

Abril 2024

MESTRADO EM EDUCACAO - ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Conhecimento da profissão docente e desenvolvimento profissional: conceitos, práticas e decisões. Estudo de um caso

TRABALHO DE PROJETO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCACAO - ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

DE

Carla Isabel Nunes Sousa Oliveira

ORIENTAÇÃO

Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves



PAULA
FRASSINETTI

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Supervisão Pedagógica e Orientação Profissional

Conhecimento da profissão docente e desenvolvimento profissional: conceitos, práticas e decisões. Estudo de um caso

Trabalho de projeto apresentado à

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

para obtenção do grau de

Mestre em Educação

especialização em Supervisão Pedagógica e Orientação Profissional

Por **Carla Isabel Nunes Sousa Oliveira**

Sob Orientação do/a **Professor(a) Doutor(a)** Daniela Alexandra Ramos

Gonçalves

Maio 2024

Carla Isabel Nunes Sousa Oliveira

Trabalho de Projeto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação, especialização em Supervisão Pedagógica e Orientação Profissional realizado sob a orientação científica de Professora Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves



PAULA **FRASSINETTI**
Escola Superior de Educação

Porto

2024

*Sabemos muito mais do que julgamos,
podemos muito mais do que imaginamos.*

José de Sousa Saramago

El Mundo (1998)

Obrigada meu pai por acreditares sempre em mim.

RESUMO

A rapidez das mudanças que ocorrem no mundo em que vivemos e, por consequência, na escola enquanto instituição e espaço de constante desenvolvimento e aprendizagem, exigem dos profissionais flexibilidade, bem como a procura constante de respostas aos desafios, o que implica investir no crescimento pessoal e profissional. Desta forma, os docentes serão capazes de acompanhar as mudanças vertiginosas com que somos confrontados constantemente.

Partindo desta premissa, este trabalho de projeto teve como grande finalidade, provocar a reflexão/ação sobre o conhecimento da profissão docente e respetivo desenvolvimento profissional num dado contexto e em colaboração. A partir de uma metodologia de investigação qualitativa (com efeitos na intervenção educativa), os objetivos investigativos permitiram-nos aprofundar o conhecimento profissional docente, problematizar várias teorias sobre desenvolvimento profissional, através da implementação de uma abordagem supervisiva horizontal – *Encontros Colegiais* -, o que permitiu conhecer as perceções e as práticas das docentes implicadas. Portanto, a opção pelo estudo de caso favoreceu o aprofundamento da realidade educativa investigada.

De realçar que os resultados da investigação apontam para a urgência de concretizar mais momentos intencionais de partilha/reflexão, discussão de modos e práticas de desenvolvimento profissional, o que contribuirá, em nosso entender, para um processo de consciencialização da profissão docente, individual e coletiva e, em última análise, para a melhoria da qualidade do serviço educativo prestado.

PALAVRAS-CHAVE: supervisão colaborativa, desenvolvimento profissional e pessoal, conhecimento da profissão, colaboração, interdependência, reflexão.

ABSTRACT

The swiftness of the changes that occur in the world in which we live and, consequently, in the school as an institution and place for constant development and learning, require flexibility from professionals, as well as the constant search for answers to challenges, which implies investing in personal and professional growth. In this way, teachers will be able to keep up with the head-spinning changes we are constantly confronted with.

Based on this premise, this project had the main purpose of provoking reflection/action on the knowledge of the teaching profession and its professional development in a given context and in collaboration. From a qualitative research methodology (with effects on educational intervention), the research objectives allowed us to deepen the professional knowledge of teachers, problematize various theories about professional development, through the implementation of a horizontal supervisory approach – *Encontros Colegiais*. -, which allowed us to know the perceptions and practices of the teachers involved. Therefore, the choice for this case study favoured the deepening of the educational reality investigated.

It should be noted that the results of the research point to the urgency of implementing more intentional moments of sharing/reflection, discussion of modes and practices of professional development, which will contribute, in our opinion, to a process of awareness of the teaching profession, individual and collective, and, ultimately, to the improvement of the quality of the educational service provided.

KEYWORDS: Collaborative Supervision, Personal and Professional Development, knowledge of teaching, collaboration, interdependency, reflection.

AGRADECIMENTOS

O professor medíocre fala. O bom professor explica. O professor superior demonstra. O grande professor inspira.

William Arthur Ward

Quero agradecer de modo muito especial à pessoa que me inspirou e acreditou na possibilidade deste momento vir a acontecer.

Obrigada, “Mestra” - Doutora Daniela Gonçalves!

Quero também agradecer à minha família pela paciência, carinho e apoio que me deram ao longo destes meses, em especial ao meu marido e aos meus filhos.

Maria, Francisco e Tomás: a mãe está muito grata e desculpem por não vos ter dado o apoio habitual.

Não poderei também, de forma alguma, esquecer os restantes colegas que demonstraram grande espírito de grupo, apostando sempre num trabalho de colaboração.

ÍNDICE

Introdução	1
I. Enquadramento Teórico	3
1 Profissionalidade docente - contextualização.....	3
1.1 Profissionalidade docente - do desenvolvimento profissional	4
1.2 Profissionalidade docente – da formação docente	11
1.3. Supervisão Pedagógica	16
1.4. sobre os p(s) da profissão	22
1.4.1. P de pessoa	22
1.4.2. P de profissão	23
1.4.3. P de prática	24
1.4.4. P de partilha	26
1.4.5. P de público	28
2. Cooperação, Colaboração, Coadjuvação e Interdependência.....	30
II. Enquadramento Metodológico	36
1. Âmbito, opções do estudo e objetivos da investigação.....	36
2. Contextualização da investigação e participantes	36
3. Opções metodológicas.....	38
3.1. O estudo de caso	39
4. Instrumentos, recolha e tratamento de dados.....	41
4.1. O focus group.....	41
4.2. Os Encontros Colegiais	42
4.3. O Inquérito por questionário	43
4.4. A Análise documental.....	44
4.5. A Análise de conteúdo.....	44
III. Apresentação e Discussão dos resultados	46
1. Apresentação dos resultados do desenho de implementação da abordagem supervisiva em contexto, promotora de um processo de consciencialização do exercício profissional docente	46
1.1. I Encontro – resultados focus group.....	46
1.2. II Encontro	52
1.3. III Encontro	59
1.4. IV Encontro	60
1.5. V Encontro	63
1.6 VI Encontro	64

IV. Reflexão sobre os resultados obtidos	75
Considerações finais	81
Referências bibliográficas	85
Anexos.....	93

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Organização das atividades resultantes da abordagem supervisiva em contexto	37
Tabela 2 - Quadro de referentes	47
Tabela 3 - Apresentação das respostas ao inquérito por questionário	53
Tabela 4 - Resposta do grupo de professores à proposta reflexiva	61
Tabela 5 - Propostas de ação	62

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Os Encontros Colegiais favorecem a consciencialização da minha prática	66
Gráfico 2 - Os Encontros Colegiais contribuíram para a (re)configuração de práticas educativas/pedagógicas	67
Gráfico 3 - Os Encontros Colegiais aumentaram a minha confiança profissional	67
Gráfico 4 - Os Encontros Colegiais diminuíram a confiança que tenho nos outros	68
Gráfico 5 - Os Encontros Colegiais permitiram a reflexão sistemática sobre a profissionalidade docente	68
Gráfico 6 - Os Encontros Colegiais promoveram relações profissionais mais conscientes	69
Gráfico 7 - Os Encontros Colegiais contribuíram para um exercício profissional mais transparente	70
Gráfico 8 - Os Encontros Colegiais ampliaram a perspetiva profissional sobre o valor da reflexão.....	70
Gráfico 9 - Os Encontros Colegiais mostraram os ganhos da interdependência docente	71
Gráfico 10 - Os Encontros Colegiais serviram para validar o que já faço	71
Gráfico 11 - Os Encontros Colegiais serviram para atualizar os modos e práticas profissionais	72
Gráfico 12 - Os Encontros Colegiais trouxeram novidade	72
Gráfico 13 - Os Encontros Colegiais aumentaram os meus referentes profissionais ...	73

ÍNDICE DE IMAGEM

Imagem 1 - Avaliação do III Encontro.....	60
Imagem 2 - Um slide da apresentação.....	64

Introdução

O trabalho de projeto que agora é apresentado tem por base motivações pessoais e profissionais que não só se tornam relevantes pelo âmbito do estudo em si, mas também pela mais-valia que pode trazer à instituição onde, atualmente, a investigadora desempenha a função docente.

Do ponto de vista pessoal, este tema é-nos relevante pelo facto de permitir um aproximar de relações entre colegas e ainda por podermos, em conjunto, definir estratégias e áreas de atuação sobre conhecimento da profissão e desenvolvimento pessoal e profissional. Profissionalmente, e tendo em conta o contributo para a instituição onde colaboramos, foi considerado o facto de o desenvolvimento profissional do docente potenciar o desenvolvimento da instituição e, acima de tudo, uma melhoria de qualidade no serviço prestado aos nossos alunos. Através da supervisão colaborativa, pretendemos ampliar as nossas aprendizagens profissionais e tornar o *ethos* institucional um espaço aberto, de reflexão e de mudança que permita acompanhar os nossos tempos onde nada é estanque nem duradouro.

Este estudo pretende problematizar o conhecimento profissional docente, confrontar diferentes teorias públicas sobre desenvolvimento profissional, auscultar um grupo de docentes, apresentar perceções docentes sobre modos e práticas de desenvolvimento profissional e, por fim, desenhar e implementar uma abordagem supervisiva em contexto (*Encontros Colegiais*), promotora de um processo de consciencialização do exercício profissional docente.

O relatório da UNESCO (2021) sublinha a necessidade de se estabelecer um novo contrato social para a educação, relevando, em particular, a solidariedade global e a cooperação internacional, aponta para a importância dos professores enquanto produtores de conhecimento e elementos decisivos na transformação educacional e social. O Conselho Nacional da Educação, na sua mais recente recomendação de fevereiro (2024), destaca que

o mesmo relatório salienta a colaboração, o trabalho em equipa, a autonomia e a participação dos professores no debate sobre os futuros da educação. Deste modo, considera-se essencial fomentar a participação dos professores no sentido de responder aos desafios da profissão docente, colocando a ênfase na aprendizagem profissional e na necessidade de as escolas e os professores sustentarem e validarem as suas práticas na investigação (Sachs, 2016), reconhecendo as responsabilidades coletivas enquanto profissão, com vista à

construção de uma sociedade mais justa e democrática (através, por exemplo, da investigação e da inovação) e ao compromisso em relação ao desenvolvimento profissional contínuo (Sachs, 2003) (p.8).

É precisamente neste âmbito que este trabalho de projeto se insere.

Apresentado o tema e a justificação da pertinência do mesmo, assim como os objetivos de investigação, na primeira parte, enquadramento teórico, procedeu-se a uma revisão da literatura, devidamente articulada com o tema onde são apresentados/discutidos os conceitos teóricos que contribuem para uma melhor compreensão do que envolve profissionalidade, supervisão pedagógica, cooperação, colaboração, coadjuvação e interdependência.

Na segunda parte, enquadramento metodológico, foi levada a cabo a apresentação das opções de estudo, assim como a explicitação da seleção da metodologia desenvolvida e a validação de todas as opções que foram sendo tomadas ao longo do trabalho de projeto. Ainda nesta segunda parte, foram selecionadas e explicadas as diferentes técnicas de recolha e tratamento de dados, tais como, *focus group*, Encontros Colegiais, análise documental, inquérito por questionário, análise inferencial e descritiva e análise de conteúdo.

Por fim, no terceiro e último capítulo, os resultados são apresentados e discutidos, algo que nos possibilitou a reflexão sobre os ganhos e potencialidades deste estudo, mas também sobre as limitações e dificuldades do mesmo. Foi ainda oportuna, uma reflexão sobre o futuro e possíveis intervenções, estudos e ações que impliquem a supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos docentes.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo, serão abordadas questões como o conceito de profissionalidade docente na formação docente, a supervisão pedagógica e numa perspetiva integradora os vários p(s) da profissão; P de pessoa, P de Profissão. P de prática, P de partilha e P de público.

De seguida, debruçar-nos-emos sobre a cooperação, colaboração coadjuvação e interdependência docente.

1. Profissionalidade docente - contextualização

Segundo Tavares (1996), as relações interpessoais assumem uma importância extrema neste mundo em constante e acelerada mudança, as sociedades têm que aprender para se reajustarem e se adaptarem. Atualmente, não faz mais sentido trabalhar de forma isolada, encarando a atividade profissional como a realização de um conjunto de tarefas de um modo estritamente individual. O trabalho em equipa é incentivado e são exigidas novas competências nas mais diversas áreas e, como é evidente, delas faz parte a área do ensino. Hargreaves (1998), afirma que “um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração, enquanto princípio articulador e integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação” (p.227). No entanto, o trabalho colaborativo envolve o desenvolvimento de competências, exigindo a necessidade de ajustamento dos modos de pensar dos envolvidos, o estabelecimento de objetivos e métodos de trabalho comuns num processo supervisionado de negociação para a obtenção de significados comuns.

De acordo com Roldão (2004), devemos considerar profissionalidade como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outras atividades, igualmente relevantes e valiosas.

Partindo deste pressuposto, realçamos descritores fundamentais, a saber:

- o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade (por oposição à indiferenciação);

- o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza;
- o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma;
- a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende.

1.1. Profissionalidade docente - do desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional docente, centrado no seio da profissão, assente em processos de investigação-ação, emerge como resultado de uma escola heterogénea, numa sociedade cada vez mais complexa, exigente e em acelerada mudança, onde o saber e o agir do professor exigem inovação. Wagner (2013) destaca a importância de ensinar habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração para preparar os alunos para o mundo moderno e inovador. Apesar do século XX, ser conhecido como o século da escola e, o século XXI como o da construção da escola de massas e da heterogeneidade de públicos, a “gramática do trabalho docente” pouco se alterou. Nóvoa (2009) assume que o “excesso de discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas” (p.17). Reconhecendo que o que se passa, no interior da sala de aula, se mantém hoje, ainda muito oculto, o papel do professor continua a ser, essencialmente, o de transmissor de conhecimentos. Tendo como principal objetivo ajudar os alunos a “alcançar objetivos predefinidos de conhecimento, de aquisição de capacidades e de aprendizagens de conceitos, tendo como base de fundamentação a teoria de aprendizagem social e as teorias de aprendizagem comportamental e de processamento de informação” (Neves, 2022, p.30).

Com o processo de globalização e o avanço científico, tecnológico e artístico, surge a necessidade de um “novo profissionalismo”, que permita ao professor fazer aprender todos os alunos, passando o seu papel a ser mais de orientador, mediador e condutor do processo de ensino e aprendizagem, através do fazer reflexivo e crítico promotor de um novo desenvolvimento profissional, que o leve a questionar as suas práticas.

Nóvoa (2009) reflete sobre a necessidade de assegurar a aprendizagem docente com o desenvolvimento profissional

articulando a formação inicial e a formação em serviço numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida; inserção de jovens professores nas escolas; Valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância de culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores (p.14).

Nos últimos anos, foram elencados, por vários especialistas e universitários, muitos discursos sobre professores, ainda que estes não tenham qualquer contacto com a prática, para que sejam legítimas as suas próprias teorias (Nóvoa, 2009).

Parece ser consensual o facto de o desenvolvimento profissional docente passar por uma articulação essencial entre a formação inicial e a formação em serviço, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Ao mesmo tempo, a integração dos novos professores deverá ser acompanhada e supervisionada pelos colegas com mais experiência profissional. Pretende-se, assim, criar uma classe profissional reflexiva que valorize a pesquisa e a construção de conhecimento ao longo da vida.

Paulo Freire (1996), diz-nos:

É preciso que desde o começo do processo vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma, se forma e re-forma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos [...] não se reduzem a condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (p.24).

Freire (1996) redimensiona e amplia a concepção reduzida de ensino como transmissão de conhecimento e anuncia o processo dialético entre formar o outro, formar-se e ser formado, na relação intersubjetiva docente-discente, pressupondo uma educação integral do ser humano. Para Gatti et al. (2019), a formação docente abrange (a) os conhecimentos relativos à sua área de atuação, ao domínio de metodologias e práticas essenciais ao desenvolvimento de seu trabalho e (b) "uma formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social e seu trabalho futuro: ensinar formando a outrem, e nessa relação, formando-se continuamente, também" (p.

35). Retomando Freire (1996) tem, ainda, em conta a realidade de cada professor, no contexto de escola. O autor defende uma relação dialógica e reflexiva coletiva entre pares, com outros profissionais da educação, para que possam refletir sobre a prática, analisar os problemas e construir propostas de superação. Nóvoa (2009) reforça a relevância dessa relação ao expressar que ser professor "é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão" (p. 30). Para a compreensão do significado de formação para a docência, Nóvoa (1995) reitera que esta inclui também experiências anteriores à formação propriamente profissional: passa pela formação inicial e continuada, organização da carreira, valorização salarial e condições de trabalho, assim como pelos valores e concepções de cada profissional e as suas condições gerais de vida, uma vez que a disponibilidade física e emocional interfere diretamente no exercício da profissão. Neste sentido, a formação docente não se resume a fazer um curso de habilitação à docência, já que também resulta de toda uma situação cultural onde o indivíduo está inserido, ressaltando toda a vivência, experiência e formação adquiridas como pessoa, como ser social. Para o autor, a vida profissional e as experiências sociais mais amplas, interrelacionam-se. Deste modo, não há uma separação entre a pessoa e o profissional, sendo a identidade dos professores um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção, de modos de ser e estar na profissão.

A formação de professores, segundo Nóvoa (1995), ao longo dos anos, deve incluir novas abordagens, deixando uma perspectiva excessivamente centrada na dimensão académica (áreas, currículos, disciplinas) para uma perspectiva que inclua o contexto profissional, já que a construção da identidade profissional (ou profissionalidade) de um docente é, segundo o autor, um processo único, complexo, a partir da apropriação do sentido da sua história pessoal e profissional.

No entanto, esta missão dos professores implica dar-lhes maior uma visibilidade social, com o conseqüente reforço do seu prestígio, através de um controle governamental mais rigorosos, numa compressão das suas competências, sem que se desvalorize a sua autonomia profissional. Se refletirmos no presente,

sentimos que estas contradições têm sido o entrave para os docentes, na construção de uma identidade sólida, que seja, acima de tudo, assumida como essencial nas sociedades atuais.

É fundamental repensar o papel dos professores na sociedade atual, considerando não apenas questões de formação, mas também a valorização e reconhecimento das práticas profissionais. Isto envolve uma reflexão crítica sobre os discursos e práticas que têm estado na base da formação de professores, na procura de abordagens mais contextuais e concretas, tornando-se essencial a promoção de reflexão crítica, que tenha em consideração o contexto institucional de cada professor.

Tal como Moreira (2010), consideramos que:

as transformações, das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia a sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a de escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade como inovador edificante – com o objetivo de evidenciar a importância de mobilizar, na prática docente, dispositivos que induzem/ geram/ facilitam a análise da ação profissional docente (p.21).

Repensar e revalorizar a prática docente para a obtenção de um sistema educacional mais justo e eficaz que realmente atenda às necessidades e potencialidades de cada aluno.

Estudos mais recentes que fazem referência à profissionalidade docente apresentam consenso quanto à definição que lhe é dada, uma vez que os autores entendem que ela está relacionada com a especificidade da ação docente, da ação de ensinar, característica que permanece ao longo da evolução histórico-social. Esta especificidade envolve o conhecimento profissional, bem como o desenvolvimento de uma identidade, as orientações sociais internas e externas à escola, expressando os seus próprios modos de ser e de atuar como docente.

Grande parte dos autores, como John Dewey (1916), Donald Schön (1997), Lee Shulman (2014) e Paulo Freire (1980) colocam a ênfase na construção de competências e no desenvolvimento de habilidades próprias ao seu ato de ensinar, adquiridas nas formações e nas experiências de trabalho do professor. Dewey salienta a importância da aprendizagem experimental e no envolvimento ativo dos alunos. Ele argumentou que os professores devem ser facilitadores da aprendizagem, em vez de transmissores passivos de informações. Assim defende

Donald Schön, que introduziu o conceito de "reflexão na ação" e defendeu a ideia de que os profissionais (incluindo professores) devem ser capazes de refletir e adaptar as suas práticas em tempo real, com base nas experiências. Do mesmo modo, Freire (1980) é conhecido por sua abordagem da "educação como prática da liberdade", preconizando um modelo de ensino centrado no aluno, no qual os professores facilitam a aprendizagem através do diálogo e da reflexão crítica.

De acordo com Sulman (2014), a profissão docente caracteriza-se por uma "extensa amnésia individual e coletiva" (p.212), pois falta-lhe a história da própria prática, ao contrário de outros campos de conhecimento, como a arquitetura, a engenharia, a medicina etc. o processo de ensino acontece, habitualmente, sem olhar as práticas desenvolvidas, por outros professores, nas suas salas de aula. Não obstante, há grande potencial de conhecimento codificável a ser descoberto no que tange à sabedoria da prática, ou seja, ao conhecimento acerca do repertório de experiências, raciocínios e ações docentes que precisam ser acessíveis a todos os docentes. Estabelecer modelos de prática é, só por si, constituinte basilar de uma profissão e uma das formas de se ter acesso a esses reside em poder observar práticas dos colegas e ser por eles olhados no exercício da própria atividade docente, saindo de uma posição solitária, para que, no contacto com os demais profissionais do ensino, a profissão possa melhorar.

Por outras palavras, uma profissão implica a necessidade de ser aperfeiçoada na e pelas interações com aqueles que a exercem, para levar ao aprimoramento do seu trabalho e da sua pessoa, desenvolvendo as competências necessárias para o bom exercício de uma profissão. Trata-se, em nosso entender, de profissionalidade. Tanto o termo profissionalismo como a profissionalidade interferem no desenvolvimento profissional, que se constitui na dinâmica dialética entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento do grupo profissional.

Problematizar a profissionalidade docente como processo de constituição das características específicas da profissão, implica, também, refletir sobre o desenvolvimento profissional docente, promovendo espaços de interseção entre a atividade individual e a atividade coletiva. Neste caminho, o estudo de Massabni (2011) - cujo objetivo é investigar a existência de conflitos entre professores em formação e compreender se a forma de os resolver está relacionada à aquisição da profissionalidade - constata que a interpretação e a forma de enfrentar os

conflitos por parte dos docentes pressupõe níveis diferentes de construção de sua profissionalidade. Essa pesquisa ainda recupera o conceito de profissionalidade docente de maneira ampliada, entendida como as habilidades que o professor tem de relacionar as suas experiências na sala de aula com a política e às metas educacionais, bem como comparar métodos utilizados por outros educadores aos seus próprios. Esse pode ser mais um dos caminhos que ajude o professor a olhar e a deixar-se olhar. A relação entre a profissionalidade docente e o desenvolvimento profissional docente é uma mais-valia para a formação de comunidades de aprendizagem contínua e continuada.

As comunidades de aprendizagem desempenham um papel crucial no desenvolvimento e no enriquecimento do conhecimento em diversos contextos. Estes grupos proporcionam um ambiente colaborativo e estimulante, nos quais os membros têm a oportunidade de compartilhar experiências, conhecimentos e recursos, promovendo uma aprendizagem coletiva e contínua. Uma comunidade de aprendizagem é, segundo Gonçalves (2015), “uma comunidade constituída com fins específicos (construir determinadas aprendizagens), sendo que a sua própria constituição é determinada por esses mesmo objetivos e esgota-se, regra geral, com o *terminus* das atividades formativas (p.44) Contudo, por vezes, estas comunidades continuam e criam novas roupagens perante novos desafios, tornando-se Comunidades de Práticas, que são “que são promotoras da atividade reflexiva, porque analisam práticas educativas concretas, pressupondo encontrar propostas de ação, mesmo que transitórias, numa lógica de trabalho em equipa/colegial” (Gonçalves, 2015, p.45).

