



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

DISSERTAÇÃO

Os Contributos da Supervisão Pedagógica na Construção da Identidade Docente nos Sistemas Educativos do Brasil e Portugal

Lucicléia Bezerra Soares

Mestrado em Educação

Ramo Supervisão Pedagógica e Avaliação

Orientadora: Professora Doutora Ana Rita Faria

Almada 2021

Lucicléia Bezerra Soares

**Os Contributos da Supervisão Pedagógica na Construção da Identidade
Docente nos Sistemas Educativos do Brasil e Portugal**

Dissertação

Apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em
Educação (2.º ciclo de estudos), ao abrigo do Despacho nº
4590/2018 (Diário da República, 2.a série nº 90 - 10 de
Maio de 2018).

Orientadora: Professora Doutora Ana Rita Faria

Almada, outubro 2021

Agradecimentos

Primeiramente agradeço ao Deus do Universo pela dádiva da vida e por me permitir realizar tantos sonhos nesta existência.

A concretização deste trabalho é o espelho do meu esforço e dedicação individual, mas também de um conjunto de pessoas que foram, sem dúvida, fundamentais neste processo. A todas essas pessoas gostaria de demonstrar a minha profunda gratidão.

Gostaria de agradecer a todos os professores da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, por todo o seu apoio e disponibilidade.

Ao meu querido noivo Juan Ubeda que demonstrou todo o seu amor, apoio e compreensão nesta etapa tão desafiante da minha vida.

Agradeço as minhas colegas de Mestrado, especialmente a Raquel Soares e Maressa Siqueira por todo o apoio e partilha de conhecimentos.

Um agradecimento especial a minha querida mentora Stefania de Brito que com todo seu carinho contribuiu de forma significativa para a realização deste projeto.

Por último, ao meu filho Diego Vinicius e ao meu querido pai Lindolfo Soares, em memória, e a todos os meus familiares e amigos que contribuíram direta ou indiretamente para que estes dois anos, os mais desafiadores até agora, tenham sido também os melhores.

Resumo

A supervisão pedagógica é parte importante dentro da prática pedagógica perspetivando o desenvolvimento de pessoas e processos voltados para o ensino e aprendizagem. Por conseguinte, a revisão da literatura evidencia que a supervisão pedagógica pode emergir como plataforma individual e organizacional capaz de promover estratégias que potenciem o trabalho educativo e reforcem a identidade docente. Neste sentido, a presente investigação tem como objetivo tentar compreender e identificar os contributos da supervisão pedagógica no processo de construção da identidade de docentes do Brasil e de Portugal, observando e analisando como se dá este processo e quais as suas especificidades. Para o efeito, procedeu-se a uma leitura crítica dos documentos oficiais dos países em causa, nomeadamente legislação educacional e programas curriculares, identificando semelhanças e diferenças entre os dois sistemas. De maneira a validar a problemática definida, optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa interpretativa tendo como técnica de recolha de dados a entrevista semiestruturada e questionário. Participaram nesta investigação dezasseis docentes, oito dos quais são docentes brasileiros e outros oito são docentes portugueses. Esta investigação visa contribuir para o reconhecimento do trabalho do supervisor e para os contributos que a supervisão pode proporcionar para o fortalecimento da identidade profissional dos professores, bem como identificar diferenças e semelhanças do processo de supervisão nos dois países em questão.

Palavras-chave: Supervisão, desenvolvimento profissional, identidade profissional, identidade docente.

Abstract

Pedagogical supervision is an important part of the pedagogical practice with a view to the development of people and processes focused on teaching and learning. Therefore, the literature review shows that pedagogical supervision may emerge as an individual and organisational platform capable of promoting strategies that enhance the educational work and strengthen teachers' identity. In this sense, the present research aims at trying to understand and identify the contributions of pedagogical supervision in the process of identity construction of teachers in Brazil and Portugal, observing and analysing how this process occurs and what are its specificities. For this purpose, a critical reading of the official documents of the countries concerned was carried out, namely educational legislation and curricular programmes, identifying similarities and differences between the two systems. In order to validate the defined problematic, a qualitative interpretative methodology was chosen, using semi-structured interviews and questionnaires as data collection techniques. Sixteen teachers participated in this research, eight of whom are Brazilian teachers and eight are portuguese teachers. This research aims to contribute to the recognition of the supervisor's work and the contributions that supervision can provide to the strengthening of teachers' professional identity, as well as to identify differences and similarities of the supervision process in the two countries in question.

Keywords: Supervision, professional development, professional identity, teacher identity.

INDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1.1. A Supervisão Pedagógica	7
1.2. Modelos e Cenários de Supervisão	11
1.3. Supervisão Pedagógica no Brasil.....	15
1.4. Supervisão Pedagógica em Portugal.....	17
1.5. Organização Curricular	19
1.5.1 Organização Curricular No Brasil.....	20
1.5.2 Organização Curricular de Portugal.....	24
1.6. O Desenvolvimento Profissional	28
1.7. A Construção da Identidade Docente	32
CAPÍTULO II - METODOLOGIA	37
2.1. A Investigação Qualitativa	37
2.2. Os Participantes.....	39
2.3. Técnicas de recolha de dados:.....	40
2.4. Técnicas de Tratamento de dados.....	42
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	44
Cruzamento dos dados do questionário com os dados das entrevistas.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	I
Referências Legislativas.....	VI
APÊNDICES.....	VII
Apêndice A – Questionário.....	VII
Apêndice B - Guião de entrevistas.....	IX
ANEXOS.....	XII
Anexo I - Tabela síntese das entrevistas individuais.....	XII
Anexo II- Questionário (Q) – Pesquisa de campo (Trabalho exploratório).....	XXXII
Anexo III - Transcrição das entrevistas (E).....	XXXV

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Atividades realizadas pelos supervisores brasileiros	16
Quadro 2 – Atividades realizadas pelos supervisores portugueses	18
Quadro 3 - Tabela de leitura de categorização dos grupos participantes.....	40
Quadro 4 – Tabela de resumo da análise de conteúdo.... ..	46
Quadro 5 – Retrato dos participantes da pesquisa de campo	52

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Conceção e prática da supervisão.....	08
Figura 2 – Supervisão, desenvolvimento, aprendizagem	09
Figura 3 – Dinâmica do processo de construção da identidade docente.....	35

INTRODUÇÃO

A presente dissertação, realizada no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação com especialização em Supervisão Pedagógica finaliza este curso realizado na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada.

A escolha do tema nasceu das experiências que vivenciei durante o meu percurso como estudante, professora e consultora pedagógica. A principal fonte motivadora foi a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre as funções e contributos da Supervisão Pedagógica e seus modelos indutores da construção da identidade e do desenvolvimento profissional.

Neste sentido, faz-se necessário esclarecer que esta aproximação com o tema escolhido tem muito que ver com a minha trajetória na área de educação, que teve início no ano de 2001 quando iniciei o curso de Letras – português / inglês, causa de muito entusiasmo pela razão de que sempre tive paixão por línguas e muito interesse em estudar as particularidades da língua portuguesa e da língua inglesa, bem como suas literaturas.

Sendo assim, em dezembro de 2005 finalizei o curso que teve duração de 4 anos e foi somente no ano de 2011 que tive a oportunidade de fazer um curso de extensão na área de educação na Universidade de Cambridge, em Dublin – Irlanda, ministrada pela escola ELTA (*The Scholl Of Spoken English*), o tão famoso TESOL (*Teaching english to speakers of other languages*), acompanhado pelo TKT (*Teaching Knowledge Test*). Trata-se de um curso com bastante teoria juntamente com muita prática, e que, mesmo sendo por um período de seis meses, foi como uma Pós-graduação pelo conteúdo e práticas envolvidos durante o decorrer do curso.

Finalizado o curso, em janeiro de 2012, tive o privilégio de ingressar num projeto de voluntariado numa instituição de educação não formal, em Dublin. Trata-se de uma instituição não-governamental, que ajuda estudantes (crianças e adolescentes) de escolas públicas a desenvolver suas habilidades de escrita, fornecendo tutoria e mentoria gratuitas para a escrita criativa e artes relacionadas. É um projeto que aparece ligado ao conceito de Cidades Educadoras, que valoriza *o creativty writting* (escrita criativa) bem como a leitura.

Ao realizar o trabalho voluntário, pude excluir a sensação de que eu era apenas uma “turista” naquele país, passei a me sentir como parte da comunidade, inserida naquela cultura, e a tirar proveito de cada momento vivido naquele país encantador.

Sendo assim, depois de seis anos em que havia concluído a minha graduação, tive a certeza de que o curso TESOL, que unificou teoria e prática, e o trabalho voluntário, dentre outras experiências educacionais, foram um verdadeiro divisor de águas na minha vida acadêmica, com grande impacto na minha formação, na construção da minha identidade pessoal e profissional. Foi somente depois de viver essas experiências que me senti realmente pronta para atuar em sala de aula, como professora de língua inglesa, o que sempre foi a minha paixão.

Narrar aqui todas essas recordações e experiências, me faz compreender e dar testemunho de que todas as experiências vividas são elementos construtivos que considero hoje “aprendizagem experiencial ou experiências formadoras” (Josso, 2020, p.10). Também Nóvoa (2013b) aponta que “as abordagens (auto) biográficas mantêm intactas todas as suas potencialidades heurísticas e constituem um marco de referência para a renovação das formas de pensar a actividade docente no plano pessoal e profissional” (p.7).

Na conceção de Bragança (2011), a complexidade inerente ao ato de escrita autobiográfica mobiliza uma racionalidade sensível e torna emergente outra complexidade: a existencial. Sendo uma componente fundamental nos processos formativo e identitário, acaba por se contrapor à racionalidade técnica, normalmente privilegiada nos contextos formativos.

Deste modo, ainda no âmbito do meu memorial profissional, assim que retornei ao Brasil, em abril de 2013, fui contratada por uma escola de línguas de renome e comecei a atuar como professora de inglês de crianças e adolescentes, de idades entre 3 e 18 anos. Nesta instituição eu vivi momentos de supervisão com um modelo de supervisão em que o desenvolvimento profissional acontece de forma diferenciada e mais intensa. Ou seja, uma linha de supervisão voltada para o coaching educacional ou no sentido de mentoria.

Do início de 2018 até julho de 2019, tive a oportunidade e o privilégio de trabalhar como consultora pedagógica da *Oxford University Press*. OUP – Brasil. Meu trabalho era visitar escolas particulares, em diferentes regiões do país, em que muitas delas estavam envolvidas no projeto de se tornarem escolas bilingues e oferecer um ensino de qualidade.

Nesta experiência, eu trabalhava diretamente com a supervisão pedagógica da escola na parte de formação de equipa de professores de língua inglesa, com o objetivo de desenvolver técnicas e sua aplicação em sala de aula, bem como na orientação de como utilizar o material didático e digital da Editora Oxford de forma mais proveitosa e enriquecedora.

No entanto, foi ao fazer este trabalho de formadora que pude perceber a verdadeira importância da formação contínua na vida e na carreira do professor e que isso serve de base para construção da identidade docente e desenvolvimento profissional.

Nesta linha de pensamento, Nóvoa (1994) diz que “ não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (p.9).

Assim, sendo, foi ao fazer este trabalho que me veio o verdadeiro desejo de pesquisa do presente tema de dissertação, ou seja, o desejo de investigar e compreender o processo de desenvolvimento profissional e de construção da identidade docente através dos atos de Supervisão Pedagógica. Neste sentido, Marconi e Lakatos (2003) afirmam o seguinte:

A finalidade da pesquisa científica não é apenas um relatório ou descrição de fatos levantados empiricamente, mas o desenvolvimento de um caráter interpretativo, no que se refere aos dados obtidos. Para tal, é imprescindível correlacionar a pesquisa com o universo teórico, optando-se por um modelo teórico que serve de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos ou levantados. (p. 223)

Para subsídio ao estudo proposto, entendeu-se importante discorrer sobre três pontos fundamentais para esta investigação:

1. A Construção da Identidade Profissional;
2. O Desenvolvimento Profissional;
3. O papel que a Supervisão Pedagógica exerce nestes processos.

Diante do exposto, revela-se pertinente mostrar a visão adotada por alguns autores sobre o tema de estudo, tal como a de Garcia (2009) que defende que a identidade do professor é caracterizada pela forma como o docente se percebe, como é visto por seus pares e pela sociedade, ou Nascimento (2015) que afirma que a construção da identidade

do professor se dá em espaços socioculturais definidos, nos quais são estabelecidas múltiplas relações entre os mesmos, como um processo de socialização de saberes, valores, atitudes e expectativas, fundamental à construção da identidade profissional.

Para Tardif (2014), o processo de construção da identidade docente é um percurso contínuo, envolvendo a mobilização dos saberes que permeiam as experiências. O saber dos professores está relacionado com a pessoa e sua identidade, com a sua experiência de vida, com sua história profissional, com sua relação com os alunos e com os demais atores escolares.

No processo de construção da identidade docente, segundo Oliveira-Formosinho (2015), citado por Ramos (2017), um contributo fulcral passa pela supervisão pedagógica:

(...) a formação da prática exige uma indução supervisionada ao exercício da docência, pois não se passa, com facilidade, do saber ao saber fazer, dos conhecimentos ao conhecimento profissional prático e à ação profissional. São necessários processos experienciais longos e apoiados (p. 11).

Flores e Day (2006) identificaram um conjunto de influências mediadoras na formação e transformação das identidades dos professores, nomeadamente a biografia pessoal, as trajetórias de formação e a identidade pré-ensino relacionada com as imagens, as crenças e as teorias implícitas sobre o ensino e ser professor, bem como os contextos de ensino vividos. Flores e Viana (2007) afirmam mesmo que “a prova irrefutável de que as identidades profissional e pessoal se interrelacionam inevitavelmente reside no facto de que o ensino exige um investimento pessoal bastante significativo” (p. 52).

O modo como os professores formam a sua identidade profissional é, segundo James-Wilson (2001), citado por Flores e Viana (2007),

(...) influenciado tanto pela forma como se sentem consigo próprios, como pelo que sentem em relação aos seus alunos. Esta identidade profissional ajuda-os a posicionarem-se ou situarem-se em relação aos seus alunos e, ao mesmo tempo, a fazer os ajustes apropriados e eficientes na sua prática e nas suas expectativas e compromissos para com os estudantes. (p. 29)

Sendo assim, o sentido de identidade profissional e pessoal dos professores é uma variável-chave na sua motivação, na satisfação no trabalho, no comprometimento e autoeficácia; e estes aspetos serão também eles próprios condicionados na medida em que

as necessidades dos professores em relação á autonomia, às competências e às relações profissionais sejam satisfeitas.

Num estudo com 182 professores em início de carreira, Pillen, Beijaard e Den Brok (2012) concluíram que as tensões na identidade profissional daqueles docentes se relacionavam com um desequilíbrio entre o lado pessoal e o profissional no processo de tornar-se professor e com os conflitos entre as suas aspirações e a realidade. Completando esta ideia, o estudo de Timostsuk e Ugaste (2010) demonstrou que as emoções negativas exerciam uma influência maior na formação da identidade profissional dos candidatos a professor e que os supervisores negligenciavam o papel das emoções positivas como suporte à sua aprendizagem, nomeadamente as que se relacionavam com os alunos.

Num estudo recente, Ramos (2017) concluiu que, devido ao carácter dinâmico e inacabado da identidade docente, a supervisão pedagógica ao longo do exercício docente torna-se, pois, uma parcela essencial. Por um lado, de acordo com Alarcão e Tavares (2010, p. 93), “o trabalho supervisionado pode incrementar processos de mudança, no seio do corpo docente” e, por outro lado, na dimensão da identidade docente, o acompanhamento da pessoa e do profissional contribui para a sua formação contínua, enquanto estimula e fortalece o compromisso docente.

Grande parte da investigação demonstra que acontecimentos e experiências na vida pessoal dos professores estão intimamente ligados ao desempenho dos seus papéis profissionais. Segundo Woods et al. (1997), quando os professores estão contra os valores inerentes á mudança imposta, é-lhes difícil ajustarem-se a novos papéis e modelos de trabalho.

Considerando que a construção da identidade docente e o desenvolvimento profissional é um tema bastante relevante tanto no sistema educativo do Brasil bem como em Portugal, o presente estudo visa identificar e compreender os contextos e fatores, bem como a perceção que os professores de uma determinada Escola no Brasil e outra em Portugal têm da sua identidade docente, e de como a Supervisão Pedagógica contribuiu para esta construção, partindo de três questões norteadoras:

- Quais os contextos que influenciam a construção da sua identidade docente?
- Quais são os fatores que contribuíram para o desenvolvimento profissional?
- Quais os contributos que a Supervisão Pedagógica proporcionou à construção da identidade docente?

Tendo em conta a natureza e objeto da pesquisa, usamos uma metodologia qualitativa interpretativa na linha da Fenomenologia, que se caracteriza por ser uma investigação direta para obter a descrição de fenómenos que são experienciados conscientemente, sem teorias sobre a sua explicação causal e tão livres quanto possível de pressupostos e preconceitos.

Na visão de João Martins (1983), citado por Menezes (2011), o método fenomenológico não é apenas uma mediação do conhecimento, mas também uma valiosa e fecunda estratégia para a relação pedagógica, cujos processos só se tornam significativos se vivenciados pelo sujeito numa experiência existencial.

Assim, para apresentação do desenvolvimento deste estudo, a presente dissertação foi organizada em três capítulos e obedece à seguinte estrutura:

- Introdução - Que contém parte de um memorial da minha trajetória profissional e educacional, a motivação da escolha do tema bem como a base condutora do presente estudo, contendo o problema e questões norteadoras da investigação.
- Capítulo I – O referencial teórico relativo a modelos e conceito de supervisão pedagógica; estrutura curricular Portuguesa e Brasileira; O processo de construção de identidade docente, bem como o desenvolvimento profissional.
- Capítulo II – A metodologia utilizada, que definiu o caminho e a estratégia para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa interpretativa na linha fenomenológica, e que permitiu a análise e interpretação dos dados recolhidos. Ainda no que refere-se a este capítulo, é importante esclarecer que, por uma questão de garantia de confidencialidade dos dados apurados, importa referir que será assegurado o anonimato das instituições e sujeitos envolvidos na investigação.
- Capítulo III - Apresentação dos resultados, incluindo as tabelas com o resumo das entrevistas, as inferências e análise de conteúdo, seguidas das considerações finais em que irei responder ao problema e às questões guia, apontando as limitações do estudo e sugerindo futuras pesquisas.
- Por fim, na Bibliografia são referenciados todos os artigos, documentos legais e obras consultadas.

Concluída a Introdução, importa agora iniciar o Capítulo I, para aprofundamento do tema por meio de revisão de literatura específica dos temas pertinentes à investigação.

CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO

(...) A supervisão é apresentada visando o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes. (Alarcão, 2000, p.7)

1.1. A Supervisão Pedagógica

Ao consultar diversos autores encontramos diferentes conceitos e um número impressionante de definições para o termo Supervisão. No entanto, verifica-se um certo grau de consenso quanto às suas atribuições. Para Mesquita e Roldão (2017):

(...) trata-se (como no caso de muitos outros conceitos em educação) de uma palavra que encerra um certo teor polissêmico. Por tal, poderá ser esse o motivo pelo qual tem vindo a gerar, desde o seu surgimento, uma certa controvérsia na colocação em prática dos pressupostos desta atividade/ação. (p.54)

Na visão de Gaspar e Seabra (2012), num primeiro registo de natureza etimológica, importa recordar que o termo supervisão integra dois étimos com raiz latina: “super” (com o significado de “sobre”) e “vídeo” (com o significado de “ver”). O primeiro significado resulta na interpretação linear “olhar de ou por cima”, admitindo a perspetiva da “visão global”, e assumiu-se vulgarmente com a integração de funções relacionadas com inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor. A estas funções, associou-se, entretanto, as de regular, orientar (reforçando, por vezes, o sentido de acompanhar) e liderar. Na mesma obra, os autores afirmam que “o conceito de supervisão, no campo pedagógico, limitou-se, tradicionalmente, à formação inicial de professores” (p.31).

Entretanto, as alterações na visão da escola e na função do professor, em particular no que respeita ao sentido e significado da sua profissão, incorporaram a interação pedagógica em sala de aula, implicando novas decisões com consequência no alargamento daquele conceito ao *continuum* do contexto escolar. Assim, a supervisão é enquadrada numa escola como organização aprendente, estendendo-se a toda a ação pedagógica, podendo ser considerada como uma peça fundamental na gestão escolar.

No dizer de Alarcão e Tavares (1987, p.34), “ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica”, devendo a mesma ser levada a cabo por professores com experiência e competência demonstrada ao longo do seu

percurso profissional, com vista à promoção do desenvolvimento profissional desses professores.

Desse modo, a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e/ou do desenvolvimento profissional, sustentada na orientação de práticas profissionais, o que pressupõe observação, exige acompanhamento, podendo mesmo enquadrar a avaliação.

Neste contexto, Alarcão e Roldão (2008), explicam que a essência da supervisão está num ambiente formativo estimulador, que visa apoiar e regular o desenvolvimento da ação pedagógica através de algumas estratégias, como o feedback, o questionamento, o apoio, sugestões, sínteses e esclarecimentos conceituais. Ou seja, a supervisão é realizada por docentes supervisores e orientadores e é considerada fundamental no processo de formação inicial e/ou contínua, pois aparece como uma atividade de apoio, orientação e regulação, como mostra o gráfico (*smartArt*) abaixo:

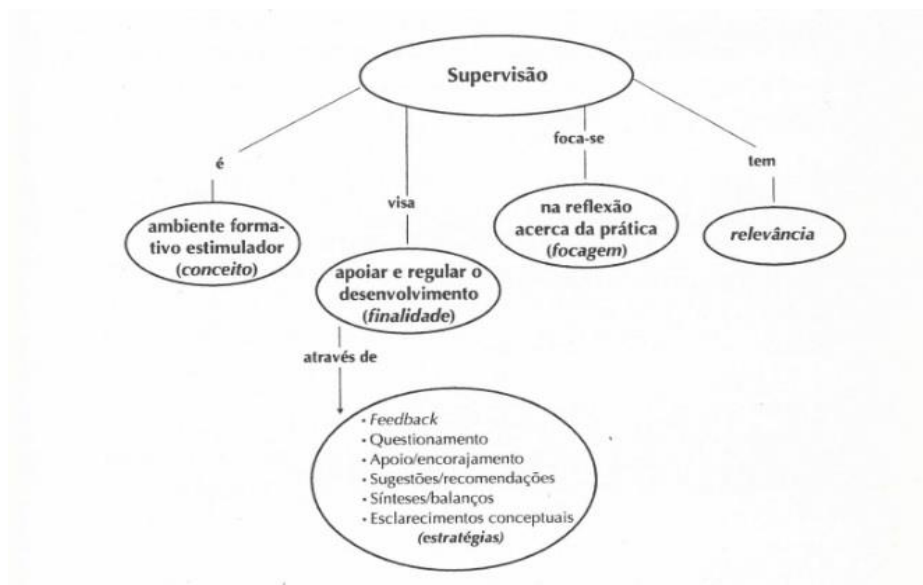


Figura 1 : Conceção e práticas de supervisão (Alarcão & Roldão, 2008, p.53).

Quanto à finalidade da supervisão, Alarcão e Tavares (2008, p.54) consideram que:

“(…) a essência da supervisão aparece com a função de apoiar e regular o processo formativo. Assim, prepara para a actuação em situações complexas, a exigir adaptabilidade; a observação crítica; a problematização e a pesquisa; o diálogo; a

experienciação de diferentes papéis; o relacionamento plural e multifacetado; o autoconhecimento relativo e saberes e práticas”.

Alarcão e Roldão (2008) remetem a noção de supervisão para a “criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional, num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (p.54). Por esta razão, defendem ainda que:

(...) a própria natureza do trabalho supervisiivo que questiona, que interpreta, que teoriza e que reflete, se assente numa base de acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados, será um “alicerce para a construção do conhecimento profissional”. (p.54)

O conceito de supervisão pedagógica é explicado de forma clara e significativa na obra de Alarcão e Tavares (2015), em que os autores deixam claro que o processo de supervisão de modo algum é desligado do desenvolvimento e da aprendizagem do supervisor, do formando e dos alunos. Para os autores, o ato de supervisionar ou orientar a docência, o ensino *versus* aprendizagem e o desenvolvimento do formando, inscreve-se fundamentalmente na mesma estrutura subjacente a qualquer processo de ensino/aprendizagem em que o desenvolvimento, a docência, o ensino e a aprendizagem emergem como elementos inseparáveis, como mostra a figura abaixo.

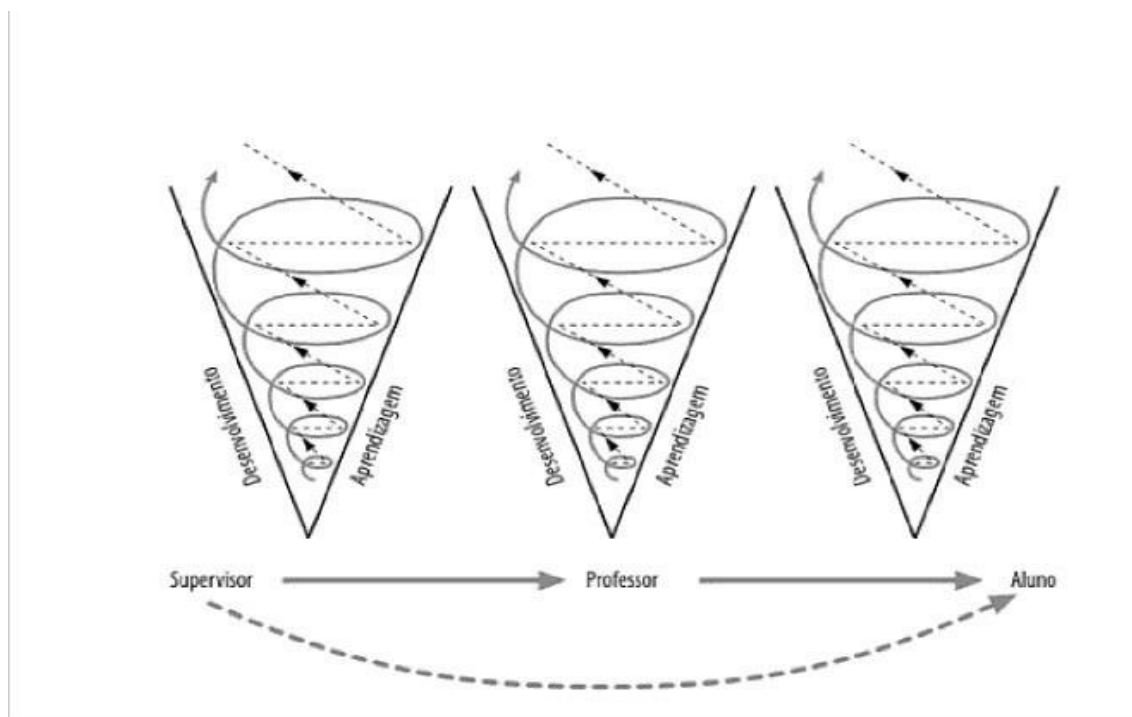


Figura 2: Supervisão, desenvolvimento, aprendizagem. (Alarcão e Tavares, 2015, p.46).

No que diz respeito à evolução de significado, o conceito de supervisão tem mudado ao longo dos tempos, tal como a cultura e a sociedade a que se refere, apresentando diferentes designações. No entanto, na perspetiva de Alarcão e Tavares (2003), que salientam um processo continuado, no âmbito de uma orientação profissional e que tem como objetivo o desenvolvimento humano e profissional, constitui de algum modo uma das definições mais abrangentes.

