

ENTRE O QUE PENSO, O QUE FAÇO E AQUILO QUE TU VÊS: das representações dos educadores de infância à implementação de práticas de supervisão pedagógica entre pares¹

Fábio Gonçalves²
Inês Teixeira³

Resumo: As práticas pedagógicas adotadas pelos educadores de infância influenciam a qualidade das aprendizagens e, conseqüentemente, o desenvolvimento holístico das crianças, tornando-se fundamental que cada educador desenvolva práticas reflexivas, individualmente e em equipe. Este estudo de caso, de natureza qualitativa, tem como objetivo conhecer as práticas de supervisão pedagógica implementadas em três escolas de educação básica pertencentes a um agrupamento da rede pública portuguesa. Foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas a oito educadores dessas três escolas. Quanto ao tratamento dos dados, a análise de conteúdo realizada permitiu concluir que: a implementação dessas práticas colaborativas de supervisão pedagógica entre pares tem ocorrido através da observação de aulas por parte do coordenador de departamento, seguida de uma reflexão conjunta entre observador e observado; existe uma associação entre essas práticas colaborativas e a avaliação do desempenho docente; os participantes reconhecem a importância da disseminação dessas práticas no interior de comunidades de prática, uma vez que proporciona a transformação de estratégias educativas com vista a uma formação holística segundo parâmetros de equidade.

Palavras-chave: Cooperação educacional. Comunidade educacional. Formação docente. Educação infantil.

BETWEEN WHAT I THINK, WHAT I DO AND WHAT YOU SEE: from the representations of early childhood educators to the implementation of peer pedagogical supervision practices

Abstract: The teaching practices adopted by early childhood educators influence the quality of learning and, consequently, the holistic development of children, making it essential for each educator to develop reflective practices, both individually and as a team. This qualitative case study aims to examine the pedagogical supervision practices implemented in three primary schools belonging to a group within the Portuguese public school system. Semi-structured individual interviews were conducted with eight educators from these three schools. Regarding the collected data, the content analysis revealed that: the implementation of these collaborative peer supervision practices has occurred through classroom observation by the department coordinator, followed by joint reflection between observer and observed; there is an association between these collaborative practices and the evaluation of teacher performance; participants recognize the importance of disseminating these practices within communities of practice,

¹ Produzido com base no Projeto (Mestrado) do primeiro autor. Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico do Porto, Portugal, 2023.

² Mestre em Administração das Organizações Educativas, pela Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico do Porto. Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo. Pós-graduado em Supervisão Pedagógica e Educação Especial. Estudante de Doutoramento em Estudos da Criança na Universidade do Minho, Braga, Portugal.

³ Doutorada em Ciências do Desporto (especialização em Desporto, Educação e Cultura) pela Universidade do Porto. Mestre em Desporto para Crianças e jovens pela Universidade do Porto. Pós-graduada em Organização e Desenvolvimento Curricular pela Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico do Porto. Investigadora no Centro de Investigação e Inovação em Educação da Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico do Porto, Portugal.

since it provides for the transformation of educational strategies towards holistic training according to equity parameters.

Keywords: Educational cooperation. Educational community. Teacher training. Early childhood education.

ENTRE LO QUE PIENSO, LO QUE HAGO Y LO QUE TÚ VES: de las representaciones de los educadores infantiles a la implementación de prácticas de supervisión pedagógica entre pares

Resumen: Las prácticas pedagógicas adoptadas por los educadores infantiles influyen en la calidad del aprendizaje y, por consiguiente, en el desarrollo integral de los niños, por lo que es fundamental que cada educador desarrolle prácticas reflexivas, tanto a nivel individual como en equipo. Este estudio de caso, de naturaleza cualitativa, tiene como objetivo conocer las prácticas de supervisión pedagógica implementadas en tres escuelas primarias pertenecientes a un grupo dentro del sistema de educación pública portugués. Se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas a ocho docentes de estas tres escuelas. En cuanto al tratamiento de los datos, el análisis de contenido realizado permitió concluir que: la implementación de estas prácticas de supervisión colaborativa entre pares se ha producido a través de la observación en el aula por parte del coordinador del departamento, seguida de una reflexión conjunta entre observador y observado; existe una asociación entre estas prácticas colaborativas y la evaluación del desempeño docente; los participantes reconocen la importancia de difundir estas prácticas dentro de las comunidades de práctica, ya que fomenta la transformación de las estrategias educativas hacia una formación holística basada en parámetros de equidad.

Palavras-clave: Cooperación educativa. Comunidad educativa. Formación docente. Educación infantil.

Introdução

O paradigma tradicional, caracterizado por uma visão conservadora, centrada no professor e num currículo academicista, tem dominado o sistema educativo português. Neste paradigma, a principal função do professor é ensinar crianças e jovens numa perspetiva de educação bancária (Freire, 1994), perspetiva que, em pleno século XXI, continua a reincidir em vários contextos educativos.

A educação infantil⁴, mais concretamente em contexto pré-escolar, é assumida como uma fase privilegiada para o desenvolvimento integral das crianças e, por isso mesmo, é também encarada como a primeira etapa de uma educação que se pretende holística. Daí que a resposta educativa deva ser de alta qualidade, ou seja, deve ser adequada às necessidades, interesses e ritmos individuais das crianças.