A importância das comunidades de aprendizagem visa, no nosso entender, a capacidade de proporcionar a troca de ideias e construção conhecimento partilhado, através uma plataforma que amplia a participação. Numa sociedade cada vez mais conectada, as comunidades de aprendizagem ultrapassam barreiras geográficas e culturais, permitindo que pessoas de diferentes origens compartilhem perspectivas, enriquecendo a experiência da aprendizagem, promovendo a diversidade do pensamento e a compreensão mais ampla de conceitos e temas.

Além disso, as comunidades de aprendizagem promovem a colaboração, incentivando todos participantes a trabalharem juntos em projetos e atividades.

Este aspeto é fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais, trabalho em equipa, na resolução de problemas, competências essenciais, não apenas no ambiente académico, mas também na vida profissional.

A este propósito, citando Nóvoa (2009), merece referência um apontamento recente de Lee Shulman, intitulado *Uma proposta imodesta* (p.18):

Lee Shulman explica que um dia acompanhou a rotina diária de um grupo de estudantes e professores médicos num hospital escolar. O grupo observou sete doentes, estudando cada caso como uma lição. Havia um relatório sobre o paciente, uma análise da situação, uma reflexão conjunta, um diagnóstico e uma terapia. No final, o médico responsável discutiu com os alunos mais avançados a forma como tinha decorrido a visita e os aspetos a corrigir. De seguida realizou um seminário didático sobre a função pulmonar. O dia terminou com um debate, sobre a realidade do hospital e sobre as mudanças organizacionais a introduzir para garantir os cuidados de saúde.

Também nós acreditamos em organizações escolares que reflitam coletivamente sobre o seu trabalho, mobilizando conhecimentos, vontades e competências, garantindo, não só a importância do processo pedagógico, mas também um exemplo de responsabilidade e compromisso. Não obstante, as comunidades de aprendizagem promovem a colaboração, incentivando todos a trabalharem juntos em projetos e atividades. Esse aspeto é fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais, trabalho em equipa e resolução de problemas, competências essenciais não apenas no ambiente académico, mas também na vida profissional. As comunidades de aprendizagem são catalisadoras para o avanço do conhecimento e do desenvolvimento pessoal e profissional. Elas oferecem um ambiente rico em diversidade, colaboração e motivação, elementos essenciais para uma aprendizagem significativa e duradoura. Investir na promoção e no fortalecimento dessas comunidades é investir no enriquecimento intelectual, no crescimento coletivo e nos valores da independência e interdependência (Covey, 1989).

1.2. Profissionalidade docente – da formação docente

A qualidade da formação docente desempenha um papel efetivo na eficácia do ensino e no sucesso educativo dos alunos. Portanto, é importante que os programas de formação estejam alinhados com as necessidades reais das salas de aula e promovam uma abordagem reflexiva e crítica em relação à prática docente. O processo de preparação e capacitação de indivíduos, para se tornarem professores ou educadores, é um aspeto fundamental no sistema educativo, pois os professores desempenham um papel essencial no desenvolvimento e na educação das crianças e dos jovens.

A formação docente não se encerra após a conclusão dos cursos universitários. Professores em exercício devem participar de programas de desenvolvimento profissional contínuo para se manterem atualizados sobre novas práticas pedagógicas, tecnologias e pesquisas na área de educação. A formação docente pode ocorrer em instituições de ensino superior, como universidades e faculdades, através de cursos de licenciatura e pós-graduação em Educação. Contudo, tal como Nóvoa 2009, acreditamos que é preciso passar a formação de Professores para dentro da escola, pois não haverá uma mudança significativa se “a comunidade dos formadores de professores e a comunidade dos professores não se tornarem permeáveis e imbricadas” (p.17). Além disso numa sociedade em constante mudança e na chamada “era digital”, em que a informação está disponível por via das novas formas de comunicação e onde imperam novos modos de trabalho, ganham prioridade as políticas de aprendizagem ao longo da via, os professores e a sua formação. Nóvoa (2017) ressalva a importância do desenvolvimento profissional dos professores, “não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas ou das técnicas pedagógicas” (p.1131). Temos também nós a convicção que a formação continua entendida como um processo contínuo de melhoria de práticas profissionais dos professores, organizados em comunidades de prática que cooperem, investiguem, escrevam, produzam conhecimento e promovam mudanças educativas e o seu próprio desenvolvimento profissional, permitiram

que se ultrapasse o afastamento entre investigação, prática e desenvolvimento profissional. A atuação do professor é uma tarefa complexa e multifacetada, que vai muito além da simples transmissão de conhecimentos. Existem autores que contribuem significativamente para esta compreensão. Paulo Freire e Howard Gardner apresentam perspectivas distintas, mas complementares, sobre o processo educacional, destacando a importância de abordagens pedagógicas inovadoras e holisticamente orientadas.

Paulo Freire propôs uma abordagem educacional baseada na pedagogia crítica. Na sua obra seminal, "Pedagogia do Oprimido" (1970), Freire argumenta que a educação deve ser um ato de libertação, capacitando os estudantes a compreenderem criticamente o mundo à sua volta e a agir para transformá-lo. Destaca a importância do diálogo e da colaboração no processo educacional, desafiando o ensino tradicional e a hierarquia entre professor e aluno. Freire enfatiza a necessidade de uma educação libertadora que promova a consciência crítica e a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

Por outro lado, Howard Gardner, psicólogo e educador norte-americano, desenvolveu a teoria das inteligências múltiplas. Na sua obra "Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas" (1983), Gardner argumenta que a inteligência não pode ser definida de maneira unidimensional, mas sim compreendida como um conjunto de habilidades distintas. Identifica diferentes tipos de inteligências (linguística, lógico-matemática, espacial, musical, interpessoal e intrapessoal, entre outras). Esta abordagem reconhece a diversidade de habilidades e talentos individuais, desafiando a ideia convencional de avaliação baseada em testes padronizados. Ao considerar as contribuições de Freire (1970) e Gardner (1983), percebemos que a educação vai para além da mera transmissão de informações. A abordagem de Freire (1970) destaca a importância do envolvimento crítico e da participação ativa dos alunos, enquanto Gardner (1983) amplia a compreensão da inteligência, reconhecendo e valorizando a diversidade das habilidades. Integrar estas perspectivas na prática pedagógica resultará num ambiente educacional mais inclusivo, dinâmico e orientado para o desenvolvimento integral dos estudantes. Neste contexto, é crucial que os docentes adotem estratégias que promovam o diálogo, a reflexão crítica e o reconhecimento da diversidade de inteligências.

Esta abordagem mais abrangente contribui não apenas para a aquisição de conhecimentos, mas também para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais essenciais para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Ao implementar práticas educacionais inspiradas nas ideias de Freire (1970) e Gardner (1983), é possível criar ambientes de aprendizagem mais significativos e preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e pensadores críticos numa sociedade em constante transformação.

O professor contemporâneo é um agente de transformação, responsável, por moldar mentes e influenciar o futuro da sociedade. Neste contexto, a formação contínua dos professores emerge como um pilar fundamental para o aprimoramento constante desta nobre profissão. A melhoria dos professores passa necessariamente pela melhoria da sua formação, recorrentemente na literatura e, apesar da diversidade de percursos, de currículos, de modelos de formação e até diferentes modos de intervenção governamental nesta matéria (Flores, 2011), a convicção de que a formação de professores pode fazer a diferença é consensual.

Para além disto, o crescente escrutínio e a necessidade de maior prestação de contas, relativamente à qualidade da formação que é proporcionada aos futuros professores, no que, sobretudo, diz respeito “à sua eficácia, que se prende com a atuação docente e a obtenção de resultados escolares dos alunos” (Flores, 2014, p.8), constitui um dos debates mais polémicos nos últimos anos, promotor, em muitos casos, de efetivas mudanças nos programas de formação de professores.

Ao longo das últimas décadas, os contextos educativos têm passado por transformações significativas, impulsionadas pelos avanços tecnológicos, mudanças socioculturais e novas abordagens pedagógicas. Perante este panorama dinâmico, é imperativo que os professores estejam continuamente atualizados e preparados para enfrentar os desafios emergentes.

Flores (2014) faz uma reflexão sobre diferentes olhares e perspetivas, em diferentes países, centrando as suas questões, sobretudo na qualidade dos processos formativos e no modo como os professores aprendem a ensinar. Na Universidade de Queen, Ontário, Canadá, os autores chamam a atenção para “importância de se ouvirem os futuros professores e de se explicitarem valores

e princípios subjacentes às práticas de formação” (Flores, 2014, p.9), tendo especial atenção:

- I. na coerência do curso e das disciplinas;
- II. rigor e relevância nas atividades desenvolvidas;
- III. autenticidade nas práticas dos formadores de professores;
- IV. apoio efetivo aos alunos; a importância de atribuir significado à reflexão;
- V. articulação entre a teoria e a prática; o desenvolvimento da identidade profissional e a consolidação da aprendizagem profissional.

Atribuindo, ainda, particular relevância à articulação das disciplinas com o estágio, para que o processo de compreender e aprender se reflita ao máximo no ato de ensinar.

Por outro lado, da Universidade de Glasgow na Escócia, apresentam-se resultados em torno das alterações introduzidas nos cursos de formação que conduziram a aprendizagens mais sustentadas e aprofundadas no âmbito do processo de desenvolvimento profissional dos professores. Vislumbra-se nos últimos anos, em Inglaterra, um afastamento das perspetivas tradicionais que privilegiamos formadores de professores em favor de dois aspetos centrais, a escola como local de aprendizagem profissional e de formação inicial, a valorização de parcerias na estruturação da formação inicial e no desenvolvimento profissional dos professores.

Da Universidade de Maryland, nos Estados Unidos, chegam-nos notícias pouco animadoras. Existe uma crescente ênfase na necessidade de melhorar o ensino nos EUA através da melhoria da qualidade dos professores; contudo, ao contexto de necessidade de grandes mudanças acresce a ausência de um guião de atuação por parte dos formadores de professores. Os objetivos a alcançar são claros; no entanto, existe pouco consenso relativamente à forma como eles se podem atingir.

Por outro lado, da Universidade de Oulu, na Finlândia, advoga-se a importância de que ser professor é um processo multifacetado que continua para além da formação inicial, incluindo não só situações identitárias, mas também as dimensões emocionais, morais e políticas, em que a reflexão e a narratividade constituem dimensões fulcrais no desenvolvimento dos candidatos a futuros professores, bem como no dos professores em exercício. Evidentemente, que

não podemos referir que o caso deste país é muito distinto dos restantes, uma vez que a profissão e a elevada qualidade da formação de professores dá enorme ênfase à valorização da profissão docente. Além disso, a importância dos processos de *mentoring* na formação e desenvolvimento profissional dos professores e as narrativas profissionais fazem com que o professor compreenda o lado emocional e moral e a ética relacional do ensino.

No caso de Portugal, muito se tem refletido sobre a formação de professores e sobre como podem ser potenciadoras de novas práticas todos estes pontos de vista das reflexões internacionais. Nogueira & Gonçalves (2019), remetem-nos para o facto de os professores deverem assumir-se como

agentes ativos protagonistas da mudança, dado ocuparem uma posição privilegiada que lhes permitem responderem, com criatividade, aos desafios quotidianos das organizações educativas. Esse privilégio significa concomitantemente necessidade (e responsabilidade...) de uma sistémica e sistematizada reflexão sobre a prática e de procura de novos conhecimentos, tanto para a teoria como para a prática de ensinar, nomeadamente a partir da reflexão sobre as suas próprias práticas docentes e da discussão sobre as suas próprias experiências de ensino (p.859).

Acreditamos, pois, que na base, quer da formação inicial, quer na formação ao longo da vida, os pressupostos deverão manter-se, na inevitável tarefa de o professor se manter um investigador ativo, refletindo sobre as suas práticas, estando atento às mudanças e à sua perene articulação no contexto de sala de aula.

A formação contínua proporciona aos docentes a oportunidade de explorar novas metodologias de ensino, incorporar recursos tecnológicos inovadores e aprofundar seus conhecimentos nas suas áreas de atuação. Este processo não apenas aprimora a qualidade do ensino, mas também fortalece a capacidade de os professores se adaptarem às constantes mudanças da sociedade. Além disso, a formação contínua promove uma cultura de aprendizagem ao longo da vida, refletindo uma perspetiva que vai para além da sala de aula. Os professores tornam-se modelos de aprendizagem constante, inspirando os seus alunos para uma mentalidade de crescimento e de procura de conhecimento continuamente.

1.3. Supervisão Pedagógica

Um dos objetivos da supervisão pedagógica é promover o desenvolvimento profissional dos professores, auxiliando-os na reflexão sobre as suas práticas e na incessante procura de estratégias mais eficazes de ensino. Nesse sentido, Imbernón (2000) destaca que a supervisão pedagógica não deve ser vista apenas como um controle externo, mas como uma oportunidade de crescimento profissional, proporcionando espaços para a análise e discussão das práticas educativas. A abordagem da supervisão pedagógica pode variar de acordo com a conceção teórica adotada pelo supervisor. Segundo Pimenta e Lima (2004), existem diferentes modelos de supervisão, como o clínico, o formativo e o institucional. No modelo clínico, o supervisor atua de forma mais individualizada, focando-se nas necessidades específicas de cada professor. O modelo formativo visa a formação contínua, promovendo o desenvolvimento profissional através de formações, reflexões e discussões em grupo. Já no modelo institucional, a supervisão concentra-se nas políticas e práticas da instituição de ensino como um todo.

Além disso, a supervisão pedagógica desempenha um papel importante na promoção de uma cultura de avaliação institucional. A avaliação não deve ser vista apenas como um instrumento controlador, mas como uma ferramenta para a melhoria contínua do processo educativo. O supervisor pedagógico, ao incentivar práticas avaliativas, contribui para a identificação de pontos fortes e fracos no sistema educativo, desenvolvendo reflexões dialéticas com vista à melhoria.

É fundamental destacar a importância da formação do supervisor pedagógico para o exercício eficaz de suas funções. Nesse sentido, Libâneo (2004) ressalta a necessidade de uma formação sólida que contemple conhecimentos teóricos, práticos e éticos, capacitando o profissional para que saiba compreender a complexidade do ambiente educacional.

A supervisão pedagógica é uma prática fundamental para o desenvolvimento e aprimoramento do processo educativo. Ao adotar uma abordagem colaborativa e formativa, contribui para o crescimento profissional dos educadores, o que promove uma cultura de avaliação e fortalece a qualidade do ensino.

Ralph Mosher e David Purpel (1972), no livro intitulado *Supervision: A relectant profession*, surpreendem pela atualidade na abordagem ao conceito supervisão. Os autores situam este conceito no plano da supervisão instituída, associada a funções explícitas do contexto educativo norte-americano, funções que incluíram supervisão de professores, supervisão/formação de diretores de escolas com altos níveis de insucesso, orientação de professores e supervisores e investigação sobre o conceito e a prática de supervisão desenvolvida nos cursos de pós-graduação de que eram docentes na Universidade de Havard.

Mosher e Purpel (1972) defendem que o conceito de supervisão seja uma combinação harmoniosa, entre a *supervisão científica* e a *supervisão democrática*, sendo que a primeira se centra na melhoria do desempenho e dos resultados e a outra valoriza o desenvolvimento profissional do professor, acentuando a dimensão humanista e clínica da relação supervisiva.

A maioria das teorias desenvolvidas recentemente em Portugal do conceito de supervisão têm vindo a ser enriquecidas pela desmontagem de diversos modelos, que, através de diferentes combinações, se tornam mais adequados, dependendo das finalidades que se privilegiam.

Voltando aos mesmos autores, que nos parecem bastante atuais, destacamos o reconhecimento do objeto múltiplo e integrado da supervisão, incidindo sobre o ato de ensinar, o professor, o próprio currículo e a organização escolar. Não obstante, a centralidade do ensino, não torna possível uma supervisão eficaz e formadora:

A dificuldade de definir supervisão no campo da educação também resulta, em grande parte, de problemas teóricos não resolvidos. Em termos simples, falta-nos um entendimento satisfatório acerca do processo de ensinar (...). As nossas teorias da aprendizagem são inadequadas, os critérios para medir a eficácia do ensino são imprecisos, e existe um profundo desacordo acerca de qual o conhecimento – isto é, o currículo – que é mais importante ensinar (...). Quando conseguirmos obter mais conhecimento acerca do quê e como ensinar, e com que particulares efeitos nos estudantes, seremos muito menos vagos acerca da supervisão destes processos (Mosher e Purpel, 1972. p. 3).

Uma outra reflexão feita pelos autores, que se torna muito atual, tem que ver com a conflitualidade resultante da aproximação da supervisão a processos avaliativos, no nosso caso, nomeadamente, com a introdução da Avaliação de Desempenho Docente (ADD), estabelecida em 2008. A supervisão deve ter como propósito a melhoria do desenvolvimento profissional docente, ajudando

os professores com ideias, reflexões, sugestões e apoio, a regulação para a progressão na carreira em nada se identifica com as diferentes possibilidades que a supervisão nos oferece.

Michael Fullan (2015), por outro lado, destaca a necessidade de uma abordagem colaborativa na supervisão pedagógica. Ele argumenta que a liderança não deve ser centralizada, mas distribuída entre vários atores educacionais, incluindo supervisores pedagógicos. A colaboração entre educadores, segundo Fullan (2015), promove um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e eficaz. Para além disso, o autor aborda a importância da mudança educacional e da inovação na supervisão pedagógica, argumentando que os supervisores pedagógicos desempenham um papel fundamental na promoção de práticas inovadoras e na adaptação às mudanças constantes na educação. É de realçar a necessidade de uma abordagem proativa por parte dos supervisores na promoção de uma cultura escolar que valorize a melhoria contínua, destacando a necessidade de uma abordagem holística na supervisão pedagógica, o que implica incorporar não apenas aspetos técnicos, mas também dimensões emocionais e sociais. Portanto, é de realçar a importância de os supervisores compreenderem a complexidade do ambiente escolar e adaptarem as suas estratégias de supervisão para atender às necessidades específicas de cada contexto. Fullan (2015) problematiza a importância da confiança e do desenvolvimento de relacionamentos positivos na supervisão pedagógica, destacando o facto de a confiança entre supervisores e educadores ser crucial para a implementação eficaz de práticas pedagógicas inovadoras, baseada no seguinte argumento: os supervisores pedagógicos devem cultivar relações construtivas e apoiar os professores no desenvolvimento profissional.

Entendemos, pois, que as interações relacionais no processo de aprendizagem são fundamentais. A supervisão pedagógica deve procurar não apenas aprimorar as práticas de ensino, mas também criar um ambiente propício ao desenvolvimento socio emocional dos alunos e dos professores. A supervisão pedagógica desempenha um papel crucial na promoção da excelência educacional, mas não pode ser dissociada das problemáticas relacionais que permeiam as escolas. A abordagem dessas questões requer não apenas

competências técnicas, mas também uma compreensão profunda das dinâmicas interpessoais e sociais.

Neste sentido, Sá-Chaves (1994) salienta a importância da supervisão nos processos de formação, destacando que:

se trata de uma prática acompanhada, interativa, colaborativa e reflexiva que tem como objetivo contribuir para desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada ato educativo (p.150).

A supervisão é entendida como um processo mediador nos processos de aprendizagem e desenvolvimento do formando e do supervisor. Para que este processo apoie e estimule cada um a progredir e a criar o seu estilo pessoal de intervenção, é fundamental que as interações se desenvolvam num ambiente de confiança e de interajuda afetiva e cognitivamente estimulante (Alarcão, 1991; Oliveira, 1992). Entendemos que, assim sendo, o supervisor deve estar atento às necessidades formativas do formando, para conseguir adequar a sua intervenção e comunicação, ajudando-o a progredir e a aceder a um saber, a um saber fazer e a um saber ser, necessários a uma intervenção contextualizada e que só é possível através de um saber pensar consciente, situado e partilhado. Os conhecimentos profissionais a (re)construir pelo professor devem merecer, também, uma especial atenção, devendo estar em conformidade. Sá-Chaves (1997) preconiza ser “um tipo de conhecimento aberto, dinâmico e flexível capaz de se tornar responsivo à especificidade de cada situação e momento” (p. 110-111). A autora salienta, ainda, que este tipo de conhecimento pode configurar uma estrutura multidimensional, integradora das múltiplas dimensões que interligam entre si a informação proveniente da informação teórica e também a informação proveniente da realidade de cada situação (Sá-Chaves e Alarcão, 1994).

As dimensões do conhecimento profissional elencadas reportam-se a um conjunto de competências que professores/educadores devem desenvolver nos contextos de formação, tendo em conta a influência que exercem no seu pensamento pedagógico e na sua intervenção educativa. Cenários supervisivos com diferentes modos de olhar, de questionar e de iluminar as situações e os problemas, serão os que mais podem contribuir para uma formação

multidimensional e consistente, na tomada de decisões conscientes e deliberadas. Nesta correlação, parece-nos que poderá haver, em cada situação, uma integração coerente de diferentes perspetivas ou estilos supervisivos, de modo a que o supervisor as integre no sentido de os formandos progredirem na construção da sua personalidade e profissionalidade.

Gonçalves (2015) realça a “importância da reflexão e aprendizagem colaborativa horizontal, perspetivando o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a (auto)regulação e a (auto)aprendizagem”, no sentido de ser criado conhecimento partilhado em ambientes promotores de desenvolvimento profissional, destacando, ainda, a dicotomia entre a atividade supervisiva e a ação educativa. Segundo a autora, são indissociáveis, pois é pela relação entre ambas que teremos acesso à promoção de reflexões críticas, capazes e incentivadoras de ações de melhoria. A autora defende um modelo supervisivo “de natureza transformadora e orientação emancipatória”, onde todos progridem na mesma direção no sentido do que deve ser a educação.

De acordo com Gonçalves e Gonçalves (2010):

a supervisão pedagógica constitui uma estratégia para auxiliar os docentes neste novo desafio tendo como finalidade o desenvolvimento profissional, na sua dimensão do conhecimento e da ação, assim sendo, pretende-se conseguir a formação dos alunos, a revitalização da escola e da educação. A supervisão é uma atividade de natureza psicossocial, de construção intra e interpessoal, fortemente enraizada no conhecimento do seu eu, do outro e dos contextos em que os autores interagem, nomeadamente nos contextos formativos. Daqui decorre a necessária problematização da e na supervisão, porque inevitavelmente esta ideia remete-nos para um ideal de escola como comunidade, com uma cultura própria, autêntica e integrada no contexto nacional e global, não burocratizada, mas sim uma organização capaz de conceber, projetar, atuar e refletir – uma supervisão que ajude a escola a problematizar e a projetar o futuro, verdadeiramente ambiciosa, que questione os maus momentos para reconhecer as suas causas e seja capaz de traçar novas linhas de ação” (p.241).