Alarcão e Tavares (2013) explicam que, em 1987, “as funções da supervisão da prática pedagógica estavam limitadas ao acompanhamento dos estágios em formação inicial de professores” (p. 5). Isso se deu pelo facto de que, essa área estava em expansão em Portugal e que se desenvolveu de forma significativa nos anos 80 e 90. Mas a situação mudou profundamente após os anos 90, e o termo passou a ser designado em dois sentidos atribuídos na língua portuguesa; considera-se, por um lado, como tendo a função de fiscalização e superintendência, registada no dicionário, mas reconhece-se, por outro, a ideia de acompanhamento do processo formativo.

De acordo com Gaspar *et al.*, (2019), todo o significado atribuído à supervisão se enquadra no contexto de mudança da própria escola, com forte visibilidade nas últimas décadas, e ela continua configurando-se de diversos modos e com múltiplas formas, apresentando-se por vezes abrupta em diferentes áreas da sociedade, incluindo naturalmente a educação. Sergiovanni e Starrat (2007) citado por Gaspar *et al.*, (2019) afirmam que:

(...) expetativas e assunções acerca das escolas têm mudado tão significativamente que educação (escolarização) está sendo redefinida. Esta redefinição inclui novos entendimentos acerca das estruturas escolares, calendários (ou prazos), normas, responsabilidades, profissionalismo, ensino e aprendizagem, formação de professores, liderança e fontes de autoridade para o que é feito. (p.25)

Este sentido de mudança na educação encontrará a necessária sustentabilidade no currículo, desde que seja entendido no cruzamento dos elementos na base do seu conceito, isto é, objetivos, conteúdos, processos e contextos. Dessa forma, dará substância à supervisão pedagógica, tornando-se imprescindível a relação entre supervisão, ensino e aprendizagem.

Percebe-se assim que a supervisão pedagógica também tem o sentido de promover e preparar para a mudança. As novas tendências supervisoras, na perspectiva de Alarcão e Roldão (2008), apontam para uma conceção democrática de supervisão e para estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto supervisão e de autoaprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham (incluindo os que nela desenvolvem os seus estágios) condições de desenvolvimento e aprendizagem. Estas novas tendências, segundo Alarcão e Canha (2013), apontam para uma supervisão colaborativa.

Em suma, como afirma Alarcão (2009), o percurso da supervisão cresceu e a sua área de influência também, passando a associar-se ao desenvolvimento profissional, onde se incluem os candidatos a professores, mas sobretudo os demais docentes em contexto de formação contínua, marcada pelo trabalho empírico.

A supervisão desenvolve-se num contexto, mais ou menos experimental, e envolve, no mínimo, dois sujeitos, o supervisor e o supervisionado. Portanto, o Supervisor Escolar é o profissional organizador ou orientador do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores em uma escola.

1.2. Modelos e Cenários de Supervisão

Quando nos referimos a modelos de supervisão, convém-nos lembrar que esse conceito surge em Portugal, associado às práticas de formação inicial de professores que e, nas palavras de Alarcão e Tavares (2018), “o processo através do qual um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento profissional” (p.16).

Desse modo, a supervisão pedagógica tem assumido abordagens e modelos que traduzem diferentes propósitos e práticas diferenciadas. O novo perfil de modelos de supervisão perspectiva-se através do seu enfoque, fundamentos teóricos, princípios, função do supervisor, objetivos e estratégias de implementação. Por esta razão, para entender a noção polissémica de supervisão vimo-nos na necessidade de estudar uma variedade de modelos e cenários existentes para encontrarmos em cada um deles aspetos importantes, que possam ser uma mais-valia para a compreensão da ação supervisora.

Alarcão e Tavares (2003, 2010) propõem nove cenários que correspondem a práticas de supervisão por eles encontradas. Em cada uma delas há elementos a ressaltar e a convocar como base de modelos que coabitam e não devem ser entendidos enquanto compartimentos estanques.

Assim, e por razões metodológicas, os autores apresentam esses modelos, que contêm sempre aspetos considerados válidos, foram surgindo ao longo dos anos e dominaram a supervisão pedagógica consoante as necessidades. A prática da supervisão aparece enquadrada por modelos que poderão existir, em separado, ou em cruzamento, conjugados. São estes os nove cenários enunciados e descritos:

- 1- Cenário da imitação artesanal – Baseia-se na relação direta e estreita de mestre e aprendiz, pretendendo socializar o professor de acordo com a imitação de modelos tradicionais. Ou seja, o papel do supervisor neste modelo é colocar em ação a sua prática artesanal, em que tudo funciona e se legitima pela tradição e convoca todos os pressupostos inerentes ao modelo de ensino tradicional.
- 2- Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada – Este cenário requer uma formação teórico-prática que antecede a prática pedagógica e reconhece ao professor um papel ativo na aplicação das teorias pedagógicas. Para Mesquita e Rodão (2017) é um modelo que pode ser apenso à formação inicial de professores.
- 3- Cenário behaviorista/comportamentalista – Por ser de natureza mecanicista e racional, assente na definição experimental de objetivos, na responsabilidade e na individualização.” Considera o professor como uma pessoa que desempenha um papel de aplicador de técnicas pedagógicas, e o sucesso das práticas dependem da sua mestria na aplicação dessas mesmas práticas” (Mesquita & Roldão 2017, p. 64)
- 4- Cenário clínico - a sala de aula é considerada a principal ferramenta de observação, ou seja, é vista como um laboratório, e a supervisão é perspectivada como um ciclo de planificação, investigação e avaliação. Segundo Vieira e Moreia (2011) este modelo tem subsistido na passagem do tempo e declarado muitas potencialidades formativas, devido á sua clareza e aplicabilidade.
- 5- Cenário psicopedagógico – Centra-se na tomada de decisões e na resolução de problemas e no entendimento do professor como agente social e entende a supervisão como uma forma de ensino;

- 6- Cenário pessoalista – A abordagem de supervisão proposta neste modelo concebe-a como sendo a conexão entre e desenvolvimento individual e o desenvolvimento profissional. Senso assim, assente na compreensão de cada caso de forma individual e integrada no contexto, atendendo aos graus de desenvolvimento, percepções, sentimentos e objetivos dos professores em formação.
- 7- Cenário reflexivo – Para Alarcão e Tavares, (2010) é um modelo baseado num saber contextualizado e dinâmico, que emerge da reflexão sobre a prática e em que o supervisor promove a experimentação em conjunto, a demonstração acompanhada de reflexão e a experiência multifacetada.
- 8- Cenário ecológico – Considerado como um processo interativo, inacabado, subordinado ao individuo e às possibilidades do meio. Um modelo que considera “as dinâmicas sociais e, sobretudo a dinâmica do processo sinérgico da interação entre o sujeito e o meio que o envolve” (Alarcão & Tavares, 2001, p.19).
- 9- Cenário dialógico – Este cenário realça a análise dos contextos, na promoção de diálogos construtivos entre a equipa educativa, valorizando-se a reflexão e o papel da linguagem no diálogo comunicativo, na construção da cultura profissional e no respeito pela alteridade assumida na atenção a conceder à voz do outro e na consideração de supervisores e professores como parceiros na comunidade profissional.

No entanto, Alarcão e Tavares (2010) advertem para a virtualidade tácita dos cenários, pois estes “não devem ser entendidos como compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente” (p. 17), dada a sua coexistência frequente e, até, a interpenetração recíproca: “Os cenários têm uma existência mais real na cabeça das pessoas do que na realidade propriamente dita. E é óbvio que os vários cenários apresentados não se excluem mutuamente; pelo contrário, interpenetram-se” (Alarcão & Tavares, p.41).

Neste contexto, é importante salientar ainda a existência de um décimo cenário, “integrador, não *standard*”, que foi apresentado por Sá Chaves em 2002, na sua Tese de Doutoramento, e um outro apresentado por Alarcão e Canha (2013), denominado de “eco desenvolvimentista”. Tracy (2002, p.42-43) por seu lado, aponta para três modelos de supervisão:

- i) O científico (um dos vários meios de aprendizagem acerca do ensino e da sua definição);
- ii) O clínico (“uma pessoa torna-se supervisor clínico quando os passos na supervisão clínica se transformam em metáforas tanto quanto em regularidades, quando a observação e análise do ensino são as abordagens empíricas inerentes ao serviço qualificado, bem como nas fases processuais”);
- iii) O artístico (“a supervisão artística centra-se nos potenciais do estilo único do professor. O objetivo último do supervisor é assistir o professor no sentido de fortalecer aqueles valores que exemplificam uma educação de qualidade”).

Não podemos, contudo, deixar de referir que a utilização de um único modelo pode ser adequada, mas também pode ser limitador. Por vezes, uma combinação de diferentes modelos ou uma combinação de comportamentos de supervisão de diferentes modelos pode ser indispensável.

Um estudo muito significativo surgiu da necessidade de compreensão/discussão dos modelos de supervisão em uso nas instituições de ensino superior que possibilitam a formação inicial de professores do 1.º CEB, que é apresentado em Rocha (2018). Neste estudo, Rocha tinha por objetivo analisar modelos de supervisão em uso em quatro instituições de formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, discuti-los, identificar vantagens e desvantagens nos modelos e aferir a emergência de um novo modelo de supervisão para a formação inicial de professores do 1.º CEB.

Os resultados conclusivos do estudo do autor foi de que “se evidencia uma colisão entre o modelo de supervisão institucional e o modelo de prática dos orientadores cooperantes, o que conduz a uma supervisão insuficiente e sem potencial transformador” (Rocha, 2018, p.11). Ou seja, os modelos em uso não permitem o tempo suficiente e exigível à supervisão. Os resultados indiciam um modelo complexo de supervisão, sustentado em equipas multidisciplinares. Verifica-se a ausência da alusão, em alguns modelos, ao acompanhamento supervisor obrigatório de um professor com habilitação profissional em ensino do 1.º CEB, o que poderá condicionar a visão holística, tão necessária à formação dos professores do 1.º CEB, dada a diversidade curricular deste nível de ensino.

O autor conclui ainda que, os atuais modelos de formação “dão a possibilidade de os alunos realizarem a formação em ambientes de investigação que ajudam a construir conhecimento e a desenvolver competências transferíveis para outras áreas” (Rocha, 2018, p.12). A aprendizagem ao longo da vida também se evidencia nos modelos em uso, possibilitando ao aluno a consciencialização da necessidade de estar constantemente em formação.

Um modelo aberto que, para Sá Chaves (2001), citado por Rocha (2018), “pode ter diferentes níveis que interagem entre si. Uma modelização complexa, com uma forte sustentação numa rede interinstitucional. Um modelo reflexivo de matriz ecológica, com o apoio do modelo clínico, o que nos remete para um cenário integrador” (p.11).

Conclui-se, portanto, que o modelo mais adequado de supervisão que a presente teoria apresenta seja aquele inserido numa perspetiva multidisciplinar, em que todos os elementos tenham funções de observação em contexto, o que obriga a uma colaboração entre pares.

Feita a análise do conceito e sua evolução, de forma geral, bem como os modelos de supervisão enunciados, faz-se necessária uma análise de como o processo de supervisão acontece na prática, nos dois países estudados (Brasil e Portugal).

1.3. Supervisão Pedagógica no Brasil

No contexto brasileiro, observa-se, em termos gerais, que os profissionais de supervisão realizam o trabalho muito mais relacionado com a prática no dia-a-dia, com o contato e com a aprendizagem diária. Ou seja, trata-se de uma prática de supervisão muito mais conectada com a experiência no contexto escolar.

Existem nos sistemas de ensino do Brasil diversas nomenclaturas para definir o supervisor, tais como: supervisor escolar; supervisor educacional; coordenador. A maioria desses profissionais não possui formação específica na área de supervisão, o que se deve em parte à escassez de oferta formativa nessas áreas, por parte de muitas instituições. No entanto, esses profissionais não deixam de ser capazes de determinar teorias e práticas que se relacionam com o trabalho de um supervisor.

Muitos dos supervisores/coordenadores no Brasil exercem e desenvolvem-se na atividade supervisora através, principalmente, da experiência que têm como professores (licenciados) e do contato diário com o trabalho dentro das escolas.

Por volta da década de 90, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, Artigo 64º, estabelece-se que a formação dos profissionais supervisores educacionais e de outros especialistas deve ocorrer ao nível de graduação em Pedagogia ou de Pós-Graduação. Muitos dos cursos de formação especializada eram voltados para administração e/ou gestão escolar, mas não especificamente para a supervisão. Algum conflito acabou por também se estabelecer devido a falta de um concreto objetivo para cada uma destas especializações criadas.

Desta forma, por não serem bem delimitados os objetivos e funções, o trabalho de um supervisor acabou por se confundir com a de um gestor e, por consequência, também com a de coordenador. Tais profissões existem, mas acabaram com suas funções envolvidas em outros papéis, ou seja, muitos supervisores exerciam papéis de gestores/administradores, e muitos coordenadores exerciam papéis de supervisores, por falta de consenso sobre cada função (Fermanina, 2016). Em muitas escolas, a função de coordenador e supervisor são a mesma coisa. Mas, em outras escolas, a função de supervisor pode ser diferente da de coordenador. Esse processo é definido de acordo com a administração de cada escola.

Sistematizando o referido, Fermanina (2016, p.39) aponta, no quadro abaixo, atividades realizadas pelos supervisores brasileiros:

Reuniões pedagógicas com professores e coordenadores
Organização de projetos com professores. Apoio ao docente e discente
Elaboração de atividades complementares para discentes.
Reuniões com o núcleo gestor da escola
Verificação dos diários de classe
Criação de estratégias acadêmicas que facilitam a aprendizagem
Acompanhamento do serviço de secretaria do curso

Verificação dos registos dos professores no sistema
Avaliação de Professores

Quadro 1 – Atividades realizadas pelos supervisores brasileiros

Muitas das funções citadas pelos supervisores brasileiros vão ao encontro do conceito defendido por Alarcão (2008) citado por Fermanina (2016): “(...) uma forma de assistência colaborativa, em forma de planeamento, coordenação, controle, acompanhamento, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem dentro das escolas” (p. 40).

No que se refere à prática de estágio de novos professores, a supervisão é em muitos casos feita por um professor de disciplina relacionada a qualquer área dentro da educação; Nem sempre supervisores são destacados, mas sim professores que são apenas docentes exercendo a função de um supervisor.

1.4. Supervisão Pedagógica em Portugal

O processo de Supervisão em Portugal apresenta-se como o exercício de uma função mais fundamentada, que se destaca pela prática ao longo dos anos.

No contexto português, estes profissionais possuem em sua maior parte formação na área de supervisão e também, por conseguinte, são capazes de reconhecer teorias e práticas específicas no trabalho do supervisor.

Os professores/educadores com turma e que vão cooperar no processo de estágio são designados como “orientadores cooperantes”, e pressupõe-se que possuam formação e/ou experiência profissional não inferior a cinco anos (CNE, 2014, p.7), adequada às funções a desempenhar.

Para a seleção dos orientadores cooperantes, constituem-se como critérios de preferência possuírem formação graduada no nível educativo em que os formandos vão obter habilitação; formação especializada em supervisão pedagógica ou experiência profissional em supervisão (CNE, 2014, p.28).

A responsabilidade pela orientação e monitorização da prática educativa surge, no documento do Conselho Nacional de Educação (2014, p.101), não limitada aos supervisores do estabelecimento de ensino superior e aos orientadores cooperantes, pois, prevê-se que, na avaliação do desempenho dos formandos, seja também tomada em consideração a informação prestada pelo coordenador do departamento curricular correspondente, ou pelo coordenador do conselho de docentes e, no caso do ensino particular ou cooperativo, pelo professor que assuma funções equivalentes.

No que se refere às atividades desenvolvidas na supervisão em Portugal, o quadro abaixo é representativo:

Planeamento, acompanhamento, observação, diálogo, avaliação dos estagiários
Gestão do currículo
Reunião de tutoria
Planificação de aulas, da prática pedagógica
Contacto com órgãos das escolas
Gestão de sala de aula

Quadro 2 – Atividades realizadas pelos supervisores Portugueses (Fermanina, 2016, p.41)

Nesta perspetiva, o estudo de caso feito por Fermanina (2016) sobre a perceção dos atores educativos, entre teoria e prática, dentro da escola, em Portugal e no Brasil, revela que todos os profissionais dos dois países em questão, exercem em paralelo a atividade de docentes e /ou coordenadores de cursos e/ou secretários de coordenações.

O estudo da autora mostra que, dentre os supervisores dos países pesquisados, a maioria tem ideia de que os processos que envolvem a prática em todo o contexto em âmbito escolar, - seja ele, o tempo de experiência, o trabalho que realizam na escola, a colaboração entre profissionais, a autoformação -, são importantes para o trabalho enquanto supervisor, independentemente de terem ou não uma formação especializada na área de supervisão, embora, na visão de Fermanina (2016) “a formação específica na área [seja], portanto, considerado uma mais-valia no desenvolvimento profissional” (p.36).

Quanto à distinção entre a terminologia e conteúdo, a função de supervisor entre os inqueridos portugueses, no estudo de Fermanina (2016), ela não é indiferente, visto que estes conseguem, por exemplo, determinar a função que exercem enquanto supervisores ou enquanto coordenadores de curso.

Percebemos, pois, que todos estes profissionais, do Brasil e de Portugal, reconhecem o fator da experiência na forma como praticam o seu trabalho ao longo dos anos, deixando de lado o mero conhecimento formativo, que também é importante, mas também demonstrando igualmente que a vivência com a prática diária em contexto escolar é de um grande reconhecimento para o seu trabalho.

Feitas as considerações de como funciona o processo de supervisão nos dois países em questão, partimos para a análise da organização curricular e seus conceitos, e de como essa organização acontece em ambos os países estudados.

1.5. Organização Curricular

Na história da Educação, as reformas educacionais abrangem o processo formativo do homem, estendendo-se à vida familiar, aos movimentos sociais e às organizações culturais da sociedade, de modo a expandir o sistema de ensino de um país em todos os níveis vivenciados pela população.

Neste sentido, o tema “currículo” tem sido alvo de diversas investigações e discussões teóricas e políticas. Correntes tradicionais concebem o currículo como o conjunto de saberes e conteúdos selecionados por grupos detentores de poder para serem ministrados na escola, reconhecendo-os como os conhecimentos válidos.

Segundo Moraes (2010), citado por Neta e Figueira (2017), currículo é “(...) um caminho a ser seguido, realimentado, reorientado e bifurcado sempre que necessário pela ação desenvolvida no cenário educacional” (p.77). Ou seja, um currículo que respeite as reais necessidades de cada escola e a identidade do seu grupo.

Já para Morgado (2013), o currículo deve resultar de uma “construção participada e de uma partilha assumida de poderes e de responsabilidades, para que todos os partícipes da sua construção se sintam corresponsabilizados na (re)formulação das políticas de ensino e na conceção e realização de um projeto formativo comum” (p.441).

Desse modo entende-se que o currículo é a base do planeamento do professor. Nele está contido o conjunto de ações pedagógicas, a conceção de sociedade e de projeto educativo a ser adotado pelas Escolas.

Frangella e Dias (2008), citado por Neta e Figueira (2017), ao discutirem as reformas curriculares no Brasil e em Portugal, questionam o seu caráter projetado para a ação docente, que deve seguir os moldes propostos dos documentos, além de refletir um texto político que tende, nas entrelinhas, a uma culpabilização do docente pelo baixo desempenho escolar.

Sendo assim é importante analisar a organização curricular do Brasil e de Portugal e suas transformações a partir de 1996, ano em que se iniciou o processo de elaboração das orientações curriculares, denominadas em Portugal de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico, e, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil que deu origem às Diretrizes Curriculares Nacionais.

1.5.1 Organização Curricular No Brasil

O Brasil do século XXI é um país com grandes dimensões geográficas com aproximadamente 209 milhões de habitantes, de acordo com o IBGE (2018), mas ainda está longe de erradicar o analfabetismo, representado em 11,5 milhões de pessoas analfabetas, o que corresponde a 7,0 % do total da população.

A necessidade de mudanças na forma de ensinar está ligada à qualificação do professor e ao desenvolvimento social e humano, fazendo-se sentir em educação a necessidade de atingir padrões de qualidade que superem as deficiências educacionais em todos os níveis de ensino, tanto nas escolas públicas quanto em escolas de ensino particular.

Passados diversos governos, constituições e projetos esbarrados por motivos principalmente políticos, baseando-se nestas necessidades, surgiu uma infinidade de Decretos e Leis. Impulsionados pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, - em que foram definidos quatro pilares da educação que deveriam ser a meta para o desenvolvimento educacional, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser -, o Governo brasileiro sanciona, em 1996, a Lei que cria as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A nova LDB aludia à formulação do Plano Nacional da Educação, que foi concretizado no ano de 2001, dando maior valorização ao Ensino Profissionalizante, à gestão democrática, e à introdução da educação à distância, entre outros.

Junto à LDB, o governo elaborou alicerces chamados de Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), como forma de orientar a estruturação curricular das escolas e padronizar o ensino no país, indicando competências, conteúdos, objetivos e orientações didáticas a serem trabalhados nas disciplinas.

Dois anos depois de aprovada a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (LDB), são apresentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), um conjunto de normas obrigatórias que orientam as escolas sobre seus currículos e conteúdos mínimos. Nesse documento, é reafirmado o direito à educação, garantido pela Constituição Federal, e sinalizada a função social da escola, que deve ser materializada nos currículos. Assim,

(...) as escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e a vida cidadã; os alunos, ao aprenderem os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades. (LDB, 1998, p.24)

Desse modo, como aponta Garcia (2005), as DCN deixam os Estados e o Distrito Federal livres para organizarem seus currículos, considerando a diversidade nacional e o contexto em que os alunos estão inseridos, desde que respeitada a base nacional comum com o ensino centrado em competências.

A preocupação com os níveis educacionais é pauta da agenda governamental e destacada nas entrelinhas da versão atualizada das DCN, quando afirma que as avaliações em larga escala

(...) vêm-se constituindo em políticas de Estado que subsidiam os sistemas na formulação de políticas públicas de equidade, bem como proporcionam elementos aos municípios e escolas para localizarem as suas fragilidades e promoverem ações, na tentativa de superá-las, por meio de metas integradas. (LDB, 2013, p. 13).

Pelas disparidades entre as classificações atribuídas aos alunos das redes pública e privada nas avaliações nacionais, pode-se pensar que as entidades federativas não vêm demonstrando êxito na elevação dos índices educacionais. Desse modo, de acordo com Neta e Figueira (2017), a saída encontrada para tentar sanar essa dificuldade é alterar o currículo escolar. Assim, concomitantemente com as novas DCN, surge uma proposta para auxiliar as redes de ensino na criação dos seus currículos, garantindo uma base nacional comum, para elevar a qualidade de ensino no país.

O documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com [...] profissionais das universidades que compõem a Rede Nacional de Formação do MEC, gestores de redes públicas de ensino e consultores, por área de conhecimento, contratados pela UNESCO, sob coordenação do MEC (LDB,2012, p.8), fora intitulado «Os Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem». Esse documento direciona-se para os três primeiros anos do ensino fundamental (6.º, 7.º e 8.º anos), mas com pretensão de se estender a toda a educação básica (estudantes de 6 a 18 anos).

A meta enunciada pelo Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 inclui a melhoria da qualidade do ensino e a correção do fluxo escolar e desenha uma nova estrutura curricular comum com objetivos, conteúdos, procedimentos didáticos e metodológicos, com divisão por anos de ensino.

Desse modo, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é

(...) um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BNCC, 2018, p.7).

De acordo com Fortuna (2019), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um texto complexo, resultado de muitos anos de trabalho e da reunião de diferentes perspectivas sobre a educação na escola básica brasileira. A BNCC foi elaborada em várias etapas com o objetivo de nortear os currículos e propostas pedagógicas de todas as escolas brasileiras, da educação infantil ao ensino médio.

Neste sentido, a BNCC tem como foco principal o domínio da leitura da escrita, do cálculo e de uma base de ciências sociais e naturais. As que antes eram áreas

curriculares passam a ser chamadas de eixos estruturantes e, dentro desses eixos, fundem-se objetivos, competências e conteúdos. A toda essa mistura dá-se o nome de «Direitos de Aprendizagem»; Termo semelhante aparece nas «Diretrizes Curriculares Gerais» como “Expectativas de Aprendizagem”. A BNCC definirá as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum, abrangendo as quatro áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do ensino médio definidos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais da educação básica. A área das ciências humanas passa a compreender as disciplinas de história, geografia, sociologia e filosofia. As disciplinas obrigatórias nos 3 anos do ensino médio serão língua portuguesa e matemática. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou em cursos técnicos.

A estrutura do texto da «Educação Infantil» foi feita na forma de Campos de Experiência – Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, para cada fase de aprendizagem. Contudo, é fundamental destacar que uma qualidade muito importante da BNCC é atribuir ao brincar um papel axial na educação infantil, como já tinham preconizado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), tanto em sua formulação original, como em sua revisão.

Sendo assim, brincar representa um dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, ao lado do direito de conviver, participar, explorar, comunicar, conhecer-se. Assim, é direito da criança, segundo a BNCC,

(...) brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (p.36).

Como afirma Fortuna (2018), será preciso que os educadores compreendam que brincar ou jogar é uma atividade fundamental no ser humano, porque funda o humano em nós. Não obstante a ambiguidade da brincadeira, para usar uma expressão consagrada por Sutton-Smith (2017), sobre a qual não há nenhuma certeza, já que ela é incerta por definição, aprendizagens prévias são evidenciadas no ato de brincar, o que o torna em referente sobre as possibilidades de aprender. Por isso, é possível depreender seus benefícios para o desenvolvimento global, nos quais se inclui o desenvolvimento cognitivo ou intelectual. A BNCC baseia-se claramente neste pressuposto.

Por sua vez, o «Ensino Fundamental» está organizado por grandes Áreas do Conhecimento, Componentes Curriculares, Competências gerais, Unidades Temáticas, Objetos do Conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) e Habilidades. O documento contempla apenas duas etapas da Educação Básica, uma vez que o ensino médio sofreu uma reforma, alterando a sua estrutura, por força da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. As mudanças no novo ensino médio vêm sendo estudadas desde 2013 e fundamentada definitivamente em 2017 com a denominação “Reforma do Ensino Médio”.

Desse modo, a Reforma do Ensino é uma mudança na estrutura do sistema atual, é um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. O currículo terá como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), obrigatória em todas as escolas de todos os estados e municípios.

1.5.2 Organização Curricular de Portugal

O quadro geral do sistema educativo de Portugal encontra-se estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 48/86 de 14 de outubro.

O Sistema Educativo compreende a Educação Pré-Escolar, a Educação Escolar, (que inclui os Ensinos Básico, Secundário e Superior) e a Educação Extraescolar. A Educação Pré-Escolar, no seu aspeto formativo, é complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.

O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos, iniciando-se a partir dos 6 anos de idade. É objetivo primeiro do Ensino Básico:

(...) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores de solidariedade social (DRE,1986, p.4).

O ensino está organizado em três ciclos, em que o ensino no 3º Ciclo se organiza segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupos de disciplinas. O objetivo específico para o 3º Ciclo do Ensino Básico é

(...) a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanísticas, literárias, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação escolar e profissional que faculte a opção de formação subsequente ou de inserção na vida activa, com respeito pela realização autónoma da pessoa humana. (DRE, 1986, p.6)

Em 2001, foi lançado o «Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais». Cumprindo uma orientação do novo decreto-lei sobre o currículo (DL6/2001), este documento apresenta o conjunto das competências consideradas essenciais- tanto de carácter geral, como específicas de cada área disciplinar – e os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas aos alunos.

Essa política educacional foi implementada como um apoio aos professores e escolas no desenvolvimento de sua matriz e ementa escolares, a ser aplicada em todo o território nacional.

