



Campus Universitário de Almada
Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Alexandrina Rosa Ferreira Seguro Ildefonso

**Dos Processos Informais da Supervisão Pedagógica à
Implementação de uma Metodologia de Supervisão Pedagógica**
Contributo para a construção/definição do papel do supervisor pedagógico
Ensaio: Investigação-Ação

Dissertação

**Mestrado em Educação
Ramo Supervisão Pedagógica e Avaliação**

Orientador: Professora Doutora Ana Cristina Cruz Gonçalves

Almada, outubro 2022

Alexandrina Rosa Ferreira Seguro Ildefonso

**Dos Processos Informais da Supervisão Pedagógica à
Implementação de uma Metodologia de Supervisão Pedagógica**
Contributo para a construção/definição do papel do supervisor pedagógico
Ensaio: Investigação-Ação

Dissertação

Apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em
Educação (2.º ciclo de estudos), ao abrigo do Despacho n.º
4590/2018 (Diário da República, 2.ª série – n.º 90 - 10 de maio
de 2018).

Orientador: Professora Doutora Ana Cristina Cruz Gonçalves

Almada, outubro 2022

Resumo

O contributo da supervisão pedagógica, no contexto educativo atual é determinante para a edificação de uma cultura escolar que se pretende adequada ao contexto e à sua comunidade escolar. A supervisão pedagógica, representada pelo supervisor deve apoiar, acompanhar e liderar a equipa educativa. Numa prática reflexiva e uma abordagem dialógica, permitem ao supervisor proporcionar aos docentes, momentos chave para a partilha de saberes e contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. O processo de supervisão permite aos docentes, uma formação contínua essencial à inovação educativa.

Neste sentido, respeitando, simultaneamente, o contexto e o corpo docente que se encontra mobilizado para a mudança e inovação pedagógica, o estudo pretende contribuir para a valorização da implementação de um modelo de supervisão pedagógica e concomitantemente para a valorização da carreira profissional do supervisor, num processo de mudança.

No âmbito metodológico, o estudo enquadra-se na investigação-ação, com uma abordagem qualitativa. O inquérito por questionário foi aplicado a doze participantes, três dos quais, participantes diretos na investigação, responderam em entrevista individual. As notas de campo recolhidas no decorrer da investigação contribuíram para a reflexão sobre a ação imprescindível para o estudo.

Os resultados do estudo evidenciam a importância do processo de supervisão pedagógica e do supervisor, no contexto educativo atual.

Palavras-Chave: *supervisão pedagógica, supervisor, processos de mudança*

Abstract

The contribution of pedagogic supervision, in the current educational context, is determinant to the edification of a school culture that is adequate to the context and the school community. Pedagogic supervision, represented by the supervisor should accompany, give support and provide leadership to the educational team. A reflexive practice and a dialogic approach allow the supervisor to give teachers and educators key moments to share knowledge and contribute to their personal and professional development. The process of supervision allows educators continuous training pivotal to educational innovation.

Therefore, respecting, simultaneously, the context and the teaching staff that is mobilized for the change and pedagogic innovation, this study aims to contribute to the appreciation of a model of pedagogic supervision and concurrently to the valorization of the professional career of the supervisor in a process of change.

In regards to methodology, the present student fits in the scope of action research, with a qualitative approach. The questionnaire was applied to twelve participants, three of which were direct participants and answered in individual interviews. The field notes collected during the research contributed to the reflection regarding the action crucial for the study.

The results of the study showcase the importance of the supervision process and supervisor, in the current educational context.

Keywords: pedagogic supervision, supervisor, processes of change

Agradecimentos

A concretização deste estudo só foi possível com a colaboração de várias pessoas, a todas, o meu sincero agradecimento.

Agradeço a todos os meus alunos que me ensinam, ano após ano, a ser uma professora motivada e empenhada, no exercício das minhas funções.

Agradeço à Doutora Alda Bernardes pela disponibilidade, acompanhamento e orientação ao longo da minha frequência no Mestrado.

Agradeço à Professora Doutora Ana Cristina Cruz Gonçalves pela disponibilidade, acompanhamento e orientação na elaboração deste trabalho.

Agradeço à minha equipa educativa, pela disponibilidade e colaboração no estudo.

Agradeço aos participantes diretos na investigação pela sua paciência, seu incentivo e colaboração.

Agradeço à minha família, ao meu marido e aos meus filhos, pelo carinho, pela disponibilidade, pela paciência, pela motivação, por acreditarem em mim.

Índice

Introdução	11
Capítulo I: O mundo do saber experienciado por todos, de mão dada	14
1.1. Despacho n.º 6173/2016.....	15
1.2. Despacho n.º 9 180/2016, de 19 de julho	19
1.3. Despacho n.º 6478/2017	25
1.4. Decreto-Lei n.º 54/2018	29
1.5. Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho.....	33
1.6. Despacho n.º 6944-A/2018.....	38
Capítulo II: Supervisão pedagógica – a arte de ensinar e de aprender	41
2.1. Breve evolução conceptual.....	43
2.2. Supervisão Pedagógica: eixo central numa educação de qualidade	45
2.3. Modelos de supervisão – ambientes promotores de desenvolvimento	51
2.4. Estilos de supervisão – lideranças em contextos educativos em transformação.....	55
2.5. Estratégias de supervisão: uma dinâmica centrada na tríade contexto, supervisor e supervisionado	58
Capítulo III: Metodologia - Investigação-Ação: reflexão dos práticos para a mudança e inovação das práticas educativas.....	62
3.1. Investigação-ação: produção de conhecimento para o desenvolvimento dos práticos	63
3.2. Problema da investigação	68
3.3. Objetivos do estudo	70
3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	71
3.4.1. Notas de Campo - Fichas de registo: reflexão sobre a ação.....	72
3.4.2. Questionário.....	73
3.4.3. Entrevista	74
3.5. Caracterização do contexto	75
3.6. Caracterização dos participantes inquiridos	77
Capítulo IV: Análise e interpretação dos dados: um passo no processo de mudança.....	80
4.1. Análise e interpretação das notas de campo	80
4.2. Análise e interpretação dos dados recolhidos nos inquéritos por questionário.....	85
4.3. Análise e interpretação dos dados recolhidos nas entrevistas.....	92
4.4. Triangulação de dados.....	95
Reflexões Finais.....	97
Referências Bibliográficas:.....	100
Referências Legislativas:	106
Apêndices.....	107
Anexos.....	146

Índice de Figuras

Figura 1 - Documentos curriculares de referência.....	15
Figura 2 - Aprendizagens que se pretendem adquirir em Cidadania e Desenvolvimento.....	16
Figura 3 - Esquema baseado nas OCEPE.	20
Figura 4 - Áreas de Conteúdo baseado nas OCEPE.	22
Figura 5 - Articulação entre Domínios, baseado nas OCEPE.	22
Figura 6 - Esquema elaborado de acordo com o PASEO.	29
Figura 7 - Quadro de medidas de resposta às necessidades de cada um dos alunos (adaptado do DL 54/2018).....	32
Figura 8 - Esquema com base no DL. n.º 55/2018	38
Figura 9 - Esquema baseado na Portaria n.º 306/2021	39
Figura 10 - Esquema baseado em Gaspar et al, 2012.	45
Figura 11 - Esquema baseado em Vieira e Moreira (2011).	59
Figura 12 - Esquema baseado em Cardoso (2014).	64
Figura 13 - Esquema baseado em Vieira e Moreira (2011).	67
Figura 14 - Questões de investigação.....	69

Índice de Quadros

Quadro 1 - Quadro baseado nos Princípios Orientadores do PASEO.	26
Quadro 2 - Quadro de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018	33
Quadro 3 - Quadro baseado nos Princípios orientadores do D.L. n.º 55/2018	35
Quadro 4 - Quadro de acordo com as informações recolhidas na ApE.	41
Quadro 5 - Quadro baseado em Mesquita e Roldão, 2017 (p.55).	44
Quadro 6 - Quadro baseado em Alarcão e Tavares (2003).	53
Quadro 7 - Quadro baseado em Alarcão e Tavares (2003, p.76).	57
Quadro 8 - Objetivos da investigação	70
Quadro 9 - Quadro representativo do número de funcionários/serviços da ApE.	76
Quadro 10 – Notas de campo/Fichas de registo.	81
Quadro 11 - Notas de campo/Fichas de registo.	81
Quadro 12 - Notas de campo/Fichas de registo.	82
Quadro 13 - Notas de campo/Fichas de registo.	82
Quadro 14 - Notas de campo/Fichas de registo.	83
Quadro 15 - Notas de campo/Fichas de registo.	83
Quadro 16 - Notas de campo/Fichas de registo.	84
Quadro 17 - Quadro das unidades de discurso sobre a perceção dos inquiridos sobre o conceito de “supervisão”.	85
Quadro 18 - Quadro das unidades de discurso sobre práticas a introduzir no modelo de “supervisão” em implementação.	90
Quadro 19 - Quadro das unidades de discurso sobre o contributo da função de “supervisor” no modelo em implementação.	91
Quadro 20 - Quadro das unidades de discurso dos resultados recorrentes da participação alargada, no processo.	91
Quadro 21-Mapeamento dos Momentos de Supervisão pedagógica, na ApE.	96

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Gráfico da faixa etária dos inquiridos na I-A.....	78
Gráfico 2 - Gráfico das habilitações académicas dos inquiridos na I-A.....	78
Gráfico 3 - Gráfico da contagem de serviço dos inquiridos na I-A.....	78
Gráfico 4 - Quadro da frequência e valor das palavras dos inquiridos na I-A.....	79
Gráfico 5 - – Gráfico representativo da frequência de momentos de interação entre docentes na ApE.	79
Gráfico 6 - Gráfico representativo do grau de importância sobre o conceito de “supervisão pedagógica”.....	86
Gráfico 7 - Gráfico que ilustra a percepção dos inquiridos sobre o “papel do supervisor”.....	86
Gráfico 8 - Gráfico que ilustra a percepção dos inquiridos sobre o perfil do “supervisor”.	87
Gráfico 9 - Gráfico dos intervenientes no processo.....	87
Gráfico 10 - Gráfico dos constrangimentos do modelo de supervisão pedagógica, anteriormente vigente, na ApE.....	88
Gráfico 11 - Gráfico das potencialidades do modelo de supervisão pedagógica, anteriormente vigente, na ApE.....	89
Gráfico 12 - Gráfico do grau de importância face às mudanças prioritárias, no processo de “supervisão em implementação, na ApE.	89

Índice de Siglas

ApE – Aprender para Ensinar

AE – Aprendizagens Essenciais

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

DGEstE – Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

DL – Decreto-Lei

ED – Eu Desafio

EE – Encarregado de Educação

ENEC – Estratégia Nacional para a Educação e Cidadania

I-A – Investigação - Ação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO – Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PPCJI – Projeto Pedagógico De Creche e Pré-Escolar

RTP – Relatório Técnico Pedagógico

Introdução

A presente dissertação conclui o Curso de Mestrado em Educação, com Especialização em Supervisão e Avaliação.

Ao recuar na linha de tempo que espelha a vida da investigadora, constata-se que o seu desenvolvimento pessoal e profissional é resultado das experiências vividas em interação com os que lhe são próximo, em contexto escolar, e da sua formação académica.

Desde que se lembra, o início do ano letivo fazia mais sentido para si do que, talvez, para a maior parte dos seus colegas, os alunos. A compra do material escolar fascinava-a, e a vontade de começar a trabalhar em sala de aula era enorme. Ainda hoje, passados muitos anos, recorda como muito afeto o prazer que sentia ao abrir os manuais, ainda com o cheiro característico de algo novo, por encetar.

Ao chegar ao período da sua vida adulta e, com ele, o momento de decidir qual o caminho profissional a percorrer, não teve qualquer dificuldade em escolher a direção que deveria tomar. A função que iria desempenhar era irrelevante, todavia sabia que seria em contexto educativo.

O gosto e dedicação que nutre pela sua profissão de docente, a responsabilidade e o respeito que tem por cada um dos seus alunos, sempre a motivaram para a aquisição de novos conhecimentos, e consequentemente práticas educativas inovadoras.

Os desafios que a vida lhe colocou, em contexto escolar, despertaram a sua vontade de aprender ao longo da vida. Parte da premissa, que se quer ensinar tem de aprender, de atualizar conhecimentos e partilhá-los com os seus colegas, os professores.

Atualmente, desempenha funções de docente num projeto educativo com uma dinâmica que, de acordo com a sua perceção, é inovadora. Faz parte de uma equipa educativa e, como é a docente com mais “experiência” recai sobre si o desempenho de funções de “supervisor”.

O projeto educativo da escola onde leciona defende uma prática centrada no aluno, num ambiente de aprendizagem democrático, colaborativo, flexível e que desenvolva competências, que lhe permitam ser criativo, empreendedor, curioso e crítico numa sociedade em transformação. A participação do aluno no seu processo de avaliação, a diversificação de instrumentos de avaliação, a flexibilidade curricular e o respeito pelas diferenças individuais dos alunos, colocam ao corpo docente um desafio nunca abraçado. A abertura da escola à comunidade e o desenvolvimento de projetos em parceria com as famílias e entidades públicas e privadas, promove dinâmicas educativas fundadas em valores como a solidariedade, liberdade, democracia, respeito e valorização do outro e do meio ambiente.

Neste enquadramento, a supervisão pedagógica, no seu entender, assume no contexto, um papel determinante e essencial no processo de mudança. A supervisão pedagógica, de acordo com as leituras efetuadas no decorrer deste estudo, representada pelo supervisor deve apoiar, acompanhar e liderar os docentes. Numa prática reflexiva e dialógica, o supervisor deve promover, aos docentes, momentos axiais de partilha de saberes e experiências, de reflexão sobre as práticas, e de formação.

De acordo com o parecer da investigadora, se se pretende, à luz da legislação atual, proceder a tão grandes mudanças nas práticas educativas é necessário implementar na escola, um modelo de supervisão pedagógica contextualizado, logo participado, envolvendo todos os docentes no processo.

Valorizando a identidade do contexto educativo da escola Aprender para Ensinar (ApE) e respeitando as características individuais dos docentes, como parte integrante de um coletivo que pretende acompanhar este tempo de mudança e inovação de práticas educativas, surge o problema desta investigação: Quais os mecanismos, processos e intervenientes para a construção de modelo formal de supervisão pedagógica, na organização escolar ApE?

No encadeamento da problemática surgem as seguintes questões orientadoras: i) Como implementar mudanças ao nível da supervisão já existente? ii) Qual o modelo de supervisão a implementar? iii) Qual o papel e o perfil do supervisor? iv) Quais as práticas a induzir no modelo? v) Quais os intervenientes e o seu papel no processo de supervisão? iv) O processo de supervisão contribui para a melhoria de práticas educativas?

Com estas questões orientadoras é expectável alcançar os seguintes objetivos:

- ✓ Aferir qual o modelo formal de supervisão pedagógica mais adequado à organização educativa e ao corpo docente;
- ✓ Descobrir o perfil e o papel do “supervisor”, e a sua relação/comunicação com os envolvidos no processo de supervisão;
- ✓ Identificar as estratégias de supervisão mais adequadas às necessidades dos professores;
- ✓ Contribuir para a valorização da implementação de um modelo formal de supervisão pedagógica;
- ✓ Contribuir para a valorização da carreira profissional de “supervisor”.

A presente dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos, articulados entre si, de modo a dar resposta ao pretendido.

No Capítulo I, apresenta o propósito de analisar os documentos curriculares de referência que configuram o enquadramento legal em paralelo com a sua operacionalização na ApE.

Neste âmbito, parece pertinente, que no decorrer da abordagem às linhas orientadoras dos diversos documentos curriculares que, se exemplifique como as práticas educativas são desenvolvidas pelo corpo docente da ApE. Os documentos curriculares de referência que foram alvo de análise são os seguintes: Despacho n.º 6173/2016, o Despacho n.º 9 180/2016, o Despacho n.º 6478/2017, o Decreto-Lei n.º 54/2018 (DL), o Decreto-Lei n.º 55/2018, e o Despacho n.º 6944-A/2018.

No Capítulo II, o foco incide no conceito de supervisão pedagógica. A revisão literária efetuada viabilizou a construção de uma narrativa alicerçada em autores de referência da arte. Entre outros, Alarcão (2000), Alarcão e Tavares (2003, 2008, 2010), Alarcão e Canha (2013), Mesquita e Roldão (2017), Vieira (1993), Vieira e Moreira (2011) e Sá-Chaves (2002), permitiram uma viagem, que se pretende clarificadora sobre os modelos, os estilos e as estratégias de supervisão pedagógica.

No Capítulo III, é abordada a opção metodológica Investigação-Ação (I-A), precedida da caracterização do contexto, a caracterização dos participantes, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados e consequentes processos de tratamento e análise.

No Capítulo IV, são analisados os dados recolhidos das notas de campo, das entrevistas e dos inquéritos por questionário. Neste capítulo é apresentada a conclusão referente à triangulação dos resultados.

Nas Reflexões Finais, apresentam-se as conclusões desta investigação. O modelo de supervisão pedagógica, a implementar na ApE, emerge da participação de todos os envolvidos no processo. Na parte final da dissertação, são aludidas as referências bibliográficas que alicerçaram esta investigação, as referências legislativas, os apêndices e os anexos.

É de salientar, que esta investigação nasce do desejo da investigadora de partilhar com todos “práticos”, o valor da contribuição do processo de supervisão pedagógica e do supervisor, que num trabalho articulado e integrado com todos os docentes, potencializa ambientes democráticos, reflexivos e formativos ideais para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos, no processo.

Capítulo I: O mundo do saber experienciado por todos, de mão dada

“À medida que o tempo dedicado à educação se confunde com o tempo da vida de cada um, os espaços educativos, assim como as ocasiões de aprender, tendem a multiplicar-se. O ambiente educativo diversifica-se e a educação abandona os sistemas formais para enriquecer com a contribuição de outros atores sociais” (p.94).

Jacques Delors¹

Introdução

A ApE gere, organiza e estrutura o seu modelo educativo, consagrado no seu Projeto Educativo (PE), alinhado com os documentos curriculares de referência que configuram o enquadramento legal, atual, em Portugal. Todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem desta organização educativa, encontram-se mobilizados para atuarem em sintonia com as diretrizes emanadas pela tutela pelo conseguinte, todos os indivíduos que nela desempenham funções estão motivados e empenhados em colaborar, neste momento de grande transformação do contexto educativo, em geral.

A legislação atual apela à mutação das dinâmicas educativas. Os documentos curriculares de referência como o Despacho n.º 6173/2016 que nos apresenta a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), o Despacho n.º 9 180/2016 que publica as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o Decreto-Lei n.º 54/2018 (DL) com uma abordagem mais adequada às características individuais dos alunos das nossas escolas, o Decreto-Lei n.º 55/2018 que confere autonomia tanto às escolas do ensino público como às escolas do ensino privado e cooperativo e viabiliza a flexibilidade curricular, o Despacho n.º 6944-A/2018 que aduz a homologação das Aprendizagens Essenciais (AE), e o Despacho n.º 6478/2017 que homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), são pilares estruturais da mudança e da inovação pedagógica que se pretende desenvolver nas nossas escolas.

A Figura 1 explana os documentos curriculares de referência que configuram o enquadramento legal, atual, em Portugal e que vão ser fundamentais no decorrer da presente Investigação-Ação. A análise dos documentos curriculares de referência que configuram o enquadramento legal em paralelo com a sua operacionalização na ApE contribuem, na opinião da investigadora, para a legitimação deste estudo. Neste âmbito, parece pertinente, que no decorrer da abordagem às linhas orientadoras dos diversos documentos curriculares se exemplifique como as práticas educativas são desenvolvidas pelo corpo docente da ApE.

¹ Com esta citação de Jacques Delors (2001) in Educação – Um Tesouro a Descobrir, a investigadora pretende ilustrar a relevância do processo da supervisão pedagógica no contexto educativo atual.

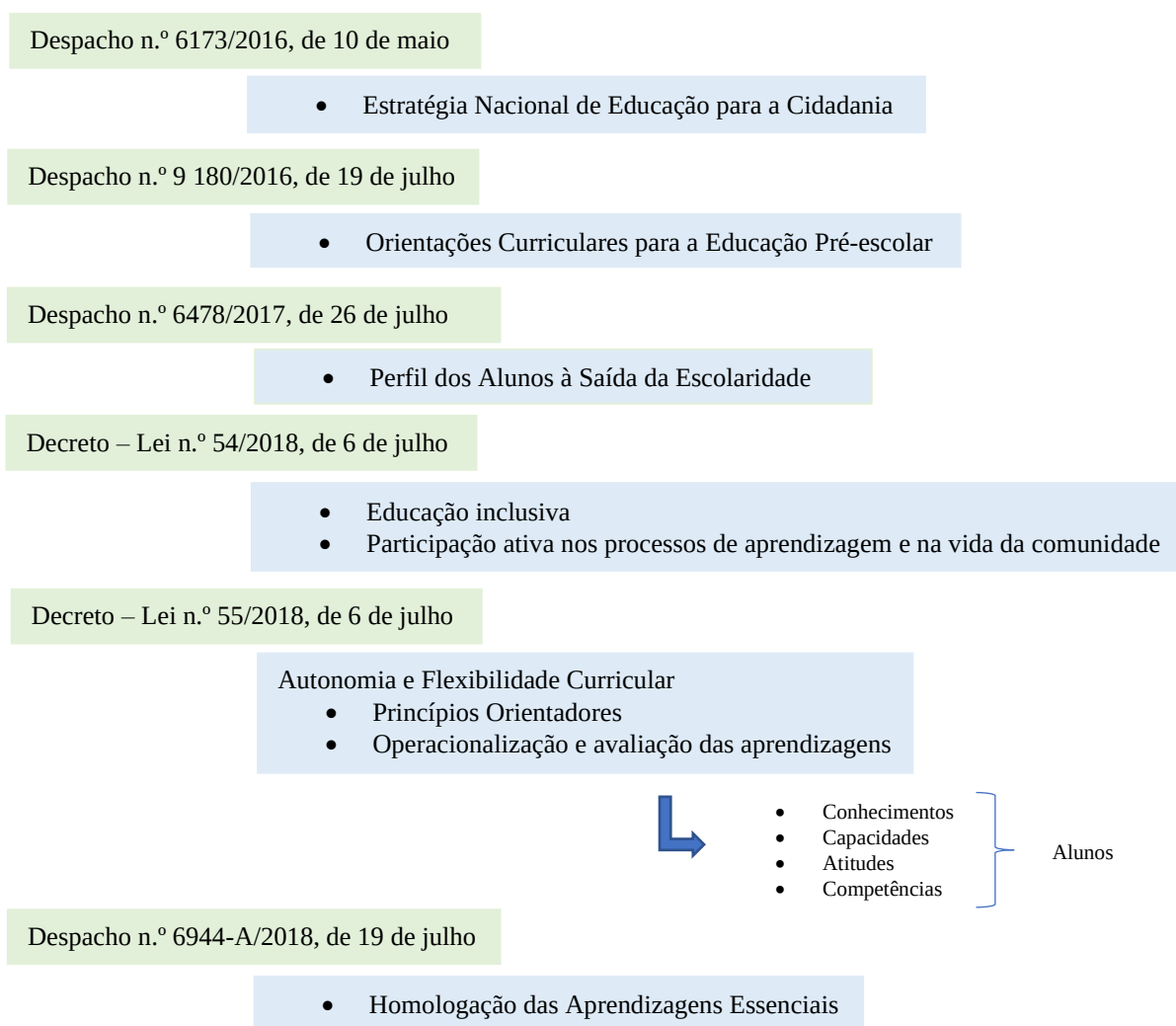


Figura 1 - Documentos curriculares de referência.

1.1. Despacho n.º 6173/2016

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

Neste tempo em que urge uma cultura de pertença igualitária de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, as orientações apresentadas na ENEC surgem como linhas orientadoras de uma prática educativa que promove a todos os alunos, independentemente da sua origem, credo, género ou idade aprendizagens significativas e duradoras.

A ENEC “integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor” (2016, pág.1).

A ApE operacionaliza as linhas orientadoras da ENEC numa abordagem transversal a todas áreas curriculares em articulação com a componente curricular Cidadania e Desenvolvimento. O Decreto-lei n.º 55/2018 define a ENEC como a “estratégia que visa o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural, através da componente de Cidadania e Desenvolvimento” (p.2930).

No âmbito da autonomia que é conferida à ApE, todas as atividades/projetos da componente curricular Cidadania e Desenvolvimento são geridas respeitando a identidade e cultura de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. No início de cada ano letivo, os alunos, de pré-escolar ao 1º Ciclo, em colaboração com a comunidade escolar, apresentam situações que carecem de intervenção. Após a análise de conteúdo efetuada ao Plano Anual de Atividades² (PAA) da ApE, apurou-se que todas as iniciativas de intervenção são operacionalizadas pelos alunos, num contexto de grupo/turma e de acordo com a sua faixa etária, em colaboração com escola, com o envolvimento de todos os atores no processo e, em parceria com entidades públicas e privadas, sempre que se justificar.



Figura 2– Aprendizagens que se pretendem adquirir em Cidadania e Desenvolvimento.

² No decorrer desta IA a investigadora consultou o PAA do ano letivo 2021/2022 da ApE (Anexo C).

As atividades/projetos desenvolvidas na ApE enquadram-se nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) consagrados na Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas.

As atividades/projetos decorrem em contextos educativos diversificados de modo, a potencializar aprendizagens significativas tanto nos alunos como em todos os intervenientes. Num tempo em que urge a necessidade de se mudar de paradigma, a educação e a cidadania são pilares fundamentais para que a mudança seja considerável, relevante e duradora. Neste sentido, o contexto educativo atual necessita mais do que nunca da colaboração, da participação e do contributo de todos os envolvidos nas dinâmicas educativa. Como refere Gadotti, (2012) “não se pode mudar o mundo sem mudar as pessoas: mudar o mundo e mudar as pessoas são processos interligados. Mudar o mundo depende de todos nós: é preciso que cada um tome consciência e se organize” (p.31).

No seguimento da análise realizada ao PAA da instituição onde decorre o estudo, nos últimos dois anos, não se encontra refletida a forte participação que a escola tem na comunidade envolvente. As medidas de combate à situação pandémica causada pelo Covid-19, levou a um recolher forçado. As atividades/projetos que apelavam às sinergias criadas pela triangulação escola-comunidade-família foram adiadas. Contudo, num contexto adaptado às restrições da Direção Geral da Saúde, a comunidade escolar da ApE deu continuidade ao desenvolvimento de vários projetos de solidariedade social/voluntariado. Todas estas iniciativas, alinhadas com a ENEC e os ODS, refletem a participação ativa dos Encarregados de Educação (EE) e famílias dos alunos, entidades públicas e privadas e têm o reconhecimento da comunidade. De acordo com as linhas orientadoras da ENEC, a cooperação e a colaboração entre a escola e a comunidade são fundamentais para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e contribuem para a melhoria da qualidade de vida de todos os envolvidos. Ao considerar Martins (2013), “a “comunidade” é um espaço/estrutura (dinâmica) de vida social, de intercâmbios, inter-relações e relações de convivência” (p. 16), pelo que, a escola ao potencializar ambientes de aprendizagem, enquadrados na Estratégia da Educação para a Cidadania, promove o “desenvolvimento de competências cognitivas, pessoais, sociais e emocionais, ancoradas no currículo e desenvolvidas num ciclo contínuo e em progressão de “reflexão-antecipação-ação”, em que as/os alunas/os aprendem através dos desafios da vida real, indo para além da sala de aula e da escola, e tomando em consideração as implicações das suas decisões e ações, tanto para o seu futuro individual como coletivo” (2017, p.11).

A ApE em harmonia com a “abordagem *Whole-school Approach*”³, aqui entendida como é referida no documento Education & Training 2020, publicado em 2015, pela Comissão Europeia “*In a “Whole-school Approach”, **all members of the school community** (school leaders, middle management, teaching and not teaching Staff, learners, parents and families) feel responsible and play na active role in tackling educational disadvantage and preventig drop-out. The entire school community engages in a cohesive, colletive and collaborative action, based on a multi-disciplinarity and on diferentiation, and aimed at suporting each learner in the most appropriate way*”(p. 7, 2015, em negrito no orginal), e em articulação com várias entidades da comunidade promove contextos educativos com o objetivo de:

- Promover a educação inclusiva;
- Promover contextos educativos diversificados e experienciais;
- Motivar e envolver a comunidade e as famílias para e nas diversas parcerias;
- Promover a Educação ao longo da vida;
- Promover a Saúde e Bem-estar Físico e Emocional;
- Promover momentos de partilha intergeracional;
- Promover ambientes democráticos de discussão e de reflexão sobre a realidade envolvente.

A escola integrada e colaborante com a comunidade potencializa momentos em que todos os cidadãos se envolvem e se comprometem com a mudança de atitudes e comportamentos. Segundo Delors (2001), “quando as comunidades assumem maior responsabilidade no seu próprio desenvolvimento, aprendem a apreciar o papel da educação, quer como meio para atingir os objetivos sociais, quer como uma desejável melhoria da qualidade de vida” (p.25). Com este grau de interação, escola e comunidade promovem aprendizagens formais, não formais e informais, essenciais ao desenvolvimento integral dos alunos e a um processo de ensino e de aprendizagem que se pretende de qualidade.

As linhas orientadoras da ENEC refletidas na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento apelam a uma escola aberta e interativa com a comunidade, com currículo flexível, adequado ao contexto e ao grupo, e em ambientes de aprendizagem reflexivos. Os alunos, sujeitos ativos na resolução dos problemas da comunidade, desenvolvem competências essenciais na área da educação para a cidadania, são ativos na defesa dos direitos humanos e participam na construção de uma sociedade mais justa, democrática e

³ A abordagem “*Whole-school Approach*” encontra-se, de forma mais detalhada, em Education & Training 2020, publicado em 2015, pela Comissão Europeia.

dialógica. Os contextos educativos que facilitam e valorizam a partilha de saberes entre todos e que criam dinâmicas educativas nas quais os alunos podem ver, ouvir, cheirar, sentir e brincar com o conhecimento, promovem momentos de aprendizagem mais significativa e duradora. O envolvimento dos alunos na resolução de problemas existentes na comunidade permite-lhes ser sujeitos ativos e participativos, tendo por base valores como a solidariedade, liberdade, democracia, respeito e valorização do outro e do meio ambiente.

No seguimento da valorização deste contexto, a ApE desenvolveu um projeto de intervenção comunitária EU DESAFIO (ED) (Anexo D). Os projetos de intervenção comunitária, segundo Antunes (2007) “são entendidos como processos de educação/formação contínua de todos aqueles que neles participam” (p.209), pelo que as atividades propostas no projeto ED visam contribuir para a aquisição de saberes essenciais para o desenvolvimento coletivo/individual da comunidade e dos alunos da escola. A implementação do projeto de intervenção comunitária ED, desenhado no âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, foi adiada para o ano letivo 22/23, devido às restrições de saúde pública. O ED foi pensado com o objetivo geral de promover a Educação, Saúde e Bem-estar Físico e Emocional de todos os envolvidos (comunidade escolar, habitantes da comunidade e voluntários).

No âmbito da disciplina Cidadania e Desenvolvimento a escola, a comunidade e a família interagindo em pleno, promovem uma educação para os valores, para a cidadania e, naturalmente para o desenvolvimento individual e coletivo.

1.2. Despacho n.º 9 180/2016, de 19 de julho

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

De acordo com a Lei – quadro n.º 5/97, Artigo 3 “A Educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar” (p. 670). A ApE tem, este ano letivo, sessenta e sete alunos a frequentar a valência de pré-escolar, distribuídos por quatro grupos. A valência de pré-escolar tem quatro Educadoras, quatro Auxiliares de Ação Educativa, um Professor de Educação Física, um Professor de Educação Musical e uma Professora de Inglês. Todos os docentes gerem a sua prática educativa de forma articulada e colaborativa.

Embora a formação académica da investigadora a coloque inserida no Grupo 110: Docentes de 1º Ciclo nutre uma paixão e admiração pela prática pedagógica em pré-escolar. Em plena concordância com João Costa⁴, à data da Publicação das OCEPE, Secretário de Estado da Educação “todo o sistema educativo tem a aprender com a educação pré-escolar. Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usadas rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente” (2016, p.4).

A Direção da ApE confere total autonomia às educadoras na gestão da sua prática educativa. O grupo de educadoras de pré-escolar em articulação com as colegas de Creche e com as professoras de 1º Ciclo são autónomas na tomada de decisões que visem um ambiente e uma prática educativa que potencialize a todas as crianças aprendizagens significativas.

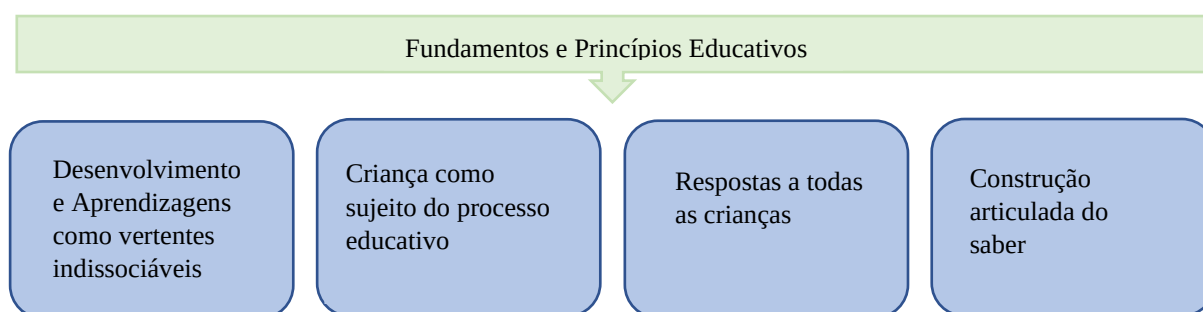


Figura 3– Esquema baseado nas OCEPE.

Os Fundamentos e Princípios Educativos nas OCEPE potencializam de forma articulada, uma prática educativa centrada na criança.

Em contexto de pré-escolar, na ApE todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem podem usar um espaço diversificado para o desenvolvimento das atividades propostas nos Planos Semanais. Cada grupo, à semelhança de outros estabelecimentos de ensino, tem a sua sala, mas podem usar a sala polivalente, o ginásio, o refeitório e todo o espaço exterior como recursos às aprendizagens. Este uso diferenciado dos espaços escolares permite à criança a interação com todos os intervenientes no processo educativo, contribui para a sua autonomia, para o seu desenvolvimento integral e para o desenvolvimento do sentimento de pertença.

⁴ João Costa foi indigitado Ministro de Educação em 2022, no XXIII Governo de Portugal.

Em alinhamento com os Fundamentos e Princípios Educativos das OCEPE, as crianças propõem temas a trabalhar, participam na seleção de novos espaços para brincar, escolhem materiais adequados às suas preferências, participam ativamente na alimentação dos animais da Quintinha (a escola tem uma pequena quintinha com galinhas, coelhos e outros de pequeno porte), semeiam e colhem alimentos na horta para uso nas suas refeições na escola ou em casa.

Oliveira-Formosinho (2008), com a sua investigação⁵ conclui que “se queremos contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos desde os anos da infância, temos de providenciar experiências onde as crianças se sintam participantes, se sintam com poder (p.70).

A inclusão de todas as crianças é essencial no contexto educativo atual. O respeito pelas suas diferenças é um pilar na construção de um Projeto Educativo que pretende promover práticas educativas inovadoras e com respostas adequadas ao perfil de cada uma das crianças. Como anteriormente referido, a ApE tem alunos com diversas nacionalidades e com características individuais muito distintas pelo que, as equipas educativas em colaboração com todos os intervenientes no processo educativo desenvolvem atividades/projetos com o objetivo de gerar ambientes educativos onde todos se possam sentir, verdadeiramente incluídos. Um dos projetos em pré-escolar: “Vou-te ensinar”, da responsabilidade dos alunos e das suas famílias, foi implementado com a intenção de promover a partilha conhecimentos, experiências e vivências de cada criança. O Projeto “Vou-te ensinar” encontra-se alinhado com o Projeto Pedagógico de Creche e Pré-Escolar⁶ (PPCJI) para o ano letivo 21/22, e com as linhas orientadoras do PE da ApE.

As Áreas de Conteúdo, consagradas na OCEPE, alicerçam a prática pedagógica a desenvolver em pré-escolar pelas educadoras, com foco no desenvolvimento integral e global da criança. O gráfico 2 revela a articulação das Áreas de Conteúdo no planeamento da prática pedagógica em contexto de pré-escolar.

A Área de Formação Pessoal e Social é uma área transversal a todas as outras áreas de conteúdo, no sentido em que é a base do desenvolvimento de capacidades e de atitudes que permitem à criança se relacionar consigo própria, com os seus pares e com o mundo que a rodeia. A Área de Formação Pessoal e Social é uma área transversal a todas as outras áreas de conteúdo, no sentido em que é a base do desenvolvimento de capacidades e de atitudes que permitem à criança se relacionar consigo própria, com os seus pares e com o mundo que a rodeia. O desenvolvimento global potencializado por esta área viabiliza à criança, numa outra fase da sua vida, uma participação ativa na sua vida em sociedade. De acordo com o

⁵ A ESCOLA VISTA pelas CRIANÇAS. Consultado pela investigadora a 9 de junho, na Biblioteca da Universidade do Minho.

⁶ O PPCJI encontra-se em Anexo B.

documento OCEPE, esta área contribui para aprendizagens no âmbito da i) construção da identidade e da autoestima; ii) identidade e autonomia; iii) consciência de si como aprendiz; iv) convivência democrática e cidadania (p.34).



Figura 4- Áreas de Conteúdo baseado nas OCEPE.

A Área de Expressão e Comunicação apresenta domínios, embora numa primeira abordagem distintos, relacionam-se entre si.

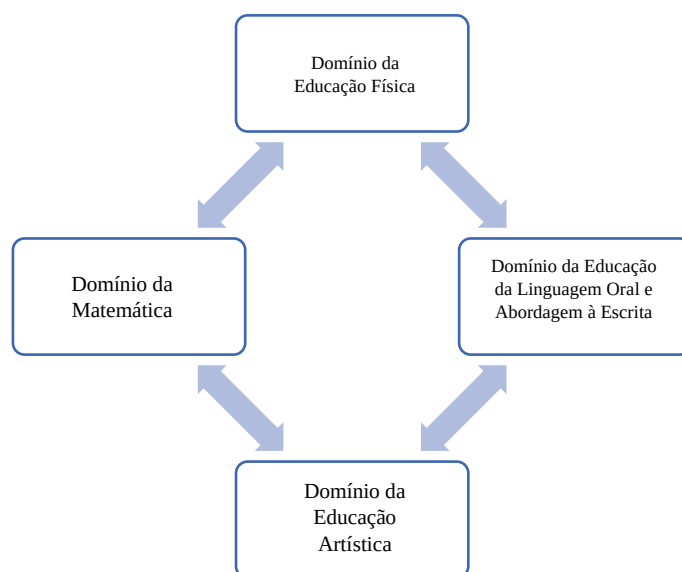


Figura 5– Articulação entre Domínios, baseado nas OCEPE.

A articulação entre estes domínios constitui um dos pilares basilares na construção da identidade da criança. O desenvolvimento das suas capacidades motoras permite-lhe um olhar em si própria, a aceitação de si e a consciência do seu corpo. As atividades físicas planeadas em pré-escolar em espaços diversificados e com o manuseamento de diversos materiais abre a porta a um crescimento equilibrado e harmonioso. Na ApE as crianças em idade pré-escolar

usufruem de um espaço exterior naturalizado o que possibilita uma série de atividades físicas como correr, saltar, trepar ou andar de bicicleta entre elementos da natureza.

A promoção de ambientes de aprendizagem organizados e estruturados na área das expressões artísticas contribui para o desenvolvimento global da criança. Permite-lhe liberdade de expressão, a utilização de diversas formas de comunicação, aqui descritas como por exemplo a música, a pintura, a modelagem ou os jogos simbólicos que assumem um papel fundamental para que a criança compreenda o mundo que a rodeia. As salas de atividades dos grupos de pré-escolar, na ApE estão organizadas por áreas temáticas, “os cantinhos” que potencializam atividades diversificadas com foco em aprendizagens essenciais ao desenvolvimento da criança. As atividades contempladas no Plano Semanal de cada grupo, podem ser dinamizadas em contexto de sala ou no exterior, pelo que, faz parte da dinâmica educativa da valência de pré-escolar, as crianças terem aulas de música, fazerem atividades de pintura ou ouvirem histórias no exterior. Neste enquadramento, é frequente as famílias dos alunos participarem ativamente nesta dinâmica.

A participação ativa da criança no seu processo educativo é fundamental para o seu desenvolvimento, desta forma, a articulação dos domínios da Área de Expressão e Comunicação é fulcral para a emergência de capacidades, atitudes e competências que permitem à criança desta faixa etária aprendizagens futuras. Oliveira-Formosinho (2008), através do seu estudo reforça que “a educação de infância deve ser um tempo e um espaço de aproveitamento e dinamização dessa competência” (pag.57).

A Área de Conhecimento do Mundo estimula a criança na busca do conhecimento do mundo que a rodeia, para que o entenda e se relacione com ele e com os que nele habitam de forma consciente e sustentada. Contribui para desenvolvimento do pensamento crítico e para uma atitude cívica ativa quer na defesa do meio ambiente como também, na defesa dos direitos humanos.

Este ano letivo, o PPCJI da APE, apresenta o título “Cuidar e criar ... a brincar na Terra!” de acordo com a análise de conteúdo realizada ao documento estão implícitas as OCEPE e uma forte referência à importância do brincar. Carlos Neto, Professor da Faculdade de Motricidade Humana em colaboração com o Departamento de Educação e com a Divisão de Apoio Pedagógico e Inovação do Concelho a que pertence a ApE, tem realizado várias ações de formação, junto da comunidade educativa. Esta formação aborda a importância do brincar no exterior, em espaço naturalizado. Segundo Neto (2020), “brincar é um comportamento de escolha livre, dirigido pessoalmente, com um propósito explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagem e com o enorme empenho de imaginação e de fantasia” (p.39). A

ApE oferece um espaço exterior naturalizado que potencializa a todas as crianças brincar ao ar livre em harmonia com a natureza. Neto (2020) afirma que “os benefícios são muito significativos em termos de capacidade adaptativa (motora, cognitiva, emocional e social), cultura de sobrevivência, confronto com a adversidade, regulação emocional, autoconfiança, relação social e de ganhos significativos de competências motoras, cognitivas e sociais” (p.39).

A última secção das OCEPE incide sobre a Continuidade Educativa e Transições. Nesta I-A são abordadas as transições “verticais”, descritas nas OCEPE como as que acontecem quando “a idade da criança vai originar a sua passagem para uma nova etapa e, muitas vezes, para outro estabelecimento de ensino” (2020, p.97). Na ApE as famílias dos alunos que transitam ao 1º Ciclo escolhem, na sua grande maioria, a continuidade neste estabelecimento de ensino. O sentimento de pertença, a participação ativa na vida da escola, a aproximação a todos os intervenientes no processo educativo e a intenção educativa do PE são fatores que influenciam esta continuidade.

A Direção da escola em colaboração com as educadoras, promove todos os anos uma ação de formação aos pais dos alunos que transitam ao 1º Ciclo. A intenção é partilhar toda uma série de informações, que se consideram fundamentais, para que a transição seja o mais harmoniosa possível. Nesta formação, a Direção, em colaboração com a Diretora Pedagógica, apresenta a professora do 1º ano que, por sua vez partilha com todos os pais as dinâmicas educativas características do 1º Ciclo. São abordadas questões como a organização do ano letivo, os horários e a matriz curricular. O horário do 1º Ciclo, no enquadramento da Autonomia e Flexibilidade Curricular apresenta duas áreas: Conhecimento do Mundo e Vou descobrir que foram adaptadas para o 1º Ciclo, tendo a sua origem nas dinâmicas educativas de pré-escolar. Esta formação decorre na sala de 1º ano o que, permite à professora uma descrição pormenorizada das dinâmicas em sala de aula. O espaço está organizado de modo a potencializar a continuidade das vivências em pré-escolar.

Numa transição harmoniosa ao 1º Ciclo, o modelo de Avaliação das Aprendizagens é sempre abordado. Em pré-escolar a avaliação da aprendizagem é um dos pilares que sustenta o planeamento “através de uma avaliação reflexiva e sensível, o/a educador/a recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução, falar com as famílias sobre a aprendizagem dos seus/suas filhos/as e tomar consciência da sua ação e do progresso das crianças, para decidir como apoiar melhor o seu processo de aprendizagem” (OCEPE, 2016, p.14). Em pré-escolar, na ApE, a recolha de informação decorre em todos os contextos, sempre com o sentido formativo “sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da

aprendizagem” (OCEPE, 2016, p.16). O *feedback* é reportado às famílias, pelas educadoras, de forma diária, uma vez que o seu horário é gerido, de modo que todas possam interagir com as famílias das suas crianças, o mais frequente possível. De acordo com a organização do pré-escolar, o reporte realiza-se a meio do Semestre através de uma breve síntese descritiva das áreas preferenciais dos alunos e, no final de cada semestre através do envio de Registos de Observação. Os quatro momentos são precedidos de Atendimento Individual às famílias, no entanto este meio de comunicação pode ser agendado sempre que necessário. O modelo de Avaliação em 1º Ciclo será abordado, mais adiante.

Uma vez que estas famílias e os seus educandos, ao longo dos anos em que frequentaram a Creche e o pré-escolar na ApE, desenvolveram uma parceria ativa com a escola, a transição, salvo raras exceções, decorre de forma tranquila e harmoniosa.

1.3. Despacho n.º 6478/2017

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

O PASEO apresenta um conjunto de Princípios Orientadores que orientam as escolas e os docentes para a adequação dos contextos educativos face à realidade social atual. A diversidade cultural, uma visão global do mundo e a literacia tecnológica apelam à mudança de práticas educativas.

Princípios Orientadores	
Base humanista	A escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar.
Saber	O saber está no centro do processo educativo. É responsabilidade da escola desenvolver nos alunos a cultura científica que permite compreender, tomar decisões e intervir sobre as realidades naturais e sociais no mundo. Toda a ação deve ser sustentada por um conhecimento sólido e robusto.
Aprendizagem	As aprendizagens são essenciais no processo educativo. A ação educativa promove intencionalmente o desenvolvimento da capacidade de aprender, base da educação e formação ao longo da vida.
Inclusão	A escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos.
Coerência e Flexibilidade	Garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação requer uma ação educativa coerente e flexível. É através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo que é possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas.