Na atual conjuntura global, onde a mobilização do conhecimento para a resolução de

⁴ Também designada de educação pré-escolar. Integra crianças entre os 3 e os 5/6 anos de idade.

problemas emergentes e onde a criatividade, o pensamento crítico, a autonomia e as capacidades comunicacionais são cada vez mais prementes, os desafios que se colocam aos professores são de elevada complexidade e não se coadunam com as concepções e práticas educativas do passado, não só porque as vivências das crianças são diferentes e os paradigmas educativos se vão sucedendo, dando lugar a novas representações e a novas práticas pedagógicas, mas também pelo facto de os professores serem, também eles, diferentes, uma vez que vão desconstruindo e reconstruindo o conhecimento prático⁵ à medida que desenvolvem experiências formativas e profissionais. No caso concreto da educação infantil, cabe ao educador promover processos de ensino e aprendizagem que potenciem o desenvolvimento holístico das crianças, onde elas próprias sejam chamadas a participar, a fim de concretizarem aprendizagens significativas (Ausubel et al, 1978) e alcancarem os seus projetos de vida. Isto requer a criação de um saber profissional a partir da pesquisa sobre a prática (Stenhouse, 1975), numa atitude de reflexão crítica (Schön, 1987).

Uma estratégia promotora da reflexão crítica sobre a ação docente é precisamente a supervisão pedagógica entre pares (SPEP), pois permite que os envolvidos possam refletir em conjunto sobre o impacto das suas ações no desenvolvimento das crianças, com consequências positivas na transformação das práticas e na melhoria da qualidade educativa.

Apesar de existir uma vasta literatura sobre a temática, onde se reconhecem as potencialidades da implementação de mecanismos de supervisão em contextos educativos formais (e.g. Hargreaves, 1998; Day, 1999; Alarcão, 2000; Alarcão; Roldão, 2008; Gaspar et al, 2012; Alarcão; Canha, 2013), são escassos os estudos que analisam o impacto das estratégias de supervisão na melhoria das práticas pedagógicas dos docentes. Um desses estudos (Autor et al, 2018b, p. 114), de natureza qualitativa, abrange as 289 escolas básicas⁶ e secundárias⁷ da região norte de Portugal e revela “(...) a inexistência de dispositivos organizacionais de supervisão da prática letiva em sala de aula” na grande maioria das escolas (97,7%). Apenas

⁵ Conhecimento prático: processo dinâmico resultante de ações colaborativas entre *oldtimers* e *newcomers* no contexto de prática profissional. Trata-se de um processo construtivo, em que todos os envolvidos interiorizam a sua experiência de participação (Kelly, 2006).

⁶ Escolas que integram crianças e jovens dos 3 aos 14/15 anos de idade, que corresponde a 3 anos de educação de infância (pré-escolar) e 9 anos de escolaridade (4 do 1º ciclo, 2 do 2º ciclo e 3 do 3º ciclo do ensino básico).

⁷ Escolas que integram jovens dos 12/13 aos 17/18 anos de idade, que corresponde aos 3 anos do 3º ciclo (este ciclo pode ser frequentado nas escolas básicas ou nas escolas secundárias, por decisão dos pais e encarregados de educação) e aos 3 anos do ensino secundário (10.º, 11.º e 12.º).

em 2,3% das escolas foi possível constatar a existência de práticas consistentes de supervisão pedagógica, que têm proporcionado a melhoria das práticas pedagógicas, constituindo-se como uma mais-valia no desenvolvimento profissional dos docentes.

Mesmo quando as políticas educativas apontam num determinado sentido (como é o caso da supervisão pedagógica), nem sempre essas diretrizes são implementadas nos contextos de prática docente. A escola não muda por decreto, pelo que todos os intervenientes no processo educativo devem ser agentes ativos da pretendida mudança, sendo a supervisão pedagógica uma estratégia formativa potenciadora da melhoria educacional. Nas palavras de Paulo Freire (1991, p. 58), “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Não obstante a qualidade da formação docente, quer a inicial, quer a continuada, ser imprescindível a um bom desempenho profissional, esse não é o único critério para que se seja melhor ou pior profissional. É a permanente reflexão sobre a prática (individual e em grupo) que permite a melhoria do desempenho profissional.

Neste raciocínio, e no sentido de responder às seguintes questões: a) de que forma a implementação de práticas de SPEG potencia a melhoria do desempenho profissional dos educadores? b) em que medida essas práticas promovem a melhoria das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento holístico das crianças?, foi tomada a decisão de realizar este estudo de caso com o principal objetivo de analisar as representações e as práticas de supervisão pedagógica existentes no departamento da educação pré-escolar de um agrupamento de escolas da rede pública.

Espera-se que este estudo contribua para a criação de modelos de colaboração docente que promovam a criação e a disseminação de práticas pedagógicas bem-sucedidas no sentido de proporcionarem às crianças uma educação de qualidade. Pretende-se, ainda, incentivar a reflexão sobre necessidades de formação docente e de continuidade de pesquisa na área.

Supervisão pedagógica entre docentes do pré-escolar como estratégia colaborativa de melhoria da qualidade educativa

A educação pré-escolar, sendo de frequência facultativa, tem evoluído positivamente ao longo dos últimos anos, sendo garantido o acesso a este nível educativo a todas as crianças a

partir dos quatro anos (Lei n.º 65/2015, de 3 de julho). As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al, 2016) norteiam as práticas pedagógicas neste nível educativo, pois definem princípios e fundamentos que apoiam o educador na tomada de decisões sobre a sua ação educativa, nomeadamente: o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; a exigência de dar resposta a todas as crianças; a construção articulada do saber (Lopes da Silva et al, 2016). De facto, um dos princípios basilares prende-se com a conceção de criança enquanto sujeito ativo na (re)construção do conhecimento (Oliveira-Formosinho, 2020). A criança não pode ser entendida como uma mera recetora da informação, mas sim como um sujeito ativo, capaz de intervir nos processos de aprendizagem através da ação. Neste processo, o educador assume o papel de mediador, que cria oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem pela ação (Hohmann; Wikart, 2009; Roldão, 2009).