Deste modo, a escola deve promover e desenvolver um paradigma de supervisão educativa problematizante, reflexivo, aberto, partilhado e dinâmico. Também nós acreditamos que este modelo de supervisão educativa reflexiva, promove a autonomia profissional dos professores. Ao invés de impor diretrizes rígidas, os supervisores incentivam a tomada de decisões informadas, a experimentação e a constante procura de planos de melhoria. Esse

empoderamento profissional não apenas eleva a confiança dos professores, mas também resulta em ambientes de aprendizagem mais estimulantes e eficazes. Ao adotar uma abordagem reflexiva, a supervisão educativa não se limita à avaliação de desempenho, mas procura compreender as práticas pedagógicas sob uma lente crítica. Isso envolve a análise cuidadosa das estratégias de ensino, métodos de avaliação, interações na sala de aula e, crucialmente, a reflexão sobre como estes elementos têm impacto na aprendizagem dos alunos. A colaboração entre supervisores e professores no processo reflexivo, não apenas fortalece a relação profissional, mas também cria um ambiente propício para a inovação e a implementação de práticas melhores. A troca de ideias e experiências contribui para a construção de uma comunidade escolar mais coesa e orientada para objetivos comuns. Salientamos a necessidade de criação de relações de confiança, democráticas e participativas entre os docentes numa abordagem democrática na relação, que implica uma tomada de decisões conjunta, considerando as opiniões de todos os membros da equipa, fortalecendo a sensação de pertença, mas também enriquecendo a qualidade das decisões, uma vez que diferentes pontos de vista são levados em consideração. Ao partilhar responsabilidades e envolver todos os docentes no processo, cria-se um ambiente de trabalho mais equitativo e enriquecedor.

Na mesma linha de pensamento, Vieira (2011) indica-nos que o significado de supervisão refere-se a “supervisão pedagógica”, sendo a sua atenção está direcionada para a sala de aula, podendo referir-se a situações de auto-supervisão e supervisão acompanhada em qualquer cenário de desenvolvimento profissional. A relação estreita entre supervisão e pedagogia é também para nós deveras importante, na medida que a supervisão deverá ser orientada por uma visão pedagógica, permitindo o seu reconhecimento para encontramos soluções técnicas e universais para os problemas, sendo que as atividades de supervisão pedagógica servem pra indagar e melhorar a qualidade da ação educativa. Para isso, torna-se fundamental a articulação entre a prática reflexiva e pedagógica, com reflexos na definição de finalidades, conteúdos e tarefas de supervisão. É necessária a criação de contextos onde as teorias e as práticas de indaguem com criticidade, para que o professor se torne “consumidor crítico e produtor criativo do seu saber profissional” (Vieira 2006, p.31). Para que tal aconteça, o

professor deve desafiar os seus limites e explorar novas possibilidades no ensino aprendizagem, para uma visão transformadora na educação escolar. Vieira (2006) faz ainda referência à:

- criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papéis potencialmente emancipatórios, por referência a critérios como a reflexividade, a intersubjetividade, a negociação e a regulação;
- promoção da comunicação dialógica, através do cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens, num processo interativo que se caracteriza por um elevado grau de contingência, simetria e democraticidade, facilitador da construção social do saber;
- avaliação participada dos processos e resultados do desenvolvimento profissional e da ação pedagógica, mediante critérios de qualidade definidos à luz de uma visão transformadora da educação (p.31).

Não obstante, para a autora, a supervisão pedagógica pressupõe regulação de processos de ensino aprendizagem, implica regra, principalmente, porque exige opções acerca do que deve e não deve ser a educação. Vieira (2006) enfatiza a direccionalidade deste olhar, prendendo-se com ideias democráticas e emancipatórias que devem recriar, colaborativamente, as normas que já não servem os propósitos e onde o prazer resida em transgredir práticas educativas irracionais e injustas, transformando-as em racionais e justas.

É neste espaço que medeia o que é e como deve ser, que devemos fazer o nosso posicionamento libertador, constituindo um projeto social, na medida que legitimam as posições de cada um e se define a relação com os outros, construindo-se um projeto o mais coletivo e posicionado quanto possível.

Assim, através de uma postura indagatória e problematizadora, podemos identificar, interpretar, confrontar e reconstruir as práticas promovidas, recriando e reconstruindo papéis e conhecimentos. A finalidade da supervisão será, pois, “compreender e gerir a complexidade das situações educativas, mantendo aberto o diálogo acerca do valor das opções que se fazem ou deixam fazer” (Vieira, 2006, p.237). Será uma forma de estar na educação, que não nos deixará esmorecer, obrigando-nos a lutar por uma educação digna e de valor acrescentado.

1.4. sobre os p(s) da profissão

1.4.1. P de pessoa

Muito se tem dito, ao longo dos anos, sobre o professor ser pessoa e a pessoa do professor. Isto demonstra que não é possível separar estas duas dimensões, a pessoal da profissional. Como refere Nóvoa (2009), “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (p.38). Sendo, portanto, essencial que os professores se preparem para um trabalho de autorreflexão e autoanálise, pois o seu papel transcende a mera transmissão de conhecimento; é, na verdade, uma complexa interação entre professor, aluno e o ambiente de aprendizagem. Nesse contexto, a prática docente eficaz vai além do domínio do conteúdo programático, envolvendo habilidades interpessoais, pedagógicas e emocionais. A autoanálise e a reflexão tornam-se, assim, ferramentas fundamentais para o constante desenvolvimento profissional, pois colocam em permanência a dicotomia entre práticas, crenças e valores. É um exercício de autoconhecimento que permite ao professor compreender seus pontos fortes e identificar áreas passíveis de desenvolvimento. Ao questionar as suas abordagens pedagógicas, métodos de avaliação e estratégias de desenvolvimento, o professor assume uma posição favorável para promover mudanças positivas na sua prática.

A reflexão amplia essa análise, ao considerar o impacto das ações do professor no processo de aprendizagem dos alunos. Ao refletir sobre os resultados, elencando processos de melhoria, o professor estabelece uma ligação mais profunda, no papel que desenvolve na formação dos estudantes. A reflexão não se limita aos aspetos técnicos, mas estende-se às dimensões éticas e sociais, questionando como a prática docente contribui para o desenvolvimento integral dos alunos.

A qualidade desta relação exige que os professores “sejam pessoas inteiras” (Nóvoa, p.39), reconhecendo que as habilidades essenciais de ser professor não se esgotam na tecnicidade e cientificidade. Trata-se de algo mais profundo que está no cerne da identidade docente.

Desta forma, também nós acreditamos, que ao cultivar a consciência de si mesmo e a disposição para se desenvolver como pessoa, os professores

tornam-se agentes de transformação na educação, proporcionando experiências de aprendizagem mais significativas e impactantes para os alunos.

1.4.2. P de profissão

A profissão de professor é das mais nobres e desafiadoras profissões, desempenhando um papel crucial na formação da sociedade e na construção do futuro. Ao longo dos séculos, diversos pensadores e estudiosos abordaram a importância do papel do educador. No diálogo "A República", Platão (século IV a.C.) define que a educação é um processo de iluminação da alma. Os professores, segundo Platão, desempenham um papel fundamental ao orientar os alunos na procura da verdade e na formação de cidadãos éticos. A noção de que a educação vai para além da mera transmissão de conhecimento, continua a ecoar nos corredores das escolas até os dias atuais.

Por outro lado, no século XX, Paulo Freire revolucionou a educação com sua obra "Pedagogia do Oprimido". Freire (1970) propôs uma abordagem centrada na pessoa que aprende, destacando a importância da participação ativa e do diálogo no processo educativo. A sua visão humanista e libertadora continua a inspirar professores, a promoverem não apenas a transmissão de conteúdo, mas também a emancipação dos alunos.

Também Dewey (1916), na sua obra "Democracia e Educação", ressalta a importância da aprendizagem pela experiência. Dewey defende a integração do conhecimento ao contexto prático, aproximando a teoria da prática. Essa abordagem influencia a pedagogia contemporânea, destacando a necessidade de tornar as aprendizagens relevantes e significativas para os alunos.

Estes autores, atribuem à profissão professor, não o valor de mero transmissor de conhecimentos, mas reposicionam a sua profissionalidade na construção, de uma prática docente fundamentada em valores, ética e um compromisso genuíno com o desenvolvimento pleno dos alunos, proporcionando-lhes as ferramentas, não apenas para o sucesso académico, mas também para uma participação ativa e consciente na sociedade.

1.4.3. P de prática

A prática pedagógica é um elemento essencial no processo de ensino e de aprendizagem, representando a articulação entre teoria e ação no contexto educativo. Vai além da simples transmissão de conhecimento, abrangendo estratégias, métodos e abordagens que visam promover o desenvolvimento integral dos alunos. No âmbito da prática pedagógica, é crucial considerar a diversidade presente nas salas de aula, reconhecendo as particularidades de cada estudante. A personalização do ensino, aliada à compreensão das diferentes formas de aprendizagem, permite ao educador adaptar suas estratégias, proporcionando um ambiente inclusivo e propício ao crescimento de todos. A colaboração também desempenha um papel fundamental na prática pedagógica eficaz. A promoção do diálogo e da participação ativa de todos contribui para a construção do conhecimento de forma significativa. Além disso, a aplicação de metodologias ativas, como projetos interdisciplinares, debates e atividades práticas, estimula o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes. Durante muitos anos o debate educativo esteve marcado pela dicotomia teoria/prática, no entanto, ainda no século XIX, Henri Marion preconiza que entre as ciências práticas, a ciência política é a mais próxima da pedagogia, uma vez que tem como objetivo a ação e não o saber (1887, p. 2238). Alguns anos mais tarde, também Émile Durkheim nos aponta um novo conceito de *teoria prática*, para se afastar da dicotomia que considerava inútil (1993, p.80).

Não obstante, apesar destes pensamentos inovadores à época, não houve uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento. A prática docente continuou a ser dominada por referências externas, ao invés de ser construída através de referências internas, centrando-se no trabalho do professor. É imperativo inverter esta tendência e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e formação.

Tal como referimos anteriormente, Lee Shulman na *An immodest proposal*, propõe um modelo, que pode servir de inspiração para a formação de professores, pois a formação realiza-se através da observação, estudo e análise de cada caso, identificando aspetos que necessitem de aprofundamento teórico, podendo levar a abordagens distintas numa mesma situação. Para além disso, é necessária a reflexão conjunta, procurando mobilizar o conhecimento

pertinente e com questões relacionadas com o funcionamento dos serviços por forma a serem introduzidas melhorias de diversa ordem.

A referência sistemática a casos concretos e à sua possível resolução, mobilizando conhecimentos teóricos, para que os problemas escolares sejam resolvidos pela adequação de programas de ação educativa.

Como escreve Lee Shulman (1986), para ser professor não basta dominar o conhecimento, é preciso conhecê-lo em todas as dimensões. O conhecimento vai para além da prática e da teoria, reflete todo um processo histórico, explicações que prevalecem e que são abandonadas, o papel dos indivíduos nos diferentes contextos, as dúvidas e as hipóteses alternativas.

Trata-se de esforço em reelaborar o conhecimento, tendo como base a teoria e a prática, sendo que o trabalho docente não se reduz à mera transposição de saberes, mas pressupõe e obriga a uma deliberação intencional a dilemas pessoais, culturais e sociais.

Em todo este processo, a inovação ocupa um papel central, na medida em que as práticas docentes têm a responsabilidade de atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais.

A tecnologia é outra aliada importante na prática pedagógica contemporânea. A integração de recursos digitais no processo educativo proporciona novas possibilidades de aprendizagem, ampliando o acesso à informação e estimulando a criatividade. No entanto, é crucial equilibrar o uso da tecnologia, garantindo uma abordagem equilibrada e adaptada às necessidades específicas de cada contexto educacional.

A prática pedagógica é um campo dinâmico que requer flexibilidade, criatividade e comprometimento por parte dos professores. Ao adotar abordagens inovadoras, considerar a diversidade, promover a interatividade e integrar a tecnologia de maneira consciente, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem enriquecedores, preparando os alunos para os desafios do século XXI.

1.4.4. P de partilha

“A complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas” (Nóvoa, 2009, p. 40). Uma das realidades do século XXI é a urgência da criação de práticas profissionais coletivas entre os professores. A competência coletiva integra um somatório de competências individuais para a integração de uma cultura docente, modos coletivos de produção e de regulação do trabalho. Além disso, a partilha profissional docente no século XXI está intrinsecamente ligada à capacidade de adaptação e inovação. O ritmo acelerado das mudanças sociais e tecnológicas exige que os professores estejam constantemente atualizados e dispostos a experimentar novas abordagens pedagógicas. A colaboração entre pares facilita a identificação e a disseminação de boas práticas, bem como o desenvolvimento conjunto de estratégias que integram as tecnologias emergentes ao processo de ensino-aprendizagem. À medida que os professores compartilham conhecimento, experiências e recursos, não apenas fortalecem sua própria prática, mas também contribuem para o desenvolvimento de uma educação mais dinâmica, colaborativa e adaptada às exigências do mundo contemporâneo. Esta ideia de docência como coletivo remete-nos também para o plano da ética, sendo que não existem respostas feitas “os professores são chamados a resolver dilemas numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores” (Nóvoa, 2009, p. 41). Daí a importância de, no diálogo com os colegas, assumir a tão importante ética profissional.

É muito importante o reforço das comunidades de prática, onde todos aprendam com os avanços e recuos, verdadeiras comunidades aprendentes de colaboração e compromisso, onde o espírito de colegialidade seja premissa irredutível. Gonçalves e Torres (2015), referem que “é importante cooperar para aprender, num contexto de aprendizagem por pares, assente na igualdade, na confiança e no compromisso” (p. 1051).

A partilha profissional transcende as fronteiras físicas das instituições educacionais, sendo potencializada, também, através plataformas digitais, redes sociais e comunidades virtuais. Esta conectividade global permite que professores compartilhem recursos, estratégias de ensino, pesquisas e reflexões

pedagógicas, criando uma teia de conhecimento que ultrapassa barreiras geográficas e culturais. A colaboração não enriquece apenas a bagagem profissional dos educadores, mas também amplia o acesso a diversas perspectivas e abordagens, promovendo uma educação mais inclusiva e diversificada.

As comunidades de prática, desempenham um papel vital na construção de uma cultura educacional dinâmica e adaptativa, fortalecem a profissão docente, promovem a partilha profissional e contribuem para a criação de ambientes de aprendizagem mais ricos e eficazes.

1.4.5. P de público

A escola, enquanto instituição fundamental na sociedade, desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos indivíduos. Além do ensino de conteúdos acadêmicos, as escolas também desempenham um papel vital como espaços de relação e comunicação. Dewey (1916) defendeu a ideia de que a escola é uma comunidade de aprendizagem, onde os alunos não adquirem apenas conhecimento, mas também desenvolvem as habilidades pessoais e sociais. A interação entre alunos e professores é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem enriquecedor, promovendo o desenvolvimento holístico dos indivíduos. Por outro lado, Lev Vygotsky (1978) propôs a teoria sociocultural, destacando a influência do ambiente social no desenvolvimento cognitivo. A interação entre alunos e professores é vista como um meio essencial para a construção do conhecimento. A escola, assim, cria um ambiente propício para a troca de experiências e construção coletiva de significados. Também Freire (1996) enfatiza que a comunicação eficaz é uma ferramenta pedagógica poderosa. A importância do diálogo como meio de capacitar os alunos, estimulando o pensamento crítico e a participação ativa. A comunicação, neste contexto, transcende a simples transmissão de informações, tornando-se um instrumento de construção do conhecimento e fortalecimento da autonomia. Apesar da importância da comunicação na escola, diversos desafios podem surgir. Barreiras linguísticas, diferenças culturais e a crescente dependência da tecnologia são aspectos a ter em conta. Autores como Hargie (2011) exploram estratégias para superar essas barreiras, destacando a

importância da empatia, da escuta ativa e do feedback construtivo. A comunicação na escola também está intrinsecamente ligada à promoção da inclusão. Autores como Gay (2018) destacam a importância de um ambiente escolar que reconheça e valorize as diferenças, promovendo um diálogo aberto e respeitoso entre alunos e educadores.

Não obstante, a escola contemporânea tem que se recontextualizar como exige a atualidade. A concretização desta mudança pressupõe uma grande capacidade de comunicação dos professores e um forte reforço da sua presença pública. A profissão de um professor deve ser prestigiada e, para que tal aconteça, é necessária visibilidade social. Devem ser tornadas públicas as iniciativas, as boas práticas dos professores, para que se disseminem novas formas de ser professor, em que todos possam colaborar e ter voz. A formação do professor ao longo da vida tem que ser baseada numa complexa combinação entre contributos científicos, técnicos e pedagógicos, mas também na coprodução de conhecimento da prática diária de quem torna o conhecimento público. Tornar público o papel do professor é uma ação essencial para promover uma educação de qualidade e criar uma sociedade mais informada e participativa. Valorizar e reconhecer a contribuição dos professores é um passo significativo em direção a uma transformação positiva no cenário educativo e social.

2. Cooperação, Colaboração, Coadjuvação e Interdependência

A maior parte dos indivíduos está envolvido com outros em múltiplos tipos de relações. Algumas são próximas, outras mais ocasionais ou formais. Umas duram apenas uns momentos, outras estendem-se ao longo de toda uma vida. Algumas são intensas e excitantes, outras dolorosas e humilhantes. Existem também indivíduos que se mantêm à distância destas conexões e que optam por uma viagem solitária durante toda a sua existência (Lima, 2002, p.73).

O sociólogo Boaventura de Sousa Santos, aborda a cooperação entre culturas e sociedades, destacando-a como essencial para uma globalização mais justa. Destacando a sua importância na solidariedade, na interculturalidade e na procura da sua definição como fundamento global cultural para sociedades cooperativas.

Também António Damásio, que embora seja mais conhecido pelo seu trabalho em neurociência, contribui para a compreensão da cooperação através do estudo das bases biológicas do comportamento social e da tomada de decisão. Damásio argumenta que a cooperação é um traço fundamental para a sobrevivência e o bem-estar humano, enraizado na nossa biologia e nas emoções fundamentais que comandam as interações sociais.

Reynolds e Cuttance (1992), citados por Roldão (2000) desenvolveram, no âmbito do movimento das escolas efetivas, uma ação orientada para a pesquisa de elementos caracterizadores de escolas bem-sucedidas que possibilitou identificar alguns aspetos comuns a essas escolas, de que se destacam a existência de trabalho colaborativo, a liderança e prática de debate entre professores. Para estes investigadores, o conceito de escola de sucesso surge muito ligado à noção de *learning organization*, segundo o qual:

a escola é feita de agentes que serão tanto mais eficazes quanto forem capazes de promover criticamente o seu próprio desenvolvimento profissional [...], conseguirem interagir adequadamente com o grupo e imprimir-lhe uma dinâmica que conduza à desejada melhoria da escola alimentada pela reflexão sobre as suas próprias estratégias (p.73).

Para o sucesso das escolas, há que ter em conta algumas dimensões que podem distinguir as escolas eficazes: o compromisso com o desenvolvimento dos docentes; a existência de esforços práticos para garantir o envolvimento dos docentes estudantes e restante comunidade nas regras e decisões da escola; as abordagens inovadoras para a liderança; as estratégias de coordenação

eficazes; a atenção aos benefícios do questionamento e reflexão; a assunção do compromisso, para que as atividades sejam planejadas de forma colaborativa. Assim, pode dizer-se que realizar a mudança só é possível a partir de culturas de colaboração que conduzem ao desenvolvimento de dinâmicas de debate crítico e construtivo que alarguem o campo de investigação individual, facilitem a quebra de isolamento e aumentem as capacidades de reflexão.

A colaboração docente consistirá, assim, numa relevante modalidade de trabalho e de construção de competências em educação, favorecendo a constituição de equipas educativas empenhadas em objetivos comuns, que combinam de modo sinérgico aos saberes e esforços particulares, para enriquecer os processos pedagógicos. Através da partilha e articulação de experiências, proficiências e de perspetivas diversificadas, alarga-se a capacidade de inovação e de mudança, potenciadas pelo maior número de recursos. Por outro lado, as possibilidades de aprendizagem mútua e de desenvolver melhores condições para enfrentar as dúvidas e contrariedades variadas são grandemente favorecidas pelas interações, diálogo e reflexões em conjunto.

Esta cultura de colaboração e interdependência, natural e autêntica, é firmada numa reflexão conjunta e sistemática sobre as práticas, em interação dialógica e democrática e com partilha de conceções e experiências que se complementam, tendo em vista propósitos definidos coletivamente, incluindo a procura de soluções adequadas aos problemas, os quais, por vezes, são assumidos não como obstáculos individuais, mas sim como constrangimentos para toda a comunidade de aprendizagem. A cultura colaborativa promove a coadjuvação, elemento fundamental no exercício do desenvolvimento profissional, pois revela significativos resultados quanto à sua eficácia e eficiência na ação educativa, bem como na melhoria dos processos de ensino aprendizagem (Abelha & Machado, 2018; Macedo, 2016), levando à efetivação da introdução de mudança e inovação nas organizações escolares.

A colaboração entre docentes promove mais reflexão e mais discussão, o que propicia contextos favoráveis à introdução de mudanças com o objetivo da melhoria da escola através do desenvolvimento profissional de cada um. A singularidade de cada um em tempos e modos de trabalho individuais, as tarefas

de trabalho colaborativo entre professores devem prever, de igual forma, momentos de trabalho individual, para preparar ou aprofundar o trabalho colegial consequente (Roldão, 2007).

Assim, a combinação de modo sinérgico entre os saberes e esforços particulares servem para enriquecer os processos pedagógicos, favorecendo a criação de equipas educativas empenhadas com objetivos comuns. A colaboração docente consistirá, assim, numa relevante modalidade de trabalho e de construção de competências em educação. Por outro lado, as possibilidades de aprendizagem mútua e de desenvolver melhores condições para enfrentar dúvidas e contrariedades variadas são grandemente favorecidas pelas interações, diálogos e reflexões em conjunto (Boavida & Ponte, citados por Abelha, 2011).

Consistentemente, esta interdependência docente desenvolve a assunção dos riscos e a superação dos fracassos e frustrações que, muitas vezes, acompanham os momentos iniciais dos processos de mudança e inovação, que são largamente beneficiados pelo apoio moral que a decisão, determinação e ação colegiais representam para os professores, minorando os sentimentos de incerteza individuais e potenciando o desenvolvimento da confiança profissional coletiva. A capacidade de reflexão acrescida em contextos colaborativos apoia cada professor na reflexão de práticas pedagógicas próprias, no sentido de poder melhorá-las, e gera oportunidades de aprendizagem, a partir da interação com pares, ao nível da sala de aula, departamento curricular ou escola, constituindo-se, assim, como uma poderosa fonte de desenvolvimento profissional via de aperfeiçoamento contínuo, estimulando os docentes a encararem a mudança como um processo de evolução consistente, que permitirá dar resposta a problemas diagnosticados. A colaboração vai permitir, então, um processo de construção de conhecimento pela investigação, numa relação de complementaridade entre parceiros, na construção de conhecimento e na prossecução de finalidades comuns e com benefícios mútuos (Alarcão & Canha, 2013; Canha, 2013; Roldão, 2007).

A colaboração docente consiste, pois, num exercício de trabalho e de construção de competências em educação, favorecendo a constituição de equipas educativas empenhadas em objetivos comuns, que combinam de modo

sinérgico os saberes e esforços particulares, para enriquecer os processos pedagógicos. Através da partilha e articulação de experiências, de proficiências e de perspectivas diversificadas, alarga-se a capacidade de inovação e de mudança, potenciadas pelo maior número e variedade de recursos. Trata-se de o desenvolvimento social e humano das instituições, das comunidades e com o aprofundamento das próprias profissões (Sá-Chaves,2007).