Adaptabilidade e ousadia	Educar no século XXI exige a percepção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções.
Sustentabilidade	A escola contribui para formar nos alunos a consciência de sustentabilidade, um dos maiores desafios existenciais do mundo contemporâneo, que consiste no estabelecimento, através da inovação política, ética e científica, de relações de sinergia e simbiose duradouras e seguras entre os sistemas social, económico e tecnológico e o Sistema Terra, de cujo frágil e complexo equilíbrio depende a continuidade histórica da civilização humana.
Estabilidade	Educar para um perfil de competências alargado requer tempo e persistência. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória permite fazer face à evolução em qualquer área do saber e ter estabilidade para que o sistema se adeque e produza efeitos.

Quadro 160 - Quadro baseado nos Princípios Orientadores do PASEO.

Os alunos que estão matriculados, atualmente, nos nossos estabelecimentos de ensino serão, num futuro muito próximo cidadãos do mundo. Pelo que, se torna urgente a implementação de um modelo de escola onde todos os intervenientes, participem ativamente no processo de ensino e de aprendizagem. A interação entre a escola e a comunidade promove aprendizagens significativas, contribui para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida integrada em sociedade e potencializa espaços diferenciados de aprendizagem geradores do sucesso educativo dos alunos.

Este ano letivo, a ApE tem oitenta e cinco alunos matriculados em 1º Ciclo do Ensino Básico. O corpo docente é formado por quatro Professoras Titulares de Turma, uma Professora de Apoio Educativo, um Professor de Educação Tecnológica, um Professor de Educação Física, um Professor de Educação Musical e uma Professora de Inglês. Todos os docentes, à semelhança da dinâmica em pré-escolar, gerem a sua prática educativa de forma articulada e colaborativa.

O PASEO faz emergir uma transformação nos contextos educativos, através de práticas educativas inovadoras e eficazes nas respostas às necessidades dos alunos do Século XXI. Os alunos que frequentam a escolaridade obrigatória, na atualidade, apresentam um perfil completamente distinto de outros de gerações anteriores. Neste enquadramento, as dinâmicas educativas alicerçadas pelos princípios do PASEO promovem um processo de ensino e de aprendizagem partilhado, enriquecido pelo saber social e cultural de cada aluno, defende contextos nos quais o aluno é um sujeito ativo no seu processo de ensino e aprendizagem, viabilizam ambientes educativos democráticos onde desenvolve o sentido crítico, a curiosidade e o gosto pela aprendizagem ao longo da vida.

A organização curricular atual permite uma gestão mais flexível, mais adequada a cada ecossistema educativo. Cada organização escolar pode, de forma autónoma, criar um contexto educativo mais aberto promotor de práticas educativas onde cada aluno tenha oportunidade de criar, investigar, participar, refletir e colaborar. Neste sentido, Moreira (2011) refletindo sobre o seu estudo⁷ salienta que “um professor atento à pessoa de cada aluno deve preocupar-se com dimensões do processo ensino/aprendizagem que ultrapassem o nível da instrução em determinados campos do saber; deve ajudar os seus alunos a descobrir formas de regular a sua aprendizagem, despertar neles a necessidade de questionar mesmo aquilo que até então era indiscutivelmente aceite (p.59). Neste contexto, a Direção da ApE em colaboração com as equipas educativas dinamiza práticas inovadoras, alinhadas com os princípios orientadores do PASEO.

A inovação pedagógica, adjacente a este documento orientador, pressupõe contextos educativos inovadores e criativos assentes em princípios democráticos onde todos os intervenientes participam no processo de ensino e de aprendizagem. Souza e Pinho (2016) referem que “o ato de inovar na educação pode alterar tanto as políticas públicas quanto o fazer pedagógico, e não diz respeito exclusivamente ao interior de uma unidade de ensino, mas ele sobressai na sociedade, desde que exista um ser criativo com propósito de reorganizar uma ideia de forma a atender a sua realidade, a realidade social e comunitária (p.1915)”.

Nóvoa (org.) (1991), refere que as “características ligadas ao ensino criativo incluem a imaginação, isto é, a capacidade de tomar o lugar do outro e de ensaiar potenciais interações antes do acontecimento” (p.132)⁸. O mesmo autor salienta que para haver criatividade no ensino é necessário que os professores tenham capacidade de se adaptar a novos contextos, de serem flexíveis e valorizarem ambientes educativos experienciais.

A ApE tem vindo ao longo dos anos a desenvolver a prática pedagógica em colaboração com o meio envolvente e as famílias dos alunos. A flexibilidade e a autonomia curricular em articulação com o PASEO viabilizam aulas em contextos educativos diversificados, a coadjuvação de professores em projetos transdisciplinares e a mobilização de diferentes atores educativos, sempre com a intenção da melhoria das aprendizagens dos alunos.

Práticas educativas centradas na melhoria das aprendizagens dos alunos, consagrada no PASEO, leva a uma reflexão constante por parte da comunidade escolar. Uma das qualidades da prática educativa da organização onde decorre a I-A é a intencionalidade de valorizar, de igual modo, os modelos de educação formal, não formal e informal. Neste enquadramento, procura-se contribuir de forma significativa para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

⁷ Obra: Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores. Consultado pela investigadora a 9 de junho, na Biblioteca da Universidade do Minho.

⁸ Obra: Profissão Professor (1991). Consultado pela investigadora a 9 de junho, na Biblioteca da Universidade do Minho.

Entenda-se por educação formal, aquela que acontece na escola e que se prolonga até à universidade. Obedece a uma matriz curricular e o professor ensina conteúdos programáticos pré-definidos. De acordo com Bruno (2014), “a educação formal requer tempos e locais específicos, pessoal especializado, organização, sistematização sequencial das atividades, disciplina, regulamentos e leis, órgãos superiores; tem um carácter metódico e organiza-se por idades/níveis de conhecimento” (p.13). A educação formal, em contexto de educação básica e educação secundária, atribui uma certificação de Transita, ou Não Transita, de Ano letivo, e certifica como Aprovado, ou Não Aprovado, da passagem de Ciclo. Na ApE a avaliação das aprendizagens dos alunos é essencialmente de carácter formativo, e os alunos fazem parte do processo.

A educação não formal, na linha de pensamento de Gohn (2014), “é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de partilha de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas” (p.40). A mesma autora defende que a “educação não formal articula-se ao campo da educação cidadã – a qual no contexto escolar pressupõe a democratização da gestão e do acesso à escola, assim como a democratização do conhecimento” (p.40). A educação não formal apresenta uma intenção é flexível ao tempo e ao local, onde decorre.

A educação informal, de acordo com Bruno (2014), “afirma-se pelo potencial educativo das situações pouco ou nada estruturadas do ponto de vista educativo e que acontecem na vida quotidiana, em contextos que não têm como propósito principal a educação” (p.16). A educação informal decorre em seio familiar ou nas interações entre os indivíduos, em sociedade.

A articulação dos saberes adquiridos dos três modelos de educação: formal, não formal e informal em articulação com a participação ativa dos alunos no seu percurso educativo, valoriza e dá significado às suas experiências. “Integrar experiências consiste em recorrer às vivências do indivíduo, sejam pessoais ou sociais, para lidar com novos problemas ou situações. Considerar tais vivências significa valorizar esquemas já construídos a partir de experiências de aprendizagens que foram significativas para o indivíduo, integrando a elas novos esquemas de significação e fazendo-as evoluir. (Aires, 2011, p.224).”

De acordo com PASEO, as práticas educativas desenvolvidas nas escolas, pelos professores, devem potencializar aprendizagens por descoberta, que estimulem a curiosidade, a autonomia, a responsabilidade, a criatividade e a intervenção social. Num ambiente promotor de desenvolvimento de valores de base à vida humana como a responsabilidade, a autonomia, a liberdade e a cidadania, o aluno, ao longo do seu processo educativo vai

adquirindo conhecimentos geradores de atitudes, capacidades e competências essenciais para a vida.

O PASEO promove um processo de ensino e de aprendizagem centrado no aluno, invocando a necessidade constante de refletir sobre as práticas educativas. Citando Freire (1996), “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p.27).

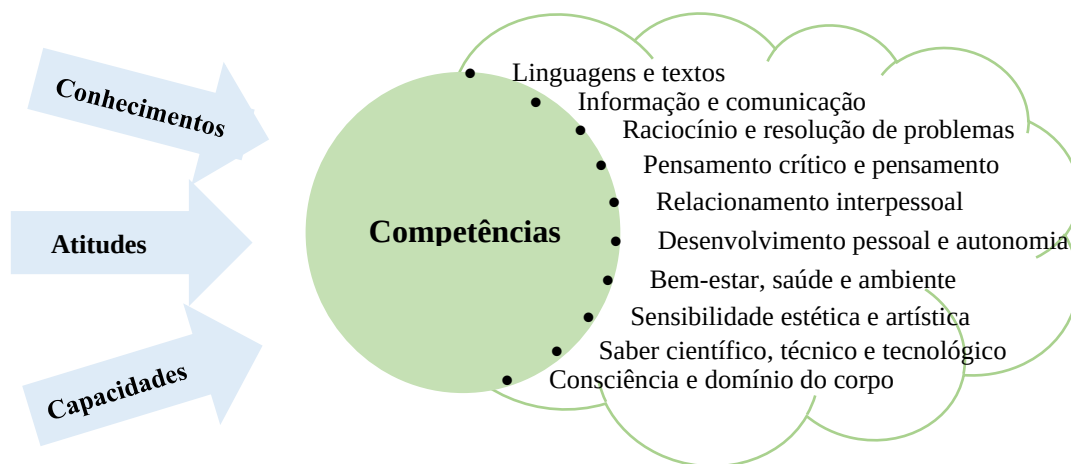


Figura 6– Esquema elaborado de acordo com o PASEO.

1.4. Decreto-Lei n.º 54/2018

Educação Inclusiva

Partindo do pressuposto que os contextos educativos são o reflexo de uma sociedade constituída por indivíduos todos diferentes, na humilde opinião da investigadora, as características individuais de todos os intervenientes no processo educativo, constituem uma enorme riqueza. Esta realidade encontra-se em perfeita sintonia com o Decreto-Lei n.º 54/2018, no sentido em que considera que “no centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Neste pressuposto, o presente decreto-lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa” (p.2918).

A ApE tem aproximadamente duzentos alunos, matriculados entre os doze meses e os catorze anos, mais tarde apresentaremos esta informação de forma mais detalhada. Cada um destes alunos é um ser único, com características muito próprias e requer abordagens diferenciadas. Embora seja uma escola de currículo português, é frequente ter um número muito expressivo de alunos estrangeiros matriculados em todos os grupos/turmas. Este ano letivo tem quinze alunos com origens tão distintas como o Cazaquistão, México, África do Sul, China e Argélia.

A grande diversidade cultural e social que existe na escola ApE, exige por parte de todos os envolvidos no processo de ensino uma praxis que potencialize contextos educativos inclusivos, inovadores e criativos. Alunos e famílias são acolhidos e integrados na comunidade escolar. Caso se verifique a necessidade, os docentes e os alunos do grupo/turma que acolhe o aluno estrangeiro aprendem a língua de origem do colega/aluno, de modo a facilitar a inclusão.

No tempo em que se desenvolve esta I-A, decorre a integração de uma aluna refugiada vinda da Ucrânia. A Direção da escola em articulação com uma família que domina a língua de origem desta aluna e a professora titular de turma criou uma rede de suporte que apoia esta aluna em sentido global. Ou seja, não só visa a sua inclusão na escola e na turma como também a apoia em qualquer situação que lhe pode causar algum constrangimento. A equipa educativa recebeu formação sobre o desenvolvimento do processo de inclusão e teve acesso a uma aplicação que viabiliza a comunicação e a interação entre a aluna, a família e toda a comunidade escolar. Este processo foi partilhado, como solicitado, com o Sr. Vereador da Educação do Concelho a que pertence a ApE e com a Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE).

O Decreto-Lei n.º 54/2018 afasta “a conceção de que é necessário categorizar para intervir” (pág. 2919). A flexibilidade curricular, a adequação de espaços e de tempos letivos potencializam oportunidades de aprendizagem mais significativas para todos.

Capucha (2010) refere que o sistema escolar deve ser um “sistema aberto e integrado, no qual as crianças com deficiências são antes do mais uma parte dos alunos que necessitam de respostas diferentes de todos os outros grupos de risco e diferentes também “internamente” em função das características de cada um” (p.39). Em consonância com o autor, devemos recordar que todos fazemos parte integrante da comunidade escolar e, é com a riqueza desta diversidade que conseguimos construir uma escola com um currículo flexível, com abordagens educativas diferenciadas. De modo a promover a inclusão e operacionalizar os Princípios Orientadores do Decreto-Lei n.º 54/2018, a Direção da ApE, em colaboração com

todos os envolvidos no processo i) eliminou todas as barreiras físicas; ii) assegura que todos os alunos têm acesso a recursos que facilitam a aprendizagem; iii) adapta e diversifica estratégias atividades de modo a garantir uma resposta adequada às necessidades dos alunos; iv) promove ambientes onde todos participam na tomada de decisões; v) promove intervenção técnica e educativa em contexto escolar envolvendo os pais dos alunos em todas as fases do processo.

Tendo por referência, a observação direta e a recolha de informação realizadas no âmbito desta investigação, existem alunos com necessidades muito diversas integrados em todos os grupos/turmas na ApE. Os alunos, em plena interação com os pares e com todos os envolvidos no seu processo educativo, desenvolvem o seu potencial cognitivo, social e emocional.

As equipas multidisciplinares atuam de forma articulada com a Direção, a Direção Pedagógica, Docentes e EE, de modo a promover a intervenção precoce, adequada às necessidades de cada aluno. De acordo com as necessidades individuais dos alunos, as equipas multidisciplinares desenvolvem as sessões terapêuticas, nomeadamente Terapia da Fala, Terapia Ocupacional, Psicomotricidade e Psicologia, em contexto escolar. Os Técnicos de Diagnóstico e Terapêutica das várias especialidades têm a possibilidade de desenvolver as suas sessões em sala, no exterior, no ginásio ou no refeitório, acompanhando os alunos integrados nos respetivos grupos/turmas, em colaboração com os docentes ou, caso se verifique a necessidade, podem realizar a sessão individualmente, em sala à parte. Direção da ApE, em sincronia com o Decreto-lei n.º 54/2018, promove ações de formação em colaboração com os Técnicos de Diagnóstico e Terapêutica a todos os envolvidos, de modo a adquirirem competências que lhes permitam interagir com os alunos respeitando a sua individualidade e a sua participação na vida escolar.

Segundo Sebarroja (2003), “a principal força impulsionadora da mudança são os professores e professoras que trabalham de forma coordenada e cooperante nas escolas (p.29)” pelo que, é extremamente necessário que lhes seja possibilitada uma serie de oportunidades em que possam partilhar experiências, preocupações e muito importante também, os sucessos das suas práticas. Este esforço coletivo para a criação de uma cultura de educação de qualidade, pressupõe uma prática reflexiva e trabalho colaborativo, entre todos os intervenientes no processo educativo. Este trabalho colaborativo entre os Técnicos de Diagnóstico e Terapêutica, as Equipas Locais de Intervenção, as Equipas de Saúde Escolar, os Docentes, os Pais dos alunos e, quando necessário a Comissão de Proteção de Menores e os Agentes da Polícia de Segurança Pública - Escola Segura em contexto escolar, permite a

utilização de estratégias comuns com enfoque à melhoria das aprendizagens e da qualidade de vida dos alunos.

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão contempladas no Decreto-Lei n.º 54/2018 “têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória” (p. 2921).

Artigo 8.º Medidas Universais	• Diferenciação pedagógica • Acomodações curriculares • Enriquecimento curricular • Promoção do comportamento pró-social • Intervenção com foco académico ou comportamental
Artigo 9.º Medidas Seletivas	• Os percursos curriculares diferenciados • As adaptações curriculares não significativas • O apoio psicopedagógico • A antecipação e o reforço das aprendizagens • O apoio tutorial
Artigo 10.º Medidas Adicionais	• A frequência do ano de escolaridade por disciplinas • As adaptações curriculares significativas • O plano individual de transição • O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado • O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social

Figura 7– Quadro de medidas de resposta às necessidades de cada um dos alunos (adaptado do DL 54/2018)

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão potencializam ambiente facilitador ao desenvolvimento do sentimento de pertença, neste sentido, a mobilização da comunidade escolar é essencial para a promoção de contextos favoráveis à participação, à autonomia e ao respeito pelas características individuais cada um dos alunos.

No âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, o Relatório Técnico-pedagógico (RTP) é elaborado com o propósito de fundamentar a aplicação de Medidas Seletivas e Medidas Adicionais. O RTP é elaborado com o envolvimento dos pais dos alunos e integra o Processo Individual do Aluno. O RTP reúne as seguintes informações:

a)	A identificação dos fatores que facilitam e que dificultam o progresso e o desenvolvimento das aprendizagens do aluno, nomeadamente fatores da escola, do contexto e individuais do aluno.
b)	As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a mobilizar.
c)	O modo de operacionalização de cada medida, incluindo objetivos, metas e indicadores de resultados.
d)	Os responsáveis pela implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.
e)	Os procedimentos de avaliação da eficácia de cada medida e, quando existente, do programa educativo individual.
f)	A articulação com os recursos específicos de apoio à inclusão definidos no artigo 11.º

Quadro 2 - Quadro de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018

No presente ano letivo, a ApE tem quatro alunos em 1º Ciclo com Medidas Seletivas, dois dos quais com RTP já elaborado. Os alunos apresentam alterações da linguagem e da fala com repercussões ao nível da leitura e da escrita. Em pré-escolar, no grupo dos três anos está integrado um aluno com Trissomia 21 e no grupo dos cinco anos um aluno com Transtorno no Desenvolvimento Neurológico: Autismo.

É de salientar que a ApE é parceira de uma Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados. A ApE em colaboração com esta instituição do mesmo Concelho, promove estágios em diferentes áreas pelo que, os estagiários podem desenvolver competências em contexto de sala/turma, em refeitório ou copa ou em arranjos exteriores. Sendo o local de estágio adequado ao perfil de cada estagiário. A ApE integra no Quadro de Pessoal uma colaboradora portadora de deficiência que desempenha funções na área da Cozinha/Refeitório e promove um estágio sem termo (antiga aluna da ApE), na área da copa.

1.5. Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho

Autonomia e Flexibilidade Curricular

Os alunos que, hoje, enchem de vida as nossas escolas, são efetivamente os adultos em sociedade num futuro que está muito próximo. Antevendo essa realidade, “onde se vislumbra uma miríade de novas oportunidades para o desenvolvimento humano, é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (DL. n.º 55/2018, p.2928).

As escolas portuguesas têm sido, ao longo do tempo, alvo de muitas mudanças. No entanto, na modesta opinião da investigadora, apesar do esforço de todos na concretização dessas mudanças, ainda existe um longo caminho a percorrer.

Ora, se se pretende uma escola preparada para os desafios atuais temos de inovar em todas as vertentes. O modelo de sala de aula tem de responder às necessidades atuais dos alunos pelo que, é necessário dotar os espaços com novas tecnologias, ferramentas fundamentais na construção do conhecimento, com equipamento diversificado que dê a possibilidade ao aluno de escolher como aprender e que facilite o trabalho cooperativo e a interação entre os pares. A diversidade populacional que existe atualmente nas nossas escolas, possui uma série de características sociais e culturais que carecem de contextos educativos inclusivos, inovadores e criativos, assentes em princípios democráticos onde todos os intervenientes participem de igual forma no processo de ensino e de aprendizagem. Os contextos educativos inovadores e criativos promovem ambientes favoráveis à interação com o meio, estabelecem parcerias e promovem a partilha de saberes entre todos os atores educativos.

De acordo com o Decreto-lei n.º 55/2018 entende-se por “Autonomia e flexibilidade curricular, a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p.2930).

O corpo docente, da escola onde se desenvolve esta Investigação-Ação, tem vindo a desenvolver um esforço coletivo para proceder à mudança necessária, de modo aplicar práticas educativas que vão de encontro aos princípios orientadores explanados no Decreto-lei n.º 55/2018.

A tabela seguinte reflete os que, em sintonia com a oferta educativa e a missão da escola consagrada no PE, são essenciais à operacionalização de uma prática educativa flexível, autónoma e reflexiva.

Princípios Orientadores
a) Promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assente numa abordagem multinível, no reforço da intervenção curricular das escolas e no carácter formativo da avaliação, de modo que todos os alunos consigam adquirir os conhecimentos e desenvolver as competências, atitudes e valores previstos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;
b) Concretização de um exercício efetivo de autonomia curricular, possibilitando às escolas a identificação de opções curriculares eficazes adequadas ao contexto enquadradas no Projeto Educativo e noutros instrumentos estruturantes da escola;
c) Garantia de uma escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem a heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no

acesso ao currículo e às aprendizagens, assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão;
d) Reconhecimento dos professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar;
h) Mobilização dos agentes educativos para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, assente numa lógica de coautoria e de responsabilidade partilhada;
i) Valorização da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo, designadamente através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas, planeados, realizados e avaliados pelo conjunto dos professores do conselho de turma ou de ano de escolaridade;
j) Flexibilidade contextualizada na forma de organização dos alunos e do trabalho e na gestão do currículo, utilizando os métodos, as abordagens e os procedimentos que se revelem mais adequados para que todos os alunos alcancem o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória;
l) Valorização dos percursos e progressos realizados por cada aluno como condição para o sucesso e concretização das suas potencialidades máximas;
m) Assunção da importância transdisciplinar das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo;
n) Valorização da língua e da cultura portuguesas, enquanto veículos de identidade nacional;
o) Valorização das línguas estrangeiras, enquanto veículo de identidade global e multicultural e de facilitação do acesso à informação e à tecnologia;
p) Valorização da diversidade linguística dos alunos e da comunidade, enquanto expressão da identidade individual e coletiva;
q) Assunção das artes, das ciências e tecnologias, do desporto e das humanidades como componentes estruturantes da matriz curricular das diversas ofertas educativas e formativas;
r) Promoção da educação para a cidadania e do desenvolvimento pessoal, interpessoal, e de intervenção social, ao longo de toda a escolaridade obrigatória;
s) Valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens;
t) Afirmção da avaliação das aprendizagens como parte integrante da gestão do currículo enquanto instrumento ao serviço do ensino e das aprendizagens;

Quadro 3 - Quadro baseado nos Princípios orientadores do D.L. n.º 55/2018

A ApE, ao articular os princípios orientadores dos documentos de curriculares de referência: OCEPE, ENEC, PASEO e AE, abordado mais adiante, com os princípios orientadores do seu PE, promove uma prática pedagógica diferenciada com foco em aprendizagens significativas para todos os alunos. Neste contexto escolar é necessário que todos os intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem estejam envolvidos e que colaborem, de modo a participarem na construção de um ambiente educativo democrático. Deste modo, escola e os professores devem estar mobilizados para “assumirem projetos curriculares capazes de desafiar os alunos a aprender e a crescer como pessoas mais inteligentes e humanamente mais competentes, beneficiando de legado cultural que, hoje, têm ao seu dispor” (Cosme, 2018, p.14).

A ação pedagógica diferenciada é centrada nas aprendizagens dos alunos, por conseguinte, os professores devem refletir sobre o que ensinar, como ensinar, o que aprender e como aprender. “O ensino diferenciado promove múltiplas abordagens a partir de três elementos do currículo: os conteúdos (*input*), o processo e o produto (*output*). Por outras palavras, assiste-se a uma flexibilidade e diversidade “sobre o que os alunos aprendem, como

o aprendem e de que modo demonstram o que aprenderam” com o objetivo de ajudá-los a aprender melhor” (Tomlinson, 2008, p.19 in. Gouveia, 2012, p.112).

Gouveia (2012) reforça esta ideia quando refere que “a diferenciação pedagógica compreende a prestação de um entendimento às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de crianças, contrastando com o modelo típico de ensinar todos os elementos de uma turma como se fossem todos iguais” (p.104).

No âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular, a Direção da ApE, em colaboração com a Direção Pedagógica e as equipas educativas organizaram os horários letivos de acordo com as necessidades atuais dos alunos. Recordemos que estamos a falar de um tempo pós Pandemia e de alunos que se viram privados de um contexto escolar em regime presencial. Numa gestão com foco na melhoria das aprendizagens dos alunos, e no desenvolvimento competências sociais, o horário letivo contempla uma matriz curricular que respeita diferentes ritmos de aprendizagem e confere um tempo alargado para os alunos poderem brincar, no exterior no decorrer do dia de aulas. À sexta-feira, à tarde, os alunos do 1º Ciclo não têm aulas. Esta realidade possibilita às famílias uma gestão alargada de fim de semana, caso tenham essa possibilidade, para poderem conviver e restabelecer laços afetivos.

Este ano letivo procedeu-se à alteração da organização do calendário escolar, na ApE. O Calendário escolar do ano letivo 21/22 está organizado por Semestres. Esta transição foi acompanhada, com vários momentos de partilha entre Direções de Escolas do Ensino Particular e Cooperativo e de Escolas do Ensino Público com mediação da Divisão de Apoio e Inovação Pedagógica, do Concelho a que pertence a ApE. Os momentos de partilha intitulados “Práticas de Inovação Pedagógica - Desafios da Semestralidade do Calendário Escolar” tiveram como objetivo formar uma rede de escolas que, num trabalho colaborativo, tomassem a decisão conjunta de proceder a esta alteração, de modo a ter o menor impacto possível nas famílias dos alunos. Ainda no âmbito do quadro legal, e após esta alteração, a mesma Divisão proporcionou às escolas do Ensino Privado sessões de reflexão e de partilha de práticas com o tema “Organização do Tempo Escolar – A Semestralidade no Ensino Privado”. Para além do tema da Semestralidade, foi abordado o tema da Avaliação. A reflexão em torno da avaliação das aprendizagens dos alunos, foi orientada pela Dra. Daniela Ferreira, membro da equipa da Dra. Arianne Cosme, da Universidade do Porto. Estes encontros promoveram a constituição de uma rede de escolas aprendentes que refletiram e partilharam as suas práticas, criando sinergias com foco na promoção do sucesso educativo. Nestes momentos de partilha, as equipas pedagógicas presentes refletiram em conjunto sobre

políticas de avaliação interna das aprendizagens, critérios de avaliação, técnicas e instrumentos de recolha de informação e de reporte aos alunos e EE.

Na ApE, a “informação recolhida com finalidade formativa fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional, permitindo aos professores, aos alunos, aos pais e EE e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias” (DL n.º 55/2018 p.2937). Neste contexto, como anteriormente referido, as equipas educativas da ApE, promovem a avaliação formativa como a principal modalidade avaliativa das aprendizagens, envolvendo os alunos no processo. Professores e alunos decidem o que avaliar, como avaliar, quando avaliar e onde avaliar (os alunos podem escolher o local onde querem realizar a avaliação). Cosme (2018), defende que se deve de implementar instrumentos de avaliação diversificados capazes de “avaliar competências relacionadas, por exemplo, com a leitura, a comunicação oral ou a organização da informação, bem como todo um conjunto de competências em áreas como a do relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, sensibilidade estética e artística, consciência e domínio do corpo” (p.88).

Os docentes da ApE encontram-se, atualmente, num processo de formação e reflexão sobre a utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificadas em pré-escolar e em 1º Ciclo. Num esforço coletivo, procura-se o desenvolvimento da organização, no sentido em que, uma escola autónoma e flexível promove um ambiente favorável à melhoria das aprendizagens dos alunos. Como apresenta Alves (2013), “estas duas dimensões são fulcrais para a promoção do sucesso educativo (p.10).” O trabalho colaborativo, a flexibilização dos horários, o espaço organizado em função das aprendizagens e a promoção de experiências significativas para os alunos, são fundamentais para uma pedagogia diferenciada que coloca o aluno no centro do processo educativo.

No âmbito deste quadro legal e de acordo com autonomia, conferida às escolas pela Portaria n.º 223-A/2018, a ApE em colaboração entre Direção, a Direção Pedagógica e as equipas educativas implementaram a Oferta Complementar – Educação Tecnológica, Educação Musical, Educação Física e Inglês para todos os alunos do 1º Ciclo. Todos os docentes podem desempenhar funções em coadjuvação com as professoras titulares de turma, de modo a gerirem as dinâmicas educativas emergentes dos domínios de autonomia curricular (DAC). Os DAC “são áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular -base de uma oferta educativa e

formativa, tendo por referência os documentos curriculares, em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade, sendo, para o efeito, convocados, total ou parcialmente, os tempos destinados a componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas” (DL n.º 55/2018, p.2930).

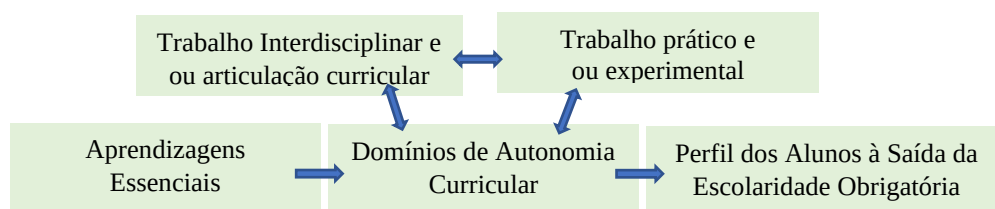


Figura 8– Esquema com base no DL. n.º 55/2018

As dinâmicas pedagógicas que emergem desta opção curricular potencializam aprendizagens significativas. O envolvimento dos alunos na seleção de temas ou conteúdos da área de interesse, e a sua participação ativa nas atividades práticas e ou experienciais promove aquisição de novos conhecimentos, de atitudes e capacidades.

1.6. Despacho n.º 6944-A/2018

Homologação das Aprendizagens Essenciais

O Despacho n.º 6944-A/2018 identifica as AE como um “conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação” (p.19734 - (2)).

O documento é a base de todo o planeamento da ação pedagógica a desenvolver pelas equipas educativas, com o envolvimento dos alunos. As AE integram um conjunto de domínios e temas específicos de cada área disciplinar, organizados por ano de escolaridade e visam o desenvolvimento das competências apresentadas no PASEO.

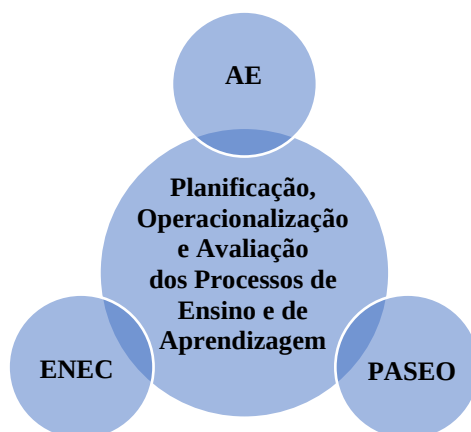


Figura 9 – Esquema baseado na Portaria n.º 306/2021

As equipas educativas, tendo como base as AE, devem diversificar estratégias de aprendizagem que possibilitem a construção e aprofundamento do conhecimento fundamental para o desenvolvimento pessoal e académico dos alunos. As dinâmicas pedagógicas desenvolvidas na ApE promovem trabalho de projeto interpares, com alunos da mesma turma e ou em parceria com alunos de turmas diferentes. Neste contexto, os trabalhos, de acordo com o ou os objetivos propostos, podem ser desenvolvidos colaborativamente com alunos agrupados entre 1.º e 2.º ano ou entre 3.º e 4.º ano. Outra estratégia de aprendizagem, na ApE, é o trabalho de pesquisa autónoma. Os temas para pesquisa podem ser apresentados pelos alunos, reflexo da sua área de interesse, propostos pelo professor ou sorteados por aluno ou por pequenos grupos. Num ambiente democrático e interativo, alunos e professores negociam como pesquisar, onde pesquisar, que recursos utilizar para a pesquisa, a data de apresentação do trabalho e o modelo de avaliação a utilizar.

A aquisição de conhecimentos realizada através destas dinâmicas pedagógicas promove o desenvolvimento de competências no âmbito da autonomia, da comunicação, da resolução de problemas e reforço da autoestima dos alunos. O trabalho colaborativo e ou cooperativo entre todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem gera pedagogia diferenciada, centrada na melhoria das aprendizagens dos alunos. Cosme (2018), salienta que “o que se propõe é um cenário que permita uma pluralidade de soluções que sejam congruentes com a necessidade do trabalho cooperativo, a autonomia dos alunos ou as atividades diferenciadas” (p.77).

As equipas educativas da ApE planeiam e planificam aulas/atividades enriquecidas pelos recursos existentes na comunidade. A localização geográfica da ApE constitui uma mais-valia na mudança que se pretende realizar, em contexto educativo. De acordo com o texto da Carta

das Cidades Educadoras de Barcelona de 1990, um dos grandes desafios deste século é ““investir” na educação de cada pessoa, de maneira a que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade” (p.1). Nesta linha de premissa e em articulação com os documentos curriculares AE e ANEC é fundamental desenvolver sinergias entre a escola e a comunidade. Numa abordagem integradora, interdisciplinar ou transdisciplinar dos conhecimentos das várias disciplinas, os alunos aprendem em diversos contextos de forma experimental e em contacto direto com a realidade. No fundo, esta articulação curricular “obriga a uma *metamorfose* nos modos de pensar, planear, agir e interagir” (Alves, 2013, p. 11 in Palmeirão & Alves 2017).

O conceito de cidades educadoras e as escolas abertas à comunidade promovem uma série de oportunidades que estimulam os alunos ao questionamento sobre a realidade envolvente. Esta ampliação do saber contribui significativamente para o desenvolvimento de competências essenciais na área de Cidadania e Desenvolvimento. A oportunidade de ser sujeito ativo na resolução de problemas da sua comunidade, permite ao aluno ter uma voz ativa na defesa dos direitos humanos, lutar por uma sociedade mais justa e democrática, mais solidaria e inclusiva. “O saber, o saber-fazer, o saber viver juntos e o saber-ser constituem quatro aspectos, intimamente ligados, duma mesma realidade” (Delors, 2001, p.92).

Nesta realidade e tendo com referência o quadro legal atual, em Portugal, para ocorrer a mudança de paradigma educacional, tal como referido por vários autores portugueses e estrangeiros é fundamental que o processo de ensino e de aprendizagem seja centrado no aluno. Cada um dos alunos que, atualmente, se encontra a frequentar a escolaridade obrigatória, embora não estejam neste contexto não se olvida os alunos de pré-escolar, representa um riquíssimo património social e cultural que deve ser respeitado e integrado nas dinâmicas educativas. Contudo, para que esta mudança ocorra, as equipas educativas devem ser acompanhadas, orientadas, apoiadas e receber formação adequada. Cosme (2018) evidencia a importância de uma “liderança” que valorize o trabalho dos professores em equipas educativas. A autora cita Formosinho e Machado (2009) e reforça que a “liderança” “deve centra-se mais em criar um clima no qual a ação tenha lugar do que em liderar a ação propriamente dita de cada Equipa, mais em proporcionar a emergência e afirmação das equipas intermédias do que em dirigir todas as ações das equipas (p. 51. in Cosme 2018, p. 118).

Capítulo II: Supervisão pedagógica – a arte de ensinar e de aprender

“o objetivo da supervisão pedagógica é a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa”.

Alarcão ⁹

Introdução

Todos os membros da Direção da escola ApE, desempenham funções na organização e têm um horário de trabalho semelhante aos demais funcionários pelo que, o processo de supervisão pedagógica decorre, quase sempre, em contextos informais (dentro ou fora da instituição) e, na maior parte das vezes, em horários extralectivos (por exemplo, à hora do almoço). O processo de supervisão informal, organizado com explana a tabela seguinte, tem como principal objetivo a orientação, o acompanhamento e a formação de todos os profissionais da escola ApE, no desempenho das suas funções.

Processo Supervisivo: Escola ApE			
Frequência	Temas	Objetivos	Momentos previstos
Trimestral	. Apresentação da Equipa . Apresentação de alterações e ou adequações na gestão educativa . Apresentação e discussão do PAA . Análise e discussão de propostas de alteração do PAA . Orientações para a realização das reuniões com EE	. Acolher e integrar as equipas . Formar das equipas . Desenvolver e incentivar autonomia, e a corresponsabilização no processo de ensino . Orientar e acompanhar os docentes na organização e estrutura das Reuniões de EE	. Três momentos: um dia para cada grupo de funcionários (professores e educadoras, pessoal não docente, pessoal de cozinha e de arranjos exteriores)
Mensal	. Avaliação formativa da prática educativa . Gestão e orientação de atividades . Monitorização de projetos . Recolha de informação sobre a comunicação escola/família	. Conhecer as necessidades dos docentes e dos alunos . Orientar os docentes na sua prática . Identificar alunos com necessidades diferenciadas (DL-54) . Formar os docentes para operacionalização de saídas ao exterior, em grande grupo . Recolher, interpretar e analisar, em grupo, informação sobre a comunicação escola/família	. Quatro momentos: • grupo de educadoras, em interação com o grupo de professores • grupo de educadoras, em interação com o grupo de professores e professores de Edutec., Inglês, Educação Física e Educação Musical • Grupo de funcionários afetos à cozinha • Grupo de funcionários afetos ao transporte e arranjos exteriores
Semanal Diária	. Resolução de problemas inerentes à prática educativa . Apoio e orientação a todos os funcionários da instituição	. Formar e capacitar a equipa de modo a conceder autonomia na resolução de problemas . Apoiar toda a equipa (profissional e pessoalmente)	. Sempre que se verifica necessidade

Quadro 4 - Quadro de acordo com as informações recolhidas na ApE.

⁹ Alarcão (2000, p18)

Numa abordagem retrospectiva, a prática pedagógica desenvolvida na ApE até ao ano letivo 2018/2019 era planeada e operacionalizada por coletivo de educadoras e professores que desempenhava funções nesta instituição educativa, ao longo de muitos anos (entre 20 e 24 anos). Esta comunidade, reflete, na opinião da investigadora, Tavares (2000), quando salienta que a escola é uma “comunidade de pessoas que age, interage, aprende e se desenvolve” (in Alarcão, 2000, p. 58), neste contexto educativo particular, profissional e pessoalmente. Esta equipa educativa, completamente integrada neste contexto escolar, em articulação e colaboração com a Direção Pedagógica e a Direção da escola facilitava um processo informal de supervisão pedagógica.

Todos os docentes conheciam muito bem a realidade escolar, as suas especificidades e planeavam a sua prática educativa com enfoque na qualidade das aprendizagens dos alunos e, de acordo com as linhas orientadoras do PE da escola. Esta dinâmica permitia, a todos, a partilha de saberes, um conhecimento concreto e real dos recursos da instituição, um sentimento de pertença e de autonomia, no entanto, o modelo de supervisão informal era, por vezes, insuficiente face às necessidades desta realidade escolar. O tempo necessário para proceder às reuniões de docentes era quase inexistente como tal, os docentes, a Direção e a Diretora Pedagógica reuniam-se, quase sempre, fora do horário de trabalho, o que, de alguma maneira condicionava a gestão de um processo de supervisão pedagógica, que uma instituição com estas características necessita.

No decorrer dos últimos três anos, a escola ApE passou por um processo de seleção e contratação de um número significativo de novos colaboradores, educadoras e professoras em paralelo com a gestão da situação pandémica, em contexto escolar. A possibilidade de novas contratações para o Ensino Público levou à tomada de decisão, por parte do pessoal docente com mais anos de serviço na instituição, em submeter as suas candidaturas. Todas foram admitidas pelo que, a Direção da ApE teve a necessidade de iniciar todo um processo de seleção de novos docentes, tanto em pré-escolar como em 1º Ciclo.

A Direção da instituição, em colaboração com a Diretora Pedagógica e com as Equipas Educativas, selecionou os candidatos que apresentavam um perfil mais adequado e mobilizado para o desempenho de funções, neste contexto educativo. Na mesma linha de pensamento de Alarcão (2000), a Direção e a Diretora Pedagógica da ApE entendem o conceito de escola como uma ***“organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo”*** (negrito e itálico no original, p.13) pelo que, neste tempo de mudança, desejam implementar um modelo de supervisão pedagógica

que responda às necessidades atuais dos docentes, que contribua de forma positiva para a sua inclusão, para o seu desenvolvimento profissional e pessoal e consequentemente para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

No mesmo sentido, a mesma autora conclui que “o grande objetivo de uma supervisão escolar mais inovadora, solidária da aprendizagem organizacional, seria o de levar a escola a qualificar-se melhor, para, enquanto grupo humano, poder construir e usar as suas competências de trabalho de forma mais auto-regulada” (p.40).

A reflexão sobre a prática e um contexto educativo em transformação impulsionou esta Investigação-Ação. Assim, com este estudo pretende-se demonstrar a importância e a pertinência da implementação de um processo formal de supervisão pedagógica, envolvendo todos os atores educativos, numa escola que pretende acompanhar este tempo de mudança, com foco no desenvolvimento da organização, na melhoria da prática pedagógica dos professores e na melhoria das aprendizagens dos alunos.

2.1. Breve evolução conceptual

A sociedade atual coloca a organização escola num contexto nunca antes vivenciado. As migrações que ocorrem por todo mundo, por variadíssimas razões, as condicionantes económicas resultantes de crises financeiras que abalam os sistemas económicos, o avanço rápido e profundo de novas tecnologias e, as tão recentes questões de saúde pública, exigem à escola uma abertura autêntica e concreta à criatividade, à mudança e à inovação educativa. Por conseguinte, a Direção da ApE, em colaboração com toda a comunidade escolar, encontra-se empenhada e mobilizada na promoção de um processo de ensino e de aprendizagem que responda adequadamente às necessidades de todos os envolvidos no processo, equipas educativas e alunos.

A educação, em Portugal, tem vindo a fazer um esforço significativo, de modo a conseguir acompanhar a atual transformação social. E, como as sociedades refletem o pensamento dos indivíduos do seu tempo, também os professores percecionaram a supervisão de maneiras diferentes, ao longo do tempo.

Durante anos, a supervisão era vista como um ato de inspeção rigorosa, autoritária e pouco flexível. No contexto do Ensino Particular e Cooperativo, os inspetores, exteriores às instituições, incidiam a avaliação sobre a legalidade de licenciamento para a atividade, sobre a correta formulação de Projetos Educativos, Projetos Curriculares de Escola e de Turma, verificavam as habilitações para a Docência e procediam à vistoria dos edifícios escolares de

modo a poderem avaliar a aplicação dos requisitos legais. Solicitavam os Processos Individuais dos Alunos para uma análise rigorosa, e consultavam os Livros de Atas das reuniões de professores.

Este contexto é fundamentado por Vieira e Moreira (2011), ao citarem vários autores que referem que “no domínio educacional, a noção de supervisão tem uma herança histórica associada às funções de inspeção e controlo (Duffy, 1998; McIntyre e Byrd, 1998), apesar da viragem radical operada com o movimento da supervisão clínica, iniciado nos EUA a partir da década de 60 (Cogan, 1973; Goldhammer et al., 1980) e introduzido em Portugal por Alarcão na década de 80 (Alarcão, 1982)” (p.11).

Gaspar et al (2012) salientam que à “integração de funções relacionadas com inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor (...) associou-se, entretanto, as de regular, orientar (reforçando, por vezes, o sentido de acompanhar) e liderar” (supressão da responsabilidade da investigadora) (p. 30).

Despertada pelo interesse sobre como o conceito de supervisão é percecionado por vários autores e, alicerçada pela investigação de Mesquita e Roldão (2017, p.55) a investigadora apresenta na tabela seguinte, algumas definições e significados do conceito.

Definições	Autores
“ato ou efeito de supervisionar, coordenar ou inspecionar”	<i>in</i> Dicionário da Língua Portuguesa
“função de supervisor”	<i>in</i> Dicionário da Língua Portuguesa
“como ação, o processo e a ação do supervisor, salientando-se a observação crítica de atividades ou ações”.	(Nevill, & Garman, cits. Rousseau, & St-Pierre, 2002, p.42)
“atividade de cooperação claramente organizada, destinada a melhorar o ensino pela inspiração, o encorajamento e, se necessário, a reorientação ou mesmo rescisão do trabalho docente (...), melhorar o ato de ensinar através de uma variedade de atividades, incluindo a avaliação de professores”.	(Nevill, & Garman, cits. Rousseau, & St-Pierre, 2002, p.42)
“conjunto de operações críticas de observação, de análise e de interpretação, pelo qual é verificada a coerência entre as práticas e a política institucional, decidindo-se qual as operações a realizar (planificação, direção, organização, controlo, avaliação) para manter e melhorar a realidade”.	(Legendre, cit. por Rousseau, & St-Pierre, 2002, p.42)
“uma oportunidade para os estudantes captarem a essência do processo psicoterapêutico, devendo estes ter a perceção de como esse processo é articulado e modelado pelo supervisor para o poderem recriar na relação de aconselhamento”.	(Holloway (1995)
“a supervisão é uma parte da formação geral de profissionais que lida com modificações comportamentais reais <i>in-therapy</i> .”	(Lambert, cit por Scaife, 2009)
“a supervisão é um trajeto intensivo, focada num relacionamento interpessoal entre duas pessoas, em que uma pessoa é designada para facilitar o desenvolvimento da competência terapêutica na outra pessoa”.	(Loganbill et al cits por Scaife, 2009)

Quadro 5 - Quadro baseado em Mesquita e Roldão, 2017 (p.55).

2.2. Supervisão Pedagógica: eixo central numa educação de qualidade

No enquadramento atual e seguindo a linha de pensamento Gaspar et al (2012) a supervisão pedagógica é “entendida como um contributo para a melhoria, não apenas do desempenho profissional de indivíduos, mas também do desenvolvimento qualitativo da escola, num contexto de interações, estimulando o potencial de cada um para o desenvolvimento coletivo da escola enquanto organização, com vista ao cumprimento dos seus objetivos (pp.33-34).”



Figura 10 - Esquema baseado em Gaspar et al, 2012.

Neste sentido, a supervisão pedagógica assume um papel determinante na gestão educacional e no desenvolvimento profissional e pessoal dos professores.

Segundo Alarcão (2000), “o objetivo da supervisão pedagógica é a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa” (p.18). Partindo desta premissa, neste contexto de mobilização para a transformação dos contextos educativos, de modo a darem uma resposta adequada às necessidades atuais de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, é imprescindível que a escola acompanhe este processo da mudança de dinâmicas educativas.