A capacidade proativa das crianças, ou como referem Macphail e Tannehill (2012), a sua capacidade de agenciamento, encontra nas oportunidades de experimentação dadas pelos docentes, situações facilitadoras do seu desenvolvimento. Esta aprendizagem concretizada através da experimentação e da descoberta, dá à criança oportunidades de decidir sobre os acontecimentos do seu dia-a-dia, reservando-lhe o direito a uma efetiva participação (Barnes, 2000). Esta participação ativa facilita-lhe o processo de atribuição de significado às aprendizagens que vai concretizando segundo uma perspetiva transdisciplinar, o que lhe permite mobilizar esse conhecimento para a resolução dos problemas com que se depara. Além disso, a criança, ao ser agente nos referidos processos (sob o olhar atento do educador), verá satisfeitas as suas necessidades específicas para potenciar as aprendizagens, num ambiente onde o «cuidar» e o «educar» se encontram interligados (Lopes da Silva et al, 2016).

Ser educador implica responsabilidades que exigem competências profissionais específicas, como estar atento ao bem-estar físico e emocional das crianças, dando resposta adequada às suas solicitações (explícitas ou implícitas), para que se criem ambientes onde cada criança se sinta “escutada e valorizada” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 24). É nesta linha de pensamento que a SPEP assume particular importância, dado que é encarada como um processo orientado para a melhoria das práticas pedagógicas promotoras da melhoria da qualidade educativa. Esta, não passa apenas pela reestruturação de políticas educativas – na concessão de

maior autonomia às escolas - ou pelo suporte institucional – melhoria dos projetos político-pedagógicos e desenvolvimento de currículos mais flexíveis, mais articulados e mais ajustados às necessidades das crianças a quem se destinam. Passa pelo sentido de responsabilidade dos professores. Nas palavras de Domingos Fernandes (2008, p.12),

Hoje alarga-se o consenso em torno da ideia de que é preciso melhorar a qualidade do trabalho pedagógico e os sistemas de apoio às aprendizagens dos alunos. E estas são tarefas fundamentalmente pensadas, preparadas e postas em prática pelos professores.

Na educação pré-escolar, o educador é o responsável por conceber o currículo e por monitorizar o seu desenvolvimento, procedendo, sempre que necessário, aos devidos ajustamentos tendo em vista a concretização dos objetivos predefinidos. É igualmente responsável pela implementação das atividades letivas, nas quais deve criar experiências educativas diversificadas, estimulantes e inovadoras, e por isso, promotoras de um desenvolvimento holístico. Estas responsabilidades exigem uma permanente formação docente, que deve ser encarada como algo natural e indissociável do próprio desenvolvimento profissional. Paralelamente, o trabalho colaborativo deve ser incentivado durante os processos formativos para que passe a fazer parte da cultura das instituições, fortalecendo a competência pedagógica das equipas escolares (Brasil, 2018, p. 16).

A adoção de estratégias dinâmicas, interventivas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem será mais proveitosa se a prática docente for problematizada com a contribuição de diferentes olhares (o do próprio – interno; os dos seus pares - externos). Os olhares externos estão relacionados com o conceito de supervisão pedagógica, entendido como um olhar sobre o trabalho de outra pessoa (Gaspar et al, 2019), ou seja, um olhar sobre o modo como os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos em contextos específicos contribuem para o alcance dos objetivos.

Apesar dos benefícios que lhe são reconhecidos, a implementação de práticas de supervisão pedagógica não tem sido bem-sucedida devido à frequente interpretação como prática inspetiva uma vez que tem estado ligada à monitorização e avaliação de professores, e tem sido realizada por inspetores (Alarcão; Canha, 2013; Gaspar et al, 2019). Além disso, a legislação em vigor (Decreto-Lei n.º 241/2001, no seu art.º 35-4) não faz qualquer referência à

supervisão pedagógica enquanto estratégia colaborativa, relacionando-a com a avaliação do desempenho docente e sua repercussão ao nível da progressão na carreira. Por essa razão, o termo mais apropriado para representar os processos que permitam aos professores refletir em conjunto sobre os modos de agir pedagogicamente seja SPEP.

A criação de comunidades críticas que problematizem a realidade e se desenvolvam a partir do confronto de ideias, onde o ‘eu’ dê lugar ao ‘nós’, são absolutamente fundamentais para o desenvolvimento de comunidades verdadeiramente aprendentes, onde o conhecimento prático seja co-construído (Alarcão, 2000), ou como sugere Amaral (2019, p. 28),

um processo formativo com o objetivo de promover a autoavaliação numa análise reflexiva individual ou em grupo, (...) através de orientações e aconselhamentos que determinados profissionais exercem ao observar professores em sala de aula, estimulando-os a desenvolver competências e a melhorar o desempenho pedagógico, estratégico e didático.

Para que as comunidades críticas sejam constituídas, é necessário que pelos menos um dos seus membros desencadeie os procedimentos comunicacionais necessários e assegure ambientes onde se preze o respeito mútuo, a confiança e a cooperação, sendo o coordenador de departamento a pessoa que reúne as melhores condições para iniciar esse processo. Uma vez que já tem a responsabilidade de supervisionar a organização, monitorização e avaliação das práticas dos docentes do seu departamento, e de dar o suporte necessário (Decreto-Lei n.º 137/2012), poderá, a partir daí, criar condições para que se intensifique o trabalho cooperativo entre os docentes do seu departamento, contribuindo para o desenvolvimento profissional daqueles com quem convive num determinado campo de atuação (Alarcão; Canha, 2013), contribuindo para a disseminação de uma atitude de reflexão partilhada que contribua para a implementação de processos de investigação-ação, desencadeando o desenvolvimento de múltiplas competências (Alarcão; Tavares, 2010).

Na utilização da estratégia de SPEP, não se pretende a generalização de comportamentos ou de práticas, mas sim a contribuição de diferentes olhares sobre uma mesma realidade, pois cada docente privilegia determinadas estratégias pedagógicas em função das particularidades das crianças com quem interage. Esta conjugação de diferentes perspetivas com vista à melhoria do desempenho profissional docente, permite uma maior consciencialização daquilo que de facto acontece: a diferença entre o que o docente pensa que

faz, o que realmente faz e aquilo que o colega observa (Trindade, 2007). A observação criteriosa fornece aos docentes informação necessária para diminuir as discrepâncias entre o que pensam que fazem e o que realmente fazem. É esse confronto com as práticas de cada um - com o erro e com a possibilidade de melhoria -, que irá promover uma melhor tomada de decisões face a problemas imergentes e uma maior eficácia das estratégias pedagógicas a desenvolver com os alunos (Fialho, 2021).