Por outro lado, a cooperação docente vai além da simples partilha de materiais ou ideias. Envolve um comprometimento mais profundo com projetos comuns e objetivos educacionais partilhados. Através da cooperação, professores podem trabalhar juntos para superar dificuldades, inovar as suas metodologias e, conseqüentemente, melhorar os resultados. Na colaboração, as decisões e a responsabilidade são de todos, enquanto na cooperação todos combinam o trabalho comum, podendo, no entanto, ter objetivos separados e autónomos. Quanto ao poder e ao papel dos que trabalham em cooperação não são questionados, enquanto no trabalho em colaboração é necessária uma “negociação”, tomada de decisões, comunicação efetiva e aprendizagem mútua (Day, 2001).

Em suma, a colaboração assume preponderância, como um contexto organizacional de grande valor na prática profissional, e principalmente, na área da educação, na medida em que o trabalho colaborativo torna possível elevar o nível de energia, reforçar a determinação em agir, reunir mais e melhores recursos e competências pela procura de soluções para determinados problemas; pela análise das vivências, situações e problemas, procurando compreender as causas, as conseqüências, as estratégias e possíveis alternativas.

A colaboração e a cooperação docente são essenciais para criar uma cultura escolar que valoriza a aprendizagem contínua, o apoio mútuo e a inovação. Ao trabalharem juntos, os professores podem enfrentar os desafios da educação moderna de forma mais eficaz, oferecendo aos seus alunos aprendizagens mais significativas.

Conscientes da nossa inserção num mundo em constante mudança, em que o que hoje é verdade amanhã não o será, estamos inseridos numa área em que o desenvolvimento profissional é tão, ou mais, importante do que a nossa

formação inicial - “faliu a ideia de que uma formação inicial sólida (...) é suficiente para assegurar o bom desempenho durante um percurso profissional” (Alarcão & Canha, 2013, p.50). Ao olharmos para a nossa formação inicial, hoje, sentimos que muitos dos conceitos, teorias aprendidas não são mais aplicáveis. O mundo mudou, os alunos mudaram, nós mesmos, os professores, mudámos. Deste modo, torna-se imperativa uma formação ao longo da vida, um desenvolvimento profissional e pessoal constante, beneficiando o acompanhamento das exigências deste mundo em constante transformação e para que nos possamos ir adaptando e desafiando a nós próprios e aos nossos alunos. Como referido por Alarcão e Canha (2013, p.51), “marcas que colocam novos desafios, sobretudo, a necessidade quase paradoxal de estar preparado para o imprevisto, de acompanhar a mudança aprendendo a mudar com ela.” Ao refletirmos sobre o desenvolvimento profissional (e pessoal) docente e a supervisão pedagógica, é possível, em nosso entender, associar os dois conceitos como estando interligados, inclusive arriscamo-nos a dizer que a supervisão pedagógica pode (e deve) potenciar o desenvolvimento profissional.

Podemos assim afirmar que os sujeitos que intervêm diretamente no processo de supervisão continuam em desenvolvimento. Desenvolver-se e aprender para poder ensinar a aprender e ajudar a desenvolver os alunos, parece ser, na realidade, não apenas o objetivo fundamental das atividades da supervisão da prática pedagógica, mas também a tarefa principal a realizar (Alarcão & Tavares, 2003, p.53).

É certo que todos nos encontramos em estados de desenvolvimento diferentes ao longo da vida e, estes mesmos estados hoje podem estar num patamar e amanhã noutra, fruto das constantes mudanças dos nossos dias. Para além disto, todos aprendemos de maneira diferente, temos áreas de melhoria diferentes e ritmos diferentes. Perspetivando a supervisão pedagógica conseguimos ver que esta potencia uma autorreflexão, uma reflexão por parte de outros e como objetivo último a transformação e evolução enquanto profissionais e pessoas “o desenvolvimento profissional assim entendido assenta num processo sistemático de aprofundamento e reconstrução do conhecimento com vista à melhoria da prática” (Alarcão & Canha, 2013, p.51). Não obstante, teremos que ter em conta o valor da interdependência, assumindo um papel preponderante, pois não implica apenas uma relação de dependência mútua, mas também uma escolha consciente de cooperação e colaboração

potenciando os recursos individuais e coletivos para alcançar objetivos compartilhados. Isto significa que, num ambiente interdependente, os professores não são ilhas isoladas nas suas práticas pedagógicas; pelo contrário, eles são membros ativos de uma comunidade educativa, onde o sucesso de um contribui para o sucesso de todos. Este compromisso coletivo entre os professores requer a direccionalidade comum para os objetivos de aprendizagem. A interdependência é vista como um meio de superar o isolamento profissional, promovendo uma cultura de aprendizagem colaborativa que beneficia tanto os docentes quanto os alunos. Através desta perspectiva, os professores não são apenas transmissores de conhecimento, mas também aprendizes ativos dentro de uma comunidade de prática (Fullan, 2001).

Hargreaves (1994), por sua vez, enfatiza as dimensões emocionais da colaboração entre professores. O autor argumenta que a interdependência não se limita à partilha de estratégias pedagógicas ou recursos, mas também engloba o suporte emocional mútuo, a empatia e a compreensão das pressões profissionais compartilhadas. Esta abordagem emocional da colaboração docente é fundamental para criar um ambiente de trabalho no qual os professores se sentem valorizados e apoiados.

II. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

No âmbito deste projeto, tornou-se premente a seleção dos métodos para recolha de dados para as diferentes fases do projeto. Como metodologia foi nossa opção o estudo de caso, apoiado nos seguintes instrumentos de recolha de dados: *focus group*, inquérito por questionário, Encontros Colegiais e análise documental. A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para o tratamento de dados de investigação.

1. Âmbito, opções do estudo e objetivos da investigação

No seguimento da apresentação da fundamentação teórica, optou-se pela investigação qualitativa, com um desenho de estudo de caso, a partir da grande finalidade, a saber: provocar a reflexão/ação sobre o conhecimento da profissão docente e respetivo desenvolvimento profissional num dado contexto

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (Bogdan e Bilken, 1994, p.16).

Consideramos que esta abordagem permitiu perceber o ponto de vista das diferentes docentes, tendo em conta os seguintes objetivos de investigação:

- a) problematizar o conhecimento profissional docente;
- b) confrontar diferentes teorias públicas sobre desenvolvimento profissional;
- c) auscultar um grupo de docentes sobre o seu exercício profissional;
- d) apresentar perceções docentes sobre modos e práticas de desenvolvimento profissional;
- e) desenhar e implementar uma abordagem supervisiva em contexto, promotora de um processo de consciencialização do exercício profissional docente.

2. Contextualização da investigação e participantes

Este estudo aplicou-se numa instituição escolar da rede pública que se localiza no distrito do Porto. Após análise documental às informações disponibilizadas no seu sítio Web, e de acordo com o Projeto Educativo (2021-2024), esta instituição

procura proporcionar aos seus alunos o melhor desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais (AE), tendo em conta o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), de modo a contribuir para a formação de cidadãos com uma sólida educação pessoal, social e científica, com autonomia e espírito crítico, que são vetores determinantes no seu desempenho pessoal e profissional e na sua integração numa sociedade em constante mudança.

A instituição é constituída por nove estabelecimentos: a escola sede, oito escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico com os respetivos Jardins de Infância.

A distância de cada estabelecimento à escola sede é pouco significativa, pois todas as escolas se situam na mesma freguesia, podendo assim considerar-se que é geograficamente pouco disperso e com uma comunidade educativa de classe social média.

A escola selecionada para a realização deste projeto é constituída por 15 turmas, sendo 5 da Educação Pré-escolar e 10 do 1º Ciclo do Ensino Básico. Frequentam este estabelecimento 327 crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 11 anos.

Todas as docentes da instituição foram convidadas a participar na dinâmica profissional subjacente a esta investigação e alicerçada na supervisão horizontal (ver anexo A – Consentimento informado). Da totalidade das 16 colegas estiveram envolvidas 5 Educadoras, 10 Professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico e a coordenadora do estabelecimento com idades compreendidas entre os 38 e os 63 anos.

O tempo de serviço das profissionais situa-se entre os 16 e os 35 anos de tempo de serviço.

Toda a implementação da intervenção está plasmada na seguinte tabela:

Tabela 1 - Organização das atividades resultantes da abordagem supervisiva em contexto

	DATA	ATIVIDADE
I Encontro	25-09-2023	<i>Focus Group</i>
II Encontro	19-10-2023	Comunicação
III Encontro	22-11-2023	Trabalho Colaborativo e inovador
IV Encontro	18-12-2023	Definição de estratégias

V Encontro	16-02-2024	Planificação do 2º Semestre
VI Encontro	09-04-2024	Avaliação dos Encontros Colegiais

Fonte: elaboração própria

3. Opções metodológicas

Tal como preconiza John Dewey (1916), também nós acreditamos na importância da observação e da experiência direta na investigação. O conhecimento é construído através da interação ativa com o mundo e a aprendizagem é mais eficaz quando os atores estão envolvidos em processos que permitem explorar, experimentar e refletir sobre suas experiências. Dewey (1916) promove uma visão de aprendizagem e investigação como processos sociais e colaborativos, destacando a importância da comunidade e do diálogo na construção do conhecimento. Este tipo de investigação é fundamental, porque permite que os investigadores e participantes desenvolvam soluções práticas e teorias que são diretamente relevantes e aplicáveis às necessidades e desafios do contexto real. A intervenção direta no contexto significa, que a pesquisa é realizada num ambiente natural e aplicada em consonância com o mesmo, sendo essencial para a compreensão das diferenças e das complexidades específicas do contexto em questão. Através desta abordagem, os investigadores podem obter *insights* mais profundos e precisos, o que, por sua vez, leva a soluções mais eficazes e apropriadas.

Recorremos também a uma organização das etapas no tempo, tendo em conta o facto de ser crucial para garantir que a investigação seja realizada de maneira sistemática e que cada fase contribua de forma construtiva para a próxima. Para isso, foi necessário o planeamento cuidadoso de cada etapa da pesquisa, desde a formulação do objeto de estudo, revisão da literatura, recolha e análise de dados, até a implementação e avaliação dos diferentes momentos. Esta estrutura temporal não apenas facilita uma investigação mais ordenada, mas também permite a adaptação e o ajuste das estratégias conforme necessário.

A proposta de formação colegial e em contexto pretende levar ao envolvimento ativo de uma comunidade de aprendentes e profissionais no processo de investigação. Este aspeto colaborativo é fundamental, pois promove a troca de conhecimentos, habilidades e experiências entre os participantes. A

aprendizagem colegial promove a aprendizagem mútua, o apoio e a reflexão crítica entre pares, o que é particularmente valioso em contextos educativos. Shulman (citado por Hargreaves, 1998, p. 210) sintetiza alguns argumentos sobre as vantagens da colaboração docente,

A colegialidade e a colaboração docente não são apenas importantes para a melhoria do seu moral e da sua satisfação (...) são também absolutamente necessários se quisermos que o ensino tenha maior grandeza. São importantes para assegurar que os professores beneficiem com as suas experiências e continuem a crescer ao longo da sua carreira (p.210).

A investigação resultante desta abordagem tende a ser mais relevante para os praticantes e decisores, uma vez que aborda problemas reais de maneira concreta, promovendo o envolvimento da comunidade, aumentando a aceitação e a implementação de soluções propostas. Oferecendo oportunidades significativas de desenvolvimento profissional para os participantes, à medida que eles se envolvem em processos de pesquisa aplicada e reflexão crítica, facilitando a implementação de aspetos inovadores e a adaptação de soluções às necessidades e desafios específicos do contexto, garantindo assim sua eficácia e sustentabilidade, como é referido por Day (2001), é essencial desenvolver estratégias e capacidades para aprender com os outros, a partir dos outros e para os outros.

3.1. O estudo de caso

Os modos de investigação “fixam o quadro instrumental da apreensão dos dados e devem, conseqüentemente, harmonizar-se com as técnicas da sua recolha” (De Bruyne et al., 1975, p.209 citado por Hérbert-Lessard, Goyette & Boutin, 2008, p.168). Como tal, tornou-se premente a seleção da(s) metodologia(s) a adotar. Dado o objetivo e contexto da investigação, optou-se pela investigação qualitativa, em particular, o estudo de caso como desenho de investigação, uma vez que o local de implementação do projeto era um contexto específico e fechado.

O estudo de caso visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural. Trata-se, por isso, de uma investigação naturalística, em que se estuda o sujeito no seu ambiente

quotidiano, sem qualquer intervenção do investigador com o sentido de manipular variáveis independentes (Sousa, 2009, pp.137-138).

Desta forma consideramos que os estudos de caso permitem a recolha de informações muito mais reais e em contextos reais: “it provides a unique example of real people in real situations, enabling readers to understand ideas more clearly than simply by presenting them with abstract theories or principles” (Cohen, Manion & Morrison, 2007, p. 253). É assim possível, observar diretamente os efeitos do âmbito do estudo, efetuar interpretações, conseguindo compreender o alvo de estudo no seu contexto real - “case studies can establish cause and effect, indeed one of their strengths is that they observe effects in real contexts, recognizing that context is a powerful determinant of both causes and effects” (Cohen, Manion & Morrison, 2007, p. 253).

Parafraseando Alberto Sousa (2009, p.139),

um caso poderá ser também uma nova matéria curricular, um acontecimento, um grupo-turma de alunos, um professor ou qualquer outra situação única que necessita de ser estudada como tal no seio do contexto em que sucede ou sucedeu.

Ainda a respeito do estudo de caso, e como defendido por Yin (2001, p.23, citado por Hérbert-Lessard, Goyette & Boutin, 2008, p.170) esta metodologia tem como características:

o estudo de caso toma por objeto um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real; as fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto não estão nitidamente marcadas e o investigador utiliza múltiplas fontes de dados.

Foi nossa opção, então, o estudo de um caso, porque está adequado ao nosso projeto uma vez que o seu campo de investigação é o “menos construído, portanto o mais real; o menos limitado, portanto o mais aberto; o menos manipulável, portanto o menos controlado “ (Hérbert-Lessard, Goyette & Boutin, 2008, p.169).

Como tal, foi selecionado, por conveniência, um grupo de docentes de uma escola básica que se disponibilizou para participar neste projeto, voluntariamente.

Não pretendemos, portanto, com este projeto, fazer generalizações, mas antes analisarmos uma realidade concreta, tendo por base uma amostra definida por conveniência.

4. Instrumentos - recolha e tratamentos de dados

4.1 O focus group

De acordo com Santos (2011), o grupo de discussão, apesar de ser uma técnica de conversação em grupo próxima do *focus group*, distingue-se desta e adquire um carácter próprio, onde predomina uma riqueza de informação proveniente das subjetividades e intersubjetividades do grupo.

Referimo-nos, ainda, a grupos de discussão, pois de acordo com Callejo (2001, p. 17) assume “formas más flexibles, abiertas y menos directivas de los grupos focalizados (...) cuando el entrevistador pasa a ser moderador”.

Relevamos a importância do mesmo para este estudo na medida em que, tal como referem Fabra & Doménech (2001), o *focus group* é um meio privilegiado para compreender os processos da prática profissional quotidiana, não pretendendo recolher o consenso do grupo, mas sim recolher o máximo de opiniões e pontos de vista para serem posteriormente tratados.

No que concerne aos focus group, é de salientar que os trabalhos recentes no âmbito da educação têm vindo a acentuar cada vez mais a importância dos mesmos em ambientes educativos, “como uma técnica a utilizar e a desenvolver para a recolha de informação”, tal como refere Santos (2011, p. 12).

Esta técnica permite que os entrevistados emitam as suas ideias, percepções e opiniões de forma partilhada, obedecendo a um conjunto estruturado de tópicos de discussão, o que permite a clarificação dos diferentes pontos de vista dos participantes, neste caso os professores envolvidos no projeto da supervisão colaborativa.

Na opinião de Ortega (2005, p. 24), além de nos dar a conhecer os aspetos internos da problemática em debate, e das subjetividades partilhadas, tal conversação é feita num ambiente onde reina a autonomia, a liberdade e a reflexão crítica, que permitem integrar perspetivas individuais e coletivas. Para além disto, esta técnica faz parte de um conjunto de metodologias de conversação baseadas em grupos, com um formato característico, envolvendo normalmente grupos homogéneos de seis a oito pessoas (como foi o caso deste estudo).

A interação do grupo é feita com base em conversas, que decorrem normalmente em contexto de grupo, tendo um moderador, que poderá ser o investigador, o

qual estabelece os tópicos para a discussão. Comparados com outras técnicas de inquirição, os grupos de discussão focalizada: visam a compreensão da problemática, enquanto os outros métodos procuram encontrar as suas regularidades; permitem ter uma visão mais social do que individual; o produto é mais homogêneo do que diversificado e o processo é mais flexível do que padronizado e assenta nas palavras integrantes dos discursos e não nos números.

4.2. Os Encontros Colegiais

Os Encontros Colegiais servem como uma ponte para a gestão democrática dentro das instituições de ensino, permitindo que diferentes vozes e perspetivas sejam ouvidas e consideradas nas decisões que afetam todos. Eles são essenciais para a construção de um ambiente educativo que valoriza a participação, a transparência e a responsabilidade partilhada. Durante essas reuniões, são abordados temas como o desempenho e progresso dos alunos, estratégias pedagógicas, projetos interdisciplinares, infraestrutura escolar, políticas de inclusão, entre outros assuntos relevantes para a comunidade. Além de ser um mecanismo para a tomada de decisões, os encontros colegiais têm um papel significativo no fortalecimento das relações interpessoais entre os membros da comunidade escolar. Com estes encontros é possível gerar oportunidades de compreensão mútua, respeito e solidariedade, criando um sentimento de pertença a um coletivo. Ao participar ativamente nesses encontros, todos os envolvidos têm a oportunidade de contribuir com suas experiências, conhecimentos e expectativas, enriquecendo o processo educativo e construindo um clima escolar positivo e inclusivo. Esta prática reflete a ideia de que a educação é um processo coletivo e que a qualidade do ensino depende não apenas da atuação individual dos professores nas suas salas de aula, mas também a capacidade de trabalhar em conjunto, partilhando responsabilidades e objetivos comuns. Schön (1983) argumenta que os profissionais, incluindo educadores, devem refletir constantemente sobre sua prática para melhorar e aprender. Também Fullan (2007) discute estratégias para a implementação de mudanças educacionais sustentáveis, incluindo o desenvolvimento de comunidades profissionais de aprendizagem.

Os encontros colegiais são momentos essenciais para alinhar visões, definir metas e desenvolver estratégias coletivas que respondam às necessidades e desafios da comunidade escolar, contribuindo para uma educação mais justa, eficaz e significativa para todos.

Tal como preconiza Freire (1996): “ninguém educa, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p.83). Esta citação de Freire enfatiza a importância do processo colaborativo e da interdependência da e na educação, aspetos fundamentais nos Encontros nos colegiais, onde diálogo e a participação deve imperar.

4.3. O Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados muito utilizada na investigação educacional (Bogdan & Biklen, 1994). O questionário é um instrumento que pode ser constituído por perguntas abertas e objetivas ou fechadas, que devem ser respondidas por escrito e que permitem a expressão do sujeito em trechos de informação que são sujeitos ao trabalho interpretativo do investigador. Para esta investigação, foram usadas perguntas com escalas de resposta, perguntas para seleccionar e assinalar itens, e perguntas de resposta aberta. Conforme Rey (2005), as perguntas abertas facilitam a “expressão ampla das pessoas pesquisadas” (p. 52), sendo orientadas para construções do sujeito ao redor do tema tratado e combinando a busca de informação direta e indireta sobre o fenómeno estudado. São diversas as vantagens do inquérito por questionário, entre as quais salientamos a economia de tempo na obtenção de informação, a possibilidade de inquirir grupos maiores de pessoas, o anonimato e a liberdade de resposta dos sujeitos (Amado, 2014; Dias, 1994; Lakatos & Marconi, 1991). Carmo e Ferreira (2008) apontam dois aspetos a ter em conta: o cuidado com o conteúdo e a formulação de perguntas, e a forma de mediação com os inquiridos. Relativamente ao primeiro aspeto, teve-se a preocupação de construir os questionários à luz da literatura consultada e do contexto de investigação, tendo-se ainda consultado duas especialistas. Não foram realizados testes de validação estatística por se tratar de uma amostra pequena, embora a natureza situada dos itens eleve a sua validade quanto à relação entre

o foco pretendido e os dados recolhidos (Martella, Nelson & Marchand-Martella, 1999).

Relativamente ao segundo aspeto, estabeleceu-se um contacto direto com os participantes de forma a motivá-los para o preenchimento do questionário e esclarecer qualquer dúvida, optando-se preferencialmente pelo preenchimento presencial e em papel para garantir maior obtenção de respostas.

4.4. A Análise documental

Bogdan & Biklen (1994) referem que os documentos oficiais permitem ao investigador o acesso à perspetiva oficial, ou seja, os documentos em análise retratam a forma como o contexto em análise (neste caso, a escola) é definido pelas pessoas que nele intervêm. Yin (2009) enfatiza que, nos estudos de caso, a importância do uso de documentos reside na sua capacidade de validação e reforço das evidências adquiridas a partir de outras fontes possibilitando a inferência de certas pistas. Assim, a sua análise recairá sobre o seu conteúdo.

De acordo com Sousa (2009), a análise documental pretende apresentar a informação de forma facilitadora para a sua compreensão obtendo o máximo de informação pertinente. Neste caso, a análise documental, entre os vários objetivos, tende a reconhecer a sua organização e estrutura, interpretar ideias e conceitos, procurar chegar a níveis mais profundos de compreensão, perceber como as ideias se relacionam, bem como identificar as bases que as sustentam Lakatos e Marconi (citados por Sousa,2009).

A análise documental, além de ser um procedimento de pesquisa com características específicas, com finalidades de investigação muito próprias, pode ser também utilizada como uma técnica complementar, validando e aprofundando dados obtidos por meio de outros procedimentos como, entrevistas, questionários e observação.

4.5. A Análise de conteúdo

Após a recolha de todos os dados de investigação, tornou-se imperativo a respetiva análise. Selecionamos assim a técnica de análise de conteúdo por permitir alguma flexibilidade e adaptação às estratégias de recolha de dados "...e por ser uma técnica que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências

interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em “categorias”, tendo em conta as “condições de produção” desses mesmos conteúdos com vista à explicação e compreensão dos mesmos” (Amado, 2013, p.300).

Cumpra-se a necessidade de refletirmos sobre o que é a análise de conteúdo. Na perspectiva de Laurence Bardin (1977, p.9) é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos) extremamente diversificados.”

Assim sendo, foi o “conjunto de técnicas e análise das comunicações” (Bardin, 1977, p.31), que selecionamos para podermos interpretar/analisar os discursos produzidos por cada um dos professores envolvidos no projeto. Tornava-se assim possível “um tratamento da informação contida nas mensagens” (Bardin, 1977, p.34).

Foram delimitadas as unidades de codificação para que a análise de conteúdo fosse concretizada. Procedemos, assim, à análise categorial

Este tipo de análise, o mais generalizado e transmitido, foi cronologicamente o primeiro, podendo ser denominado análise categorial. (...) É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem. É, portanto, um método taxionómico bem concebido para satisfazer os colecionadores preocupados em introduzir uma ordem, segundo critérios, na desordem aparente (Bardin, 1977, p.37).

Esta categorização fez total sentido para nós, considerando que estas já haviam sido definidas previamente, e o grupo focal tinha como objetivo refletir sobre a implementação e execução do projeto dentro do ciclo supervisivo.

III. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para melhor entendimento da análise efetuada, consideramos a seguinte codificação relativamente às participantes do estudo: educadora (E, seguida de numeração árabe), P (professora, seguida de numeração árabe) e C (Coordenadora de estabelecimento).

1. Apresentação dos resultados do desenho e implementação da abordagem supervisiva em contexto, promotora de um processo de consciencialização do exercício profissional docente.

Esta estrutura visou implementar um guia compreensivo para a apresentação dos resultados da abordagem supervisiva. Foi crucial adaptar os conteúdos e a profundidade da discussão ao tempo disponível e ao perfil das participantes, garantindo assim que a apresentação seja tanto formativa quanto motivadora, possibilitando ainda investigar práticas, concepções e teorias.

Procurámos avaliar como os resultados se alinham com os objetivos da abordagem supervisiva, discutindo a eficácia e os efeitos observados no processo de consciencialização docente.

Descrevemos mudanças observáveis na prática docente resultante da abordagem supervisiva, apresentámos os resultados do feedback obtido dos docentes participantes, incluindo perceções sobre a eficácia da abordagem na promoção da reflexão sobre sua prática.

1.1. I Encontro – resultados do *focus group*

Com vista a entendermos as perceções deste grupo de professores e educadores, sobre desenvolvimento profissional e profissionalidade docente, realizamos logo no início do ano letivo, o I Encontro Colegial (ver anexo B – Guião do *Focus Group*), no qual foi aplicado um *Focus Group* com a finalidade de os docentes refletirem conjuntamente. Foi definido um quadro de referentes para a análise do *focus group*, que permitiu a leitura sistematizada dos objetivos definidos para este momento, representadas na seguinte tabela.

Tabela 2 - Quadro de referentes

Categoria	Explicitação
Virtudes de um professor bem-sucedido	Um professor bem-sucedido é detentor de uma combinação de características que o distinguem. Além disso, está em constante reflexão da sua prática com vista à atualização e capacidade de adaptação.
Profissionalidade docente	Qualidade da prática profissional, integridade do fazer docente, desenvolvimento profissional, habilidades e competências. Identidade docente, que pressupõe o saber docente, a integridade, a dimensão social e pessoal. Responsabilidade individual e comunitária e compromisso ético e político.
Desempenho docente	Eficácia de um professor no cumprimento de suas responsabilidades educacionais.
Condições do desempenho docente	Ambiente que oferece as condições adequadas para o exercício eficaz das funções. Com condições adequadas, existe uma maior probabilidade de desempenhar o papel de forma eficaz, o que beneficia os alunos, a comunidade escolar e o sistema educativo.
Responsabilidade docente	Constante reflexão e formação ao longo da sua carreira. Promoção de trabalho colaborativo com outros professores em equipa e com acompanhamento supervisão.
Formação contínua	Necessidade de assegurar o desenvolvimento docente ao longo da vida, articulando a formação inicial e a formação contínua numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.
Crítérios de frequência de formação contínua	Deverá privilegiar práticas inovadoras, centradas na adequação de novas formas de ensino/aprendizagem, tendo em consideração a colaboração, reflexão e a (co)construção de ambientes escolares que tenham em consideração os desafios quotidianos das organizações educativas.
Formação e impacto no desenvolvimento profissional	Opções formativas com consequências no desenvolvimento de capacidades e na melhoria da prática docente.
Área(s) de melhoria profissional	Definição das necessidades dos contextos e dos seus atores para a resinificação das práticas.
Educação relacional	Reconhecimento dos outros, o que implica assumir uma relação constante, interação e interdependência. Ter em consideração que o ato educativo é um ato relacional.
Desenvolvimento profissional e educação relacional	Assumir que cabe à instituição escola, o dever de contribuir para a aquisição das competências relacionais necessárias à criação de um novo humanismo. Potenciar as relações, pois da qualidade e intensidade destas dependerá o sucesso das aprendizagens.
Ameaças	Complexidade do mundo atual e as possíveis ações docentes.
Oportunidades	Entendimento sobre inovação pedagógica e sua urgência.
Regulação do exercício profissional	Desenho de um processo de regulação supervisão, de carácter formativo, tendo em conta a construção de profissionais reflexivos.

Fonte: elaboração própria

Da análise dos dados categorizados na tabela anterior, as docentes começaram por refletir sobre quais as características pessoais e comportamentais essenciais para um professor sem ser bem-sucedido na carreira. As docentes enunciaram que “tem essencialmente que ter vontade de aprender e continuar a aprender em termos pessoais. Acho que cada vez mais, por tudo aquilo que está a acontecer, nomeadamente no Ensino Público, é difícil ser-se professor. Portanto, acho que quem fica mesmo pelo sonho e pela vontade e por ainda acreditar que é possível mudar. Mas a educação ainda merece e que as crianças ainda merecem, porque só assim é que faz sentido” (E1). Referiram ainda que é necessário ter “vocaçãõ, acreditar e uma grande vontade e espírito de sacrifício” (P1), destacando que “não é necessário ser amiga, sou professora, mas eles conseguem dizer-me aquilo que pensam, aquilo que que precisam, e que aprendem não só pela transmissão de conhecimentos, mas também pelas experiências e pelas aprendizagens (P2). Consideraram que, “acho que sou uma profissional que se entrega de corpo e alma a esta causa” (P3) e que “gosto muito de trabalhar com os meus alunos para os meus alunos, a planificação que o meu trabalho de forma rigorosa e escapa sempre muita coisa, tento ao máximo articular com as pessoas que têm alguma sintonia.” (P4). Destacaram ainda que “para além de ensinar também estou para aprender e eles ensinam-me todos os dias imensas coisas. Eu tenho humildade para aprender.” (P5), “humilde no dia a dia, além disso tanto deles que acho que não poderia defraudar as expectativas dos pais. Que confiaram em mim, durante estes 4 anos e depois.” (P3).

Seguidamente, quisemos entender o que significa para estes docentes o conceito de profissionalidade. Foram elencadas várias considerações a cerca deste conceito, “para mim é comprometimento” (E2), “para mim é consegui chegar aos meus alunos, sejam quais forem as características de cada um, é acreditar no que queremos em primeiro plano e depois conseguir receber, quando há essa troca está tudo bem, eu sinto que sou uma profissional quando eu consigo isso” (P4), “quando consigo chegar aos meus alunos todos”, “tem que haver uma boa relação com todos” (P6), “haver sim uma ligação” (E4).

Questionamos as docentes se a profissionalidade vai além, de ser professor. Prontamente afirmaram que, “muito, muito mesmo” (E3), “sermos pontuais

sermos corretas com os nossos colegas, acho que isso também é ser um bom profissional, porque nós não trabalhamos sozinhos” (E1), “ser justa, correta, profissional” (C1). De seguida quisemos perceber, junta das profissionais, quais as áreas mais importantes para o desenvolvimento profissional docente, referiam “desenvolvimento das *Soft Skills*, habilidades pessoais e profissionais” (E4), “a empatia e as relações entre todos” (P4), “a formação pessoal e profissional” (E3). Salientaram ainda que “alguns pais também precisam de ser trabalhados, muitas vezes não têm respeito por nós se não tiverem respeito por nós, a gente não consegue trabalhar” (P2).

No que diz respeito a quais são as principais responsabilidades de um professor dentro e fora da sala, foram referidos os seguintes aspetos: “ter a certeza que também aprendemos com eles e também alegria e boa disposição, faze-los felizes” (P3), “ensinar orientar, formar, ajudar, transformar, eles estão connosco 5 horas” (P8), “muito mais do que transmitir” (E1), “fazer coisas diferentes, música, teatro.” (E3), “combater as diferenças” (P1).

Quisemos também perceber, para além das competências académicas, o que é que consideram ser importante para o desempenho da profissão docente. As docentes salientaram aspetos como: “a cooperação, a colaboração, o saber, trabalhar em equipa” (E1), “trabalho colaborativo” (P3), “temos de dar um pouco de nós” (E2), “nós não conseguimos desenvolver aquilo que não somos, mas também precisávamos de mais tempo” (P4). As docentes realçaram ainda a falta de condições para o melhor desempenho docente, “passa muito pelas definições da tutela. E hoje em dia a carga burocrática é tanta que nós sentimos tão absorvidas por ela, que se calhar até descuramos outras questões na educação, como estamos, como fazer mais formação, fazer ainda mais pesquisa” (E1), “não é fácil. Mesmo que haja uma grande vontade da equipa” (P2), “são os horários e a vida pessoal de cada um, são os horários agora que ocupam o dia todo na escola” (P1).

Relativamente ao desenvolvimento do processo formativo, as docentes referiram que o concretizam através de “pesquisas, formação...” (P7), contudo “as formações que nem sempre são aquilo que interessa, nem vão encontro às necessidades” (P6). Salientam ainda que, “com este processo de avaliação dos professores, chegamos ao ponto que ter de fazer só porque temos que ter horas,

somos obrigados a fazer, às vezes nem é o momento oportuno” (P8). De destacar ainda o facto de “nos últimos 3 só para responder às diretrizes do Ministério, só há formação na área do digital, mesmo que a escola não tenha condições para responder, se o agrupamento aderir a um projeto, nem todas temos as mesmas condições” (P5).

No que diz respeito aos critérios que levam à escolha da formação que realizam, as docentes consideraram o seguinte - “ou vais fazer uma formação que não precisas o que não queres ou então vais pagar ou então não fazes, e algumas as horas não te contam, falo por mim, este centro de formação não nos dá a formação mais atrativa é só capacitação digital” (P5), “quando são boas ou já não há vagas ou já está fechado” (P8). “Na educação pré-escolar e o que se nota é que os centros de formação estão completamente desatualizados, não investem” (E1) “a qualidade dos centros de formação também deixam a desejar são sempre os mesmos formadores.” (E4).

Relativamente ao impacto das formações no desenvolvimento profissional, várias docentes que “claro que teve, mas depois muitas vezes não há continuidade do processo, são formações avulso sem continuidade” (P5), salientando ainda a necessidade de mais momentos como o *focus group* que as fizesse refletir em conjunto.

Não obstante, quisemos também perceber que práticas estas docentes utilizam para construir um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo com os seus alunos. Prontamente a resposta foi “dar voz aos alunos” (P4), “transmitir às crianças, calma, segurança, bem-estar, colaboração, compreensão” (E4), “igualdade de oportunidades para todos” (P3), promovendo “um ambiente positivo. Quando era aluna era horrível. Se alguém se arrisca-se a ser diferente. Marcavam-nos negativamente, no entanto, alguns professores marcavam pela diferença davam amor, e essas pessoas faziam a diferença. Lembro-me perfeitamente do nome de cada um. E isso marcou-me” (P4). Consideraram ainda essencial para a relação com as crianças a “empatia, simpática, numa relação que se constrói” (E5). Deve existir “abertura para uma aprendizagem mútua, portanto nós com eles, e eles connosco” (P3), “tem que haver amor, tem que haver exigência, mas também cumplicidade” (P4). Além disso, salientaram

que se deve, “ter sempre em conta que eles são todos diferentes... exatamente as crianças tal como os outros indivíduos são todos diferentes.” (E2).

Relativamente às relações pedagógicas, as docentes consideraram “as relações pedagógicas podem ter impacto no desenvolvimento das competências socio emocionais das crianças” (P8), “claro, são fundamentais” (E5), “o professor é visto como um exemplo, se o próprio professor não consegue falar com outros ou relacionar-se bem com os outros, eles próprios também vão perceber que aí só tem ali qualquer coisa que não deixa passar” (C1). Referiram ainda que a forma como o professor está impacta nas crianças, “falo por mim, eu quando estou mais arrogante ou mais em baixo, ou eles também estão mais irritados, porque as minhas respostas são mais brutas, mais agressivas, se as pessoas estiverem bem, isso reflete-se nas crianças” (P3).

Na relação com os pares as docentes, claramente sentem que “precisamos de mais momentos como este, de reflexão em conjunto” (E4), “temos que ter tempo, tempo em conjunto, de diálogo, de partilha” (P4), “os horários desfasados são um problema, para estar aqui contigo tive que esperar duas horas, não podemos fazer isto todas as semanas temos os nossos horários e temos uma vida além da escola” (P10). Contudo sentem que “é um desafio, não há nenhuma dúvida e acho que nós vamos conseguir juntas e isto e estes nossos momentos podem fazer a diferença, porque nós às vezes discutimos na sala dos professores futebol, política, mas aqui estamos unidas neste momento, por tudo aquilo que une de facto” (P4); “estamos aqui todas hoje, exatamente para a mesma coisa isso eu acho que é de alguma forma até comovente e porque se calhar nunca nenhuma de nós se viu perante as colegas da forma como se está a ver hoje” (P3). Referiram ainda que através destes Encontros poderíamos “formar equipas através das coadjuvações que são tão importantes, criando o nosso próprio formato, termos alguém na tua sala que vai ajudar de alguma forma” (P7), “colocar de preferência pessoas tranquilas com outras mais nervosas” (P2), “pode com crianças com dificuldades, mas pode ser até para a turma toda” (P9), “a coadjuvação é possível, é preciso é ter vontade e acima de tudo, também o aval das entidades superiores da direção” (P3).

Por fim, quisemos perceber junto deste grupo de docentes, no seu entender quais os desafios da escola no século XXI.

Começaram por referir que o principal objetivo será:

- “voltarmos a fazer com que a nossa profissão seja valorizada, criar para a sociedade pessoas íntegras e sérias” (P4);
- “ninguém sabe o que é a carreira docente, é um trabalho muito sério, e a verdade é que se está a pagar por atitudes e comportamentos adquiridos no passado” (P6);
- enfrentar desafio das “novas tecnologias que estão a invadir a sala de uma forma desenfreada e bruta o que está a distanciar os alunos, mas os computadores já estão obsoletos, perde-se o prazer pela leitura, miúdos não deviam usar telemóveis nas escolas, e este agrupamento não é afirme nas decisões” (P5)

É de salientar que “nas tomadas de posição, acho que o nosso agrupamento vacilou sempre, perante uma tomada de decisão, tem sempre reservas nas atitudes, nunca fica plenamente seguro” (E4).

Mesmo assim todas acreditam que a mudança é possível, desde que: “a classe se torne mais unida” (E4); “mudem os moldes da avaliação, tem que ser construtivista, ajudar as pessoas a mudar, não é só atribuir uma nota e mais nada” (P8); “a tutela garanta a melhoria das condições de trabalho e envolver os professores para que estes façam um trabalho de maior qualidade” (P4).

1.2. II Encontro

No segundo encontro quisemos abordar questões relacionadas com a comunicação e os sentimentos (ver anexo C - Dinâmica – “ Quero falar-te dos meus sentimentos”).

Após a leitura coletiva do texto, “Quero falar-te dos meus sentimentos” (Itoh), as participantes foram convidadas a refletir, em conjunto, sobre: o que sentiram, que tipo de sentimentos lhe provocou esta leitura, onde se identificaram e porquê.

Neste momento, as docentes consideraram ter sido um momento muito próximo, referindo que:

- “Senti que é uma espécie de terapia, acho o máximo a relação com o andebol a analogia ao trabalho de equipa” (P4);

- “Interessante a estratégia de ler e ouvir enquanto se atira a bola e a própria interação que se estabelece...estar pronto para dar e receber, saber ouvir/respeitar” (E1);
- “Eu respiro desporto, mas às vezes o meu egoísmo não me deixa interagir, não é para que o outro aprenda, é para mostrar as minhas habilidades, e isto fez refletir” (P3).

Salientando a importância de “ouvir todas as ideias e não deixar ninguém de fora” (P2), “respeitar as diferentes pessoas, as opiniões para a construção conjunta” (P6), “foi um momento relaxante, mas fez-me refletir na inclusão de todos com o mesmo propósito, que é uma falha na nossa profissão” (E4).

Este momento levou-as a refletir na “dificuldade de sair da zona de conforto, mostrar que não sou capaz, revelar as minhas fragilidades” (E2), “na capacidade de pedir ajuda” (P7). Mas também nas “vezes que atiro a bola e a pessoa não a quer receber” (P4), “o importante é ouvir sem julgar...é difícil...temos padrões pré-definidos” (P2), “não faço julgamentos, fez-me refletir que sou pessoa de “atirar bolas”, quando tenho interesse e reciprocidade” (P5).

De seguida, foi-lhes entregue um pequeno questionário, para ser preenchido no momento, de apenas três perguntas.

Tabela 3 - Apresentação das respostas ao inquérito por questionário

Questões	Respostas
<p>Na sua opinião quais são os facilitadores da comunicação?</p>	<p>“Utilizar uma linguagem clara e compreensível” (E4) “Ter um feedback dos outros se receberam e perceberam a informação” (E4) “Mostrar confiança em si” (E4) “Saber ouvir” (P10) “Dialogar” (P10) “Imparcialidade” (P10) “A partilha” (P10) “O bom ambiente em redor dos participantes” (C1) “Informação clara e objetiva” (C1) “Linguagem simples para que chegue a informação a todas as pessoas, independentemente do grau de literacia” (C1)</p>

	<p>“Conhecimento mútuo dos participantes” (C1)</p> <p>“A distância (proximidade), o saber ouvir ou a atitude (coragem de dar o 1º passo) são, sem dúvida, facilitadores da comunicação” (P5)</p> <p>“Confiança em si próprio” (P2)</p> <p>“Postura e clareza do que ser transmitir” (P2)</p> <p>“Constante feedback” (P2)</p> <p>“Segurança” (P8)</p> <p>“Linguagem gestual” (P8)</p> <p>“Clareza do discurso” (P8)</p> <p>“Empatia” (P8)</p> <p>“Disponibilidade/respeito” (P8)</p> <p>“Empatia” (P7)</p> <p>“Atitude de simpatia e abertura” (P7)</p> <p>“Retorno da comunicação” (P7)</p> <p>“Ser um bom comunicador e recetor” (P1)</p> <p>“Ser sociável” (P1)</p> <p>“Ser simpático” (P1)</p> <p>“Respeitar a opinião dos outros” (P1)</p> <p>“Cativar a atenção dos outros” (P1)</p> <p>“A disponibilidade / o tempo” (P4)</p> <p>“A simpatia/ a empatia” (P4)</p> <p>“A vontade de aprender. (Motivação) ” (P4)</p> <p>“A vontade de ensinar. (Motivação) ” (P4)</p> <p>“Os facilitadores da comunicação são a empatia, o saber ouvir e a humildade” (P3)</p> <p>“Na minha opinião o principal facilitador da comunicação é saber ouvir. Bem como a capacidade de nos colocar no lugar do outro sem julgar” (E1)</p> <p>“Ser bom comunicador. Ser bom ouvinte. Ter abertura de espírito. Ser tolerante e respeitar a opinião do outro” (P6)</p> <p>“Intenção” (E3)</p> <p>“Escuta” (E3)</p> <p>“Interesses comuns” (E3)</p> <p>“Necessidade” (E3)</p>
--	--

	<p>“Conhecimento” (E3)</p> <p>“Personalidade” (E3)</p>
<p>Numa escala de 0 a 10 como classifica a sua comunicação. Justifique a sua avaliação, explicitando-a.</p>	<p>“Penso que a minha comunicação com os outros se situa no 8 (entre 8 e 10). Sei ouvir, procuro o outro para questionar, desabafar, colaborar e dificilmente fico á espera que “as coisas aconteçam”. Valorizo, sempre a proximidade na comunicação, o “olhar o outro” e mais facilmente reagir” (P5)</p> <p>“Para classificar a minha comunicação sinto que tenho dificuldade e não consigo classificar. Terei sempre de ter em conta o grupo de pessoas com quem estou a comunicar, ter facilidade de expressão/comunicação e confiança no que transmito” (E4)</p> <p>“7. Comunicar de forma eficiente com todos os intervenientes. Ouvindo as opiniões, conversando, solicitando ajuda. Dando pareceres/opiniões. Mantendo um ambiente saudável, em que todos os intervenientes se sintam capazes de dar e receber” (P10)</p> <p>“8. Nas diversas situações do quotidiano observo com atenção o ambiente em que estou inserida, ouço e intervenho, sempre que necessário, de forma clara e concisa, utilizando uma linguagem adequada para o meio onde me encontro. Em sala de aula proporciono um bom ambiente de partilha e valorização pessoal de cada aluno e respeito pela sua opinião” (C1)</p> <p>“Não classifico, pois depende de vários fatores: contexto, com quem estou a comunicar, finalidade da comunicação, barreiras e/ou facilidades com que me deparo, confiança que me é transmitida” (P2)</p> <p>“5. Tenho muito para aprender no mundo da comunicação, pois sou muito insegura, desmotivado facilmente se não sou compreendida. Sou naturalmente introvertida, o que dificulta a</p>

	<p>comunicação (atirar bolas). Recebo mais facilmente do que atiro” (P8)</p> <p>“6. Sou boa comunicadora quando bem recebida e quando sou retribuída. Caso não encontre retorno fecho-me e não comunico muito, é um mecanismo de defesa para não ser magoada. Mesmo antes de iniciar a comunicação, normalmente, avalio a pessoa” (P7)</p> <p>“A minha comunicação é 7. Eu gosto muito de comunicar principalmente quando me sinto à vontade. No entanto, para uma grande plateia tenho alguma dificuldade em comunicar” (P1)</p> <p>“6. Procuo que a comunicação que asseguro não fira sensibilidades e que cumpra os propósitos da mesma, mas tenho muitas vezes a tendência de fazer muito e involuntariamente “monopolizo” a conversa. Não tenho a certeza de que aquilo que tenho para dizer interessará ao meu par comunicativo, ou pares...” (P4)</p> <p>“Classifico a minha comunicação no 8. Penso que, quando “lanço as minhas bolas”, consigo criar laços e boas relações com quem as recebe. Penso que um 10 seria difícil de dizer que sou, pois a humildade já não seria o forte na minha comunicação” (P6)</p> <p>“Numa escala de 0 a 10 classifico a minha comunicação com um 8 na medida em que considero que fomento a capacidade de nos colocar no lugar do outro sem julgar. Procuo comunicar quer tenha empatia ou quer procure a diferença” (E1)</p> <p>“Considero que devia ser melhor, pois sou tímida e tenho bastantes complexos. Assim, falo o mínimo para evitar que seja interpelada.” (P6)</p> <p>“Numa classificação entre os 6 e os 8. Comunico quando necessito, quando socializamos com o objetivo à diversão, ao lúdico, ao conhecimento. No</p>
--	---

	fundo a comunicação é uma procura para a parte social, profissional e relaxamento / harmonia” (E3)
<p>No exercício da profissionalidade docente estão presentes contrariedades de comunicação. Como as podemos colmatar?</p>	<p>“Dando primazia ao trabalho colaborativo (reuniões, encontros, formações, debates), à partilha de ideias e experiências...” (P5)</p> <p>“Com incentivo à comunicação, promover uma escola ativa, utilizar uma linguagem clara” (E4)</p> <p>“Diálogo entre todos. Passagem de comunicação clara e eficiente. A coerência na comunicação. O saber estar “na escola” no ambiente educativo” (P10)</p> <p>“Saber ouvir. Refletir e dar feedback. Simplificar os meios de comunicação usando as tecnologias de informação. Valorizar as opiniões e saberes de cada um. Proporcionar momentos de partilha. Diminuição do excesso de burocracia” (C1)</p> <p>“Promover escuta ativa, incentivar a comunicação, resiliência, autorreflexão para ultrapassar essas contrariedades, feedback” (P2)</p> <p>“Tentar compreender o outro. Respeitar as opiniões. Escutar ativamente. Dar feedback” (P8)</p> <p>“Contrariar isolamento com procura de comunicar com os outros. No entanto, as minhas experiências profissionais condicionam o meu relacionamento nesta e em qualquer outra escola.</p> <p>Sinto pouca proximidade com a maioria das colegas, pois temos pouco tempo para conviver devido a horários diferentes e tenho dificuldade em trabalhar livremente quando temos de seguir muitas “tradições escolares.” (P7)</p> <p>“Saber ouvir e respeitar a opinião de cada um. Saber colocar-se no lugar do outro” (P1)</p> <p>“Encontrar temas e momentos fora da profissão para fugir do desgaste profissional, que nos afasta uns dos outros” (P4)</p>

	<p>“A nossa personalidade será um ponto determinante para colmatar as contrariedades da comunicação. Boas atitudes e um sorriso fácil, tudo melhora” (P3)</p> <p>“Sim estão presentes contrariedades que poderemos colmatar através de pequenos convívios, jogos de comunicação momentos que nos permitam conhecer mutuamente para de iniciar a comunicação” (E1)</p> <p>“Temos que nos respeitar mais uns aos outros; saber ouvir e partilhar ideias, opiniões e materiais” (P6)</p> <p>“Sem comunicação não existe profissionalismo. Provocar momentos de relação, formais/informais. Haver um objetivo comum para o fazer desenvolver” (E3)</p>
--	--

Fonte: elaboração própria

A comunicação em contexto de trabalho assume aqui um papel extremamente importante no combate ao isolamento e individualismo; no entanto, será necessário criar condições para que a comunicação e a colaboração, intimamente ligadas, sejam uma prática efetiva nas escolas e não mais uma sobrecarga em relação às muitas tarefas que os professores têm de desempenhar, para que estes não sejam acusados de únicos responsáveis da prática inexistente.