Essas mudanças curriculares, de acordo com Morgado (2013), deram-se com a compreensão, junto com outros países, de que é imprescindível “(...) um modelo de sociedade onde a criação, o processamento e a utilização da informação e do conhecimento se revelam fontes fundamentais de produtividade e produção de riqueza” (p. 436). Contudo, segundo o autor, os professores, vindos de um processo de formação que oscilava entre sequencial e integral, viram-se confusos quanto à definição do que seriam essas competências que deveriam desenvolver ao longo de todo o Ensino Básico.

Neste contexto, a equipa da Reorganização Curricular definiu competência como “um processo de ativar recursos (conhecimentos, capacidades e estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente, situações problemáticas” (DRE, 2001, p. 9), associado ao desenvolvimento de algum grau de autonomia em relação ao uso do saber.

Esclarecendo, para Abrantes (2001) citado por Neta e Figueira (2017), as competências seriam os conhecimentos contextualizados que pudessem ser utilizados no cotidiano dos alunos e da sociedade como um todo. Também Perrenoud (2002), autor referência para a equipa de Reorganização Curricular, afirmava que não se podia pensar em competências sem saberes, que elas mobilizam saberes, e que não estão contra eles.

Por trás de toda essa revolução no currículo, estavam as avaliações em larga escala, mais precisamente o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – PISA

2011, desenvolvido e coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), cujo objetivo é

(...) produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, com questões que procuram verificar se cada país está preparando seus jovens, na iminência de concluírem a educação básica, para utilizar o que é ensinado nas escolas na sociedade contemporânea (Neta & Figueira, 2017).

Todavia, Perrenoud (2001) justifica a elaboração de um currículo por competências – e a consequente mudança na escola – pelos jovens “(...) que ainda hoje são desprovidos de numerosas competências indispensáveis para viver nos princípios do século XXI” e aposta nessa mudança para favorecer os alunos de famílias baixo rendimento socioeconómico, quando diz que “(...) quem é rico, instruído, belo e inteligente não precisa de uma evolução do sistema educativo, pois constrói, na sua família, na escola ou em qualquer outro local todas as competências que lhe asseguram o sucesso e o poder” (pp. 35-68).

Roldão (2003), defende também um currículo por competências, fundamentado em Perrenoud e nos relatórios do PISA. Para esses pesquisadores, o currículo conteudista era visto como cultivador da memorização, da ausência de pensamento crítico e do cansaço mental, pela quantidade de assuntos dados sem aplicação real para os alunos. Com um currículo organizado por competências, o professor deixa de ser um transmissor de conteúdos e passa a ser um mediador/facilitador entre o aluno e o conhecimento.

O Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, estabelece o Currículo dos Ensinos Básico e Secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), promulgado por Despacho nº 647872017 de 09 de julho.

Neste quadro de mudanças e redefinição do currículo, o projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, em implementação no ano escolar de 2017-2018 em muitas escolas, permite a cada uma delas:

(...) a identificação de opções curriculares eficazes, apela à mobilização dos agentes educativos “numa lógica de coautoria curricular e de responsabilidade

partilhada, valoriza modalidades de gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo por equipas docentes e, conseqüentemente, o trabalho colaborativo e interdisciplinar, no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens, reconhecendo os professores como “agentes principais do currículo”. (DRE,2017, p.25)

É em consonância com estes princípios que o projeto permite às escolas do ensino básico e secundário a gestão até 25% da carga horária semanal inscrita numa matriz curricular-base, através da criação de “domínios de autonomia curricular” ou de novas disciplinas. Neste sentido, Machado (2017) afirma:

(...) Não dispomos hoje de dados suficientes para determinar os efeitos desta “brecha” na “reestruturação” da escola, para além de constatarmos o facto de a inovação incluir alterações profundas na organização pedagógica e curricular da escola, acolhendo assim e dando coerência a princípios que estão na base de um conjunto de orientações e medidas postas em ação pelos sistemas educativos mais avançados com vista a esbater a pedagogia tradicional e concretizar a diversificação curricular e a diferenciação pedagógica. (p.9)

Entretanto, o Despacho nº 6605-A/2021 de 6 de julho procede á definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa, trazendo algumas mudanças para o sistema educativo em Portugal.

Neste sentido, o PASEO (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória), homologado através do Despacho nº 6478/2017, de 9 de julho, publicado no Diário da República, 2.a série, de 26 de julho de 2017, constitui o documento de referência para o desenvolvimento do currículo e estabelece princípios, valores e área de competências conforme previsto no Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho.

(...) o PASEO define o sentido de missão de todo o sistema educativo, apresentando um caminho curricular através do qual todos os alunos devem, ao longo dos seus 12 anos de escolaridade, desenvolver uma cultura científica e artística de base humanista, alicerçada em múltiplas literacias, no raciocínio e na resolução de problemas, no pensamento crítico e criativo, entre outras dimensões (p.241).

O despacho acima citado revoga os demais documentos curriculares relativos às disciplinas do ensino básico e do ensino secundário com aprendizagens essenciais definidas.

Concluimos que, nos últimos anos, foram criados instrumentos legais para alteração do currículo que refletem uma preocupação, em Portugal e no Brasil, entre optar por um ensino baseado em conteúdos ou em competências. Em comum, encontra-se o objetivo dos dois países de elevar a qualidade da educação refletida nos índices das avaliações em larga escala. No contexto da organização curricular, é visível para os dois países a evolução da escola tradicional e da adoção de dispositivos inovadores que a tem tornado mais inclusiva, bem como enfrentarem os desafios de projetos recentes de renovação pedagógica que fomentam a diversificação e a integração de saberes nos planos curriculares nacionais.

Com base nessas considerações acerca da organização curricular, partimos para a pesquisa teórica de um tema que marca o ambiente educativo, e que desvende a importância e os elementos que envolvem o desenvolvimento profissional dos professores.

1.6. O Desenvolvimento Profissional

No atual panorama educacional, a noção de desenvolvimento profissional do docente pretende abranger uma abertura e democraticidade do ensino. Assim, o conceito de desenvolvimento profissional, recentemente apropriado em Educação, reveste-se de grande importância dado que significa um processo de mudança necessário ao docente na conjuntura da complexidade das situações que enfrenta e da exigência das suas responsabilidades.

O sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende, de acordo com Day (2001), das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente. Para Almeida (1990), citado por Moraes e Medeiros (2007), o desenvolvimento é um conceito transversal e, por esta razão, só pode ser compreendido à luz do cruzamento de várias concepções. Desse modo, deverá ser entendido “numa perspectiva multidisciplinar e transdisciplinar, que compreende e onde se consubstanciam, interactivamente, as dimensões psicológicas, social,

comunitária, econômica, cultural e científico-técnica” (p.23). Sendo assim, o desenvolvimento profissional envolve diferentes áreas do conhecimento em que, em alguns momentos, tonará necessário fazer com que esse conhecimento se torne transversal ou como parte de um todo.

Morais e Medeiros (2007), explicam que “(...) a abordagem ao desenvolvimento profissional, centrada nas concepções dos docentes sobre o ensino e os processos de aprendizagem, começa desde que o professor inicia sua carreira e prolonga-se por todo o percurso de sua vida profissional” (p.27). Esta perspectiva concebe os professores, simultaneamente, enquanto aprendentes e enquanto professores, equacionando-se nas lutas contra incertezas que acompanham cada papel.

Segundo Day (2001), o desenvolvimento profissional dos docentes pode ocorrer, pelo conhecimento direto através de conferências, cursos, ateliês, consultas e pela aprendizagem, na escola, através de treino de pares, de amizades e críticas, de processos de revisão e de avaliação, de investigação-ação, de avaliação de portfólio e de trabalhos em equipa. Pode também ocorrer pela aprendizagem fora da escola, através de redes de trabalho, com o intuito de provocar a mudança.

Neste sentido, são boas práticas a instituição de parcerias entre a escola e as universidades; entre estas e os centros de desenvolvimento profissional, com o objetivo de se otimizar redes de trabalho ligadas às disciplinas e à aprendizagem em contexto de sala de aula, pois constituem estratégias passíveis de desenvolver os professores ao nível profissional. Na conceção de Formosinho *et al.*, (1999), o conceito de desenvolvimento profissional não anula o conceito de formação, mas antes engloba-o, pois “(...) para um bom desempenho profissional, o professor tem de estar disponível para uma formação contínua e continuada, desligada de uma lógica de oferta individual, que não seja geradora de práticas, tendencialmente, uniformes” (p.22).

Com efeito, no quadro de processos de formação, várias teorias têm dado numerosos contributos para a definição do conceito de desenvolvimento quer pela enunciação de categorizações de objetivos quer pelo estabelecimento de taxonomia.

Neste sentido, depois de vários estudos terem sido publicados, García (2013) sintetizou algumas ideias essenciais veiculadas pelas noções, até então desenvolvidas, e verificou que há dimensões do desenvolvimento profissional docente que não se podem

ignorar, as quais foram elencadas por Hewey (1985), citado em García, (2013), e que incluem:

- Desenvolvimento pedagógico: Por meio atividades centradas em áreas curriculares ou de competências instrucionais ou de gestão da turma aperfeiçoa-se o ensino do professor.

- Conhecimento e compreensão de si mesmo: serve para que o professor consiga ter uma imagem equilibrada e de autorrealização de si próprio;

- Desenvolvimento cognitivo: relaciona-se com a aquisição de conhecimentos, pelos professores, e como o aperfeiçoamento de estratégias de processamento da informação;

- Desenvolvimento teórico: baseia-se na capacidade reflexiva do professor sobre a prática docente;

- Desenvolvimento profissional: através da investigação;

- Desenvolvimento da carreira: através da adoção de novos papéis docentes.

É neste sentido que Tracy (2002), alerta para a necessidade de análise cuidadosa dos modelos existentes com vista a ressignificar e recriar de acordo com as necessidades e convicções locais. Segundo a autora, essa análise deve incluir três áreas principais: (i) uma análise de valores e convicções acerca do ensino e da supervisão; (ii) uma análise das necessidades do indivíduo; (iii) uma análise das necessidades da organização.

Assim sendo, todo o desenvolvimento profissional, ou seja, a capacitação do professor para o exercício da sua atividade profissional, é um processo que envolve múltiplas etapas em que, muitas vezes, está incompleto.

No desenvolvimento profissional a supervisão surge como um processo de aprendizagem e aperfeiçoamento das técnicas, das estratégias e das habilidades de ensino. De acordo com Oliveira Formosinho (1998a), “a intenção de melhorar o crescimento profissional envolve tanto a formação inicial como a formação contínua, num processo de ciclo de vida” (p.35).

Desse modo, o educador em formação é apoiado e aprende, enquanto o supervisor, neste processo, aprende a apoiar o crescimento profissional. Ou seja, esta aprendizagem, a de sustentar o crescimento profissional de outrem, reverte em aprendizagem profissional própria. Para Alarcão e Roldão (2008), a construção do

desenvolvimento profissional pode contar com o apoio dos supervisores e colegas, das ações a partir dos conhecimentos científicos e analíticos, das reflexões sobre as práticas, métodos e contextos, e na promoção de uma dialética entre a formação e conscientização. Alarcão e Canha (2013) destacam:

(...) O desenvolvimento é um processo continuado, intersistémico, potenciado pela interação entre as pessoas e entre estas e o mundo que as rodeia, propiciando uma relação entre o pensamento e a ação dinâmica, proactiva, transformadora, fundada no conhecimento, na interpretação crítica da realidade e no diálogo construtor de conceções partilhadas. (p.66)

Da mesma forma, Nóvoa (2002), salienta que a dimensão da partilha é cada vez mais essencial numa escola que tem de cuidar de alunos tão diferentes e que, para isso, necessita de professores habituados ao diálogo, à relação com o outro, ao trabalho coletivo, à consolidação de rotinas e culturas profissionais baseadas na cooperação. Segundo o autor, a aprendizagem do diálogo devia ser matriz da escola atual, um lugar de partilha do saber e lugar de aprendizagem das regras da vida em sociedade.

Um estudo comparativo feito por Stevenson e Stigler (1992), citado por Elias (2008), sobre as práticas educativas em países ocidentais e orientais, concluiu que, nos países asiáticos, os professores ocupam muito menos tempo do seu horário letivo no ensino direto com os alunos e mais tempo interagindo com outros profissionais na planificação e avaliação, nas atividades de formação conjunta e nas interações informais na sala de professores, o que incide positivamente nos processos e resultados de ensino.

Na obra de Morais e Medeiros (2007), os autores investigam qual a relação entre o desenvolvimento profissional dos docentes, na variável autoeficácia, e as suas representações dos fatores contextuais promotores desse desenvolvimento. Os resultados da análise de conteúdo efetuada, valida a importância dos fatores do contexto, na mobilização do conhecimento profissional do professor, nas suas várias dimensões. Paralelamente, os resultados da investigação de Morais e Medeiros (2007) sugere que “a relação entre a perceção da dimensão externa da autoeficácia e as representações dos fatores do contexto, está correlacionada, de forma positiva, com as representações das novas orientações curriculares e com as representações das relações entre pares” (p.143). De acordo com estas asserções, as expectativas de autoeficácia se constroem a partir da base definida pelo jogo de influências recíprocas entre as variáveis pessoais, situacionais

e comportamentais. Conclui-se assim, com o estudo dos autores supracitado, que o tempo interno para gerir a mudança é muito pessoal e depende de cada professor.

Nesta perspetiva, a profissão docente exige o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira. Parece consensual que o desenvolvimento profissional visa tornar os professores mais aptos a conduzir um ensino adaptado às necessidades e interesses de todos e de cada aluno e a contribuir para melhorar as instituições educativas, realizando-se simultaneamente pessoal e profissionalmente.

Em síntese, constata-se que o desenvolvimento profissional abrange processos e interações pedagógicas, humanos, sociais e ambientais. Com base nestas afirmações, o tema a seguir é considerado como parte integrante do desenvolvimento profissional.

1.7. A Construção da Identidade Docente

“A primeira visão de mundo assume hegemonia na história da filosofia, entretanto, o sentido da vida como vir-a-ser ocupou brechas e deixou suas marcas instituintes” (Bragança, 2011, p. 161). A identidade humana segundo Dubar (1997), citado por Ramos (2017), não é dada no nascimento, mas é antes um processo de construção que se dá desde a infância, reconstruindo-se ao longo da vida, havendo, pois, uma dependência dos outros, dos seus julgamentos, das orientações e das autodefinições, sendo um resultado de socializações. Ou seja: “(...) o ele estará disseminado pelos outros e os outros por nós próprios (...) é como uma marcha contínua na capacidade de se rever na diversidade dos outros e de, simultaneamente, aceitar e construir diversidade para si próprio” (Alves & Gonçalves, 2001, p. 30).

Como tal, um dos aspetos significativos do conceito de identidade é o reconhecimento que emana das relações sociais. Ou seja, o indivíduo define-se a partir de como se reconhece no desempenho de papéis sociais e de como é reconhecido pelos outros no meio social. As relações com o outro geram também identidades sociais, isto é, sentimentos de pertença a um grupo com o qual o indivíduo é suscetível de se identificar.

A ideia de reconhecimento como fundamental para se tratar a questão da identidade é reforçada por Penna (1992), e postula que esta é constituída no jogo do reconhecimento, formado por dois polos – o do auto-reconhecimento (como o sujeito se

reconhece) e do alter-reconhecimento (como é reconhecido pelos outros). A autora faz a distinção entre a identidade pessoal e a social, sendo que a primeira diz respeito à própria construção pessoal do sujeito, objeto de estudo da psicologia e da psicanálise; E a segunda, a identidade social, por sua vez, refere-se a pessoas consideradas membros da mesma categoria por características comuns, o que caracteriza o campo da identidade comum, independentemente de conviverem juntos.

Entre as muitas identidades sociais do indivíduo, a identidade profissional é aquela ancorada nas representações, práticas e saberes profissionais, que depende do contexto de exercício profissional do indivíduo no qual passa por um processo de construção. Como afirma Nóvoa (1995)

(...) a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção e de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (p.16).

Estudos contemporâneos vêm revelando ser primordial ao ofício docente a apropriação de saberes que são determinantes para a profissionalização, e que marcam o início do processo de construção de identidade do professor. Este foco diverge da visão simplificada que anteriormente se apresentava, de uma formação inicial que objetivava desenvolver variadas competências e técnicas junto aos futuros professores, preparando-os para sua atuação “(...) realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica” (Nóvoa, 1995, p.15).

Importa agora esclarecer o campo em que se trata do processo de construção da identidade profissional e principalmente como esse processo acontece no período de formação inicial de professores, no qual a supervisão ocupa um papel fundamental.

Para Alarcão e Roldão (2008), os processos de formação de professores, associados aos movimentos de descentralização e de atribuição de autonomia e responsabilidade às escolas, “têm contribuído para a afirmação da identidade profissional dos professores que, cada vez mais, têm vindo a substituir o seu papel de funcionários pelo de profissionais” (p.17). Na mesma obra as autoras explicam que a identidade

profissional começa a desenvolver-se no espaço de formação inicial e curricular, em que é bem conhecida a transformação que ocorre no âmbito da prática pedagógica, “espaço em que se encruzam os saberes e em que a sua mobilização e articulação ganham sentido conceptual e orientador da ação de educar, ensinando” (Alarcão & Roldão, 2008, p.17).

Dentro desta perspetiva, os saberes docentes na formação inicial configuram-se como elementos constitutivos da identidade profissional do docente que, como afirma Pimenta (2000) “(...) não é um dado imutável. A base está na formação inicial do professor, que por meio da mobilização do estudo das teorias da educação, da didática, o futuro professor vai incorporando o ensino como uma prática social” (p.18).

Sendo assim, é justamente durante a formação inicial que os saberes docentes requerem um intenso investimento, contribuindo para preparar o futuro professor, de modo que este consiga começar a atuar na profissão, ampliando gradativamente seu grau de autonomia para lidar com as situações que permeiam a escola de modo geral.

Os saberes docentes são definidos por Tardif (2004) como “(...) um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p.36). No entanto, Tardif (2004), salienta que os saberes docentes não advêm somente da formação inicial, tão pouco ali se encerram. Para o autor, o processo de construção da identidade profissional possui fontes diversas que levam em conta o sujeito professor nas suas variadas formas de ser e estar no mundo, suas experiências de vida, entre outros aspetos que lhe conferem um carácter de subjetividade.

Alarcão (1996b) refere-se a este processo de construção do conhecimento da identidade do professor como sendo dinâmico e continuado, com um carácter heurístico: conhecendo a profissão e conhecendo-se a si mesmo como professor. Ou seja: um processo que “pode desenvolver-se (...) que tem de ser cultivado [e que] requer condições favoráveis para o desabrochar” (p.181). Em outras palavras, a identidade é mais um processo reflexivo do que um estado imutável e requer tempo e espaço para essa reflexão.

Numa abordagem teórica e empírica da identidade docente e da sua construção na formação inicial, Nascimento (2002,) destaca três dimensões fundamentais:

- A dimensão motivacional, relativa ao projeto profissional e incidindo na escolha da docência como profissão e na motivação para a mesma;

- A dimensão representacional, relacionada com a percepção profissional, nos planos das imagens da profissão docente e de si como professor;

- A dimensão socioprofissional, situada aos níveis social e relacional e baseando-se, fundamentalmente, nos processos de socialização profissional. Estas dimensões da identidade docente interagem entre si numa dinâmica complexa, em ligação com a profissionalidade docente em construção e com base na formação profissional, como se procura ilustrar na figura a seguir:



Figura 3: Dinâmica do processo de construção da identidade docente (Nascimento, 2009, p.209).

Em uma investigação realizada na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra (FCTUC), procurou-se esclarecer e promover o processo de construção da identidade profissional no período de formação inicial de professores, nomeadamente no contexto da formação educacional, em que se procede a uma análise das componentes da identidade docente mais relevantes. Neste estudo, Nascimento (2007), chega à conclusão de que “a fase de início da profissão deveria ser acompanhada, em termos de formação e de desenvolvimento profissional, atendendo às necessidades do professor principiante, sendo importante proceder à fundamentação e implementação de programas de indução profissional” (p.216). Neste sentido, Nóvoa (1995) salienta que a fase da indução profissional é um momento particularmente sensível na formação de

professores. Ou seja, este momento deve ser organizado como parte integrante do programa de formação em articulação com a licenciatura e o mestrado.

Sendo assim, percebe-se que a motivação desses professores advém de fatores já pré-existentes, as condições da função de professor, que dependem de outras experiências vividas, como afirma Nascimento (2007):

(...) intimamente ligada ao desenvolvimento da imagem de si e da identidade social, a motivação para a docência baseia-se nas representações da profissão e nas significações atribuídas ao papel e às condições de exercício da função e depende de variáveis pessoais e das relações anteriormente vividas com o meio escolar e os professores. (p.211)

O mesmo autor (2007) destaca (i) a dimensão motivacional, relativa ao projeto profissional, incidindo na escolha da docência como profissão e na motivação para a mesma; (ii) a dimensão representacional, relacionada com a percepção profissional, nos planos das imagens da profissão docente e de si como professor; e (iii) a dimensão socioprofissional, aos níveis social e relacional e baseando-se, fundamentalmente, nos processos de socialização profissional.

Desse modo, percebe-se que estas dimensões da identidade docente interagem numa dinâmica complexa, articulando-se com a própria profissionalidade docente em construção, com base na formação profissional, que assume uma importância fulcral para o seu desenvolvimento na fase de pré-profissão, fase esta que compreende um período primordial onde os professores adquirem conhecimentos teórico-práticos que possibilitem a prática do ensino de qualidade.

Em suma, a construção da identidade docente entende-se como um processo complexo, que possui, por meio dos saberes docentes, experiências vividas, e formação contínua, uma fonte constante de subsídios para alavancar e manter o movimento necessário à sua progressão.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentadas e justificadas as opções metodológicas que foram traçadas no percurso desta investigação. A abordagem metodológica que orienta um trabalho investigativo depende da temática abordada, do objeto de estudo e das linhas orientadoras do tipo de investigação. Elas compõem um dos elementos mais relevantes no planeamento de um trabalho investigativo de natureza qualitativa. Vista desse modo, a metodologia leva-nos a um conjunto de princípios que guiam e encaminham o investigador no decorrer da pesquisa que irá desenvolver e, obviamente, deverá ter em conta a própria natureza do problema em estudo.

De acordo com Bell (2010), para realizarmos uma investigação é necessário definirmos o paradigma metodológico que se lhe adequa e os métodos de recolha de informação para que possamos satisfazer os objetivos definidos.

Tal como referido anteriormente, o presente estudo tem como principal objetivo identificar e compreender os contextos e fatores de construção da identidade docente através da perceção de professores de uma Escola no Brasil e em Portugal, e como a Supervisão Pedagógica pode contribuir para esta construção, partindo de três questões norteadoras:

- Quais são os contextos que influenciam a construção da identidade docente?
- Quais são os fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional?
- Quais os contributos que a Supervisão Pedagógica proporciona para a construção da identidade docente?

2.1. A Investigação Qualitativa

Tendo em consideração a natureza do estudo e as suas questões emergentes, optamos por um paradigma qualitativo de investigação desenvolvido com a utilização de estratégias e técnicas de natureza qualitativa-interpretativa, com o objetivo de perceber e descrever as perspetivas dos participantes através da interpretação dos dados recolhidos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994):

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas

características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (p.16)

As cinco principais características da investigação qualitativa, que conferem com o objeto da pesquisa, são assim apresentadas por Bogdan e Biklen, (1994):

- (1) A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados;
- (2) A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados;
- (3) A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final;
- (4) Os dados são analisados intuitivamente, como se se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle;
- (5) Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e a “o quê”.

Para Bogdan e Taylor (1986), nos métodos qualitativos, o investigador deve estar no campo de ação dos investigados, sendo que este método de investigação se baseia principalmente em conversar, ouvir e permitir a livre expressão dos participantes. A este propósito, importa referir que o paradigma interpretativo, desenvolvido no quadro de uma metodologia qualitativa, permite “a descrição de fenómenos ou de situações, a análise dos dados recolhidos por temas ou categorias, a sua interpretação e, finalmente, traçar conclusões sustentadas em constructos teóricos e sob a perspetiva pessoal do investigador” (Wolcott, 1994, citado por Creswell, 2002, p. 182).

Dessa forma, como aponta Minayo (2010), a pesquisa qualitativa proporciona um modelo de entendimento profundo de ligações entre elementos, direcionado à compreensão do objeto de estudo. É caracterizado pela empiria e pela sistematização progressiva do conhecimento até se atingir o melhor nível de compreensão teórica acerca do grupo ou do processo estudado. De acordo com o autor, no plano teórico e metodológico, a investigação qualitativa é capaz de incorporar o significado e a intencionalidade como intrínsecos aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas

últimas assumidas desde o surgimento até a sua transformação, como construções humanas significativas.

No estudo aqui apresentado, a investigação ganhou enfoque pela necessidade de identificar dados percebidos a partir da visão dos participantes de países diferentes (Brasil e Portugal), no processo de construção da identidade docente, com o objetivo de identificarem e darem a compreender as suas percepções sobre os contributos da supervisão pedagógica na construção da própria identidade docente.

2.2. Os Participantes

De forma a garantir o anonimato dos sujeitos envolvidos na investigação, foi criada uma identificação de códigos atribuído aos participantes, conforme tabela abaixo.

Quadro 3 – Códigos da identificação dos participantes

Identificação dos códigos atribuído aos participantes	
DB1- Docentes no Brasil - Participante 1	DP1- Docentes em Portugal- Participante 1
DB2 -Docentes no Brasil - Participante 2	DP2 Docentes em Portugal - Participante 2
DB3 -Docentes no Brasil - Participante 3	DP3- Docentes em Portugal– Participante 3

Os 3 docentes que foram entrevistados no Brasil, trabalham com a educação pré-escolar, (Educação infantil, no Brasil) de um Agrupamento de Escolas público e municipal, localizado na cidade do Rio de Janeiro.

Os 3 docentes entrevistados em Portugal, exercem no 1º, 2º e 3º ciclo do Ensino Básico de um Agrupamento de Escolas, público, localizado na região de Setúbal.

Obteve-se ainda o contributo de 10 respondentes ao inquérito *online*.

2.3. Técnicas de recolha de dados:

A pesquisa teve como instrumentos para recolha de dados o questionário e a entrevista. As respostas obtidas no questionário, bem como as entrevistas foram alvo de análise de conteúdo de acordo com os princípios de Bardin (1979).

Esses princípios são mais que uma simples técnica de análise de dados – representam uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias. É uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de diferentes fontes (documentos, questionários entrevistados, dentre outros). Ajuda também a reinterpretar as mensagens e atingir uma compreensão de seus significados que vai além de uma leitura comum.

Neste sentido, Bardin (1979) infere que a análise de conteúdo abarca as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, com o intuito de realizar deduções lógicas e justificadas a respeito da origem das mensagens. A proposta da autora constitui-se de algumas etapas para a consecução da análise de conteúdo, organizadas em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

2.3.1 - Questionário

O ponto de partida para coleta exploratória de dados foi a utilização de um questionário eletrônico desenvolvido na plataforma do *Google Drive*, em que o anonimato dos participantes foi garantido (Apêndice A ¹).

De acordo com Andres *et al.* (2020) a ferramenta do *Google Drive* permite a realização da pesquisa de campo, facilitando o processo da coleta de dados e análise dos resultados. Segundo esses autores, a ferramenta do Google Drive apresenta ainda um grande potencial em relação às pesquisas à distância e possui um vasto campo de abrangência, a fim de que possam vir a inovar em suas práticas.

O questionário foi elaborado com perguntas abertas e fechadas direcionadas à pesquisa, em que se procurou que cada pergunta tivesse seus próprios objetivos, em estreita articulação com as questões de investigação deste trabalho. As respostas consolidaram o que se pretendia obter após o problema levantado em que se procurou

¹ Apêndice A – Questionário (p.VII)

identificar mais nitidamente qual a percepção dos docentes face à construção da sua identidade e ao seu desenvolvimento profissional, e qual a relação destas dimensões com a supervisão pedagógica. O *link* para acesso ao questionário foi enviado para o email da direção da escola e, em seguida, repassada aos professores.