A valorização da triangulação entre a ApE, a Comunidade e as Famílias dos alunos confere a esta escola uma identidade muito própria. A interação e a abertura constante entre vários agentes educativos afetos a esta instituição, a articulação entre educação formal, não formal e informal, a diversidade de contextos educativos e os ambientes dialógicos entre

todos os docentes aproxima-a, na simples opinião da investigadora, da ideia defendida por Alarcão (2000) “de uma escola em desenvolvimento e aprendizagem permanentes” (p.17).

À luz dos desafios atuais, as escolas constituem locais privilegiados para o desenvolvimento de parcerias e de colaboração entre os diversos agentes educativos. Esta mudança nas dinâmicas educativas, com vista a um processo ensino e de aprendizagem mais significativo para todos os envolvidos requer uma escola que “*continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo*” (itálico no original, Alarcão, 2000, p.13).

A área de supervisão pedagógica assume, na opinião da investigadora, uma importância muito relevante no processo de ensino e de aprendizagem. A supervisão pedagógica e, consequentemente o supervisor é determinante no apoio e no acompanhamento aos professores, no seu processo de desenvolvimento profissional e pessoal, ao longo da sua carreira docente. Por conseguinte, Dias e Ribeiro (2015), referem que “todo este processo de melhoria e crescimento humano e profissional deverá ser acompanhado de uma supervisão pedagógica, iniciada aquando da formação inicial (professor estagiário) e acompanhar o professor ao longo de todo o seu percurso profissional (formação ao longo da vida)” (p. 127).

De acordo com a experiência profissional e pessoal da investigadora, a supervisão pedagógica, ao longo do percurso profissional dos docentes, faz a diferença na medida em que, o “supervisor” orienta e acompanha os professores na implementação de dinâmicas educativas inovadoras, motiva e estimula o envolvimento dos professores em projetos de interação com a comunidade e promove momentos reflexivos sobre a prática o que, permite aos professores uma adaptação e adequação do currículo e dos conteúdos disciplinares com foco na melhoria das aprendizagens dos alunos. Esta perceção sobre a importância da supervisão pedagógica foi corroborada com os conhecimentos adquiridos com a formação académica da investigadora. São vários os autores que destacam a supervisão pedagógica como contributo fulcral para uma educação de qualidade.

Vieira e Moreira (2011) aludem que “as actividades supervisiva e pedagógica fazem parte de um mesmo projecto: indagar e melhorar a qualidade da acção educativa” (p. 11). Assim, com esta Investigação-Ação pretende-se, demonstrar a importância e a pertinência do processo formal de supervisão pedagógica, numa escola que pretende acompanhar este tempo de mudança focada na melhoria da prática pedagógica dos professores, e na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Atualmente encontramos estudos muito significativos na área de Supervisão Pedagógica pelo que, o contributo dado por vários autores permite um maior entendimento sobre os princípios orientadores e a operacionalização do processo de supervisão pedagógica.

Alarcão e Tavares (2003) entendem “SUPERVISÃO de professores como um processo em que o professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. ... a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como *processo*. Tem um objetivo: *o desenvolvimento profissional do professor*. E situa-se no âmbito da orientação de uma ação profissional: daí chamar-se-lhe também ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA” (p. 16).

Os mesmos autores referem também, que “uma supervisão de qualidade é aquela que promove o saber, a pesquisa de informação científica, o trabalho colaborativo, a partilha de experiências e a comunicação colegial, a desconstrução conjunta, a crítica construtiva, a capacidade de aceitar e reformular em conjunto, de liderar, orientar e estimular o grupo para a ação, a abertura a novas perspetivas e a capacidade de introduzir mudanças na prática docente” (Alarcão e Tavares (2008) citados por Correia & Seabra, 2014, p.4).

A supervisão é vista como uma oportunidade de interação, de orientação, partilha de *guide lines* essenciais à prática educativa. Como refere Alves (2013), “a supervisão é entendida como assistência e a orientação profissional, dadas por pessoas formadas e competentes em matéria de educação, visando o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem” (p.6).

As equipas educativas da ApE são formadas por professores/educadoras que são elementos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, neste sentido é determinante que a supervisão pedagógica as acompanhe no seu processo de desenvolvimento profissional e pessoal. A realidade escolar atual, espelho da globalização, representa um ecossistema riquíssimo em valores culturais, sociais e, consequentemente uma panóplia de saberes. Do mesmo modo que é fulcral o respeito pela identidade pessoal e cultural de cada um dos alunos que integram o nosso contexto educativo é igualmente reconhecer o valor do saber de cada um dos elementos que faz parte da equipa educativa. O saber adquirido pela sua formação académica, mas também, o saber que é gerado pela prática.

Dias e Ribeiro (2015) concluem que “os professores deverão ser profissionais detentores de uma sólida formação científica, corresponsabilizados com a sua formação, atualização e aprendizagem ao longo da sua vida, reflexivos, autónomos e detentores de um espírito colaborativo e aberto à mudança e à inovação profissional” (p. 127). No contexto educativo

atual é fundamental que todos os agentes educativos revelem competências que lhes permitam, de uma forma rápida e eficaz, gerir o ambiente educativo de modo a oferecer a cada um dos seus alunos aprendizagens significativas e duradoras. Na esteira desta abordagem, Vieira (1993)¹⁰ alude que ao se defender “uma pedagogia da autonomia na escola” deve-se igualmente proporcionar ambientes educativos onde “caracterizado como facilitador da aprendizagem e agente de mudança, o professor deve ser também investigador, desenvolvendo e mantendo uma postura *reflexiva/investigativa* face à prática pedagógica, fundamental a qualquer pedagogia verdadeiramente focalizada no aluno” (p.51).

Schön (1995)¹¹, reforça esta ideia salientando que “*the development of action science cannot be achieved by researchers who keep themselves removed from contexts of action, nor by practitioners who have limited time, inclination, or competence for systematic reflection*” (p.320).

Gaspar et al (2012) referem que, de acordo com Hawkins e Shohet (2009), “a supervisão deverá ter em conta as diferenças de cultura e de contexto concretizadas na compreensão da cultura, nas orientações culturais, na interpretação do conhecimento, na pertença a comunidades religiosas, nas expressões e manifestações comportamentais e nos modos de distribuição e apropriação do poder” (p.24). Neste seguimento, a supervisão pedagógica deve ter o seu papel reforçado e plenamente integrado na organização e estrutura educativa, pois é fundamental para a mudança e contribui significativamente para a emancipação dos professores. O contexto educativo atual necessita de professores formados, capazes de aplicar estratégias educativas inovadoras e criativas adequadas aos contextos educativos e às necessidades dos alunos. Concluindo, que sejam capazes de contribuir significativamente para as aprendizagens dos alunos em ambientes que lhes proporcionem oportunidades iguais e bem-estar.

Atualmente, o conceito de supervisão é entendido como um processo que, embora possa assumir uma vertente externa, quando é exercido pela tutela, ou interna quando é realizada pelos pares. Todavia, as duas vertentes visam, sobretudo, a orientação e partilha de informações essenciais ao bom desempenho dos professores, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos.

Alarcão e Tavares (2003), apresentam a “SUPERVISÃO de professores como um processo em que o professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. ... a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como

¹⁰ Obra: Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores. Consultado pela investigadora a 9 de junho, na Biblioteca da Universidade do Minho.

¹¹ Obra: *The Reflective Practitioner* (1995). Consultado pela investigadora a 9 de junho, na Biblioteca da Universidade do Minho.

processo. Tem um objetivo: o desenvolvimento profissional do professor. E situa-se no âmbito da orientação de uma ação profissional: daí chamar-se-lhe também ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA” (p.16).

No processo de supervisão pedagógica é, na modesta visão da investigadora, muito importante se não fulcral, que o “supervisor” respeite a identidade/cultura de cada professor, as suas limitações e constrangimentos, as suas competências e a qualidade do ambiente onde decorre o processo de supervisão. O processo de supervisão pedagógica facilita o desenvolvimento de todos os envolvidos: “supervisor” e supervisionado, de forma direta e indiretamente os alunos.

De acordo com Alarcão (2000, cita Alarcão 2001) o objetivo da supervisão pedagógica “visa o e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa” (p.13). Por conseguinte, no desenvolvimento de um processo articulado e dedicado à educação, a supervisão pedagógica assume uma função de extrema importância. As equipas educativas, orientadas pela supervisão pedagógica atualizam conhecimentos, conhecem e sabem aplicar a legislação em vigor, participam ativamente na construção de novas metodologias e atividades educativas que promovem aprendizagens significativas e duradoras, tanto para os professores como para os alunos.

Dias e Ribeiro (2015) reforçam que “todos os processos supervisivos deverão ser implementados num clima de partilha, de diálogo e de aprendizagem para todos os seus intervenientes. Só assim estaremos a desenvolver processos supervisivos com significância e com contributo formativo para a melhoria, a mudança e o crescimento dos seus atores educativos (supervisão pedagógica) e organização educativa (supervisão escolar) (p. 127).”

A supervisão pedagógica apresenta também uma função avaliativa. O processo de ensino e aprendizagem, os Projetos Educativos e as Escolas devem ser alvos de processos avaliativos de modo a potencializarem, de forma articulada, para a qualidade educativa. Como referem Vieira e Moreira (2011), “a avaliação e a supervisão deverão constituir práticas críticas e auto-críticas, tornando-se elas próprias objecto de escrutínio no sentido de se averiguar o seu (des)compromisso ideológico com uma visão de educação e do desenvolvimento profissional como processos de transformação e de emancipação (p.9).”

O enfoque colocado na educação de qualidade pressupõe um trabalho colaborativo, práticas reflexivas e ambientes democráticos. As equipas pedagógicas, as equipas educativas, alunos e restante comunidade educativa devem, por isso, trabalhar de forma articulada e integrada e regulada. Deste modo, a função avaliativa da supervisão permite uma regulação

necessária à qualidade educativa. De acordo com Vieira e Moreira (2011), “tal significa que avaliadores e avaliados devem partilhar os mesmos quadros de referência ontológica e epistémica, mas significa também que todos se considerem agentes de mudança sistémica e líderes transformadores num sentido global, vendo-se não apenas como parte do sistema, mas como o próprio sistema” (p.23).

O contexto educativo atual da ApE representa um ecossistema em plena transformação, espelho da sociedade atual - uma sociedade plural e onde todos estão interligados. Todos os intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem devem, por isso procurar sinergias que lhes permitam ferramentas essenciais para a promoção de práticas educativas de qualidade. Vieira e Moreira (2011) ilustram esta interligação citando Glanz (2005) “We are the system, and the system is us” (p. 23).” As mesmas autoras, (2011) consideram que “o termo “supervisão” refere-se exatamente à supervisão da pedagogia, definida globalmente como teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal” (Vieira, 1993a; Vieira et al., 2010) (p. 11).

A articulação entre a supervisão e a avaliação é fundamental no decorrer do processo, na medida em que, cria momentos de discussão e de reflexão entre os envolvidos. Assim, após o processo de supervisão/avaliação e da consequente recolha de informação, é essencial o reporte do resultado dessa avaliação.

O *feedback* de qualidade contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, no sentido em que lhes permite refletir sobre a prática. Essa reflexão contribui para implementação de práticas centradas na melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos e adequadas ao contexto educativo atual. Nascimento (2007) reforça esta ideia ao constatar que “ao longo da carreira, vão surgindo preocupações específicas, relacionadas, também, com as mudanças que vão ocorrendo no sistema e que exigem uma constante adaptação, envolvendo, mesmo, por vezes, a redefinição das identidades profissionais” (p.215).

Partindo do pressuposto que, “a ação de ensinar é pois em si mesma uma ação estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato de consecução da aprendizagem pretendida no outro” (Roldão, 2009 citado por Pereira, 2018. p. 26), a supervisão em articulação com a avaliação, sustentadas num modelo reflexivo, dialógico e democrático contribuem para práticas educativas de qualidade, e naturalmente para o desenvolvimento profissional e pessoal do professor.

2.3. Modelos de supervisão – ambientes promotores de desenvolvimento

A sociedade atual integra uma riquíssima diversidade cultural e social e, naturalmente a escola reflete esse património de tradições, de crenças e de saberes que articulados com o currículo contribuem para a melhoria das aprendizagens quer dos alunos, quer de todos os intervenientes no processo educativo. A formação académica inicial, em paralelo com a formação contínua interna ou externa à escola, contribui para o desenvolvimento profissional do professor atribuindo-lhe habilitações, capacidades e competências fundamentais para o desempenho das suas funções, neste contexto.

De acordo com a dinâmica do contexto educativo da ApE é fundamental passar de um processo de supervisão pedagógica informal para um processo de supervisão formal. Neste procedimento de construção de um modelo de supervisão que vá de encontro às necessidades atuais é, na humilde opinião da investigadora, fundamental a reflexão sobre a prática, a colaboração, e participação de todos os envolvidos. Neste enquadramento, Alarcão e Canha (2013) referem que “as práticas colaborativas apresentam grandes potencialidades, já que nascem da interação entre as pessoas da partilha de conhecimento e, espera-se, a mudança das práticas e o desenvolvimento” (p. 51). Deste modo, o modelo de supervisão pedagógica, de acordo com as características da organização educativa ApE e com a identidade dos atores educativos que nela desempenham funções, deve potencializar ambientes promotores de acompanhamento, orientação e de desenvolvimento profissional e pessoal.

Atualmente, todos os estudos apontam para um cenário/modelo (de acordo o termo usado pelo autor) de supervisão pedagógica contínuo, como potenciador de um contexto educativo de qualidade.

Segundo Vieira e Moreira (2011), “a avaliação e a supervisão deverão construir caminhos de libertação de uma lógica de controlo e sujeição rumo a uma lógica de transformação e emancipação” (p.9). Desta forma, a supervisão pedagógica contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada docente, durante toda a sua carreira. No contexto educativo atual, com a implementação de práticas educativas criativas e inovadoras que visam uma escola de qualidade, a supervisão pedagógica é fundamental em todas as fases da vida do docente. A supervisão pedagógica visa a orientação e o acompanhamento das equipas educativas no seu percurso de aprendizagem, começado na sua formação inicial e que se deve prolongar, de forma transversal e formativa, por toda a sua carreira profissional.

Os modelos de supervisão, fundamentados por diversas teorias, são mecanismos utilizados pelos supervisores que facilitam a tomada de decisões no decorrer do processo de

supervisão pedagógica. O modelo utilizado no processo de supervisão pedagógica deve ter em conta o perfil do supervisionado e o meio em que está inserido. Partindo do pressuposto que os intervenientes neste processo vão receber influências do modelo de supervisão, devemos ter em conta que se “qualquer um dos modelos pode ser associado a múltiplas interações e realidades distintas será conveniente que se abordem considerando uma perspetiva mais eclética, logo mais plural e mais dinâmica, procurando obter alguma conciliação entre teorias distintas, e não apenas cingir-nos à interpretação de um único modelo” (Mesquita & Roldão, 2017, p.59).

De acordo com Reis (2011), os modelos de supervisão, de modo a fazerem face a este tempo de mudança, “envolvem professores e administradores em processos colaborativos de recolha (em sala de aula) e discussão de evidências, de tomada de decisões e de apoio aos docentes tendo em vista a melhoria do ensino e do desempenho dos alunos” (p.8). O mesmo autor refere ainda, que estes modelos diferenciados e colaborativos “procuram estimular o envolvimento de professores e administradores na construção e manutenção de comunidades de aprendizagem centradas no desenvolvimento individual e organizacional” (2011, p.8). No seguimento desta linha de pensamento, o modelo de supervisão pedagógica deve ser adequado às características do corpo docente e ao contexto escolar, de modo a dar uma resposta adequada às necessidades dos professores, da escola e dos alunos.

Em contexto de supervisão pedagógica, de acordo com Alarcão e Tavares (2003) podemos considerar nove cenários (respeitando o termo usado pelos autores) de supervisão: “a) o cenário de imitação artesanal; b) o cenário de descoberta guiada; c) o cenário behaviorista; d) o cenário clínico; e) o cenário psicopedagógico; f) o cenário pessoalista; g) o cenário reflexivo; h) o cenário ecológico e i) o cenário dialógico (p.16-17)”. A tabela seguinte procura, de forma sucinta, identificar os ideais que os distinguem. Cada um destes cenários/modelos adota abordagens diferentes, mas convergem no facto de pretenderem contribuir para o desenvolvimento de competências, durante o processo formativo das equipas educativas.

Dimensões Cenários	Referências teóricas	Características
Imitação artesanal	_____	• Conhecimento transmitido pelo mestre • Saber inalterável, adquirido pela prática • O formando aprende a fazer por observação e imitação • Promove o autodesenvolvimento do aprendiz através da prática e da interação indivíduo/grupo

Aprendizagem pela descoberta guiada		• Formação teórico-prática • O formando conhece vários modelos teóricos • Formando com papel ativo e autocrítico • Descoberta e inovação pedagógica
Behaviorista	• Psicologia behaviorista • Formação por competências	• Técnica do microensino • Saberes e técnicas adquiridos a partir de investigações • Competências pré-definidas/objetivos operacionais • Foco na responsabilidade e individualização
Clínico	• Cogan • Goldhammer • Anderson	• Prática exercida em sala de aula • Formação realizada por observação, análise e experimentação • Professor ativo e participativo • Conhecimento adquirido com base na resolução de problemas • Foco em aprender fazendo
Psicopedagógico	• Stones • Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem	• Conhecimentos • Professor e supervisor como agentes de ensino • O saber gera saber-fazer • Observação de práticas pedagógicas em contextos diversificados • <i>Feedback</i> significativo e de qualidade • Conhecimento/observação/aplicação • Planificação e discussão da aula em processo interativo entre o professor e o supervisor • Avaliação do ciclo de supervisão • Estimula o desenvolvimento profissional; atualização de conhecimentos
Pessoalista	• Filosofia existencial • Fenomenologia • Antropologia cultural • Psicanálise • Psicologia diferenciada • Psicologia cognitiva • Psicologia do desenvolvimento	• Desenvolvimento pessoal do professor • Autoconhecimento e autodesenvolvimento centrados nas necessidades dos professores em formação • Maturidade psicológica dos professores gera práticas adequadas às necessidades dos alunos • Prática da observação: utilização de técnicas de observação de tipo quantitativo; manuseamento de instrumentos de observação de tipo quantitativo; fenomenológico e etnográfico
Reflexivo	• Dewey • Schön • Zeichner	• Abordagem reflexiva sobre a ação • Saber: experienciado/refletido/dialogado • Professor ativo e dinâmico • Professor integrado no contexto educativo • Professor como educador e agente social (ética e moral) • Abordagem promotora de emancipação e autonomia • Promove a aquisição de conceitos e estratégias
Ecológico	• Alarcão • Sá-Chaves • Oliveira-Formosinho	• Foco nas dinâmicas sociais • Potencializa vivências com todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (internos ou externos à escola) • Formação contínua • Coaprendizagem institucional • Reflexão para e sobre a ação educativa • Saber construído na interação ecológica • Valorização de redes de interações
Dialógico	• Waite	• Valoriza a dimensão emancipatória • Diálogo como pilar de cultura e conhecimento profissional • Diálogo interpretativo • Valorização da dimensão pessoal e social • Formação com foco em valores, competências e constrangimentos

Quadro 6 - Quadro baseado em Alarcão e Tavares (2003).

Após a análise dos diversos modelos/cenários propostos pelos vários autores podemos depreender que a supervisão pedagógica deve potencializar ambientes abertos ao diálogo, valorizar práticas colaborativas e reflexivas e incentivar a participação ativa de todos os

intervenientes do processo educativo. O processo supervisão pedagógica inserido num cenário reflexivo e democrático, no qual todos os atores educativos têm a possibilidade de intervir, de refletir sobre a ação, de partilhar dúvidas/sucessos, promove contextos educativos de qualidade, sendo que, o predicado da relação estabelecida entre o supervisor e os professores reflete-se no ambiente educativo.

Nesta pesquisa pelos vários modelos/cenários de supervisão pedagógica distingue-se o modelo/cenário integrador.

Alarcão e Tavares (2003) defendem “os caminhos interligados que vão do saber ao saber fazer e do fazer ao saber por serem aqueles que nos parece estarem mais de acordo com o desenvolvimento cognitivo dos adultos e garantir uma prática consistente e reflectida mas que igualmente asseguram a importância do ser e a grande via da aprendizagem que é a vida, a prática, a reflexão, a experiência” (p.43). Os mesmos autores, referem que “Sá-Chaves (2002) veio a chamar-lhe cenário integrador e sobre ele desenvolveu o seu conceito de *supervisão não standard* (em itálico no original, p.43). A flexibilidade, a valorização da interação e da identidade de todos os envolvidos no processo e a sua versatilidade potencializa um ambiente reflexivo com foco na melhoria da prática educativa. Sá-Chaves (2002), refere-se ao modelo como “algo inacabado e susceptível de auto-regulação constante através de uma persistente atitude de questionamento” (p.161).

Mesquita e Roldão (2017) referem que “o *modelo integrador* (em itálico no original) foi identificado por Alarcão e Tavares (1987, 2003, 2010) como sendo um cenário possível e apresenta-se como eclético, isto pelo facto de assumir que os diferentes modelos se podem diferenciar na teoria, mas interpenetrar-se na prática” (p.74).

A I-A que serve de pilar a este estudo decorre num contexto educativo que, na esteira de Alarcão e Tavares (2003) valoriza a triangulação “SUPERVISÃO, APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO” (p.42). Assim sendo, defende um processo de supervisão pedagógica adequado ao contexto educativo da ApE, que potencializa momentos de ensino e de aprendizagem decorrentes da interação colaborativa dos vários intervenientes no processo promovendo, a todos, desenvolvimento pessoal e profissional.

Alarcão e Canha (2013) concluem que “é essa ação supervisiva, contextualizada, que permite, em tempo útil, diagnosticar obstáculos e forças e identificar cursos consonantes de atuação, reformulando e reorientando quando necessário” (p. 57).

2.4. Estilos de supervisão – lideranças em contextos educativos em transformação

A experiência de vida da investigadora, em paralelo com a sua formação académica e profissional contribuíram, sem qualquer dúvida, para o “ser professor” que é hoje. E, ao longo de trinta anos ao serviço da educação pôde constatar na prática, a transformação do conceito de supervisão. Atualmente, o seu entendimento sobre o processo de supervisão é muito diferente. Quando se está perante uma supervisão externa à escola, liderada pela tutela, é notória uma abertura e disponibilidade para a resolução de problemas, sempre de forma pedagógica. Ao passo que no processo de supervisão pedagógica desenvolvido na escola ApE, “o supervisor” é parte integrante da equipa educativa.

Sullivan e Glanz (2000, citado por Correia & Seabra, 2014) “realçam as duas facetas primordiais da supervisão atual: a ênfase da conceção democrática baseada na colaboração, na tomada de decisão participativa e na prática reflexiva, com vista ao desenvolvimento profissional; e a uma liderança promotora dessas crenças e valores, bem como da construção conjunta de um programa de supervisão para a melhoria do ensino e aprendizagem” (p.1). Na esteira deste pensamento, o processo de supervisão pedagógica desenvolvido por um “supervisor” conhecedor das características da comunidade envolvente à escola, sensível às necessidades dos docentes que integram as equipas educativas, não só como um coletivo, mas também de forma individual, promotor de práticas colaborativas e reflexivas, contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes e para o desenvolvimento organizacional, potencializando uma prática educativa de qualidade.

O supervisor pedagógico deve articular as dinâmicas da sua prática com a direção da escola e com as equipas educativas. Sendo, à partida, um agente educativo mais experiente, com conhecimentos adquiridos ao longo da sua carreira docente, contribui expressivamente na orientação e no acompanhamento dos docentes. O supervisor pedagógico deve ser interventivo e avaliador na e da prática educativa. A sua intervenção/avaliação deve contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, levando-o a refletir sobre a sua ação de modo a melhorar a qualidade do ensino. Independentemente da sua função, estilo ou modelo de supervisão o supervisor deve agir eticamente.

Reis (2011), reforça que “o mentor ou supervisor desempenha um papel modelo e, como tal, um bom critério para a sua seleção deverá ser a sua forte credibilidade como profissional” (p.17).

Alarcão e Tavares (2010) destacam um supervisor “atento à riqueza e às inibições provenientes das experiências passadas, aos seus sentimentos, às suas percepções e à sua

capacidade de auto-reflexão” (p.43). Os autores referem ainda, que o supervisor “cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional (p.43). Recorde-se, que neste estudo o termo professor, nas dinâmicas do processo de supervisão engloba o de educador.

Mesquita e Roldão (2017) clarificam referindo que “o supervisor deve ter uma consciência ética sobre a função que desempenha, agir atendendo a esses princípios e ajudar a promover uma atitude responsável dos formandos (supervisionados), conhecendo-os na sua individualidade e sem generalizar, pois cada um rege-se por um conjunto de valores e culturas sociais que possibilitam a tomada de decisões mais assertivas e consistentes sobre uma determinada situação que pode ser (ou não) análoga” (p.75).

As mesmas autoras (2017) apresentam um perfil de supervisor como sendo “o motor que impulsiona o diálogo, a partilha de ideias, de sentimentos e de saberes, aceitando a perspectiva do outro com a serenidade necessária, mas dando a conhecer também o seu ponto de vista” (p.75). Em suma, o supervisor deve respeitar a individualidade de cada um dos envolvidos no processo de supervisão, deve proporcionar que o professor seja ativo e participativo na tomada de decisões que afetem diretamente a sua prática, levando-o a uma reflexão sobre a prática num ambiente dialógico e democrático. Alarcão e Tavares (2003) clarificam “para que o processo de supervisão se desenrole nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultura positiva, de interajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária entre o supervisor e o professor” (p.61).

Alarcão (org.2000) identifica liderança “como a organização das relações e a coordenação de acções que contribuam para a promoção da aprendizagem organizacional, a saber: facilitação do acesso do conhecimento no interior e exterior da escola, apoio à construção e implementação de uma visão para a mesma e gestão das interações, incluindo a gestão de conflitos” (p.36-37).

Sá-Chaves (2002) esclarece “como a relação de supervisão coloca em cena e faz interagir supervisor(s) e supervisionado(s) é também indispensável que aquele domine os *skills* de comunicação interpessoal como formas facilitadoras e propiciadoras de maior eficácia quanto aos objectos pretendidos” (p.165). Este “supervisor” deve ser capaz de “liderar” as equipas educativas para a mudança levando-as a indagar sobre a prática, a orientá-las na resolução de problemas, comunicando de forma clara e objetiva. A mesma autora (2002) apresenta na sua investigação as dez *skills* interpessoais, distinguidas por Glickman (1985 *in* Alarcão e

Tavares, 1987, p.88) que são importantes na interação desenvolvida entre supervisor e supervisionado: prestar atenção; clarificar; encorajar; servir de espelho; dar opinião; ajudar a encontrar soluções para os problemas; negociar; orientar; estabelecer critérios e condicionar (p.165). Segundo Alarcão e Tavares (2003), “Glickman sugere que a ênfase dada pelo supervisor a algumas destas atitudes determina o seu estilo de supervisão” (p.75).

<i>Skills</i> Estilos	Prestar atenção Clarificar Encorajar	Servir de espelho	Dar opinião Ajudar a encontrar soluções Negociar	Orientar Estabelecer critérios Condicionar
Não – diretivo				
De colaboração				
Diretivo				

Quadro 7 - Quadro baseado em Alarcão e Tavares (2003, p.76).

Por conseguinte, “os estilos de supervisão não devem ser analisados e/ou utilizados de forma isolada e rígida, mas sim recorrer à sua articulação de acordo com as necessidades/especificidades de cada contexto supervisiivo” (Dias & Ribeiro, 2015, p.138).

O “supervisor”, com competências na área da liderança no contexto educativo atual, deve apresentar um perfil tolerante, cria situações de confiança, de segurança, promove abertura para a troca de ideias e de opiniões, apela à partilha de conhecimentos e motiva a equipa. No fundo, o “supervisor líder” é um colega de trabalho, à partida mais experiente, mas que está disposto a aprender, também ele, com as experiências de todos. Bou (2009) refere que “o ambiente educativo é cada vez mais importante, já que, para além da capacitação técnica especializada no desempenho das funções docentes, que se dão por adquiridas, exige o domínio de uma série de capacidades pessoais e sociais que formam parte da nossa inteligência emocional e que nos ajudam a estabelecer e construir de uma forma mais adequada a relação com os nossos alunos” (p.13), alunos que podem, na presente I-A, ser descritos como o “supervisor” e os professores que com ele interagem.

A dinâmica que existe entre o supervisor e o supervisionado parece muito próxima à do *Coaching*. O processo de *coaching* oferece a oportunidade de desenvolvimento, uma vez que o “*coaching* é o processo de desenvolvimento voltado à aquisição e ao aperfeiçoamento ou à descoberta das competências, contribuindo para a evolução do indivíduo, impactando positivamente nele próprio e nas pessoas ao seu redor (Cardoso & Karawejczyk, 2012, p.48)”. A relação entre os elementos essenciais no processo de *coaching* (*coach* e *coachee*) tem como base a confiança e o vínculo, o que facilita a interação e o diálogo necessário em todo o

processo. As várias etapas do processo devem ser ultrapassadas num contexto positivo e favorável para que as metas pré-definidas sejam alcançadas.

Neste enquadramento, faz sentido que o supervisor estimule o corpo docente para uma prática reflexiva uma vez que, pensar no que se faz, como se faz e para quem se faz, é essencial para regular a ação educativa. Através da reflexão sobre a prática educativa e a partilha de experiências entre professores, é um contributo muito válido para o desenvolvimento profissional e pessoal.

O supervisor pedagógico reflexivo toma decisões significativas para a construção de uma escola de qualidade, assim a sua dedicação, capacidade de superação e a reflexão sobre a eficácia dos projetos educativos é fundamental para a construção de uma escola “aprendente”.

De acordo com Ricardo *et al* (2012) “a supervisão pedagógica proporciona aos professores desenvolvimento, partilha de conhecimentos e dúvidas, democraticidade, reflexão, investigação, aprendizagem, formação, aceitação da mudança, em suma, melhorias na prática docente” (p.105). Depreende-se então, que o trabalho desenvolvido pelo supervisor e a sua capacidade de envolver e motivar os professores reflete-se no ambiente educativo e na qualidade das aprendizagens dos alunos.

A supervisão pedagógica, representada pelo supervisor deve apoiar, acompanhar, liderar e avaliar os professores e as escolas. Numa prática reflexiva e uma abordagem dialógica, permitem ao supervisor proporcionar aos professores momentos chave para a partilha de saberes, e contribuir significativamente para o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

2.5. Estratégias de supervisão: uma dinâmica centrada na tríade contexto, supervisor e supervisionado

A supervisão pedagógica assume, atualmente, um papel fundamental na formação inicial e contínua de professores. Num trabalho articulado e integrado com todos os professores, a supervisão pedagógica contribui para ambientes educativos democráticos, onde todos os envolvidos estão mobilizados para a mudança. Depreende-se que o processo de supervisão seja operacionalizado por um supervisor com uma visão integradora, democrática, dialógica e que atue eticamente. Deste modo, e como é fundamental em contexto de sala de aula que o ensino seja centrado no aluno e que respeite as suas necessidades individuais, também as estratégias de supervisão pedagógica devem ser adequadas e adaptadas a cada contexto e a cada professor.

Após as leituras efetuadas no âmbito desta modesta investigação, considera-se que o processo de supervisão é um facilitador de construção de conhecimento, com base na teoria e na prática vivida, experienciada, pelos agentes educativos nele envolvidos. As estratégias de supervisão, flexíveis e adequadas no decorrer do processo de supervisão ao perfil de cada educador/professor, potencializam a reflexão sobre a ação, num ambiente de partilha e de indagação.

A escola atual necessita de professores formados, capazes de aplicar estratégias educativas inovadoras e criativas adequadas aos contextos educativos e às necessidades individuais dos alunos. “Sendo atualmente diversificadas as propostas teóricas e metodológicas para a supervisão pedagógica, todas elas supõem, de um modo ou de outro, uma preocupação comum – o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (Vieira & Moreira, 2011, p.14).

A supervisão pedagógica deve ter o seu papel reforçado e plenamente integrado na organização e estrutura educativa, pois é fundamental para a mudança e contribui significativamente para a emancipação dos professores.

A operacionalização dos princípios de supervisão, viabilizada com a adoção de estratégias diversificadas, potencializa o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, promove uma prática reflexiva e dialógica e cria ambientes de (auto) regulação.

Vieira e Moreira (2011) salientam que “quaisquer que sejam as estratégias utilizadas, o desenvolvimento profissional é contínuo e implica competências de formação permanente” (p.28).

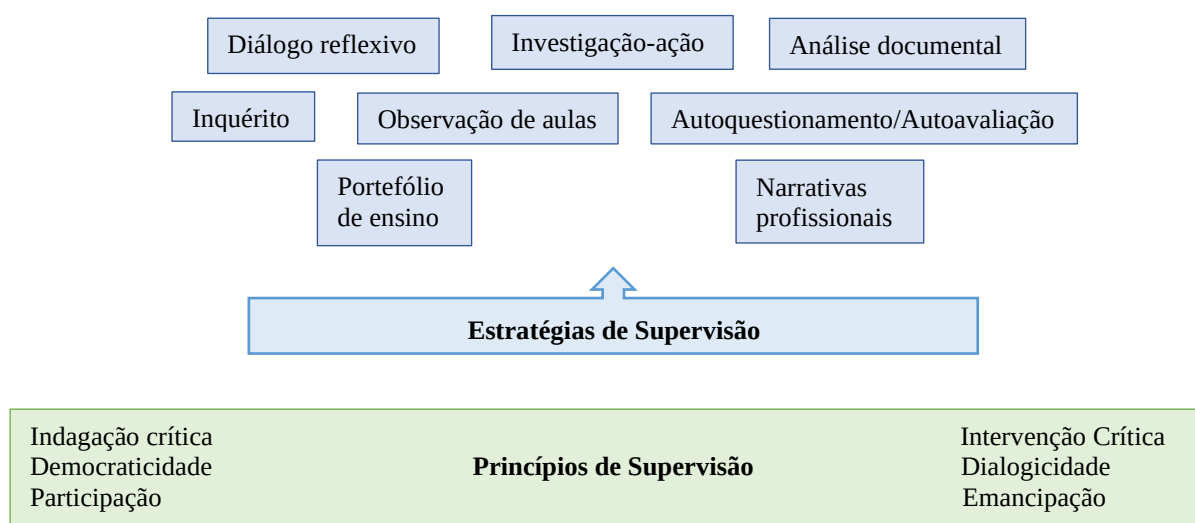


Figura 11– Esquema baseado em Vieira e Moreira (2011).

Moreira (2011) menciona que “escrever sobre a experiência – em diários, relatos da prática, portefólios ou outros registos de natureza reflexiva – significa reinterpretar as vivências e buscar para elas novos sentidos, tornando público o que era privado e potenciando outras leituras” (p.118). Num contexto educativo com uma cultura semelhante à da ApE, a partilha de saberes entre docentes, aqui descritos como “supervisor”, educador e professor, um olhar plural sobre o saber fazer. No seguimento desta ideia, Schön (1995) partilha que *“practitioners do reflect on their knowing-in-practice. Sometimes, in the relative tranquility of a postmortem, they think back on a project they have undertaken, a situation they have lived through, and they explore the understandings they have brought to their handling of the case”* (p.61)¹².

Segundo Vieira e Moreira (2011) as narrativas profissionais “enquanto instrumentos epistémicos subjetivistas ao serviço de uma avaliação dos processos de ensino e aprendizagem de natureza socio construtivista crítica e de uma supervisão de orientadora de transformadora, coadjuvadas pela investigação-ação, enquanto metodologia e estratégia de construção de conhecimento prático e situado, de orientação e emancipatória para professores e alunos” (p.28).

A observação de aulas, em Portugal, constitui uma estratégia importante para a recolha de informação com foco no desenvolvimento do professor e da escola. O feedback resultante da observação das aulas contribui para traçar metas de desenvolvimento adequadas às necessidades dos professores. A observação de aulas pode ser do tipo informal, através de visitas de curta duração com recurso a métodos tais como, *pop-ins, walk-ins, dro-ins ou walk-throughs*, ou formal. A observação de aulas do tipo formal é característica do modelo de supervisão clínica. Em qualquer dos tipos de observação, o papel do supervisor é determinante.

Partindo do pressuposto que o processo de supervisão é flexível, adequado ao contexto e ao perfil dos envolvidos, as estratégias também são adaptadas, podendo ser “parceiras” potencializando conhecimento que promove emancipação. Alarcão (1996), reforça que as estratégias de supervisão se complementam, “a observação de aulas recorre às perguntas, o estudo de caso pode servir-se das narrativas, o trabalho de projecto pode ser um tipo de investigação-acção” (p.102).

Num cenário em que se pretende um modelo de supervisão pedagógica com matriz formativa, centrado nas necessidades do “aluno” e potencializador do seu desenvolvimento global num ambiente reflexivo, parece que, de acordo com as leituras efetuadas, a estratégia investigação-ação é a mais adequada. De acordo com Vieira e Moreira (2011), “as

¹² Obra: *The Reflective Practitioner* (1995). Consultado pela investigadora a 9 de junho, na Biblioteca da Universidade do Minho.

características da investigação-acção – finalidade de melhoria da acção, acção participada e colaborativa, orientação para o desenvolvimento emancipatório do aluno e do professor e natureza situacional -, aliadas à sua metodologia reflexiva cíclica, tornam-na adequada à supervisão de professores em contextos de formação, não apenas inicial” (p.57). As autoras referem ainda que investigação-ação é uma estratégia horizontal e colaborativa que potencializa o desenvolvimento de todos os envolvidos. Supervisor e supervisionado, num ambiente democrático e dialógico, interagem partilhando as suas opiniões e pareceres construindo novos modelos de supervisão mais adequados ao contexto educativo atual.

Capítulo III: Metodologia - Investigação-Ação: reflexão dos práticos para a mudança e inovação das práticas educativas

“Induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas”.¹³

Introdução

Esta investigação surge do desejo de um “prático” envolver todos os outros “práticos” na construção de um modelo de supervisão pedagógica que contribua para o desenvolvimento da instituição escolar, para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e para a melhoria das aprendizagens dos alunos, na ApE.

A dissertação, para Marconi e Lakatos e (2003), é entendida “como estudo teórico, de natureza reflexiva, requer sistematização, ordenação e interpretação dos dados” (p. 239). Partindo deste cânone, a investigação que alicerça a presente dissertação, segundo Bogdan e Biklen (1994), aplica uma abordagem com características da investigação qualitativa. De acordo com os mesmos autores, a investigação qualitativa i) ocorre no local de estudo uma vez que, o investigador preocupa-se com o contexto ii) a recolha de dados é realizada através de métodos interativos; o investigador é participativo e respeita a identidade de cada participante no estudo iii) a investigação apresenta um processo flexível; o investigador caracteriza os participantes e o local; apresenta a análise dos dados recolhidos e apresenta conclusões iv) a investigação é indutiva e significativa. Na investigação qualitativa, os mesmos autores, referem que o investigador reflete sobre o seu papel na investigação e identifica possíveis enviesamentos.

É nesta moldura em que o “prático”, aqui descrito como a investigadora, num processo participado com os envolvidos, investiga a prática no contexto educativo da ApE, respeitando as informações recolhidas a cada um dos participantes, com a intenção de que esta investigação viabilize a construção de um processo de supervisão pedagógica participado, colaborativo e negociado.

A investigadora é, no contexto educativo da ApE, a docente “mais experiente” e ao longo dos anos tem vindo a assumir as funções de “supervisor”. Ciente da responsabilidade inerente à fiabilidade e ao rigor desta investigação procurou, ao longo do estudo, “olhar de fora” a realidade existente na ApE. Na esteira de Torres e Palhares (2014) “a capacidade de desprendimento dos pressupostos inerentes ao *problema educacional*, pela incorporação

¹³ Zuber-Skerrit, 1996, citado por Coutinho et al, 2009, p. 363.

progressiva de olhar mais holístico, reflexivo e indagador da realidade (*problema sociológico*) constitui um desafio tanto mais difícil quanto mais o investigador estiver profissionalmente comprometido com o objeto em estudo” (p.21).

O contexto educativo da ApE é por natureza um contexto rico em vida, em interações, e atualmente encontra-se numa fase de mudança, de transformação, pelo que o método I-A, através de uma abordagem qualitativa é, na opinião da investigadora, o que mais se adapta às características do contexto educativo da ApE. A reflexão sobre a ação, de acordo com as leituras efetuadas, é determinante para a melhoria do ensino e das aprendizagens. Neste enquadramento, no parecer da investigadora, os predicados desta metodologia respondem de forma adequada ao propósito deste estudo. Partindo do pressuposto que os “práticos”, aqui descritos como os docentes da ApE, são os que conhecem melhor o contexto onde realizam a sua prática, podem e devem, de forma colaborativa, participada e articulada refletir sobre como, quando, porquê e o que melhorar.

3.1. Investigação-ação: produção de conhecimento para o desenvolvimento dos práticos

As linhas orientadoras dos PE devem ser constantemente analisadas, de modo a gerarem uma reflexão sobre o verdadeiro impacto no desenvolvimento da escola, na prática educativa dos docentes e na qualidade das aprendizagens dos alunos. A investigadora, a partir do conhecimento empírico adquirido ao longo dos anos, no desempenho das suas funções de docente na ApE, verifica, na prática, que o envolvimento dos docentes é determinante para o sucesso de todas as dinâmicas em contexto escolar. No decorrer deste estudo tem sido muito enriquecedor para a investigadora encontrar na investigação científica, no âmbito da Ciências da Educação, autores que certificam com os seus estudos, a importância e o impacto do envolvimento dos “práticos” nas dinâmicas educativas.

Segundo Cardoso (2021) a expressão investigação-ação surge em 1944 com Kurt Lewin indicado “como um processo cíclico, que comporta as fases seguintes: planificação, ação e avaliação (Kemmis & McTarggart, 1992, citados por Cardoso, p. 31). A mesma autora refere que atualmente, de acordo com as fases características da I-A, este modelo de investigação é descrito como “uma espiral autorreflexiva de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão” (Kemmis, 2007, p.168. citado por Cardoso, 2011, p.31).

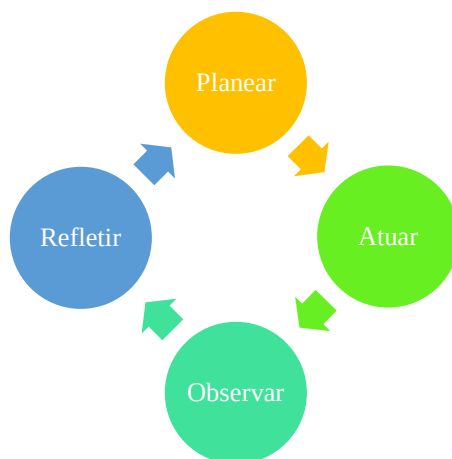


Figura 12– Esquema baseado em Cardoso (2014).

Do ponto de vista de Sá-Chaves (2002), e de acordo com o pensamento de Dewey e de Schön é o “**entrosamento entre aprendizagem retrospectiva e aprendizagem prospectiva** que caracteriza a construção de conhecimento através de ciclos de **investigação-acção**” (em negrito no original, p.111).

Com base na investigação de Máximo-Esteves (2008), a I-A surge com John Dewey e Kurt Lewin. Segundo a autora, Dewey ressalta que o processo que consolida o pensamento reflexivo “aproxima-se do caminho sequencializado, faseado, proposto pela investigação científica” (p26). Segundo a autora, “*é neste processo, uma das suas propostas educacionais mais poderosas, que se enraíza o gérmen da investigação-acção*” (itálico no original, p.26).

De acordo com o estudo desenvolvido por Máximo-Esteves (2008), Lewin envolveu-se em diversos projetos sociais que tinham como objetivo a solução de problemas sociais, de inclusão, igualdade de direitos, e, por exemplo, encontrar respostas mais adequadas a crianças e jovens problemáticos. Com este envolvimento, “Lewin consolidou os princípios da investigação-acção e concebeu um modelo para a sua operacionalização” (p.29). Lewin e Dewey, defendiam que uma liderança democrática tem mais impacto na aprendizagem social, no sentido em que partilham ou identificam-se com objetivos comuns e tomam decisões dentro de padrões democráticos (p.31). Máximo-Esteves refere ainda, que para Lewin, “a investigação-acção não é apenas um método de investigação, mas também um modo de se articular com os movimentos sociais, isto é, um modo de intervenção social” (2008, p.32).

Para melhor clarificar o conceito de I-A e fundamentar a sua escolha para esta investigação, é relevante para a investigadora apresentar um leque de autores que, ao longo do tempo têm vindo a dar o seu importante contributo para um melhor entendimento sobre esta

metodologia. Com base na investigação de Lúcia Máximo-Esteves (2008, pp.18-21) ressaltam-se os seguintes:

- Elliott: “Podemos definir a investigação-acção como um estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (1991, p.69)
- Kemmis e McTaggart: “A investigação-acção é uma forma de indagação introspectiva *coletiva* empreendida por participantes em situações sociais [incluindo educacionais] com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais educativas, assim como a sua compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar” (1988, p.9)
- James McKernan: “*Investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efetuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes refletem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigação-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva a cabo por práticos, para melhorar a prática*” (itálico na fonte, 1998, p.5)
- Grundy e Kemmis: “*Investigação-acção educacional é termo usado para descrever uma família de atividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas. Estas atividades têm em comum a identificação de estratégias de acção planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança. Os participantes na acção a ser considerada são integralmente envolvidos em todas as actividades*” (itálico na fonte, 1988)

De acordo com as definições acima expostas, na ApE existe uma situação identificada a melhorar. O processo de supervisão pedagógica existente deve ser alvo de uma transformação, planeada, nas suas diversas fases, com o envolvimento de todos os práticos. Esta participação integral, de acordo com vários autores, viabiliza momentos de reflexão promotores de mudança, num processo flexível e democrático.

Segundo Zuber-Skerrit(1996), citado por Coutinho et al (2009), “fazer investigação-ação implica planejar, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no

dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas” (p.363). Deste modo, verifica-se que a I-A possibilita um processo participado de transformação, de mudança com enfoque na melhoria da prática educativa, valoriza a identidade de cada envolvido, a sua experiência, o seu *know how*, e potencializa o aperfeiçoamento da “qualidade” da sua prática face ao contexto educativo onde a pratica.