Só se conseguirá uma comunicação facilitadora e efetiva nas escolas, em prol da colaboração, quando se criarem todos os sistemas necessários para a sua preservação.

Também deve ser salientado que os normativos introduzidos para incrementar a reforma educativa e que propõem o trabalho colaborativo e a colegialidade docente já contemplam valores que resultaram de estudos recentes na área das ciências da educação sobre o funcionamento das organizações educativas, sobre as culturas profissionais dos professores, sobre as subculturas produzidas no interior das escolas e nas estruturas intermédias, pelo que a comunicação, a colaboração e a colegialidade são consideradas pontes vitais entre o desenvolvimento das escolas e o dos professores (Hargreaves, 1998, p. 209).

1.3 III Encontro

Tal como os encontros anteriores, para este momento foi elaborado previamente um guião de formação interdependente (ver anexo D – Guião do III Encontro).

Foi apresentada a reportagem da TVI “Como será o futuro da educação?” (11 de fevereiro de 2023). De seguida, foi pedido às docentes que refletissem sobre a importância de inovar as práticas pedagógicas dentro da sala de aula. Foram desafiadas a desenvolver uma atividade colaborativa e inovadora. O grupo foi dividido em pequenos grupos (3 elementos) e com os objetos que anteriormente lhes foram solicitados para este III Momento, desenvolveram um produto, uma marca, um *slogan*, onde fossem contemplados todos os objetos de cada grupo. Posteriormente, os grupos apresentaram, em apenas 2 minutos e meio, o seu trabalho que se pretendia que fosse criativo e inovador. Com esta atividade, pretendemos promover o trabalho colaborativo e desafiar as docentes a construir um produto contemplando as escolhas de todos.

Após a visualização do vídeo, as docentes partilharam alguns dos aspetos que se salientaram. Referindo que “nós vamos mudando... a caminho de uma outra escola, ainda não percebemos que as crianças aprendem mais umas com as outras, nem lhes damos essas oportunidades” (P7); “nós conseguimos mudar, mas precisamos de ajuda” (P4). Enfatizaram questões relacionadas com as novas tecnologias: “inovar não é usar novas tecnologias, inovação são práticas” (E1), “pode até haver inovação sem tecnologias” (C1); contudo, acreditam que “algumas aulas tornam-se mais motivadoras para os alunos, utilizadas como ferramenta também se tornam muito importantes” (P2).



Imagem 1 - Avaliação do III Encontro

Fonte: chuva de ideias com recurso ao Mentimeter

Este III momento, evidenciou três fatores suscetíveis de promover o desenvolvimento profissional: (i) o enquadramento favorável da proposta em relação ao desenvolvimento profissional; (ii) o trabalho de equipa desenvolvido de forma reflexiva, segundo o ritmo, necessidades e interesse dos diferentes professores, no contexto natural do trabalho; e (iii) o desejo de inovar e de fazer melhor. Mais uma vez saiu reforçada a ideia de que, se os professores colaborarem com os seus pares, evoluem profissionalmente, promovendo, assim, melhores práticas letivas.

É mais do que evidente o facto de ser necessário cooperar, interagir, analisar em conjunto, trocar ideias e experiências entre elementos tão importantes no ensino como são os professores.

1.4 IV Encontro

No IV Encontro (ver anexo E – Definição de Estratégias) procuramos conjuntamente com as docentes, definir uma proposta de ação/reflexão, onde estabelecêssemos algumas estratégias para o desenvolvimento do nosso projeto. Assim, as docentes foram convidadas a refletir na forma como inspiram os seus alunos e quais seriam os seus referentes, para, de seguida, partirem para a definição de um plano de ação transformador e inovador.

Foram enquadradas propostas (e respetivos objetivos), o que implicou o desenho de um plano de ação, tendo em conta o tempo, os recursos e os respetivos responsáveis.

Tabela 4 - Resposta do grupo de professores à proposta reflexiva

<p>Como inspirar(amos) os meus/nossos alunos?</p>	<p>“Pretendemos inspirar as nossas crianças através da partilha, da comunicação, dos exemplos e das atitudes de todos os agentes educativos com quem diariamente interagim. Privilegiando o respeito pela diferença” (Grupo das Educadoras)</p> <p>“Sempre que usamos a música; Quando colocamos os nossos talentos à disposição; quando lhes damos voz e permitimos que se expressem livremente; Quando os fazemos sentir-se importantes.” (Grupo I dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico)</p> <p>“Inspiramos os nossos alunos, quando descemos ao nível dos mesmos, nunca descorando o rigor e profissionalismo.</p> <p>“Quando respeitamos opiniões e acrescentamos algo. O crescimento é em simultâneo motivador de forma que o aluno se sinta capaz.</p> <p>Reconhecer o professor como um porto-seguro.</p> <p>Compreender dima nicas da sala de aula permitindo o desenvolvimento da autonomia e autoestima” (Grupo II dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico)</p>
<p>Quais são os meus/nossos referentes?</p>	<p>“Enquanto profissionais de educação os nossos referentes são as crianças, acreditamos que temos o “dever” de fomentar o desenvolvimento integral e harmonioso em todas as áreas. Não esquecemos os Professores e Profissionais que nos transmitiram e nos mostraram um crescimento com base no amor, diferença e respeito” (Grupo das Educadoras)</p> <p>“Um exemplo de professor inspirador que nos acompanhou na primária (carinhoso, próximo dos alunos). Um exemplo de professor ditador durante a primária (“castrador”, distante, não ouvia ,...).” (Grupo I dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico)</p>

	“Os nossos referentes baseiam-se no acompanhamento e crescimento do aluno enquanto bons cidadãos” (Grupo II dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico)
--	---

Fonte: elaboração própria

Seguidamente, foi proposto aos docentes o desenho de um plano de ação transformador, enquadrando propostas e objetivos.

Na seguinte tabela estão contempladas as propostas:

Tabela 5 - Propostas de ação

Grupo das educadoras	Proposta “Tertúlias Reflexivas no Valado” 1º Momento – Entre a equipa de Educadoras 2º Momento – Entre as equipas do pré-escolar e do 1º CEB 3º Momento – Entre as crianças e toda a comunidade educativa 4º Momento – com as famílias
	Plano de ação Tempo – mensalmente ou sempre que necessário Recursos – Humanos Responsáveis – Equipa educativa do pré-Escolar da escola Básica do Valado
	Objetivos das “Tertúlias Reflexivas no Valado” - Sensibilizar a comunidade educativa para as especificidades e importância da Educação Pré-escolar no desenvolvimento das crianças e no seu percurso escolar. - Facilitar a construção da identidade coletiva e do sentimento de pertença à escola. - Promover a articulação pedagógica/curricular entre os pares educadores, orientada para uma cultura científica e artística de base humanista. - Promover a articulação entre os educadores, professores do 1º ciclo EB e equipa de educadoras. - Promover o envolvimento das famílias nas vivências do pré-escolar. Estratégias - Planificar, desenvolver e avaliar atividades de articulação, de partilha entre as crianças e todos os agentes educativos.

Grupo I dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico	Proposta Uma troca de professores e de salas, em áreas diferentes. Um dá uma aula de música na turma vizinha, enquanto o outro envolve a turma na “hora do conto”.
	Potencia-se os talentos de cada professor e dá-se a oportunidade às turmas de contactar com outros modelos de professor. Enriquecimento das relações profissionais e de partilha.
Grupo II dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico	Plano de ação Tempo – Durante um semestre, quinzenalmente Recursos – Materiais e humanos Responsáveis – Professoras envolvidas
	Proposta A pluridocência - regime de ensino em que diferentes professores asseguram os vários domínios das áreas curriculares. Lecionar as áreas mais fortes, no qual se sintam confortáveis e tenham especialização (competência), seguindo a lógica de ano de escolaridade.
	Plano de ação Tempo – 1 mês Recursos – Humanos Responsáveis – Professores titulares

Fonte: elaboração própria

1.5 V Encontro

No V Encontro procuramos alavancar o processo de mudança com a finalidade de colocar em prática as propostas desenhadas pelos docentes, no encontro colegial anterior (ver anexo F – Vamos Decidir?!).

Tendo como base uma apresentação por nós elaborada “Vamos Decidir!?”, procuramos que todos se posicionassem no sentido da sua profissionalidade docente para que partissem seguros e confiantes para a ação.

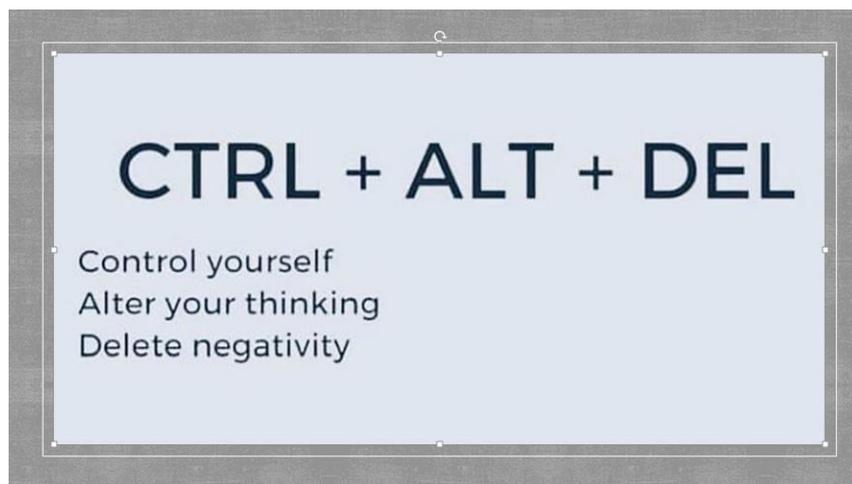


Imagem 2 - Um slide da apresentação

Fonte: Imagem incluída no PPT

Após a reflexão conjunta, procuramos que todos se posicionassem no sentido da sua profissionalidade docente, para que partissem seguros e confiantes para a ação. Esta apresentação continha muitas metáforas e dualidades.

Assim, as docentes realçaram que era completamente do seu interesse “ser rio, onde acontece envolvimento e movimento” (P4), além disso consideraram que o “ensino formal é importante e imprescindível, mas podemos cair no inverso, haver ensino e não haver aprendizagem”, sendo necessário “equilíbrio entre todos estes pressupostos” (E1). Ressaltaram o facto da necessidade das “decisões no trabalho serem tomadas com algum sacrifício, também faz parte” (P6), além disso “é importante que o trabalho seja prazeroso, para nos sentirmos felizes” (P8), de forma a que “possamos deixar uma marca do nosso trabalho, quer com os outros professores, quer com os alunos” (P4), “se trabalharmos uns com os outros e estivermos juntos, tudo se torna menos penoso” (C1). Acabando por refletir que “nesta escola existem excelentes profissionais individualmente, contudo falta-nos o trabalho coletivo e colaborativo”, “as relações são muito mais a nível utilitário e não temos a cumplicidade de uma equipa coesa e unida” (P4). Após este momento reflexivo, ficou decidido que todas as propostas iriam ser postas em prática.

1.6. VI Encontro

Chegados à etapa final (que será mais um recomeço, tendo em conta a perspectiva aqui assumida neste trabalho de projeto), quisemos promover, junto

das docentes participantes, um momento impactante que as colocasse em confronto com as suas práticas e metodologias. Após a visualização de um vídeo (ver anexo G – *Zombies en la escuela*), pedimos-lhes que dessem a sua opinião sobre o que foi partilhado por um aluno, através do recurso utilizado.

As docentes começaram por referir “que a mudança da escola consiste em permitir que os alunos desafiem o auto-conhecimento; a auto-escolha; a auto-exploração; a auto-aprendizagem; o auto-despertar para a novidade” (E3) e que “a escola está desajusta aos interesses e necessidades dos alunos, cabe aos professores criar/aplicar metodologias que suscitem o interesse pela aprendizagem” (P2). Realçaram ainda que “ao longo dos anos, a escola formata todos da mesma forma; a escola não deixa os alunos valorizarem-se como seres criativos e há crianças que se sentem presas nesta formatação” (E1); por outro lado, “a obrigatoriedade dos currículos para cumprir, não permite que se façam coisas diferentes, já para não falar das burocracias” (P3). Salientaram ainda que “nos últimos anos muitos professores estão a dar o seu melhor para que os alunos possam “escolher, explorar e aprender” na escola, tornando-os agentes ativos das suas próprias aprendizagens, no entanto, há sempre margem para evoluir, progredir nesse sentido, mas tem obrigatoriamente de existir um grande espírito de partilha, colaboração e empatia entre toda a comunidade escolar (P10). Contudo, demonstraram o seguinte: “após visualização do vídeo, senti uma sensação de profunda tristeza, pois embora tenhamos sido formatados para este tipo de ensino/ aprendizagem, penso que muitos de nós ainda tenta fazer alguma diferença e marca os alunos, esperemos que pela positiva. Eu irei continuar a refletir sobre as minhas praticas pedagógicas, promovendo uma interação mais positiva dia após dia” (P7). Consideraram que “os alunos não diferentes, por isso as atividades devem e têm que ser diferentes” (C1) e, além disso, “devem ter oportunidade de experimentar coisas diferentes e de diferentes áreas, para que após o 9º ano, quando confrontados com as escolhas, as façam de modo consciente (P3); “a escola deveria motivar os alunos a aprender e a explorar aquilo que mais gostam, para futuramente fazerem escolhas mais acertadas” (P9). Destaram ainda que “a escola tem de ganhar asas e voar, tem que incluir as crianças como seres únicos (...), temos muitos entraves, as leis os currículos

que precisam de uma reformulação profunda, mas tudo tem que começar por cada um de nós e pela vontade de querer fazer diferente” (P6).

Tendo em conta a finalidade investigativa, consideramos que este Encontro Colegial permitiu confrontar as profissionais com a realidade educativa e as suas necessidades e àquilo que podem ser as suas respostas, tornando assim mais sólido o seu processo de consciencialização pessoal e profissional.

De seguida, foi pedido às docentes, o preenchimento de um inquérito (ver anexo G – Inquérito sobre os Encontros Colegiais), com 13 questões opcionais - baseadas numa escala tipo *likert*, as seguintes: Não se aplica; Não concordo; Não concordo nem discordo; Concordo; Concordo Totalmente - e 3 questões de resposta breve.

Em seguida, proceder-se-á a análise dos resultados que derivaram desta recolha de dados.

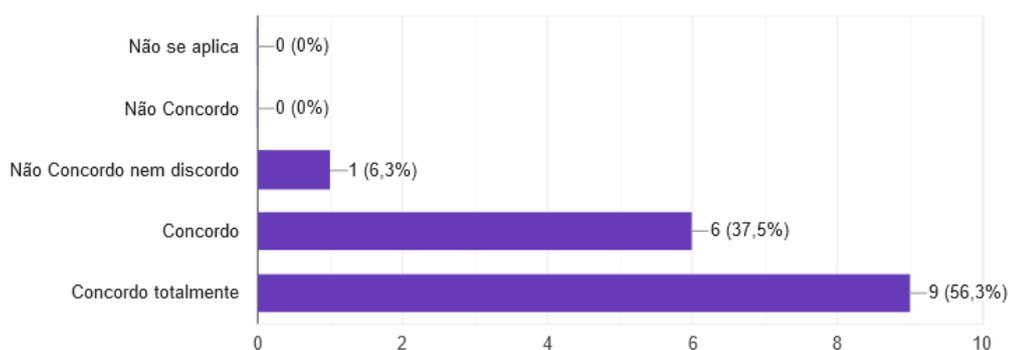


Gráfico 1 - Os Encontros Colegiais favorecem a consciencialização da minha prática
Relativamente à primeira questão, 15 docentes concordaram que os Encontros Colegiais favoreceram a consciencialização da sua prática. Não obstante, obtivemos uma resposta “Não concordo nem discordo”.

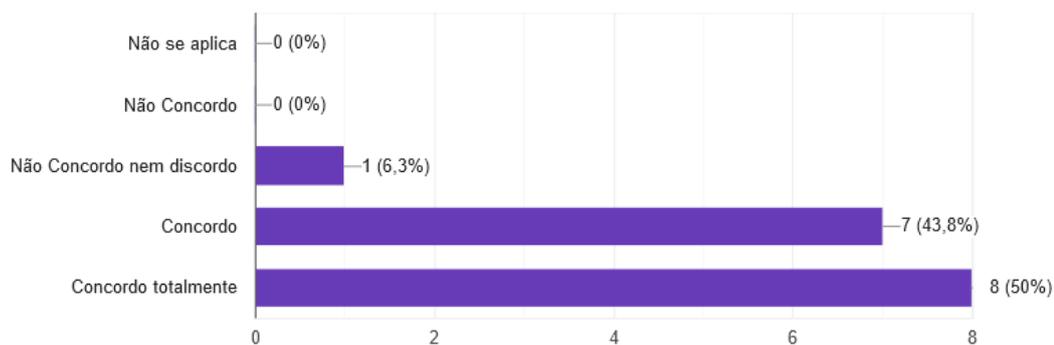


Gráfico 2 - Os Encontros Colegiais contribuíram para a (re)configuração de práticas educativas/pedagógicas

Na questão sobre se os Encontros Colegiais contribuíram para a (re)configuração de práticas educativas/pedagógicas, 15 docentes concordaram que estes foram profícuos. No entanto, houve uma resposta não conclusiva – “não concordo nem discordo”.

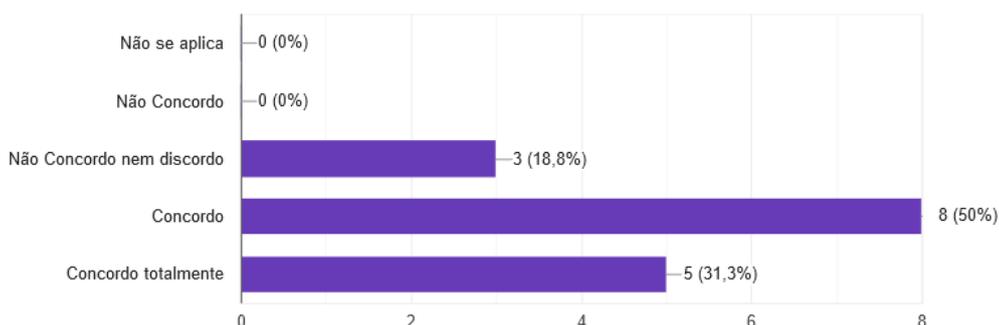


Gráfico 3 - Os Encontros Colegiais aumentaram a minha confiança profissional

Relativamente à questão se os Encontros Colegiais aumentaram a confiança profissional das docentes, 13 concordaram com a sua pertinência e 3 optaram pela resposta “Não concordo nem discordo”.

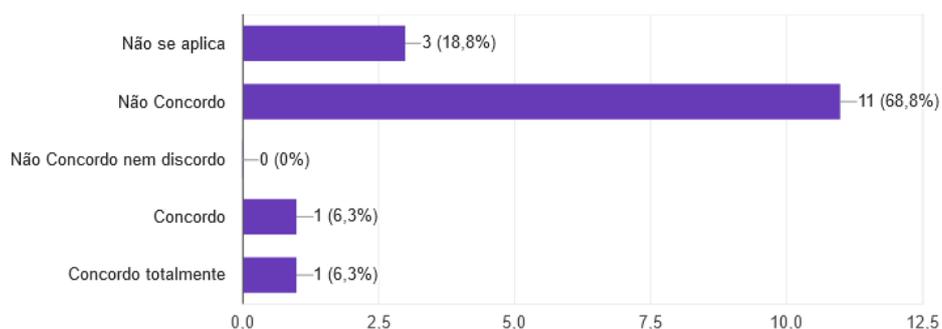


Gráfico 4 - Os Encontros Colegiais diminuíram a confiança que tenho nos outros

No que diz respeito à questão, se os Encontros Colegiais diminuíram a confiança que as docentes têm nos outros, 3 consideram não se aplicar, 11 não concordaram e 2 concordaram.

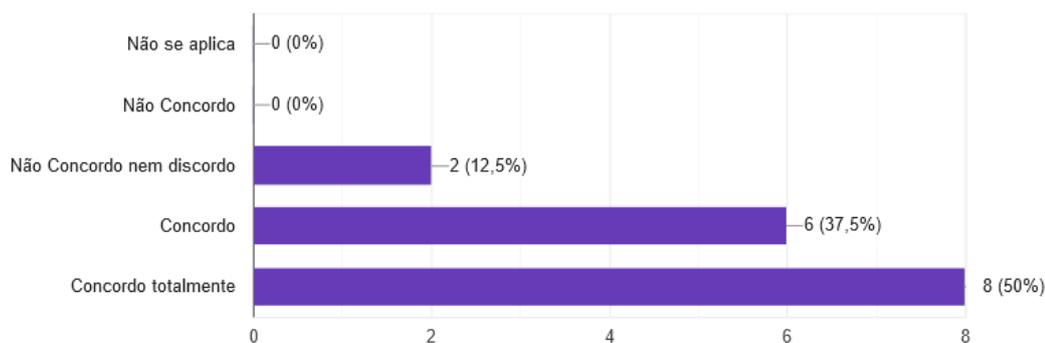


Gráfico 5 - Os Encontros Colegiais permitiram a reflexão sistemática sobre a profissionalidade docente

Quanto à pertinência da reflexão sistemática sobre a profissionalidade docente que os Encontros Colegiais possibilitaram, 14 docentes concordaram e duas respostas inclinaram-se para uma posição neutra - concordaram nem discordaram.