Essa coleta inicial de dados, através do questionário, contribuiu para ajudar a perceber o campo de pesquisa e explorar o tema escolhido. Entretanto, convém esclarecer que, embora seja um questionário de coleta de dados, neste caso, não será possível ser analisado de forma estatística, primeiramente, pelo facto de termos questões abertas e segundo porque obtivemos apenas 10 respostas, sendo cinco dos docentes brasileiros e cinco docentes portugueses.

O conteúdo do questionário pode encontrar-se no (Apêndice A) e as respostas no (Anexo VII)

2.3.2. Entrevista

A opção por realizar entrevistas individuais como modo de complemento dos dados recolhidos na pesquisa de campo deu-se pelo facto de que a entrevista também é uma forma de observação. Segundo Bogdan e Biklen (1994),

(...) em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de 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 aspetos do mundo (p.134).

No âmbito do presente estudo, considera-se importante o contributo das entrevistas individuais, pelo facto de que a entrevista possibilita identificar as percepções dos intervenientes, dos dois países em questão, no processo da construção da identidade docente. Permitem também aprofundar alguns aspetos considerados determinantes para o cruzamento e o confronto das informações obtidas na pesquisa de campo, conseguindo-se, assim, o enriquecimento, a complementaridade, maior fiabilidade e consequente validação da investigação.

Uma outra vantagem é a oportunidade de interagir diretamente com os sujeitos, o que nos ajuda muitas vezes a reformular as ideias que tínhamos

inicialmente e que não estavam devidamente contextualizadas; é ainda a oportunidade para observar, registar e interpretar a comunicação não-verbal, ou seja, a linguagem corporal, tom de voz, e hesitações discursivas.

Como instrumento de uma abordagem qualitativa, a entrevista constitui um recurso naturalista de observação ativa pois conjugam-se o ver, o escutar e o partilhar, aos quais acrescentaria o sentir. De facto, o *insight* do investigador é importante para as interpretações que vai fazendo na sua construção de significado ao longo da entrevista.

Por fim, é importante salientar que, apesar de morosa e trabalhosa, esta é uma técnica que nos permite obter dados únicos, pois a entrevista é muitas vezes superior a outros sistemas de obtenção de dados. Uma das razões é que as pessoas, geralmente, preferem falar a escrever. Talvez, devido à sua singularidade a técnica de entrevista é considerada por Guba e Lincoln (1985) como um “instrumento humano”.

Para a entrevista foi preparado um guião (Apêndice B), que serviu de orientação ao desenvolvimento da entrevista. Ele funciona como uma lista de verificação sendo que a vantagem é a flexibilidade, por exemplo, na ordem das perguntas, e a gradual adaptabilidade do entrevistador ao entrevistado.

As entrevistas para este estudo foram realizadas durante o mês de junho e julho de 2021, por intermédio dos diretores de um agrupamento de escolas na região de Setúbal em Portugal, que contactou com os sujeitos, bem como de uma Escola pública do Rio de Janeiro, no Brasil, por intermédio também da direção da Escola.

Nos dados recolhidos em Portugal, as entrevistas ocorreram de forma presencial com a participação de três docentes. Já no caso da recolha de dados no Brasil, as entrevistas foram feitas de forma remota com o recurso da plataforma Zoom e obteve o mesmo número de participantes.

2.4. Técnicas de Tratamento de dados

O tratamento dos dados recolhidos é fundamental para o caminho da interpretação à compreensão e da resposta aos objetivos. “Confronted with a mountain of impressions, documents, and field notes, the qualitative researcher faces the

difficult and challenging task of making sense of what has been learned. I call making sense of what has been learned the art of interpretation.” (Denzin, 1994, p. 500).

2.5. Análise de conteúdo

Através da análise de conteúdo da entrevista, é possível recolher evidências /indicadores que possam não só corresponder aos objetivos da investigação como também mostrar se existe ligação entre aquilo que está na teoria e o que é assumido na entrevista. Bogdan & Biklen (1994) mencionam que “embora se possa aprender mais com umas entrevistas do que com outras, e embora não se possa usufruir da mesma intensidade com todas as pessoas entrevistadas, mesmo uma má entrevista pode proporcionar informação útil” (p.136).

Entendida como um método ou uma temática de tratamento de dados “que se insere no conjunto de metodologias de análise de dados na investigação social” (Amado,2014, p.301),

Sendo assim, foi selecionada por ser a mais adequada aos dados produzidos através da realização de entrevistas, bem como para analisar os dados da pesquisa de campo ou trabalho exploratório inicial.

Para o entendimento do que estava envolvido na análise de conteúdo, podemos evocar Bardin (2016), que descreve este procedimento como:

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 permitiam a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (p.25)

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A apresentação dos resultados obtidos que será feita neste capítulo teve como suporte as tabelas de análise de conteúdo das entrevistas que foram realizadas aos seis participantes das duas organizações. Como já mencionado anteriormente, os dados obtidos no questionário, embora fosse um questionário de coleta de dados, neste caso, também foi alvo de análise de conteúdo, por não ser possível ser analisado de forma estatística, primeiramente, pelo facto de termos questões abertas e depois porque obtivemos apenas 10 respostas, sendo os participantes cinco docentes brasileiros e cinco docentes portugueses.

Para realizar a análise das entrevistas, a informação foi organizada numa tabela separada em três colunas: nas duas primeiras, as categorias e subcategorias de codificação (Bolgan & Biklen, 1994) nas quais se identificam os temas previstos no guião e, na terceira, as unidades de registo ou excertos do discurso do entrevistado.

Primeiramente, o conteúdo das entrevistas foi analisado de forma individual (Anexo I), e depois foi feita uma tabela síntese, envolvendo os seis participantes das entrevistas. Foi adicionada também uma tabela com os dados fornecidos pelos questionários respondidos (Anexo VII) e, em seguida, uma outra tabela em que foi possível fazer um cruzamento dos dados do questionário com os dados encontrados nas entrevistas, já que as três principais perguntas da pesquisa (perguntas que fazem parte das questões norteadoras da investigação) são as mesmas que foram utilizadas nas entrevistas.

Apresenta-se agora uma breve síntese do conteúdo encontrado nas entrevistas:

Quadro 4 - Tabela resumo da análise de conteúdo das entrevistas

Questão / Categoria	
C1- No seu ponto de vista, o que entende por supervisão pedagógica?	
Docentes Brasil	Docentes Portugal
DB1 “Traz identidade a unidade, unifica o trabalho da escola”	DP1 “é a prática usada entre docentes, e claro, toda a atividade pedagógica”

<p>“É um trabalho de orientação dos professores”</p> <p>“(…) é um trabalho de equipe para entender o que vai ser melhor para comunidade, o que é melhor para as crianças, o que é melhor para escola”.</p> <p>DB2 “supervisão é a pessoa que vai fazer aquela direção, mas caminhando junto”</p> <p>“(…) vejo como um apoio, essa visão do caminhar lado a lado, tendo sempre alguém para me dar uma direção neste caminho”.</p> <p>DB3 “supervisão hoje, no nível pedagógico, é aquela visão da pessoa que vai auxiliar o trabalho do docente”</p> <p>“(…) ela vai direcionar muitas vezes dentro da visão daquela unidade escolar”</p> <p>“(…) supervisão teria que caminhar junto com colaboração com cooperatividade”</p>	<p>”(…) é ter uma visão aprofundada e reflexiva e o aperfeiçoamento de práticas</p> <p>“Supervisão para mim é como uma plataforma comum de reflexão, aprendizagem e integração de saberes e competências”.</p> <p>DP2 “(…) conhecer, refletir e orientar o trabalho docente, de modo geral”.</p> <p>“(…) é ter uma visão, eu diria que, dinamizadora de diversas práticas colaborativas de trabalho e sobretudo, detém um papel de mediação entre esses profissionais”</p> <p>DP3 “...é um acompanhamento pedagógico e didático “</p> <p>“(…) é uma ação dinamizadora de diversas práticas que consiste em conhecer, refletir e também orientar um trabalho docente”</p>
---	--

Inferências

Na categoria do conceito de supervisão é possível observar que, tanto os docentes brasileiros como os docentes portugueses entrevistados reconhecem a supervisão como uma forma de orientação e acompanhamento do trabalho docente.

Questão / Categoria

C2- Que práticas pedagógicas, encontra na sua escola

<p>DB1 “(…) o trabalho que eu desenvolvo com as professoras é realmente a questão das interações e das brincadeiras que esta até na base curricular, na BNCC”</p> <p>“Então, em tudo que pensamos a gente tenta garantir os direitos de aprendizagem e pautar</p>	<p>DP1 “Nós temos o trabalho colaborativo que eu acredito que seja uma prática muito importante”</p> <p>“(…) a conscientização, o incentivo a flexibilidade bem como a colaboração do aluno e professor”</p>
--	---

<p>todas as práticas nas interações e nas brincadeiras”</p> <p>DB2 “Nós propomos as atividades e adaptamos essas atividades as brincadeiras”</p> <p>DB3 “As práticas pedagógicas são alinhadas com a visão da prefeitura do Rio de Janeiro e com a secretaria de educação, mas também possui uma visão própria”</p> <p>“(…) nós temos uma visão mesmo de formação educacional, uma formação de cidadania enquanto a rede privada tem uma visão mais comercial da educação”</p> <p>“(…) uma prática pedagógica voltada para a formação do cidadão como um ser completo,”</p> <p>“(…) temos uma visão do aprender fazendo, não levar nada pronto para as crianças, a gente constrói com eles o aprendizado, também levando muito em consideração a realidade deles”.</p>	<p>DP2 “Uso muito atividade em grupo para que os alunos aprendam a escutar e a lidar com opiniões contrárias”</p> <p>” (...) procuro sempre utilizar a aprendizagem compartilhada que envolve a estimulação dos processos de ensino de pares, em que uns ensinam aos outros e pode ter essa troca de aprendizagem entre os colegas”</p> <p>DP3 “todas as práticas pedagógicas são desenvolvidas de forma interdisciplinar, numa perspectiva de trabalho colaborativo e de trocas de experiências entre os professores e alunos”</p> <p>” Procuramos sempre trabalhar com algo que seja do interesse dos alunos para que isso lhe possa ser mais interessante”</p>
--	---

Inferências

Nesta categoria, podemos observar que os dois grupos utilizam práticas pedagógicas diversificadas.

No grupo dos docentes brasileiros é possível observar que seguem a nova regra da BCNN que, para o grupo do Pré-escolar, é necessário garantir os direitos de aprendizagem em que os docentes adaptam as atividades, as brincadeiras, e sempre levando em consideração a realidade dos alunos bem como no aprender fazendo ou na construção desse aprendizado.

No grupo dos docentes portugueses prevalece o trabalho colaborativo e troca de experiências ou atividade de grupo que envolve a estimulação dos processos de ensino entre pares.

Questão / Categoria

C3- Quais os contributos da supervisão pedagógica na construção da sua identidade docente

<p>DB1 “(...) ter um olhar crítico e fazer com que os professores pensem antes de aplicar qualquer prática em sala de aula”</p> <p>“(...) contribui com a formação dos professores e na reflexão sobre a prática</p> <p>“Contributo também no sentido de organização da equipa como um todo”</p> <p>DB2 “(...) contribui diretamente no dia – a – dia da escola”</p> <p>“(...) faz com que eu reflita sobre a minha prática e esta tendo um grande impacto como profissional bem como na construção da minha identidade docente”.</p> <p>DB3 “(...) troca colaborativa e cooperativa. A supervisão, para mim, é quase como uma mentoria”</p> <p>“(...) aprendi muito com a minha supervisão”.</p>	<p>DP1 – Contribui principalmente para melhorar a prática pedagógica”</p> <p>“(...) quando o professor vai avaliar ou observar a aula de um colega, vai analisar esses aspetos: a parte didática”</p> <p>DP2” (...) poderá ajudar a melhorar a performance na aula da leção “</p> <p>“(...) ajudar-nos a inovar e a criar e a ter novas ideias para encontrarmos estratégias diferentes e atividades diferentes para desenvolver com os alunos”</p> <p>DP3 “contribui para inovação das ideias que precisamos ter para inovar nossas aulas”</p> <p>“O supervisor vai dar o seu contributo crítico, estimular por parte do grupo uma reflexão sobre o trabalho realizado”</p>
--	---

Inferências

Nesta categoria dos contributos da supervisão, que é considerado um dos pontos chave desta investigação, os sujeitos destacam positivamente os contributos da Supervisão. Dentre os pontos mais citados pelos docentes entrevistados estão: (i) Contributo na formação dos professores; melhoramento da prática pedagógica, performance e na criação de novas ideias para inovação das aulas; (ii) Contributo crítico; (iii) reflexão sobre a prática; (iv) contribui de forma direta e positiva no dia-a-dia da escola e na troca colaborativa e cooperativa; e (v) como destaque, a resposta da docente brasileira (P3), que reconhece o quanto tem aprendido com a supervisão que tem hoje, que considera quase como uma mentoria.

Questão / Categoria

C4- Na sua opinião, o que falta nas escolas ou a nível de supervisão, para que a construção da identidade ou o desenvolvimento profissional do docente seja mais eficiente?

DB1” No âmbito geral, eu acho que a gente não está sozinho e há sempre uma preocupação com a formação, eles valorizam o nosso trabalho e tem essa preocupação, mas nem todos querem”

“o que falta, na minha opinião, é sempre a vontade do próprio profissional de fazer diferente”.

DB2” (...) falta um olhar aberto da gestão para compreender que a formação profissional é um investimento que volta para escola”

DB3” (...) o que falta é a questão da formação, principalmente na área da pedagogia.

“(...) uma formação mais ampla desses profissionais até para que eles não sejam pegos de surpresa em algumas situações”

“(...) falta incentivo para que os professores estudem mais”

DP1” (...) lidar com as instituições, com as expectativas que se criam dos alunos e muitas vezes não correspondem ao que a instituição estava à espera”

DP2“desenvolver um programa específico de desenvolvimento profissional ou de formação no sentido de quebrar as barreiras de ensino tradicional e então, aí abrir portas noutros sentidos”

“(...) é preciso que as pessoas sejam chamadas a pensar, um modelo de ensino que não seja receitas dadas, nem respostas prontas, mas que faça com que os alunos pensem”

DP3 “(...) falta um pouco de orientação”

“(...) falta ensinar os professores a gerirem um grupo”

Inferências

Esta categoria obteve a resposta similar de dois docentes brasileiros, que apontam que existe uma carência nas escolas na questão da capacitação ou de uma formação mais ampla dos profissionais, bem como o incentivo para que esses profissionais estudem mais.

No entanto, essa opinião difere da supervisora (P1) que afirma que a formação é disponibilizada pelos órgãos públicos, porém, nem todos querem e falta vontade de fazer diferente.

Já pelos participantes portugueses foi apontado que é necessário desenvolver um programa específico de desenvolvimento profissional ou de formação, no sentido de quebrar as barreiras de ensino tradicional bem como a falta de orientação/liderança para gerir uma equipa ou grupo e lidar com as expectativas das instituições.

Questão / Categoria

C5- Quais os contextos que mais influenciam a construção da identidade docente	
<p>DB1 “(...) a própria formação de ser humano, você como individuo, em que escola estudou, em que universidade você foi formado, por onde passou”</p> <p>DB2 “ (...) o que mais influencia a identidade é você pensar sua prática diante de outras”</p> <p>“(...) a unificação de teoria e pratica e a capacidade de repensar e fazer diferente “</p> <p>“(...) é o desafio de tentar trazer a realidade do aluno para dentro da escola e muitas outras coisas”</p> <p>DB3 “ (...) o dia- a- dia e a sala de aula”.</p> <p>“(...) é na sala de aula que eu acho que o professor constrói, a maior parte do tempo, sua identidade.”</p>	<p>DP1 “ (...) têm sido a experiência, o dia- a -dia”</p> <p>“(...) tem sido a adaptação às realidades,”</p> <p>“(...) a partilha, aliás tem sido muito mais importante a troca de experiência com os professores”</p> <p>DP2 “(...) nos valores de cada individuo, ou seja, no modo como cada um constrói as suas histórias”.</p> <p>DP3 “(...) o dia- a- dia, a necessidade de desdobramento do professor em múltiplas funções, a necessidade de corresponder aos perfis diversificados.</p>
<p>Inferências</p> <p>No aspeto dos contextos influenciadores da construção da identidade encontramos dados muito similares nos dois grupos, citados pelos docentes portugueses tanto pelos brasileiros, como: (i) a experiência do dia - a – dia; (ii) a adaptação às realidades do aluno; (iii) a história de vida de vida de cada docente e a própria formação como ser humano.</p>	
Questão / Categoria	
C6- Que percepção tem da sua identidade profissional ou como se reconhece enquanto profissional	
<p>DB1 “(...) eu estou como professora articuladora/supervisora desde outubro de 2018, mas eu me percebo professora. Ou seja, a minha identidade é de ser professora e sempre será”.</p>	<p>DP1 “Pra já eu sempre gostei muito do meu trabalho e da minha profissão e por isso envolvo-me sempre”.</p> <p>“(...) é preciso de facto, gostarmos mesmo daquilo que fazemos e envolvermos com os</p>

<p>DB2 “Eu me reconheço uma professora que procura ser bem mais ouvinte, mais sensível ao que é trazido pelas crianças”</p> <p>” (...) sempre avaliando, sempre me inspirando na minha supervisora e eu acredito que a gente nunca vai estar prontos, ou seja, estamos sempre em formação, em transformação”</p> <p>DB3 “eu vejo-me hoje como uma profissional muito motivada pra fazer sempre o melhor com os meus alunos”</p> <p>“(...) amo a questão de ser professora de educação infantil”</p> <p>“(...) eu tento o máximo fazer com que o amanhã do meu aluno ou a tarde do meu aluno seja um momento de muita satisfação pra eles”</p>	<p>alunos e com a escola e fazer parte do trabalho de equipa da escola”</p> <p>“É muito importante o trabalho de equipa para profissionalmente crescermos, porque vamos partilhar as nossas experiências”</p> <p>DP2 “Gosto de fazer esse trabalho, tenho dificuldades com as questões de disciplina com o terceiro ciclo que são muito comuns, o que torna por vezes dar aula cansativo”</p> <p>” No entanto, dar aulas é algo que me agrada bastante”</p> <p>“(...) avaliar os alunos já não é muito o que gosto”</p> <p>“Considerando que passei por outras profissões também acho que apesar de menos de que antigamente ainda é uma profissão que tem algum prestígio, há alguma valorização.</p> <p>DP3 “sempre disponível, sou uma professora bastante sensível e estou sempre muito atenta aos alunos”</p> <p>“(...) Considero-me uma professora afetiva na minha forma de ser e estar, sempre muito alegre, ou seja, com uma alegria que tento transmitir aos meus alunos (...) tento sempre despertar a curiosidade deles”</p> <p>” (...) estou longe de ser o melhor, mas também não o pretendo”</p>
---	---

Inferências

Na perceção de si ou como reconhecem-se como profissionais, é visível nos dois grupos o amor pela profissão, ou seja, o envolvimento e o gosto que têm em lecionar, o envolvimento, afetividade e sensibilidade desses profissionais para com os seus alunos.

Questão / Categoria

C7 - Quais os fatores mais influentes na sua identidade docente

DB1 “(...) a minha dedicação ao trabalho que faço, até porque gosto muito do que faço”.

“(...) a minha forma de trabalhar, minha organização e dedicação ao que faço”.

DB2 “(...) penso que eu ainda estou neste processo de aprendizado e de construção de identidade”

“(...) o que acho que mais me influenciou até hoje foram essas experiências de práticas que tive em outras escolas, minha formação, especialização e o dia a dia da escola com os meus alunos”

DB3 “(...) na observação dos teus colegas de trabalho”

“(...) eu tive pessoas que me influenciaram muito, uma ex-colega de trabalho que faleceu, a minha coordenadora hoje e as minhas colegas de trabalho “

“(...) então eu acho que eu aprendi muito com as pessoas, a minha formação veio também de observar “

”(...) a minha formação foi muito das pessoas, da partilha, observando, ouvindo, colocando em prática, foi muito da ação do dia – a - dia”

DP1 “(...) sempre aberta a experiência, a inovação e a não ficar com os conhecimentos de base, mas procurando sempre adaptar-me as novas realidades e a evolução da sociedade”

“(...) a parte que também mais me apaixonou foi sempre este contacto muito direto entre a escola – família”

DP2 “Tento adequar as aulas as necessidades dos alunos o mais possível e as características da turma e não me esquecer que minha profissão existe porque eles precisam de mim e não o contrário, eles não existem porque eu preciso dar aulas”

“(...) aprendi muito no mestrado, vou iniciar o estágio, o fato de poder contactar com outros professores ajuda bastante e, portanto, acho que a questão da partilha é também um fator fundamental”

DP3 “(...) a minha personalidade, a minha motivação ou auto motivação por gostar muito do que faço”

“Busco estar sempre em constante crescimento pessoal”

Inferências

Como fatores mais influentes na identidade docente estão presentes nos dois grupos: (i) A dedicação ao trabalho, o dia- a- dia da escola; (ii) A adequação das aulas e as necessidades dos alunos e (iii) principalmente estar disponível para a inovação e crescimento pessoal.

Quadro 5 – Codificação das instituições e perfil dos participantes da pesquisa de campo- Questionário

Instituição de ensino	Formação acadêmica	Tempo de exercício na profissão:	Género	Idade
Escola AA1 – RJ	Licenciatura	Mais de 5 anos	Feminino	50 - 60
Agrupamento AA2 - Lisboa	Licenciatura	Mais de 5 anos	Feminino	60 - 70
Agrupamento AA3- Setúbal	Licenciatura	Mais de 5 anos	Feminino	40 - 50
Agrupamento AA3- Setúbal	Licenciatura	Mais de 5 anos	Masculino	30 - 40
Escola AA1 - RJ	Mestrado	Mais de 5 anos	Feminino	60 - 70
Escola AA1 – RJ	Licenciatura	Mais de 5 anos	Feminino	60 - 70
Agrupamento AA3- Setúbal	Licenciatura	Entre 1 e 5 anos	Masculino	30 - 40
Agrupamento AA3- Setúbal	Licenciatura	Mais de 5 anos	Masculino	50 - 60
Escola AA1 – RJ	Licenciatura	Mais de 5 anos	Feminino	40 - 50
Escola AA2- RJ	Licenciatura	Mais de 5 anos	Feminino	60 - 70

Cruzamento dos dados do questionário com os dados das entrevistas

Categorias		
Contributos da Supervisão Pedagógica na construção da identidade docente		
Entrevista	Questionário	Resumo da análise
Docentes Brasil (DB)		

<p>DBE1 “(...) ter um olhar crítico e fazer com que os professores pensem antes de aplicar qualquer prática em sala de aula”</p> <p>“(...) contribui com a formação dos professores e na reflexão sobre a prática</p> <p>“Contributo também no sentido de organização da equipa como um todo”</p> <p>DBE2 “(...) contribui diretamente no dia – a – dia da escola”</p> <p>“(...) faz com que eu reflita sobre a minha prática e esta tendo um grande impacto como profissional bem como na construção da minha identidade docente”.</p> <p>DBE3 “(...) troca colaborativa e cooperativa. A supervisão, para mim, é quase como uma mentoria”</p> <p>“(...) aprendi muito com a minha supervisão”.</p>	<p>DPBQ1 – Trabalho cooperativo é essencial</p> <p>DBQ5- Observar outros modos de ensinar e contribuir para a sua melhoria.</p> <p>DBQ6- Partilha e aperfeiçoamento de saberes. Permite conhecer outras formas de agir e de pensar.</p> <p>DQ9- Auxílio à comunidade escolar, ação humanizadora e sumativa;</p> <p>DB10- Troca de experiências</p>	<p>Se compararmos o que encontramos na entrevista com o que encontramos no questionário, podemos observar que são muitos os contributos da supervisão apontados por cada grupo pesquisado. No entanto, dois contributos encontrados nos dois grupos foram:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O trabalho colaborativo/ cooperativo; 2. A troca de experiências.
<p>Contextos que mais influenciam a construção da identidade docente</p>		

Entrevista	Questionário	Resumo da análise
Docentes Brasil		
<p>DBE1 “(...) a própria formação de ser humano, você como indivíduo, em que escola estudou, em que universidade você foi formado, por onde passou”</p> <p>DBE2” (...) pensar sua prática diante de outras”</p> <p>“(...) a unificação de teoria e pratica e a capacidade de repensar e fazer diferente “</p> <p>“(...) é o desafio de tentar trazer a realidade do aluno para dentro da escola e muitas outras coisas”</p> <p>DBE3” (...) o dia- a- dia e a sala de aula”.</p> <p>“(...) é na sala de aula que eu acho que o professor constrói, a maior parte do tempo, sua identidade.”</p>	<p>DBQ1 - Sociais e Emocionais</p> <p>DBQ5 - Trabalho colaborativo, troca de experiências.</p> <p>DBQ6 - Discussão sobre práticas pedagógicas, ambientes de aprendizagem ao nível dos conhecimentos (conteúdos acadêmicos) e de aspetos didáticos.</p> <p>DBQ9- Conhecimento, cultura e valores;</p> <p>DBQ10- A formação continuada, atualização de novos saberes.</p>	<p>Os contextos influenciadores na construção da identidade docente aparecem de forma distinta nos dois grupos.</p> <p>Um ponto de similaridade está na resposta do DE2 (entrevista) e do DQ6 (questionário) em que o primeiro fala da importância de pensar a prática diante de outra e o segundo na discussão sobre as práticas pedagógicas e ambientes de aprendizagens.</p>
O que falta nas escolas ou a nível de SP para que a construção da identidade, ou o desenvolvimento profissional seja mais eficiente		
Entrevista (E)	Questionário (Q)	Resumo da análise
Docentes do Brasil (PB)		

<p>DBE1” (...) no âmbito geral, eu acho que agente não está sozinho e há sempre uma preocupação com a formação, eles valorizam o nosso trabalho e tem essa preocupação, mas nem todos querem”</p> <p>“(...) o que falta, na minha opinião é sempre a vontade do próprio profissional de fazer diferente”.</p> <p>DBE2 “(...) falta um olhar aberto da gestão para compreender que a formação profissional é um investimento que volta para escola”</p> <p>DBE3” (...) o que falta é a questão da formação principalmente na área da pedagogia.</p> <p>“(...) uma formação mais ampla desses profissionais até porque para que eles não sejam pegos de surpresa em algumas situações”</p> <p>“(...) falta incentivo para que os professores estudem mais”</p>	<p>DBQ1- Sentir e viver a escola como um caminho de todos, falarmos a mesma linguagem educativa</p> <p>DBQ5 - Formação interpares.</p> <p>DBQ6 - Tempo, profunda reformulação dos grupos-turma, dos espaços e da organização do trabalho (letivo e outro).</p> <p>DBQ9- Nas escolas faltam recursos financeiros, investimento em capacitação para os professores, valorização aos docentes e política pública adequada</p> <p>DBQ10 -. Falta comunicação</p>	<p>Podemos observar que nesta questão, os dois grupos demonstram que existem uma carência nas escolas na questão da capacitação ou formação dos profissionais bem como o incentivo para que esses profissionais estudem mais. No entanto, isso difere com a resposta do P1 da entrevista.</p> <p>Outros fatores significativos são a comunicação e o tempo</p>
--	--	--