Trata-se de uma metodologia, de acordo com os vários autores, que contribui para a produção de conhecimento, através da articulação da teoria e da prática e contribui para a formação e emancipação dos agentes educativos envolvidos.

Fullan¹⁴ (2010) reforça que *“the power of collective capacity is that it enables ordinary people to accomplish extraordinary things – for two reasons. One is that knowledge about effective practice becomes more widely available and accessible on a daily basis. The second reason is more powerful still – working together generates commitment”* (p.72). Ora, o sentimento de pertença desenvolvido durante todo o processo de I-A potencializa momentos de colaboração entre os docentes envolvidos, no que concerne a esta investigação, entre “supervisor” e “supervisionados”, fundamentais para a sua emancipação. O conhecimento adquirido através da partilha de saberes, teóricos e experienciais desenvolve, nos envolvidos, competências de auto supervisão e de autorreflexão.

Amado (2014) reforça que “durante todo o processo, há produção do saber através da reflexão sobre a ação, proporcionando, assim, um aumento do conhecimento do ou dos pesquisadores e das pessoas consideradas na situação e no contexto investigado” (p.188).

Vieira e Moreira (2011) concluem que:

“os processos de partilha, reflexão e confronto de ideias e práticas, de teorias pessoais e públicas, de processos e produtos, ou seja, a colaboração trazida pela investigação-acção, enriquecem e apoiam o potencial transformador e a sustentabilidade da mudança nas escolas. Mas este potencial transformador só pode concretizar-se se houver uma orientação da investigação para a transformação da acção; só através de processos de compreensão informada e interpretação da prática, para nela melhor poder intervir, se pode mudar práticas rotineiras e acrícticas e, assim, inovar. Finalmente, a natureza situacional da investigação-acção – contextualização – é crucial à relevância da acção investigativa e à determinação do seu impacto na formação de professores e alunos (p. 58).”

¹⁴ Obra: *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. Consultado pela investigadora a 9 de junho, na Biblioteca da Universidade do Minho.

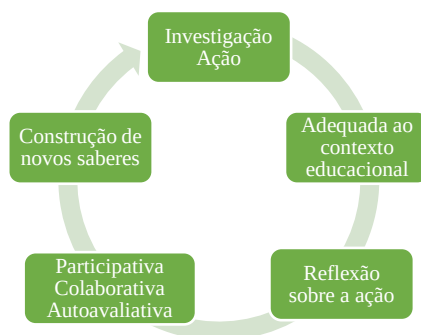


Figura 13– Esquema baseado em Vieira e Moreira (2011).

Bernardes (2003) também refere na sua investigação que todos os autores consultados “são unânimes em considerar que na I-A, é necessário existir o envolvimento dos participantes, a colaboração, a aquisição de conhecimentos e a mudança social” (p.44).

Vieira e Moreira (2011) concluem que “as características da investigação-acção – finalidade de melhoria da acção, acção participada e colaborativa, orientação para o desenvolvimento emancipatório do aluno e do professor e natureza situacional –, aliadas à sua metodologia reflexiva cíclica, tornam-na adequada à supervisão de professores em contextos de formação, não apenas inicial, e ainda à própria formação dos supervisores” (p. 57). Segundo as mesmas autoras, a colaboração entre todos os envolvidos com a partilha das suas práticas no processo de I-A é uma mais-valia, no sentido em que viabilizam mudanças mais significativas e duradoras, tanto para os docentes como para a escola (p.58). Assim sendo, a partilha de experiências, de pontos de vista, da necessidade de alterar e de mudar as práticas face às características do contexto educativo da ApE e do perfil dos alunos, potencializam momentos de reflexão entre todos os envolvidos na I-A, e consideram-se como pilares na construção de um processo de supervisão pedagógica formal, contextualizada, democrática e flexível.

De acordo com a investigação de Bernardes (2003), a produção de conhecimentos, resultante da interação constante entre a investigação e a ação, promove a mudança, a transformação da situação identificada. A I-A, segundo a mesma autora, “é uma metodologia em há que valorizar os pequenos passos que os implicados vão dando”, e a transformação da situação emerge numa espiral cíclica (p.44). Em contexto escolar, de acordo com a investigadora, os “pequenos passos” podem ser muito significativos e facilitadores de mudanças.

Em suma, é fundamental que todos os envolvidos no processo de investigação se sintam “membros de uma comunidade que tenha valor para ambos, para investigadores e para

praticantes, para a teoria e para a prática” (Connelly e Candinin, 1995, p.19 cit. Amado, 2014, p.191).

3.2. Problema da investigação

Neste contexto de valorização da identidade do contexto educativo da ApE e respeitando a individualidade de cada professor, como parte integrante de um coletivo que pretende acompanhar este tempo de mudança e de inovação, surge o problema desta I-A:

- Quais os mecanismos, processos e intervenientes para a construção de um modelo formal de supervisão pedagógica, na organização escolar ApE?

Com este estudo, a investigadora, deseja demonstrar a importância da implementação de um processo formal de supervisão pedagógica participado, numa escola que se pretende aprendente, com enfoque num processo de ensino e de aprendizagem contextualizado, adequado e adaptado às necessidades do corpo docente e dos alunos da ApE. A investigadora considera que o envolvimento de todos os docentes na construção de um processo de supervisão pedagógica contribui para o desenvolvimento da instituição, para o melhoramento da prática educativa, para a mobilização coletiva dos docentes necessária para a inovação pedagógica com enfoque na qualidade das aprendizagens dos alunos. Voltando a Coutinho et al (2009), a I-A é uma metodologia participativa, colaborativa, ou seja, todos os intervenientes são envolvidos no processo. É prática e interventiva, no sentido em que viabiliza uma intervenção no contexto onde é aplicada e cíclica potencializando um encadear de ações entre a teoria e a prática. Assume uma dimensão crítica, na medida em que, permite aos participantes, não só a procura da melhoria das suas práticas, mas também que sejam sujeitos ativos no processo de mudança e de transformação. A I-A é autoavaliativa, pois potencializa momentos de avaliação e de monitorização com o objetivo de aferir a necessidade de se adaptar o processo.

De acordo com a problemática surgem questões de investigação, que se consideram um contributo para a valorização do processo de supervisão pedagógica como determinante na formação, no acompanhamento e orientação de professores que desempenham funções na escola do século XXI.

Questões de investigação:

Como implementar mudanças ao nível da supervisão existente?	
Qual o modelo de supervisão a implementar?	
Qual o papel e o perfil do “supervisor”?	
Quais as práticas a induzir no modelo?	
Quais os intervenientes e o seu papel no processo de supervisão ?	
O processo de supervisão contribui para a melhoria de práticas educativas?	

Figura 14– Questões de investigação.

Com estas questões, a investigadora pretende recolher dos “práticos” informações primordiais à construção de um processo formal de supervisão pedagógica participado. A diversidade populacional que existe atualmente nas nossas escolas, possui uma série de características sociais e culturais que, carecem de contextos educativos inclusivos, inovadores e criativos. O enfoque colocado na educação de qualidade pressupõe um trabalho colaborativo, práticas reflexivas e ambientes democráticos. As equipas pedagógicas, as equipas educativas, alunos e restante comunidade educativa devem, por isso, trabalhar de forma articulada e integrada.

Do ponto de vista da investigadora, a supervisão pedagógica assume um papel determinante na gestão educacional, na medida em que contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal de cada docente. A supervisão pedagógica, no contexto educativo atual, deve promover a formação profissional de corpo docente, elaborar os projetos educativos alicerçados em valores e princípios fundamentais para uma vida ativa e participativa em sociedade e, deve regular a prática educativa. A supervisão Pedagógica constitui uma das mais importantes dimensões da organização de uma escola. Os docentes, num trabalho colaborativo com os professores promove uma prática educativa inovadora e criativa.

Cardoso refere-se à inovação como um processo, geralmente conexo a um projeto com a intenção de mudança de uma situação, com o envolvimento, no contexto desta investigação, dos “práticos” (p.18). A autora salienta que “dado que se trata de uma mudança deliberada e constantemente assumida, visando uma melhoria da ação educativa, para a sua conceção e implementação terão, necessariamente, que se percorrer determinadas etapas e utilizar

determinadas estratégias”. Cardoso (2021) ressalta que, no âmbito da problemática do processo de inovação emerge uma questão muito relevante: “*Como inovar?*” (itálico no original, Cardoso, 2000, pp. 64-65, cit. Cardoso, 2021, p.18). A autora conclui que “os diversos intervenientes na situação educativa devem operar, de uma forma articulada e em estreita comunicação uns com os outros, para que a dinâmica do processo inovador seja bem sucedida” (2021, p.18).

Neste cenário, de acordo com a percepção da investigadora, é axial um processo supervisivo que, tal como no processo de *Coaching*, o “supervisor” (*coach*), orienta e acompanha o professor na dinamização e implementação de práticas educativas adequadas às necessidades dos alunos, num ambiente inclusivo, democrático, interativo e aberto à mudança e à valorização de todos os contextos educativos.

3.3. Objetivos do estudo

Ao longo da carreira de docente a investigadora tem vindo a desenvolver um grande interesse pela área da supervisão pedagógica e pelo papel que o “supervisor” desempenha numa organização escolar. Atualmente e de acordo com este tempo de mudança, é necessário, mais do que nunca, orientar e acompanhar os docentes no seu processo de ensino. A supervisão e o “supervisor” são um garante de regulação, de acompanhamento e de orientação das práticas educativas exercidas pelos docentes. A melhoria das suas práticas é refletida no processo de aprendizagem dos alunos.

Com este estudo pretende-se granjear os seguintes objetivos:

• Aferir qual o modelo formal de supervisão pedagógica mais adequado à organização educativa e ao corpo docente.
• Descobrir o perfil e o papel do “supervisor”, e a sua relação/comunicação com os envolvidos no processo de supervisão.
• Identificar as estratégias de supervisão mais adequadas às necessidades dos professores.
• Contribuir para a valorização da implementação de um modelo formal de supervisão pedagógica.
• Contribuir para a valorização da carreira profissional do “supervisor”.

Quadro 7 - Objetivos da investigação

Para alicerçar teoricamente este estudo, a investigadora consultou bibliotecas universitárias, recorreu a textos, artigos e vídeos partilhados no âmbito do Mestrado, assim como a literatura adquirida, pela própria, de autores de referência na área da Supervisão Pedagógica e no campo da I-A. Após as leituras realizadas, selecionou o referencial teórico que mais se adequa ao propósito desta investigação.

Foi realizado por mensagem eletrónica (*e-mail*) um contacto formal (Apêndice A) à direção da ApE com o objetivo de obter a autorização para a apresentação da investigação, estabelecer contactos e posterior recolha de dados e agendar as entrevistas.

A investigadora, no decorrer do ano letivo 2021/2022, consultou o PE (Anexo A), PPCJI (Anexo B) e o PAA (Anexo C) da ApE, esteve presente em reuniões de docentes, participou em diversas atividades/projetos da escola e criou Notas de Campo/Fichas de Registo (matriz em Apêndice M).

Após o consentimento da direção da ApE, a investigadora consultou as atas referentes ao 1º Ciclo, reuniu-se com os docentes afetos à ApE e deu início à presente investigação. A calendarização da aplicação dos instrumentos de recolha de informação foi realizada em colaboração com os docentes envolvidos na I-A. Durante todo o processo de recolha de informação foram assegurados o anonimato e a confidencialidade dos dados dos participantes, na I-A.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para realizar esta I-A, a investigadora contou com a colaboração e o envolvimento de doze docentes da ApE. O seu comprometimento em partilhar conhecimentos, necessidades e reflexões sobre as suas práticas foi determinante para o desenvolvimento deste estudo e para o processo de mudança que está em curso no contexto educativo da ApE.

No decorrer desta I-A, a investigadora, realizou a análise de conteúdo dos documentos PE (Apêndice J), PPCJI (Apêndice L). Berelson, citado por Bardin (1997), define análise de conteúdo com sendo “uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (p.36).

Bardin (1997), conclui que a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p.42).

Amado (2014) refere-se à análise de conteúdo como “uma técnica que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir de conteúdos expressos, uma vez desmembrados em “categorias”, tendo em conta as “condições de produção” (circunstâncias sociais, conjunturais e pessoais) desses mesmos conteúdos, com vista à explicação e compreensão dos mesmos” (p.348).

Neste alinhamento, a análise de conteúdo efetuada aos documentos estruturais da ApE, permitiu uma recolha de informação relevante para um maior entendimento sobre os valores, os princípios e a missão consagrados nos documentos estruturais da ApE, e que regulam a prática educativa dos docentes.

Durante o período em que decorreu a I-A, a investigadora observou e participou em diversos momentos de interação com os docentes participantes envolvidos. Neste sentido foram criadas, pela investigadora, as Fichas de registo: reflexão sobre a ação, como intento de registar as notas de campo que, por sua vez, desencadearam momentos importantes de reflexão sobre a ação. Estas reflexões constituíram uma relevante fonte de informação, e axiais para a construção de um modelo de supervisão pedagógica mais adequado ao contexto educativo da ApE e aos docentes.

De acordo com o *feedback* dos docentes, os questionários e as entrevistas foram aplicados no mês de julho de 2022. Foram salvaguardados o anonimato e a confidencialidade dos participantes, durante a aplicação dos dois instrumentos de recolha de dados.

A investigadora elaborou o guião do questionário e o guião da entrevista com base na identidade do contexto educativo da ApE e respeitando as dimensões pessoal e profissional dos docentes participantes.

3.4.1. Notas de Campo - Fichas de registo: reflexão sobre a ação

Como foi anteriormente referido, as Fichas de registo: reflexão sobre a ação foi um produto criado, pela investigadora, no âmbito desta I-A. Este instrumento de recolha de dados permitiu o registo de notas de campo e posteriores reflexões. É de revelar que, apesar de os autores Bodgan e Biklen (1994) referirem que as notas de campo deverem ser registadas no próprio dia da observação, nem sempre foi possível a investigadora proceder em conformidade. A Acumulação de funções foi um constrangimento ao procedimento referido.

Os mesmos autores referem-se às notas de campo como basilares e constituem um importante método de recolha de dados. É de acrescentar que Bodgan e Biklen (1994), apresentam as notas de campo como sendo “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p150).

Após a consulta do estudo de Máximo-Esteves (2008), a autora refere-se às notas de campo com um “pedaço de vida” que decorre num determinado momento da vida na ApE, contextualizando. Do registo contextualizado das ações e interações dos participantes podem emergir comentários e, no âmbito desta I-A, reflexões. No seguimento do estudo da autora, as notas de campo incluem “*material reflexivo*” Esta possibilidade, dada pelas notas de campo, permitiu à investigadora, ao longo da I-A, registar reflexões sobre a ação.

3.4.2. Questionário

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), os docentes participantes na I-A responderam ao questionário sem a intervenção da investigadora. Este instrumento de recolha de dados, de modelo eletrónico, foi desenvolvido na plataforma *Google Forms* e o link de acesso foi enviado diretamente para o endereço eletrónico de cada docente. A escolha deste modelo de questionário, em suporte informático, permitiu aos participantes gerirem o seu tempo de forma adequada, sem causar qualquer desconforto, sendo notório o seu envolvimento.

O questionário da *Google Forms* consiste numa ferramenta de recolha de dados abrangente, e possibilita a seleção de diversos tipos de questões. O questionário foi elaborado com questões abertas e fechadas, e apresentou um leque de questões articuladas com o propósito desta investigação. A cada inquirido foram atribuídos uma consoante e um número, de modo a facilitar a análise e tratamento de dados.

Ghiglione e Matalon (1992) ressaltam que “a construção do questionário e a formulação das questões constituem, portanto, uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito” (p.108). Os mesmos autores inferem que um questionário “é um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem” (p.110).

As questões formuladas incidiram sobre a dimensão pessoal e profissional dos docentes, e sobre a sua perceção sobre o conceito de “supervisão”, papel e perfil de “supervisor”. Este questionário permitiu aos inquiridos expressar a sua opinião sobre o processo de supervisão, anteriormente vigente na ApE, e apresentar estratégias, mais adequadas, para a construção do novo modelo.

Neste sentido, para aferir a compreensão e interpretação das questões do questionário, a investigadora testou o questionário, com um docente externo à escola, antes de o tornar ativo.

O guião do inquérito por questionário (em anexo) foi elaborado de modo a:

- Conhecer, de forma geral, as características pessoais e profissionais dos docentes;
- Percecionar o entendimento do docente à cerca do conceito de supervisão, e das características e competências do supervisor;
- Envolver o docente na construção do modelo de supervisão pedagógica na ApE.

3.4.3. Entrevista

De acordo com Marconi e Lakatos (2003) “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (p.195).

No decorrer desta I-A, aplicaram-se três entrevistas semidiretivas, e posterior análise de conteúdo (Apêndices G, H, I).

Amado (2014), de acordo com a bibliografia consultada para o seu estudo, infere que as entrevistas semidiretivas emergem de um guião com questões ordenadas pelo entrevistador, reflexo do que pretende alcançar, todavia, o entrevistado tem liberdade de resposta (p.208).

Do universo de doze docentes envolvidos na I-A, foram selecionados três que, de acordo com as funções desempenhadas/anos de serviço na ApE, interagiram diretamente com a investigadora em todo processo de I-A. Os docentes assumiram funções de coordenação, permitindo deste modo um processo de “supervisão” horizontal. A estes três docentes, foram aplicadas entrevistas individuais, presenciais. As entrevistas duraram cerca de trinta minutos, e por serem em número reduzido efetuou-se a transcrição das respostas quando se realizaram as entrevistas (Apêndices D, E, F).

Bodgan e Biklen (1994) inferem que as entrevistas “podem constituir a estratégia dominante para a recolha dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (p.134). É de salientar, tal como referem os autores, as entrevistas decorreram num contexto descontraído tal como uma “conversa entre amigos” (p.134).

Quivy e Campenhoudt (1998) explicam que as entrevistas podem promover “uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reações, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e profundidade” (p.192).

O guião da entrevista (Apêndice B), foi elaborado, de modo a:

- Conhecer, de forma geral, características pessoais e profissionais do entrevistado;
- Percecionar o entendimento sobre o conceito de supervisão, papel e perfil do supervisor;
- Envolver o docente na construção do modelo de supervisão pedagógica na ApE.

À semelhança do inquérito por questionário, a cada entrevistado foi atribuído um código (uma consoante e um número), de modo a facilitar a análise e tratamento de dados.

3.5. Caracterização do contexto

De acordo com a análise realizada ao PE da ApE, a instituição localiza-se num dos concelhos do distrito de Lisboa, junto ao Oceano Atlântico e ladeado por uma zona florestal protegida. O edifício traduz-se num projeto arquitetónico com três pisos com 2600m² e uma área descoberta, naturalizada, de 4000m². É uma instituição do Ensino Particular e Cooperativo com as valências de Creche, pré-escolar, 1º Ciclo e Sala de Apoio ao Estudo (projeto de apoio ao estudo a alunos de 2º e 3º Ciclos da comunidade). O horário de funcionamento é das 7:00h às 19:30h, de segunda-feira à sexta-feira, o que permite às famílias um apoio adequado à sua realidade profissional.

A escola, no ano letivo 2020/2021 foi frequentada por 213 alunos dos quais: 30 alunos em Creche, 66 alunos em pré-escolar, 86 alunos em 1º Ciclo e 29 na Sala de Apoio ao Estudo. Os alunos de Creche têm aulas de Educação Musical (duas vezes por semana); os alunos de pré-escolar têm aulas de Educação Musical (duas vezes por semana), Educação Física (uma vez por semana) e Inglês (duas vezes por semana); os alunos de 1º Ciclo têm aulas de Educação Musical (duas vezes por semana), Educação Física (duas vezes por semana), Inglês (duas vezes por semana) e Educação Tecnológica (uma vez por semana). A Sala de Apoio ao Estudo centra a sua dinâmica no apoio escolar, em horário extra letivo, aos alunos inscritos.

Os alunos matriculados na ApE têm a possibilidade de frequentar atividades extracurriculares no âmbito desportivo, na área da dança ou da música com aulas de iniciação

ao instrumento. A direção da escola atribui seis bolsas de estudo a educandos de famílias carenciadas da área da Junta Freguesia a que pertence, fazendo parte da Resposta Social do Concelho.

É uma escola inclusiva pelo que integra, em pleno, alunos portadores de deficiência mental e ou física, e alunos, com anteriormente referido, que por diversos motivos se encontrem deslocados da sua terra de origem. É uma escola caracterizada por ser frequentada por um número significativo de alunos estrangeiros.

O quadro de funcionários da ApE é constituído por vinte sete profissionais, de acordo com a tabela:

Serviço Administrativo	Pessoal de cozinha e de manutenção	Motorista de transporte escolar	Auxiliares de ação educativa	Docentes
1 funcionário	5 funcionários	2 funcionários	7 funcionários	12 funcionários

Quadro 9 - Quadro representativo do número de funcionários/serviços da ApE.

Este quadro de funcionários apenas reflete os que têm vínculo contratual com a direção da escola. A equipa é reforçada com um voluntário portador de deficiência mental e física, com docentes externos (a título de exemplos: os docentes de Educação Musical), com os Técnicos de Terapêutica que integram a equipa multidisciplinar e os docentes de atividades extracurriculares.

A ApE atua em parceria com diversos fornecedores, com a comunidade local e com instituições geriátricas. Os Bombeiros Voluntários locais, a PSP – Projeto Escola Segura e o Executivo da Câmara Municipal do Concelho, nomeadamente a Divisão de Apoio Pedagógico e Inovação, e as famílias dos alunos são parceiros constantes nos diversos projetos/atividades com impacto na comunidade escolar e na comunidade local.

De acordo com PE da escola, em articulação com o Regulamento Interno e o PAA a ApE promove **“uma escola de qualidade, sendo esta entendida como aquela que possui um elevado grau de realização escolar, de participação comunitária e cívica, de desenvolvimento pessoal, de dinâmica cultural e de intervenção no meio onde se insere, envolvendo toda a comunidade educativa na vida da escola”** (negrito no original, p.6).

O PE potencializa momentos de aprendizagem em todos os contextos. A equipas educativas são apoiadas e formadas para realizarem a sua prática educativa recorrendo aos diversos recursos naturais que circundam a escola. O documento promove educação para os valores humanos, cívicos e a defesa ambiental em articulação com toda a comunidade escolar.

“Certamente sem a cooperação de todos os agentes da comunidade educativa não há possibilidades de construir um projeto global e coerente de mudança na escola (Sebarroja, 2003, p. 23)”.

Em sintonia com as linhas orientadoras consagradas no PE da ApE, a equipa pedagógica e a equipa educativa da ApE colaboram de modo a proporcionar ambientes educativos inclusivos e de bem-estar a todos os alunos. “É visando a felicidade dos nossos alunos que planificamos a nossa ação educativa, de acordo com as aprendizagens essenciais, mas sempre em respeito pelo ritmo individual de cada aluno, pelos valores culturais de cada família e pela cultura do meio em que estamos inseridos” (p16).

Pela autonomia que lhe é conferida, no ano letivo 2021/2022 a ApE organizou o ano letivo por semestres, organizou os horários letivos de acordo com as necessidades dos alunos e aplicou critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos, com enfoque na avaliação formativa e diversificou os instrumentos e técnicas de avaliação. Com esta dinâmica promove o envolvimento e a participação dos alunos em todo o processo avaliativo.

3.6. Caracterização dos participantes inquiridos

Como anteriormente referido, o envolvimento dos docentes é fulcral para a mudança, em contexto educativo. A colaboração e participação dos docentes da ApE na I-A foi imprescindível para a aferir quais os mecanismos, processos e intervenientes para a construção de um modelo formal de supervisão pedagógica, na organização escolar ApE. A sua abertura à mudança e partilha de saberes foi determinante para o processo de indagação que regulou as questões de investigação. Recordando Delors (2001), num processo de mudança é imprescindível não descurar os “talentos que constituem como tesouros escondidos no interior de cada ser humano” (p.19).

O grupo de participantes envolvidos na I-A foi constituído por doze docentes: seis Educadoras de Infância, quatro Professoras de Ensino Básico – 1º Ciclo, um Professor de Educação Física e um Professor de Educação Tecnológica. É de salientar que todos os participantes integram o quadro da ApE. Sendo que, um dos participantes faz parte Direção da ApE, em acumulação com a função de docente.

Com as respostas recolhidas no primeiro bloco do inquérito por questionário: Conhecer de forma geral, características pessoais e profissionais dos docentes, depreende-se que a faixa etária dos inquiridos está compreendida entre os vinte cinco e os cinquenta anos, como

comprova o gráfico abaixo. Com a análise do gráfico, verifica-se que a moda é entre os trinta e cinco e os quarenta anos, o que nos permite afirmar que é um grupo de docentes, ainda, jovem, com predominância do género feminino.



Gráfico 1 - Gráfico da faixa etária dos inquiridos na I-A.

O Grau de Licenciatura é o mais representativo, seguido pelo Grau de Mestre. Apenas um dos inquiridos apresenta formação académica no âmbito do Bacharelato. Os docentes inquiridos desempenham funções nas valências de Creche, Pré-Escolar e 1º Ciclo, e acompanham os alunos ao longo do seu percurso escolar.

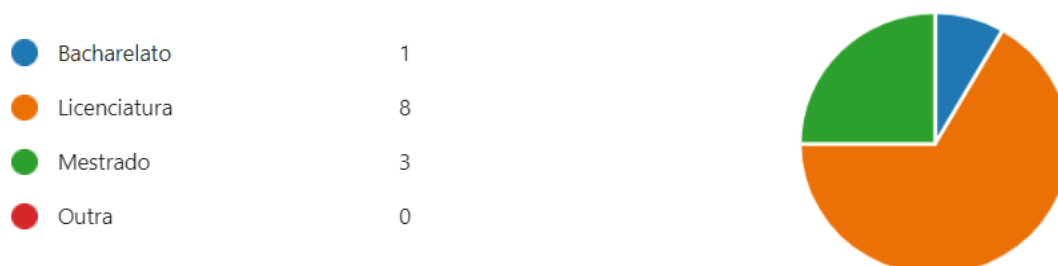


Gráfico 2 - Gráfico das habilitações académicas dos inquiridos na I-A.

Após a recolha de dados verifica-se que nove docentes apresenta uma contagem de serviço entre os cinco e os vinte anos. Três docentes apresentam uma contagem de serviço de menos que cinco anos de serviço. Esta evidencia encontra-se explanada no gráfico seguinte:

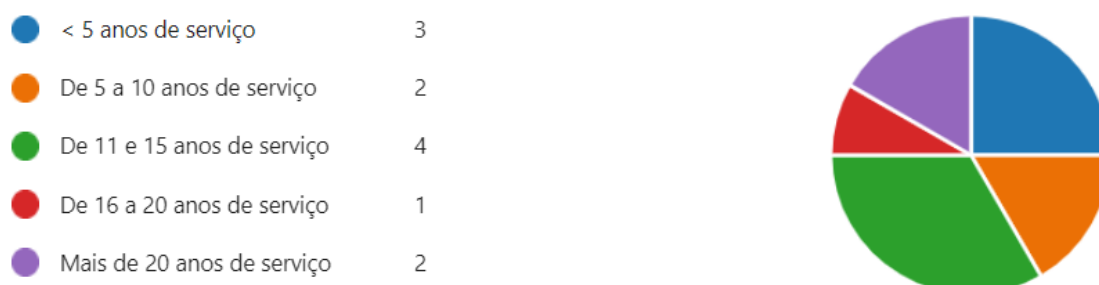


Gráfico 3 - Gráfico da contagem de serviço dos inquiridos na I-A.

Relativamente às ações de formação mais relevantes para o desenvolvimento profissional dos docentes participantes, as respostas dão ênfase à avaliação das aprendizagens dos alunos, à diversificação dos contextos educativos e à articulação entre o aprender e o brincar.

Numa abordagem prospetiva, os docentes, nomeiam as ações de formação no âmbito das práticas ao ar livre, gestão de emoções e do domínio de autonomia curricular.

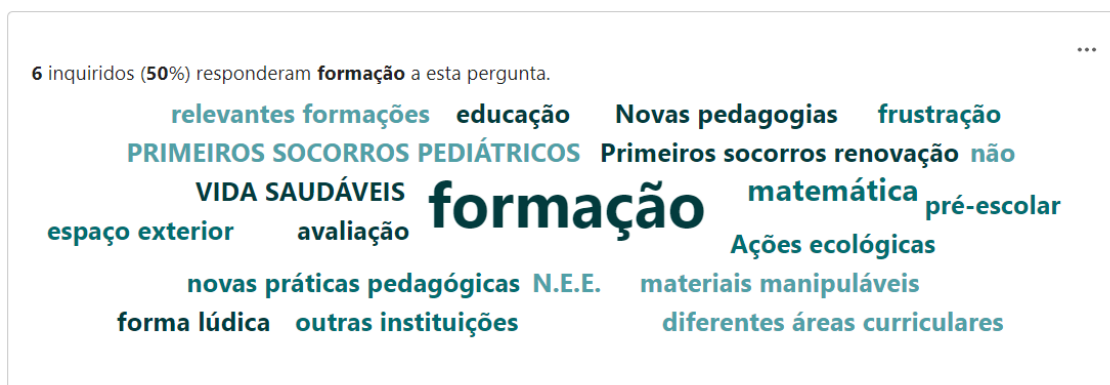


Gráfico 4 - Quadro da frequência e valor das palavras dos inquiridos na I-A.

Ressalta desta análise a importância que o grupo de inquiridos atribui à formação para o seu desenvolvimento profissional.

De acordo com a análise efetuada à informação recolhida, deduz-se que o coletivo de docentes, no que diz respeito à relação que estabelece com os restantes colegas age de forma ética, colabora e partilha conhecimentos e experiências, está envolvido nas dinâmicas escolares visando o bem-estar de todos os docentes.

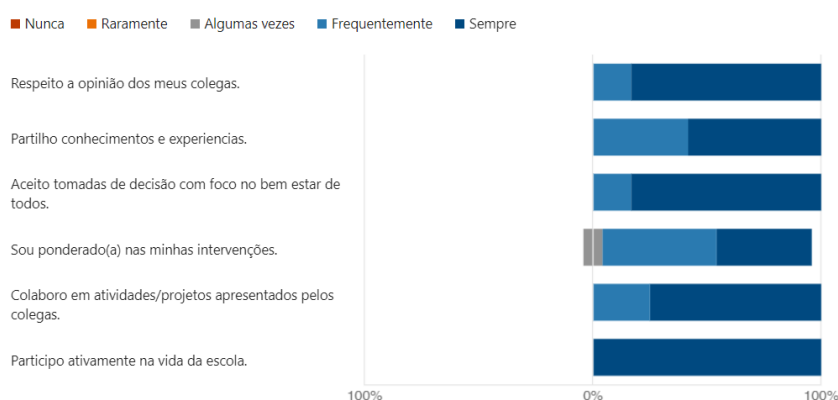


Gráfico 5 -- Gráfico representativo da frequência de momentos de interação entre docentes na ApE.

Capítulo IV: Análise e interpretação dos dados: um passo no processo de mudança

“O significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência. Para compreender o comportamento é necessário compreender as definições e os processos que está subjacente a construção desta”.¹⁵

Introdução

No capítulo IV, a investigadora pretende apresentar e interpretar os dados obtidos, no âmbito do problema e consequentes questões formuladas, que orientam esta I-A.

Numa primeira fase apresenta-se a análise e interpretação dos dados recolhidos nos inquéritos por questionário.

Em sincronia com a investigação de Quivy e Campenhoudt (1998), o inquérito por questionário foi aplicado, como anteriormente referido, a doze docentes que, segundo os autores, é representativo do coletivo de docentes que desempenham funções de docente na Ape.

A investigadora, tal como Bell (2010), constatou, com a aplicação das entrevistas, que o processo de elaboração de perguntas, que tenham o mesmo significado, para todos os entrevistados não é fácil (p.27), e ao contrário do questionário eletrónico, na entrevista foi possível registar “o tom de voz, a expressão facial, a hesitação” (p.137). A linguagem utilizada nas entrevistas, deixa transparecer alguma proximidade entre os entrevistados e a investigadora.

As questões colocadas aos inquiridos/entrevistados, remetem para a sua dimensão pessoal e profissional, e pretendem aferir os seus conhecimentos sobre o conceito de “supervisão pedagógica”, papel e perfil do “supervisor”, bem como os mobilizam para o envolvimento significativo na construção de um modelo de supervisão pedagógica participado.

4.1. Análise e interpretação das notas de campo

No âmbito desta investigação e com o intento de dar resposta às perguntas orientadoras, a investigadora esteve presente em vários momentos de supervisão. As notas de campo deram origem a reflexões que refletem as necessidades dos docentes, e que posteriormente podem claramente alicerçar o modelo de supervisão a implementar.

¹⁵ Bodgan, R. Biklen, S. (1994, p55). Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.

Investigação-Ação: Implementação de Processo de Supervisão Participado na ApE

Data:	1 de setembro de 2021
Local:	Sala do 4º ano
Hora:	14h – 16h

Fichas de registo: reflexão sobre a ação

Intervenientes	Notas de campo
- Diretora Pedagógica - Educadoras - Professora de 1º Ciclo	Assumindo o meu papel de “supervisora” abri a reunião dando as boas-vindas ao corpo docente. É importante, para mim, que os vários elementos da equipa educativa se sintam plenamente integrados e incluídos na vida da escola. Na reunião, esteve presente a professora do 1º ano que acumula, com esta investigação-ação, um novo papel nesta organização educativa – Coordenadora de 1º Ciclo.
Intenção	
- Apresentação do calendário escolar para o ano letivo 21/22 - Semestralidade - Apresentação da Equipa Educativa - Modelo e estratégias de avaliação das aprendizagens, em 1º Ciclo - Plano Anual de Atividades – ODS - Horários - Provas de Aferição do 2º ano	Transmiti ao corpo docente que os professores de inglês e de Música ainda não estão selecionados. O processo encontra-se na fase final, mas os colegas só entram ao serviço dia 6 de setembro. Também apresentei a colega que substituiu a professora do terceiro ano. Constatei que existem colegas que estão desconfortáveis com o novo modelo de avaliação das aprendizagens (foco na avaliação formativa). De todos os assuntos abordados a avaliação foi o que mais revelou resistência. Todos concordaram que a melhor estratégia é elaborar o PAA, exceção este ano, de forma faseada. Em setembro envia-se referente ao primeiro semestre e em janeiro referente ao segundo semestre. Senti que a alteração da matriz do horário de 1º ciclo foi do agrado de todos os colegas. Todos se mostraram receptivos, colaboradores e mobilizados para a implementação e dinamização das atividades/projetos para este ano letivo.
Reflexão	
Neste momento de “supervisão” senti que o coletivo de docentes necessita de apoio e de orientação, sobretudo na área da Avaliação das aprendizagens dos alunos. Os docentes devem interiorizar que a avaliação deve ser aplicada, de modo a promover momentos significativos de aprendizagem e a transmitir feedback construtivo. O objetivo da avaliação deve incidir na motivação dos alunos, para saberem mais e melhor. Numa dinâmica educativa que se pretende inovadora e criativa, a avaliação deve ser mais uma possibilidade para os alunos desenvolverem a autonomia, a vontade de pesquisar, para descobrir saberes e serem sujeitos ativos no seu processo educativo. No contexto educativo atual, uma abordagem descritiva e positiva da avaliação contribui significativamente para o sucesso educativo do aluno. Veio-me à ideia o livro que li de Moreira (2011) “um professor atento à pessoa de cada aluno deve preocupar-se com dimensões do processo ensino/aprendizagem que ultrapassem o nível da instrução em determinados campos do saber; deve ajudar os seus alunos a descobrir formas de regular a sua aprendizagem, despertar neles a necessidade de questionar mesmo aquilo que até então era indiscutivelmente aceite (p.59). Para o professor, a avaliação deve ser vista como um momento que permite uma reflexão sobre a sua ação educativa. O docente deve criar instrumentos de avaliação com critérios justos, fiáveis e creíveis, na medida em que a recolha de informação é essencial, para reformular ou adequar atividades ou projetos que promovam uma educação com qualidade. A autonomia e a flexibilidade curricular potencializam um contexto educativo aberto à partilha de saberes e ao trabalho colaborativo. É essencial, que as equipas educativas alterem as suas práticas. Todos os intervenientes no processo educativo devem avaliar para seguir em frente, para aprender, para refletir. A mobilização da equipa reflete o que Fullan (2010) apresenta como “The power of collective capacity is that it enables ordinary people to accomplish extraordinary things – for two reasons. One is that knowledge about effective practice becomes more widely available and accessible on a daily basis. The second reason is more powerful still – working together generates commitment (p.72).	

Quadro 10 – Notas de campo/Fichas de registo.

Investigação-Ação: Implementação de Processo de Supervisão Participado na ApE

Data:	2 de setembro de 2021
Local:	Sala do 1º ano
Hora:	10h – 11h30m

Fichas de registo: reflexão sobre a ação

Intervenientes	Notas de Campo
- Diretora Pedagógica - Educadora de Jardim de Infância - Professoras de 1º Ciclo	Assumindo o meu papel de “supervisora” abri a reunião, do dia 2, também, dando as boas-vindas ao corpo docente. É importante, para mim, que os vários elementos da equipa educativa se sintam plenamente integrados e incluídos na vida da escola.
Intenção	
- Apresentação do calendário escolar para o ano letivo 21/22 - Semestralidade - Avaliação 1º Ciclo (partilha de informações) - Plano Anual de Atividades - Orientações para o Projeto Pedagógico de Pré-Escolar: ODS 2030 - Inscrição da escola nas Eco-escolas - Importância do sigilo profissional - Identificação das Salas por Valores	Esteve presente a educadora dos 5 anos que, tal como a colega de 1º ciclo assume a função de coordenadora de Creche e de Pré-escolar. Considero que é muito importante que todos os envolvidos sejam conhecedores das dinâmicas das várias valências uma vez que o Projeto Educativo potencializa o trabalho de equipa. As falhas de organização/planeamento surgem muitas vezes, porque a equipa não recebe a informação ao mesmo tempo. Percebi que nesta equipa, também existem colegas que estão desconfortáveis com a semestralidade e com o novo modelo de avaliação. De todos os assuntos abordados a avaliação (modelo e reporte aos pais) foi o que mais revelou resistência. Pareceu-me também importante reforçar, que de acordo com as orientações da DGE e o nosso Plano Anual de Contingência, as colegas devem planificar as atividades com recurso ao exterior.
Reflexão	
A introdução de mais elementos no processo de “supervisão” deve, no meu entender, ser uma mais-valia para a investigação. No fundo o que se pretende é implementar um processo de supervisão pedagógica, com a participação de todos e que contribua para a emancipação e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Quando li Vieira e Moreira (2011) as autoras referiam que “o professor-investigador habitualmente não trabalha sozinho; faz geralmente parte de um grupo de investigação/formação, é acompanhado por um supervisor ou coordenador de projecto, faz parte de uma equipa pedagógica que visa inovar as práticas (p. 58).” Para formar os colegas na área da avaliação das aprendizagens é importante promover formação, tanto para os colegas do 1º ciclo como para os colegas do pré-escolar. É difícil mobilizar a equipa para um processo de avaliação mais formativa. Mesmo exemplificando que os alunos, em situações interativas que promovam o trabalho colaborativo, cooperativo e incluso, refletem de forma mais verdadeira qualidade das suas aprendizagens, os colegas necessitam de mais orientação. Penso ser importante partilhar com os colegas algum material do Mestrado, segundo as minhas leituras a mudança do foco centrado no ensino para as aprendizagens, cria uma escola inovadora promotora de uma educação de qualidade. Encontro, no <i>webinar</i> do Professor Domingos Fernandes – Avaliação para as, e das aprendizagens e qualidade da educação nas salas de aula, uma série de fundamentos que me permitem manter motivação e empenho para dar continuidade ao meu trabalho. Acredito que a supervisão pedagógica é sem dúvida o processo que nos ajuda a refletir sobre a nossa ação, e que contribui significativamente para o melhoramento das aprendizagens, e da educação. Ora, um processo articulado entre o Ensino, a Avaliação e a Aprendizagem promove aprendizagens e educação de qualidade. Também parece muito importante acompanhar a equipa para que valorizem mais os recursos naturais em redor à escola. No meu entender, todos os contextos educativos devem ser valorizados e contemplados nas dinâmicas educativas. As famílias, o meio envolvente (nomeadamente museus, bibliotecas, parques, pinhais, praias) e as escolas, representam ambientes potencializadores de aprendizagens experienciais e essenciais ao desenvolvimento integral dos alunos. Concordo integralmente que, uma escola integrada e em colaboração com a comunidade potencializa momentos em que todos os cidadãos se envolvem e se comprometem com a mudança de atitudes e comportamentos. Segundo Delors (1996), “quando as comunidades assumem maior responsabilidade no seu próprio desenvolvimento, aprendem a apreciar o papel da educação, quer como meio para atingir os objetivos sociais, quer como uma desejável melhoria da qualidade de vida” (p.25).	

Quadro 11 - Notas de campo/Fichas de registo.

Investigação-Ação: Implementação de Processo de Supervisão Participado na ApE

Fichas de registo: reflexão sobre a ação

Data:	22 de outubro de 2021
Local:	Sala da Direção
Hora:	14h

Intervenientes	Notas de Campo
- Diretora Pedagógica - C1 - C2 - C3	Neste momento de supervisão o objetivo foi refletir sobre factos da vida da escola que requerem a intervenção do “supervisor”: Diretora Pedagógica: “atenção que temos de ajudar as colegas novas, por favor C3, como eu estou com turma atribuída e tu estás mais próximo delas vai estando atenta a alguma situação que lhes cause desconforto” C1: “Deixa-me partilhar que, na quarta-feira, depois da reunião, as colegas de 1º ciclo partilharam comigo as suas reticências em alterar o modelo de avaliação. Para mim, revelaram dificuldade em sair da sua zona de conforto, que durou anos.” C2: “Estes últimos anos foram de grandes mudanças, estamos todas a voltar a uma normalidade ainda pouco normal. As reuniões e os ... atendimentos aos pais das nossas crianças em <i>on line</i> ainda nos causam algum desconforto. São muitas mudanças ... sabem... e para quem já trabalhava noutro registo, há muito tempo agora também precisa de tempo para...” C3: “tudo o que puder partilhar é muito bom, mas, P1 penso que para haver realmente uma mudança e não se esqueça que temos colegas com pouca vontade de mudar, era bom fazermos uma ação de formação específica na área de avaliação e ... bom, bom era conseguirmos entrar nas formações do projeto Maia”.
Intenção	Reflexão
Reflexão dos participantes (coordenadores no novo modelo de supervisão, na ApE) sobre a prática	A dinâmica da vida na ApE requer um processo de supervisão formal articulado com as equipas educativas, pois o seu envolvimento é determinante para a melhoria das práticas pedagógicas e educativas. A gestão educativa realizada pelo “supervisor”, segundo as leituras efetuadas no âmbito desta investigação, potencializa equipas motivadas, empenhadas e capazes de interagir em ambientes educativos, democráticos e reflexivos. Segundo esta realidade, a supervisão pedagógica é essencial em contexto educativo. Segundo Alarcão (2020), citado por Alves (2013, p.10) “O objetivo da supervisão pedagógica é a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa”. Este contexto educativo é muito particular. Na prática supervisiva, o modelo refletivo permite um ambiente favorável à partilha de conhecimentos científicos e de conhecimentos adquiridos pela experiência pessoal. Defende práticas colaborativas, potencializa a investigação, espírito crítico e valoriza a reflexão sobre a ação. O estilo do adotado no processo de supervisão tem de ser adequado a este contexto educativo. Deve ser encontrado um modelo que seja flexível, que possa ser adaptado ao contexto e às necessidades dos docentes, em suma que possa sofrer alterações e adequações ao longo do ano. Dias e Ribeiro (2015) referem que “Os estilos de supervisão não devem ser analisados e/ou utilizados de forma isolada e rígida, mas sim recorrer à sua articulação de acordo com as necessidades/especificidades de cada contexto supervisivo” (p.138).

Quadro 12 - Notas de campo/Fichas de registo.

Investigação-Ação: Implementação de Processo de Supervisão Participado na ApE

Fichas de registo: reflexão sobre a ação

Data:	18 de fevereiro de 2022
Local:	Sala da Direção
Hora:	14h – 16h

Intervenientes	Notas de Campo
- Diretora Pedagógica - Educadora da sala dos dois anos - Educadoras de Creche e Jardim de Infância - Professoras do 1º Ciclo	Neste momento de supervisão o pretendido foi aferir se todos os docentes eram conhecedores do Decreto-Lei n.º 54/2018. A ApE integrou na sua equipa, neste ano letivo, docentes que se encontram a desempenhar funções, pela primeira vez em pré-escolar/com alunos com necessidades educativas especiais. Em pré-escolar, este ano letivo, a pedido dos pais vai-se elaborar o processo de adiamento de matrícula para o aluno XXXX. As colegas foram sensibilizadas para a importância de se promoverem momentos de partilha entre todos os Técnicos de Diagnóstico e Terapêutica, a família e os docentes. “... eu já tenho o relatório da TO, das psicólogas e da Psicomotricista. Só falta o da TF.” “Aguardo que a família partilhe dados sobre o processo na ELI”. Este aluno, em 1º Ciclo, necessita de medidas de suporte de aprendizagem, de se elaborar um RTP e de um professor de ensino especial. O Decreto-Lei n.º 54/2018 foi partilhado com todos os presentes e foi solicitada a sua leitura integral para posterior interpretação. O aluno com deficiência auditiva vai ser integrado no Ensino Público pelo que é necessário fazer a passagem do caso à colega que o vai receber “a mãe do xxx já me deu o contacto da professora do ensino especial a Prof. xxxx, que se disponibilizou para agendarmos uma reunião online”.
Motivo	Reflexão
- Decreto-Lei n.º 54/2018 a. Princípios orientadores b. Medidas de suporte c. Operacionalização do Decreto-Lei n.º 54 d. Articulação com a Equipa de Intervenção Precoce (ELI) e. Equipas multidisciplinares	Ao defender uma escola inclusiva constato que, é necessário apostar na formação contínua dos docentes. Segundo Sebarroja (2003), “a principal força impulsionadora da mudança são os professores e professoras que trabalham de forma coordenada e cooperante nas escolas (p.29)” pelo que, é extremamente necessário que lhes seja possibilitada uma série de oportunidades em que possam partilhar experiências, preocupações e muito importante também, os sucessos das suas práticas. É imperativo que todos sejam conhecedores da Lei atual e que a saibam interpretar corretamente. As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão contempladas no Decreto-Lei n.º 54/2018 “têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória” (p. 2921). Assim, é fundamental, que o novo modelo de supervisão utilizado pelo supervisor potencialize momentos de interação, num ambiente favorável à partilha de conhecimentos e ao desenvolvimento de competências profissionais e pessoais dos envolvidos no processo. Este esforço coletivo para a criação de uma cultura de educação de qualidade, pressupõe uma prática reflexiva e trabalho colaborativo, entre todos os intervenientes no processo educativo. A criação de redes entre os professores e, num sentido mais alargado, entre escolas, permite uma partilha de saberes fundamental no processo de desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. O novo modelo de supervisão deve contemplar um plano de formação do corpo docente. Através da formação contínua, os professores vão atualizando conhecimentos essenciais para promoverem a melhoria das aprendizagens dos alunos e, consequentemente a qualidade educativa. O supervisor em colaboração com os coordenadores devem recolher informação sobre quais as ações de formação que os docentes pretendem.