A escola deve ser um espaço onde o trabalho cooperativo e a vontade colaborativa encontrem terreno fértil para germinar. O conhecimento de que ainda prevalece uma cultura de individualismo (Formosinho; Machado, 2009), que leva os professores a oferecerem uma certa resistência às propostas de trabalho colaborativo (Perrenoud, 2002), atribui carácter de urgência à implementação de práticas de SPEP, para que o corpo docente se empenhe numa autorrenovação colaborativa para benefício de todas as crianças (Oliveira-Formosinho, 2002).

Segundo Perrenoud (2002, p. 96), é possível “(...) ensinar vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia”, situação que tende a acentuar-se na monocência, como é o caso dos educadores de infância. Quando o desenvolvimento profissional docente é entendido como uma atividade individual, limitam-se as possibilidades de crescimento, não só do coletivo de docentes, como também do próprio professor (Zeichner, 1993). Este, quando atua isoladamente, não beneficia da discussão, da troca de experiências, da partilha de diferentes perspetivas nem da procura conjunta de soluções, que, ao serem encontradas colaborativamente, possibilitam respostas distintas e até mesmo inovadoras.

As estratégias colaborativas devem ser desenvolvidas em grupos de afinidade (Gee, 2001) que funcionem como comunidades de prática (Wenger, 1998) ou como comunidades verdadeiramente aprendentes (Alarcão, 2000). Estas comunidades podem ser constituídas por equipas educativas diversas (e.g. equipa constituída por: educador titular de grupo/turma, educadores de apoio às crianças, coordenador da biblioteca e/ou centro de recursos, coordenador de projetos), por docentes de um mesmo departamento curricular ou por docentes de diferentes departamentos cujas disciplinas encontrem conteúdos que possam ser trabalhados numa lógica de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade. Em qualquer dos casos, os seus membros vão sendo renovadas ano após ano: há membros que permanecem, alguns saem por mudarem de escola e outros ingressam. Esta situação leva a que os processos de

problematização conjunta aí desenvolvidos aconteçam num ambiente de aprendizagem situada (Lave; Wenger, 1991), onde os *newcomers* (novos membros) evoluem na sua participação através da discussão conjunta e da partilha de práticas com os *oldtimers* (membros mais experientes), assumindo uma posição cada vez mais central na comunidade de prática. Nesta dinâmica, a atribuição de novos significados às práticas desenvolvidas em contextos específicos e partilhadas no interior das referidas comunidades, fortalecem o sentimento de pertença à profissão e a reconstrução da identidade profissional (Cardoso et al, 2016b), tanto individual como coletiva (Castells, 1997; Lopes, 2007).

O pensamento reflexivo, entendido como a capacidade para direcionar a ação prevendo as suas consequências e criar alternativas (Mead, 1962; Bendle, 2002) para o (in)esperado, constitui a base de toda a dinâmica comunicacional desenvolvida no interior das comunidades de prática. Esta dinâmica permite que os professores pensem sobre o seu modo de fazer aprender, que, ao ser problematizado, desencadeia a ação reflexiva de procura de soluções lógicas para os problemas emergentes (Albuquerque et al, 2005), que, por sua vez, promovem a co-construção do conhecimento prático. É precisamente “esse nível de reflexividade crítica e ativa que permite aos professores desenvolverem uma identidade militante” (Cardoso et al, 2016a, p. 381), capaz de promover o envolvimento das crianças nos próprios processos de aprendizagem, tornando-os mais conscientes, diversificados e significativos (Fernandes, 2009). A adoção de metodologias ativas que promovam a co-participação das crianças na tomada de decisões sobre as atividades a desenvolver para a concretização do currículo e sobre a avaliação do seu desempenho e do desempenho das crianças com quem interagem nessas atividades no sentido de promover a melhoria das aprendizagens, depende do conhecimento prático dos docentes, que será enriquecido através das práticas colaborativas de SPEP. A crítica construtiva que tem lugar após a observação de aulas, incentivando uma atitude de reflexão-ação (Autor et al, 2018a), é fundamental para que, em ambos os docentes (observador e observado) o reinvestimento na prática profissional aconteça. Esta ação conjunta (Lopes, 2007) de promoção de boas práticas pode acontecer entre docentes de um mesmo departamento ou entre docentes de diferentes departamentos, com enorme potencial para a articulação curricular (horizontal e vertical) (Fialho, 2001; Autor et al, 2018b).

As práticas transformadoras que decorram da referida ação conjunta, para além de

conduzirem ao desenvolvimento da identidade profissional docente (Cardoso et al., 2016a), têm repercussões ao nível da própria escola, contribuindo para que esta seja interpretada como uma ‘organização aprendente’ (Senge, 1992; Yukl, 2002) - uma organização que encare os processos de reflexão sobre a ação como oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento organizativo. Transformar a escola num espaço onde de intensifique a partilha do conhecimento e de experiências sobre as práticas pedagógicas observadas de forma criteriosa e objetiva - uma ‘super visão’ (Vieira, 1993), é certamente a atitude esperada face aos desafios deste século.

Metodologia

As questões de partida e a fundamentação teórica levaram à realização desta pesquisa, de natureza qualitativa, tendo como objetivo geral analisar as representações e as práticas de supervisão pedagógica existentes no departamento da educação de infância de um agrupamento de escolas⁸ da rede pública. Daqui resultaram os seguintes objetivos específicos: 1) compreender as representações e descrever as práticas de supervisão pedagógica dos educadores; 2) compreender o papel do coordenador do departamento nesse processo; 3) conhecer as implicações dessas práticas no desenvolvimento profissional docente e na formação holística das crianças.