Contributos da SP na construção da identidade docente		
Entrevista (E)	Questionário (Q)	Resumo da análise
<p>DPE1 –” Contribui principalmente para melhorar a prática pedagógica”</p> <p>“(…) quando o professor vai avaliar ou observar a aula de um colega, vai analisar esses aspectos: a parte didática”</p> <p>DPE2” poderá ajudar a melhorar a performance na aula da lecionação “</p> <p>“(…) ajudarmos a inovar e a criar e a ter novas ideias para encontrarmos estratégias diferentes e atividades diferentes para desenvolver com os alunos”</p> <p>DPE3 “contribui na inovação das ideias que precisamos ter para inovar nossas aulas”</p> <p>“O supervisor vai dar o seu contributo crítico, estimular por parte do grupo uma reflexão sobre o trabalho realizado”</p>	<p>DPQ2- Não tiveram grande impacto.</p> <p>DPQ3- Nunca tive essa experiência.</p> <p>DPQ4 - Foram relevantes (enquanto avaliada e como supervisora).</p> <p>DPQ7- Nenhuma</p> <p>DPQ8 – Alguma</p>	<p>Para os docentes portugueses que responderam ao questionário, a grande maioria não reconheceu os contributos da SP como sendo significativa ou positiva. Apenas a resposta do DPQ4 a considera de forma positiva e relevante enquanto avaliada e enquanto supervisora.</p> <p>Já nas repostas encontradas nas entrevistas, podemos observar que os contributos apontados foram mais significativos quanto aos aspetos da prática pedagógica e didática bem como criação de novas ideias e estratégias para inovar as aulas.</p>
- Contextos que mais influenciam a construção da identidade docente		
Entrevista	Questionário	Resumo da análise

<p>DPE1” (...) têm sido a experiência, o dia- a -dia”</p> <p>“(...) têm sido a adaptação as realidades,”</p> <p>“(...) a partilha aliás tem sido muito mais importante, a troca de experiência com os professores”</p> <p>DPE2 “(...) nos valores de cada individuo, ou seja, no modo como cada um constrói as suas histórias”.</p> <p>DPE3 “(...) o dia- a- dia, a necessidade de desdobramento do professor em múltiplas funções, a necessidade de corresponder aos perfis diversificados.</p>	<p>DPQ2 - A prática de ensino; a partilha de experiências com os pares.</p> <p>DPQ3 - O contacto efetivo com cada realidade educativa.</p> <p>DPQ4- A pluralidade educativa, a bagagem que se acumula durante os vários anos.</p> <p>DPQ7- Contexto de sala de aula com cruzamento de técnicas e estratégias diferenciadas.</p> <p>DPQ8 - A partilha entre pares</p>	<p>No aspeto dos contextos influenciadores da construção da identidade, a partilha de experiência e a experiência do dia - a - dia são os fatores mais citados pelos docentes portugueses tanto nas entrevistas quanto no questionário.</p>
<p>- O que falta nas escolas ou a nível de SP para que a construção da identidade. Ou o desenvolvimento profissional seja mais eficiente</p>		
<p>Entrevista</p>	<p>Questionário</p>	<p>Resumo da análise</p>

<p>DPE1” (...) lidar com as instituições, com as expectativas que se criam dos alunos e muitas vezes não correspondem ao que a instituição estava à espera”</p> <p>DPE2 “desenvolver um programa específico de desenvolvimento profissional ou de formação no sentido de quebrar as barreiras de ensino tradicional e então, aí abrir portas noutros sentidos”</p> <p>“(…) é preciso que as pessoas sejam chamadas a pensar, um modelo de ensino que não seja receitas dadas, nem respostas, mas que faça com que os alunos pensem”</p> <p>DPE3 “(...) falta um pouco de orientação”</p> <p>“(…) falta ensinar os professores a gerirem um grupo”</p>	<p>DPQ2- Diretrizes mais claras e menos burocráticas.</p> <p>DPQ3- Não sei responder</p> <p>DPQ4- Muitas vezes falta a partilha. O trabalho cooperativo.</p> <p>DPQ7- Tempo para lecionar e menos burocracia</p> <p>DPQ8 - Tempo</p>	<p>Nesta questão, as respostas foram bem diversificadas com relação a entrevista, que focam essencialmente necessidades de formação inovadora.</p> <p>Já no questionário podemos ver mais um pouco de consenso no fator “tempo” e “menos burocracia” nas escolas, embora aponte ainda a falta de trabalho cooperativo.</p>
--	---	--

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A supervisão pedagógica é considerada, por muitos autores e legisladores, como uma mais-valia e um contributo imprescindível para o crescimento e (re)qualificação das organizações escolares, bem como para a melhoria contínua do serviço educativo que prestam. É encarada como uma ferramenta pedagógica ao serviço dos professores, ao longo de toda a sua carreira (formação inicial e contínua), bem como da organização escolar, promovendo, no seu interior, uma abordagem reflexiva e dialogante entre todos os atores educativos.

Sendo assim, considerando o contexto e os agentes educativos em contínua mutação, a amplitude concetual da supervisão pedagógica e a dinâmica processual da identidade do professor e do seu desenvolvimento profissional, emerge um amplo espectro de influência do supervisor pedagógico. Para Oliveira (2000), cada supervisor é um formador, com metodologias diversificadas, que age depois de diagnosticar e de avaliar um conjunto de variáveis presentes no seu contexto de atuação.

É importante salientar que os autores de referência visitados para realizar esta investigação revelaram opiniões, sugestões e argumentos que me fizeram compreender melhor os processos e procedimentos educativos no campo da supervisão pedagógica bem como, no campo da identidade profissional. Assim, as reflexões e toda a investigação permitiu aprofundar o meu conhecimento sobre o processo da construção da identidade docente e como a supervisão contribui para promover melhorias significativas neste aspeto.

Independentemente do seu ciclo de ensino e da sua área de especialização, pretendeu-se descobrir nesta investigação, quais os contributos da supervisão pedagógica na construção da identidade docente dos professores brasileiros e portugueses.

Desse modo, para responder ao propósito principal desta dissertação - descrever, analisar e interpretar a conceção que o docente tem sobre os contributos da supervisão pedagógica no processo de construção da identidade docente e qual a importância atribuída à supervisão neste aspeto – foram definidas três questões de investigação - questões norteadoras - que serviram a orientação da elaboração deste trabalho, desde o enquadramento teórico ao levantamento e análise dos dados. Como tal, a apresentação sucinta dos dados abaixo, será realizada em forma de resposta a cada uma das questões que foram colocadas aos professores participantes:

1 - Os contextos que influenciam a construção da identidade docente	
Para os docentes brasileiros	<ul style="list-style-type: none"> - Pensar a prática com outros; Debater sobre as práticas pedagógicas e ambientes de aprendizagens; A troca de experiências. -O trabalho colaborativo - A formação continuada, a atualização de saberes; - O Conhecimento, cultura e valores de cada docente.
Para os docentes portugueses	<ul style="list-style-type: none"> - A partilha de experiência com os pares; - A prática de ensino, a experiência do dia a – dia; - O contexto de sala de aula com cruzamento de técnicas e estratégias diferenciadas; - O contacto efetivo com cada realidade.

De acordo com o que foi possível apurar através das entrevistas que foram realizadas e dos dados do questionário, o quadro acima reflete os resultados dos contextos influenciadores no processo da construção da identidade docente.

Como pode observar na tabela, os docentes brasileiros demonstraram uma maior variedade de fatores influenciadores na construção da identidade docente do que os docentes portugueses. No entanto, o que mais sobressai da leitura das respostas nos dois grupos é a “**partilha de experiências**” e a “**discussão sobre as práticas pedagógicas**”

A partilha de experiências estimula os professores a estruturar, comparar e analisar as suas práticas, remetendo-os para um processo de reflexão que lhes permita

desenvolver, através da colaboração, competências para resolverem, de forma criativa, os seus problemas. Nestes contextos devem-se promover momentos de partilha de experiências da prática e da reflexão, a partir dos quais se aprende e se constrói saberes, coletivamente, designados, segundo Shulman (1987), (citado por Alarcão & Tavares, 2003, p.148), por comunidades de aprendizagem, que se constituem em “abordagem de conteúdos geradores de novos saberes, aprendizagem ativa, pensamento e práticas reflexivas, colaboração, paixão e sentido de comunidade ou cultura comum”.

Como os docentes questionados, Nóvoa(1999) salienta que é necessário combater o isolamento dos professores na sala de aula, conduzindo a novas práticas de cultura colaborativa, dimensão essencial de uma nova cultura profissional, onde a supervisão pode promover e desenvolver uma análise coletiva das práticas pedagógicas, onde podem surgir espaços de debate e questionamento, momentos de partilha e de produção colegial da profissão.

Assim, as competências de cada profissional podem ser integradas em redes de conhecimento, conduzindo a competências coletivas, propiciando um clima gerador de momentos e espaços de reflexão e cooperação, onde o supervisor pode ter um importante papel de orientador. Desse modo, a supervisão pedagógica transforma-se em interface comunicacional de aprendizagens, a partir da interação e da reflexão implicadas, impedindo o isolamento do professor, o qual necessita de partilhar em grupo os seus problemas e as suas realizações. A finalidade desta partilha reside no autoconhecimento, na autoavaliação e no reposicionamento do professor face ao ensino e à aprendizagem dos seus alunos, inovando as práticas e melhorando o ensino.

2- Fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional	
Docentes brasileiros	<ul style="list-style-type: none"> -A colaboração, em conjunto com a reflexão - A partilha de aprendizagens entre pares, em que o supervisor é visto como orientador

Docentes portugueses	<ul style="list-style-type: none"> - A aprendizagem mútua, os momentos de partilha e o diálogo reflexivo. - Oportunidades de formação que tragam novas técnicas de aprendizagem para inovação das aulas.
----------------------	--

Relativamente ao desenvolvimento profissional docente, as respostas revelaram-se mais sucintas e unívocas, embora se destaque a colaboração, a aprendizagem mútua e reflexiva, a formação para o novo, com forte menção para os momentos de partilha.

Reconhecem a dimensão da formação que seja proporcionadora de novas técnicas de aprendizagem para inovação das aulas, e a dimensão transformadora desencadeada pelas práticas supervisoras.

Em suma, os resultados destacam a importância do diálogo reflexivo como uma prática profissional compartilhada entre professores.

Na perspetiva da construção dinâmica e continuada da identidade profissional, o supervisor e o professor são ambos seres em construção, seres inacabados. A sua reconstrução alicerça-se na articulação de saberes teóricos com os saberes que emergem do processo reflexivo e experiencial. Ou seja: resultantes da interação recíproca, da partilha de aprendizagens entre pares e da reflexão dialética, bem como das oportunidades de formação continuada.

Quanto à formação, os respondentes não indicaram conteúdos diretamente relacionados com a promoção do seu desenvolvimento profissional e com a sua identidade docente, embora haja implícita, e explícita por PP2 e PP3, a ideia de atualização e de rutura com os modelos tradicionais.

O conhecimento profissional do docente, torna-se central na organização do trabalho que se desenvolve nas instituições educativas, devendo ser reconhecido como tal por parte de todos os participantes do processo educativo. Neste sentido, Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão (2008) consideram fundamental, em supervisão pedagógica, a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional, em que a essência do processo aparece com a função de apoiar e regular.

Assim, o supervisor deve, através do acompanhamento da prática letiva na sala de aula, proceder à observação e análise das práticas pedagógicas existentes. Tal pode ser alcançado incrementando um processo de trabalho colaborativo que permita o aconselhamento, a reflexão conjunta, a partilha e comparação de métodos e estratégias de ensino que visem o desenvolvimento profissional dos docentes assim como a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

3 - Contributos que a Supervisão Pedagógica proporciona à construção da identidade docente	
Docentes brasileiros	<ul style="list-style-type: none"> - Contribui com a formação dos professores e na reflexão sobre a prática; - Contributo no sentido de organização da equipa como um todo; - Contribui diretamente no dia – a – dia da escola; - É troca colaborativa e cooperativa e quase como uma mentoria; - Partilha e aperfeiçoamento de saberes; - Permite observar outros modos de ensinar e contribui para a sua melhoria; - Permite conhecer outras formas de agir e de pensar.
	<ul style="list-style-type: none"> - Contribui para melhorar a prática pedagógica; - Poderá ajudar a melhorar a performance na aula da lecionação;

Docentes portugueses	<ul style="list-style-type: none"> - Contribui para inovação das ideias que precisamos ter para inovar nossas aulas; - Dá contributo crítico, estimula no grupo uma reflexão sobre o trabalho realizado. - Não tiveram grande impacto. - Nenhuma - Alguma - Nunca tive essa experiência
----------------------	---

No que concerne a terceira e mais importante questão norteadora, que é a questão central da problemática desta investigação, em termos gerais, observamos que os professores brasileiros reconhecem de forma significativa os contributos da supervisão pedagógica no que concerne ao trabalho e prática no dia – a – dia na escola, bem como no processo de construção da identidade e formação do professor como um todo. Através das entrevistas e dos dados do questionário, foi possível observar que esses profissionais se mostraram positivos com o trabalho que exercem bem como com o suporte que recebem da supervisão pedagógica atual. Ou seja, a satisfação dos professores no trabalho, a autoeficácia, o comprometimento profissional e a mudança no nível de motivação são apresentados como indicadores da identidade profissional desses professores.

Já no contexto português, a análise dos dados revela que os professores são capazes de reconhecer que o supervisor contribui para a melhoria e inovação da prática pedagógica, no entanto podemos observar que existe um fraco reconhecimento dos contributos da supervisão ao nível da construção da identidade docente, o que se evidencia principalmente nas respostas obtidas no questionário, em que apenas um docente respondeu de forma positiva, dando relevância a este aspeto, como pode ser observado com mais detalhe no Anexo VIII, onde se podem encontrar os dados obtidos por questionário.

Dificuldades do investigador - Limitações do estudo

É importante citar que foram encontradas algumas limitações ao longo deste estudo, cujas conclusões não se podem generalizar embora permitam uma abordagem diagnóstica que recomenda prosseguir, dando relevância às sugestões para a estruturação e desenvolvimento de futuras investigações.

Uma das limitações iniciais desta investigação foi em termos de coleta de dados, que carece de um número mais abrangente de participantes para obter uma mostra mais significativa.

Uma segunda limitação tem que ver com a dificuldade em conseguir o agendamento das entrevistas com os docentes em Portugal. Por esse motivo, a coleta de dados não ocorreu com os docentes pertencentes ao mesmo ciclo de ensino dos dois países em questão, sendo os docentes participantes da pesquisa em Portugal pertencentes ao ensino básico, ao passo que, a coleta de dados dos docentes do Brasil ocorreu com os docentes do ensino do Pré-escolar (educação infantil).

Todos esses fatores contribuíram para limitações do estudo e, certamente que uma amostra mais significativa e representativa da população em que os docentes pertencessem ao mesmo ciclo de ensino permitiria uma maior validade externa.

Portanto, como recomendações para investigações futuras nesta mesma temática, saliento a importância de alargar a mostra de participantes bem como a importância de que estes participantes sejam do mesmo ciclo de ensino e tenham vivido momentos de supervisão, para que seja possível a recolha de dados necessária e as conclusões sejam mais significativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andres, F., S. C., Moreschi, C., Rodrigues, S. O., & Ferst, M. F. (2020). A utilização da plataforma Google Forms em pesquisa acadêmica: relato de experiência. *Research, Society and Development*, 9 (9), e284997174-e284997174.
- Alarcão, I. (1996b). *Ser Professor Reflexivo*. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. ArtMed.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica* (2º ed.). Almedina.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão e Desenvolvimento Profissional*. Porto Editora
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. *Sísifo*, 8, 119-127.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão de prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma Relação Para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, T. (2015). *Supervisão da Prática Pedagógica-Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem-2a Edição*. Leya.
- Alarcão, I., Tavares, J., Mealha, Ó., & de Souza, D. N. (2018). Pensar a universidade dos próximos 20 anos através de uma metodologia de cenários. *Revista Portuguesa de Educação*, 31 (1), 108-122.
- Alarcão, T. (2015). *Supervisão da Prática Pedagógica-Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem-2a Edição*. Leya.

- Alves, A. I. D. M. (2008). *A supervisão pedagógica: da interação à construção de identidades profissionais*: (Doctoral dissertation). Universidade Aberta. Repositório Institucional da Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1146>
- Alves, J. F., & Gonçalves, Ó. F. (2001). *Educação narrativa de professores*. Quarteto.
- Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2017). O valor formativo das comunidades de prática na construção da identidade profissional. *Revista portuguesa de educação*, 30 (2), 159-185.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bardin, L. (2016) *Análise de Conteúdo*. Edições 70
- Bell, J. (2010). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Editora Gradiva.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bragança, I. F. (2011). Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. *Educação*, 34 (2), 157-164.
- Block, O., & Rausch, R. B. (2014). Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 15 (3).
- Bonito, J., Morgado, M., Silva, M., Figueira, D., Serrano, M., Mesquita, J., & Rebelo, H. (2013). Metas curriculares. Ensino Básico. Ciências Naturais. 5.º, 6.º, 7.º e 8.º Anos. Ministério da Educação e Ciência. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/9522>
- Costa, N.M. D. L. (2018). *Identidade e desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso com professores do Ensino Superior Tecnológico do IFRN*. Universidade do Minho. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/56474>
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (p. 676). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Editora LDA.
- Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes*. Fundação Manuel Leão.
- Fermanian, J. M. D. O. R. (2016). *As Funções da Supervisão Pedagógica: um estudo de caso sobre a percepção dos atores educativos, entre teoria e prática, dentro da escola, em Portugal e no Brasil* (Doctoral dissertation). Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/2202>

- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22 (2), 219-232.
- Flores, M. A., & Viana, I. C. (2007). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEEd).
- Fortuna, T. R. (2013). Por uma pedagogia do brincar. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, ano, 19, 30-35.
- Fortuna, T. R. (2018). Brincar é aprender. *Jogos e ensino de história*. Editora da UFRGS, 2018. P. 47-71.
- Garcia, C. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (12), 29-57.
- Graça, C. T. C. M. (2011). *Adopção de práticas supervisivas e desenvolvimento profissional: um contributo para o bem-estar docente* (Doctoral dissertation). Universidade Católica Portuguesa. Repositório Institucional da Universidade Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/8558>
- Josso, M. C. (2002). As dimensões formadoras da escrita da narrativa da história de vida: da estranheza do outro à estranheza de si. *Josso, Marie Christine (2002). Experiências de vida e formação, Lisboa: Educa*, 130-146.
- Josso, M. C., Nóvoa, A., Cláudio, J., & Ferreira, J. (2004). *Experiências de vida e formação*. Editora Cortez.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage
- Marconi, A. M; Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. Editora Atlas.
- Martins, F. D. C. T. F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Editora Quarteto.
- Machado, J. (2017). Organização e currículo: em busca de um modelo alternativo. *Construir a autonomia e flexibilização curricular*, 05-37.
- Martins, J., & Bicudo, M. A. V. (1983). *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*. Moraes Paulo: Atlas

- Mesquita, E; Roldão, M.C. (2017). *Formação Inicial de Professores: A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Edições Sílabo.
- Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: a chave do problema? Universidade dos Açores. Nova Gráfica*
- Moraes, V. R. A. D. (2010). *Estágio e supervisão ecológica: crenças e saberes na aprendizagem da docência* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo). Repositório Institucional da Universidade de São Paulo. <https://repositorio.usp.br/handle/123456789/211657>.
- Nascimento, M. A. (2002). *A construção da identidade profissional na formação inicial de professores* (Doctoral dissertation, Dissertação de doutoramento. Coimbra: FPCEUC).
- Nascimento, M. A. V. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista portuguesa de pedagogia*, 207-218.
- Neta, N. D. A. L., & Figueira, A. P. M. C. C. (2017). Mudanças Na Estrutura Curricular Da Educação Básica Do Brasil e De Portugal e a Formação Continuada de Professores. *Revista Educação em Debate*, 38 (72)
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *os professores e a sua formação* (2. ed., pp. 13-33).
- Nóvoa, A. (1999). *Os Professores na Virada do Milênio; Do Excesso dos Discursos à Pobreza das Práticas*. Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Educa.
- Nóvoa, A. (2013a). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (2.^a ed., pp. 11-30). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2013b). Prefácio á segunda edição. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (2^o edd., pp. 7-8) Porto Editora.
- Oliveira, M. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*, 43-54.
- Peixoto, M. B. C. (2018). *As finalidades da Educação: Brasil e Portugal (Doutoral dissertation)*. Universidade Nova. Repositório Institucional da Universidade Nova. <https://run.unl.pt/handle/10362/49221>
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Asa

- Pillen, M. T., Den Brok, P. J., & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86-97.
- Ramos, H. C. C. (2017). *O papel da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional do professor e na construção da sua identidade* (Master's thesis). Escola Superior de Educação Almeida Garret. <http://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/8254>
- Rocha, J. (2018). O papel da supervisão pedagógica na formação de professores do 1.º CEB. *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE 2018)*, 708-715
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Sá – Chaves, I., & Amaral, M. J. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora
- Santos, S. M. D., Costa, A. A., Formosinho, J., Martins, A. M. D. O., Fernandes, A. S., Niza, S. & Lemos, V. (1999). *Contributos para a formação contínua centrada nas práticas profissionais*. Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.
- Sales, A. D. C. M., & Chamon, E. M. Q. D. O. (2011). Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente. *Educação em Revista*, 27 (3), 183-210.
- Sutton-Smith, B. (2018). *A ambiguidade da brincadeira*. Editora Vozes Limitada.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Vol.97). Narcea Ediciones.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes Limitada.
- Taylor, S. J. (1986). Introducción. Ir hacia la gente. *Taylor, SJ, Bogdan, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós.
- Tracy, S. J. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 19-92). Porto Editora.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora. *Cadernos CCAP-I-Ministério da Educação-Conselho científico para a avaliação de professores*.
- Woods, P., & Troman, G. (2002). Sociedade, stress e identidade do professor. *Revista de Educação*, 11 (2), 75-87.

Referências Legislativas

Brasil, L. D. D., & De Diretrizes, L. (1996). Bases da educação Nacional.

Brasil. (2016). Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 21 de outubro. Diário da República n.º 15/2001, Série I-A de 2001-01-18

Despacho n.º 6478/2017. Diário da República, 2.ª série — N.º 143 — 26 de julho de 2017

Despacho n.º 6605-A/2021. Diário da República, 2.ª série- N.º 129- 6 de julho de 2021.

Apêndices

Apêndice A – Questionário

Questionário de investigação sob Supervisão – Google Forms

Vimos por este meio solicitar a sua colaboração num trabalho de investigação sob supervisão. Responda de acordo com a sua opinião de forma simples e sincera. O anonimato dos participantes será garantido, sendo que toda a informação recolhida se destina a fins meramente académicos. Não existem respostas certas ou erradas, apenas a sua opinião é importante.

Muito obrigado pela sua colaboração!

Escola Superior de Educação - Campus Universitário de Almada – Portugal



- Formação Acadêmica

() Licenciatura

() Mestrado

() Doutoramento

- Tempo de exercício da profissão:

() Menos de 1 ano

() Entre 1 e 5 anos

() Mais de 5 anos

Gênero:

() Masculino

() Feminino

Idade:

() 20 - 30

() 30 – 40

() 40 – 50

() 50 – 60

() 60 – 70

1 - Quais os fatores que mais têm contribuído para a construção da sua Identidade docente?
(aponte todos os que considera que foram ou são relevantes).

Formação de base do docente

() Conhecimentos, saberes e experiências necessários para exercer a docência

() Histórias de vida e experiências vividas antes da formação para docência

() Processo de constituição do sujeito histórico e social

() Práticas pedagógicas

2 - Quais os contributos da "supervisão pedagógica" na construção da sua identidade docente?

3 - Na sua opinião, de que forma a "supervisão" contribui para o processo do desenvolvimento profissional do professor?

() A colaboração, em conjunto com a reflexão, é uma preciosa ferramenta para o desenvolvimento profissional dos docentes

() A partilha de aprendizagens entre pares, em que o supervisor é visto como "mediador"

() A aprendizagem mútua, os momentos de partilha

4 - Na sua opinião, qual o grau de relevância dos contributos da "supervisão" pedagógica no desenvolvimento profissional e na construção da identidade docente.

De 1 a 5

() 1 muito baixa

() 5 Muito alta

5 - Na sua opinião, quais são os contextos que mais influenciam a construção da identidade docente?

6 - Na sua opinião, o que falta nas escolas ou ao nível de supervisão, para que a construção da identidade ou o desenvolvimento profissional do docente seja mais eficiente.

Apêndice B - Guião de entrevistas

- Articulação com as questões de investigação

O guião contempla as questões de pesquisa e está organizado em 09 Blocos que devem ser consideradas essenciais para atingir o objetivo desta investigação, sendo que as três questões norteadoras é o guia de base do estudo.

Blocos	Objetivos específicos	Questões
Introdução do tema Caracterizar os respondentes em termos pessoais e profissionais.	Apresentar de forma breve os objetivos da pesquisa, explicar as informações contidas no termo de consentimento da entrevista. Perguntas relacionadas as características socioprofissionais dos entrevistados: Idade, habilitação acadêmica, tempo de profissão e ocupação atual.	Qual a formação acadêmica, idade, tempo de profissão e qual a função que exerce atualmente.
Conceção de Supervisão	Conhecer o conceito que educadores da infância e do ensino básico possuem sobre a supervisão pedagógica	1. No seu ponto de vista, o que entende por supervisão pedagógica
Identificação das Práticas Pedagógicas	Identificar a finalidade que os professores reconhecem nas práticas instituídas. Que práticas pedagógicas existem na escola AB?	2. Que práticas pedagógicas, encontra na sua escola?