Quadro 13 - Notas de campo/Fichas de registo.

Investigação-Ação: Implementação de Processo de Supervisão Participado na ApE

Fichas de registo: reflexão sobre a ação

Data:	22 de fevereiro
Local:	Sala da Direção
Hora:	10h – 11h30m

Intervenientes	Notas de Campo
- Elementos da Direção - Diretora Pedagógica - Educadora dos 5 anos - Professora do 1º ano, do 1º Ciclo - Auxiliar de ação educativa	Todos os envolvidos na gestão dos eventos devem ter informação clara e concisa da sua operacionalização. Os horários devem estar adequados à faixa etária das crianças. “A Prof. ..., na Circular dizia que a creche era às nove e meia, o pré-escolar às 10h30m. Mas se calhar, os 3anos têm ... é melhor se juntarem com a creche por causa das horas do almoço, sim? Era a minha sugestão”. A colaboração de todos os envolvidos é fundamental para o bem-estar dos alunos. A descentralização das funções do “supervisor” é essencial para uma gestão mais adequada ao contexto. “Eu não vou poder acompanhar o Ensemble até ao fim. Assim que eu sair, caso necessitem de alguma coisa está o Prof. ... e a Prof. ... que vos podem ajudar e orientar nas dinâmicas”. Para o Carnaval foi decidido Tema Livre, mas de acordo com a ENEC, os alunos não devem trazer para a escola serpentinas nem papéisinhos. “... acho que devemos mandar um e-mail a recordar que este tipo de resíduos vai parar na sarjeta”. “... não faz sentido participarmos no “Mar começa aqui” e depois não agir em conformidade”. A ação articulada entre os vários atores educativos potencializa práticas educativas centradas nos alunos.
Motivo	Reflexão
- Gestão de eventos descritos no PAA: a. Ensemble de Metais b. Carnaval	É muito gratificante verificar na prática, o que os autores de referência nos transmitem com as suas publicações. Hoje, no decorrer da reunião foi possível verificar que “no diálogo construtivo que se estabelece entre pares e entre professores e supervisores, todos são parceiros da mesma comunidade profissional, interessados em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos” (Alarcão & Tavares, 2010, p.41). A vida da escola fica muito mais rica, com a colaboração entre todos os intervenientes, como diz Alarcão (2001) “Em uma escola participativa democrática como a que pretende, a iniciativa é acolhida venha de onde vier, porque a abertura às ideias do outro, a descentralização do poder e o envolvimento de todos em conjunto são reconhecidos como um imperativo e uma riqueza” (p.20). No contexto educativo da ApE e com as características pessoais e profissionais dos seus docentes, é importante um supervisor com um perfil de líder que partilhe os seus conhecimentos, que esteja aberto ao diálogo e que mobilize a colaboração entre todos. Mesquita e Roldão (2017) apresentam um perfil de supervisor como sendo “o motor que impulsiona o diálogo, a partilha de ideias, de sentimentos e de saberes, aceitando a perspetiva do outro com a serenidade necessária, mas dando a conhecer também o seu ponto de vista.” A intervenção do supervisor deve contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, levando-o a refletir sobre a sua ação de modo a melhorar a qualidade do ensino. Independentemente da sua função, estilo ou modelo de supervisão o supervisor deve agir eticamente. Cada contexto escolar integra um corpo docente único, com características pessoais e profissionais muito distintas. Atualmente faz sentido uma supervisão pedagógica que defenda um modelo integrador. Alarcão e Tavares (1987, citado por Mesquita & Roldão, 2017) e Sá-Chaves (2011, citado por Mesquita & Roldão, 2017) “consideram-no um modelo aberto e inconclusivo, adaptável a diferentes situações e contextos e suscetível de uma constante autorregulação. Na ApE, o modelo de supervisão integrador, parece ser o que mais se adapta às necessidades dos docentes e da escola.

Quadro 14 - Notas de campo/Fichas de registo.

Investigação-Ação: Implementação de Processo de Supervisão Participado na ApE

Fichas de registo: reflexão sobre a ação

Data:	27 de maio
Local:	Sala da Direção
Hora:	14:30h

Intervenientes	Notas de Campo
- Diretora Pedagógica - C1 - C2 - C4 (em representação da direção)	Diretora Pedagógica: “neste momento era importante ouvir o vosso <i>feedback</i> relativamente ao novo modelo de supervisão”. C1: “a gestão dos horários foi muito positiva (...) temos mais tempo para fazermos as reuniões” “este tempo também nos permitiu a participação nas ações de formação”. “A criação dos grupos no WhatsApp também foi uma estratégia bem conseguida”. C2: “sim, mas nós ainda não conseguimos ter esse tempo todas as semanas (...) era importante gerirmos os horários do pré-escolar (...), mas este ano, também conseguimos tempo para participarmos em ações de formação”. C3: “a organização do ano em semestres veio, também “dar” esse tempo que nos faltava” “é também interessante, verificar que as colegas novas te (referência à diretora pedagógica) procurem para buscar orientação, em situações pessoais”.
Motivo	Reflexão
Reflexão sobre o modelo de supervisão pedagógica em implementação na ApE	De acordo com a minha reflexão, a supervisão pedagógica, representada pelo “supervisor” deve apoiar, acompanhar, liderar e avaliar os professores e as escolas. Numa prática reflexiva e uma abordagem dialógica, permitem ao “supervisor” proporcionar aos professores momentos chave para a partilha de saberes, e contribuir significativamente para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. É interessante que os docentes, no seu contexto de trabalho, necessitam de um “supervisor” que os oriente, também em questões pessoais. Penso que a formação e a experiência do “supervisor” transmitem-lhes essa segurança e conforto. A dinâmica que existe entre o supervisor e o supervisionado parece muito próxima à do <i>Coaching</i>. O processo de <i>coaching</i> oferece a oportunidade de desenvolvimento, uma vez que o “<i>coaching</i>” é o processo de desenvolvimento voltado à aquisição e ao aperfeiçoamento ou à descoberta das competências, contribuindo para a evolução do indivíduo, impactando positivamente nele próprio e nas pessoas ao seu redor (Cardoso & Karawieczky, 2012, p.48)”. As estratégias de supervisão do novo modelo, nomeadamente os momentos de reflexão, têm um impacto muito significativo no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Moreira et al., 2010, (Moreira, 2011; Vieira, 2011 in Vieira & Moreira, 2011, p. 42) indica que “ao promover o alargamento das dimensões da reflexão, a reflexão escrita alimenta o compromisso político e ético do professor com práticas mais democráticas, mais racionais, socialmente e cognitivamente mais justas e congruentes com uma visão da educação como prática de Liberdade”. Já Ricardo et al (2012), sublinha que “a atividade supervisiva nas escolas passa por uma orientação solidária num trabalho colaborativo, por uma procura de encontrar soluções, enfim, por melhorar a prática pedagógica” (p.8). Desta forma, as equipas educativas, orientadas pela supervisão atualizam conhecimentos, conhecem e sabem aplicar a legislação em vigor, participam ativamente na construção de novas metodologias e atividades educativas.

Quadro 15 - Notas de campo/Fichas de registo.

Investigação-Ação: Implementação de Processo de Supervisão Participado na ApE

Data:	9 de junho
Local:	Sala do 1º ano
Hora:	16:30h

Fichas de registo: reflexão sobre a ação

Intervenientes	Notas de Campo
- Investigadora - Participantes na investigação-ação	Investigadora: “quero agradecer a vossa colaboração, ao longo deste ano letivo, na minha investigação”. “foi muito importante, para todos e para a instituição, ouvir as vossas sugestões”. “penso que o modelo a aplicar na escola, pelas suas características tem de ser muito flexível e democrático” P4: “sim, somos diferentes, não é?” Investigadora: “sim, é um contexto único” P7: “e nós, por trabalharmos no ensino cooperativo e particular, também temos necessidades diferentes dos colegas do estado”. Investigadora: “também temos de ter essa questão em consideração” “por outro lado, a grande articulação que temos com as famílias e com a comunidade também nos diferencia” “a nossa mudança de práticas levou-nos a uma partilha junto da Comunidade Educativa, do nosso Concelho”.
Motivo	Reflexão
- Agradecer a participação na IA - Apresentar o guião da entrevista (em elaboração) - Apresentar o guião do inquérito por questionário (em elaboração)	Estou a chegar ao fim deste meu grande trabalho de investigação, mas apesar de ainda me faltar muito para o concluir, considero-o um marco muito importante para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Na minha opinião, a supervisão pedagógica assume, atualmente, um papel fundamental na formação de professores. Num trabalho articulado e integrado com todos os professores, a supervisão pedagógica contribui para ambientes educativos democráticos de comunidades aprendentes. Acredito que, a supervisão pedagógica deve ter o seu papel reforçado e plenamente integrado na organização e estrutura educativa, pois é fundamental para a mudança e contribui significativamente para a emancipação dos professores. A escola atual necessita de professores formados, capazes de aplicar estratégias educativas inovadoras e criativas adequadas aos contextos educativos e às necessidades dos alunos. Segundo a minha perspetiva, o supervisor deve apresentar competências que lhe permitam motivar os professores para práticas inovadoras e criativas. Atualmente, o contexto educativo é um ecossistema com grande diversidade cultural, com uma população estudantil vinda de todas as partes do mundo, e com características individuais. Esta realidade exige um supervisor com um estilo colaborativo, dialógico, reflexivo e capaz de liderar a sua equipa de docentes e restante comunidade educativa. “Idealmente sugere-se que o supervisor tenha características de um líder com uma visão estratégica fazendo uma leitura correta do futuro baseada nos acontecimentos do passado acompanhando assiduamente o plano elaborado – sobressai aqui a super visão que já referimos. Alarcão (2008; 2009) assume esta relação e afirma mesmo que o supervisor é um “líder de comunidades formativas” ou de “comunidades aprendentes” (Alarcão, 2009, p.126 citado por Ricardo et al, 2012, pp. 6-7).” De modo a responder às necessidades dos alunos, os professores devem estar recetivos à formação contínua. Atualmente, e de acordo com a realidade atual, penso ser urgente formação no campo das novas tecnologias e em técnicas de comunicação. A comunicação e o uso correto das novas tecnologias facilitam a inclusão dos alunos, assim como, contribuem para desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. A qualidade de contexto educativo atual pressupõe, por parte dos professores uma prática reflexiva sobre a ação. Um modelo de escola flexível, inclusa que coloca o aluno no centro do processo de ensino e de aprendizagem, potencializa o sucesso educativo. Com esta abordagem diferenciada, a escola consegue promover ambientes educativos facilitadores a um trabalho cooperativo e democrático, onde o aluno pode desenvolver o sentido crítico, participar ativamente e vivenciar experiências significativas. Acredito que, a aprendizagem significativa e duradora é a que se adquire num contexto diferenciado onde a comunidade, a escola e o aluno interagem e articulam saberes fundamentais para a vida.

Quadro 16 - Notas de campo/Fichas de registo.

De acordo com as notas de campo realizadas, destacam-se as seguintes reflexões:

- *a supervisão pedagógica, representada pelo “supervisor” deve apoiar, acompanhar, liderar e avaliar os professores e as escolas. Numa prática reflexiva e uma abordagem dialógica, permitem ao “supervisor” proporcionar aos professores momentos chave para a partilha de saberes, e contribuir significativamente para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. É interessante que os docentes, no seu contexto de trabalho, necessitam de um “supervisor” que os oriente, também em questões pessoais. Penso que a formação e a experiência do “supervisor” transmitem-lhes essa segurança e conforto.*
- *A dinâmica que existe entre o supervisor e o supervisionado parece muito próxima à do Coaching. O processo de coaching oferece a oportunidade de desenvolvimento.*
- *Segundo a minha perspetiva, o supervisor deve apresentar competências que lhe permitam motivar os professores para práticas inovadoras e criativas. Atualmente, o contexto educativo é um ecossistema com grande diversidade cultural, com uma população estudantil vinda de todas as partes do mundo, e com características individuais. Esta realidade exige*

um supervisor com um estilo colaborativo, dialógico, reflexivo e capaz de liderar a sua equipa de docentes e restante comunidade educativa. “Idealmente sugere-se que o supervisor tenha características de um líder com uma visão estratégica fazendo uma leitura correta do futuro baseada nos acontecimentos do passado acompanhando assiduamente o plano elaborado – sobressai aqui a super visão que já referimos. Alarcão (2008; 2009) assume esta relação e afirma mesmo que o supervisor é um “líder de comunidades formativas” ou de “comunidades aprendentes” (Alarcão, 2009, p.126 citado por Ricardo et al, 2012, pp. 6-7).”

4.2. Análise e interpretação dos dados recolhidos nos inquiridos por questionário

No propósito da perceção o entendimento do docente à cerca do conceito de supervisão, e das características e competências do supervisor, parece ter ficado claro que os inquiridos apresentam alguns conhecimentos que lhes permitem algum entendimento à cerca do conceito de supervisão. Na tabela seguinte, as respostas dadas pelos inquiridos viabilizam esta conclusão.

Participantes:	Unidades de registo
P1	"supervisão pedagógica" visa apoiar e verificar se os objetivos estão a ser trabalhados e adquiridos por todo o grupo docente". A "supervisão pedagógica" apoia o grupo docente, visando o bem-estar de todos".
P2	"A supervisão pedagógica deve englobar todos os intervenientes que estão incluídos no dia a dia da escola".
P3	"Uma equipa (...) ajudar-nos e a orientar-nos de modo a melhorar a nossa prática".
P4	"Supervisão pedagógica está relacionada com a avaliação do desempenho dos docentes, numa perspetiva formadora, reflexiva e interativa". "o líder ou supervisor é próximo, atento e ativo". "reflexão, avaliação e reformulação da prática pedagógica".
P5	"supervisão pedagógica é efetuado por um elemento da equipa, o responsável, que orienta/dirige as práticas pedagógicas dos restantes elementos da equipa".
P6	"supervisor pedagógico é um guia que nos estimula e ajuda a orientar a nossa prática" "levantando questões e dando sugestões/ Feedback para tornar a nossa prática mais reflexiva".
P7	"Supervisão pedagógica é a orientação/gestão/aconselhamento/formação por parte da coordenação, em situações como gestão de sala de aula, elaboração de avaliações, ou seja, todo o trabalho pedagógicos".
P8	"O supervisor promove o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e fomenta momentos de partilha de saberes e experiências".
P9	"supervisão pedagógica deve ter como intervenientes, toda a equipa docente". "a supervisão pedagógica orienta a equipa, levando-a a refletir, e pode ajudar a ultrapassar as dificuldades de cada elemento".
P10	"Orientação das práticas de educação na escola".
P11	"Implica orientação, liderança e acompanhamento".
P12	"Orientação das práticas, levando a um ensino mais profícuo para os alunos".

Quadro 17 - Quadro das unidades de discurso sobre a perceção dos inquiridos sobre o conceito de "supervisão".

É de salientar, que na sua maioria, os inquiridos identificam as dinâmicas características de um modelo de supervisão reflexivo, orientador, formativo e interativo. Os inquiridos não revelam constrangimentos inerentes à supervisão, pelo contrário. No entender da investigadora, esta evidência é resultado de um processo de supervisão mais formativo. Em suma, que privilegia a colaboração de todos os intervenientes, potencializando o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Face aos dados, todos os inquiridos, tal como é apresentado no gráfico seguinte, manifestam que atribuem muita importância ao processo de “supervisão pedagógica”.

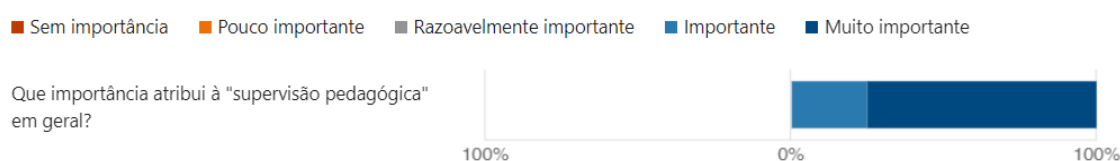


Gráfico 6 - Gráfico representativo do grau de importância sobre o conceito de “supervisão pedagógica”.

Ao analisar as respostas dadas sobre o papel do “supervisor”, os inquiridos concordam com um supervisor que tenha experiência profissional e que promova o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes com que colabora e articula a prática.

Os dados refletem um “supervisor” com competências que lhe permitem promover contextos abertos ao diálogo, democráticos e experienciais. Os inquiridos evidenciam a

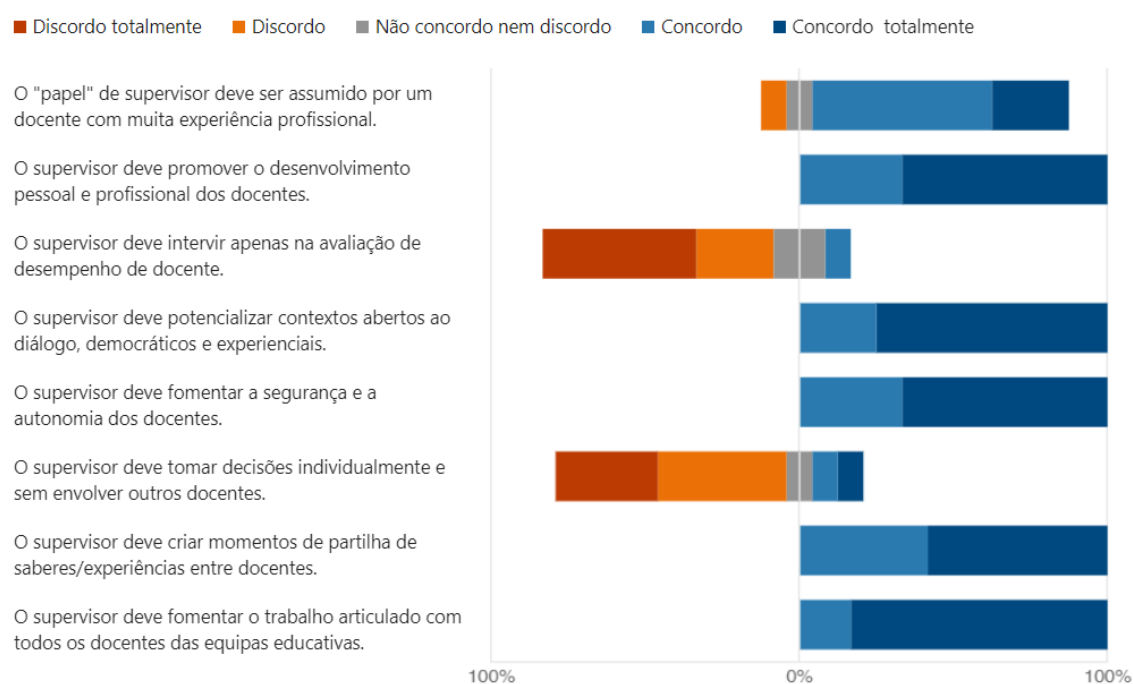


Gráfico 7 - Gráfico que ilustra a percepção dos inquiridos sobre o “papel do supervisor”.

partilha de saberes e de experiências como umas das competências necessárias ao desempenho da função de “supervisor”.

Na questão colocada sobre o perfil do “supervisor” os inquiridos destacam competências sociais que potencializam ambientes democráticos com fundamentos na tolerância e o

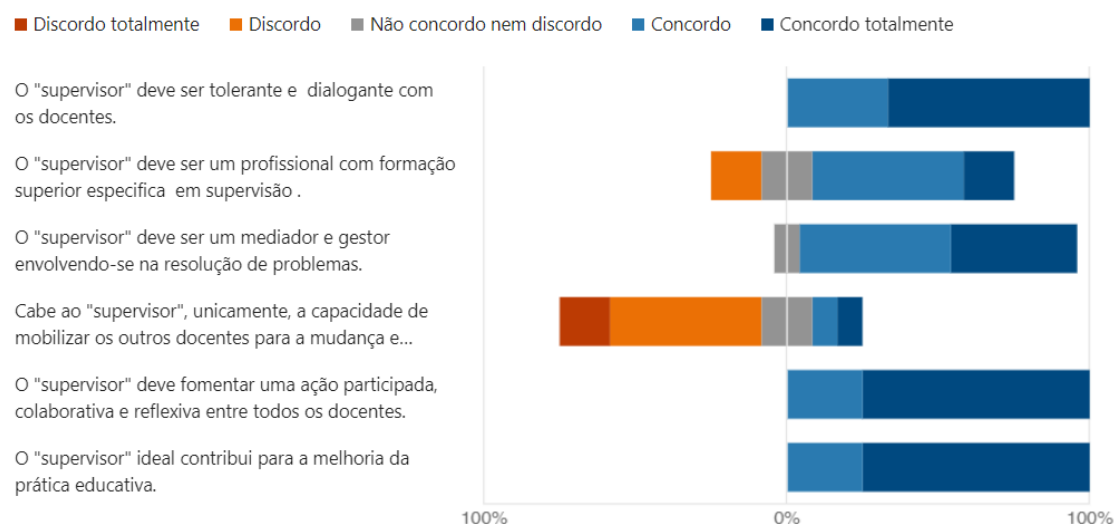


Gráfico 8 - Gráfico que ilustra a percepção dos inquiridos sobre o perfil do “supervisor”.

diálogo. Deve ser um “supervisor” com formação capaz de mediar e gerir problemas, deve fomentar e mobilizar a equipa de docentes com quem colabora para a mudança e inovação de práticas educativas.

É de acrescentar que, todos os inquiridos, concordam que o “supervisor” deve incentivar uma ação participada, colaborativa e reflexiva entre os envolvidos. A prática educativa, de acordo com os dados recolhidos, melhora com a intervenção do “supervisor”.

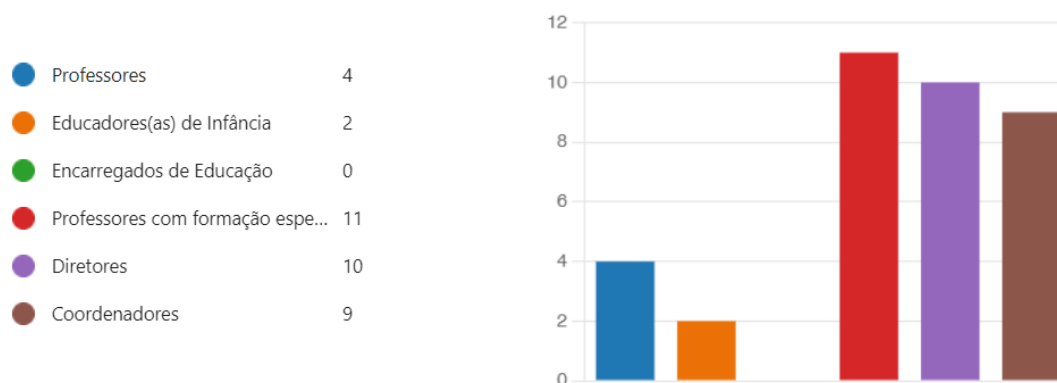


Gráfico 9 - Gráfico dos intervenientes no processo.

Os inquiridos, como se analisa, identificam os docentes, aqui descritos com o coletivo de professores e educadores da ApE, como principais intervenientes no processo de supervisão. É de valorizar os dados referentes à participação dos EE.

Com o objetivo de envolver o docente na construção do modelo de supervisão pedagógica na ApE, foram colocadas questões que, numa abordagem retrospectiva se analisa o modelo de supervisão anteriormente vigente, na ApE, e numa abordagem prospetiva, os dados recolhidos potencializam uma participação ativa dos docentes do modelo em fase de implementação na escola.

Assim sendo, sobre a questão remete para os constrangimentos do anterior modelo, os inquiridos apontam como pontos fracos mais evidentes: o facto de as funções de supervisor

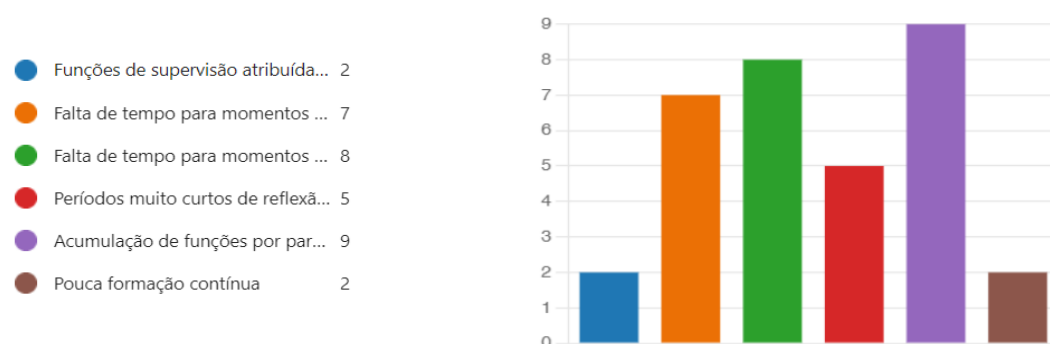


Gráfico 10 - Gráfico dos constrangimentos do modelo de supervisão pedagógica, anteriormente vigente, na ApE.

ser atribuída apenas a um profissional de educação; a falta de tempo para momentos de acompanhamento e de orientação; falta de tempo para partilha de saberes e de experiências e períodos curtos de reflexão sobre a prática.

Relativamente à questão sobre as potencialidades do modelo de supervisão anteriormente vigente na ApE, os inquiridos evidenciam os seguintes pontos fortes: a relação aberta entre “supervisor” e docentes; trabalho colaborativo promovido pela direção; a partilha de saberes entre “supervisor” e docentes; o “supervisor com parte integrante da equipa educativa, e o envolvimento dos docentes na tomada de decisões. O ponto forte com menos destaque é a intenção formativa da “supervisão”.

Face aos dados referentes a estas questões pode-se concluir que os inquiridos reconhecem a importância do processo de supervisão. Os dados refletem o entendimento dos docentes participantes, sobre a importância das dinâmicas reflexivas como contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

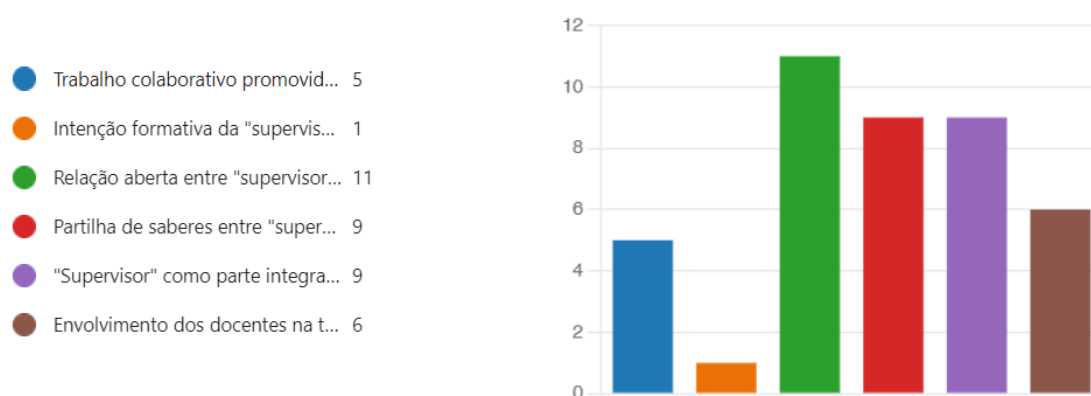


Gráfico 11 - Gráfico das potencialidades do modelo de supervisão pedagógica, anteriormente vigente, na ApE.

Relativamente ao modelo de "supervisão pedagógica" que se encontra em fase de implementação na ApE, os inquiridos ordenam de forma clara as mudanças que caracterizam como prioritárias, no processo.

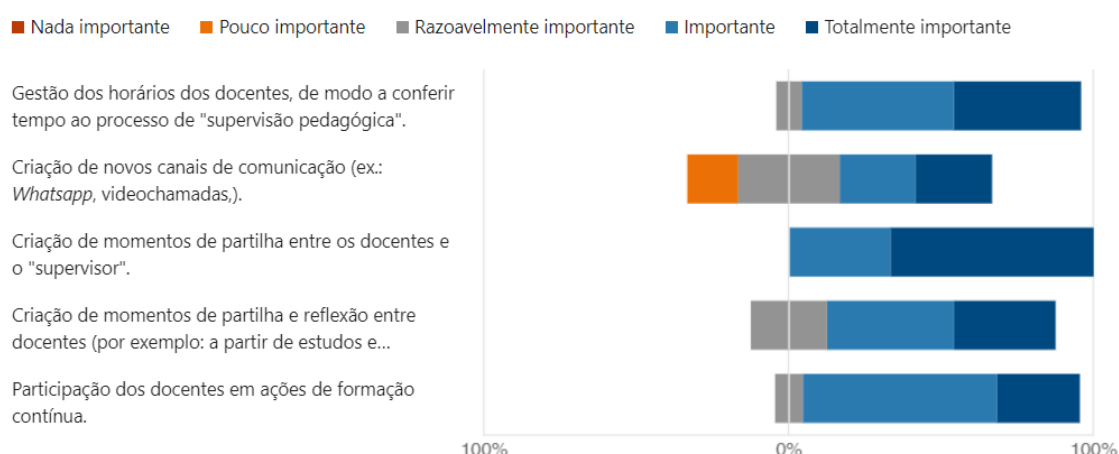


Gráfico 12 - Gráfico do grau de importância face às mudanças prioritárias, no processo de "supervisão em implementação, na ApE.

No tocante às mudanças prioritárias, os docentes distribuíram, de acordo com as suas necessidades, com a seguinte ordem: i) criação de momentos de partilha entre "supervisor" e docentes; ii) a gestão dos horários, de modo a conferir mais tempo ao processo de "supervisão pedagógica"; iii) criação de partilha e reflexão entre docentes partindo, por exemplo de estudos e trabalhos académicos; iv) participação dos docentes em ações de formação; v) criação de novos canais de comunicação.

Considera-se que os inquiridos se expressaram de forma contextualizada, pelo que o alinhamento das mudanças faz todo o sentido no contexto educativo da Ape.

Sobre as mudanças que os docentes introduziriam no processo de “supervisão pedagógica” em implementação na Ape, os inquiridos consideram muito importante alargar o número dos envolvidos no processo.

Verifica-se que os docentes reconhecem a reflexão sobre a ação, como essencial na melhoria das suas práticas, valorizando igualmente a partilha de experiências e de saberes.

Participantes:	Unidades do discurso
P1	Incluir todos os docentes.
P2	Participação de todos os docentes.
P3	Mais momentos de partilha entre docentes.
P4	Criação de momentos de reflexão e de partilha de experiências.
P5	Mais momentos de reflexão sobre a prática educativa.
P6	Troca de experiências.
P7	Partilha de informação entre os elementos da equipa educativa.
P8	Não respondeu
P9	Considerar a inclusão de um elemento não docente.
P10	Novos modelos educativos.
P11	Não respondeu.
P12	A supervisão pedagógica deveria orientar mais o docente supervisionado.

Quadro 18 - Quadro das unidades de discurso sobre práticas a introduzir no modelo de “supervisão” em implementação.

No que diz respeito ao contributo que a função do “supervisor” pode trazer ao novo modelo de “supervisão”, os inquiridos foram muito esclarecedores nas suas respostas. Conforme se pode analisar na tabela seguinte, as unidades de registo traduzem as expectativas dos inquiridos face a esse contributo.

O contributo da função do “supervisor” é reconhecido unanimemente, pelos inquiridos. Face aos dados, pode-se verificar que os docentes da ApE reconhecem um “supervisor” com funções de líder, mentor e um modelo a seguir. Reis (2011) evidencia a sua credibilidade profissional como um dos requisitos a considerar, na sua escolha (p17).

É interessante a relevância que os inquiridos dão às competências sociais do “supervisor”. Considerando Mesquita e Roldão (2017) e Alarcão e Tavares (2003), “o supervisor” para desempenhar uma função de vá de encontro às necessidades dos inquiridos, deve criar um ambiente aberto ao diálogo, deve respeitar a individualidade de cada docente,

Participantes:	Unidades do discurso
P1	“ouvir os docentes (...) em momentos de partilha e reflexão”.
P2	“partilhar saberes (...) de modo a melhorar (...) inovar as práticas educativas”.
P3	“o maior contributo e ser exemplo”.
P4	“prática pedagógica mais ponderada, reflexiva, adequada a diferentes tipos de resposta”.
P5	“orientar a equipa, fomentando a partilha de experiências e conhecimentos”.
P6	“melhorar as práticas educativas” “leva-nos a fazer uma reflexão”.
P7	“inovar, evoluir, fazer crescer”.
P8	“partilha de saberes entre o supervisor e os docentes” “envolvimento dos docentes na tomada de decisões”.
P9	“o supervisor “ideal” pode acompanhar e orientar as equipas educativas”.
	“reflexão para a mudança das nossas práticas”.
P10	“mais controlo nas atividades educativas”.
P11	Não respondeu
P12	“sugestões de outras maneiras de aplicar as práticas”.

Quadro 19 - Quadro das unidades de discurso sobre o contributo da função de “supervisor” no modelo em implementação.

deve promover um contexto que potencializa o bem-estar de todos os envolvidos no processo e agir eticamente.

Com a análise da tabela seguinte e com os dados recolhidos pela *Google Forms* conclui-se que os docentes estão cientes das mudanças emergentes de uma participação alargada no processo de “supervisão pedagógica”.

Participantes:	Unidades do discurso
P1	“equipa de trabalho ainda mais satisfeita e feliz”.
	“novos resultados no trabalho com os alunos”.
	“mais valores, dinamismo e autonomia”.
P2	“um resultado mais positivo relativamente à prática educativa”.
P3	Uma equipa mais unida, participativa e focada no melhoramento e sucesso da instituição.
P4	“maior interação e aproximação entre docentes; maior partilha; uma prática pedagógica mais evolutiva e positiva”.
P5	“uma equipa mais preparada e mobilizada para a mudança”.
	“conhecimentos que lhes permitam introduzir práticas educativas de acordo com as necessidades dos alunos”.
P6	“equipas mais unidas, devido às reflexões conjuntas”.
	“melhores práticas”.
P7	“Profissionais mais interessados e motivados”.
	“grupos de docentes mais coesos e melhores resultados em todo o processo pedagógico”.
P8	“Com a partilha, abertura e um ensino transversal a ação educativa é mais rica e tem o mesmo objetivo para todos os agentes educativos”.
P9	“permite uma comunicação mais rápida e eficaz de linhas orientadoras e diretrizes entre todos os elementos da equipa docente e não docente”.
	“permite uma maior autonomia, das educadoras do pré-escolar para refletir”.
	“supervisor” tem maior disponibilidade para acompanhar e orientar a sua equipa”.
P10	“Melhoria do rendimento escolar”.
P11	Não respondeu.
P12	“Aulas mais dinâmicas, alunos mais felizes”.

Quadro 20 - Quadro das unidades de discurso dos resultados recorrentes da participação alargada, no processo.

A maioria dos inquiridos apresenta uma mobilização para a mudança. Encontra-se disponível para colaborar e participar no processo de supervisão, o que pressupõem que está motivado para a autorreflexão e regulação sobre as práticas. Por certo que, os resultados esperados podem sofrer adequações, mas pode-se verificar um caminho para a emancipação dos docentes, para a inovação das práticas educativas e para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

4.3. Análise e interpretação dos dados recolhidos nas entrevistas

Com a intenção de recolher informação junto dos participantes diretos na I-A, procedeu-se às entrevistas. Posteriormente, a investigadora realizou a respetiva análise de conteúdo.

A partir da análise de conteúdo, em Apêndice G, da entrevista realizada a C1 verifica-se que a inquirida se refere à “supervisão” como sendo muito importante, orientadora da prática pedagógica desenvolvida pela equipa educativa, e contribui para a melhoria das práticas. Entende que o processo supervisivo deve ser colaborativo entre docentes, direção da escola e propõem a integração de um elemento não docente.

Identifica um “supervisor” capaz de orientar as equipas educativas, num ambiente democrático e de interação que promova o bem-estar de todos. Deve ser o profissional com mais conhecimentos, de modo a fomentar a formação, deve agir de forma ética, pelo que deve respeitar a individualidade de cada docente.

Caracteriza o modelo de “supervisão”, anteriormente vigente como adequado às necessidades da escola, mas aponta a falta de momentos dedicados à reflexão sobre as práticas como um constrangimento. Ao identificar as potencialidades, indica o facto de a “supervisora” fazer parte da equipa educativa, de promover um ambiente em que existe liberdade de expressão e autonomia.

Face aos dados, C1 ressalta a criação de grupos de trabalho no *WhatsApp* como uma das alterações realizadas no modelo, e refere que é prioritário introduzir uma gestão mais adequado dos horários letivos. Alude, também, que no modelo de “supervisão” em implementação houve o alargamento dos envolvidos, destacando a “supervisão” horizontal como uma prática positiva.

No decorrer da entrevista, deixou claro que o processo de supervisão é muito importante, salienta que, é um processo mobiliza e motiva as equipas educativas para a mudança e conclui identificando-o como um contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

No que diz respeito à democratização das funções de supervisão, C1 respondeu à questão valorizando a partilha da “liderança” como um meio para o desenvolvimento da equipa e potencializa a qualidade da prática educativa.

Face aos dados recolhidos com análise de conteúdo, em Apêndice H, da entrevista realizada a C2, a inquirida revela conhecimentos referentes ao conceito de “supervisão”. A inquirida refere que deve ser realizada com o intuito de orientar e apoiar a equipa educativa, promovendo momentos de reflexão. Perante o exposto, a inquirida considera a “supervisão” como muito importante, e indica vários intervenientes. O grupo, de acordo com a sua resposta, pode incluir profissionais com formação própria, docentes e faz referência a um profissional não docente.

É interessante verificar que C2, também identifica um “supervisor” capaz de orientar as equipas educativas. Deve ser capaz de mobilizar os docentes para a mudança e inovação, promover a formação contínua, e momentos de partilha e de reflexão. C2 ressalta que o “supervisor” deve ter competências que lhe permitam ser um líder, que transmita confiança e promova a autonomia.

Caracteriza o modelo de “supervisão”, anteriormente vigente como pouco eficaz. Indica a falta de tempo para momentos de acompanhamento e orientação, como um dos pontos fracos. Outro constrangimento indicado por C2 é o facto de o “supervisor” ter turma atribuída, o que dificulta a gestão de tempo necessária para momentos de partilha e de reflexão. Abordando as potencialidades, C2 evidencia um ambiente potencializador de uma relação aberta e a partilha de saberes entre “supervisor” e docentes.

De acordo com os dados recolhidos, C2 apresenta como alterações significativas no modelo, a abertura a todos os intervenientes ao diálogo, a autonomia dada às educadoras, a possibilidade de se verificarem mais momentos de reflexão e de partilha de experiências, e a comunicação da informação. A inquirida elege a gestão dos horários como uma das mudanças prioritárias, e a criação de grupos no *WhatsApp* como uma das práticas a introduzir.

Face ao contributo da supervisão pedagógica para a melhoria das práticas pedagógicas salienta a troca de experiências, no que diz respeito ao seu contributo para a melhoria das práticas educativas dá ênfase à reflexão.

A inquirida C2, faz destaque à “supervisão” participada como meio para a melhoria das práticas educativas e das aprendizagens dos alunos.

O inquirido C3, de acordo com a análise de conteúdo em Apêndice I, considera a “supervisão” como um processo muito importante, na ApE, de cariz formativo, que orienta, apoia, e mobiliza os docentes para a aplicação das linhas orientadoras do PE, da ApE.

Salienta, também importância na partilha de informação, e a formação inerente ao processo. Verifica-se, face aos dados recolhidos, que identifica como intervenientes os docentes, representantes da direção, e como os demais inquiridos refere que neste contexto educativo deve ser incluído um representante do pessoal não docente.

No que diz respeito à sua perceção sobre o papel e o perfil do “supervisor” destaca a importância de o “supervisor” ser bem preparado teoricamente e ter grande experiência. Segundo o inquirido, o “supervisor” deve ser capaz de intervir em todos os momentos necessários, e promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Deve assumir um perfil de líder, com competências que lhe permitam mobilizar os docentes para a mudança de práticas, e ser um bom ouvinte. No entendimento do inquirido C3, o “supervisor” deve ser um profissional que sabe comunicar e ser criativo.

Face aos dados, numa abordagem retrospectiva, C3 analisa o modelo anteriormente vigente de forma pouco clara. Como constrangimentos indica pouco tempo para a “supervisão”.

No entanto, indica pontos fortes como o ambiente interativo e de partilha em que decorriam os momentos de “supervisão”. Faz também referência à interação que os docentes desenvolviam com o “supervisor”.

Numa abordagem prospetiva, o inquirido destaca a “supervisão” horizontal e o alargamento dos participantes no processo. Referindo-se às mudanças prioritárias, C3 ressalta a criação dos grupos no *WhatsApp* e a gestão dos horários. No que diz respeito às práticas a introduzir expõem a necessidade de se gerir os horários das educadoras, no sentido em que devem ter os mesmos momentos de “supervisão” para partilha e reflexão que os professores. O inquirido indica que os intervenientes atuais são adequados ao processo.

Relativamente ao contributo da supervisão pedagógica para a melhoria das práticas pedagógicas, o inquirido evidencia o carácter formativo do processo, para o desenvolvimento profissional. Referindo-se ao contributo da “supervisão” para a melhoria das práticas educativas atribui-lhe um impacto muito importante, e considera-o fundamental na mobilização dos docentes para a formação e para praticas inovadoras.

Por fim, menciona que a democratização das funções de supervisão constitui uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional. Caracteriza o processo como mais democrático e participativo.

4.4. Triangulação de dados

Os dados recolhidos espelham a participação ativa de todos os envolvidos nesta investigação. Os participantes expressam, de forma clara, as suas necessidades, face ao modelo de supervisão, anteriormente vigente na ApE. Tendo em consideração as carências evidenciadas, o modelo de supervisão em implementação na ApE deve sofrer as respetivas adequações.

Quanto ao “perfil” e ao “papel” do “supervisor”, os dados recolhidos apontam para um “supervisor” com competências pessoais e profissionais que lhe permitem atitudes e comportamentos, básicos na sua inter-relação com os pares, com base no diálogo, na partilha, na colaboração e na reflexão.

Os participantes mostram a sua disponibilidade para a mudança, e apresentam várias práticas a introduzir no modelo de supervisão em implementação.

Face aos dados recolhidos, foi elaborado um possível mapeamento dos momentos de supervisão pedagógica, na ApE. Os momentos de supervisão pedagógica, foram organizados e estruturados tendo em conta o contexto e as características do corpo docente. Foi, também, produzido um Plano de Formação que traduz as necessidades dos docentes e do contexto escolar.

Os envolvidos no processo de supervisão pedagógica encontram-se identificados de acordo com a seguinte codificação: C – grupo dos coordenadores (participantes diretos na I-A); E – Grupo de Educadoras; P – Grupo de professores e EP – Equipas Educativas e Equipa Pedagógica. O “supervisor” está presente em todos os momentos supervisivos.

O modelo de supervisão pedagógica organizado e estruturado como elucida o seguinte quadro, patenteia uma matriz aberta e flexível podendo vir a ser adaptada e reorganizada, ao longo do ano letivo. Os docentes, de acordo com as dinâmicas educativas ou, mesmo, a nível pessoal, podem apresentar necessidades pontuais e específicas que podem fundamentar essa adequação. Caso surjam, ao longo do ano letivo, formações que suscitem o interesse dos docentes, o Plano de Formação pode também ser alterado.

De modo que a informação chegue a todos os envolvidos, o feedback da reflexão sobre as práticas educativas e as informações referentes à dinâmica da escola são partilhadas por *WhatsApp*.

Objetivos/Estratégias		Momentos de Supervisão Pedagógica na ApE											
		setembro	outubro	novembro	dezembro	janeiro	fevereiro	março	abril	maio	junho	julho	agosto
		C E P EP	C E P EP	C E P EP	C E P EP	C E P EP	C E P EP	C E P EP	C E P EP	C E P EP	C E P EP	C E P EP	C E P EP
Apresentação do corpo docente; Participação dos docentes na elaboração do PAA; Análise e discussão dos documentos de referência curricular; visita ao exterior: conhecer os recursos da comunidade envolvente à escola.		x x x											
Projeto Educativo de Creche e Jardim de Infância/linhas orientadoras/atividades/projetos. Levantamento de necessidades dos docentes.	x x x					x x							
Projeto Educativo de 1º Ciclo/linhas orientadoras/atividades/projetos. Levantamento de necessidades dos docentes.	x x					x							
Dinâmica de grupo/turma: levantamento de adequações; estratégias; propostas de visitas ao exterior/teatro/literatura ...		x x x	x x x	x x x	x x x		x x x		x x x		x x x		x x x
Partilha de experiências e reflexão sobre a prática. Proposta de ações de formação.		x x				x							
Importância da comunicação casa/escola: eficácia; pertinência.		x x x				x x x			x x x		x x x		
Feedback; diversificação de instrumentos de recolha de													
Partilha de experiências e reflexão sobre a prática.				x x x	x x x	x x x	x x x	x x x	x x x	x x x	x x x	x x x	x x x
Partilha e reflexão sobre as narrativas individuais.													
Partilha dos portefólios.	x x x	x x x			x x x		x x x		x x x		x x x		x x x
Alinhamento dos momentos com os EE/apresentação de dinâmicas. Partilha de dúvidas/sugestões.		x x x											
Partilha e reflexão sobre a dinâmica educativa.				x x x	x x x	x x x	x x x	x x x	x x x	x x x	x x x	x x x	x x x
Participação dos docentes/sugestões/partilha de experiências.													
Partilha de informação nos grupos de WhatsApp	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Partilhas de práticas inovadoras: famílias/comunidade/recursos.		x x x	x x x	x x x	x x x	x x x	x x x	x x x	x x x	x x x	x x x	x x x	x x x
Plano de formação													
Natural Learning													
Suporte Básico de Vida.													
Projeto Maia – Monitorização, o acompanhamento e													
Investigação em Avaliação Pedagógica													
HCCP - Segurança Alimentar													
Higiene e Segurança no Trabalho.													
Avaliação – A Importância da avaliação formativa													
Aprender Fora da Caixa													

Quadro 21-Mapeamento dos Momentos de Supervisão pedagógica, na ApE.