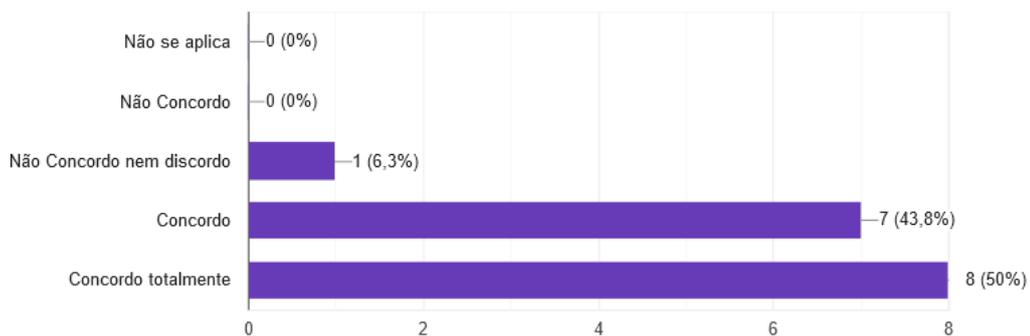


Gráfico 6 - Os Encontros Colegiais promoveram relações profissionais mais conscientes
Por outro lado, relativamente à promoção de relações profissionais mais conscientes, 15 docentes concordaram que os Encontros Colegiais permitiram essa aproximação e uma não concordou nem discordou.

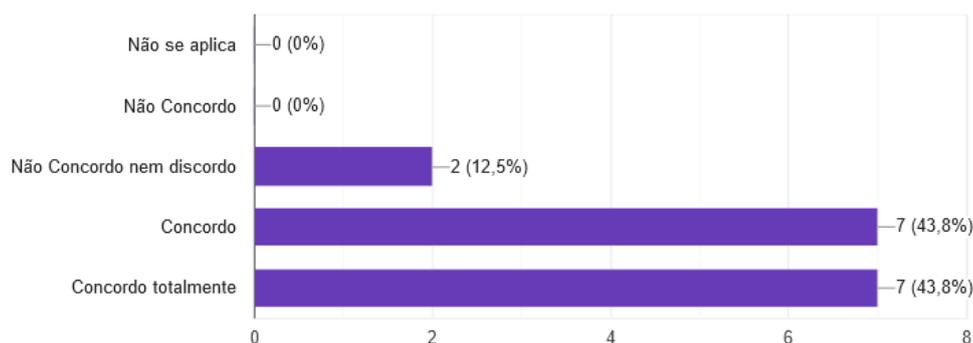


Gráfico 7 - Os Encontros Colegiais contribuíram para um exercício profissional mais transparente

No que diz respeito à temática do exercício profissional transparente, 7 docentes concordam totalmente com o facto destes encontros contribuírem para um exercício profissional mais transparente, 7 docentes posicionam—se no concordo e 2 dos inquiridos optam pelo “não concordo nem discordo”.

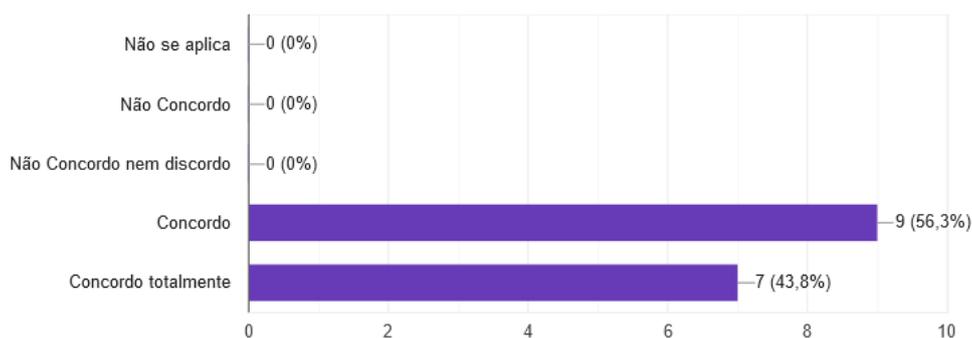


Gráfico 8 - Os Encontros Colegiais ampliaram a perspetiva profissional sobre o valor da reflexão

As docentes implicadas consideram que esta abordagem supervisiva ampliou a sua perspetiva profissional a partir da reflexão (9 docentes concordaram e 7 concordaram totalmente).

Conhecimento da profissão docente e desenvolvimento profissional: conceitos, práticas e decisões. Estudo de um caso.

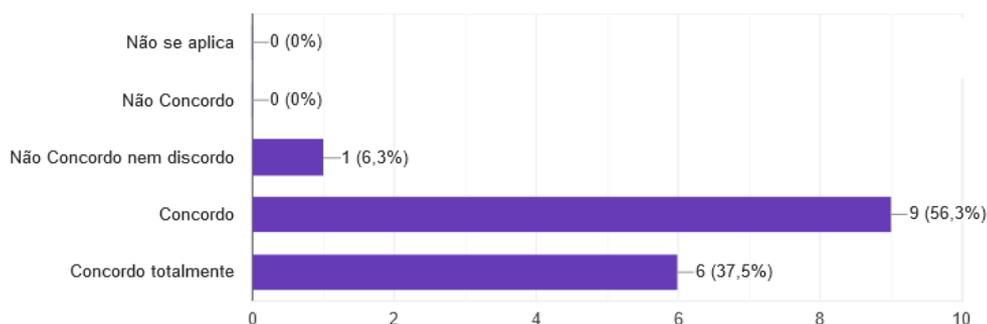


Gráfico 9 - Os Encontros Colegiais mostraram os ganhos da interdependência docente Globalmente, as docentes reconheceram os ganhos resultantes dos Encontros colegiais no que diz respeito à interdependência docente – 6 concordam totalmente e 9 concordam – apesar de uma docente optar pela posição de “não concordo nem discordo”.

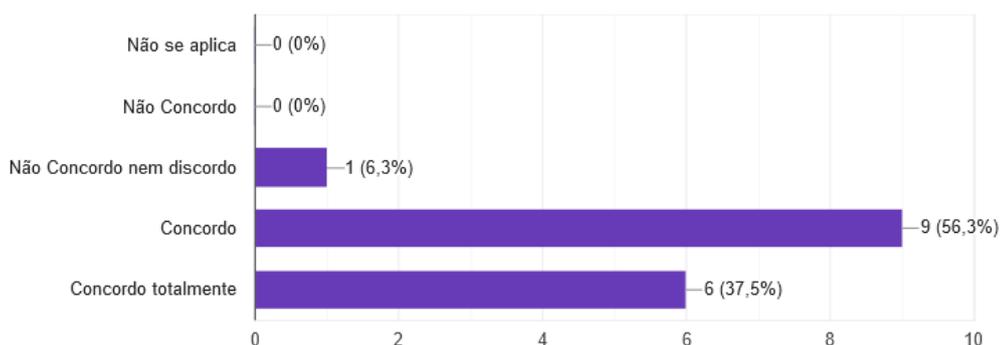


Gráfico 10 - Os Encontros Colegiais serviram para validar o que já faço As docentes implicadas também evidenciaram que estes Encontros colegiais serviram para validar as suas práticas, tal como é evidente no gráfico 10.

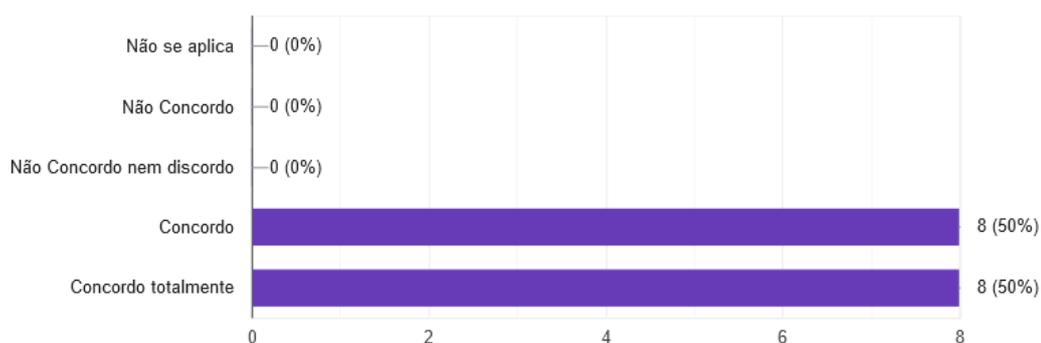


Gráfico 11 - Os Encontros Colegiais serviram para atualizar os modos e práticas profissionais

Um ganho desta dinâmica supervisiva foi, sem dúvida, a atualização dos modos de trabalho pedagógico e das práticas destas profissionais envolvidas, porque das 16 docentes inquiridas, 8 concordam totalmente com a afirmação e 8 concordam.

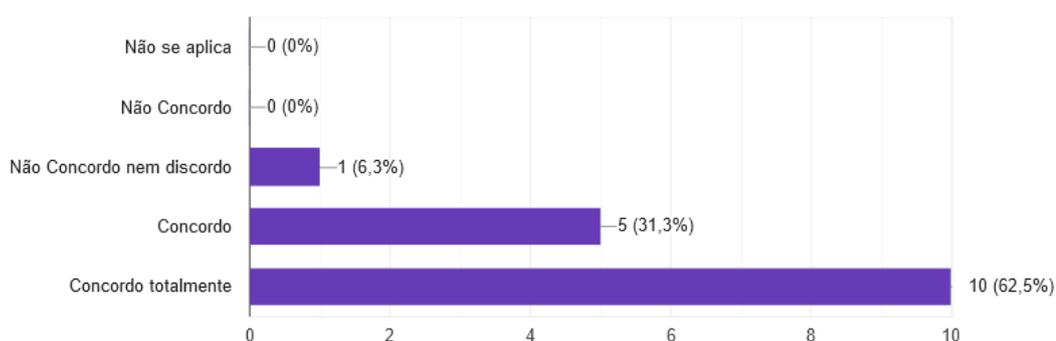


Gráfico 12 - Os Encontros Colegiais trouxeram novidade

Já no que respeito à novidade que os Encontros aportaram, apesar de uma docente não se posicionar – “não concordo nem discordo” -, 15 docentes optaram pelas opções de concordância (5 docentes concordam e 10 concordam totalmente).

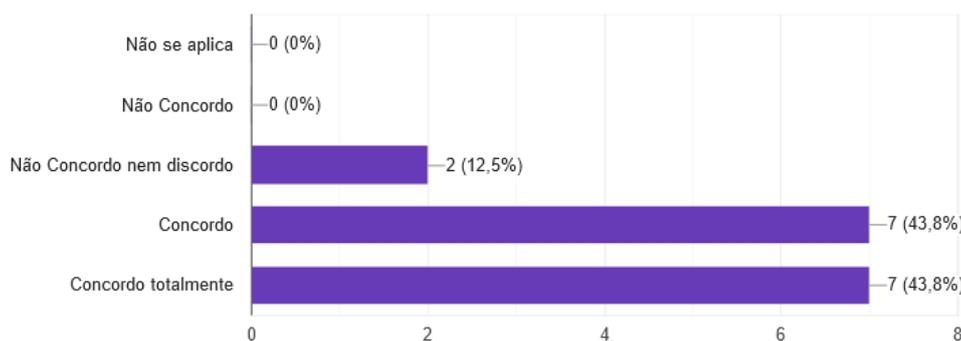


Gráfico 13 - Os Encontros Colegiais aumentaram os meus referentes profissionais

No que diz respeito ao facto de os Encontros colegiais aumentarem os referentes profissionais das docentes, 15 concordaram e uma delas não concordou nem discordou, o que está alinhado com os resultados apurados nas questões anteriores.

Para além disso, foi nossa intenção conhecer a avaliação das docentes inquiridas/participantes relativamente aos Encontros Colegiais, porque esta opção sustenta a dinâmica supervisiva implementada. Primeiramente, solicitamos que numa expressão ou uma palavra, definissem os Encontros Colegiais. Quatro participantes definiram estes Encontros com a palavra *reflexão*, sendo que três optaram pela palavra *partilha*. Para além destas escolhas, ainda apuramos as seguintes definições: *colaboração e interdependência*, (encontros) *maravilhosos, enriquecedores, fantásticos*. Ainda sobre este pedido, as expressões registadas para a avaliação dos Encontros foram *ao encontro da descoberta, abertura, estreitar relações, aproximar pessoas, inovadores e muito colaborativos*. Um dos contributos considera que a palavra que define estes momentos é o *Brainstorm*.

Em nosso entender, com esta dinâmica colegial, houve, efetivamente, um investimento enorme nos momentos conjuntos valorizados por todo o grupo.

Utilizando uma escala de 1 (mínimo) ao 10 (máximo), solicitamos a avaliação do desempenho dos colegas relativamente nos referidos Encontros. Duas participantes não registaram a sua resposta, enquanto que uma docente avaliou com 5, três docentes classificaram com 6, outras três com 7, uma docente com 8, três com 9 e apenas duas docentes atribuem à sua prestação a classificação máximo - 10.

Finalmente, foi também pedido uma avaliação dos Encontros, utilizando a escala supradita. Ora, quatorze colegas atribuem 10 e apenas duas docentes recaíram pelo 8.

Estes resultados, francamente positivos, apontam para efeitos positivos que derivam desta opção pela supervisão colaborativa e cooperativa, assente numa lógica que reúne binómios como individual/coletivo, particular/geral, independente/interdependente, tradição/ inovação, teoria/ prática e reflexão/ação.

Destacamos a diferença entre a classificação atribuída ao seu desempenho face à avaliação dos Encontros. *Quiça* estes momentos em grupo tenham despertado a monitorização do exercício profissional e o alargamento reflexivo sobre os modos de ligar o desenvolvimento profissional com a mudança da escola (investigação-ação colaborativa), a promoção de aprendizagens (efetivas) relevantes através de experiências diversificadas e sistemáticas de planificação-ação-reflexão, o trabalho de forma integrada, englobando todas as dimensões da aprendizagem, incidindo nos diferentes contextos de intervenção educativa, a concretização de um clima de comunicação e colaboração aberta e democrática entre todos os intervenientes.

Não obstante, realçamos a coerência entre as opções assinaladas, nas afirmações fechadas, com as respostas obtidas, sendo fácil detetar que das 15 docentes participantes, 13 delas aproveitaram bem a oportunidade para um saber mobilizar, um saber combinar, um saber transferir, um saber partilhar e, finalmente, um saber agir e reagir.

IV REFLEXÃO SOBRE OS RESULTADOS OBTIDOS

“Não nos desenvolvemos isoladamente, mas sim através das nossas relações, especialmente as que mantemos com aqueles que são mais significativos para nós” Fullan & Hargreaves (1991, p. 71).

Segundo Tavares (1996), as relações interpessoais assumem uma importância extrema num mundo que se encontra em acelerada mudança; ora, as sociedades têm de aprender para se reajustarem e se adaptarem. Nos dias de hoje, já não faz sentido trabalhar de forma isolada, encarando a atividade profissional como a realização de um conjunto de tarefas de um modo estritamente individual. O trabalho em equipa é incentivado e são exigidas novas competências nas mais diversas áreas e, como é evidente, delas faz parte a área do ensino. Hargreaves (1998) afirma que “um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração, enquanto princípio articulador e integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação” (p.277). No entanto, o trabalho colaborativo não é simples de implementar, porque envolve competências que nem sempre existem à partida, implicando a necessidade de ajustamento dos modos de pensar dos envolvidos, o estabelecendo objetivos e métodos de trabalho comuns e, por um processo de negociação, a obtenção de significados comuns para os principais conceitos que se referem à atividade a desenvolver em conjunto. Esta evolução da sociedade tem implicado a necessidade de repensar a educação e a escola. No entanto, mudar em educação não é tarefa fácil, nomeadamente quando essas mudanças envolvem as práticas e as conceções dos professores. Toda a mudança significativa no professor constitui uma aprendizagem (Fullan e Hargreaves, 1991), o que inclui a alteração de valores, emoções e conceções que modelam a prática. Se tal não acontece, a mudança corre o risco de ser temporária e meramente cosmética (Day, 1999). Como diz Thurler (1994), “a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela, dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir ativamente” (p. 33), ocupando o professor, desta forma, um papel central e decisivo em todo o processo de mudança educativa. Face à necessidade premente de mudança, muitos autores têm defendido o desenvolvimento de uma cultura de colaboração, pois nunca foi tão necessário

trabalhar em conjunto, os estudos encontrados apontam para a necessidade de um trabalho colaborativo sendo este fundamental para o desenvolvimento dos professores e, conseqüentemente para a melhoria da escola. Lima (2002), por exemplo, argumenta que “nunca se defendeu a colaboração profissional de forma tão veemente, entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem” (p.7). Também os resultados da pesquisa desenvolvida por Hargreaves (1998) mostram que a confiança gerada pela troca entre os pares “conduz a uma maior disponibilidade para fazer experiências e para correr riscos e, com estes, a um empenhamento dos docentes num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais” (p.209). Lima (2007) destaca um dos maiores desafios que se colocam aos profissionais da educação, que se prende com o facto “de serem 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” (pp.151-152).

A implementação desta abordagem supervisiva em contexto, procurou promover um processo de consciencialização do exercício profissional docente, o que implica uma exploração detalhada dos métodos aplicados, das descobertas obtidas, e de como esses resultados contribuem para a prática educativa.

Toda a literatura aponta para a relevância das culturas profissionais, reconhecendo e valorizando o saber que é construído no coletivo. A colaboração e a colegialidade ocupam um lugar central no desenvolvimento da escola. Estas relações são muito referenciadas na literatura por promoverem a reflexão entre os pares, contribuindo para que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências. Vários autores referem a presença destas formas de colaboração e de colegialidade entre os fatores de processo que os estudos sobre a eficácia das escolas identificam repetidamente como estando correlacionados com resultados escolares positivos.

Tal como qualquer outro projeto, também nós encontramos alguns constrangimentos. Embora os docentes tenham presente que a escola do futuro não poderá ser a do presente imitando a do passado, o medo da mudança e da aplicabilidade de práticas inovadoras coloca os docentes desconfortáveis e inseguros.

Para este grupo de docentes, as dinâmicas reflexivas foram sempre motivadoras e inspiradoras, contudo revelaram sempre muita prudência na persecução na prática.

Referem, inúmeras vezes, questões como o excesso de carga burocrática, o envolvimento em projetos externos, vindos de organismos locais e pelo próprio Ministério da Educação, como fatores que impedem a concretização de mudanças, que elas próprias consideram essenciais. Contudo, foi desenvolvido um trabalho muito coerente e reflexivo, porque as participantes foram capazes de pensar em conjunto, de reverem a sua prática profissional e refletirem sobre as mudanças que nela devem operar para a planificação de aulas mais motivadoras para as crianças e nas quais elas próprias possam ser agentes da construção das suas aprendizagens.

Um dos principais pedagogos do século XX, Paulo Freire (1996), valorizou a importância da reflexão crítica no processo de aprendizagem e na prática da liberdade. Para Freire, refletir não é uma atividade passiva, mas uma forma essencial de ação. Essa ideia está profundamente enraizada na sua obra, "Pedagogia do Oprimido", onde ele discute a concepção de educação como prática da liberdade, contrapondo-se à educação bancária, na qual o estudante é visto apenas como um recipiente a ser preenchido com informações. Freire argumenta que a verdadeira educação deve permitir que o indivíduo questione e reflita na sua própria existência e na realidade que o rodeia, transformando-se, assim, num sujeito ativo na sua própria educação e na transformação da sociedade. Refere que "não há palavra verdadeira que não seja praxis" (Freire, 1970, p.44). Isso significa que o ato de refletir deve estar intrinsecamente ligado à ação; refletir é, portanto, uma forma de agir.

A pedagogia freireana propõe um diálogo crítico entre educadores e educandos, onde ambos aprendem e se ensinam, simultaneamente. Este processo dialógico facilita a troca de conhecimentos e promove, igualmente, a conscientização

crítica, levando os indivíduos a reconhecerem as desigualdades sociais e políticas e a mobilizarem-se para transformar a realidade opressiva. No seu livro "Pedagogia da Esperança", Freire reitera a importância da reflexão crítica para a liberdade, argumentando que a esperança na mudança social é alimentada pela nossa capacidade de refletir sobre a realidade e agir para transformá-la. Para ele, a esperança é um imperativo ontológico, que exige dos indivíduos uma postura de não conformismo e uma dedicação à ação transformadora.

Assim, a contribuição de Paulo Freire à educação e à pedagogia vai para além da sala aula; ele coloca-nos perante uma filosofia de vida que vê a reflexão e a ação como indissociáveis na procura de uma sociedade mais justa e equitativa. Ao incentivar a reflexão crítica como forma de ação, Freire desafia indivíduos e comunidades a unirem-se na luta contra as estruturas de opressão, reafirmando que a educação é, em essência, um ato político.

Conscientes de todas estas premissas, também nós acreditamos que adaptar a pedagogia de Paulo Freire para o século XXI exige um compromisso com a educação que vai muito para além da transmissão de conhecimento. Trata-se de formar cidadãos críticos, conscientes e ativos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Essa é uma tarefa desafiadora e essencial para responder às complexidades do mundo atual.

Neste sentido, e registando o essencial dos encontros colegiais, consideramos como alicerces de uma dinâmica supervisiva os seguintes princípios:

- I. O investimento no desenho de uma escola aberta, enriquecida e inclusiva que contempla o desenvolvimento de metodologias de ensino e consequentes práticas reflexivas que conduzam os docentes a questionar as suas próprias crenças e atividades pedagógicas, alinhando-as com uma educação mais humana e emancipadora.
- II. A criação de ambientes de aprendizagem inclusivos que valorizem a diversidade cultural, social e individual, promovendo o respeito mútuo e o reconhecimento das singularidades como formas de aprendizagem e crescimento, incorporando práticas que desenvolvam a inteligência emocional, a empatia, a autoconsciência e a gestão de conflitos, preparando os alunos para interagir de forma mais eficaz e humana.

- III. A implementação de lógicas de exercício profissional sustentadas pelo trabalho colaborativo, o que pressupõe a promoção de espaços de aprendizagem onde o diálogo aberto e respeitoso entre professores/professores, professores/alunos, professores/outros profissionais e alunos/alunos, entre outros, seja a norma, permitindo que todos se expressem e contribuam para o processo educativo de qualidade.
- IV. A utilização de forma sistemática a metodologia da problematização (Carvalho, 1995), encorajando os alunos a questionar a realidade, identificar problemas e encontrado soluções colaborativamente, tornando as aprendizagens mais significativas e aplicáveis à vida real.
- V. A incrementação de uma prática supervisa que crie uma cultura de apoio dos docentes, que os reconheça como agentes críticos de mudança na educação, o que implica o envolvimento, o suporte emocional, recursos adequados e oportunidades para o desenvolvimento de lideranças pedagógicas, promovendo a autonomia, encorajando-os a experienciar novas abordagens, tomar decisões pedagógicas informadas e ativamente participadas na construção do currículo e na gestão escolar. Esta supervisão inclui a observação participativa, não como um meio de avaliação unilateral, mas como uma oportunidade para a imersão no contexto educacional, compreendendo as dinâmicas de sala de aula, interações aluno-professor e métodos de ensino, sendo contemplado o *feedback* construtivo e reflexivo fornecido após as observações/reflexões, focando não apenas em áreas de melhoria, mas também reconhecendo e valorizando as práticas eficazes e inovadoras (Kurtoglu-Hooton, 2004).
- VI. O desenho de programas de desenvolvimento profissional para atender às necessidades e interesses específicos dos docentes, favorecendo a pesquisa-ação e projetos de inovação pedagógica que refletem os seus contextos e desafios particulares. Tal implica a formação de comunidades de prática (Sá- Chaves, 2007) onde educadores com interesses similares se reúnem para aprender uns com os outros, partilhar conhecimentos/práticas e desenvolver novas abordagens pedagógicas.

Conhecimento da profissão docente e desenvolvimento profissional: conceitos, práticas e decisões. Estudo de um caso.