<p>Contributos da supervisão indutores da construção da identidade docente</p>	<p>Elencar os contributos da supervisão encontrados pelos educadores na identidade docente. Que modelos de supervisão indutores da construção da identidade docente podemos considerar?</p>	<p>3- Quais os contributos da supervisão pedagógica na construção da sua identidade docente?</p>
<p>Eficiência das escolas a nível de supervisão</p>	<p>Considerar o que é necessário nas escolas para que a supervisão seja mais eficaz em termos de desenvolvimento profissional e identidade docente</p>	<p>4- Na sua opinião, o que falta nas escolas ou ao nível de supervisão, para que a construção da identidade ou o desenvolvimento profissional dos docentes seja mais eficiente?</p>
<p>Contextos influenciadores na construção da identidade docente</p>	<p>Identificar em que contextos os educadores acreditam que existe uma influência na construção da identidade docente</p>	<p>5- Quais os contextos que mais influenciam a construção da identidade docente?</p>
<p>Perceção da identidade profissional</p>	<p>Identificar as perceções dos educadores/professores sobre a sua identidade profissional</p>	<p>6- Qual a perceção que tem da sua identidade profissional, ou seja, como se reconhece enquanto profissional?</p>
<p>Identificações de fatores influentes na identidade profissional</p>	<p>Elencar os fatores que interferem na identidade docente dos educadores/professores</p>	<p>7 - Quais os fatores que considera mais influentes na sua identidade docente?</p>

Finalização e agradecimentos	Perguntar o entrevistado se há alguma informação adicional que gostaria de acrescentar em relação aos assuntos abordados	Gostaria de acrescentar algo ao que foi perguntado?
------------------------------	--	---

Anexos

Anexo I - Tabela síntese das entrevistas individuais

País - Brasil- Participante 1

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Categorização	Formação Académica da Entrevistada; Anos de Serviço;	“Sou formada em Pedagogia pela Universidade Católica do Rio de Janeiro e tenho pós-graduação na área de Supervisão Pedagógica, exerço atualmente a função de Supervisora desde outubro de 2018 e tenho 19 anos de serviço no geral. Tenho 39 anos de idade”
Supervisão Pedagógica	Conceito e o que entende por supervisão pedagógica	“Traz identidade a unidade, unificando o trabalho da escola” “é como se todos os professores ali trabalhassem em conjunto” “É um trabalho de orientação dos professores, no direcionamento do trabalho pedagógico, no que diz respeito aos exercícios ou atividades que vão fazer com os alunos” “é um trabalho de equipe para entender o que vai ser melhor para comunidade, o que é melhor para as crianças, o que é melhor para escola”
Práticas pedagógicas	Identificação das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola em que trabalha	“na nossa escola, nós seguimos bastante todas as orientações da Prefeitura do Rio, as documentações, tudo certinho” “o nosso diferencial, ou seja, o trabalho que eu desenvolvo com as professoras é realmente a questão das interações e das brincadeiras que esta até na base curricular, na BNCC que se trata das interações e brincadeiras” “Então, em tudo que pensamos a gente tenta garantir os direitos de aprendizagem e pautar todas as práticas nas interações e nas brincadeiras”

		” Infelizmente, agora depois da pandemia, com o distanciamento social, isso veio a afetar muito essas práticas e tem sido um desafio”
Identidade docente	Contributos da supervisão indutores da identidade docente.	<p>“acho que eu, como supervisora, contribuo neste sentido de ter um olhar crítico, e fazer com que os professores pensem antes de aplicar qualquer prática em sala de aula”</p> <p>“com a função que exerço hoje eu posso afetar muito mais crianças porque eu contribuí com a formação dos professores. E esses professores distribuem essa formação com essas crianças”</p> <p>“contribui na reflexão sobre a prática, no sentido de fazer pensar sobre a prática</p> <p>“Contributo também no sentido de organização porque a organização contribui para a equipe como um todo e isso afeta também as crianças em as tornar mais organizadas”</p>
Eficiência das escolas a nível de supervisão	O que falta nas escolas, na opinião dos entrevistados	<p>“Nós estamos sempre em formação e eles estão sempre oferecendo formação pra gente”</p> <p>“(…) no âmbito geral, eu acho que agente não está sozinho e há sempre uma preocupação com a formação, eles valorizam o nosso trabalho e tem essa preocupação, mas nem todos querem”</p> <p>“(…) o que falta, na minha opinião é sempre a vontade do próprio profissional fazer diferente”</p>
Identidade docente	Quais os contextos que mais influenciam a construção da	“(…) para mim, a própria formação de ser humano, você como indivíduo, em que escola você estudou, em que universidade você foi formado, por onde passou”

	identidade docente	“(…) tudo forma a tua identidade, eu por exemple estudei em uma universidade católica, então pra mim são esses três pilares”
Identidade e reconhecimento profissional	Percepção que tem da sua identidade profissional ou como se reconhece enquanto profissional	“Eu me percebo professora, sempre. “(…) eu estou como professora articuladora / supervisora desde outubro de 2018, mas a minha identidade é de ser professora e sempre será”
Identidade docente	Fatores que considera mais influentes na sua identidade docente	“... a minha dedicação ao trabalho que faço, até porque gosto muito do que faço”. “(…) o desafio de lidar com as pessoas “ “(…) tenho muita dificuldade em lidar com as pessoas, lidar com adultos é muito difícil e desafiador” “(…) eu penso que um dos fatores mais importantes na minha identidade docente é a minha forma de trabalhar, minha organização e dedicação ao que faço”.

Análise

A coordenadora entrevistada aponta como pontos positivos no processo de supervisão:

O trabalho de orientação dos professores no direcionamento do trabalho pedagógico bem como, destaca que esse trabalho traz identidade a unidade escolar, no sentido de unificar o trabalho da escola como um todo.

Assegurou que a instituição segue todas as orientações da prefeitura do Rio de Janeiro no sentido de seguir as orientações presentes na nova base curricular (BNCC) que se trata das interações e das brincadeiras no que se refere as práticas pedagógicas praticadas com os alunos.

A coordenadora aponta e reconhece a sua contribuição como coordenadora, no sentido de ter um olhar crítico e fazer com que os professores pensem antes de aplicar qualquer prática em sala de aula. Ao mesmo tempo que reconhece que contribui na formação dos professores e na reflexão sobre a prática.

Apresentou uma visão bem positiva com relação a instituição que trabalha no que se refere ao desenvolvimento profissional e formação dos docentes e aponta que, o que falta na maioria dos casos, é sempre a vontade do próprio profissional em fazer diferente.

Considera que os contextos que mais influenciam a construção da identidade docente é a formação do ser humano como indivíduo, por onde passou e a sua formação acadêmica.

Aponta que, apesar de exercer a função de supervisora/coordenadora desde o ano de 2018, a percepção que têm da sua identidade profissional é que se reconhece como professora porque é o que ela sempre gostou de ser.

Entretanto, como ponto negativo, assume que uma das dificuldades que enfrenta ao exercer a função de coordenadora é de que é sempre muito desafiador lidar com pessoas. Ao mesmo tempo que considera como fator mais influente na sua identidade docente é a questão da forma como ela trabalha, da organização e dedicação no que faz.

Participante 2

País - Brasil -

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Categorização	Formação Académica da Entrevistada; Anos de Serviço;	“Tenho 27 anos de idade, sou professora de educação infantil, graduada em Psicopedagogia e Mestranda. Já possuí 7 anos de experiência”.
Supervisão Pedagógica	Conceito e o que entende por supervisão pedagógica	“supervisão é a pessoa que vai fazer aquela direção, mas caminhando junto” “Já tive outras experiências também, diferentes, quando trabalhava em outras escolas em que não tinha o apoio que eu tenho hoje” “eu literalmente vejo a supervisão como um apoio, essa visão do caminhar lado a lado, tendo sempre alguém para me dar uma direção neste caminho”.
Práticas pedagógicas	Identificação das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola em que trabalha	“Nós propomos as atividades e adaptamos essas atividades as brincadeiras” “usamos o telemóvel também para fazer atividades, por exemplo, tirar fotos das plantas e dar o zoom”

<p>Identidade docente</p>	<p>Contributos da supervisão indutores da identidade docente.</p>	<p>“contribui diretamente no dia – a – dia da escola”</p> <p>“...Nós olhamos para as referências que nós temos e a gente se auto analisa enquanto docente”</p> <p>“...eu me vejo procurando ser uma professora mais sensível, mais ouvinte por conta da supervisão que eu tenho”</p> <p>“... faz com que eu reflita sobre a minha prática e esta tendo um grande impacto como profissional bem como na construção da minha identidade docente”.</p>
<p>Eficiência das escolas a nível de supervisão</p>	<p>O que falta nas escolas, na opinião dos entrevistados</p>	<p>“.. falta um olhar aberto da gestão para compreender que a formação profissional é um investimento que volta para escola”</p> <p>”.. os gestores precisam se olhar como docentes porque todos os diretores também são professores, então eles precisam desse olhar para uma melhor compreensão”</p>
<p>Identidade docente</p>	<p>Quais os contextos que mais influenciam a construção da identidade docente</p>	<p>” o que mais influencia a identidade é você pensar sua prática diante de outras”</p> <p>“a unificação de teoria e pratica e a capacidade de repensar e fazer diferente “</p> <p>“é o desafio de tentar trazer a realidade do aluno para dentro da escola e muitas outras coisas”</p>
<p>Identidade e reconhecimento profissional</p>	<p>Percepção que tem da sua identidade profissional ou como se reconhece enquanto profissional</p>	<p>“Eu me reconheço uma professora que procura ser bem mais ouvinte, mais sensível ao que é trazido pelas crianças”</p> <p>” ... sempre avaliando, sempre me inspirando na minha supervisora e eu acredito que a gente nunca vai estar prontos, ou seja, estamos sempre em formação, em transformação”</p>

Identidade docente	Fatores que considera mais influentes na sua identidade docente	<p>“penso que eu ainda estou neste processo de aprendizado e de construção de identidade”</p> <p>“o que acho que mais me influenciou até hoje foram essas experiências de práticas que tive em outras escolas, minha formação, especialização e o dia a dia da escola com os meus alunos”</p>
--------------------	---	---

Análise

A professora entrevistada destaca o apoio que recebe da supervisão atual na instituição que trabalha e diz que, ao seu ver, supervisão é o caminhar lado a lado, tendo sempre alguém para direcionar-te nesta caminhada.

A educadora destaca positivamente os contributos da supervisão na construção da identidade docente e afirma que a supervisão contribui de forma direta e positiva no dia-a-dia da escola. Até mesmo no sentido de ser uma boa referência para avaliar a si própria e fazer com que reflita sobre a prática, além de se tornar uma profissional mais sensível.

Na visão da entrevistada, o que falta nas escolas de um modo geral, é um olhar mais aberto da gestão para compreender que a formação profissional é um investimento que volta para escola e que os gestores precisam olhar-se mais como docentes.

Considera que, os contextos que mais influencia na identidade é pensar sua prática diante de outras bem como, o desafio de trazer a realidade do aluno para dentro da sala de aula. Destaca ainda que é a unificação de teoria e pratica e a capacidade de repensar e fazer diferente.

Revela que a sua perceção enquanto profissional é de que se tornou uma professora mais sensível e mais ouvinte e que tem aprendido muito com a atual supervisão. Entretanto, afirma que, possivelmente, nunca vai estar pronta e que sempre estamos em formação e em transformação.

Aponta como fatores mais influentes na sua identidade as experiências de práticas que já teve em outras instituições que já passou, a formação de base e especialização e o dia-a-dia com os alunos.

- Participante 3

País - Brasil -

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Categorização	Formação Académica da Entrevistada; Anos de Serviço;	“sou professora de educação infantil (pré-escolar), tenho pós-graduação em Psicopedagogia e estou a cursar uma pós-graduação em Neuro-Psicopedagogia. Tenho 13 anos de experiência em ensino e tenho 35 anos de idade”
Supervisão Pedagógica	Conceito e o que entende por supervisão pedagógica	“supervisão hoje, no nível pedagógico, é aquela visão da pessoa que vai auxiliar o trabalho desse docente” “ela vai direcionar muitas vezes dentro da visão daquela unidade escolar” “... ao meu ver, supervisão teria que caminhar junto com colaboração com cooperatividade”
Práticas pedagógicas	Identificação das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola em que trabalha	“as práticas pedagógicas são alinhadas com a visão da prefeitura do Rio de Janeiro, com a rede municipal e com a secretaria de educação, mas também possui uma visão própria” “...nós temos uma visão mesmo de formação educacional, uma formação de cidadania enquanto a rede privada ou particular tem uma visão mais comercial da educação” “... nós temos muito essa necessidade de ter uma prática pedagógica voltada para a formação do cidadão como um ser completo, ou seja, não só a parte cognitiva, mas também emocional” “...nos temos essa visão em relação as práticas pedagógicas, ou seja, do aprender fazendo, não levar nada pronto para as crianças, a gente constrói com eles o aprendizado, também levando muito em consideração a realidade deles”

<p>Identidade docente</p>	<p>Contributos da supervisão indutores da identidade docente.</p>	<p>“eu acho que quando há uma troca colaborativa e cooperativa você aprende com a sua direção, com o seu supervisor, com o aluno, com o seu colega”</p> <p>” hoje eu me considero um pouco diferente do que eu era porque eu aprendi muito com a minha supervisão, com a minha coordenadora atual e ela é quase que uma mentora pra mim, de várias formas” “Então eu acho que eu me transformei em uma profissional melhor e acho que, no sentido positivo, porque eu tive esse aprendizado com a minha supervisão”.</p>
<p>Eficiência das escolas a nível de supervisão</p>	<p>O que falta nas escolas, na opinião dos entrevistados.</p>	<p>“Eu acho que falta a questão da formação mesmo, principalmente na área da pedagogia, aqui no Brasil”</p> <p>“... o que falta nessas escolas é uma formação mais ampla desses profissionais até porque para que eles não sejam pegos de surpresa em alguma situação”</p> <p>“...é importante que esse supervisor tenha essa visão ampla da educação”</p> <p>“. mas eu acho que ainda falta mais um pouco de incentivo que os professores estudem mais”</p>
<p>Identidade docente</p>	<p>Quais os contextos que mais influenciam a construção da identidade docente</p>	<p>” acho que é no dia a dia, porque penso que é no dia a dia que a gente se forma”</p> <p>“... a sala de aula é um melhor aprendizado para um professor”</p> <p>“Eu aprendi muito na faculdade, mas eu me tornei professora na sala de aula e é lá na sala de aula que eu acho que o professor constrói, a maior parte do tempo, sua identidade”.</p>

<p>Identidade e reconhecimento profissional</p>	<p>Percepção que tem da sua identidade profissional ou como se reconhece enquanto profissional</p>	<p>“eu me vejo como uma profissional muito motivada pra fazer sempre o melhor, ou seja, eu não consigo chegar dentro da minha sala e fazer menos do que eu poderia fazer”</p> <p>” eu tive muita dificuldade pra aceitar o fato de ser pedagoga, para aceitar o fato que eu já sou psicopedagogo e isso é uma identidade que eu ainda estou começando a assumir”</p> <p>“amo a questão de ser professora de educação infantil”</p> <p>“.eu tento o máximo fazer com que, a manhã do meu aluno ou a tarde do meu aluno seja um momento de muita satisfação pra eles”</p>
<p>Identidade docente</p>	<p>Fatores que considera mais influentes na sua identidade docente</p>	<p>“acredito que essa construção da identidade se dar também ao observar os teus colegas de trabalho”</p> <p>“.eu tenho pessoas que me influenciaram muito, uma ex-colega de trabalho que faleceu, a minha coordenadora hoje e as minhas colegas de trabalho “</p> <p>“então eu acho que eu aprendi muito com as pessoas, a minha formação veio também de observar “</p> <p>” eu acho que a minha formação foi muito das pessoas, da partilha, observando, ouvindo, colocando em prática, foi muito da ação do dia a dia”</p> <p>“O acadêmico veio apenas para complementar, não desfazendo do acadêmico, mas o dia a dia é o que forma um professor”.</p>

Análise

A educadora de infância entrevistada percebe a supervisão como uma visão da pessoa que vai auxiliar o trabalho docente com um olhar de colaboração.

No que se refere às práticas pedagógicas praticadas na escola, a docente afirma com orgulho que a instituição enxergou a tempo a necessidade de ter uma prática pedagógica voltada

para a formação do cidadão como um ser completo, ou seja, não só a parte cognitiva, mas também emocional e que essas práticas incluem a prática do aprender fazendo em que o aprendizado é construído junto com os alunos, sempre considerando a realidade dessas crianças.

A reflexão que a docente faz sobre os contributos da supervisão pedagógica na construção da sua identidade dar-se de forma muito positiva. Destaca a troca colaborativa e cooperativa existente na instituição e reconhece o quanto tem aprendido com a supervisão que tem hoje que considera quase como uma mentoria.

Na sua opinião, o que falta nas escolas brasileiras, a nível de supervisão, é uma formação mais ampla desses profissionais na área da pedagogia. Ou seja, é muito importante que esse supervisor tenha essa visão ampla da educação para que não seja pegos de surpresa no futuro. Porque muitas vezes, apenas por ser um professor mais experiente ele passa a ser supervisor. Falta também incentivo para que eles estudem mais.

Considera que é o dia-a-dia que forma um professor e admite que se tornou professora na sala de aula. Reconhece a importância da formação acadêmica, mas aponta que é no contexto de sala de aula que o professor constrói, a maior parte do tempo, sua identidade.

Enquanto profissional, tem uma percepção muito positiva da sua identidade docente em que se mostra bastante motivada para fazer sempre o melhor, em poder dar o melhor para seus alunos. Ama o fato de ser professora de educação infantil, no entanto, assume que teve muita dificuldade em aceitar o fato de ser pedagoga e psicopedagogo e isso é uma identidade que ainda esta a começar a assumir.

Como fatores mais influentes na identidade docente acredita que seja a observação dos colegas de trabalho, da sua coordenadora, e principalmente da partilha.

Participante Portugal (PP1)1

País - Portugal

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Categorização	Formação Académica da Entrevistada; Anos de Serviço;	“Sou diretora de turma, sou programadora pedagógica do segundo ciclo e já tenho 44 anos de profissão e, portanto, já estou no fim da carreira”
Supervisão Pedagógica	Conceito e o que entende por supervisão pedagógica	“é a prática usada entre docentes, e claro, toda a atividade pedagógica, ou seja, prática ensino-aprendizagem” ” é ter uma visão aprofundada e reflexiva e o aperfeiçoamento de práticas “supervisão para mim é como uma plataforma comum de reflexão, aprendizagem e integração de saberes e competências”.
Práticas pedagógicas	Identificação das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola em que trabalha	“Nós temos o trabalho colaborativo que eu acredito que seja uma prática muito importante” “a conscientização, o incentivo a flexibilidade bem como a colaboração do aluno e professor” “... essas práticas não precisam ser aplicadas somente pelo professor, mas sim por toda a comunidade escolar”
Identidade docente	Contributos da supervisão indutores da identidade docente.	” Contribui principalmente para melhorar a prática pedagógica” “quando o professor vai avaliar ou observar a aula de um colega, vai analisar esses aspectos: a parte didática, ou seja, como ensina, como transmite e a parte pedagógica”

Eficiência das escolas a nível de supervisão	O que falta nas escolas, na opinião dos entrevistados.	<p>” A nível da supervisão, é lidar com as instituições, com as expectativas que se criam dos alunos e muitas vezes não corresponder ao que a instituição estava à espera, essa é uma dificuldade”</p> <p>“os modelos pedagógicos dos locais onde nós inserimos os nossos alunos, porque não são de todo aqueles que nós consideramos bons modelos”.</p>
Identidade docente	Quais os contextos que mais influenciam a construção da identidade docente	<p>” Ajuda sempre por ver outra realidade, uma realidade que não é tão diferente da minha”</p> <p>“.. a formação base foi importante, mas depois como todo o ensino tem evoluído, há muitas coisas que têm sido a experiência, o dia- a -dia”</p> <p>“têm sido a adaptação as realidades, até porque temos gerações e as gerações vão mudando”</p> <p>“.. a partilha aliás tem sido muito mais importante, a troca de experiência com os professores”</p>
Identidade e reconhecimento profissional	Perceção que tem da sua identidade profissional ou como se reconhece enquanto profissional	<p>“Pra já eu sempre gostei muito do meu trabalho e da minha profissão e por isso envolvo-me sempre”</p> <p>“é preciso de facto, gostarmos mesmo daquilo que fazemos e envolvermos com os alunos e com a escola e fazer parte do trabalho de equipa da escola”</p> <p>“É muito importante o trabalho de equipa para profissionalmente crescermos, porque vamos partilhar as nossas experiências”</p>
Identidade docente	Fatores que considera mais influentes na sua identidade docente	<p>“sempre aberta a experiência, a inovação e a não ficar com os conhecimentos de base, mas procurando sempre adaptar-me as novas realidades e a evolução da sociedade”</p> <p>“Durante todo esse período tive muitas formações claro, mas uma que e muito na área ligada aos alunos e aos</p>

		<p>encarregados de educação é que é muito importante porque são eles os principais protagonistas da escola”</p> <p>“sempre a parte que também mais me apaixonou mais foi sempre este contacto muito directo entre a escola – família”</p>
--	--	---

Análise

A diretora de turma e programadora pedagógica do 2º ciclo de ensino identifica o conceito de supervisão como uma visão aprofundada e reflexiva e o aperfeiçoamento de práticas. Aponta ainda a supervisão como uma plataforma comum de reflexão, aprendizagem e integração de saberes e competências.

As práticas pedagógicas adotadas no agrupamento incluem o trabalho colaborativo, a conscientização, o incentivo a flexibilidade bem como a colaboração do aluno e do professor.

Como contributos da supervisão pedagógica diz que contribui principalmente para melhorar a prática pedagógica no sentido de que quando o professor vai avaliar ou observar a aula de um colega, vai analisar esses aspetos: a parte didática, ou seja, como ensina, como transmite e a parte pedagógica.

Identifica a dificuldade que têm as escolas, a nível da supervisão, é de lidar com as instituições, com as expectativas que se criam dos alunos que muitas vezes não correspondem ao que a instituição estava à espera.

Aponta a partilha, a troca de experiência com os professores, a adaptação a realidade e a experiência do dia-a-dia os contextos que mais influenciam no processo de construção de identidade docente.

Gosta muito do trabalho que faz, da profissão e reconhece-se como uma profissional muito envolvida com a escola, com os alunos bem como aponta a importância do trabalho de equipa para o crescimento profissional dessa equipa, para que depois possam partilhar essas experiências.

Destaca como fatores mais influentes na sua identidade docente o facto de estar sempre aberta a novas experiências e a inovação, a procurar sempre adaptar-se as novas realidades e a evolução da sociedade e termina a assumir que a sua grande paixão foi sempre este contacto muito direto entre a escola e a família.

– Participante P2

País - Portugal -

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Categorização	Formação Académica da Entrevistada; Anos de Serviço;	“Sou professora de Português, tenho 35 anos, estou a terminar o mestrado e tenho apenas 1 ano de experiência”
Supervisão Pedagógica	Conceito e o que entende por supervisão pedagógica	“... conhecer, refletir e orientar o trabalho docente, de modo geral” “é ter uma visão, eu diria que, dinamizadora de diversas práticas colaborativas de trabalho e sobretudo, detém um papel de mediação entre esses profissionais “
Práticas pedagógicas	Identificação das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola em que trabalha	“Uso muito atividade em grupo para que os alunos aprendam a escutar e a lidar com opiniões contrárias” ” procuro sempre utilizar a aprendizagem compartilhada que envolve a estimulação dos processos de ensino de pares, em que uns ensinam aos outros e pode ter essa troca de aprendizagem entre os colegas”
Identidade docente	Contributos da supervisão indutores da identidade docente.	” poderá ajudar a melhorar a performance na aula da leção “ “ajudarmos a inovar e a criar e a ter novas ideias para encontrarmos estratégias diferentes e atividades diferentes para desenvolver com os alunos”
Eficiência das escolas a nível de supervisão	O que falta nas escolas, na opinião dos entrevistados.	“desenvolver um programa específico de desenvolvimento profissional ou de formação no sentido de quebrar as barreiras de ensino tradicional e então, aí abrir portas noutros sentidos”

		<p>“é preciso que as pessoas sejam chamadas a pensar, um modelo de ensino que não seja receitas dadas, nem respostas, mas que faça com que os alunos pensem”</p>
Identidade docente	Quais os contextos que mais influenciam a construção da identidade docente	<p>“a construção da identidade baseia-se nos valores de cada indivíduo, ou seja, no modo como cada um constrói as suas histórias, no modo como cada um se situa no mundo enquanto professor”.</p> <p>“a identidade profissional inicia-se antes da formação superior e penso que isso depois passa a ser um processo gradual”</p>
Identidade e reconhecimento profissional	Perceção que tem da sua identidade profissional ou como se reconhece enquanto profissional	<p>“Gosto de fazer esse trabalho, tenho dificuldades com as questões de disciplina com o terceiro ciclo que são muito comuns, o que torna por vezes dar aula cansativo”</p> <p>” No entanto, dar aulas é algo que me agrada bastante”</p> <p>“avaliar os alunos já não é muito o que gosto”</p> <p>“Considerando que passei por outras profissões também acho que apesar de menos de que antigamente ainda é uma profissão que tem algum prestígio, há alguma valorização”</p>
Identidade docente	Fatores que considera mais influentes na sua identidade docente	<p>” Tento adequar as aulas as necessidades dos alunos o mais possível e as características da turma e não me esquecer que minha profissão existe porque eles precisam de mim e não o contrário, eles não existem porque eu preciso dar aulas”</p> <p>“aprendi muito no mestrado, vou iniciar o estágio, o fato de poder contactar com outros professores ajuda, ajuda bastante e, portanto, acho que a questão da partilha é também um fator fundamental”</p>

Análise

A docente entrevistada é mestranda em Educação e conceitua supervisão pedagógica como conhecer, refletir e orientar o trabalho docente, de modo geral. Acrescenta que supervisionar é ter uma visão dinamizadora de diversas práticas colaborativas de trabalho e sobretudo, detém um papel de mediação entre esses profissionais.

Utiliza, como prática pedagógica, atividade em grupo para que os alunos aprendam a escutar e a lidar com opiniões contrárias, procurando sempre utilizar a aprendizagem compartilhada que envolve a estimulação dos processos de ensino de pares, em que uns ensinam aos outros e pode ter essa troca de aprendizagem entre os colegas.

Compreende que a supervisão contribui no sentido de ajudar a melhorar a *performance* na aula da lecionação, ajuda a inovar, a criar e a ter novas ideias para encontrarmos estratégias diferentes e atividades diferentes para desenvolver com os alunos.

Para a professora do 3º ciclo o que falta nas escolas é desenvolver um programa específico de desenvolvimento profissional ou de formação no sentido de quebrar as barreiras de ensino tradicional e então, aí abrir portas noutros sentidos. Acrescenta que é preciso que as pessoas sejam chamadas a pensar, um modelo de ensino que não seja receitas dadas, nem respostas, mas que faça com que os alunos pensem.

Indica que a construção da identidade se baseia nos valores de cada individuo, ou seja, no modo como cada um constrói as suas histórias, no modo como cada um se situa no mundo enquanto professor. Acredita que a identidade profissional se inicia antes da formação superior e que isso depois passa a ser um processo gradual.

Enquanto profissional reconhece que gosta de fazer esse trabalho, tem dificuldades com as questões de disciplina com o terceiro ciclo que são muito comuns, gosta muito de dar aulas, no entanto, não gosta de avaliar. Considera que esta em uma profissão que ainda tem algum prestígio e há alguma valorização.

Como fatores influentes na sua identidade docente diz que tenta adequar-se, as aulas as necessidades dos alunos o mais possível. Reconhece que aprendeu muito no mestrado e o fato de poder contactar com outros professores ajuda bastante e, portanto, acredita que a questão da partilha é também um fator fundamental.

- Participante 3

País - Portugal

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Categorização	-Formação Académica da Entrevistada; -Anos de Serviço	” Sou professora do 1º ciclo do ensino básico, tenho 35 anos e tenho 7 anos de experiência”
Supervisão Pedagógica	Conceito e o que entende por supervisão pedagógica	“(…) é um acompanhamento pedagógico e didático “ “(…) é uma ação dinamizadora de diversas práticas que consiste em conhecer, refletir e também orientar um trabalho decente” “ (..). é um aperfeiçoamento das práticas, em que visa também a melhoria da prática docente em alguns aspetos em que detém um papel de mediação entre profissionais”
Práticas pedagógicas	Identificação das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola em que trabalha	“todas as práticas pedagógicas são desenvolvidas de forma interdisciplinar, numa perspetiva de trabalho colaborativo e de trocas de experiências entre os professores e alunos” ” Procuramos sempre trabalhar com algo que seja do interesse dos alunos para que isso possa ser mais interessante pra eles”
Identidade docente	Contributos da supervisão indutores da identidade docente.	“contribui de várias maneiras, e uma delas é na inovação das ideias que precisamos ter para inovar nossas aulas” “O supervisor vai dar o seu contributo crítico, mas também vai estimular por parte do grupo uma reflexão sobre o trabalho realizado de modo a garantir que no futuro alguns aspectos negativos sejam melhorados e de modo também a valorizar os aspectos mais positivos”

Eficiência das escolas a nível de supervisão	O que falta nas escolas, na opinião dos entrevistados.	<p>“no que diz respeito a gestão de grupo falta um pouco de orientação porque muitas vezes o orientador tem de ser praticamente um acrobata porque, eu acho que sim, tem de ter muita elasticidade”</p> <p>“, apesar de nós nos darmos relativamente bem há sempre conflitos, há sempre coisas com as quais não concordamos como toda a gente em qualquer momento da sua vida”</p> <p>“(…) isso deve ser difícil fazer uma gestão do grupo por isso é que eu acho que o ramo educacional em relação a isso acho que não... não ensinam os professores a gerirem grupo”</p>
Identidade docente	Quais os contextos que mais influenciam a construção da identidade docente	<p>“o dia- a- dia, ou seja, as situações complexas com que lidamos no dia-a-dia, a necessidade de desdobramento do professor em múltiplas funções, a necessidade de corresponder aos perfis diversificados de alunos com os quais trabalhamos”</p> <p>” a formação inicial é fundamental para ajudar neste processo e realmente estabelecer o que é o perfil do professor no futuro”</p>
Identidade e reconhecimento profissional	Perceção que tem da sua identidade profissional ou como se reconhece enquanto profissional	<p>“que sempre disponível, sou uma professora bastante sensível e estou sempre muita atenta aos alunos”</p> <p>“Considero-me uma professora afetiva na minha forma de estar, sempre muito alegre, ou seja, com uma alegria que tento transmitir aos meus alunos... tento sempre despertar a curiosidade deles”” estou longe de ser o melhor, mas também não o pretendo”</p>
Identidade docente	Fatores que considera mais influentes na	<p>“(…) a minha personalidade, a minha motivação ou auto-motivação por gostar muito do que faço”</p> <p>“Sempre tive um interesse pelo progresso social e procuro sempre envolver-me com os projetos da escola”</p>

	sua identidade docente	“Busco estar sempre em constante crescimento pessoal”
--	------------------------	---

Análise

Para a última docente entrevistada, Supervisão é um acompanhamento pedagógico e didático, é uma ação dinamizadora de diversas práticas que consiste em conhecer, refletir e também orientar um trabalho docente. Visa também a melhoria da prática docente em alguns aspetos e detém um papel de mediação entre profissionais.