Reflexões Finais

O percurso realizado até aqui traduz-se, na opinião da investigadora, num sentimento de *achievement*. Os conhecimentos adquiridos através das leituras efetuadas, na esteira desta investigação, constituem um contributo, muito significativo, para o desenvolvimento de competências essenciais para o desempenho das suas funções de docente e de “supervisor”.

Emerge do processo desta investigação, a resposta adequada às necessidades de um contexto educativo com características muito distintas, e concomitantemente dos docentes que nele desempenham funções. Num tempo de mudança, em que se procura a implementação de práticas inovadoras, o processo de supervisão pedagógica é determinante.

Os docentes, orientados e apoiados pelo supervisor, ganham competências essenciais que lhes permitem a autorreflexão e a autoformação, decisivas para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Em jeito de conclusão, os dados recolhidos dos diversos instrumentos de recolha de informação evidenciam que, o grupo de docentes da ApE, estão mobilizados para “os desafios que lhe coloca a centralidade da escola, a sua autonomização e progressiva responsabilização, a necessidade de se auto-questionar e auto-avaliar para ter uma melhor qualidade e uma maior influência social” (Alarcão e Tavares, “2003, p.5).

Nesta linha de pensamento, Sá-Chaves (2002) salienta que um docente que indaga sobre os seus conhecimentos, sobre a sua prática, e reflete sobre o impacto das suas decisões torna-se um profissional autónomo, capaz de construir um plano de formação adequado às suas necessidades, e naturalmente manter-se ativo no desempenho das funções (p.52).

Tal como é expectável que o docente fomente em cada um dos seus alunos, independentemente do grau de ensino em que leciona, o espírito de equipa, a partilha de saberes e de experiências, a tolerância e aceitação do outro, a curiosidade e uma atitude crítica, é determinante, no processo de supervisão, um supervisor com experiência, com conhecimentos consolidados, de modo a conferir aos docentes um ambiente de confiança, dialógico, empático, ético e interativo. Os dados recolhidos nesta investigação corroboraram esta realidade.

Face ao exposto, o modelo de supervisão em implementação na ApE, encontra os seus pilares no modelo integrador, ou *não standard*, como apelidado por Sá-Chaves (2002). Este modelo, viabiliza a valorização da articulação de vários saberes e promove um ambiente de aprendizagem, adequado ao desenvolvimento cognitivo do adulto. Potencializa uma reflexão

sobre a prática e fomenta a aprendizagem através da articulação entre a vida, a prática, a reflexão e a experiência (Alarcão e Tavares (2003, p. 43).

O modelo integrador, insere-se numa “**perspectiva humanizada** que, na esteira de Piaget, Kohlberg, Bruner, Loevinger, Combs, Sprinthall, Glickman, Stones e outros, aponta para uma **convergência de sentido, mais abrangente e pessoalizada das teorias do desenvolvimento humano**” (Sá-Chaves, 2002, em negrito no original, p.187).

Este modelo de supervisão, perante o resultado da investigação, é o que mais se adequa à identidade da ApE e ao perfil do corpo docente. É um modelo “aberto” que permite a entrada das potencialidades de outros modelos, num propósito de o adaptar às necessidades da escola e dos docentes envolvidos no processo de supervisão.

O supervisor, de acordo com a perceção dos inquiridos deve possuir competências que lhe permitam motivar os professores para práticas inovadoras e criativas. Num estilo colaborativo, dialógico, reflexivo deve assumir funções de líder. Neste sentido, o líder da equipa educativa, deve respeitar a individualidade de cada docente, deve proporcionar ambientes que valorizem a sua participação ativa na tomada de decisões que afetem diretamente a sua prática educativa.

Em suma, de acordo com a informação recolhida, no âmbito desta I-A, pode-se concluir que os objetivos propostos foram alcançados. De acordo com os dados recolhidos, considerou-se o modelo de supervisão pedagógica integrador, como sendo o mais adequado à organização e ao corpo docente; o papel e o perfil do supervisor foram definidos de acordo com a participação dos inquiridos; em concordância com os dados recolhidos no estudo, os participantes atribuem ao processo de supervisão e ao supervisor um contributo determinante, para a melhoria da prática pedagógica e da prática educativa.

No âmbito das estratégias de supervisão foram selecionadas as seguintes: elaboração de um plano anual de formação planificado, em colaboração entre os docentes e o supervisor; momentos de supervisão em regime semanal, de acordo com a gestão dos horários dos alunos e dos docentes para partilha de práticas, de experiências, de reflexão entre todos os docentes e entre supervisor e docentes. Em sintonia com as propostas dos docentes inquiridos, um destes momentos de supervisão será realizado entre educadoras e o supervisor, e outro, entre professores e supervisor.

No decorrer desta investigação foram identificados dois grandes constrangimentos. A investigadora, aponta a acumulação de funções que desempenha atualmente na ApE, e a consequente falta de tempo, como duas barreiras para aprofundar mais este estudo. Contudo, encontra nessa constatação motivação intrínseca para continuar em trabalho futuro, utilizando

a opção metodológica I-A e em colaboração com os docentes, delinear um modelo de avaliação de desempenho adequado ao contexto e ao perfil do corpo docente, na ApE.

Para finalizar uma reflexão “apesar da profissão de professor ser fundamentalmente uma atividade solitária, no sentido em que cada professor se encontra perante as suas próprias responsabilidades e deveres profissionais, o trabalho de equipa é indispensável (...), para melhorar a qualidade da educação” (Delors, 2001, p.143, supressões da responsabilidade da investigadora).

Referências Bibliográficas:

- Aires, Joanez A. (2011). Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? Educação & Realidade, vol. 36, núm. 1, enero-abril, 2011, pp. 215-230 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre.
- Alarcão, I. (org.) (1996). Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão. Porto Editora. Livro requisitado na Biblioteca do Instituto Piaget - Almada.
- Alarcão, I. (org.) (2000). Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto Editora. Livro requisitado na Biblioteca do Instituto Piaget - Almada.
- Alarcão, I. Tavares, J. (2003). Supervisão Da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva De Desenvolvimento E Aprendizagem. Almedina.
- Alarcão, I. Tavares, J. (2010). *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.
- Alves, A. (2013). A supervisão pedagógica e a reflexividade docente, pp.1-29.
- Amado, J. (Coord.) (2014). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. Imprensa da Universidade de Coimbra. Consultado em: <http://hdl.handle.net/10316.2/35271>
- Antunes, M. (2007). Educação, intervenção e desenvolvimento comunitário. Universidade de Vigo. <https://hdl.handle.net/1822/51226>
- Bardin, L. (1977). Análise de Conteúdo. *Presses Universitaires de France*. Edições 70.
- Bell, J. (2010)). Como Realizar um Projeto de Investigação. Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação. (5ª edição). Gradiva.

- Bernardes, A. (2003). Formação e Organização do Trabalho. Ensaio de Investigação-Ação numa empresa do sector do Comércio e Distribuição. Dissertação de Mestrado em Ciências do Trabalho. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Bodgan, R. Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.
- Bou, J. (2009). *Coaching* para docentes. Porto Editora.
- Bruno, A. (2014). Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. Medi@ções. Revista OnLine.
<http://mediacoes.e.se.ips.pt>
- Capucha, L. (2010). INOVAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL Políticas activas para a inclusão educativa. SOCIOLOGIA, PROBLEMAS E PRÁTICAS, n.º 63, pp. 25-50
- Cardoso, A. Karawejczyk, T. (2012). Atuação profissional em *coaching* e os desafios presentes e futuros nesta nova carreira. B.Téc.Senac: a R.Educ.Prof. V.38, nº1.
- Cardoso, A. (2021). Inovar com a Investigação-ação: desafios para a formação de professores. Imprensa da Universidade de Coimbra.
Consultado em: <http://hdl.handle.net/10316.2/35510>
- Correia, A. Seabra, F. (2014). Modelos De Supervisão Pedagógica: Perspetivas Do Passado Ao Presente.
- Cosme, A. (2018). Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação. Ensino Básico. Ensino Secundário. Porto Editora.
- Coutinho, C. Sousa, A. Dias, Bessa, F. Ferreira, M. Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Pedagogia Preferencial nas Práticas Educativas. Psicologia, Educação e Cultura. Vol. XIII, pp. 455-479. Instituto da Educação. Universidade do Minho.

- Dias, P. Ribeiro, C. (2015). Supervisão Pedagógica E Crescimento Profissional No Processo De Avaliação De Desempenho Docente. *Gestão e Desenvolvimento*. pp. 125-154.
- Delors, J. (coord) (2001). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Grafiasa.
- Education & Training 2020 (2015). Schools policy A whole school approach to tackling early school leaving. DG Education and Culture.
- <https://education.ec.europa.eu/document/education-training-2020-schools-policy>
- Freire, P. (2002). Pedagogia da Autonomia. (online). www.sabotagem.revolt.org
- Fullan, M. (2010). *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. USA. Consultado a 9 de junho na Biblioteca da Universidade do Minho.
- Gadotti, M. (2005). A questão da Educação Formal/Não-Formal. Institut International Des Droits de L'enfant (IDE). Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?
- <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/scientiacumindustria/article/view/5844/pdf>
- Gaspar, M.I.; et al (2012). A Supervisão Pedagógica: Significados e Operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 12, pp. 29-57
- Ghiglione, R. Matalon, B. (1992). O Inquérito: Teoria e Prática. Celta Editora.
- Gohn, M. (2014). Educação Não Formal, Aprendizagens e saberes em processos Participativos. *Investigar em Educação – IIª Série, Número 1*. UNICAMP.
- Gouveia, M. (2021). Gestão Flexível do Currículo Rumo à Diferenciação Pedagógica. Contributos Para a Promoção de Aprendizagens Significativas. Tese apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação na área do Currículo.

<https://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto editora.
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. Editora Atlas.
- Mesquita, E. Roldão, M. (2017). *Formação Inicial de Professores*. A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha. Capítulos 1 e 2. Edições Sílabo.
- Moreira, M. (2005). A Investigação-Acção na formação em supervisão no ensino do Inglês. Processos de (co-)construção do conhecimento profissional. Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia – Campus de Gualtar. Universidade do Minho. Consultado a 9 de junho na Biblioteca da Universidade do Minho.
- Nascimento, M. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 41-2. Pp. 207-218.
- Neto, Carlos. (2020). *Libertem as crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- Nóvoa, A. (org.) (1991). *Profissão Professor*. Coleção Ciências de Educação. Porto Editora. Consultado a 9 de junho na Biblioteca da Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2008). *A ESCOLA VISTA pelas CRIANÇAS*. Porto Editora. Consultado a 9 de junho na Biblioteca da Universidade do Minho.
- Palmeirão, C. Alves, J. (coord.) (2017). *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores*. Porto. Universidade Católica Editora.
- Pereira, A. (2018). *Profissionalidade docente e práticas pedagógicas: uma análise ao trabalho do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório Final de Estágio. Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação de Viseu.

- Quivy, R. Campenhoudt, L. (1998). Manual de Investigação Em Ciências Sociais. Gradiva.
- Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação de desempenho docente. Ministério de Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Ricardo, L. Susana, H. Seabra, F. (2012). Supervisão Pedagógica: teoria e prática, In Rita Cadima; Isabel Pereira; Hugo Menino; Isabel Dias; Hélia Pinto (Coords.), Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação. Livro Atas, Leiria: ESECS – IPL, 101-108 (Edição Digital) (ISBN: 978-989- 95554-9-5)
https://dl.dropbox.com/u/4602618/IPCE_7junho.pdf
- Sá-Chaves, I. (2002). A construção de Conhecimento Pela Análise Reflexiva da *Praxis*. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e Tecnologia. Ministério da Ciência e Da Tecnologia. Livro requisitado de na Biblioteca do Instituto Piaget - Almada.
- Schön, D. (1995). The Reflective Practitioner. How Professionals Think In Action. Arena. Consultado a 9 de junho na Biblioteca da Universidade do Minho.
- Sebarroja, J.C. (2003). A AVENTURA DE INOVAR A mudança na escola. Porto Editora.
- SOUZA, Kênia Paulino de Queroz.; PINHO, Maria José de. Criatividade e inovação na escola do século XXI: uma mudança de paradigma. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.11, n.4, p. 1906-1923, 2006.
<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n.46636>
- Torres, L. Palhares, J. (2014). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação. Edição do Departamento de Ciências Sociais da Educação. Instituto da Educação da Universidade do Minho. Edições Húmus.
- Vieira, F. (1993). SUPERVISÃO - Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores. Coleção: Em Foco. Edições Asa. Consultado a 9 de junho na Biblioteca da Universidade do Minho.

Vieira, F. Moreira, M. Barbosa, I. Paiva, M. Fernandes, I. (2010). No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens, da Formação e da Pedagogia. Edições Pedagogo, Lda. Consultado a 9 de junho na Biblioteca da Universidade do Minho.

Vieira, F. Moreira, M. (2011). Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para Uma Abordagem de Orientação Transformadora. Cadernos do CCAP – 1.

Referências Legislativas:

Despacho n. 6173/2016, de 10 de maio - Estratégia de Educação para a Cidadania.

<https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6173-2016-74377024>

Despacho n.º 9 180/2016, de 19 de julho - Homologa as orientações curriculares para a educação pré-escolar.

<https://dre.tretas.org/dre/2669168/despacho-9180-2016-de-19-de-julho>

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho - Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

<https://dre.tretas.org/dre/3042169/despacho-6478-2017-de-26-de-julho>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho - Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Despacho n.6944-A/2018, de 19 de julho – Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.

<https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

Portaria n.º 223-A/2018 - Procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho

<https://dre.tretas.org/dre/3424131/portaria-223-A-2018-de-3-de-agosto>

Portaria n.º 306/2021 - Procede à primeira alteração à [Portaria n.º 181/2019](#), de 11 de junho, que define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação.

<https://data.dre.pt/eli/port/306/2021/12/17/p/dre/pt/html>

Apêndices

Apêndice A

E-mail de pedido de consentimento e de autorização enviado para a Direção da ApE

Bom dia,

Exmo. Sr. Diretor

Na qualidade de estudante de Mestrado em Educação, em modelo b-learning, venho solicitar-lhe consentimento e autorização para o agendamento de entrevistas aos docentes afetos a esta organização educativa com o intuito de desenvolver a minha Investigação-Ação que constitui o pilar da minha dissertação de Mestrado sobre a Implementação de uma Metodologia de Supervisão Pedagógica; Contributo para a construção/definição do papel do supervisor pedagógico.

Todos os dados recolhidos, nomeadamente dados sobre a organização e dados dos docentes serão apenas utilizados no âmbito deste estudo. O tratamento de dados será efetuado de forma confidencial. A organização educativa será referida como ApE e não será revelado qualquer nome ou dado que possa, de alguma forma, identificar os entrevistados.

A minha intenção é apresentar um modelo de supervisão pedagógica adequado a esta organização educativa e a todos os docentes que nela trabalham. A participação de todos é fulcral para o desenvolvimento do estudo.

Antecipando o vosso *feedback* como um facilitador da minha Investiga-Ação, a decorrer no ano letivo 2021-2022, apresento a minha inteira disponibilidade para esclarecimentos adicionais.

Muito grata,

Alexandrina Rosa Ferreira Seguro Ildefonso
Escola Superior de Educação Jean Piaget - Almada
Mestrado em Educação b-learning

Apêndice B

Guião de entrevista Intervenientes diretos no processo de mudança (do modelo de supervisão da ApE)		
Blocos Temáticos	Objetivos	Questões
Bloco A Legitimação da entrevista	➤ Legitimar a entrevista ➤ Mobilização das educadoras para a entrevista, salientando a pertinência da sua colaboração	1. Informar sobre o enquadramento da investigação-ação e os seus objetivos; 2. Solicitar e agradecer a disponibilidade da colaboração; 3. Garantir a confidencialidade e anonimato da entrevista; 4. Solicitar autorização para gravação áudio da entrevista.
Bloco B Conhecer, de forma geral, características pessoais e profissionais do entrevistado	➤ Recolha de informação sobre a dimensão pessoal do entrevistado ➤ Recolha de informação sobre a dimensão profissional do entrevistado	5. Que idade tem? 6. Qual a sua formação académica? 7. Quantos anos de serviço tem, e em que instituições? Tendo em conta a função que desempenha na ApE (referir se é docente ou membro de direção/docente), 8. Que ações de formação considera relevantes para o seu desenvolvimento profissional? 9. Como avalia o seu desempenho profissional? Justifique? 10. De que modo a relação que tem com os seus colegas docentes (da ApE) influencia o seu atual desempenho profissional (como docente)? Justifique. (caso o entrevistado não responda o que se pretende)
Bloco C Conceito de supervisão, papel e perfil do supervisor	➤ Identificar o parecer sobre o conceito de supervisão ➤ Percecionar funções, competências e características do supervisor	11. O que entende por “supervisão pedagógica”? (levar o entrevistado a dar o seu próprio entendimento do conceito) 12. Que importância lhe atribui, em geral? 13. Que profissionais devem exercer as funções de supervisão? 14. Qual o papel do “supervisor” (funções, níveis, momentos de intervenção ...)? (dar exemplos ao entrevistado) 15. Qual o perfil do “supervisor” (competências, conhecimentos, saberes e atitudes ...)? (dar exemplos ao entrevistado)
Bloco D Participação na construção do modelo de supervisão pedagógica	➤ Percecionar o parecer sobre o modelo de supervisão informal, na ApE ➤ Participação na construção do modelo de supervisão pedagógica, na ApE	16. Considera que o processo de supervisão informal (modelo anteriormente vigente), da instituição ApE, era adequado às necessidades dos docentes? 17. Quais eram os constrangimentos (pontos fracos) e as potencialidades (pontos fortes) do anterior modelo? 18. Considerando o modelo anterior, que mudanças (do ponto de vista do entrevistado) seriam prioritárias no processo de supervisão da ApE? 19. Na sua opinião, que outras práticas (periodicidade dos encontros, estratégias, métodos de trabalhos) se podem introduzir no processo de “supervisão pedagógica” que se encontra em fase de implementação na ApE? 20. Relativamente aos intervenientes existentes, qual é a sua opinião? Considera fundamental envolver outras funções no processo de supervisão na ApE? 21. O processo de supervisão contribui para a melhoria das práticas pedagógicas na ApE? 22. Na sua opinião, qual contributo do processo de supervisão na melhoria das práticas educativas na ApE? 23. Qual a sua opinião relativamente à democratização das funções inerentes à supervisão?

Apêndice C

Guião de entrevista

Intervenientes diretos no processo de mudança (do modelo de supervisão da ApE)

Objetivos da entrevista

Esta entrevista insere-se no campo da Investigação-Ação a decorrer na escola Aprender para Ensinar, no âmbito da Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre em Educação (2º ciclo de estudos) Ramo de Supervisão Pedagógica e Avaliação, na Escola Superior de Educação Jean Piaget – Campus Universitário de Almada.

O tratamento de dados será efetuado de forma confidencial. A organização educativa será referida como ApE e não será revelado qualquer nome ou dado que possa, de alguma forma, identificar os entrevistados.

A sua colaboração é essencial para a apresentação de um modelo de Supervisão Pedagógica adequado a esta organização educativa e a todos os docentes que nela trabalham.

Apresento-lhe a minha sincera gratidão pela sua disponibilidade em participar, neste modesto trabalho.

Para informação adicional sobre o estudo pode contactar a investigadora através de número 924383023 ou pelo e-mail: alexandrinaildefonso@gmail.com.

Conhecer, de forma geral, características pessoais e profissionais do entrevistado

1. Que idade tem? _____
2. Qual a sua formação académica? _____
3. Quantos anos de serviço tem, e em que instituições? _____

4. Que ações de formação considera relevantes para o seu desenvolvimento profissional?

5. Como avalia o seu desempenho profissional? Justifique.

6. De que modo a relação que tem com os seus colegas docentes (da ApE) influencia o seu atual desempenho profissional (como docente)? Justifique.

Conceito de supervisão, papel e perfil do supervisor

7. O que entende por “supervisão pedagógica”?

8. Que importância lhe atribui, em geral?

9. Que profissionais devem exercer as funções de supervisão?

10. Qual o papel do “supervisor” (funções, níveis, momentos de intervenção ...)?

11. Qual o perfil do “supervisor” (competências, conhecimentos, saberes e atitudes)?

Participação na construção do modelo de supervisão pedagógica

12. Considera que o processo de supervisão informal (modelo anteriormente vigente), da instituição ApE, era adequado às necessidades dos docentes?

13. Quais eram os constrangimentos (pontos fracos) e as potencialidades (pontos fortes) do anterior modelo?

14. Considerando o modelo anterior, que mudanças (do ponto de vista do entrevistado) seriam prioritárias no processo de supervisão da ApE?

15. Na sua opinião, que outras práticas (periodicidade dos encontros, estratégias, métodos de trabalhos) se podem introduzir no processo de “supervisão pedagógica” que se encontra em fase de implementação na ApE?

16. Relativamente aos intervenientes existentes, qual é a sua opinião? Considera fundamental envolver outras funções no processo de supervisão na ApE?

17. O processo de supervisão contribui para a melhoria das práticas pedagógicas na ApE?

18. Na sua opinião, qual contributo do processo de supervisão na melhoria das práticas educativas na ApE?

19. Qual a sua opinião relativamente à democratização das funções inerentes à supervisão?

Apêndice D

Transcrição da entrevista a C1

Investigadora: Bom dia! Quero agradecer a tua disponibilidade e participação na minha investigação.

C1 – Bom dia! De nada, faço com muito gosto!

Investigadora: Autorizas-me a transcrever as tuas respostas enquanto decorre a entrevista?

C1 – Claro que sim.

Investigadora: Então ..., para começarmos, como é de teu conhecimento, a minha investigação tem com objetivo envolver os docentes da escola, na elaboração de um modelo de supervisão pedagógica que seja adequado ao perfil do corpo docente e da ApE.

C1 – Sim, e ... depois quero ler tudo!

Investigadora: Sem dúvida! Eu faço questão de partilhar! Informo que o tratamento de dados será efetuado de forma confidencial. Não será revelado qualquer nome ou dado que possa, de alguma forma, identificar os entrevistados e a escola será referida como ApE.

C1 – Por causa da proteção de dados, não é?

Investigadora: Sim, é necessário proteger os participantes e a escola. Vamos começar?

C1 – Sim, vamos (sorriso)!

Investigadora: Então, eu vou começar por te colocar algumas questões que incidem sobre as características pessoais e profissionais, de uma forma geral.

C1 – Ok ... podes começar!

Investigadora: Que idade tens?

C1 – Ai! Já tenho quarenta anos! (risos)

Investigadora: E qual a tua formação académica?

C1 – Tenho a Licenciatura no Curso de 1.º Ciclo de Ensino Básico, fiz na ESEAG.

Investigadora: Quantos anos de serviço tens?

C1 – Então... (pensativa)... tenho 19 anos de serviço.

Investigadora: Em que escolas?

C1 – Estive apenas em duas instituições particulares. Fui docente numa escola Internacional, também neste Concelho, e aqui na ApE.

Investigadora: Para o desempenho das tuas funções, que ações de formação consideras mais significativas?

C1 – (entrevistado pensativo) Penso ser importante realizar ações de formação sobre as novas correntes de Avaliação Pedagógica, Projeto Maia, avaliação formativa... (pensativo)... também é muito importante, para mim, ações de formação sobre a Matemática no 1.º ciclo, ..., sobre como desenvolver o pensamento/raciocínio matemático. Ações de formação sobre aprender na natureza e as novas tecnologias ao serviço da educação também são temas que me despertam curiosidade.

Investigadora: Já planificas aulas com recurso ao potencial que existe no exterior?

C1 – Bem (mudança de linguagem corporal) tem sido um processo de aprendizagem, para mim. Como sabes, eu não estava desperta para essa realidade. Mas tem sido muito enriquecedor e, ...(pausa) tenho diversificado muito os contextos de aprendizagem.

Investigadora: Então, como avalias o teu desempenho profissional?

C1 – (risos) Boa pergunta! Ora considero que o meu desempenho profissional é muito bom, diria mesmo que é excelente (gargalhada).

Investigadora: Podes exemplificar?

C1 - Obviamente que preciso de aprender mais todos os dias e continuar a fazer formação para estar sempre a aumentar os meus conhecimentos (pensativa) Dedico-me totalmente aos meus alunos, são eles o foco de todas as minhas reflexões e planifico tendo em conta as necessidades de cada um deles. Procuro inovar e reinventar-me todos os dias para cativar os alunos e motivá-los para a aprendizagem. Penso que estou no bom caminho...

Investigadora: E a relação que estabelece com os teus colegas, influencia o teu desempenho?

C1 – O ambiente de trabalho na ApE é agradável, animado, ativo ... somos colegas/amigos que se esforçam por trabalhar em equipa. Ajudamo-nos, apoiamo-nos tendo sempre em vista o bem-estar de todos. Esta relação próxima faz com que partilhemos conhecimentos e experiências (pausa) e assim, melhora o meu desempenho profissional ... diariamente (com entoação).

Investigadora: Passemos agora para o contexto da “supervisão pedagógica”. O que entendes por “supervisão pedagógica”?

C1 – Por supervisão pedagógica (pensativa), entendo que é a orientação/direção que um elemento da equipa, o responsável, faz do trabalho pedagógico que é desenvolvido pela equipa educativa, aqui na ApE.

Investigadora: Que importância lhe atribuí?

C1 – A supervisão é muito importante! Ao direcionar e orientar as atividades que a equipa deve desenvolver, o “supervisor” que está inserido na equipa da ApE, promove maior qualidade em todas áreas do trabalho pedagógico.

Investigadora: De acordo com a tua perceção, que profissionais devem exercer as funções de supervisão?

C1 – (pensativa) Para mim, conhecendo esta instituição há tantos anos, penso que deve ser incluído um docente... (pensativa) de 1.º ciclo, uma educadora de infância e um elemento da direção. Assim abrangemos todas as valências desta instituição (pensativa) se calhar devíamos colocar também um elemento das auxiliares de ação educativa, é importante que também elas tenham vós ativa. Elas colaboram connosco, não é?

Investigadora: De acordo com a tua sensibilidade que papel atribuí ao “supervisor”? Quando é que deve intervir?

C1 – Na minha opinião, o “supervisor” deve orientar/direcionar/organizar todos os momentos pedagógicos. (pensativa) Será aquele que define as funções dos restantes elementos da equipa (pensativa) será quem organiza as dinâmicas de modo que os alunos alcancem a maior qualidade possível nas atividades pedagógicas que realizam (pensativa) e quem adequa as funções de cada elemento da equipa tentando que todos se sintam informados e confortáveis.

Investigadora: Quando é que deve intervir?

C1 – Sempre que sentirmos essa necessidade! Na nossa realidade, a sua disponibilidade é muito importante.

Investigadora: E quanto ao seu perfil? Quais as competências ... conhecimentos é que, no teu entendimento, o “supervisor” deve apresentar?

C1 – O “supervisor” deverá ser o elemento que tem mais conhecimentos pelo seu desempenho ao longo de vários anos de serviço (pausa) deverá também ter formação especializada nesta área de modo a formar os restantes elementos da equipa, aliás esta talvez seja a primeira competência necessária para desenvolver as funções de “supervisor” (pensativa) o “supervisor” deverá ser capaz de se adequar a todos os elementos da equipa, tendo atitudes coerentes/justas com todos, mas analisando as características específicas de cada elemento da equipa educativa da escola adequando as funções a cada um.

Investigadora: Partindo da tua experiência aqui na escola, consideras que o processo de supervisão, anteriormente em aplicação, era adequado às necessidades dos docentes?

C1 – Para mim o anterior processo de supervisão ... informal era bastante adequado às necessidades da escola (sorriso).

Investigadora: Mas podes identificar constrangimentos? Podes referir pontos fracos e pontos fortes, do anterior modelo?

C1 – Sim ...ora, pontos fracos... (pensativa) devíamos ter mais momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas e educativas (pensativa) mas estes momentos deviam ser sempre em conjunto, ou seja, todos os professores.

Investigadora: E os pontos fortes?

C1 – Pontos fortes são vários a começar pela nossa “supervisora” (sorrisos) que é parte da equipa, temos um ambiente em que podemos expressar livremente ... os nossos pontos de vista ... temos autonomia para planificar as nossas aulas, por exemplo.

Investigadora: E este novo modelo de supervisão? O que foi implementado este ano na escola?

C1 – Hum... então, este ano fizemos algumas mudanças, fizemos (risos) porque eu fui uma das mudanças (sorriso). Agora a sério, criámos dois grupos no *WhatsApp*: o da equipa geral e o de docentes. Criámos ainda, durante o segundo semestre um grupo de coordenadores. Sentimos a necessidade de criar este grupo para haver maior proximidade e uma via de comunicação mais rápida entre nós. Este modelo é ainda mais aberto que o anterior.

Investigadora: De acordo com o teu entendimento, e considerando o modelo anterior, que mudanças gostarias de implementar com mais rapidez?

C1 – A mudança que elegia como prioritária já foi concretizada. Em setembro fizemos uma gestão dos horários, no meu caso dos alunos do 1.º ciclo para que nós... todos os professores, tivessem uma tarde livre para nos reunirmos para reflexão, partilha planificação, formação...

Investigadora: Mesmo com essa mudança, na tua opinião, que outras práticas se podem introduzir no processo de “supervisão pedagógica” que se encontra em fase de implementação aqui na escola?

C1 – Como disse, este ano, já gerimos os horários para os professores se encontrarem pelo menos uma vez por semana, nem sempre conseguimos, mas estamos em aprendizagem para melhorar (risos) e os grupos de *WhatsApp* devem ser mantidos porque funcionam bastante bem.

Investigadora: Relativamente aos intervenientes existentes, qual é a sua opinião? Consideras, por exemplo, a necessidade de envolver outras funções no processo de supervisão na ApE?

C1 – Ora, neste processo que está a ser implementado passámos de um “supervisor” para... ou seja, formámos uma equipa. Está lá o nosso “supervisor”, claro, mas agora com o apoio de um professor (risos) essa função ficou para mim, uma educadora e um membro da direção. É uma supervisão mais horizontal, certo? Acho que posso dizer assim (expressão de dúvida)?

Relativamente à segunda pergunta, é curioso, quando se envolve a representante das auxiliares também é positivo. Acho que é de considerar nos próximos momentos o envolvimento desta colega.

Investigadora: Reconheces o processo de supervisão como um contributo para a melhoria das práticas pedagógicas na ApE?

C1 – Sem dúvida! (com ênfase) A supervisão é fundamental para manter as equipas educativas motivadas, mobilizadas para esta mudança que está a acontecer no contexto educativo, com os conhecimentos atualizados.

Investigadora: E para a melhoria das práticas educativas? Qual é o seu contributo?

C1 – Posso dar a resposta a esta pergunta como uma continuação da anterior. As formações que ocorreram este ano foram sugeridas num dos momentos de supervisão. Estas formações foram no campo das novas práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos e tiveram impacto... porque aplicámos de imediato os novos conhecimentos...

Investigadora: Neste momento da entrevista, posso informar que chegámos à última questão!

C1 – Boa! Vamos beber um café? (gargalhada)

Investigadora: Ainda falta a última! Mas, sim, vamos beber um café! (risos)

Qual a tua opinião relativamente à democratização das funções inerentes à supervisão?

C1 – Na minha opinião, este modelo responde forma mais eficaz ao que se pretende ... ou seja, uma vez que a nossa “supervisora” tem turma atribuída e acumula várias funções na escola, a partilha da sua “liderança” facilita o desenvolvimento profissional da equipa e, claro, contribui para a qualidade da prática educativa.

Investigadora: Para além do que referiste na entrevista, há algo mais que queiras acrescentar?

C1 – Não! Acho que é tudo!

Investigadora: Muito obrigada, pela tua participação!

C1 – De nada, é com muito gosto!

Apêndice E

Transcrição da entrevista a C2

Investigadora: Bom dia! Olha, antes de mais, quero agradecer a tua participação. Autorizas-me a transcrever a tua entrevista, de imediato?

C2 – Bom dia! Claro que sim!

Investigadora: Como sabes, a minha investigação tem com objetivo envolver os docentes da escola, na elaboração de um modelo de supervisão pedagógica que seja adequado ao perfil do corpo docente e da ApE.

C2 – Podes contar com a minha colaboração como sempre! (risos)

Investigadora: Muito obrigado! Informo que o tratamento de dados será efetuado de forma confidencial. A organização educativa será referida como ApE e não será revelado qualquer nome ou dado que possa, de alguma forma, identificar os entrevistados.

C2 – Claro.

Investigadora: Vamos começar com algumas questões que incidem sobre as características pessoais e profissionais, concordas?

C2 – Sim, vamos a isso! (expressões faciais e gestos que indicam determinação)

Investigadora: Que idade tens?

C2 – Tenho 28! (risos) Não... tenho 43.

Investigadora: E, qual a tua formação académica?

C2 – Sou licenciada em Educação de Infância ... pela ESE de Setúbal. Oh! ... (expressão de admiração) tenho quase 22 anos de serviço! Sempre nesta instituição. Nas férias escolares ... antes de acabar o curso, trabalhei dois verões num ATL com crianças de 2º e 3º ciclo, no Bairro da Torre.

Investigadora: Acabaste de responder à questão que te ia colocar (risos)!

C2 – Sempre nesta instituição. Nas férias escolares ... antes de acabar o curso, trabalhei dois verões num ATL com crianças de 2º e 3º ciclo, no Bairro da Torre aqui no Concelho.

Investigadora: E, nesse teu percurso, quais foram as ações de formação que consideraste mais importantes para o teu desenvolvimento profissional?

C2 – (pensativa) Neste momento, gostaria de fazer uma formação sobre planeamento e avaliação em Pré-escolar. Sinto a necessidade de ouvir outras experiências e de me renovar.

Investigadora: Esse é o mote já para a próxima questão! Como avalias o teu desempenho profissional?

C2 – Esta é difícil!!! Tenho sempre muita dificuldade em me autoavaliar... Sou muito exigente comigo própria, acho sempre que podia fazer muito melhor...

Investigadora: Porque dizes isso?

C2 - Porque tento provar todos os dias, a mim própria e ao meu pai (a docente emociona-se) que a minha escolha profissional foi a correta, daí a minha exigência. Mas penso que o meu desempenho profissional é bom ou muito bom (risos).

Investigadora: E, de que modo é que a relação que estabeleces com os teus colegas docentes, influência o teu desempenho? Como docente, claro!

C2 – Bem! Sabes que para mim a partilha e a interajuda na equipa é muito importante, por isso é fundamental que a relação entre docentes, e já agora os não docentes, seja harmoniosa e de confiança ... Não me dou bem com conflitos, sabes! (expressão de desagrado) Neste momento, a minha relação com os meus colegas docentes é muito boa, logo a nossa relação como equipa é também fantástica, o que acho que potencia o meu desempenho profissional.

Investigadora: Agora vamos passar para questões centradas no conceito de supervisão, e no papel e perfil do supervisor. O que entendes por “supervisão pedagógica”?

C2 – Acredito que a supervisão pedagógica é realizada por alguém que orienta a equipa educativa, levando-a a refletir, e pode ajudar a ultrapassar as dificuldades de cada elemento ... (pausa) ... penso, que, o principal objetivo é que a equipa tenha acesso a toda a informação necessária, para que a participação no processo educativo e em todas as atividades da escola sejam partilhadas por todos. Para mim, a supervisão pedagógica deve apoiar toda a equipa docente e, na minha perspetiva, não docente.

Investigadora: Então, que importância lhe atribuis, em geral?

C2 – Para mim a “supervisão pedagógica” é muito importante! Muito importante, mesmo!

Investigadora: No teu entender, que profissionais devem exercer funções de supervisão?

C2 – Penso que podem exercer estas funções profissionais com formação própria, bem como educadores de infância e professores ... (pensativa) ... na nossa escola, não sei se não seria importante nos momentos de supervisão, também termos um elemento não docente...

Investigadora: Nesse processo de supervisão qual o papel do “supervisor”? Que funções deve assumir?

C2 – O papel principal do “supervisor” é orientar! Mas também deve ser um mediador e gestor, envolvendo-se na resolução de problemas. Deve ser capaz de mobilizar os outros docentes para a mudança e inovação, proporcionando a formação contínua e momentos de partilha e reflexão entre os docentes. No fundo, o “supervisor” contribui para a melhoria da prática educativa.

Investigadora: Na tua opinião, qual o seu perfil? Que competências deve ter?

C2 – Penso que seja importante ter experiência profissional e de vida, e ser um bom líder. Isto é, ser alguém que consiga levar a equipa a bom porto, especialmente através do exemplo, e que passe confiança no trabalho desenvolvido autonomamente por cada um. Quando respondi ao inquérito por questionário, eu referi este aspeto, pois acho mesmo importante!

Investigadora: De acordo com o modelo de Supervisão, consideras o processo de supervisão informal, estou a referir-me ao modelo anteriormente vigente aqui, na ApE ...

C2 – Sim, sim.

Investigadora: O modelo era adequado às necessidades dos docentes?

C2 – Agora, percebo que não... Muitas vezes a informação falhava, as reuniões aconteciam esporadicamente e muitas vezes no corredor ou no café, à hora do almoço (risos).

Investigadora: Consegues identificar os pontos fracos e os pontos fortes do modelo anterior?

C2 – Bem... os constrangimentos... Vamos lá ver se eu consigo identificar os mais importantes... Olhe, a falta de tempo, para momentos de acompanhamento e orientação bem como para partilha e reflexão, eram um forte constrangimento, devido ao acumular de funções por parte do “supervisor”, sendo professora com turma atribuída, é difícil ter tempo para nós. Como potencialidades...hummm... o “supervisor” ser parte integrante da equipa, mesmo parecendo contraditório! Mas assim está dentro de todo o processo das práticas pedagógicas! Uma relação aberta e a partilha de saberes entre o “supervisor” e a restante equipa também é muito positivo.

Investigadora: Na tua perspetiva como caracterizas o modelo de supervisão implementado este ano letivo na ApE?

C2 – Olha, este novo modelo tem alguns pontos fortes do outro modelo... A abertura de todos os intervenientes ao diálogo, a autonomia dada às educadoras na sua prática pedagógica. Este modelo de “supervisão alargado” veio facilitar muito a nossa reflexão, temos mais momentos de reflexão e de partilha de experiências. E, principalmente a comunicação! Este ano conseguimos passar informação mais rapidamente entre todos os elementos da equipa.

Investigadora: Então, considerando o modelo anterior, que mudanças, do teu ponto de vista, seriam prioritárias no processo de supervisão da ApE?

C2 – Para mim o mais importante é repensarmos a gestão dos horários dos docentes... (pensativa) ... é importante criar manhãs ou tardes que possibilite às educadoras momentos de reflexão e partilha entre os docentes.

Investigadora: E o que sugeres?

C2 – Podemos aproveitar os momentos em que os nossos grupos estão com os professores das especialidades ..., mas se um professor faltar, nós já não nos conseguimos reunir... E isto não deve continuar a acontecer... temos de nos juntar todas e encontrar uma situação diferente.

Investigadora: Na tua ideia, que outras práticas se podem introduzir no processo de “supervisão pedagógica” que se encontra em fase de implementação, aqui na ApE? Por exemplo, qual a periodicidade dos encontros ou métodos de trabalho?

C2 – Bem... a criação de grupos de *WhatsApp* foi uma mais-valia para eficácia da comunicação entre todos. E, tal como eu ainda agora disse, acredito que é muito importante encontrar um momento semanal para reunir os docentes... precisamos de uma reunião entre equipa de educadoras, se calhar um momento de reflexão e outro de partilha... Não sei... é uma sugestão...

Investigadora: Só entre educadoras?

C2 – Não! Era importante juntar educadoras e os professores.

Investigadora: Pensas ser fundamental envolver outras funções no processo de supervisão na ApE ou envolver só docentes?

C2 – A esta acho que já respondi antes (risos). Acho fundamental incluir um elemento não docente nesta equipa de “supervisão”. Afinal, exercemos a nossa prática todos juntos.

Investigadora: O processo de supervisão contribui para a melhoria das práticas pedagógicas na ApE?

C2 – Sem dúvida (com entoação). Todos juntos fazemos melhor (com entoação). A troca de experiências, de conhecimentos contribui sem dúvida para a melhoria.

Investigadora: E ao nível das práticas educativas? Contribui para a sua melhoria?

C2 – A nossa prática educativa melhora sempre que refletimos! A minha formação inicial, como educadora de infância, teve por base a importância das reflexões... por exemplo, quando estávamos em momentos de estágio, tínhamos sempre um momento semanal em que íamos à ESE refletir sobre as práticas. Com essa partilha e essas reflexões, eu aprendi imenso!

Investigadora: Por fim, qual a tua opinião relativamente à democratização das funções inerentes à supervisão?

C2 – Concorro totalmente! Numa escola como a nossa, haver vários intervenientes no processo de supervisão é, sem dúvida, uma mais-valia! Esta supervisão participada e alargada, potencia a melhoria das nossas práticas educativas e potencia ainda aprendizagens mais significativas para as nossas crianças!

Investigadora: Para além do que referiste na entrevista, há algo mais que queiras acrescentar?

C2 – Não, não! Nada a acrescentar (risos)

Investigadora: Bom, resta-me agradecer, novamente!

C2 – De nada!

Apêndice F

Transcrição da entrevista a C3

Investigadora: Boa tarde! Muito obrigado por me estares a ajudar a realizar a minha investigação?

C3 – Olá! De nada! Sabes que gosto de participar nestas dinâmicas.

Investigadora: Autorizas-me a transcrever as tuas respostas em simultâneo com a entrevista?

C3 – Sim! Sem qualquer problema!

Investigadora: Ora, como é de teu conhecimento, a minha investigação tem com objetivo envolver os docentes da escola, na elaboração de um modelo de supervisão pedagógica que seja adequado ao perfil do corpo docente atual. Devo informar que o tratamento de dados será efetuado de forma confidencial. Não será revelado qualquer nome ou dado que possa, de alguma forma, identificar os entrevistados e a escola será referida como ApE.

C3 – Está bem ... dessa forma todos ficam com os dados protegidos!

Investigadora: É necessário agir desta forma. Bom, vamos começar?

C3 – Vamos!

Investigadora: Ora, eu vou começar por te colocar algumas questões que incidem sobre as tuas características pessoais e profissionais, de uma forma geral.

C3 – Hum! (sorriso) Está bem!

Investigadora: Que idade tens?

C3 – Tenho 35 anos.

Investigadora: Qual é a tua formação académica?

C3 – Bem ... eu sou licenciado em Engenharia Informática, pelo Instituto Superior Jean Piaget, de Almada.

Investigadora: Que funções desempenhas na ApE?

C3 – Eu desempenho funções de docente de Educação Tecnológica. Aqui na ApE, de acordo com a matriz curricular do 1º Ciclo, a Educação Tecnológica é a nossa Oferta de Escola. Ah! Também sou responsável pelo departamento tecnológico e faço parte da direção da ApE. Já desempenho funções (pensativo) há dezasseis anos (pensativo), mas ... comecei cedo a dar explicações e apoio escolar (risos) tinha para aí os meus dezoito anos. Foi há tanto tempo! (risos).

Investigadora: De acordo com a tua perceção, que ações de formação considera relevantes para o teu desenvolvimento profissional?

C3 – Bom, atualmente, considero muito importantes formações no âmbito da inovação pedagógica e educativa (pensativo) no campo da avaliação pedagógica das aprendizagens dos alunos, e claro, mais na minha área, formação em tecnologias interativas de suporte às aprendizagens. É muito importante estarmos sempre atualizados! Os alunos merecem o melhor!

Investigadora: E como avalias o teu desempenho profissional?

C3 – Bem, essa pergunta é difícil ... deixa ver hum ... olha, acima de tudo, sou um professor que se preocupa ... muito (com ênfase do entrevistado) com as aprendizagens dos alunos. Aqui que ninguém nos ouve (risos) os alunos gostam muito das aulas de Educação Tecnológica, e por isso encaro a minha profissão com muito respeito. Faço tudo por corresponder às expectativas dos alunos e planifico tendo sempre em conta a partilha de conhecimentos que vão contribuir significativamente para o sucesso de cada um deles.

Investigadora: De que modo a relação que tens com os seus colegas docentes influencia o teu atual desempenho profissional como docente? Verificas algum constrangimento por seres membro da direção?

C3 – Não, de todo. Como faço, também parte do corpo docente, se calhar até facilita. Por vezes, surgem questões, no âmbito da direção e como estou muito (risos) “à mão”, não é? As dúvidas são esclarecidas de imediato. No que diz respeito à relação que nós estabelecemos com os colegas, é muito importante e sem dúvida influencia o meu desempenho e o dos outros. Eu, como também faço parte da direção da ApE, tenho uma responsabilidade acrescida, não é? O ambiente que se gera entre todos, de todos os docentes e até vou mais longe, entre todos os funcionários de uma escola é fundamental para o sucesso do Projeto Educativo e para a qualidade das aprendizagens dos alunos. E claro, para o bem-estar de todos.

Investigadora: Continuando, o que entendes por “supervisão pedagógica”?

C3 – O que entendo por supervisão (pensativo), bom na minha opinião, é sobretudo um processo que, nesta instituição, se pretende que seja essencialmente formativo. Que orienta os docentes e que os apoia no exercício das suas funções. É nos momentos de supervisão que conseguimos aferir, entre outras coisas certo, as necessidades dos docentes. Olha estou a lembrar-me por exemplo de um aspeto fundamental que ... é um dos pilares do nosso Projeto Educativo e ...que ... como é que os docentes podem planificar a sua prática articulada com a comunidade se não souberem os recursos e onde ficam na comunidade.

Investigadora: Que importância lhe atribuis, em geral?