O referido agrupamento de escolas integra três jardins-de-infância, que, na sua totalidade, acolhem 350 crianças e 20 educadores. Destes, 15 são responsáveis por um grupo/turma e 5 exercem funções de apoio a crianças com dificuldades de aprendizagem. Os critérios de seleção dos 8 participantes foram os seguintes: ser coordenador do departamento de educação de infância, ser responsável por um grupo/turma, a representatividade dos três jardins-de-infância e a representatividade em termos de experiência docente⁹. Salienta-se que 5 dos 8 participantes tem 20 ou mais anos de serviço neste agrupamento, o que garante um bom conhecimento da realidade estudada.

Quanto à recolha dos dados, foi feita uma análise prévia dos documentos estruturantes

⁸ Resultou de políticas educativas de reorganização de algumas estruturas escolares, agregando escolas de uma mesma área geográfica, transformando-as em agrupamentos de escolas que integram jardins-de-infância, escolas básicas e escolas secundárias.

⁹ Criaram-se cinco intervalos de tempo de serviço: menos de 5 anos, 5-14 anos, 15-24 anos, 25-34 anos e mais de 35 anos.

do agrupamento (e.g. projeto político-pedagógico) para conhecer o contexto e o modus operandi da organização. A formulação do guião da entrevista individual semiestruturada baseou-se na informação resultante desse procedimento, nos objetivos específicos e na fundamentação teórica. A opção por este tipo de entrevista prendeu-se com o facto de ser considerada rica em pormenores descritivos, o que “permite investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16). A flexibilidade que caracteriza a entrevista semiestruturada possibilita a colocação de novas questões em função das respostas obtidas, dando tempo ao entrevistado para salientar “(...) o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata (...) das informações desejadas” (Amado, 2014, p. 211).

As entrevistas foram realizadas num espaço físico tranquilo, gravadas com recurso à aplicação ‘gravador de áudio’ e transcritas na íntegra. A duração média das entrevistas foi de 30 minutos.

O tratamento dos dados incidiu na análise de conteúdo das transcrições para tornar possível a interpretação da informação. Tendo por base os objetivos do estudo, foram definidas cinco categorias de análise (*a priori*), às quais se associaram as unidades de significado extraídas dos discursos dos participantes (Bardin, 2008). À medida que a informação foi sendo categorizada, foram sobressaindo (*a posteriori*) diversas subcategorias pela comparação constante das unidades de significado (tabela 1).

Tabela 1 – sistema de categorias.

Categorias	Subcategorias	
Perceções sobre o conceito de SPEP.	Conceito de supervisão pedagógica.	- Relação entre supervisão pedagógica e formação inicial docente; - Relação entre supervisão pedagógica e avaliação de desempenho docente.
	Conceito de SPEP.	- Relação da supervisão pedagógica com trabalho colaborativo; - Vantagens da implementação de medidas de SPEP;
Práticas de SPEP.	Experiências de implementação de estratégias de SPEP.	
	Implementação de estratégias de SPEP no agrupamento.	

Papel do coordenador de departamento na implementação de práticas de SPEP.	Posição privilegiada para desencadear processos colaborativos e cooperativos.
	Constrangimentos sentidos na interação com os colegas.
Implicações da SPEP.	No desenvolvimento profissional docente.
	Na formação holística das crianças.

Fonte: autores (2025).

Foi solicitado a todos os participantes um termo de consentimento informado, com indicação dos objetivos da pesquisa e informação sobre a possibilidade de desistência a qualquer momento. O anonimato foi garantido através da atribuição de códigos a todos os excertos.

Conceções e práticas de supervisão pedagógica

Relativamente às percepções sobre o conceito de SPEP, praticamente todos os participantes associaram o conceito à formação inicial – estágio profissionalizante –, reconhecendo-o em termos de supervisão pedagógica e associando-o a um “momento avaliativo” (E7), o que evidencia uma perspectiva muito redutora das oportunidades que podem ser geradas, pois, embora “ensinar a ensinar deva ser o principal objetivo da supervisão pedagógica, é algo que não se esgota na formação inicial” (Alarcão; Tavares, 2010, p. 34).

Verificou-se também uma associação do conceito aos dois momentos de observação de aulas inerente à avaliação de desempenho docente para progressão na carreira. A justificação está nas vivências de 7 dos 8 entrevistados, cujos momentos de observação das suas aulas se restringem às observações realizadas por um docente avaliador. Estas práticas avaliativas fizeram com que, ao longo dos anos, se elevasse um “muro entre os professores e a supervisão por a identificarem com a avaliação de desempenho” (Amaral, 2019, p. 46). Um dos participantes refere mesmo que associa o conceito “(...) ao desconforto de ter alguém na sala a criticar” (E1). Outro revelou consciência da dificuldade em mudar esta perspectiva inspetiva afirmando que “desmistificar essa ideia talvez seja mais difícil do que fazer supervisão” (E7).

Paralelamente, ao questionar sobre alternativas de representação do conceito (num esforço de dissociação da dimensão avaliativa), surgiram diferentes termos que lhe foram associados como partilha, ajuda, crítica, observação de aulas e soluções para a melhoria das práticas. O termo partilha sugere desenvolvimento profissional na medida em que permite

umentar o conhecimento e novas formas da sua aplicação, nomeadamente “a forma de atuar com as crianças” (E2), tendo sido relacionado por alguns participantes com o encontro de soluções estratégicas mais eficazes para a melhoria das práticas. A ajuda foi associada ao trabalho colaborativo, que, em situação de observação de aulas, promove a reinvenção de estratégias para fazer face a situações de incerteza, com inequívocos benefícios para a educação infantil, ideia corroborada por alguns autores (e.g. Alarcão; Tavares, 2010; Alarcão; Canha, 2013) ao defenderem a supervisão como um processo de acompanhamento das várias atividades que têm influência nos processos de aprendizagem das crianças. Relativamente à crítica, as opiniões dividiram-se: se for emitida de forma construtiva, é bem aceite pois promove a transformação e a melhoria; caso contrário, é rejeitada. Tudo “depende das pessoas e da forma como entram no espaço dos outros” (E5).