Todas as práticas pedagógicas são desenvolvidas de forma interdisciplinar, numa perspectiva de trabalho colaborativo e de trocas de experiências entre os professores e alunos, procurando sempre trabalhar com algo que seja do interesse dos alunos para que isso possa se tornar mais interessante.

Afirma que a supervisão contribui de várias maneiras, e uma delas é na inovação das ideias que precisamos ter para inovar as aulas. O supervisor vai dar o seu contributo crítico, mas também vai estimular por parte do grupo uma reflexão sobre o trabalho realizado de modo a garantir que no futuro alguns aspetos negativos sejam melhorados e de modo também a valorizar os aspetos mais positivos.

Para ela, o que falta nas escolas é uma eficiente orientação no que diz respeito à gestão de grupo porque as escolas não ensinam os professores a gerirem grupo.

Apona que é no contexto do dia-a-dia que se constrói a identidade, ou seja, as situações complexas com que lidamos no dia-a-dia, a necessidade de desdobramento do professor em múltiplas funções, a necessidade de corresponder aos perfis diversificados de alunos com os quais trabalha.

Considera-se uma profissional que está sempre disponível e uma professora bastante sensível, afetiva e muito alegre que está sempre muito atenta aos alunos.

Considera como fatores mais influentes na sua identidade docente a sua personalidade e a motivação por gostar muito do que faz. Sempre teve um interesse pelo progresso social e procura sempre envolver-se com os projetos da escola, buscando estar sempre em constante crescimento pessoal.

Anexo II- Questionário (Q) – Pesquisa de campo (Trabalho exploratório)

Questões	Docentes brasileiros (PB)	Docentes portugueses (PP)
<p>1 - Quais os fatores que mais têm contribuído para a construção da sua Identidade docente? (aponte todos os que considera que foram ou são relevantes).</p>	<p>DBQ1: Conhecimentos saberes e experiências necessários para exercer a docência, DBQ5; e PBQ6 Formação de base do docente. DBQ9 eDPBQ10 Processo de constituição do sujeito histórico e social, Práticas pedagógicas, Formação contínua do docente</p>	<p>DPQ2; PPQ3 e PPQ4 Formação de base do docente. DPQ7 Histórias de vida e experiências vividas antes da formação para docência DPQ8: Conhecimentos saberes e experiências necessários para exercer a docência</p>
<p>2- Quais os contributos da "supervisão pedagógica" na construção da sua identidade docente?</p>	<p>DBQ1 – Trabalho cooperativo é essencial DBQ5- Observar outros modos de ensinar e contribuir para a sua melhoria. DBQ6- Partilha e aperfeiçoamento de saberes. Permite conhecer outras formas de agir/pensar</p>	<p>DPQ2- Não tiveram grande impacto. DPQ3- Nunca tive essa experiência. DPQ4 - Foram relevantes (enquanto avaliada e como supervisora). DPQ7- Nenhuma DPQ8 – Alguma</p>

	<p>DBQ9- Auxílio à Comunidade escolar, ação humanizadora e somativa;</p> <p>DBQ10- Troca de experiências</p>	
<p>3 - Na sua opinião, de que forma a "supervisão" contribui para o processo do desenvolvimento profissional do professor?</p>	<p>DBQ1- DBQ5- DBQ6- A colaboração, em conjunto com a reflexão, é uma preciosa ferramenta para o desenvolvimento profissional dos docentes.</p> <p>DBQ9 e DBQ10 A partilha de aprendizagens entre pares, em que o supervisor é visto como mediador</p>	<p>DPQ2: DPQ7 - A aprendizagem mútua, os momentos de partilha DPQ3; DPQ4 e DPQ8</p> <p>Ao proporcionar oportunidades de formação e trazer novas técnicas de aprendizado para inovação das aulas, neste sentido, a supervisão pedagógica assemelha-se a uma plataforma comunicativa de aprendizagens, impedindo o isolamento do professor também em formação. Por sua vez, este precisa de partilhar em grupo os seus problemas e as suas realizações, de modo a aumentar o autoconhecimento e a desenvolver a sua autoavaliação, reposicionando-se no ensino e na aprendizagem, ao inovar as suas práticas</p>

<p>4- Na sua opinião, qual o grau de relevância (de 1 a 5- em que 1 significa menos relevante e 5 muito relevante) dos contributos da "supervisão" pedagógica no desenvolvimento profissional e na construção da identidade docente</p>	<p>DBQ1-DBQ5 e DBQ10</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relevância 5 <p>DBQ6 e DBQ9</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relevância 4 	<p>DPQ2, DPQ3 e DPQ8</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relevância 3 <p>DPQ4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relevância 5 <p>DPQ7</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relevância 2
<p>5- Na sua opinião, quais são os contextos que mais influenciam a construção da identidade docente?</p>	<p>DBQ1 - Sociais e Emocionais</p> <p>DBQ5 - Trabalho colaborativo, troca de experiências.</p> <p>DBQ6 - Discussão sobre práticas pedagógicas, ambientes de aprendizagem ao nível dos conhecimentos (conteúdos académicos) e de aspetos didáticos.</p> <p>DBQ9- Conhecimento, cultura e valores;</p> <p>DBQ10 - A formação continuada, atualização de novos saberes.</p>	<p>DPQ2 - A prática de ensino; a partilha de experiências com os pares.</p> <p>DPQ3 - O contacto efetivo com cada realidade educativa.</p> <p>DPQ4- A pluralidade educativa, a bagagem que se acumula durante os vários anos.</p> <p>DPQ7 - Contexto de sala de aula com cruzamento de técnicas e estratégias diferenciadas.</p> <p>DPQ8 - A partilha entre pares</p>

<p>6- Na sua opinião, o que falta nas escolas ou ao nível de supervisão, para que a construção da identidade ou o desenvolvimento profissional do docente seja mais eficiente</p>	<p>DBQ1- Sentir e viver a escola como um caminho de todos, falarmos a mesma linguagem educativa</p> <p>DBQ5 - Formação interpares.</p> <p>DBQ6 - Tempo, profunda reformulação dos grupos-turma, dos espaços e da organização do trabalho (letivo e outro).</p> <p>DBQ9- Nas escolas faltam recursos financeiros, investimento em capacitação para os professores, valorização aos docentes e política pública adequada</p> <p>DBQ10 -. Falta comunicação</p>	<p>DPQ2- Diretrizes mais claras e menos burocráticas.</p> <p>DPQ3- Não sei responder</p> <p>DPQ4- Muitas vezes falta a partilha. O trabalho cooperativo.</p> <p>PPQ7- Tempo para lecionar e menos burocracia</p> <p>DPQ8. Tempo</p>
---	--	---

Anexo III - Transcrição das entrevistas (E)

Docentes no Brasil

- Participante 1

<p>Data: 02 de junho de 2021</p>	<p>Local: Escritório na residência da entrevistada</p>
----------------------------------	--

Horário de início: 19:30 horário do Brasil	Duração: 45 minutos
--	---------------------

Entrevistador (X): No seu ponto de vista, o que entende por supervisão pedagógica

Supervisora participante (DE1): Para mim, assim... eu vou responder de acordo com o que eu exerço hoje. A minha função é muito de... é orientar os professores, de unificar o trabalho da escola. É trazer mais identidade a unidade, não é?!... Porque, quando você tem um coordenador pedagógico ou supervisor, você traz uma unidade... é como se todos os professores ali trabalhassem em conjunto, não é? Eu fico muito responsável por fazer essa articulação entre todos esses professores. É dar um norte a tudo o que diz respeito ao... a linha de trabalho que a gente vai seguir, ao tipo de. De como que a gente vai fazer com os alunos, as abordagens que a gente vai usar com as crianças não é. Eu oriento no que diz respeito aos exercícios ou atividades que vão fazer com os alunos, então, fica muito assim. Comigo mesmo. Então, na minha concepção, eu, como supervisora, faço um trabalho de articular toda essa equipe e direcionar o trabalho pedagógico, para unificar mesmo a escola. Para não ficar assim. Cada um faz uma coisa da sua cabeça, ou seja, para não ficar solto ou cada um faz de um jeito... cada um trabalha de um jeito. Não! Não é? Eu faço esse trabalho mesmo de reunir a equipe, de conversar, de entender é. o que cada um acredita, não é? Embora, a prefeitura do Rio de Janeiro tenha um direcionamento, a gente tem autonomia para trabalhar. E aí eu preciso mesmo articular essa equipe entendeu?! Para que o trabalho seja mais unificado, para que a gente mesmo tenha uma identidade, para que a escola tenha uma identidade pedagógica entendeu? E aí assim... o meu papel não é de ditar o que vai ser feito. Eu não determino o que vai ser feito. Eu oriento o que vai ser feito. É diferente de dizer: ah. Tem que ser assim. Não! Não tem que ser assim. A gente vai trabalhar em equipa e entender o que vai ser melhor para comunidade, o que é melhor para as crianças, o que é melhor para escola.

X: Que práticas pedagógicas, encontra na sua escola?

DE1: Então, na nossa escola, nós seguimos bastante todas as orientações da Prefeitura do Rio, as documentações, tudo certinho. Então, o nosso (escola de educação infantil), o nosso diferencial, ou seja, o trabalho que eu desenvolvo com as professoras é realmente a questão das interações e das brincadeiras que esta até na base curricular, na BNCC que se trata das interações e brincadeiras. A gente, o nosso diferencial, ou seja, da nossa

prática com as crianças mesmo é valorizar as interações e as brincadeiras e garantir mesmo o direito de aprendizagem das crianças. Então, tudo que a gente pensa lá na escola, (.....) tudo que agente pensa a gente tenta garantir os direitos de aprendizagem e pautar todas as práticas nas interações e nas brincadeiras. É o que a gente assim... não abre mão não é! Como a gente trabalha com educação infantil, a gente se preocupa muito com a escolarização das crianças. Não tentar antecipar as etapas. Então, o que ele tem que viver no ensino fundamental, eles vão viver lá no ensino fundamental. Lógico que algumas coisas a gente já traz um pouco para a educação infantil, mas assim... a nossa prioridade, ou seja, o que mais se destaca mesmo como prática pedagógica, que eu acredito que seja bem relevante, são as interações e as brincadeiras. Infelizmente, agora depois da pandemia, o que nós estamos vivendo, com o distanciamento social, isso veio a afetar muito essas práticas. Sendo assim, nós fomos diretamente atingido enquanto educação infantil. Porque se a nossa base, se o nosso trabalho todo pautado nas interações e nas brincadeiras, como que a gente vai desenvolver esse trabalho em tempos de pandemia e distanciamento social, não é? Então, assim. Foi um grande desafio porque se esse era o nosso cargo chefe, o que a gente mais valorizava, como vamos fazer agora? Porque os pares antes eram as crianças com que as outras crianças interagiam e conviviam e os professores. Agora ele não tem mais esse contato, passa a ter contato somente com a família, que muitas vezes não compreende que é através da brincadeira que a criança aprende. Então esse foi o desafio porque essa prática pedagógica é o que não pode faltar (sorrisos).

X: Quais os contributos da supervisão pedagógica na construção da sua identidade docente?

DE1: Eu vou falar assim. Do que a minha equipe de professores falam pra mim, porque, foi até bom a gente falar hoje porque eu tenho que pensar no meu tema da tese que estou a preparar e eu acho esse tema bastante relevante..... Eu acho que eu contribuo neste sentido de ter um olhar crítico e fazer com que as professoras pensem antes de aplicar qualquer prática. A minha grande preocupação e o que me fez estudar foi que a nossa equipe, nós não tínhamos estudado na formação humana, ou seja, o quanto isso afeta na formação das crianças porque a nossa escola é uma escola pública, não esta dentro da comunidade, mas esta cercada de comunidades. Como a gente pode contribuir para a formação dessas crianças. Quando eu estava em sala de aula eu tinha essa preocupação com essas crianças. Com a função que exerço hoje eu posso afetar muito mais crianças

porque eu contribuí com a formação dos professores. E esses professores distribuem essa formação com essas crianças. E então no momento que eu pego um planejamento e analiso tudo, ou seja, eu analiso tudo antes de chegar nessas crianças, seja um vídeo ou um livro, os clássicos, qualquer coisa que vai usar com as crianças eu vou interferir nessa atividade. O meu papel afeto. O professor vai pensar na prática dele ... onde eu estou hoje eu posso mais. Eu contribuí no sentido de ter o pensamento crítico, ou seja, eu analiso, mas eu pergunto se eles concordam, ou seja, eu pergunto pra eles, será que está certo? Eu sou muito metódica, eu procuro ser muito organizada. O que elas sempre falam pra mim que eu ajudo muito na questão da organização, ou seja, eu priorizo muito e isso afeta também as crianças em as tornar mais organizadas, não falta nada pra as crianças, nos estamos sempre pensando além. Eu acho que a minha organização contribui pra a equipe como um todo e também a minha forma de abordar tanto as crianças quanto os professores, eu sempre tenho uma forma adequada de falar com os professores. Então assim, são os três pontos, a questão da organização que acho que isso contribui, a questão da forma como eu vou falar como os professores, porque assim... querendo ou não, eu exerço uma função de liderança e aí então você como líder eu tenho sempre que me policiar, que tomar cuidado de como falar com os professores, ou seja, não distratar os professores, ou se entregaram algo atrasado eu sempre pergunto se aconteceu algo, se esta a precisar de ajuda. Eu sempre tenho o hábito de perguntar, eu levo as pessoas a pensar, será que é por esse caminho, então eu acho que eu contribuo neste sentido, pergunto se esta precisando de ajuda.... e a minha formação não é da área de educação etno racial que eu acho fundamental na questão crítica de ajudar as professoras a pensarem no que esta sendo oferecido para essas crianças para ampliar o olhar delas.

X: Na sua opinião, o que falta nas escolas ou ao nível de supervisão, para que a construção da identidade ou o desenvolvimento profissional dos docentes seja mais eficiente?

DE1: Eu acho que, em termos assim, como a nossa realidade é uma realidade do setor público, m olhar de quem estar gerenciando, agente ver claramente quando muda a gestão Nós estamos sempre em formação, eles estão sempre oferecendo formação pra gente, no âmbito geral, eu acho que agente não está sozinho, tem sempre uma preocupação com a formação, eles valorizam o nosso trabalho e tem essa preocupação, mas nem todos querem. O que acho é muito assim, o profissional querer e estudar, e de qualquer forma

acaba de não ter um incentivo, o que falta, na minha opinião, é sempre a vontade do próprio profissional fazer diferente e do setor público.

X: Quais os contextos que mais influenciam a construção da identidade docente?

DE1: Pra mim, a própria formação de ser humano, você como indivíduo, em que escola você estudou, em que universidade você foi formado, por onde passou. Tudo isso forma a tua identidade, eu por exemplo estudei em uma universidade católica, então pra mim são esses três pilares que influenciam na construção da identidade docente.

X: Qual a percepção que tem da sua identidade profissional, ou seja, como se reconhece enquanto profissional?

DE1: Eu me percebo professora e sempre serei professora. Eu me formei em 2000 e estou como professora articuladora, mas eu sou professora. Eu estou na função de supervisora desde outubro de 2018..., mas desde o início as pessoas diziam que eu tinha um perfil para trabalhar na coordenação. Mas quando eu estava como professora tanto na escola pública quanto na privada, o que mais me incomodava no coordenador era quando o coordenador falava as coisas, mas ele se distanciava da sala de aula e aí o que eu tento fazer como coordenadora, para não me perder, é sempre me ver na sala de aula como professora. Para mim o mais gratificante é estar com as crianças e eu sinto falta de estar com as crianças. Então, posso dizer que a minha identidade é de ser professora.

X: Quais os fatores que considera mais influentes na sua identidade docente?

DE1: Eu penso que é a minha dedicação ao trabalho que faço, até porque gosto muito do que faço. Eu acho que não é uma função fácil, pelo contrário, é muito desafiadora, principalmente neste tempo de pandemia. Desanima muito, no meu caso como servidora pública, eu volto a falar que eu tenho um privilégio porque a prefeitura do Rio de Janeiro é uma das maiores da América latina, tem bastante escola pública, e assim.... a gente tem muito apoio eu trabalho em uma escola em que a direção gosta do nosso trabalho, a minha dificuldade é em lidar com as pessoas, lidar com adultos é muito difícil e desafiador, mas eu tento sempre pensar nas crianças que é um bem maior, e no que eu quero como profissional. Dito isto, eu penso que um dos fatores mais importantes é a minha forma de trabalhar, minha organização e dedicação ao que faço.

X: Gostaria de acrescentar algo mais ao que já disse, tendo em conta o assunto abordado?

DE1: Não obrigado! Acho que até falei demais (sorrisos)

Agradeço a sua colaboração que irá contribuir para o desenrolar e sucesso do estudo

DE1: De nada. Muito obrigada!

Transcrição da entrevista - Brasil - Participante 2

27 anos - Graduada em Psicopedagogia e Mestranda – Professora de educação Infantil - 8 anos de experiência

Data: 08 de junho de 2021	Local: Escritório na residência da entrevistada
Horário de início: 19:30 horário do Brasil	Duração: 38: 30

Entrevistador (X): No seu ponto de vista, o que entende por supervisão pedagógica

Professora participante (DBE2):

Na minha visão, supervisão é a pessoa que vai fazer aquela direção, mas caminhando junto, não é?! Hoje eu tenho essa visão, que é a pessoa ali na escola em que vai caminhar junto, vai caminhar lado a lado, mas te dando a direção no... no dia-a-dia, não é?! Da escola, em situações que a gente precisa, do apoio. Eu mesma sou uma que estou sempre a pedir ajuda da supervisão.... o apoio é real. Já tive outras experiências também, diferentes, quando trabalhava em outras escolas em que não tinha o apoio que eu tenho hoje. Então, hoje, eu literalmente vejo a supervisão como um apoio, essa visão do caminhar lado a lado, tendo sempre alguém para me dar uma direção neste caminho, e é assim que eu me sinto, então é isso que eu consigo definir como supervisão.

X: Que práticas pedagógicas, encontra na sua escola?

DBE2: Bem, pode ser que o que eu vou falar agora pode ser que não seja inovador, ou praticas inovadoras, mas o que a gente ainda ver de realidade na educação, que é uma coisa que as pessoas escutam muito, mas de você ver acontecer...acaba sendo inovador. Então, assim... uma coisa la que eu vejo que é muito real, que é muito forte, e aí você ver entre a relação de escola, orientação, direção. Nós propomos as atividades e adaptamos essas atividades as brincadeiras. Usamos o telemóvel também para fazer atividades, por exemplo, tirar fotos das plantas e dar o zoom.

X: Quais os contributos da supervisão pedagógica na construção da sua identidade docente?

DBE2: Assim...atualmente, falando da supervisão que eu tenho, contribui diretamente, dia – a – dia mesmo. Porquê. Ter uma pessoa que está ali dia – a – dia ali com a gente... e nós somos assim, não é? Nós olhamos para as referências que nós temos e a gente se auto analisa. Então, é ... a supervisão que eu tenho hoje ela contribui diretamente, dia – a – dia e faz a gente se olhar e se auto analisar enquanto docente. Porque se você tem uma liderança ali, que está disposta a ouvir, a falar, a conversar abertamente, que te orienta, esta perto, junto e... uma coisa que eu observo na minha supervisão é que tem muita sensibilidade e delicadeza em resolver os problemas do dia-a-dia da escola, você procura ter mais calma também. Então, nas suas práticas docente na sala de aula, você já procura olhar com mais calma a situação de um determinado aluno, você já procura analisar os problemas que surgem com mais delicadeza, com mais sensibilidade porque escola sempre terá problemas para resolver. Então você procura desacelerar quando tem uma supervisão que te ensina a lidar com isso. Então hoje a supervisão contribui diretamente não é! A supervisão que eu tenho na minha construção de identidade. Ou seja, eu me vejo procurando ser uma professora mais sensível, mais ouvinte por conta da supervisão que eu tenho. Assim, eu posso falar isso com propriedade mesmo... de me ir transformando de acordo com o que eu recebo, não é? A supervisão que eu tenho hoje que por acaso é bem diferente de outras que eu já tive... que estava perto, mas no sentido de cobrança. No entanto, em outros aspetos, estava bem distante ... e sem a sensibilidade do lado humano. E às vezes eu me perguntava: meu Deus, quem eu sou? Para onde vou? Então, a supervisão que eu tenho hoje faz com que eu reflita sobre a minha prática e esta tendo um grande impacto como profissional bem como na construção da minha identidade docente.

X: Na sua opinião, o que falta nas escolas ou ao nível de supervisão, para que a construção da identidade ou o desenvolvimento profissional dos docentes seja mais eficiente?

DBE2: Eu acho que falta um olhar aberto da gestão para compreender que a formação profissional é um investimento que volta para escola. Porque assim. Hoje, que eu hoje faço um mestrado porque eu tive uma direção que me chamou e que me apoiou nessa decisão. E eu somente estou a fazer um mestrado hoje porque eu tenho uma supervisão que me apoia. Então, eu acho que falta em algumas escolas esse “olhar” e o entendimento que o tempo de investimento nesse professor com a formação adequada volta para escola. Eu percebo que em muitas escolas aqui no Rio, inclusive algumas que eu já passei, que

eu não via esse apoio na questão da formação continuada. Eu me lembro que eu estava em uma escola em que eu dava aulas no período da tarde e eu estava a fazer uma especialização em educação infantil e a supervisão me dava um apoio para eu continuar mesmo eu tendo que as vezes me ausentar e pedir a substituição de um colega para prosseguir com a formação. No entanto, quando a gestão da escola mudou e conseqüentemente, mudou a supervisão, eu não pude continuar a minha formação porque eu não tinha esse olhar de apoio ao docente. Então, eu me considero uma pessoa de sorte por estar na escola que eu estou hoje porque, em muitos lugares, não tem essa abertura... esse olhar de que, na verdade é um investimento que vai retornar para a escola. Eu acho que os gestores precisam se olhar como docentes também. Porque todos os diretores também são professores, então eles precisam desse olhar para uma melhor compreensão e eu acho que isso é uma mudança de mente também.

X: Quais os contextos que mais influenciam a construção da identidade docente?

DBE2: Eu vou-te falar assim por uma experiência minha mesmo. Eu acho que o que mais influencia a identidade é você pensar sua prática diante de outras. Porque, por exemplo, não tem como, as vezes a gente fala que é somente a pratica, mas não é, também precisamos da teoria, e assim ficou muito em mim, ou seja, uma frase muito viva que é até de Paulo Freire que nos fala que a teoria sem a pratica ... ou seja, fala que um completa o outro. Então isso aconteceu comigo. Eu... eu sempre fui professora de educação infantil. Então, logo que terminei o magistério eu comecei a dar aula em um colégio particular. E aí, na altura, eu era uma professora completamente diferente e aí... fiz a graduação e quando eu terminei a graduação eu fiquei alguns anos parada, sem me especializar e apenas a dar aulas. E aí... eu passei no concurso público para dar aulas e caí na educação infantil e então, eu estava a ser uma professora de educação infantil nessa escola repetindo tudo que as outras pessoas dessa escola faziam. Só que aí eu fui viver uma educação infantil no (...) que foi quando eu iniciei uma nova especialização que tinha de uma parte de prática, não é?! Ou seja, você visitava o espaço infantil dessa escola que tem uma reputação muito boa aqui no Rio. Olha, eu não vou mentir pra você: eu me senti a pior professora do mundo quando eu cheguei naquele lugar. Sabe quando você se olha e fala assim: Gente, eu faço muita besteira sabe?! (sorrisos). Porque quando eu cheguei lá na Escola (...), eu vi uma realidade de educação infantil real, que dar vida para as crianças. Aquela... o que a gente... quer fazer que, até então, eu não tinha conseguido viver ainda. O que você ver do diálogo, do desafio de tentar trazer a realidade

do aluno para dentro da escola e muitas outras coisas. Então, foi ali que eu virei a chave completamente. Foi ali que eu me repensei e aí eu mudei toda a minha prática. Mas também tudo é um processo, não é?! (sorrisos). Também não foi, tipo. Acordei e disse assim: vou fazer tudo diferente. Foi um processo, eu comecei a repensar e aí aos poucos eu fui mudando o dia-a-dia da minha sala de aula que foi refletindo nas salas de aulas de outras colegas e então foi aí que aquela escola foi tomando aquela forma. E aí depois passou por outro processo de mudança de gestão de escola. E hoje... eu estou lá, nessa escola que tem essa visão de espaço e eu acho que, quando a gente fala que precisa da prática, nós como professores de educação infantil, a gente avançou muito. Mas a gente ainda tem, ainda precisa. a gente ainda ver essa questão da escola como espaço assistencialista. Então quando, muitas pessoas, assim. Eu não falo de pais não, eu falo de colegas ainda fala que as crianças apenas brincam na escola. Então, eu preciso mostrar a fundamentação teórica que tem ali e o porque a criança está a brincar na escola e ver que ali tem um trabalho sério envolvido na brincadeira, E aí, a pessoa que esta a criticar o teu trabalho para e pensa e percebe o que estamos a falar. Então, eu acho que tem que ter a teoria e a prática. E aí hoje como eu estou nesta escola eu repenso novamente a minha prática. Hoje eu estou em uma escola que é mais ouvinte, em um espaço que ... um ajuda mesmo o outro ali.... Então, não tem como, a pessoa mesmo que fecha no que ela começou a fazer lá atrás e no caso, ele não se abre. Eu falo diante de outras práticas mesmo. Não é comparar trabalho, mas é você se reavaliar, é refletir sobre aquela prática. E então, são esses contextos que me influenciaram, em que fui olhando um outro tipo de prática, eu olhei a minha e eu entendi e eu fui mudando e então eu ainda estou a refletir sobre essa prática para tentar inovar novamente. E eu acho assim, que a gente faz isso a vida toda. O que não podemos fazer é se fechar naquela folhinha que eu fazia a 10 anos atrás. Então foi isso, foi olhar sobre a minha prática e refletir sobre ela.

X: Qual a percepção que tem da sua identidade profissional, ou seja, como se reconhece enquanto profissional?

DBE2: Hoje, assim Eu me reconheço uma professora que procura se bem mais ouvinte, mais sensível ao que é trazido pelas crianças, procuro ser mais sensível e estar disposta a ouvir, não é?! Porque as vezes, as crianças, o aluno, as vezes eles podem até não falar com palavras, mas ele fala de alguma maneira. Então, eu me vejo assim hoje... sempre avaliando, sempre me inspirando na minha supervisora e eu acredito que a gente nunca vai estar prontos, ou seja, estamos sempre em formação, em transformação.

X: Quais os fatores que considera mais influentes na sua identidade docente?