C3 – Muita importância (com ênfase do entrevistado)! É muito importante o acompanhamento da equipa. Todos devem estar mobilizados para a aplicação das linhas orientadoras do Projeto Pedagógico, devem estar atualizados no diz respeito à legislação, devem ser acompanhados na elaboração de documentos, olha por exemplo como elaborar um RTP.

Investigadora: De acordo com o teu entendimento, que profissionais devem exercer as funções de supervisão?

C3 – No meu entender, profissionais que desempenham funções de docência ... de ... professores e educadores e ... ou, no nosso contexto, elementos representativos da direção da escola. E como nós trabalhamos em equipa, colaboramos todos uns com os outros, talvez fosse importante ... não digo em todos os momentos ..., mas ... em alguns incluir um representante das auxiliares. Por vezes, sinto que é necessário envolver esta categoria. Faz-me sentido, nomeadamente na gestão das dinâmicas dos projetos, das atividades.

Investigadora: Na tua opinião, qual o papel do “supervisor”, quando é que deve intervir?

C3 – O supervisor deve ser um profissional mobilizado para a formação contínua, logo deve ser um profissional bem preparado teoricamente e com grande experiência. Deve ser capaz de intervir em todos os momentos que os docentes necessitem de apoio e de acompanhamento (pensativo) deve agir sempre com foco no desenvolvimento profissional (pensativo) e pessoal dos docentes.

Investigadora: E quanto ao seu perfil?

C3 – Aqui na escola, deve ser um líder! (com ênfase do entrevistado) Deve ser capaz de mobilizar a equipa para a mudança de práticas, deve ser um bom ouvinte. Isto, porque estou convicto que ouvindo os docentes que orienta, é conhecedor das suas necessidades, e pode agir de uma forma mais adequada e contextualizada. Tem de ter conhecimentos e experiências para partilhar, mas também estar à altura de as receber. Tem de ser criativo, de saber comunicar ... a comunicação é muito importante.

Investigadora: No que diz respeito ao processo de supervisão informal, o que estava antes implementado na ApE, achas que era adequado às necessidades dos docentes?

C3 – Sim e não!

Investigadora: Podes explicar melhor? Quais eram os constrangimentos e as potencialidades?

C3 – Sim! Era adequado, no sentido em que decorria em momentos interativos e de partilha. As decisões foram tomadas em colaboração com os docentes (pensativo) os colegas podem

interagir com o “supervisor” sempre que sentiram essa necessidade (pensativo) penso que sentiam o seu apoio.

Investigadora: Então considerando essas características do modelo como os seus pontos fortes, quais os pontos fracos?

C3 – Assim muito rapidamente, posso indicar como ponto fraco o horário disponível para os momentos de supervisão. Como a colega que assume essas funções, de ... “supervisor” tem turma atribuída, tem muita dificuldade em gerir o horário de maneira a juntar toda a equipa educativa (risos) por vezes, tem de ser às horas de almoço ou do lanche.

Investigadora: Então, de acordo com a tua perspetiva, como caracterizas o modelo de supervisão implementado este ano letivo na ApE?

C3 – O facto de ter integrado mais duas colegas nesse processo foi muito facilitador. O processo não é só realizado de cima para baixo (pausa) é realizado na horizontal, isso facilita muito. Também, termos criado grupos de trabalho e canais de comunicação mais eficazes ...

Investigadora: Queres nomear algum?

C3 – Sim. Por exemplo, os grupos que criámos no *WhatsApp*.

Investigadora: Considerando o modelo anterior, que mudanças (do ponto de vista do entrevistado) seriam prioritárias no processo de supervisão da ApE?

C3 – Bom, durante este ano já se implementaram algumas muito importantes. Como eu disse, os grupos que criámos no *WhatsApp*, também gerimos o horário dos professores para poder dedicar uma tarde aos momentos de supervisão ... de reflexão sobre as práticas. Como temos colegas novas é muito importante que desenvolvam o sentimento de pertença e que sejam apoiadas, durante o ano.

Investigadora: De acordo com a tua análise, que outras práticas se podem introduzir no processo de “supervisão pedagógica” que se encontra em fase de implementação na ApE?

C3 – Sim, ainda temos de introduzir outras mudanças. Parece-me pertinente que ... à semelhança da gestão de horários que fizemos em 1º Ciclo, temos de encontrar uma dinâmica que permita às educadoras terem a mesma oportunidade. Se trabalhamos em equipa temos de nos juntar ao mesmo tempo! Só assim é que podemos tirar proveito dos momentos de reflexão e partilha.

Investigadora: Relativamente aos intervenientes existentes, qual é a sua opinião?

C3 – Penso que os colegas que integram o grupo atual são os indicados. Está a colega que tem desempenhado as funções de “supervisora”, estou eu, a representar a direção da escola, está uma professora e uma educadora, e sempre que é necessário a colega que representa o grupo das auxiliares também está presente (pensativo).

Investigadora: Consideras fundamental envolver outras funções no processo de supervisão na ApE?

C3 – Na nossa escola, não.

Investigadora: No dia a dia, entendes que processo de supervisão contribui para a melhoria das práticas pedagógicas na ApE?

C3 – Sem dúvida! A formação contínua dos docentes que ... advém do processo de supervisão pedagógica é fundamental para o seu desempenho profissional. Este ano, com as orientações dadas pela “supervisão” conseguimos estar todos mobilizados para (pensativo) a ... mudança, não só em termos de técnicas e de instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos, como também, para a mudança da organização do ano letivo ... quando abraçámos a semestralidade ... (pensativo) ... também é importante, por exemplo, no âmbito da legislação.

Investigadora: Bom, então, no teu entender, qual o contributo do processo de supervisão na melhoria das práticas educativas na ApE?

C3 – O contributo é muito significativo, exatamente pelo que referi. O processo de supervisão tem um impacto muito importante na melhoria das práticas educativas. Repara, com o aumento da literacia tecnológica é fundamental mobilizar e formar todos os docentes para práticas mais inovadoras ... isto só analisando a minha área. Mas, atualmente com toda a mudança que se está a promover nas escolas é fundamental um grande apoio aos docentes. Sempre defendi isso, sabes?

Investigadora: Para terminarmos a entrevista, qual a tua opinião relativamente à democratização das funções inerentes à supervisão?

C3 – É uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional. Quero dizer com isto que, a possibilidade de haver mais do que um “supervisor” promove interatividade, auto -reflexão (pensativo) passamos a pensar mais em conjunto ... e refletir também todos juntos. Passamos de um contexto de um só “supervisor” para um conjunto de “supervisores”. É um processo mais democrático, mais participativo.

Investigadora: Para além do que referiste na entrevista, há algo mais que queiras acrescentar?

C3 – Hum ... não ... parece que é tudo!

Investigadora: Então, resta-me agradecer e desejar-te um bom fim de semana.

C3 – Pois é! Já vamos para fim de semana! Mas, olha, o prazer é meu ... e ... se precisares de mais alguma coisa, é só dizeres.

Investigadora: Muito obrigado!

Apêndice G

Análise de conteúdo da entrevista do Participante C1

Categorias	Subcategorias	Indicadores/unidades de registo	Unidades de contexto
Dimensão pessoal e profissional do entrevistado	Características pessoais e profissionais	Idade Formação académica Contagem de anos de serviço/escolas Ações de formação para o desempenho de funções Desempenho profissional Relação entre os colegas/influências no desempenho	“tenho quarenta anos”. “Licenciatura no Curso de 1.º Ciclo de Ensino Básico”. “19 anos de serviço” “escola Internacional ... e na ApE”. “novas correntes de Avaliação Pedagógica” “Projeto Maia” “avaliação formativa” “Matemática no 1.º ciclo” “aprender na natureza” “continuar a fazer formação para estar sempre a aumentar os meus conhecimentos”. “Dedico-me totalmente aos meus alunos, são eles o foco de todas as minhas reflexões e planifico tendo em conta as necessidades de cada um deles”. “Procuro inovar e reinventar-me todos os dias para cativar os alunos e motivá-los para a aprendizagem”. “Ajudamo-nos, apoiamo-nos tendo sempre em vista o bem-estar de todos”. “relação próxima faz com que partilhemos conhecimentos e experiências”.
Perceção do entrevistado sobre o conceito de supervisão pedagógica	Supervisão pedagógica	Entendimento sobre o conceito Grau de importância Intervenientes	“entendo que é a orientação/direção que um elemento da equipa, o responsável, faz do trabalho pedagógico que é desenvolvido pela equipa educativa”. “A supervisão é muito importante”. “promove maior qualidade em todas áreas do trabalho pedagógico”. “deve ser incluído um docente de 1.º ciclo, uma educadora de infância e um elemento da direção”. “um elemento das auxiliares de ação educativa”.

		Papel do “supervisor” Perfil do “supervisor”	“deve orientar/direcionar/organizar todos os momentos pedagógicos”. “define as funções dos restantes elementos da equipa”. “organiza as dinâmicas de modo que os alunos alcancem a maior qualidade possível nas atividades pedagógicas”. “tentando que todos se sintam informados e confortáveis”. “deverá ser o elemento que tem mais conhecimentos”. “formação especializada nesta área de modo a formar os restantes elementos da equipa”. “competência necessária para desenvolver as funções de “supervisor”. “deverá ser capaz de se adequar a todos os elementos da equipa, tendo atitudes coerentes/justas com todos, mas analisando as características específicas de cada elemento da equipa educativa”.
Participação do entrevistado na construção do modelo de supervisão pedagógica	Abordagem retrospectiva (análise do modelo anteriormente vigente) Abordagem prospetiva (análise do novo modelo)	Eficácia do modelo Constrangimentos Potencialidades Alterações no modelo Mudanças prioritárias Práticas a introduzir Intervenientes	“o anterior processo de supervisão informal era bastante adequado às necessidades da escola”. “devíamos ter mais momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas e educativas”. “nossa “supervisora” que é parte da equipa”. “um ambiente em que podemos expressar livremente os nossos pontos de vista”. “autonomia para planificar as nossas aulas”. “criámos dois grupos no <i>WhatsApp</i>: o da equipa geral e o de docentes”. “Criámos ainda, durante o segundo semestre um grupo de coordenadores”. “gestão dos horários (...) 1º Ciclo”. “os horários para os professores”. “os grupos de <i>WhatsApp</i> devem ser mantidos” “neste processo que está a ser implementado passámos de um “supervisor” para... ou seja, formámos uma equipa”. “o nosso “supervisor”, claro, mas agora com o apoio de um professor,

		Supervisão pedagógica como um contributo para a melhoria para as práticas pedagógicas Supervisão pedagógica como um contributo para a melhoria para as práticas educativas Democratização das funções de supervisão	uma educadora e um membro da direção”. “supervisão mais horizontal”. “a representante das auxiliares também é positivo”. “A supervisão é fundamental para manter as equipas educativas motivadas, mobilizadas para esta mudança que está a acontecer no contexto educativo, com os conhecimentos atualizados”. “As formações que ocorreram este ano foram sugeridas num dos momentos de supervisão”. “Estas formações foram no campo das novas práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos e tiveram impacto”. “a partilha da sua “liderança” facilita o desenvolvimento profissional da equipa”. “contribui para a qualidade da prática educativa”.
--	--	--	---

Apêndice H

Análise de conteúdo da entrevista do Participante C2

Categorias	Subcategorias	Indicadores/unidades de registo	Unidades de contexto
Dimensão pessoal e profissional do entrevistado	Características pessoais e profissionais	Idade Formação académica Contagem de anos de serviço/escolas Ações de formação para o desempenho de funções Desempenho profissional Relação entre os colegas/influências no desempenho	“tenho quarenta e três”. “licenciada em Educação de Infância”. “quase vinte e dois anos de serviço” “sempre nesta escola”. “formação sobre planeamento e avaliação em Pré-escolar”. “Tenho sempre muita dificuldade em me autoavaliar”. “Sou muito exigente comigo própria, acho sempre que podia fazer muito melhor”. “o meu desempenho profissional é bom ou muito bom”. “para mim a partilha e a interajuda na equipa é muito importante”. “a minha relação com os meus colegas docentes é muito boa”. “acho que potencia o meu desempenho profissional”.
Perceção do entrevistado sobre o conceito de supervisão pedagógica	Supervisão pedagógica	Entendimento sobre o conceito Grau de importância Intervenientes Papel do “supervisor”	“a supervisão pedagógica é realizada por alguém que orienta a equipa educativa, levando-a a refletir, e pode ajudar a ultrapassar as dificuldades de cada elemento”. “a participação no processo educativo e em todas as atividades da escola sejam partilhadas por todos”. “a supervisão pedagógica deve apoiar toda a equipa docente e, na minha perspetiva, não docente”. “a “supervisão pedagógica” é muito importante”. “podem exercer estas funções profissionais com formação própria”. “educadores de infância e professores”. “um elemento não docente” “O papel principal do “supervisor” é orientar”.

		Intervenientes Supervisão pedagógica como um contributo para a melhoria para as práticas pedagógicas Supervisão pedagógica como um contributo para a melhoria para as práticas educativas Democratização das funções de supervisão	“é muito importante encontrar um momento semanal para reunir os docentes”. “um momento de reflexão e outro de partilha”. “Era importante juntar educadoras e os professores”. “um elemento não docente”. “A troca de experiências, de conhecimentos contribui sem dúvida para a melhoria”. “A nossa prática educativa melhora sempre que refletimos”. “a importância das reflexões”. “Concordo totalmente”. “Numa escola como a nossa, haver vários intervenientes no processo de supervisão”. “Esta supervisão participada e alargada, potencia a melhoria das nossas práticas educativas e potencia ainda aprendizagens mais significativas para as nossas crianças”.
--	--	--	---

Apêndice I

Análise de conteúdo da entrevista do Participante C3

Categorias	Subcategorias	Indicadores/unidades de registo	Unidades de contexto
Dimensão pessoal e profissional do entrevistado	Características pessoais e profissionais	Idade Formação académica Contagem de anos de serviço/escolas Ações de formação para o desempenho de funções Desempenho profissional Relação entre os colegas/influências no desempenho	“tenho trinta e cinco anos”. “Engenharia Informática”. “há dezasseis anos na ApE”. “inovação pedagógica e educativa”. “avaliação das aprendizagens”. “tecnologias interativas de suporte às aprendizagens”. “É muito importante estarmos sempre atualizados”. “sou um professor que se preocupa muito com as aprendizagens dos alunos”. “encaro a minha profissão com muito respeito”. “relação que nós estabelecemos com os colegas, é muito importante e sem dúvida influencia o meu desempenho e o dos outros”. “O ambiente que se gera entre todos, de todos os docentes (...) de uma escola é fundamental para o sucesso do Projeto Educativo e para a qualidade das aprendizagens dos alunos”.
Perceção do entrevistado sobre o conceito de supervisão pedagógica	Supervisão pedagógica	Entendimento sobre o conceito Grau de importância	“um processo que, nesta instituição, se pretende que seja essencialmente formativo”. “orienta os docentes e que os apoia no exercício das suas funções. É nos momentos de supervisão que conseguimos aferir, entre outras coisas certo, as necessidades dos docentes”. “É muito importante o acompanhamento da equipa”. “mobilizados para a aplicação das linhas orientadoras do Projeto Pedagógico, devem estar atualizados no diz respeito à legislação, devem ser

		Intervenientes Papel do “supervisor” Perfil do “supervisor”	acompanhados na elaboração de documentos”. “profissionais que desempenham funções de docência”. “elementos representativos da direção da escola”. “incluir um representante das auxiliares” “profissional mobilizado para a formação contínua”. “ser um profissional bem preparado teoricamente e com grande experiência”. “Deve ser capaz de intervir em todos os momentos que os docentes necessitem de apoio e de acompanhamento”. “deve agir sempre com foco no desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes”. “deve ser um líder”. “capaz de mobilizar a equipa para a mudança de práticas, deve ser um bom ouvinte”. “ouvindo os docentes que orienta, é conhecedor das suas necessidades, e pode agir de uma forma mais adequada e contextualizada”. “ter conhecimentos e experiências para partilhar, mas também estar à altura de as receber”. “ser criativo, de saber comunicar”.
Participação do entrevistado na construção do modelo de supervisão pedagógica	Abordagem retrospectiva (análise do modelo anteriormente vigente) Abordagem prospetiva (análise do novo modelo)	Eficácia do modelo Constrangimentos Potencialidades Alterações no modelo	“Sim e não”. “o horário disponível para os momentos de supervisão”. essas funções, de ... “supervisor” tem turma atribuída, tem muita dificuldade em gerir o horário de maneira a juntar toda a equipa educativa”. “decorria em momentos interativos e de partilha”. “decisões foram tomadas em colaboração com os docentes”. “os colegas podem interagir com o “supervisor” sempre que sentiram essa necessidade”. “sentiam o seu apoio”. “ter integrado mais duas colegas nesse processo foi muito facilitador”. “é realizado na horizontal”.

		Mudanças prioritárias	“criado grupos de trabalho e canais de comunicação mais eficazes.” “os grupos que criámos no <i>WhatsApp</i>”. “gerimos o horário dos professores para poder dedicar uma tarde aos momentos de supervisão”.
		Práticas a introduzir	“encontrar uma dinâmica que permita às educadoras terem a mesma oportunidade”. “tirar proveito dos momentos de reflexão e partilha”.
		Intervenientes	“os colegas que integram o grupo atual são os indicados”.
		Supervisão pedagógica como um contributo para a melhoria para as práticas pedagógicas	“A formação contínua dos docentes que advém do processo de supervisão pedagógica é fundamental para o seu desempenho profissional”. “orientações dadas pela “supervisão” conseguimos estar todos mobilizados”.
		Supervisão pedagógica como um contributo para a melhoria para as práticas educativas	“O contributo é muito significativo”. “O processo de supervisão tem um impacto muito importante na melhoria das práticas educativas”. “é fundamental mobilizar e formar todos os docentes para práticas mais inovadoras”. “atualmente com toda a mudança que se está a promover nas escolas é fundamental um grande apoio aos docentes”
		Democratização das funções de supervisão	“É uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional”. “a possibilidade de haver mais do que um “supervisor” promove interatividade, auto -reflexão (pensativo) passamos a pensar mais em conjunto ... e refletir também todos juntos”. “É um processo mais democrático, mais participativo”.

Apêndice J

Análise de conteúdo do PE da escola ApE

Categorias	Subcategorias	Indicadores/unidades de registo
Caracterização do contexto	Início de atividade Localização Tipologia Área exterior	“nasceu de um sonho de um agente educativo”. “1990, em instalações provisórias”. “está situada no”. “aldeia” “com três pisos com 2600m²”. “O piso 2 reúne as salas de 1º Ciclo, Sala de Educação tecnológica, Sala de Professores/Educadores, Sala de Apoio ao Estudo e um Pátio descoberto”. “O piso 1 inclui salas de Creche, Pré-escolar, Ludoteca, Sala de Apoio ao Estudo, Sala de Acolhimento, Gabinete Médico, Secretaria e Gabinete da Direção”. “O piso -1 reúne Cozinha, Refeitório, ginásio e sala de apoio a atividades lúdicas”. ” uma área descoberta de 4000m²”. “A Éramos Um tem um espaço exterior muito agradável que inclui espaço para lazer, uma horta biológica e um espaço para animais de capoeira”.
Número de docentes	Educadoras Professores	“6 educadoras (Creche e Pré-escolar) 10 professores”
Número de não docentes	Auxiliares de educação Outros	“11 auxiliares de educação”. “5 funcionários de outros serviços”.
Modelo de ensino	Influências	“Piaget (...) Freinet” “com base no construtivismo, como meio para que cada um dos nossos alunos possa desenvolver capacidades cognitivas e sociais essenciais ao seu desenvolvimento” “pedagogia de projeto” “metodologia ativa”
Missão	Ideal escola/Proposta educativa	“centra a sua orientação nas necessidades de cada um dos seus alunos”. ” uma escola de qualidade, sendo esta entendida como aquela que possui um elevado grau de realização escolar, de participação comunitária e cívica, de desenvolvimento pessoal, de dinâmica cultural e de intervenção no meio, onde se insere, envolvendo toda a comunidade educativa na vida da escola”. “O nosso Projeto Educativo defende a autonomia dos alunos através da liberdade de escolha, estimula o desenvolvimento, a criatividade e a curiosidade”. “É visando a felicidade dos nossos alunos que planificamos a nossa ação educativa, de acordo com as metas curriculares em vigor, mas sempre em respeito pelo ritmo individual de cada aluno, pelos valores culturais de cada família e pela cultura do meio em que estamos inseridos”.

		“promove a formação de equipas multidisciplinares e interdisciplinares de técnicos especializados de modo a dar resposta às necessidades dos alunos”. “É num ambiente educativo favorável ao desenvolvimento global da criança, todos participam em projetos sociais, culturais e educacionais. Toda a comunidade educativa: agentes educativos, famílias e alunos contribuem de uma forma muito participativa para a excelência destes projetos”. “A nossa ação educativa privilegia atividades pluridisciplinares de modo a estimular em cada um dos nossos alunos a vontade de conhecer. Defendemos a educação como um meio que permite, aos nossos alunos, a possibilidade de conhecerem a realidade que os rodeia, de se tornarem curiosos e participativos, de serem autónomos, de quererem comunicar livremente e de quererem conhecer cada vez mais”. “Pretendemos proporcionar, o mais possível, uma dinâmica educativa que contempla tempo e espaço para pôr em prática desejos e intenções manifestados pelos alunos. Através de atividades práticas, os alunos desenvolvem competências que lhes permitem a resolução de problemas que podem surgir mais tarde, a nível profissional”. “O nosso Projeto Educativo defende um contexto escolar que valoriza os valores humanos. É nossa determinação, que os nossos alunos se conheçam a si próprios e conheçam os outros. As nossas atividades/projetos apresentam sempre uma dimensão humana. Todos, em conjunto, participam em atividades/projetos nos quais, todos têm uma participação muito válida”. “Queremos assim, contribuir para o desenvolvimento global dos nossos alunos. Queremos cooperar com as famílias de modo, a promover, a cada um dos nossos alunos o desenvolvimento intelectual, o sentido crítico, a responsabilidade pessoal, o interesse pela arte e pelos valores humanos”.
Ensino	Perfil dos docentes	“Lecionar com respeito cada um dos seus alunos, valorizando o currículo informal de cada sujeito educativo”. “Aplicar medidas educativas que promovam sucesso escolar e planificar atividades tendo em conta a integração de saberes”. “Os docentes devem planificar a ação pedagógica de acordo com as metas curriculares, optando sempre por atividades que valorizem o aluno, que estimulem as interações e a aprendizagem cooperativa, promovendo a participação e a criatividade”. “Os docentes devem proporcionar de uma educação verdadeiramente integral, incluindo experiências de aprendizagem dos educandos em educação ambiental e a valorização de uma saúde equilibrada através da prática de desporto”. “Os nossos docentes devem ser capazes de criar ambientes educativos onde o aluno é um sujeito ativo e organizar espaços e tempos nos quais os alunos decidem e intervêm no seu percurso educativo”. “Os nossos docentes devem partilhar o saber. É através desta partilha que elaboraram estratégias coesas de acordo com as necessidades dos alunos”. “Os nossos docentes devem possuir formação adequada à nova dinâmica educativa. Interagindo em pleno com os profissionais das equipas multidisciplinares e interdisciplinares e com as famílias de modo, a promover o sucesso educativo de todos os seus alunos”.
Aprendizagem	Perfil dos alunos	“Um sujeito ativo na aquisição do conhecimento”.

Parcerias	Famílias	“Empenhado e motivado no seu processo de ensino – aprendizagem”. “Assíduo e pontual”. “Solidário e afetivo com todos os seus pares. “Responsável na promoção de hábitos de vida saudável. “Apresenta uma atitude ecológica. Interventivo na transformação da realidade social. “Cumpridor do Regulamento Interno. “Participante em todas as vivências escolares com uma atitude positiva. “Através de aprendizagens significativas, os nossos alunos desenvolvem capacidades e competências essenciais à sua vida académica e enquanto cidadãos responsáveis e ativos em sociedade. “São alunos capazes de interagir socialmente com responsabilidade, respeitando desejos e necessidades de outros. Apresentam uma atitude positiva face à participação e demonstram vontade em aprender em todas as áreas do conhecimento. São curiosos, investigadores e adquirem competências na área das novas tecnologias. “Participam com empenho e dedicação em todas as atividades culturais e desportivas propostas”.
	Comunidade/Meio	“Em parceria com as famílias dos nossos alunos pretendemos contribuir para o desenvolvimento de bases fundamentais à educação”. “Em parceria com a família, instituição maior na transmissão de valores e conhecimentos primários, pretendemos contribuir, pedagogicamente, num ambiente afetivo e promotor de experiências enriquecedoras, para o desenvolvimento global da criança”. “Os EE são ativos nesta dinâmica educacional”. “A relação entre a Família e a Instituição tem como base um diálogo aberto”. “A família é a nossa maior parceira, na educação”.
Direção Pedagógica	Metas educativas	“Metodologias ativas”. “Pedagogias diferenciadas”. “Reforço das aprendizagens”. “Promoção de atividades Interdisciplinares” “Promoção do sucesso escolar”.
	Processo	“avaliado por vários elementos da Comunidade Educativa”. “gestão equilibrada e coerente com a realidade escolar deste estabelecimento de ensino”. “coordena a dinâmica educativa, o desenvolvimento, e a interação do Projeto Educativo com o Projeto Curricular de Escola, com o Plano Anual de Atividades e o Regulamento Interno”.

		“Os professores e os educadores são agentes fundamentais em todo o processo educativo”. “A qualidade de vida dos nossos alunos é a nossa prioridade”.
--	--	---

Apêndice L

Análise de conteúdo do PPCJI da escola ApE

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores/unidades de registo	Unidades de contexto
Introdução	Brincar	Brincar no exterior	Brincar no exterior é fundamental para o desenvolvimento global da criança. É no exterior, ao brincar com os pares que aprender a ultrapassar situações de risco.	“As crianças devem aprender a gostar mais do seu corpo em movimento e o seu corpo gostar delas, para terem mais saúde física, mental e social” (p.3). “Uma grande parte das memórias dos adultos que foram vividas na infância, foram passadas em aventuras e amizades acontecidas nos recreios escolares” (p.3). “As crianças do nosso tempo não podem ficar encurraladas no seu corpo inativo dentro de casa ou na escola. As crianças necessitam de contactar, experienciar e apreciar a natureza, brincando de forma desafiadora e com margem de risco adequada à sua condição de desenvolvimento” (p.3).
Fundamentação	Prática Pedagógica	Aprender a Brincar Contributos para o desenvolvimento da criança	É importante valorizar a brincadeira em contexto escolar. Através da brincadeira as crianças desenvolvem competências que futuramente são determinantes na resolução de problemas do seu quotidiano. Ambientes educativos diversificados potencializam aprendizagens fundamentais para uma vida futura.	“A não interferência direta dos educadores durante os momentos passados no espaço exterior, permite que as crianças possam tirar proveito de um tempo livre e de lazer, bem como criarem formas de interação entre si no seu dia-a-dia escolar” (p.4). “No domínio motor, os espaços exteriores permitem a mobilização de competências de coordenação, equilíbrio e agilidade, ao oferecerem estímulos que incentivem a criança a realizar movimentos amplos, rápidos e ruidosos” (p.4). “Brincar em espaços de natureza permite, assim, um maior desenvolvimento das competências motoras e potencia uma maior variedade de brincadeiras (por exemplo, brincar social, dramático, funcional e construtivo) por comparação a espaços de brincar mais tradicionais” (p.4). “O desenvolvimento motor relaciona-se de uma forma estreita com o desenvolvimento cognitivo, considerando-se que a compreensão do mundo é feita a partir das interações e explorações da criança. Através do movimento, a criança

				adquire informações em relação ao que a rodeia, testando esquemas cognitivos associados à ação, como a aprendizagem de sistemas de causa efeito e a criação de esquemas mentais e gestão de regras. Outra dimensão importante do brincar nos espaços exteriores relaciona-se com a aquisição de uma consciência do corpo em relação ao espaço. Os espaços exteriores potenciam a mobilização de competências de imaginação e criatividade em função de diferentes explorações, atendendo à diversidade de recursos que as crianças têm ao seu alcance” (p.5). “Por outro lado, no domínio emocional, brincar nos espaços exteriores envolve a promoção da confiança e da autoestima da criança, que aprende a enfrentar desafios e a mobilizar as suas competências” (p.5).
Objetivos	Áreas de Conteúdo	Área da Formação Pessoal e Social Área da Expressão e Comunicação Área do Conhecimento do Mundo	O desenvolvimento de competências sociais em ambientes cooperativos desenvolvem capacidades e atitudes na área da sociabilização, na linguagem e na comunicação. A articulação dos vários domínios promove um desenvolvimento integral e global da criança. A constante curiosidade da criança sobre a cultura e o mundo que a rodeia é uma mais valia para o seu desenvolvimento.	“Adquirir competências sociais, como a cooperação, o desenvolvimento da linguagem e a perceção do outro, através da interação entre pares” (p.8). “Adquirir competências emocionais que conduzam à aceitação do outro, à tolerância, ao autocontrolo, à gestão do stress e à gestão de conflitos” (p.8). “Adquirir competência motoras, decorrentes da atividade física de exploração do meio (tais como: correr, saltar, pular, trepar...)” (p.8). “Promover comportamentos exploratórios, jogos e outras atividades que permitam o desenvolvimento cognitivo” (p.8). “Proporcionar experiências através do contacto e a observação da natureza” (p.8). “Aumentar o conhecimento sobre o território onde vivemos e promover nova literacia ambiental” (p.8). “Criar cidadãos mais ativos, informados e comprometidos com a proteção do seu património e com a preservação e proteção do meio ambiente (p.8). “Alterar o paradigma na relação das atividades humanas com os recursos disponíveis” (p.8).

Estratégias	Intenção pedagógica	A articulação dos diversos saberes potencializa dinâmicas educativas significativas para todas as crianças.	Adaptação de espaços físicos de modo a desenvolver a curiosidade e a interação com o meio Participação das famílias para um maior envolvimento nas dinâmicas As atividades experimentais contribuem para o aumento da literacia ambiental Os ambientes democráticos e reflexivos promovem a participação ativa da criança no seu processo educativo	“Adaptação do espaço das salas/recreios, de forma a estimular e apoiar a curiosidade das crianças nas suas tentativas de compreenderem o meio físico e natural” (p. 9). “Apelo à participação dos pais/famílias em atividades ambientais” (p. 9). “Utilização das situações do quotidiano para questionar e promover a reflexão e interpretação das crianças sobre os fenómenos do meio físico e natural (a planta que murchou, o “bicho de conta” que uma criança traz, a queda de granizo, etc.)” (p. 9). “Realização de experiências significativas (observação, registo e conclusões)” (p. 9). “Criação de oportunidades frequentes e diversificadas de contato das crianças com a natureza, levando-as a conhecê-la e apreciá-la” (p. 9). “Incentivo diário de comportamentos e hábitos saudáveis (comer vegetais, fazer exercício físico...)” (p. 9). “Promover a participação e responsabilidade das crianças no cuidado e proteção de seres vivos dentro e fora da escola (cuidar de plantas, de animais ou da horta da escola, cuidado com ninhos, plantas e animais nos jardins, parques e espaços verdes da escola)” (p.9). “Facilitar a discussão e reflexão sobre os efeitos favoráveis e desfavoráveis da ação humana sobre o ambiente” (p.9). “Promover tempos de socialização sem a intervenção do adulto” (p.9).
Avaliação	Eficácia das atividades em contexto de Pré-escolar	Planear Agir Avaliar	A monitorização da eficácia de Projeto Pedagógico decorre ao longo do ano As educadoras procedem à recolha de informação para melhor gestão das atividades/interesses das crianças A monitorização constante do processo permite a adaptação	“Assim, ao longo do ano ir-se-á proceder à avaliação das atividades” (p.12). “... haverá momentos de observação o mais frequentes possível, dando particular importância aos interesses/saberes adquiridos das crianças” (p.12). “... podendo estas vir a ser reformuladas, para melhor adequação às necessidades das crianças” (p.12).

			e adequação das atividades com foco nas aprendizagens	
--	--	--	--	--

Investigação-Ação: Implementação de Processo de Supervisão Participado na AnF

Fichas de registo: reflexão sobre a ação

Data:

Local:

Hora:

Intervenientes	Notas de Campo
Intenção	
Reflexão	

Anexos



DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPÓSITO NO REPOSITÓRIO COMUM
Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto

Considerando que a legislação em vigor referente ao depósito legal de dissertações e teses - artigo 50.º, do Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, obriga ao depósito de uma cópia digital das teses e outros trabalhos de doutoramento e das dissertações de mestrado num repositório integrante da rede RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal,

Alexandrina Rosa Ferreira Segura T. de Fouse
Portador do Cartão de Cidadão n.º 07815620 32X6

Autor do Trabalho de Projeto / Relatório Final / Dissertação de Mestrado

Intitulado/a: Dos Processos de Formação da Supervisão Pedagógica
a Implementação de uma Metodologia de Supervisão Pedagógica
Concluído/a em 31/10/22, contributo para a Construção/definição
do papel do supervisor pedagógico.

Declaro, sob compromisso de honra, que:

1. O Trabalho de Projeto / Relatório final / Dissertação entregue e que conduziu à atribuição do grau é um trabalho original e detenho todos os direitos de autor;
2. Concedo ao Instituto Piaget, entidade instituidora da/o Dissertação uma licença não-exclusiva para a/o arquivar e tornar acessível em formato digital no Repositório Comum, ou em qualquer outro repositório que a Instituição venha a utilizar, com o seguinte estatuto:

Acesso aberto X

Acesso restrito ____

Acesso fechado ____

Acesso Embargado¹ ____ até ____/____/____

Email: Alexandrina T. de Fouse @gmail.com Contacto tlf: 926 383 023

Data: 31/10/2022

Assinatura: Alexandrina T. de Fouse

¹Após a data indicada, o documento fica disponível em Acesso Aberto.

ANEXO I

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA – REPOSITÓRIO COMUM

Ao depositar no Repositório Comum, os autores devem concordar com a seguinte licença de utilização:

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

Ao depositar um documento no Repositório Comum, o/a Sr./Sra. :

- a) Concede à FCCN o direito não-exclusivo de reproduzir, converter (como definido em baixo), disponibilizar, comunicar e/ou distribuir o documento entregue (incluindo o resumo/abstract) em formato digital, no quadro e para os fins e objetivos do projeto RCAAP.
- b) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder à FCCN os direitos referidos na alínea anterior ou que obteve do respetivo titular as necessárias permissões para essa concessão.
- c) Declara que a concessão à FCCN dos direitos referidos na alínea a), não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade e que o conteúdo do documento disponibilizado não viola direitos de terceiros.
- d) Declara acautelar que os documentos por si disponibilizados não contêm informações sigilosas ou confidenciais relativas à sua atividade educativa ou profissional, nomeadamente em termos de marcas, patentes ou segredos industriais ainda não registados ou atribuídos pelas entidades competentes.
- e) Declara que os documentos contêm todas as referências bibliográficas, editoriais, e a referência aos respetivos programas financiadores e apoios institucionais (se aplicável).

A FCCN identificará claramente o(s) autor(es) do documento entregue, e não fará qualquer alteração, para além das permitidas por esta licença.

O autor pode solicitar que o seu documento seja retirado do Repositório Comum.

Data: 31/10/2022

Assinatura: _____

Assinatura do Autor

Anexo B

Projeto Educativo - ApE

Apresentação

A ApE está situada no [REDACTED]. Lugar onde outrora nasciam vastos campos de [REDACTED]. As murtas, plantas ornamentais e medicinais, deram origem ao nome desta localidade. O [REDACTED] é uma aldeia fundamentalmente de substrato basáltico com um clima marcado pela proximidade do Oceano Atlântico.

Esta aldeia não foge ao acentuado crescimento urbano. Contudo ainda se encontram, salpicando as paisagens, uma horta aqui, outra acolá. O tradicional funde-se com novas tecnologias. Lado a lado está o comércio tradicional, a pequena retrosaria e o grande Centro Comercial. Mas lado a lado está também o pastor, o tosquiador, o informático e o engenheiro. O [REDACTED], tal como outras localidades do Concelho de [REDACTED] apresenta um aumento demográfico e um novo parque habitacional.

O Projeto Educativo da ApE responde aos desafios atuais de uma sociedade ativa, interessada em transmitir valores sociais e culturais, empenhada na conservação do meio ambiente e consciente da importância do saber.

Esta Cooperativa de Ensino nasceu de um sonho de um agente educativo que sonhava proporcionar às crianças **uma educação integral** – [REDACTED]

O nome ApE transmite esse percurso. Em 1990 éramos efetivamente um.

Em março de 1990, em instalações provisórias, começou a dar vida ao seu sonho. Tendo em mente o Direito à Educação, os primeiros alunos foram bolseiros de uma pequena instituição de ensino particular que iniciava os seus passos.

O percurso feito é muito interessante se o abordarmos pelo ponto de vista do crescimento, pela determinação em promover o sucesso educativo dos nossos alunos e pelo empenho de toda a nossa equipa pedagógica.

O crescimento foi gradual e acompanhou o aumento, muito significativo do número de alunos. Atualmente e orgulhosos do nosso ideal escola podemos afirmar que fomos e continuamos a ser parceiros de mais 1500 famílias. As nossas instalações acompanharam este crescimento. A ApE apresenta um projeto arquitetônico com três pisos com 2600m² e uma área descoberta de 4000m².

Os nossos alunos fazem a diferença. À saída do Ensino Básico, os nossos alunos adquiriram competências que constituem uma base sólida, ao nível do conhecimento e socialmente. Os nossos alunos distinguem-se com mérito.

A nossa equipa educativa é de excelência. Cada membro desta equipa abraça este projeto educativo com determinação, empenho e dedicação notável. Todos, sem exceção, em cada dia trabalham, em parceria com as famílias, em prol do sucesso escolar e pessoal dos seus alunos.

O que defendemos

O nosso projeto educativo assenta fundamentalmente na Pedagogia do Projeto defendida por Jean Piaget com uma característica muito forte de Freinet.

Acreditamos que é importante para a criança construir os seus projetos de trabalho, no seu dia-a-dia, analisá-los, fazer uma crítica construtiva aos mesmos e fazer uma avaliação dos objetivos que traçou quando escolheu determinada tarefa para realizar. A planificação de projetos em grupo ou individuais, com estratégias e objetivos bem definidos e concretos, dá a cada educando bases para no seu futuro se orientar social e profissionalmente.

O projeto educativo da ApE centra a sua orientação nas necessidades de cada um dos seus alunos. Cada criança é única. O nosso Projeto Educativo valoriza o currículo informal de cada um dos seus alunos. É através de vivências anteriormente adquiridas, pelas crianças que os docentes das várias valências planificam e projetam processos de aprendizagem.

Em parceria com a família, instituição maior na transmissão de valores e conhecimentos primários, pretendemos contribuir, pedagogicamente, num ambiente afetivo e promotor de experiências enriquecedoras, para o desenvolvimento global da criança.

O nosso aluno adquire competências essenciais numa escola que promove a sua qualidade de vida. O nosso método global é assim ajustado a cada sujeito no processo ensino - aprendizagem.

A metodologia seguida orienta o Projeto Educativo deste estabelecimento de ensino para o objetivo máximo da nossa ação pedagógica: **queremos ser uma escola de qualidade, sendo esta entendida como aquela que possui um elevado grau de realização escolar, de participação comunitária e cívica, de desenvolvimento pessoal, de dinâmica cultural e de intervenção no meio, onde se insere, envolvendo toda a comunidade educativa na vida da escola.**

Pretendemos contribuir, de uma forma evolutiva e adaptada a cada sujeito, com aprendizagens que permitam a cada um dos nossos alunos saberem, saberem fazer, saberem estar e saberem ser.

O Projeto Educativo da ApE valoriza e defende, desde a sua fundação, uma prática educativa interativa com a Comunidade Local. Esta dinâmica contribui para o desenvolvimento de uma consciência necessária a um cidadão ativo na sociedade.

A Comunidade Educativa da ApE contribui para o crescimento académico dos seus alunos, valorizando o património cultural, social e individual de cada um. Esta evolução académica é alcançada num ambiente escolar aberto e promotor de vivências que contribuem para cada um dos nossos alunos esteja motivado, curioso, ativo, participativo e feliz no seu processo educativo.

A Comunidade Educativa

A Comunidade Educativa da ApE participa ativamente na elaboração e na aplicação do Projeto Educativo adaptando as políticas educativas às necessidades dos alunos.

A Comunidade Educativa da ApE motiva o envolvimento de todos os intervenientes, pais e alunos num ambiente afetuoso e familiar. Planifica a sua ação educativa com atividades promotoras ao desenvolvimento global de cada um dos seus alunos. Contribui, assim, de forma construtiva para o desenvolvimento de competências essenciais ao crescimento de cada um dos seus alunos.

Docentes

Os professores e os educadores são agentes fundamentais em todo o processo educativo. A sua formação pessoal e académica e, o seu empenho e dedicação à arte de ensinar determinam o sucesso do nosso projeto pedagógico.

Na ApE os educandos são o centro das preocupações em tudo o que concerne à vida e à organização escolar. Professores e educadores são parceiros no processo educativo ajudando a adquirir conhecimentos, competências e valores, através da descoberta do mundo, dos outros e de si mesmos.

O processo de ensino – aprendizagem deve partir da realidade concreta e próxima da criança, através do levantamento de problemas, de necessidades, de questões e temas, isto é, professores e educadores devem planificar/projetar a ação educativa de forma articulada. A componente pedagógica deve ser planificada respeitando a componente humanista.

O professor/educador deve ser, portanto, um mediador do currículo, adequando-o aos diferentes contextos, situações e sujeitos educativos.

O perfil do nosso docente é:

Formação académica, pessoal e social adequadas à valência em que leciona.

- ✓ Lecionar com respeito cada um dos seus alunos, valorizando o currículo informal de cada sujeito educativo.
- ✓ Aplicar medidas educativas que promovam sucesso escolar e planificar atividades tendo em conta a integração de saberes.
- ✓ Os docentes devem planificar a ação pedagógica de acordo com as metas curriculares, optando sempre por atividades que valorizem o aluno, que
- ✓ estimulem as interações e a aprendizagem cooperativa, promovendo a participação e a criatividade.
- ✓ Os docentes devem proporcionar de uma educação verdadeiramente integral, incluindo experiências de aprendizagem dos educandos em educação ambiental e a valorização de uma saúde equilibrada através da prática de desporto.

- ✓ Os nossos docentes devem ser capazes de criar ambientes educativos onde o aluno é um sujeito ativo e organizar espaços e tempos nos quais os alunos decidem e intervêm no seu percurso educativo.
- ✓ Os nossos docentes devem partilhar o saber. É através desta partilha que elaboraram estratégias coesas de acordo com as necessidades dos alunos.
- ✓ Os nossos docentes devem possuir formação adequada à nova dinâmica educativa. Interagindo em pleno com os profissionais das equipas multidisciplinares e interdisciplinares e com as famílias de modo, a promover o sucesso educativo de todos os seus alunos.

	Educadores	Professores	Professor de Educ. e Exp. Musical	Professor de Inglês	Professor de Educ. Física	Professor de Educ. Tecnológica
Creche	2		1			
Pré-escolar	4			1	1	
1º Ciclo		5		1		1
Total de Docentes	16					

Número de Educadores/Professores por Valência e por Ciclo (2020/2021):

Os alunos

As linhas orientadoras do Projeto Educativo da ApE – Cooperativa Ensino convergem num único sentido – o aluno é a prioridade da nossa ação educativa.

Os alunos deste estabelecimento de ensino são alunos curiosos, participativos e conscientes da importância do saber. São alunos, embora de uma faixa etária pequena, responsáveis e empenhados no seu processo educativo.

Inseridos nas dinâmicas educativas vão se desenvolvendo de forma harmoniosa e global de modo, a um dia mais tarde, serem jovens íntegros e responsáveis numa vida em sociedade. Os nossos alunos são capazes de, em articulação com os agentes educativos, construírem um saber sólido servindo de base à sua formação pessoal e académica.

O perfil do nosso aluno é:

- ✓ Um sujeito ativo na aquisição do conhecimento.
- ✓ Empenhado e motivado no seu processo de ensino – aprendizagem.
- ✓ Assíduo e pontual.
- ✓ Solidário e afetivo com todos os seus pares.
- ✓ Responsável na promoção de hábitos de vida saudável.
- ✓ Apresenta uma atitude ecológica.
- ✓ Interventivo na transformação da realidade social.
- ✓ Cumpridor do Regulamento Interno.
- ✓ Participante em todas as vivências escolares com uma atitude positiva.

Através de aprendizagens significativas, os nossos alunos desenvolvem capacidades e competências essenciais à sua vida académica e enquanto cidadãos responsáveis e ativos em sociedade.

São alunos capazes de interagir socialmente com responsabilidade, respeitando desejos e necessidades de outros. Apresentam uma atitude positiva face à participação e demonstram vontade em aprender em todas as áreas do conhecimento. São curiosos, investigadores e adquirem competências na área das novas tecnologias.

Participam com empenho e dedicação em todas as atividades culturais e desportivas propostas.

Número de alunos por sala de atividades e por turma (2020/2021):

Valência de Creche	Sala de 1ano	Sala de 2 anos
	11	13

Educação Pré-escolar	Sala de 3 anos	Sala de 4 anos	Sala de 5 anos
	22	18	19

1º Ciclo	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
	25	25	17	19

Centro de Estudos	Sala de 5º e 6º ano	Sala de 7º, 8º e 9º ano
	28	35

Os Encarregados de Educação

A família é a nossa maior parceira, na educação.

É com a maior instituição de todas que os agentes educativos deste estabelecimento de ensino partilham os saberes mais significativos e determinantes para o sucesso educativo dos seus alunos. O nicho ecológico de cada um é determinante na aquisição das noções básicas para a vida dos nossos alunos.

A ApE defende um modelo de escola aberta. Os Encarregados de Educação são ativos nesta dinâmica educacional.

Num ambiente de respeito por valores e culturas de cada família, os nossos Encarregados de Educação participam em projetos individuais ou coletivos, partilham experiências de vida e promovem atividades. Contactam diariamente com a equipa de trabalho de cada um dos seus educandos.

A relação entre a Família e a Instituição tem como base um diálogo aberto.

Assim, os Agentes Educativos podem ter melhor conhecimento de cada educando e orientar a sua ação educativa no sentido de conseguir melhores resultados escolares individuais, por outro lado, os Pais têm sempre acesso à informação sobre o progresso ou dificuldades que os seus educandos possam ir tendo, no seu percurso escolar.