Sintetizando, os participantes afirmam que a supervisão pedagógica, se for interpretada de forma colaborativa - entre pares -, pode ser encarada como uma partilha de conhecimento e de experiências, o que vai ao encontro da perspetiva defendida por Pedras e Borges (2016, p. 295), de que a supervisão “pode também ser entendida como uma orientação entre pares, contribuindo para o desenvolvimento profissional do professor”. Quando esta interação acontece em comunidades de prática, potencia o encontro de soluções para os problemas com que docentes e crianças se deparam, o que reflete inúmeras vantagens.

Relativamente a práticas de supervisão pedagógica já experienciadas pelos entrevistados, ainda que noutras escolas, foram mencionadas situações meramente pontuais sem certezas quanto à sua identificação como estratégias de supervisão, como se pode constatar: “pode ter havido em contexto informal, mas nunca foi planeado” (E1); “já tive coordenadores na sala, onde trocamos ideias (...), mas não foram situações programadas” (E6). A insegurança dos participantes quanto à identificação dessas interações como práticas de supervisão pedagógica é compreensível pois, “a supervisão pressupõe uma intencionalidade, um objeto de análise/ intervenção e uma dimensão processual interativa” (Alarcão; Canha, 2013, p. 65). Para ser proveitosa, a supervisão pedagógica requer um reinvestimento na prática, o que não se verifica nestas situações informais.

A hipótese de implementação de estratégias de SPEP no agrupamento reuniu consensos, como é possível verificar através do seguintes discursos: “evitaria a acomodação” (E1); “seria

uma forma de melhorar o nosso trabalho porque precisamos da opinião dos outros para nos enriquecer” (E2); “obrigar-nos-ia a refletir no que fazemos e poderia ajudar-nos a melhorar, até para conhecer e experimentar novas metodologias” (E3); “levaria ao crescimento como equipa porque a partilha faz-nos crescer como profissionais” (E8). Contudo, verificou-se que privilegiam os momentos de partilha e não tanto a formalidade de uma estratégia intencional, talvez fruto de vivência anteriores. Não obstante, o olhar externo motivará sempre a desconstrução e reconstrução do conhecimento, pois trata-se de uma

visão de qualidade, um olhar atento e abrangente, uma atitude inteligente, responsável, experiente, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passou durante o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro (Parente, 2009, p. 130).

Alaíz e colegas (2003) corroboram esta perspetiva ao defenderem que a visão externa promove o intercâmbio de ideias entre observador e observado, com benefícios para os intervenientes no processo educativo. Ao encarar este intercâmbio entre docentes de um departamento numa lógica de aprendizagem situada (Lave; Wenger, 1991), dos discursos dos participantes é possível inferir que os *newcomers* nem sempre se sentem à-vontade para dar opinião acerca da ação dos *oldtimers*. Estes, por sua vez, fizeram referência ao cuidado que procuram ter quando o *feedback* incide em aspetos com margem de melhoria.

Quanto à formação docente na área da SPEP, um dos participantes defendeu essa necessidade referindo que daria confiança aos docentes que a concretizassem, com reflexo nos colegas com quem interagissem.

O coordenador de departamento como impulsionador de estratégias de SPEP

À exceção do coordenador do departamento, todos os participantes consideraram que é a ele que recorrem quando necessitam de algum suporte e reconhecem que, quando ele visita os jardins de infância “está sempre disponível para ajudar, para informar ou para dar uma opinião” (E5). No entanto, quem já assumiu esse cargo em algum momento da sua carreira (E3) tem consciência de que, embora a sua presença nos 3 jardins de infância do agrupamento faça toda a diferença, não há tempo para essa proximidade tendo em conta a variedade de funções que esse cargo exige.

Por sua vez, o coordenador do departamento mostrou abertura para a implementação de estratégias de SPEP no agrupamento, considerado que essa experiência seria interessante até porque “a partilha entre pares e entre escolas poderá ser muito positiva na nossa prática” (E8).

A perspectiva de solicitar a participação do coordenador do departamento quando o docente necessita de um olhar externo é algo redutor para uma supervisão que se pretende colaborativa e recíproca (Alarcão, 2001; Oliveira-Formosinho, 2002; Alarcão; Tavares, 2010; Amaral, 2019), mas pode perfeitamente desencadear todo o processo, ou seja, o coordenador de departamento pode ter um papel importante na implementação de estratégias de SPEP, na medida em que se encontra numa posição privilegiada para impulsionar a discussão partilhada sobre a organização do currículo (incluindo formas de articulação e de flexibilidade curricular), sobre os progressos das aprendizagens das crianças, e sobre o aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas (Lima, 2002).

Apesar de se reconhecerem inúmeros benefícios, o coordenador de departamento referiu algum constrangimento na interação com os colegas: “quando comecei a ir às escolas, a primeira sensação que tive foi sentir-me uma intrusa dentro da sala e o objetivo não era esse” (E8), constrangimento esse que se foi dissipando com o tempo uma vez que os colegas foram-se mostrando mais à-vontade e mais disponíveis para interagir. Ao assumir uma atitude promotora do envolvimento dos educadores na transformação das práticas educativas, o coordenador de departamento impulsiona a criação de uma efetiva comunidade de prática. A propósito, o coordenador de departamento (E8) referiu que “há colegas que têm formação numa área, outros noutras. Podíamos partilhar essa formação uns aos outros”. E acrescentou “muitas vezes, há coisas que fazemos há muito tempo sem pensar. Fazemos mecanicamente” (E8). A disseminação do conhecimento a que se refere o coordenador de departamento poderia desencadear uma maior proximidade entre os docentes e fortalecer laços de confiança, evitando a acomodação a práticas já enraizadas sem disso darem conta.