Em síntese, a dinâmica supervisiva implementada nesta investigação é reflexo de uma supervisão como prática emancipatória (Vieira, 2010) cuja finalidade é a melhoria contínua da prática pedagógica, o desenvolvimento profissional dos professores e o enriquecimento da experiência educacional dos alunos.

Considerações finais

Ao elaborarmos as nossas considerações finais, compete-nos referir que os resultados deste estudo possibilitam a perceção de uma realidade muito específica, de um contexto onde este estudo foi realizado, não permitindo, assim que sejam feitas generalizações.

Mais recentemente surge a ideia de “colaboração, de atividade conjunta (...) como supervisão colaborativa, modalidade em que as pessoas e a interação que geram entre si, com vista ao desenvolvimento de um projeto comum, emergem como elementos fundamentais para a qualidade da atividade profissional (...) (Alarcão & Canha, 2013, p.24).

Como ficou ilustrado na nossa trajetória, a experiência educativa escapa ao pensamento normativo que atravessa os discursos teóricos. Desenvolvê-la como *práxis* não significa aplicar teorias à prática, mas antes construir teorias (e) práticas razoáveis: localmente validadas em função da sua relevância ética e social, progressivamente mais coerentes, mas também transitórias e abertas à mudança e, inevitavelmente, inscritas numa tensão ideológica entre a reprodução e a transformação da ordem social implícita nas situações de intervenção (Vieira, 2005). Esta é a condição de toda a *práxis* educativa enquanto prática historicamente situada e socialmente construída (Freire, 1970), o que implica a capacidade de lidar com a natureza *pantanososa* (complexa, única e indeterminada) das situações e encontrar soluções criativas e transitórias para os problemas encontrados (Schön, 1987).

Assim, através da problematização do conhecimento profissional docente, refletindo e analisando criticamente as bases, as práticas e os contextos em que este conhecimento é construído, compartilhado e aplicado, conseguimos confrontar diferentes teorias públicas sobre desenvolvimento profissional que permitiram o diálogo e o pensamento crítico, promovendo uma compreensão mais holística e adaptada. Além disso, a confrontação de teorias fomenta a inovação e a criatividade, pois incentiva os profissionais e as organizações a pensarem fora dos paradigmas tradicionais, explorando novas possibilidades e abordagens para o desenvolvimento de competências, deveras importante, num mundo em constante mudança, onde a adaptabilidade e a aprendizagem contínua são cruciais para o sucesso e a satisfação profissional.

De seguida, auscultamos um grupo de docentes sobre o seu exercício profissional e procuramos apresentar as perceções dos docentes sobre modos e práticas de desenvolvimento profissional. Este conjunto de docentes destacou a importância da formação contínua, reconhecendo-a não apenas como um requisito para a atualização de conhecimentos, mas como uma forma de transformação pessoal e profissional. Esta formação vai além dos tradicionais cursos de capacitação, abrangendo *workshops* inovadores, tertúlias, seminários que promovem o pensamento crítico e programas que incentivam a experimentação pedagógica. Outro aspeto valorizado é a participação em comunidades de prática. Nestes espaços colaborativos, os docentes esperam encontrar não só um suporte emocional e profissional, mas também construir aprendizagem colaborativa e troca de experiências; trata-se de comunidades que podiam funcionar como incubadoras de novas ideias, promovendo a inovação pedagógica e o sentimento de pertença a um coletivo que enfrenta desafios semelhantes. A supervisão surge como um recurso valioso, especialmente quando personalizados às necessidades de desenvolvimento de cada docente. A prática supervisiva facilitará reflexões profundas sobre a prática pedagógica e incentivará a resiliência perante dos desafios da carreira. Os docentes também enfatizaram a autoaprendizagem e o autodesenvolvimento como fundamentais para desenvolvimento profissional, refletindo um compromisso com a melhoria contínua, permitindo aos professores seguir seus interesses específicos e aplicar o que aprendem de maneira imediata e relevante nas suas práticas docentes. Destacaram, ainda, o facto da tecnologia e da inovação ocuparem um lugar de destaque nas perceções docentes sobre o desenvolvimento profissional. A capacidade de integrar novas tecnologias e metodologias inovadoras no ensino é vista como essencial para preparar as crianças para um mundo em constante mudança. No entanto, os professores também expressaram preocupações sobre os desafios e barreiras ao desenvolvimento profissional, incluindo limitações de tempo, recursos escassos e falta de apoio institucional. Essas preocupações sublinham a necessidade de estruturas de apoio mais robustas e políticas educacionais que valorizem e promovam o desenvolvimento profissional docente.

Para além disso, a grande limitação deste trabalho de projeto reside na constante predisposição para a dinâmica supervisiva implementada. Por outras palavras, o grupo de docentes implicado nem sempre imediatamente reconhecia as vantagens e oportunidades dos Encontros Colegiais, apesar de os apreciar imenso. Em nosso entender, a referida limitação está associada ao passo que cada um tem que dar/ousar para conseguir vislumbrar as necessárias reconfigurações docentes. Acresce ainda alguma falta de investimento individual e autónomo no conhecimento da profissão docente que fica, muitas vezes, camuflado pelos enunciados dos problemas contemporâneos que se vivem nas Escolas (avaliação de desempenho docente, falta de tempo, burocracia desnecessária, entre outros).

Em resumo, as perceções dos docentes sobre os modos e práticas de desenvolvimento profissional refletem a necessidade premente de crescimento individual e coletivo, pessoal e profissional. Reconhecer e atender a estas perceções é crucial para criar ambientes de aprendizagem que apoiem os professores no seu contínuo desenvolvimento, permitindo por sua vez, que estes ofereçam o melhor de si para o futuro da educação. Portanto, o desenho e a implementação de uma abordagem supervisiva em contexto, promoveu um processo de consciencialização do exercício profissional docente em grupo de modo interdependente. De acordo com as recomendações do Conselho Nacional de Educação (2014), é necessário:

(...) Redefinir o modelo de formação contínua, enquanto estratégia de desenvolvimento profissional dos professores, no sentido de responder às especificidades de cada contexto e não ficar dependente de agendas políticas que definem, a nível nacional, prioridades nem sempre alinhadas com as necessidades das escolas (...); Promover espaços de reflexão, de partilha e de construção de conhecimento profissional, fomentando a dimensão coletiva da profissão através de projetos de formação contínua que atendam aos desafios da prática profissional dos professores (...) (p. 10).

Espera-se que este trabalho contribua para a utilização da supervisão colegial, como estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional, integrada, por exemplo, em processos de investigação-ação que apoiem a experimentação e a reflexão sobre novas abordagens, metodologias e atividades educativas. A disseminação desta prática nas escolas, no âmbito de processos

essencialmente formativos e desenvolvimentistas, permitirá encarar a supervisão como uma oportunidade para os professores se envolverem, colaborativamente, na reflexão sobre o seu desempenho profissional e na investigação e discussão de estratégias que permitam melhorar a sua prática.

Referências bibliográficas

Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas*. Tese de Doutoramento em Didática. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/3718>

Abelha, M., & Machado, E. A. (2018). Supervisão, Colaboração e Formação: Relato de uma experiência com docentes de um agrupamento TEIP. In E. A. Machado & J. C. Sousa (Eds.), *Formação Contínua de Professores em Portugal - de ontem para amanhã* (pp.119–135). De Facto Editores.

Alarcão, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Cadernos CIDInE*, 1, (pp. 5-22).

Alarcão, I & Sá-Chaves, I. (1994), Supervisão de professores e desenvolvimento Humano. Uma perspetiva ecológica. J. Tavares (ed.), *Para intervir em educação. Contributos dos colóquios CIDInE*. Edições CIDInE, (pp. 203-232).

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Almedina.

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

Amado, J. (2013). (coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa Edições.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Editorial Ariel.

Canha, M. B. (2013). *Colaboração em didática - utopia, desencanto e possibilidade*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/10358>

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5963>.

Carvalho, A. D. & Marques, J. (1995) *Novas Metodologias em Educação*. Porto Editora.

Cogan, M. (1973). *Clinical supervision*. Houghton Mifflin Company.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). Routledge Falmer.

Conselho Nacional de Educação (2014). *Recomendação “Dimensões estruturantes da profissão docente*.

Covey, S. R. (1989). *The 7 Habits of Highly Effective People: Powerful Lessons in Personal Change*. Free Press.

Damáσιο, A. (2012). *E o cérebro criou o homem*. Companhia das Letras.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores, os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. Free Press.

Dias, I. (1994). *O inquérito por questionário: problemas teóricos e metodológicos gerais*. Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/104265>

Durkheim, É. (1993). *Éducation et Sociologie*. Quadrige.

Fabra, M. L. & Domènech, M. (2001). *Hablar y escuchar*. Paidós.

Flores, M. A. (2011). Curriculum of Initial Teacher Education in Portugal: New Contexts, old Problems. *Journal of Education for Teaching* (special issue), 37(4), 461-470.

Flores, M. A. (2014). *Formação e desenvolvimento profissional dos professores: Contributos internacionais*. Almedina.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

Freire, P. (1980). *Educação como prática da Liberdade*. Paz e Terra.

Freire, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freire, P. (2006) *Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (Ed.), (1991). *Teacher development and educational change*. Falmer

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. ASA Editores.

Fullan, M. (2007). *O novo significado da mudança educacional*. Artmed Editora.

Fullan, M. (2015). The meaning of educational change. In *The new meaning of educational change* (pp. 18–38). Teachers College Press.

Gardner, H. (1983; 2003). *Quadros mentais. A teoria das inteligências múltiplas*. BasicBooks.

Gatti, B. A.; Barretto, E. S. S.; André, M. E. D. A.; Almeida, P. C. A. (2019). *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. UNESCO. Disponível em: Portal CENPEC Educação.

Gay, G. (2018). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press.

Gonçalves, D. & Gonçalves, J. L. (2010). “L´experience comme problématisation dans la supervision éducative”. In *Expérience et problemisation en Éducation. Astects philosopheques, sociologiques et didactiques*. Afrontamento (p. 239-251).

Gonçalves, D. (2015). Competências profissionais e desenvolvimento docente. In Joaquim Machado & José Matias Alves (org), *Professores, escola e município – formar, conhecer e desenvolver* (pp. 42-52). Porto: UCP. Disponível em http://www.uceditora.ucp.pt/site/custom/template/ucptpl_uce.asp?SSPAGEID=3005&lang=1&artigoID=1557

Gonçalves, D., & Pinto, M. T. (2015). Efeitos da observação de aulas entre pares nas mudanças de práticas pedagógicas. In coord. Pablo César Muñoz Carril...[et al.] *Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes de prácticas / XII*

Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas externas (pp.1051-1058). Santiago de Compostela: Andavira.

Disponível

em:

http://redaberta.usc.es/poio/documentos/actas/actas_poio_2015.pdf

Hargie, O. (2011). *Skilled Interpersonal Interaction: Research, Theory, and Practice*. Routledge.

Hargreaves, Andy (1998), *Os Professores em Tempos de Mudança*. McGraw Hill Portugal.

Imbernón, F. (2000). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. Cortez Editora.

Itoh, M. (2009). *Quero falar-te dos meus sentimentos*. Padrões Culturais.

Kurtoglu-Hooton, N. (2004). Post-observation feedback as an instigator of teacher learning and change. IATEFL TTEd SIG E-Newsletter. <http://ttedsig.iatefl.org/resources/e-newsletter/>

Lessard-Hébert M. et all (2010). *Investigação qualitativa*. Instituto Piaget.

Libâneo, J. C. (2004). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. Cortez Editora.

Lima, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto Editora.

Lima, J. A. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de educação*, vol. 20, nº2 (pp.151-152).

Macedo, L. (2016). *Observação colaborativa de aulas e conhecimento profissional: um estudo numa escola secundária*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/18393>

Marconi, M. A. & Lakatos E. M. (1991). *Fundamentos de Metodologia Científica*. Editora Atlas.

Marion, H. (1887). "Pedagogie". In Ferdinand Buisson (coord.), *Dictionnaire de pedagogie et d'instruction primaire*. Librairie Hachette, I^a partie, tome II, (pp. 2238-2240).

Martella, R. C., Nelson, R., & Marchand-Martella, N. E. (1999). *Research methods. Learning to become a critical research consumer*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Massabni, V. (2011). Os conflitos de licenciandos e o desenvolvimento profissional docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, (pp. 793-808)

Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor*. Porto Editora.

Mosher, R. & Purpel, D. (1972). *Supervision: a reluctant profession*. Houghton mifflin Company.

Neves, L. (2022). *Coaching para docentes – Um Guia Prático par Professores do Céculo XXI*. PsicoSoma.

Nogueira, I.C. & Gonçalves, D. (2019). LIFTE- Laboratório de inovação, formação e transformação educativa. In *XVI Foro Internacional sobre la Evaluación de la calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES)*, (pp. 856-862). Santiago de Compostela.

Nóvoa, A. (1995) Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Dom Quixote. (pp. 15-34).

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro*. EDUCA.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166), 1106-1133. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1908 - 5314 - cp-47-166-1106.pdf>

Oliveira, M. L. (1996). *O clima e o diálogo na supervisão de professores*. Cadernos CIDInE.

Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Laertes.

Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e docência*. Cortez.

Redecker, C. et al. (2011). *The future of Learning: Preparing for Change*. Publications Office of the European Union.

Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. Pioneira Thomson Learning.

Reynolds, D. & Cuttance P. (1992). *School Effectiveness: Research, Policy and Practice*. UNKNO.

Roldão, M. (2000). A escola como instância de decisão curricular. I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.

Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf

Roldão, M. do C. & Leite, T. (2012). *O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores. Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* vol.20 no.76 Rio de Janeiro July/Sept. 2012.

Roldão, M. do C. (2024). Profissionalidade docente em análise – especificidades dos Ensinos Superior de não superior. *Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente*, v. 12, n. 13, 2005. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692>

Sá-Chaves, I. (1994). *A construção do conhecimento pela análise reflexivada praxis*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (1997). A formação de professores numa perspetiva ecológica. Que fazer com esta circunstância? Um estudo de caso na Universidade de Aveiro. Sá-Chaves (org.), *Percursos de Formação Profissional*. Porto Editora, (pp.107-117).

Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, conhecimento e supervisão – contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (coord.) (2014). *Educar, Investigar e Formar. Novos Saberes*. Universidade de Aveiro.

Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: why are we still talking about it? *Teachers and Teaching, Theory and Practice* 22(4), 413-425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>

Santos, M. C. (2011). *A escola não tem nada a ver*. Lugar da Palavra Editora.

Santos, B. D. S. (2021). *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política*. Autêntica Editora.

Schön, D. (1983). *O Praticador Refletivo: Como os Profissionais Pensam em Ação*. Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass Publishers.

Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. Nóvoa, António (coord.). *Os professores e sua formação*. Dom Quixote.

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Shulman, Lee S. (2014). Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Caderno CENPECm- 2*, (pp. 196-229).

Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.

Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve: Relações interpessoais*. Porto Editora.

Thurler, M. G. (1994). Levar os professores a uma construção ativa da mudança: Para uma nova conceção da gestão da inovação. M. G. Thurler & P. Perrenoud, *Práticas e responsabilidade pessoal nas escolas* (pp. 33-59). Escolar Editora.

Vieira, F. Supervisão (1993). *Uma Prática Reflexiva de Formação*. Edições Asa.

Vieira, F. (2005) Pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 1, (pp. 116-138). <http://www.curriculosemfronteiras.org>

Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. Vieira, F., et al. *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Pedago.

Vieira, F. 2010. Formação em Supervisão: (Re)produzir a Pedagogia no Espaço da Possibilidade. R. Bizarro; M. A. Moreira (Eds.). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Edições Pedago. (pp.149-170).

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

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Wagner, T. (2013). *As Competências do Profissional do Futuro: Ensinar e Aprender na Era Digital*. Editora Penso.

Yin, R. (2001). *Estudo de Caso - Planejamento e Métodos*. Bookman.

ANEXOS

ANEXO A

Consentimento Informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

Estimado Educador/Professor:

Como é do seu conhecimento, no âmbito do Trabalho de Projeto do curso de Mestrado em Educação da docente Carla Oliveira, **“Conhecimento da profissão docente e desenvolvimento profissional: conceitos, práticas e conexões”**, vimos, por este meio, solicitar o vosso consentimento para a recolha de dados através de “focus group” e inquéritos por questionários (breves), com vista à recolha de informação para desenvolvimento do respetivo trabalho, que é orientado pela Doutora Daniela Gonçalves, Professora-adjunta da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Mais informamos que é nossa pretensão provocar a reflexão/ação sobre o conhecimento da profissão docente e respetivo desenvolvimento profissional, apresentando perceções docentes sobre modos e práticas de desenvolvimento profissional e desenhar e implementar uma abordagem supervisiva em contexto, promotora de um processo de consciencialização do exercício profissional docente,

Gratos pelo Vosso envolvimento e contributo.

Eu, _____, aceito participar nas atividades do grupo de discussão focalizada, que decorrerão na Escola Básica Valado em dias a definir.

Assinatura:

Data: ____ - ____ - _____

ANEXO B

I Encontro Colegial – 24-09-2023

Guião para a Entrevista de Grupo - *FOCUS GROUP*

Hab. Académicas	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a vossa formação - Onde concluíram os vossos estudos
Ser Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Quais características pessoais ou comportamentais essenciais para um professor ser bem-sucedido em sua carreira - Como definem a vossa prática docente - O que é para vocês profissionalidade docente - Quais as áreas mais importantes para o desenvolvimento profissional docente - Quais as principais responsabilidades de um professor dentro e fora da sala de aula - Além das competências académicas, o que consideram serem importante para o desempenho da profissão docente
Formação	<ul style="list-style-type: none"> - Como desenvolvem o vosso processo formativo - Acreditam que este processo é para a vida - Como fazem as escolhas para as formações que frequentam - Os centros de formação têm em conta os vossos interesses e necessidades - As formações que participaram tiveram impacto no vosso desenvolvimento profissional docente - Que tipo de formação falta nas escolas para docentes - Existe alguma área que gostariam de melhorar - Além das propostas formativas, identifiquem outras oportunidades de desenvolvimento profissional

<p style="text-align: center;">Relações Pedagógicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Na relação professor-aluno, quais são as práticas que devem ser utilizadas para construir um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo - Como definem a vossa relação com as crianças - Quais os aspetos que consideram mais importantes para a criação desta relação - Que implicações estas relações têm nas crianças - Que estratégias utilizam para manter relações seguras e empáticas com as crianças - Além da relação professor-criança, que relações pedagógicas são importantes no ambiente escolar - As relações pedagógicas podem ter impacto no desenvolvimento de competências socioemocionais das crianças
<p style="text-align: center;">Relação Profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que relação estabelecem com os outros professores - Promovem momentos de envolvimento e colaboração com os pais. - Qual a importância destas relações - E com os outros profissionais - As relações pedagógicas e profissionais podem contribuir para o crescimento profissional dos professores - Qual a importância das equipas/comunidade educativas
<p style="text-align: center;">Desafios</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o desafio que a escola do séc. XXI vos coloca - Como podem ser superados esses desafios - O desenvolvimento profissional pode ajudar os professores a enfrentar os desafios atuais da educação, como a diversidade cultural, a inclusão de alunos com necessidades especiais.

Constrangimentos	<ul style="list-style-type: none">- Quais os constrangimentos sentidos no decurso da docência- Existem obstáculos ao desenvolvimento profissional docente
Avaliação	<ul style="list-style-type: none">- A profissionalidade docente deve ser avaliada- Que indicadores e critérios devem ser utilizados

ANEXO C

II Encontro Colegial – 19-10-2023

Dinâmica – “ Quero falar-te dos meus sentimentos”

Reflexão comum

O que sentiram?

O que vos provocou?

Inquérito por questionário

“Quero falar-te dos meus sentimentos”

Na sua opinião quais são os facilitadores da comunicação?

Numa escala de 0 a 10 como classifica a sua comunicação. Justifique a sua avaliação, explicitando-a.

No exercício da profissionalidade docente estão presentes contrariedades de comunicação. Como as podemos colmatar?

19-10-2023

ANEXO D

III Encontro Colegial – 22-11-2023

Dinâmica colaborativa e inovadora

Guião da Dinâmica

- Apresentação da reportagem da TVI “Como será o futuro da educação?”
- Refletir sobre a importância de inovar as práticas pedagógicas dentro da sala de aula.
- Desafiar as presentes para uma atividade colaborativa e inovadora.
- O grupo será dividido em pequenos grupos. (3 elementos)
- Com os objetos que anteriormente lhes foram solicitados para este III Momento, vão desenvolver um produto, uma marca, um slogan, onde sejam contemplados todos os objetos de cada grupo.
- De seguida irão dispor de apenas 2 minutos e meio para a apresentação do seu trabalho.
- No final será feita uma reflexão sobre a produção de cada grupo e as devidas considerações quanto à sua criatividade e inovação.

ANEXO E

IV Encontro Colegial – 18-12-2023

Definição de estratégias

Proposta de AÇÃO/REFLEXÃO/DEFINIÇÃO

“O professor medíocre fala. O bom professor explica. O professor superior demonstra.

O grande professor inspira.”

William Arthur Ward

Como inspirar(amos) os meus/nossos alunos?

Quais são os meus/nossos referentes?

Definição de um plano de ação TRANSFORMADORA

ENQUADRAMENTO DA PROPOSTA E OBJETIVOS

PLANO DE AÇÃO

a)

(objetivo 1)

Tempo –

Recursos –

Responsáveis –

ANEXO F

V Encontro Colegial – 16-02-2024

Planificação do 2º Semestre - “Vamos Decidir!”

Vamos decidir?!

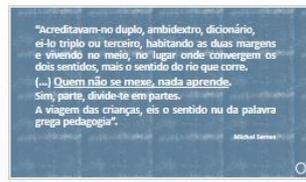


1

★



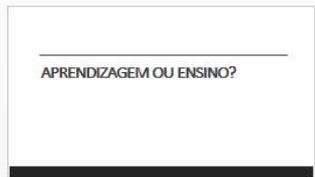
2



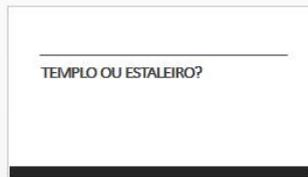
3



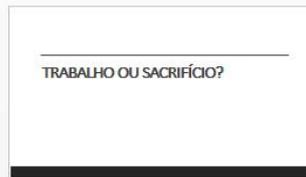
4



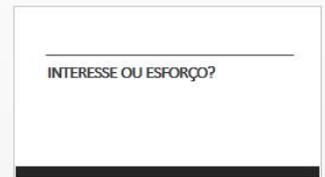
5



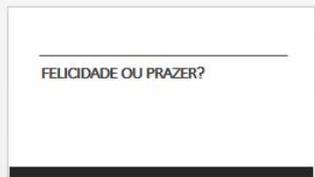
6



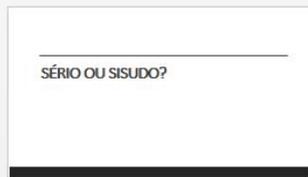
7



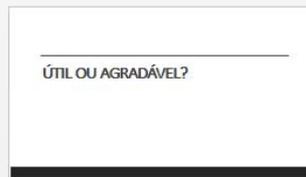
8



9



10



11



12

ANEXO G

VI Encontro Colegial – 09-10-2024

Avaliação dos Encontros Colegiais

Zombies en la escuela | Juli Garbulsy | TEDxRiodelaPlata

Reflexão sobre o visionamento do vídeo.

Inquérito sobre os Encontros Colegiais

<https://forms.gle/zMoqm6xGyDnSRWM8A>