O Projeto Educativo da ApE promove a interação, cooperação e o envolvimento das famílias na vida escolar.

Pessoal não docente

A Direção da ApE trabalha em equipa com todos os que participam na vida escolar dos seus alunos. O pessoal não docente contribui de forma muito significativa em todo o contexto escolar.

Docentes e não docentes cooperam no plano educacional.

O pessoal não docente assegura serviços de grande importância e determinantes para o bom funcionamento desta instituição escolar.

Desempenham funções administrativas, completam o trabalho dos Professores/Educadores, recebem os Encarregados de Educação, acompanham os alunos nos espaços exteriores e nas visitas de estudo.

Recebem formação adequada ao desempenho das suas funções.

Número de não docentes:

	Creche	Pré- escolar	1º Ciclo	Centro de estudos	Secretaria	Outros serviços
Número de não docentes	2	4	1	3	1	5

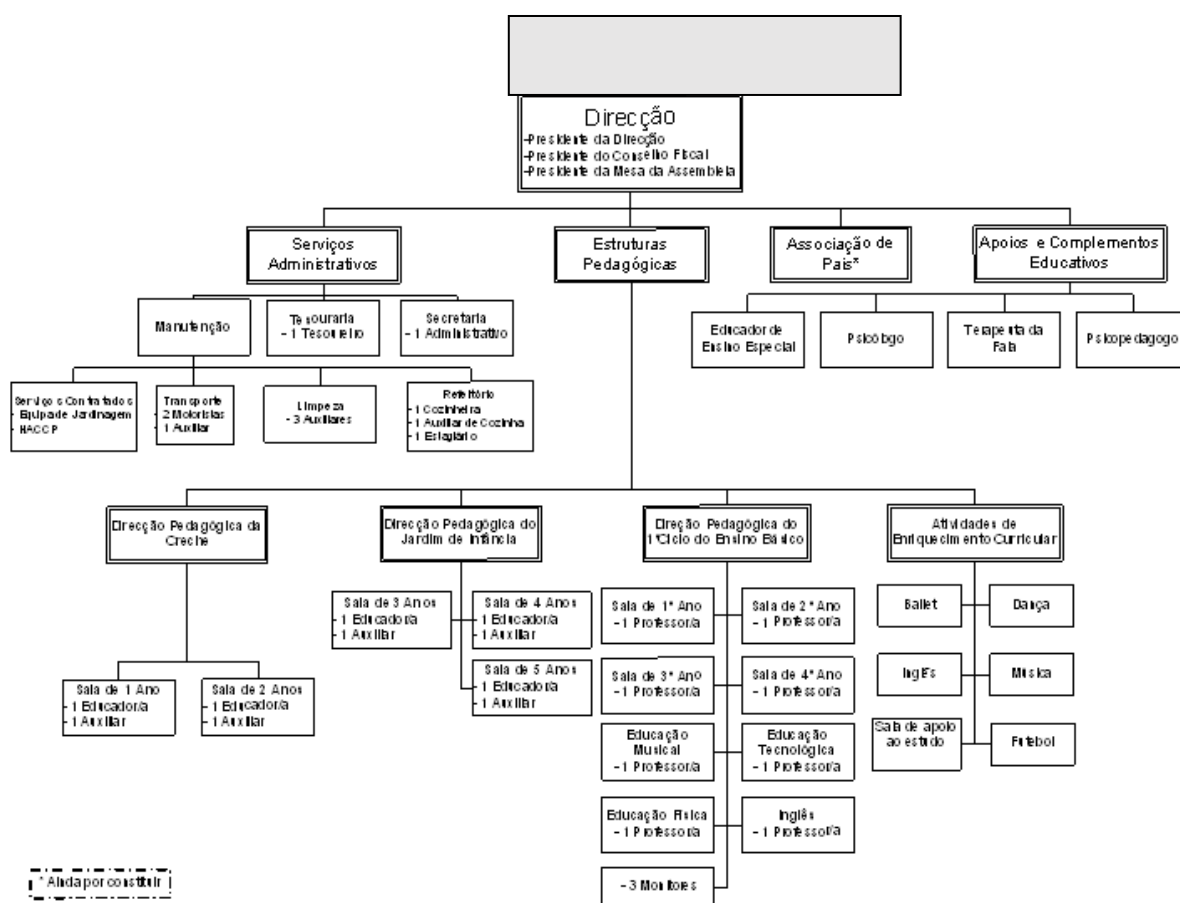
A Comunidade Educativa da ApE promove a formação de equipas multidisciplinares e interdisciplinares de técnicos especializados de modo a dar resposta às necessidades dos alunos. A qualidade de vida dos nossos alunos é a nossa prioridade.

Para a excelência do Projeto Educativo contamos com parceiros muito importantes. A principal parceria é desenvolvida com a Câmara Municipal a qual cedeu, em regime de Direito de Superfície, a parcela de terreno onde se encontra construído o nosso edifício escolar.

Desenvolvemos parcerias com empresas do Concelho, com Universidades, com Escolas Profissionais e, com muito respeito pela diferença, com [REDACTED].

Organograma

A entidade titular deste estabelecimento de ensino estabeleceu os seguintes órgãos de gestão.



Caracterização física

A ApE é constituída por um edifício, com três pisos. O piso 2 reúne as salas de 1º Ciclo, Sala de Educação tecnológica, Sala de Professores/Educadores, Sala de Apoio ao Estudo e um Pátio descoberto.

O piso 1 inclui salas de Creche, Pré-escolar, Ludoteca, Sala de Apoio ao Estudo, Sala de Acolhimento, Gabinete Médico, Secretaria e Gabinete da Direção

O piso -1 reúne Cozinha, Refeitório, ginásio e sala de apoio a atividades lúdicas.

A ApE tem um espaço exterior muito agradável que inclui espaço para lazer e uma horta biológica.

É com verdadeiro sentido de responsabilidade que os agentes educativos, em interação com todos os membros da Direção deste estabelecimento de ensino, promovem a qualidade de todos os espaços. Anualmente, os espaços devem ser melhorados e adequados às necessidades de cada faixa etária.

O que pretendemos - Proposta educativa

Os nossos objetivos gerais não se têm afastado da linha orientadora de 1990.

Numa linha de orientação dinâmica, pretendemos contribuir de forma muito significativa para a formação integral de cada um dos nossos alunos.

Todos os agentes educativos planificam a sua ação educativa, tendo sempre em conta a valorização de uma educação global, abrangendo todos os aspetos do desenvolvimento pessoal e social de cada aluno. O nosso Projeto Educativo defende a autonomia dos alunos através da liberdade de escolha, estimula o desenvolvimento, a criatividade e a curiosidade.

Os alunos adquirem o conhecimento em espaços criados de raiz, com profissionais com formação académica adequada e empenhados em contribuir para a excelência educativa. Cada um de nós abraça este projeto como um projeto de vida. É visando a felicidade dos nossos alunos que planificamos a nossa ação educativa, de acordo com as aprendizagens essenciais, mas sempre em respeito pelo ritmo individual de cada aluno, pelos valores culturais de cada família e pela cultura do meio em que estamos inseridos.

O nosso Projeto Educativo promove um contexto educacional facilitador para aluno crescer motivado, estimulado, criativo, curioso, seguro e possibilita o desenvolvimento de uma atitude positiva face à aprendizagem.

A ApE é uma organização de educação formal que visa proporcionar, de uma forma sistemática e sequencial, o crescimento harmonioso, a valorização de cada ser humano, como indivíduo, a instrução, a socialização, como transmissão e construção de normas, valores, crenças, hábitos e atitudes e a estimulação, para uma equilibrada promoção do desenvolvimento integral do educando.

Para a ApE as finalidades e as funções projeto educativo complementam-se. As nossas finalidades educativas são os efeitos intencionalmente pretendidos e desejados, e, as funções são os efeitos intencionais de toda a atividade educativa.

O nosso Ideal Escola reforça a valorização da autoestima de cada indivíduo, o seu orgulho pela família, pela comunidade e pela sua herança étnica e linguística.

Acreditamos que todas as crianças devem ter direito à educação. A nossa instituição não tem fins lucrativos e por isso torna-se um veículo de acesso à educação mais democrático, dentro da categoria dos Estabelecimentos Particulares e Cooperativos.

Somos uma instituição frequentada por 6 bolseiros, estes indicados pela Câmara Municipal de [REDACTED] (de acordo com as últimas orientações, as bolsas a atribuir, são aplicadas a famílias carenciadas da área da União de Freguesias de [REDACTED] e [REDACTED]) e frequentada por mais 6 bolseiros suportados pela própria Cooperativa.

A nossa ação educativa insere-se no contexto da Constituição da República Portuguesa. Educandos e Agentes Educativos gozam dos direitos e liberdades fundamentais para a formação do respeito. Valoriza-se o exercício da tolerância e da liberdade de acordo com os princípios democráticos da sociabilidade.

Ao longo de cada ano letivo, são apresentados projetos promotores do sucesso escolar, mas também facilitadores do desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social de cada um dos nossos alunos.

É num ambiente educativo favorável ao desenvolvimento global da criança, todos participam em projetos sociais, culturais e educacionais. Toda a comunidade educativa: agentes educativos, famílias e alunos contribuem de uma forma muito participativa para a excelência destes projetos.

Acreditamos que com esta dinâmica educativa nos inserimos plenamente no contexto sociocultural da comunidade envolvente e promovemos o desenvolvimento de competências essenciais em cada um dos nossos alunos.

Objetivos – Proposta educativa

O Projeto Educativo é um documento que apresenta a toda a Comunidade, os pilares em que assenta a nossa ação educativa.

Toda a equipa de profissionais deste estabelecimento de ensino procura dar uma resposta educativa coerente com a atualidade. Os nossos alunos exigem uma formação adequada ao seu desenvolvimento. Os nossos profissionais encaram a educação como um projeto de vida e determinante na vida de cada um dos seus alunos.

Esta atitude, de respeito, de harmonia, de valorização individual permite a cada agente educativo da ApE desenvolver competências interpessoais com os seus alunos, com as famílias e com o meio.

Na ApE todos os alunos, sem exceção, são merecedores do empenho e dedicação de todos os agentes educativos.

A análise dos resultados obtidos nas avaliações dos nossos alunos, revelam bases importantes para seu o percurso académico. Continuaremos empenhados em contribuir de forma muito significativa para este percurso.

O nosso Projeto Educativo defende uma metodologia ativa, com base no construtivismo, como meio para que cada um dos nossos alunos possa desenvolver capacidades cognitivas e sociais essenciais ao seu desenvolvimento.

A ApE coopera com as famílias na educação dos filhos.

Em parceria com as famílias dos nossos alunos pretendemos contribuir para o desenvolvimento de bases fundamentais à educação.

A nossa ação educativa privilegia atividades pluridisciplinares de modo a estimular em cada um dos nossos alunos a vontade de conhecer. Defendemos a educação como um meio que

permite, aos nossos alunos, a possibilidade de conhecerem a realidade que os rodeia, de se tornarem curiosos e participativos, de serem autônomos, de quererem comunicar livremente e de quererem conhecer cada vez mais.

Pretendemos proporcionar, o mais possível, uma dinâmica educativa que contempla tempo e espaço para pôr em prática desejos e intenções manifestados pelos alunos. Através de atividades práticas, os alunos desenvolvem competências que lhes permitem a resolução de problemas que podem surgir mais tarde, a nível profissional.

O nosso Projeto Educativo defende um contexto escolar que valoriza os valores humanos. É nossa determinação, que os nossos alunos se conheçam a si próprios e conheçam os outros. As nossas atividades/projetos apresentam sempre uma dimensão humana. Todos, em conjunto, participam em atividades/projetos nos quais, todos têm uma participação muito válida.

Queremos assim, contribuir para o desenvolvimento global dos nossos alunos. Queremos cooperar com as famílias de modo, a promover, a cada um dos nossos alunos o desenvolvimento intelectual, o sentido crítico, a responsabilidade pessoal, o interesse pela arte e pelos valores humanos.

Metas educativas

A ApE- Cooperativa de Ensino está **inserida no ramo da Solidariedade Social**, no entanto é uma empresa educacional totalmente privada. Assim, e sempre que se reúnem condições favoráveis, a Direção deste estabelecimento de ensino, procura melhorar os espaços físicos. A Direção Pedagógica pretende continuar, em colaboração com as Equipas Educativas de Creche, de Pré-escolar e do 1º Ciclo a promover metas que permitam o sucesso escolar de todos os nossos alunos:

- Interesse por todas as disciplinas do currículo;
- Metodologias ativas;
- Pedagogias diferenciadas;
- Reforço das aprendizagens;
- Promoção de atividades interdisciplinares;
- Promoção do sucesso escolar.

A Direção Pedagógica coordena a dinâmica educativa, o desenvolvimento, e a interação do Projeto Educativo com o Projeto Curricular de Escola, com o Plano Anual de Atividades e o Regulamento Interno.

O Projeto Educativo da ApE encontra-se disponível no siteem suporte digital. O documento também se encontra na secretaria para consulta, em suporte de gráfico.

O Projeto educativo será avaliado por vários elementos da Comunidade Educativa, no final de cada ano letivo. Esta avaliação contribui para uma gestão equilibrada e coerente com a realidade escolar deste estabelecimento de ensino. As conclusões da avaliação serão registadas em ata.

Todos juntos para a construção de um modelo educativo que valorize o aluno como um indivíduo capaz de alcançar sucesso pessoal e académico, num contexto escolar inclusivo.

O Projeto Educativo da ApE é um documento aberto. Pode, sempre, ser enriquecido de modo, a atingirmos a excelência do nosso ideal escola.

O presente Projeto educativo, aprovado pelo Conselho Escolar, será válido para os anos 2020/2021 a 2024/2025.

Anexo C

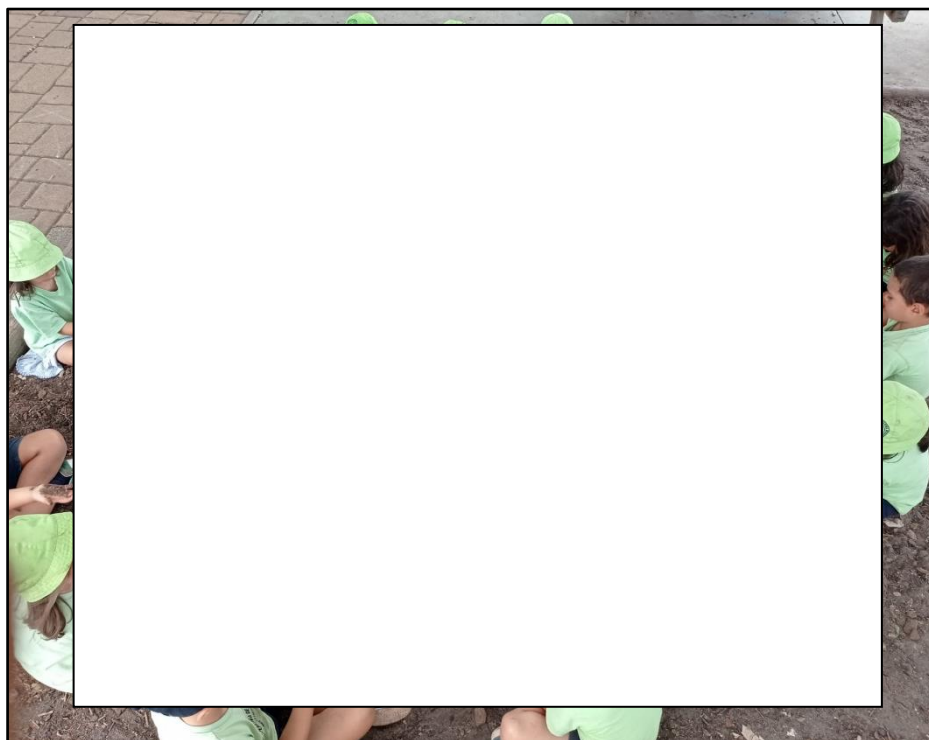


ApE

Valência de Creche e Pré-Escolar

Projeto Pedagógico

“Cuidar e criar... a brincar na Terra!”



“Deixem-nas brincar livremente e de preferência no exterior.”

Carlos Neto

Ano Letivo 2021 / 2022

ÍNDICE

- I. Introdução**
- II. Fundamentação do Projeto**
- III. Objetivos do Projeto**
- IV. Estratégias**
- V. Avaliação do Projeto**
- VI. Bibliografia**

I – Introdução

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, “os seres humanos desenvolvem-se e aprendem na interação com o mundo que os rodeia. Ao iniciar a educação Pré-escolar, a criança já sabe muitas coisas e construiu algumas ideias não só sobre o mundo social e natural envolvente, mas também sobre o modo como se usam e para que servem objetos, instrumentos e máquinas do seu quotidiano.”

Carlos Neto defende a importância do brincar no exterior, porque as crianças que apresentam um jogo de atividade física moderada e mais socialização no recreio têm mais capacidade de atenção e concentração nas aprendizagens escolares. Os espaços de recreio escolar são o último recurso que ainda resta às crianças para terem tempo de brincar livremente na sua vida quotidiana.

As crianças devem aprender a gostar mais do seu corpo em movimento e o seu corpo gostar delas, para terem mais saúde física, mental e social.

Uma grande parte das memórias dos adultos que foram vividas na infância, foram passadas em aventuras e amizades acontecidas nos recreios escolares.

As crianças do nosso tempo não podem ficar encurraladas no seu corpo inativo dentro de casa ou na escola. As crianças necessitam de contactar, experienciar e apreciar a natureza, brincando de forma desafiadora e com margem de risco adequada à sua condição de desenvolvimento.

Tendo em conta a falta de hábitos ecológicos, vamos envolver e sensibilizar as crianças a preservar e a respeitar o meio ambiente de uma forma lúdica. Assim, iremos

também ao encontro dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU (anexo I) e da Estratégia Nacional de Educação Ambiental 2020 (anexo II).

II - Fundamentação do Projeto

O espaço de recreio, associado a jogos motores, é a *“área destinada à atividade lúdica para crianças, delimitada física ou funcionalmente, em que a atividade motora assume especial relevância”* (Decreto-lei 119/2009, Arttigo 3º).

Segundo as OCEPE, o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa da criança que ao brincar, tem a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social, de contacto e exploração de diversos materiais naturais (pedras, folhas, paus, areia, água...), como também, é um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, diversos tipos de jogos). (silva, et al., 2016,p.27)

A não interferência direta dos educadores durante os momentos passados no espaço exterior, permite que as crianças possam tirar proveito de um tempo livre e de lazer, bem como criarem formas de interação entre si no seu dia-a-dia escolar.

Nesse espaço de brincadeiras e grandes descobertas muitas vezes está presente o risco, mas é para esse risco que as crianças têm de ser educadas.

Segundo Christensen e Mikkelsen (2008), o risco do brincar de forma livre nos espaços de recreio, possui um importante papel no desenvolvimento da criança, respondendo à sua natural curiosidade e necessidade de estimulação.

Brickman e Taylor (1996) afirmam ainda que a atividade não estruturada, com base na brincadeira e exploração livre dos objetos e do espaço, é essencial ao nível social, emocional e cognitivo da criança.

No domínio motor, os espaços exteriores permitem a mobilização de competências de coordenação, equilíbrio e agilidade, ao oferecerem estímulos que incentivem a criança a realizar movimentos amplos, rápidos e ruidosos.

Brincar em espaços de natureza permite, assim, um maior desenvolvimento das competências motoras e potencia uma maior variedade de brincadeiras (por exemplo, brincar social, dramático, funcional e construtivo) por comparação a espaços de brincar mais tradicionais.

Na perspetiva de Thomas e Harding (2011) brincar nos espaços exteriores revela-se como um meio de aprendizagem por excelência, considerando-se que as experiências sociais decorridas nestes espaços mobilizam a criança como um todo, estimulando-a a ser uma construtora ativa do seu próprio conhecimento.

O desenvolvimento motor relaciona-se de uma forma estreita com o desenvolvimento cognitivo, considerando-se que a compreensão do mundo é feita a partir das interações e explorações da criança. Através do movimento, a criança adquire informações em relação ao que a rodeia, testando esquemas cognitivos associados à ação, como a aprendizagem de sistemas de causa efeito e a criação de esquemas mentais e gestão de regras. Outra dimensão importante do brincar nos espaços exteriores relaciona-se com a aquisição de uma consciência do corpo em relação ao espaço. Os espaços exteriores potenciam a mobilização de competências de imaginação e criatividade em função de diferentes explorações, atendendo à diversidade de recursos que as crianças têm ao seu alcance.

Por outro lado, no domínio emocional, brincar nos espaços exteriores envolve a promoção da confiança e da autoestima da criança, que aprende a enfrentar desafios e a mobilizar as suas competências.

O espaço exterior não pode ser entendido como um local onde as crianças simplesmente correm e caem, falam alto, sujam-se, brincam com água, lama e areia; este deve ser considerado como uma extensão do espaço interior (Hanvey, 2010), no que toca a perspetivar também novas aprendizagens. Por outro lado, o tempo que a criança passa a brincar no exterior diminui os níveis de stress, uma vez que ao ar livre, dadas as oportunidades e desafios que a criança pode superar, permite que relaxe, descontraia, seja reflexiva e esteja altamente comprometida no imaginar e explorar o meio envolvente, sem que a mobília e o ruído característicos do espaço fechado do contexto de sala o comprometam.

É necessário que o espaço de recreio seja valorizado e pensado de modo a promover a criatividade, a improvisação, a recriação e a invenção de brincadeiras e jogos, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

Assim, vamos apostar na disponibilização de espaços que proporcionem às crianças uma flexibilidade e diversidade de ações e um conjunto de experiências de jogo e aprendizagem. É ainda nossa intenção, fazer do espaço exterior um espaço rico e desafiante.

Importa também considerar que a vivência de experiências de qualidade nos espaços exteriores permite a criação de um sentimento de pertença e valorização do espaço. Assumindo que cuidamos mais facilmente daquilo que nos é querido, parece

fazer sentido potenciar a criação de uma ligação afetiva da criança com os espaços naturais, para que assim seja mais fácil a aquisição de hábitos de proteção e respeito pela natureza.

“A nossa sociedade confronta-se com problemas ambientais graves, que afetam, quer o nosso modo de vida, quer o próprio equilíbrio da Terra. As próximas décadas serão críticas na evolução do estado de saúde do nosso planeta e na reestruturação do sistema socioeconómico mundial.” (Melo, 1993)

A agenda 2030 da ONU para o desenvolvimento sustentável, constitui um plano de ação centrado nas pessoas, no planeta, na prosperidade, na paz e nas parcerias. Segundo este documento define-se por desenvolvimento sustentável “o desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades.”

Estes objetivos são compreendidos em 4 dimensões principais: dimensão social, dimensão ambiental, dimensão económica e dimensão institucional. Em contexto escolar, iremos dar relevância à dimensão ambiental, onde se visa preservar e conservar o meio ambiente.

Anexo D

Plano Anual de Atividades 1º semestre - Ano letivo 2021/2022

setembro

13/9	Reunião de pais do 1º Ciclo (Atendimento geral, google meet às 18h)
14/9	Reunião de pais da sala dos 5 anos e heterogénea (Atendimento geral, google meet às 18h)
15/9	Reunião de pais da sala dos 3 e 4 anos (Atendimento geral, google meet às 18h)
14/9	Início do Ano Letivo 2020/2021 Pré-escolar - 1º Ciclo
16/9	Reunião de pais da Creche (Atendimento geral, google meet às 18h)
24/9	Passeio de Bicicleta -1ºCiclo – Inserido na semana do desporto
27/9	Dia Europeu do Desporto Escolar – 1º Ciclo Atividades desportivas para o Pré-escolar
29/9	Planeta Limpo de Filipe Pinto (via Zoom – Pré-escolar e 1º ciclo)

outubro

1/10	Celebração do Dia Mundial da Música
5/10	Feriado Nacional – Implementação da República
15/10	Dia Mundial da Alimentação – enquadrado nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
20/10	Teatro “Cabeça na lua” – Creche e sala dos 3 anos
	Peça de teatro “A Pequena Sereia” de Filipe La Féria
25/10	Atendimento aos Pais – Pré-escolar (mediante marcação, <i>google meet</i>)
27/10	Atendimento aos Pais – Creche (mediante marcação, <i>google meet</i>)
29/10	Dia de Todos os Santos – Pão-por-Deus (Projeto a implementar na ApE)

novembro

1/11	Feriado Nacional – Dia de todos os Santos
6/11	Orquestra dos Brinquedos (Fórum Lisboa)
11/11	Celebração do Aniversário da ApE (11/11 - 31º aniversário) / Celebração do S. Martinho / Dia dos Avós
18-19/11	Interrupção Letiva (Pré-escolar e 1.ºCiclo)
22/11	Dia Nacional do Pijama
22/11	Atendimento aos Pais – Pré-escolar (Atendimento individual, mediante marcação, <i>google meet</i>)
24/11	Atendimento aos Pais – Creche (Atendimento individual, mediante marcação, <i>google meet</i>)

dezembro

1/12	Feriado Nacional – Restauração da Independência
8/12	Feriado Nacional – Imaculada Conceição
22/12	Encontro de Natal da ApE (on-line) Creche / Pré-escolar / 1º Ciclo / Lanche partilhado – troca de presentes Interrupção letiva (Pré-escolar e 1.ºCiclo)
24/12	A ApE encontra-se encerrada
25/12	Feriado Nacional: Dia de Natal - A ApE encontra-se encerrada
31/12	A ApE encontra-se encerrada

janeiro

1/1	Dia de Ano Novo - A ApE encontra-se encerrada
3/1	Regresso às aulas – 1º Ciclo / Pré-escolar
6/1	Dia de Reis – Projeto “Cantar as Janeiras” (data a definir)
26/1	Atendimento aos Pais – Pré-escolar (Atendimento individual, mediante marcação, google meet)
27/1	Atendimento aos Pais – Creche (Atendimento individual, mediante marcação, google meet)
28/1	Final do 1º Semestre

fevereiro

2/2	Disponibilização dos Registos de Avaliação dos alunos de 1º Ciclo, no Inovar (Atendimento individual, mediante marcação, google meet)
7/2	Início do 2º Semestre
21/2	Atendimento aos Pais – Pré-escolar (Atendimento individual, mediante marcação, google meet)
23/2	Atendimento aos Pais – Creche (Atendimento individual, mediante marcação, google meet)

Plano Anual de Atividades**2º semestre - Ano letivo 2021/2022****março**

1/3	Carnaval
10/3	Festa da Música de Creche (1 e 2 anos - 17h / projeto sujeito a confirmação)
12/3	Festa da Música de JI (3, 4 e 5 anos – 18h / projeto sujeito a confirmação)
15/3	Festa da Música de 1º Ciclo (1º e 2º ano - 18h / projeto sujeito a confirmação)
17/3	Festa da Música de 1º Ciclo (1º e 2º ano - 18h / projeto sujeito a confirmação)
22/3	Viagem de Finalistas dos alunos de 4º ano (22, 23 e 24 de março / projeto sujeito a confirmação)

abril

11/4	Interrupção Letiva
15/4	Feriado Nacional: Sexta-feira Santa
19/4	Regresso às aulas
25/4	Feriado Nacional – Dia da Liberdade

maio

2 a 11/5	Provas de Aferição do 2º Ano – Ed. Artística (27) e Ed. Física (28)
14/5	Dia Internacional da Família
20/5	Projeto - Jantar Cultural 3º e 4º ano: 18h (projeto sujeito a confirmação)
23/5	Atendimento aos Pais – Pré-escolar (Atendimento individual, mediante marcação, google meet)
25/5	Atendimento aos Pais – Creche (Atendimento individual, mediante marcação, google meet)

junho

1/6	Celebração do Dia Mundial da Criança
2/6	Matrículas - Pré-escolar: 5 anos (16h às 18h mediante marcação)
10/6	Feriado Nacional: Dia de Portugal e de Camões
13/6	Feriado Regional: Dia de Santo António
15/6	Prova de Aferição 2º Ano - Português e Estudo do Meio (25)
16/6	Feriado Nacional: Corpo de Deus
17/6	A ApE encontra-se encerrada
20/6	Prova de Aferição 2º Ano - Matemática e Estudo do Meio (26)
28/6	Entrega dos Diplomas aos alunos finalistas do 1º Ciclo
29/6	Entrega dos Diplomas aos alunos finalistas do Pré-escolar
30/6	Final do Ano Letivo 20/21 – 1º Ciclo / Pré-escolar

julho

1/7	Festa de Final de Ano – Marchas Populares / Arraial (18h / projeto sujeito a confirmação)
6/7	Entrega dos Registos de Avaliação dos alunos de 1º Ciclo (1º, 2º e 3º ano – das 8h30 às 15h30) - (Atendimento individual, mediante marcação, google meet) / Entrega de Avaliações – Pré-escolar
7/7	Entrega dos Registos de Avaliação dos alunos de 1º Ciclo - 4º ano – Matrículas (5º ano – 16h às 18h mediante marcação) Apresentação Anual de Ballet e de Karaté (17h) / Audição de Piano e de Guitarra (18h) (projeto sujeito a confirmação)
4/7	Início do Programa de Férias – Pré-escolar e 1º Ciclo

Anexo E

1. Título: EU DESAFIO

O projeto de intervenção EU DESAFIO visa promover uma articulação plena entre a escola, e a sua comunidade educativa, e a comunidade envolvente na promoção da Educação, Saúde e Bem-estar físico e emocional.

2. Apresentação

O projeto EU DESAFIO é enquadrado com os princípios orientadores da Plataforma Saúde na Escola, que promove um trabalho em rede com as escolas públicas e privadas do concelho de Cascais, com a Carta das Cidades Educadoras de 2004, consagrada em Génova e com os Objetivos da Educação da Convenção sobre os Direitos das Crianças.

O projeto de intervenção EU DESAFIO tem como objetivo geral participar ativamente na promoção de Educação, Saúde e Bem-estar Físico e Emocional. Este projeto pretende abranger os alunos, os professores e restantes intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem, as famílias dos alunos e a comunidade envolvente à escola.

O projeto é dinamizado pela escola, em articulação com diversas entidades da comunidade. Esta parceria viabiliza a operacionalização do projeto promovendo a realização de workshops, ações de formação e atividades diversificadas, de modo a abordar, de forma geral, os conceitos que surgem da palavra DESAFIO.



3. Problema

Todos estamos a vivenciar tempos de mudança, de transformação. Este enquadramento é real, concreto e sentido em todos os setores: financeiro, económico, social, desportivo, ambiente, educativo e saúde. A responsabilidade e o compromisso por um mundo verdadeiramente melhor, mais sustentável, com cidadãos mais capacitados e integrados na comunidade, mais inclusivo, mais ativo e mais saudável, é de todos os seres humanos. Esta reflexão é fundamentada pela Carta das Cidades Educadoras consagrada na Declaração de Génova em 2004 quando se refere que “a humanidade não está apenas a viver uma etapa de mudanças, mas uma verdadeira mudança de etapa, até mesmo de paradigma” (p.6).

A mudança pretende-se significativa e duradora pelo que, o esforço coletivo é fundamental. O coletivo encontra o estímulo, a motivação e a mobilização necessárias para a efetivação desta mudança de paradigma na educação, na reflexão, no diálogo, na democraticidade, no sentimento de pertença à comunidade e na saúde. “Por outro lado, a intencionalidade pedagógica na mudança na relação surge como forma de suporte ao desenvolvimento da própria escola quando alicerçada na ação dos diferentes atores da comunidade e já não nos protagonistas tradicionais: professores e alunos, onde as parcerias e a cooperação são referidas como centrais na mudança na relação” (Correia & Cosme, s.d., p. 19).

A escola é um contexto educativo, por excelência, capaz de participar ativamente nesta mudança de paradigma ao promover projetos de intervenção em articulação com a comunidade

na área da Educação, Saúde e Bem-estar Físico e Emocional. Ao longo dos anos tem se vindo a verificar a necessidade de implementar projetos que visem a capacitação dos alunos e da comunidade educativa da área da União de Juntas de Freguesias de Carcavelos e Parede, de modo a adotarem atitudes e comportamentos que sustentem, de forma responsável, uma vida ativa, saudável e feliz. “O grande desafio do século XXI é investir na educação de cada indivíduo, de maneira que este seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu próprio potencial humano. Potencial feito de individualidade, construtividade, criatividade e sentido de responsabilidade assim como de um sentido de comunidade - capacidade de diálogo, de confrontação e de solidariedade” (Carta das Cidades Educadoras, Declaração de Barcelona 1990, p.1).

Neste enquadramento, crescem as preocupações atuais sobre o impacto da Pandemia Covid-19 e, consequentemente o Ensino@Distância, na saúde e na educação dos alunos, dos professores e da comunidade em geral.

4. Justificativa

EU DESAFIO pretende, de uma forma articulada entre escola e comunidade, contribuir para a mobilização individual/coletiva para a promoção de um estilo de vida saudável e feliz.

Se até há pouco tempo, esta premissa era, por si só, uma missão de vida que necessitava do envolvimento e compromisso de todos, o enquadramento atual, fez emergir a urgência e a importância deste princípio quer em contexto escolar, quer em contexto social.

A grande receptividade por parte de todas as gerações que são convidadas a participarem em projetos de intervenção, embora de dimensão mais simples e pontual, promovidos pela escola e sustentados nas linhas orientadoras do seu Projeto Educativo, também contribui, significativamente, para a elaboração deste projeto de intervenção.

A escola, parceira da Plataforma Saúde na Escola [REDACTED], foi convidada, tal como todas as entidades que integram a rede, a agir ativa e significativamente na promoção da Educação, Saúde e Bem-estar físico e emocional. “A Plataforma Saúde na Escola envolve princípios estruturais de desenvolvimento de uma rede de escolas promotoras da saúde visando o envolvimento da comunidade escolar com a restante comunidade, reforçando as redes sociais de integração da escola na comunidade, em torno de metas de desenvolvimentos sustentado que conduzam a resultados verificáveis na promoção de estilos de vida saudáveis das crianças e dos jovens”.

Desta forma e respondendo ao apelo, o projeto de intervenção EU DESAFIO não só abrange a comunidade escolar como também as famílias dos alunos (pais, avós e outros) e comunidade envolvente. Sendo uma escola com forte presença na comunidade e reconhecendo a potencialidade da educação formal e não formal no desenvolvimento integral dos alunos, tem vindo a desenvolver projetos de interação entre a escola e o meio envolvente. No decorrer dessas riquíssimas interações a comunidade expressa, muitas vezes desejos e vontades de aprender e de fazer mais com a escola pelo que, este tipo de intervenção também promove uma corresponsabilização na aquisição de um estilo de vida mais saudável e feliz. Como refere Delors (1996), “quando as comunidades assumem maior responsabilidade no seu próprio desenvolvimento, aprendem a apreciar o papel da educação, quer como meio de atingir os objetivos sociais, quer como uma desejável melhoria da qualidade de vida” (p.25). Esta interação de qualidade contribui significativamente para a melhoria dos resultados escolares dos alunos e para o desenvolvimento da escola. Como referem Correia e Cosme (s.d.) neste enquadramento, “refira-se a importância da formação de adultos no espaço dos agrupamentos de escola e da sua relação com a melhoria dos resultados escolares, bem como da relação estabelecida entre a escola e a comunidade. Igualmente, assume-se como decisivo o contributo dos aspetos formativos informais desenvolvidos pela escola na comunidade para o desenvolvimento comunitário” (Correia & Cosme, s.d., p. 19).

5. Objetivos

O projeto de intervenção EU DESAFIO assume como objetivo geral a promoção, em articulação entre a escola, e a sua comunidade educativa, e a comunidade envolvente, da Educação, Saúde e Bem-estar físico e emocional.

Objetivos específicos:

- Promover a prática das atividades desportivas: Atletismo, Andebol, Ciclismo e Natação em águas livres, como atividades que contribuem para uma vida ativa, em todas as idades; valorização de momentos diários de descanso, de reflexão, de meditação.
- Dinamização de momentos de partilha entre professores, alunos e famílias sobre a importância da Educação ao longo da vida; inovação pedagógica.

- Criar e dinamizar workshops sobre: Suporte Básico de Vida, O que significa ser saudável e Coaching pessoal.
- Promover workshops sobre alimentação saudável; partilha e confeção de receitas (com um convidado trazido pelo aluno ou pela família); reflexão (escrita criativa) sobre o significado de afeto.
- Promover aulas, partilhadas entre os alunos e os seus avós, de Educação Tecnológica; musicoterapia como estratégia para ser feliz.
- Incentivar a colaboração da comunidade em projetos de expressão plástica, apresentados pelos alunos.
- Promover a coresponsabilização de todos na defesa do meio ambiente e na erradicação da pobreza; potencializar ambientes de criação (pintura, escultura, barro, ...).

6. Revisão de literatura

A aprendizagem significativa e duradora é a que se adquire num contexto diferenciado onde a comunidade, a escola e o aluno interagem e articulam saberes fundamentais para a vida. A comunidade em que se insere a escola apresenta um perfil que viabiliza, com sucesso, projetos de cooperação e de colaboração entre a escola e a comunidade, o que potencializa aprendizagens de qualidade para todos os envolvidos. A comunidade e as famílias dos alunos, incluindo os avós, respondem de forma muito favorável a projetos intergeracionais, multiculturais, de atividades físicas, de cidadania, ou seja, sempre que o projeto escolar requer o envolvimento da comunidade, todos se mobilizam e participam de forma ativa.

O Projeto de intervenção EU DESAFIO é elaborado tendo em conta esta realidade e visa contribuir para a aquisição de estilos de vida saudável e para a promoção da educação ao longo da vida, a todos os envolvidos.

O projeto encontra-se devidamente enquadrado no 14º princípio da Carta das Cidades Educadoras consagrada em Génova (2004): “A Cidade Educadora garantirá o crescimento integral e saudável de todas as pessoas, promovendo o seu bem-estar físico, emocional e mental. Para tal, promoverá o acesso universal aos cuidados de saúde e apoiará ambientes e estilos de vida saudáveis” (p.16). Neste enquadramento, a escola assume a coresponsabilidade na promoção de ambientes impulsionadores de educação de qualidade e de saúde. A cooperação e a colaboração entre a escola-comunidade-família assumem uma grande importância face às características e necessidades da sociedade atual. Por outro lado, a comunidade também oferece um potencial de oportunidades de aprendizagens não formais e informais. Neste sentido, a

escola, a comunidade e a família interagindo em pleno, promovem uma educação para os valores, para a saúde, para a cidadania e, naturalmente para o desenvolvimento individual e coletivo. De acordo com esta ideia, Santos (2002) reforça que “a Escola deve organizar-se de forma a participar ativamente na vida da comunidade. Deve estar ativamente envolvida na vida da comunidade e vice-versa, de forma a conhecer, e dessa forma respeitar, as suas necessidades e problemas” (p.4).

O projeto de intervenção EU DESAFIO dá resposta às necessidades da comunidade em que está inserida, e vai de encontro aos princípios da Plataforma de Saúde Escolar [REDACTED]. A Plataforma é constituída por uma rede de escolas que em articulação com a restante comunidade unem esforços na promoção de educação para a saúde. Desta forma, a escola integrada e articulada com a comunidade potencializa momentos em que todos os cidadãos se envolvem e comprometem com a mudança de atitudes e comportamentos, visando estilos de vida mais saudáveis.

Os projetos de intervenção comunitária, segundo Antunes (2007) “são entendidos como processos de educação/formação contínua de todos aqueles que neles participam” (p.209), pelo que as atividades propostas no projeto EU DESAFIO visam contribuir para a aquisição de saberes essenciais para o desenvolvimento coletivo/individual da comunidade e dos alunos da escola. No Artigo 29 da Convenção sobre os Direitos das Crianças estão bem expressos os Objetivos da Educação: “A educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus” (p. 24). Esta premissa é alcançada com a promoção de ambientes de aprendizagem, potencializadores de partilha de saberes essenciais ao desenvolvimento de competências e valores, fundamentais, para os alunos viverem uma vida adulta de forma integrada e inclusa na comunidade. Assim, a escola e a comunidade, de forma articulada, contribuem para o desenvolvimento coletivo/individual e, consequentemente para uma sociedade mais justa, mais democrática, mais ativa e participativa.

7. Metodologia

O projeto de intervenção EU DESAFIO pretende alcançar o objetivo geral e, naturalmente os objetivos específicos, através da sinergia obtida pela triangulação escola, comunidade educativa e comunidade envolvente.

De acordo com dados recolhidos em 2011, a União de Freguesias de [REDACTED] apresentava uma população total de 45007 habitantes para uma área de 8,11Km². Esta intervenção incide sobre o território/população da área da Parede. A Parede apresenta uma densidade populacional de 5549,6 habitantes por Km², e reúne todos os recursos necessários para a dinamização das atividades.

- Nas reuniões de planeamento do projeto, a equipa de executores do projeto deve estabelecer as parcerias necessárias para a realização das atividades propostas para a promoção de Educação, Saúde e Bem-estar Físico e Emocional.
- Nas reuniões de planeamento define-se o cronograma, elabora-se o levantamento de recursos necessários à implementação das atividades e define-se o meio de divulgação do projeto.
- De acordo com a população abrangida pelo projeto e a comunidade envolvente, as atividades devem ser realizadas sem qualquer condicionante: barreiras físicas ou situações que possam, de alguma forma, apresentar constrangimentos.
- Todos os *stakeholders* são devidamente informados sobre o objetivo de cada atividade; as atividades são adequadas e adaptadas às necessidades dos participantes.
- A avaliação/monitorização do projeto ocorre em três momentos: janeiro e maio e julho. Sendo que, em julho ocorre a avaliação global do impacto/sucesso do projeto.
- No final de cada atividade, os *stakeholders* refletem sobre a estratégia escolhida para o objetivo. As reflexões incluem dados sobre a duração da atividade, o número de participantes e o seu interesse pela atividade, a qualidade/diversidade de materiais e possíveis ocorrências.
- A informação recolhida pelos *stakeholders*, durante a dinamização do projeto, é tratada e analisada no processo de avaliação do mês de julho, de modo a aferir a qualidade do impacto do projeto e pertinência da sua continuidade.

O projeto de intervenção EU DESAFIO pode sofrer alterações e adequações, por diversas situações condicionantes. O seu planeamento deve ser flexível, de modo a alcançar os objetivos propostos.

8. Cronograma

	setembro	outubro	novembro	dezembro	janeiro	fevereiro	março	abril	maio	junho	julho
Reuniões de planeamento											
Divulgação do projeto											
Execução do projeto											
Monitorização											
Apresentação de resultados											
Avaliação do projeto											

9. Recursos necessários

Atividade	Recursos materiais	Recursos humanos
Atletismo	Colchão (salto em altura) Tapete (salto em comprimento) Testemunhos (estafetas) Barreiras	Prof. de Educação Física/Natação Prof. de Natação
Andebol	Campo de futebol Bolas	Voluntários (2)
Ciclismo	Sinalizadores Coletes refletos Bicicletas/capacetes	Instrutor de Meditação
Natação em águas livres	Transporte Praia de XXXXXXXXXX Lanche Identificadores de escola	Motorista Elementos da comunidade
Momentos de descanso	Tapetes de espuma Rádio Óleos essenciais	PSP: Escola Segura Escola: XXXXXXXXXX
Educação ao longo da vida	Sala de aula / Ginásio Quadro interativo	Mediador (Prof.) Professor/Educador Elementos da comunidade
Conhecer o professor		
Suporte Básico de Vida	Sala de aula / Ginásio Quadro interativo	Bombeiros Voluntários da XXXXXXXXXX Coach
Coaching pessoal		
Suporte Básico de Vida	Sala de aula / Ginásio Quadro interativo	Bombeiros Voluntários da XXXXXXXXXX /comunidade Centro de Saúde XXXXXXXXXX Coach
Coaching pessoal		
Workshop de alimentação	Refeitório Quadro interativo Cozinha	XXXXXXXXXX XXXXXXXXXX

Afetos	Pátio exterior da escola Telas Papel variado Diversos materiais de pintura	Professores/educadores Voluntários (2) Elementos da comunidade
Formação	Aula de educação tecnológica Computadores	Prof. de Educ. Tec. Voluntários (2)
Musicoterapia	Espaço polivalente (ATL) Diversos instrumentos musicais	Prof. de Música Voluntários (2)
Expressão plástica	Diversos materiais Espaço exterior da escola	Alunos (voluntários) Professores de 1º Ciclo Elementos da comunidade
Atividade de defesa ambiental/erradicação da pobreza	História das coisas 1 (link) Material para reciclar Bens de primeira necessidade	Alunos (voluntários) Professores de 1º Ciclo Elementos da comunidade

O encargo financeiro deste projeto de intervenção não é significativo. Todos os envolvidos, dinamizam as atividades em regime pro bono.

10. Resultados esperados

O projeto de intervenção EU DESAFIO pretende alcançar resultados muito positivos. O envolvimento, o interesse e o número de participantes nas diversas atividades do projeto constituem o referencial para a avaliação global do impacto do projeto. Como refere Gadotti, (2012) “não se pode mudar o mundo sem mudar as pessoas: mudar o mundo e mudar as pessoas são processos interligados. Mudar o mundo depende de todos nós: é preciso que cada um tome consciência e se organize” (p.31). Desta forma, espera-se que o projeto contribua significativamente para uma mudança de mentalidades.

A participação ativa nas atividades potencializa o aumento da literacia ao nível da saúde e da educação, pilares fundamentais para uma vida longa e feliz.

11. Referências

- Cid, X. Peres, A. (2007). Educação Social, Animação Sociocultural e Desenvolvimento Comunitário. Universidade de Vigo: Faculdade de Ciencias da Educacion. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.
- Correia, F. Cosme, F. (s.d.). O desenvolvimento comunitário e a ação dos Agrupamentos de Escolas: Um estudo de caso.
- Delors, J. (coord.) (1996). Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI.
- Gadotti, M. (2012). Educação popular, Educação Social, Educação Comunitária: Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. Revista Diálogos: IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: Domínio Epistemológico.
- Martins, E. (2013). A pedagogia social / Educação social nos meandros da comunidade e da escola. Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Educareducere. Ano XV- nº1 – II Série.
- Santos, H. (2002). Desenvolvimento Comunitário VS. Educação: Duas Faces da Mesma Moeda. Cadernos de Educação de Infância.
- <https://www.cascais.pt/projeto/plataforma-saude-na-escola-dinamizacao>
- https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- <http://www.portalautarquico.dgal.gov.pt/pt-PT/entidades-locais/freguesias/carcavelos-e-parede--cascais/>
- <https://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>
- <https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>