Implicações da SPEP no desenvolvimento profissional docente e na formação holística das crianças

A temática da SPEP requer diálogo frequente. Contudo, os participantes revelaram que esta temática apenas tem sido abordada em reuniões de departamento quando se encontra associada à avaliação do desempenho docente, sendo a principal preocupação “a avaliação para

progressão na carreira” (E1; E3; E8). Esta associação acaba por ter repercussões negativas no desenvolvimento profissional na medida em que, ao motivar falta de confiança entre observador e observado, leva à dificuldade em lidar com a crítica, tal como é referido: “não sabemos lidar com a crítica. Levamos muito a peito” (E3). A crítica deveria ser sempre construtiva, focando-se no comportamento observado e não no sujeito em observação. Tal como afirmam Alarcão e Canha (2013, p. 65), a supervisão centra-se “num objeto de observação/intervenção - a atividade em si mesma e no seu contexto, e o desempenho das pessoas -, tendo inerente o seu processo de desenvolvimento e a qualidade da ação”.

A SPEP pode promover a mudança, mas é fundamental clarificar as intenções e reforçar a confiança entre observador e observado para que as interações sejam positivas e promovam a reconstrução do conhecimento e o incremento de competências profissionais (Cardoso et al, 2016b), aspetos fundamentais para o desenvolvimento profissional docente. É urgente desmistificar ideias preconcebidas e os discursos dos participantes transmitam esperança nesse sentido. A recolha de dados, através das questões colocadas, promoveu a autorreflexão em cada um dos participantes que confrontaram a perceção de que a supervisão pedagógica significava avaliação de desempenho docente, com as vantagens que as práticas colaborativas (inerentes à supervisão pedagógica, mas por eles desconhecidas) têm na educação das crianças e, consequentemente, no desenvolvimento profissional e na própria identidade docente. Concretizando esta inferência, foi consensual entre os participantes a vontade em implementar estratégias de SPEP (como referido anteriormente), mas também, a ideia de que o principal benefício dessas estratégias reside na melhoria do trabalho desenvolvido em sala de aula, já que o aprimoramento das ações do educador tem influência direta na interiorização de aprendizagens significativas por parte das crianças. Algumas intervenções ilustram esse aspecto: “gosto que critiquem de forma construtiva para eu melhorar (...), porque estou aqui pelas crianças, e ao criticarem de forma construtiva o meu trabalho, saberei atuar de forma mais eficaz com o grupo de crianças” (E2); “se conseguires desenvolver o teu potencial, vais conseguir desenvolver melhor o potencial das crianças” (E7); “ao partilhar com outras colegas, elas alargam os meus horizontes como profissional, porque apresentam ideias diferentes, que vêm enriquecer o meu processo de aprendizagem e a forma de atuar com as crianças” (E2). Esta atuação junto das crianças, ao ser cada vez mais diversificada (porque cada vez mais discutida),

promove processos de ensino mais personalizados, maior envolvimento das crianças, aprendizagens mais significativas e maior equidade educativa.

Considerações finais

Uma primeira conclusão que emergiu dos dados foi a inexistência de experiências de SPEP, que não estivessem relacionadas com a observação de aulas em contexto de formação inicial (estágio) ou de avaliação de desempenho docente, o que fez sobressair a dimensão inspetiva do conceito em detrimento da dimensão formativa. Esta, requer uma cultura de trabalho colaborativo e cooperativo, alicerçada na confiança mútua, na abertura à partilha de ideias (mesmo que divergentes) e a crítica construtiva.

Embora os participantes tenham associado o conceito de SPEP a termos como partilha, ajuda, crítica, observação de aulas e soluções para a melhoria das práticas, todos eles relacionados com o trabalho colaborativo, as suas vivências quanto à presença do coordenador de departamento na sala de atividades durante a interação com as crianças foram meramente casuais. Não obstante, acreditam nas vantagens que a implementação de medidas de SPEP pode trazer para o desenvolvimento profissional docente, com repercussões na qualidade educativa proporcionada às crianças.

Relativamente ao papel do coordenador de departamento na implementação dessas medidas, os participantes consideram que reúne as condições necessárias para impulsionar e coordenar a partilha do conhecimento prático e a reflexão-ação que daí resultar. O próprio coordenador de departamento, apesar de referir alguns constrangimentos sentidos quando iniciou o cargo a propósito da interação com os colegas nas suas salas de atividades, acredita nos benefícios da implementação de medidas de SPEP, propondo até a disseminação mútua de conhecimento que os colegas interiorizaram durante a as ações de formação contínua já realizada. Esta estratégia poderia muito bem iniciar a constituição da comunidade de prática e a continuidade das ações inerentes à SPEP.

Implementar práticas de SPEP, assentes na observação intencional e na criação de hábitos de reflexão partilhada, motiva os docentes a repensarem as suas conceções de aprendizagem e as suas estratégias de intervenção junto das crianças com que interagem diariamente no alcance de uma formação holística segundo parâmetros de equidade. Perspetiva-

se também que estas práticas, sendo intencionais, duradouras e disseminadas junto de outros departamentos, contribuam para a transformação da cultura organizacional no sentido de uma organização aprendente (Yukl, 2002).

Por último, salienta-se a importância da capacidade de agenciamento dos intervenientes no processo educativo para que a transformação se dê. Num mundo em constante mudança e num sistema educativo em evolução, o entusiasmo pela aprendizagem deve estar presente nas crianças e nos adultos que as educam. Sugere-se a realização de mais pesquisa que permita conhecer o impacto da criação de comunidades de prática (com implementação de estratégias de SPEP) na qualidade educativa, sob dois pontos de vista: o desenvolvimento profissional docente e a formação holística das crianças.