DBE2: Eu penso que eu ainda estou neste processo de aprendizado e de construção de identidade, não é? Mas o que eu posso responder-te é que, o que acho que mais me influenciou até hoje foram essas experiências de práticas que tive em outras escolas, minha formação, especialização e o dia-a-dia da escola com os meus alunos.

Transcrição da entrevista – Brasil - Participante 3

Professora de educação infantil – Pré-escola

Pós-graduada em Psicopedagogia- cursa pós-graduação em Neuro-Psicopedagogia.

13 anos de experiência - 35 anos de idade.

Data: 12 de junho de 2021	Local: Escritório na residência da entrevistada
Horário de início: 19:00	Duração:45 minutos

Entrevistador (X): No seu ponto de vista, o que entende por supervisão pedagógica

Professora participante (DBE3): Eu acho que supervisão hoje, no nível pedagógico, é aquela visão da pessoa que ela vai... ela não vai controlar o trabalho do docente, ela vai auxiliar o trabalho desse docente ela vai direcionar muitas vezes dentro da visão daquela unidade escolar, daquela entidade escolar, não é? É uma colaboração, eu tento ver muito como colaboração. Apesar de alguns supervisores/coordenadores ainda ter essa visão mais autoritária, graças a Deus a minha coordenadora hoje tem uma visão colaborativa, muito cooperativa com a gente, mas eu já tive casos de eu ter uma supervisão pedagógica muito autoritária, não é? Ou seja, de controle, de não dar liberdade pra gente de apresentar a nossa visão, a nossa forma de trabalho. E hoje eu trabalho com uma pessoa que me dar liberdade, me supervisiona, mas ao mesmo tempo me orienta, me explica, não é? Mas sem querer dominar, ou controlar a minha forma de trabalhar em sala de aula. Ela supervisiona nosso trabalho, mas também nos dar uma certa liberdade. Então, a meu ver, supervisão teria que caminha junto com colaboração com cooperatividade.

X: Que práticas pedagógicas, encontra na sua escola?

DBE3: É, agente, lá na nossa escola as práticas pedagógicas elas são alinhadas com a visão da prefeitura do Rio de Janeiro, com a rede municipal e com a secretaria de educação, mas também é uma visão própria, ou seja, nós criamos uma visão muito própria de práticas pedagógica da nossa escola (...)e eu era da rede privada de escolas aqui do Rio e aí eu fui para rede municipal vai fazer três anos. Desde então, eu me vi com uma prática pedagógica muito diferente. Isso porque, na rede particular, ele tem uma visão muito... é... como é que vou dizer... uma visão muito comercial da educação. Já na rede

municipal, nós temos uma visão mesmo de formação educacional, uma formação de cidadania, não é? e na nossa escola nós temos muito essa necessidade de ter uma prática pedagógica voltada para a formação do cidadão como um ser completo, ou seja, não só a parte cognitiva, mas também emocional, não é? Uma visão comunitária da educação. Agente tenta trazer muito a comunidade para dentro da nossa escola..., também levar a.(.....) para dentro da comunidade que faz muita diferença. Então, a gente tem essa visão em relação as práticas pedagógicas, ou seja, do aprender fazendo, não levar nada pronto para as crianças, a gente constrói com eles o aprendizado. Também levando muito em consideração a realidade deles, o que eles estão trazendo pra gente em termos de conhecimento, então a gente tenta, na maioria das vezes criar junto com eles, ainda com algumas práticas. Principalmente na pré-escola, que é onde a gente está atuando há 3 anos dentro da rede municipal, algumas praticas que são importantes como a construção da escrita estas questões todas que pra escola faz toda a diferença. No entanto, com esta questão da pandemia, a gente aprendeu uma nova forma de educar, eu sempre acreditei no professor como um ser extremamente assim, um aprendiz eterno, o professor nunca sabe tudo. Eu nunca me vi como saber tudo, não, ao contrário, eu sempre estou procurando estudar, procurando conhecer mais e a pandemia veio nos mostrar isso, que a gente tem muito que aprender e a ensinar e também a nos mostrar, bem como a lembrar a sociedade a importância da escola, do presencial, não é? Do olho a olho com o aluno e a nossa prática lá na(...) , então, ela tenta caminhar junto com isso, então a gente esta sempre se renovando, visando também a necessidade da sociedade, não é? Nós vivemos o ano passado momentos extremamente complicados de reaprendizagem de ...de a gente se readaptar e até hoje estamos nos readaptando porque a gente que trabalha com a educação infantil e a educação infantil é uma relação muito próximo com o aluno e hoje a gente sabe que a gente não pode mais estar tão próximo percebe? Eles também não podem estar próximos entre si, e a gente acredita que a educação infantil é feita dessa troca constante, que tem uma certa limitação. Mas assim. Eu acho que agente vai aprendendo assim. Eu acho que tudo vai se renovar, eu acho que, conforme a sociedade progride e educação vai progredir junto, não é? Se não progredir junto a gente fica parado no tempo e agora não tem mais como, mas as práticas pedagógicas da nossa escola, acredito eu, que estão caminhados bem... com o que eu acredito que seja importante para uma educação ampla de uma criança na visão de educação infantil.

X: Quais os contributos da supervisão pedagógica na construção da sua identidade docente?

DBE3: É aquilo que eu falei, eu acho que quando há uma troca colaborativa e cooperativa você aprende. Você aprende com a sua direção, com o seu supervisor, com o aluno, com o seu colega. e eu, pelo menos com a minha coordenação eu aprendi muito. Principalmente quando eu entrei na rede municipal. Hoje eu me considero um pouco diferente do que eu era porque eu aprendi muito com a minha supervisão, com a minha coordenadora hoje e ela é quase uma mentora pra mim, de várias formas. É uma pessoa que, quando eu entrei para a rede eu não conhecia nada da rede pública e municipal, ela teve muita paciência em me explicar, entender as minhas dúvidas, o meu processo de transformação. Porque, o professor é aquilo... não é?! Ele é mutante, você se adapta a realidade que você se apresenta, você se adapta a turma que você tem. Hoje eu tenho duas turmas que são totalmente diferentes. Então, eu me adapto aquela realidade daquela turma e a supervisão, se ela te dar um direcionamento, te apoia, você se melhora, se transforma. Você tem mais motivação para fazer cursos e cresce como profissional. Então eu acho que eu me transformei em uma profissional melhor e acho que diferente, no sentido positivo, porque eu tive esse aprendizado com a minha supervisão.

X: Na sua opinião, o que falta nas escolas ou ao nível de supervisão, para que a construção da identidade ou o desenvolvimento profissional dos docentes seja mais eficiente?

DBE3: Eu acho que falta a questão da formação mesmo, principalmente na área da pedagogia, aqui no Brasil, eu não sei se você fez pedagogia aqui, porque eu fiz pedagogia, e quando a gente faz pedagogia, nos temos a parte de orientação pedagógica, essa parte, no entanto, não há um curso para orientar os profissionais que futuramente queira coordenar ou supervisionar alguma escola. Então, muitas vezes o profissional é tirado de sala de aula e se torna supervisor. É um lado muito bom porque a pessoa também tem a visão de sala de aula, eu acho isso muito importante que o profissional que vai se tornar supervisor que ele seja fruto de sala de aula para que ele entenda a realidade do professor, porque por exemplo, se a escola decide por um psicólogo para ser supervisor, esse profissional não tem a experiência de sala de aula então não dará certo porque ele não sabe o que é uma sala de aula, ele não tem aquela visão. Quando o profissional se torna um coordenador/supervisor a partir da sala de aula, que foi o caso da minha supervisora, ela saiu da sala para assumir a supervisão e eu entrar, então é uma pessoa que tem visão de sala de aula e sabe o que acontece, sabe o dia-a-dia, sabe a prática e principalmente

quando essa pessoa passa por todas as áreas de educação, desde a educação infantil até o fundamental. Então, isso é muito importante, ou seja, é importante que esse supervisor tenha essa visão ampla da educação. Então, eu acho que o que falta nessas escolas é uma formação mais ampla desses profissionais até porque para que eles não sejam pegos de surpresa em algumas situações, não é?! Então assim, acho que falta um pouco disso. Aqui nos temos alguns cursos de formação que é oferecido aos profissionais da rede municipal que é oferecido para os coordenadores para os orientadores e até para os professores. Isso já é um avanço, mas eu acho que ainda falta mais um pouco de incentivo que os professores estudem mais. Porque muitas vezes, os professores acham que porque termina a licenciatura eles acham que não precisam, mas eu acho que todos precisam de especialização. Então eu acho que falta tudo isso.

X: Quais os contextos que mais influenciam a construção da identidade docente?

DB3: Acho que é no dia-a-dia. Eu acho que é no dia-a-dia que a gente se forma. Eu dei aula para o fundamental e eu falava sempre com as estagiárias que elas estavam a aprender no curso de licenciatura, mas que elas iriam aprender mais em sala de aula. Porque eu acho muito lindo quando as pessoas falam de Paulo Freire, Vigotsky e das ideias de outros educadores famosos. Todas essas ideias são lindas e eu admiro muito. No entanto, o que vai contar é a tua prática do dia-a-dia, é o aprendizado com o aluno, quando tu dar de cara com uma dificuldade de um aluno, quando nos pegamos uma turma extremamente, culturalmente, etnicamente, socialmente diversa. Nós não temos mais uma turma homogeneia. Hoje em dia, o maior público que agente atende são as crianças com alguma limitação, com alguma dificuldade, seja física, seja motora, cognitiva, seja... qualquer tipo, emocional. Então assim, eu acho que a sala de aula é um melhor aprendizado para um professor. Eu aprendi muito na faculdade, mas eu me tornei professora na sala de aula e é lá na sala de aula que eu acho que o professor constrói, a maior parte do tempo, sua identidade.

X: Qual a percepção que tem da sua identidade profissional, ou seja, como se reconhece enquanto profissional?

DBE3: Isso é muito interessante responder porque ainda hoje eu estava a falar com uma colega e eu falei pra ela, que eu demorei muito tempo... assim como professora eu já me via desde quando eu comecei a fazer a formação. Na verdade, eu não me achava, nunca achei matéria para ser professora. No entanto, quando eu comecei a dar aula eu falei.

ahh!! Gostei da experiência, estou-me sentindo bem. Então, eu comecei na educação infantil que eu achei que eu nunca ia ter jeito, fui para o fundamental e depois voltei para educação infantil. Hoje eu me vejo como uma profissional muito motivada pra fazer sempre o melhor, ou seja, eu não consigo chegar dentro da minha sala e fazer menos do que eu poderia fazer. Mesmo as vezes cansada com toda essa questão da pandemia, com tudo isso... O ano passado foi um ano extremamente desafiador porque eu me sentia muito mau porque eu achava que eu não estava fazendo o suficiente para os meus alunos, mas nos tínhamos nossas limitações. Mas engraçado porque eu tive muita dificuldade pra aceitar o fato de ser pedagoga, para aceitar o fato de que eu já sou psicopedagoga e isso é uma coisa que... é uma identidade que eu ainda estou começando a assumir. Mas como professora eu sou visto a camisa e digo que sou, com muito orgulho, com muita seriedade. Amo a questão de ser professora de educação infantil, a “tia” da educação infantil. O título “tia” para mim, vale mais do que qualquer outro título na vida. Ouvir o “tio” dos meus alunos me torna uma pessoa melhor. Eu tento o máximo fazer com que, a manhã do meu aluno ou a tarde do meu aluno seja um momento de muita satisfação pra ele, porque, eu sempre disse que eu, eu sou uma professora que queria conquistar o meu aluno da educação infantil para que ele gostasse do espaço escolar, para que quando no futuro ele fosse um adolescente, ele fosse um adolescente que gostasse daquilo, porque na minha cabeça eu sempre pensei assim... o professor ganha o aluno lá no início. Você ganha aquela criança, aquele ser no início da educação, ele vai levar a vida inteira gostando de escola. Mas se ele achar que a escola é uma coisa chata, uma obrigação quando criança, ele vai achar isso chato para o resto da vida. Então eu tento trazer essa visão pra eles de que escola é legal, de que escola é importante, que a escola vai fazer a diferença para que no futuro eles continuem gostando. Isso porque eu acho muito triste chegar no futuro você ver o seu aluno que era bem pequeno falar assim: “não queria mais estudar”. Então isso pra mim doi muito e eu gosto de quando eu chego e encontro meus alunos formados a dizer que já vão fazer ENEM e querendo fazer faculdade.... E quando querem fazer faculdade de licenciatura para se tornar professor eu fico mais feliz ainda.

X: Quais os fatores que considera mais influentes na sua identidade docente?

DBE3: Bem, fazendo uma reflexão até hoje ... eu acho que é porque antes de eu dar aula eu trabalhei em uma escola, eu trabalhava na biblioteca da escola e eu comecei a ajudar como professora auxiliar. E ali eu fui gostando daquilo. E desde criança que eu brincava de escolinha em casa, tinha um quadro... e então isso pra mim já era natural. Só

que eu ainda não tinha entendido que eu realmente queria essa profissão até eu entrar na sala de aula e viver aquilo. E aí eu fui trabalhar nessa escola e comecei a gostar daquilo, de me ver ali no meio daquelas crianças, no meio daquelas pessoas e ali eu fui me construindo. Eu também acredito que essa construção da identidade se dar também ao observar os teus colegas de trabalho. Eu tenho três pessoas que me influenciaram muito, uma ex colega de trabalho que faleceu, a minha coordenadora hoje, não é?! Ela também é uma pessoa que me influenciou, as minhas colegas de trabalho também, não é?! Então eu acho que eu aprendi muito com as pessoas, a minha formação veio também de observar. A formação acadêmica ajudou? Sim, ajudou muito, mas é aquilo que te falei, eu acho que eu aprendi mais dentro da escola, vivenciando, no dia-a-dia... aprendendo com as crianças também, não é?! Então eu acho que a minha formação foi muito disso, das pessoas, da partilha, observando, ouvindo, colocando em prática, foi muito da ação do dia-a-dia. Minha formação veio daí. O acadêmico veio apenas para complementar, não desfazendo do acadêmico, mas o dia-a-dia é o que forma um professor.

X: Muito obrigada pela entrevista!

Transcrição de entrevistas (E) de docentes em Portugal P)

Transcrição da entrevista - Participante 1 (DPE1)

(Diretora de turma, programadora pedagógica do segundo ciclo)

Data: 21 de junho de 2021	Local: Agrupamento de Escolas na região de Lisboa
Horário de início: 11.21	Duração: 12 minutos

Entrevistador (X): No seu ponto de vista, o que entende por supervisão pedagógica

Supervisora participante (DPE1): Eu acho que é a prática usada entre docentes.... e claro, toda a atividade pedagógica, ou seja, prático ensino/aprendizagem. É ter uma visão aprofundada e reflexiva e o aperfeiçoamento de práticas. Supervisão para mim é como uma plataforma comum de reflexão, aprendizagem e integração de saberes e competências.

X: Quais os contributos da supervisão pedagógica na construção da sua identidade docente?

(DPE1): Contribui principalmente para melhorar a prática pedagógica. Ajuda na parte pedagógica e didática isso sem dúvida, ou seja, quando o professor vai avaliar ou observar a aula de um colega, vai analisar esses aspectos: a parte didática, ou seja, como ensina, como transmite e a parte pedagógica, o que é importante pois no relacionamento também com os alunos, o modo como cria o ambiente da aula, como é que essa parte pode melhorar nesse aspeto.

X: Que práticas pedagógicas, encontra na sua escola?

(DPE1) Nós temos o trabalho colaborativo que eu acredito que seja uma prática muito importante, não é?! Eu acho também que a conscientização, o incentivo a flexibilidade bem como a colaboração do aluno e professor. Acho que essas práticas não precisam ser aplicadas somente pelo professor, mas sim por toda a comunidade escolar.

Desenvolvemos também a interdisciplinaridade como uma maneira de desenvolver um processo de integração aos conteúdos das disciplinas. No entanto, penso que a prática

pedagógica tem de estar em construção permanente, não é?! E pronto, penso que temos que rever essas práticas para que sejam também praticas inovadoras.

X: Na sua opinião, o que falta nas escolas ou ao nível de supervisão, para que a construção da identidade ou o desenvolvimento profissional dos docentes seja mais eficiente?

(DPE1): A nível da supervisão, é lidar com as instituições, com as expectativas que se criam dos alunos e muitas vezes não corresponder ao que a instituição estava à espera, essa é uma dificuldade. Muitas vezes, outra dificuldade que eu encontro aqui no (---), neste papel, como SP da formação inicial de professores, está relacionado com os modelos pedagógicos dos locais onde nós inserimos os nossos alunos, porque não são de todo aqueles que nós consideramos bons modelos.

X: Quais os contextos que mais influenciam a construção da identidade docente?

(DPE1): Como supervisora pra já só esse ano eu tive a experiência de sair da escola para avaliar outra professora. Ajuda sempre por ver outra realidade, uma realidade que não é tão diferente da minha, não é?! (sorrisos)

No fundo, claro que a formação base foi importante, mas depois como todo o ensino tem evoluído Há muitas coisas que... tem sido a experiência, o dia-a-dia. Tem sido a adaptação as realidades, até porque temos gerações ... as gerações vão mudando, não é?! Nos alunos não é... a partilha sem dúvida, também, isso é muito importante. A partilha aliás tem sido muito mais importante, a troca de experiência com os professores. Considero também que a satisfação dos professores no trabalho, a autoeficácia, o compromisso profissional e a motivação influenciam muito neste processo.

X: Qual a perceção que tem da sua identidade profissional, ou seja, como se reconhece enquanto profissional?

(DPE1): Portanto, sempre aberta a experiência, a inovação e a não ficar com os conhecimentos de base, mas procurando sempre adaptar-me as novas realidades e a evolução da sociedade e principalmente agora com a flexibilização curricular. Temos que estar preparadas para todas estas mudanças.

Pra já eu sempre gostei muito do meu trabalho e da minha profissão e por isso envolvo-me sempre, tenho 44 anos de profissão, portanto estou no final de carreira

Portanto, é preciso de facto, gostarmos mesmo daquilo que fazemos e envolvermos com os alunos e com a escola e fazer parte do trabalho de equipa da escola. É muito importante o trabalho de equipa para profissionalmente crescermos, porque e vamos partilhar as nossas experiências.

X: Quais os fatores que considera mais influentes na sua identidade docente?

(DPE1): Durante todo esse período tive muitas formações, claro, mas uma que e muito na área ligada aos alunos e aos encarregados de educação é que é muito importante porque são eles os protagonistas não é da escola ... quem faz uma escola faz alunos e depois os professores é para envolver a comunidade escolar. Mas é foi sempre a parte que também mais me apaixonou mais foi sempre este contacto muito direto entre a escola e a família. Então posso dizer que isso é uma das coisas que considero mais influente na minha identidade.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Transcrição da entrevista - Portugal - Participante DPE2

Quais as funções que exerce atualmente?

Sou professora de Português, a terminar o mestrado e leciono há 1 ano.

Data: 21 de junho de 2021	Local: Agrupamento de Escolas na região de Setúbal
Horário de início: 12:00	Duração: 16 minutos

Entrevistador (X): No seu ponto de vista, o que entende por supervisão pedagógica

Participante (DPE2): Acredito que é mesmo conhecer, refletir e orientar o trabalho docente de modo geral não é. Penso que é também ter uma visão holística com capacidade de previsão e compreender o significado da realidade em diferentes contextos. Acho que é também ter uma visão, eu diria que ... dinamizadora de diversas práticas colaborativas de trabalho e sobretudo, detém um papel de mediação entre esses profissionais.

X: Que práticas pedagógicas, encontra na sua escola?

(DPE2): Uso muito atividade em grupo para que os alunos aprendam a escutar e a lidar com opiniões contrárias. É... também trabalha a questão da resolução situação-problema. Procuo sempre utilizar a aprendizagem compartilhada que envolve a estimulação dos processos de ensino de pares, em que uns ensinam aos outros e pode ter essa troca de aprendizagem entre os colegas. Isso é muito bom porque além do conhecimento e interação favorece a construção de um ambiente mais acolhedor e colaborativo que envolve essa troca de experiências não é.

X: Quais os contributos da supervisão pedagógica na construção da sua identidade docente?

(DPE2): Sim, poderá ajudar a melhorar a performance na aula da lecionação, também poderá ajudarmos a inovar e a criar e a ter novas ideias para encontrarmos estratégias diferentes e atividades diferentes para desenvolver com os alunos.

X: Na sua opinião, o que falta nas escolas ou ao nível de supervisão, para que a construção da identidade ou o desenvolvimento profissional dos docentes seja mais eficiente?

(DPE2): Acho que desenvolver um programa específico de desenvolvimento profissional ou de formação no sentido de quebrar as barreiras de ensino tradicional e então, aí abrir portas noutros sentidos. Digo isso porque a maioria das escolas atuais não prepara os professores a ensinar aos alunos a ser reflexivos, ensinam os alunos a copiar, a dar respostas expectáveis.

A escola não promove a reflexão. Agora, é preciso que as pessoas sejam chamadas a pensar, um modelo de ensino que não dê receitas dadas, nem respostas, mas que faça com que os alunos pensem, porque os nossos modelos de ensino hoje só esperam resposta, ou seja, ensinam a dar respostas e não a pensar, e esse modelo não desenvolve pessoas reflexivas nem pensantes, pode interessar às políticas, não lhes interessa ter um povo pensante, não é? Portanto, nós estamos em constante evolução, os processos também, embora na educação há alguma tendência para a estagnação e para modelos muito tradicionais.

X: Quais os contextos que mais influenciam a construção da identidade docente?

(DPE2) Penso que a construção da identidade se baseia nos valores de cada indivíduo, ou seja, no modo como cada um constrói as suas histórias, no modo como cada um se situa no mundo enquanto professor. Na minha opinião, a identidade profissional inicia-se antes da formação superior e penso que isso depois passa a ser um processo gradual.

X: Qual a percepção que tem da sua identidade profissional, ou seja, como se reconhece enquanto profissional?

(DPE2): Gosto de fazer esse trabalho, tenho dificuldades com as questões de disciplina com o terceiro ciclo que são muito comuns, o que torna por vezes dar aula cansativo e... pronto. No entanto, dar aulas é algo que me agrada bastante ...já avaliar, avaliar os alunos já não é muito o que gosto.

Considerando que passei por outras profissões também acho que apesar de menos de que antigamente ainda é uma profissão que tem algum prestígio, há alguma valorização. e também em termos de compensatórios não é das que esta mais prejudicada apesar de todas as lutas que os professores tem tido nos últimos anos, mas parece me que está em declínio, portanto cada vez que tem vindo a ser menos valorizado e vai continuar a ser cada vez menos valorizado.

X: Quais os fatores que considera mais influentes na sua identidade docente?

(DPE2): Tento adequar as aulas as necessidades dos alunos o mais possível e as características da turma e não me esquecer que minha profissão existe porque eles precisam de mim e não o contrário, eles não existem porque eu preciso dar aulas.

Acho que minha formação durante esse período, estou a fazer o mestrado, tinha só a habilitação própria para a docência. Aprendi muito no mestrado, vou iniciar o estágio, o fato de poder contactar com outros professores ajuda, ajuda bastante e, portanto, acho que a questão da partilha é também um fator fundamental.

Transcrição da entrevista - Portugal - Participante DPE3

Quais as funções que exerce atualmente?

Sou professora do 1º Ciclo do ensino básico

Data: 21 de junho de 2021	Local: Agrupamento de Escolas na região de Setúbal
Horário de início: 12:30	Duração: 16 minutos

Entrevistador (X): No seu ponto de vista, o que entende por supervisão pedagógica

participante (DPE3) -Para mim, a supervisão pedagógica é um acompanhamento pedagógico e didático não é, posso dizer que é uma ação dinamizadora de diversas práticas que consiste em conhecer, refletir e também orientar um trabalho decente. Eu diria que é um aperfeiçoamento das práticas, em que visa também a melhoria da prática docente em alguns aspetos em que detém um papel de mediação entre profissionais.

X: Que práticas pedagógicas, encontra na sua escola?

(DPE3): Todas as práticas pedagógicas são desenvolvidas de forma interdisciplinar, numa perspetiva de trabalho colaborativo e de trocas de experiências entre os professores e alunos.

Procuramos sempre trabalhar com algo que seja do interesse dos alunos para que isso possa ser mais interessante pra eles.

X: Quais os contributos da supervisão pedagógica na construção da sua identidade docente?

(DPE3): Ora bem, então, contribui de várias maneiras, e uma delas é na inovação das ideias que precisamos ter para inovar nossas aulas não é. O supervisor vai dar o seu contributo crítico, mas também vai estimular por parte do grupo uma reflexão sobre o trabalho realizado de modo a garantir que no futuro alguns aspetos negativos sejam melhorados e de modo também a valorizar os aspetos mais positivos.

Para ser um bom supervisor pedagógico penso que a reflexividade é importante, e pensar que nunca nada está terminado, que somos detentores do saber, este está sempre em

mudança, até a própria ciência prova que o que hoje é verdade, amanhã já prova que não era assim não é.

X: Na sua opinião, o que falta nas escolas ou ao nível de supervisão, para que a construção da identidade ou o desenvolvimento profissional dos docentes seja mais eficiente?

(DPE3): Acho que, no que diz respeito a gestão de grupo falta um pouco de orientação porque muitas vezes o orientador tem de ser praticamente um acrobata porque, eu acho que sim, tem de ter muita elasticidade, porque não... como é que eu ei-de dizer, pronto, isto todos os professores mas sobretudo os orientadores porque trabalham, neste caso é um núcleo de estágio com muitas pessoas, apesar de nós nos darmos relativamente bem há sempre conflitos, há sempre coisas com as quais não concordamos como toda a gente em qualquer momento da sua vida, e os orientadores têm de conseguir dizer não a uma pessoa, dizer sim a outra mas sem dizer o não e o sim sem dar razão, sem dar explicitamente razão a uma pessoa e tirar a da outra e fazer uma gestão do grupo que acho que isso deve ser difícil fazer uma gestão do grupo por isso é que eu acho que o ramo educacional em relação a isso acho que não... não ensinam os professores a gerirem grupo.

X: Quais os contextos que mais influenciam a construção da identidade docente?

(DPE3): Penso que o dia- a- dia, nas situações complexas com que lidamos no dia-a-dia, a necessidade de desdobramento do professor em múltiplas funções, a necessidade de corresponder aos perfis diversificados de alunos com os quais trabalhamos, enfim, penso que a formação inicial é fundamental para ajudar neste processo e realmente estabelecer o que é o perfil do professor no futuro. É lógico que há inúmeros perfis de professor, todos resultam, mas têm de ser naturais. O único que não resulta será talvez a indiferença e a apatia. O professor é um elemento ativo, e tem que ser ativo e tem que transmitir o seu entusiasmo naquilo que está a fazer não é, se ele não acreditar naquilo que está a fazer não conseguirá convencer alunos.

X: Qual a perceção que tem da sua identidade profissional, ou seja, como se reconhece enquanto profissional?

(DPE3): Penso que sempre disponível, sou uma professora bastante sensível e estou sempre muita atenta aos alunos. Faço sempre tudo com muita dedicação e afeto, ou pelo menos tento fazer... (risos); ou seja, considero-me uma professora afetiva na minha forma

de estar, sempre muito alegre, ou seja, com uma alegria que tento transmitir aos meus alunos... tento sempre despertar a curiosidade deles. Estou longe de ser o melhor, mas também não o pretendo (risos).

X: Quais os fatores que considera mais influentes na sua identidade docente?

(DPE3): Penso que a minha personalidade, a minha motivação ou auto motivação por gostar muito do que faço, a minha inteligência espiritual, ou seja, sempre tive um interesse pelo progresso social e procuro sempre envolver-me com os projetos da escola. Busco estar sempre em constante crescimento pessoal, e pronto Também considero um fator muito importante a formação inicial e continua.

Muito Obrigada !!