Referências

ALAIZ, Victor; GONÇALVES, Conceição. **Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar.** Coleção Guias Práticos. Porto: Edições Asa, 2003.

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento.** Coimbra: Livraria Almedina, 2000.

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem.** Porto: Porto Editora, 2001.

ALARCÃO, Isabel; CANHA, Bernardo. **Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento.** Porto: Porto Editora, 2013.

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. **Um contexto de desenvolvimento dos professores.** Mangualde: Edições Pedagogo, 2008.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem.** Coimbra: Almedina, 2010.

ALBUQUERQUE, Alberto; GRAÇA, Amândio; JANUÁRIO, Carlos. **A supervisão pedagógica em educação física: a perspectiva do orientador de estágio.** Lisboa: Livros Horizonte, 2005.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

AMARAL, Maria. **Supervisão Pedagógica, Avaliação e eficácia das escolas.** Coimbra:

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2019.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. **Educational Psychology: a cognitive view**. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston, 1978.

AUTOR et al. O papel do estágio na reconstrução da identidade profissional: a perspetiva dos atores. 2018a.

AUTOR et al. Gestão curricular como prestação de serviço educativo. 2018b.

BARDIN, Laurence. **A Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BARNES, Barry. **Understanding agency: Social theory and responsible action**. London: Sage Publications, 2000.

BENDLE, Mervyn. The crisis of “identity” in high modernity. *British Journal of Sociology*. London School of Economics and Political Science, **Routledge Journals**, pp. 1-18, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 12 nov. 2025.

CARDOSO, Maria; BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**, pp. 371-390, 2016a.

CARDOSO, Maria; BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio. Narrativas acerca da formação de professores de Educação Física em contexto de prática supervisionada. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, pp. 125-145, 2016b.

CASTELLS, Manuel. **The power of identity**. 2. ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 1997.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora. 1999.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades**. Lisboa: Texto Editores, 2008

FERNANDES, Domingos. Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. **Revista ELO – Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda - n.º 16**, 19-24, 2009.

FIALHO, Isabel. Supervisão da prática letiva. Percursos de formação colaborativa. **Supervisão e Desenvolvimento Profissional Docente**, pp. 38-48. Lisboa: Universidade Aberta, 2021.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. **Equipas educativas: para uma nova organização da escola**. Porto: Porto Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **A Educação e a Cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1994.

GASPAR, Maria; NEVES, Cláudia. A supervisão Pedagógica: significados e operacionalização. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, pp. 29-57, 2012.

GASPAR, Maria; CARLOS, Ana; LAMY, Fernanda; SEABRA, Filipa; MASSANO, Lúcia; SILVA, Paula; EIRA, Rui; GALANTE, Sandra; HENRIQUES, Susana. **Supervisão: Modelos e processos**. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2019.

GEE, James. Identity as an Analytic Lens for Research in Education. Review of Research in Education, Washington, DC: American Educational Research Association; **Sage**, v. 25, p. 99-125, 2001.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998.

HOHMANN, Mary; WIKART, David. **Educar a Criança**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

KELLY, Peter. What is teacher learning? A socio-cultural perspective. **Oxford Review of Education**, pp. 505-519, 2006.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991.

LIMA, Jorge. **As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos**. Porto: Porto Editora, 2002.

LOPES, Amélia. La construcción de identidades docentes como constructo de estrutura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. **Profesorado – Revista de Currículum y Formación del Profesorado**. Granada: Universidade de Granada, v. 11, n. 3, p. 1-25, 2007.

LOPES DA SILVA, Isabel; MARQUES, Liliana; MATA, Lourdes; ROSA, Manuela. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016.

MACPHAIL, Ann; TANNEHILL, Deborah. Helping pre-service and beginning teachers examine and reframe assumptions about themselves as teachers and change agents: “Who is going to listen

to you anyway?" *Quest*, London: **Routledge Journals**, v. 64, n. 4, p. 299-312, 2012.

MEAD, George. **Mind, self and society**. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A Supervisão na Formação de Professores II – Da organização à pessoa**. Porto: Porto Editora, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Modelos Curriculares para a Educação de Infância**. Porto: Porto Editora, 2020.

PARENTE, Regina. Falar de Supervisão Pedagógica. **Revista ELO**, n.º 16, pp. 125-136, 2009.

PEDRAS, Sandra; BORGES, Filipa. Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação. **Revista Transmutare**, Curitiba, pp. 293-312, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação**. Porto: Edições ASA, 2002.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto**. Ministério da Educação e Ciência, 2001. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>. Acesso em: 12 nov. 2025.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho**. Ministério da Educação e Ciência, 2012. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>. Acesso em: 12 nov. 2025.

PORTUGAL. **Lei n.º 65/2015, de 3 de julho**. Ministério da Educação e Ciência, 2015. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/65-2015-67664945>. Acesso em: 12 nov. 2025.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.

SCHÖN, Donald. **Educating the reflective practioner**. São Francisco, CA: Jossey-Bass Publisher, 1987.

SENGE, Peter. **The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization**. Doubleday, 1992.

STENHOUSE, Lawrence. **An Introduction to Curriculum Research and Development**. London: Heinemann, 1975.

TRINDADE, Vítor. **Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

VIEIRA, Flávia. **Supervisão: uma prática reflexiva de formação**. Rio Tinto: Edições Asa, 1993.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. 17.^a ed. New York: Cambridge University Press, 1998.

YUKL, Gry. **Leadership in organisations**. Upper Saddle River, Prentice-Hall, 2002.

ZEICHNER, Kenneth. **A Formação Reflexiva de Professores. Ideias e Práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Submissão em: 15/11/2025

Aceito em: 22/05/2026

Citações e referências
conforme normas da:



EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br