



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**SUPERVISÃO INTER-PARES:  
UM PERCURSO COLABORATIVO DE FORMAÇÃO**

**Projecto de intervenção apresentado à Escola Superior de  
Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ciências da  
Educação - Especialização em Supervisão em Educação -**

**Maria da Conceição Henriques**

**2010**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**SUPERVISÃO INTER-PARES:  
UM PERCURSO COLABORATIVO DE FORMAÇÃO**

**Projecto de intervenção apresentado à Escola Superior de  
Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ciências da  
Educação - Especialização em Supervisão em Educação -**

**Maria da Conceição Henriques  
Orientação da Professora Doutora Teresa Maria Santos Leite**

**2010**

## **AGRADECIMENTOS**

Porque a vida não é dinâmica sem interacção, agradeço a todos os que directamente e indirectamente permitiram a conclusão deste trabalho.

À Professora Doutora Teresa Leite que orientou este trabalho com mestria e conhecimento científico.

À minha filha Francisca, por ter compreendido com inteligência a ausência da mãe em alguns momentos importantes do seu crescimento.

Às duas professoras que colaboraram na experimentação do projecto de intervenção.

Ao José, pelo incentivo e carinho.

À Norberta e ao Luís, pelo apoio incondicional que só a proximidade permite.

## RESUMO

Os métodos de supervisão clínica tornaram-se uma componente importante para o aperfeiçoamento das competências de ensino, e uma ferramenta padrão para testar, corrigir e refinar práticas pedagógicas na sala de aula. Tradicionalmente, estes métodos envolvem um esquema assimétrico no qual um tutor especialmente formado ou um docente mais experiente observa uma aula real, conduzida por um formando ou um colega menos experiente, seguindo um conjunto mais ou menos estrito de critérios objectivos pré-definidos e linhas de conduta e procedimento formais. Estas técnicas sistemáticas têm eficácia comprovada mas, devido ao seu formalismo e assimetria inerentes, incorrem num risco potencial não negligenciável de que o comportamento do sujeito observado seja influenciado ou alterado pelo próprio acto de observação.

Mais recentemente, têm sido experimentados modelos mais simétricos, incluindo auto-supervisão e supervisão por um par. Este último modelo implica que observador e observado sejam mais nivelados em termos de estatuto, experiência e competências. Adicionalmente, implica um menor grau de formalismo e promove um ambiente de observação mais relaxado, o que aumenta o nível de realismo, reduzindo o risco da experiência ser alterada pelo acto de observação. Além disso, existe, inerentemente, um maior grau de empatia entre observador e observado, o que contribui para análises e discussões de resultados mais frutuosas.

Neste trabalho, abordamos especificamente um modelo colaborativo de supervisão clínica, aplicado à experimentação do novo programa de matemática no terceiro ano do ensino básico. O projecto partiu de uma necessidade de formação específica e o estudo incluiu entrevistas iniciais aos 2 professores envolvidos, um módulo de formação sobre supervisão clínica, a análise dos diários de supervisão elaborados pelos participantes e entrevistas finais aos mesmos.

Não obstante as limitações inerentes à sua escala e âmbito muito reduzidos, os resultados corroboram as virtudes desta abordagem e sugere, fortemente, a sua disseminação noutras escolas e situações, não como alternativa aos métodos mais tradicionais, mas como uma componente complementar de elevado valor e relevância.

**Palavras-chave:** formação contínua de docentes, desenvolvimento profissional, práticas colaborativas, supervisão clínica inter-pares

## ABSTRACT

Clinical supervision methods have become an important component for perfecting teaching skills and a standard tool for testing, correcting and fine-tuning pedagogical practices in the classroom. Traditionally, these methods involve an asymmetrical setting in which a specially trained tutor or a more experienced teacher observes an actual class conducted by a trainee or less experienced colleague, following a more or less strict set of pre-defined objective criteria and formal guidelines and procedures. These highly systematic techniques haven proven to be effective but, due to their inherent formalism and asymmetry, they incur in a non-negligible potential risk that the behavior of the observed subject is influenced or altered by the act of observation itself, therefore tainting the results and hampering its effectiveness.

More recently, more symmetric techniques have been successfully tried, including self-supervision and peer-supervision. These methods imply that both observer and observed are more leveled, in terms of statute, experience and skills. Also, they imply a lesser degree of formalism and promote a more relaxed observation environment, which increases the level of realism and reduces the risk of the experience being altered by the act of observation. Also there is, inherently, a higher degree of empathy between observer and observed, which contributes to a more fruitful posterior analysis and discussion of results.

In this paper, we look specifically into collaborative peer based clinical supervision applied to teaching of basic mathematical concepts to third-grade students, in the context of the newest curricular orientations. Departing from specific training requirements, we've conducted an empirical study that involved two teachers, including initial interviews, a training module on clinical supervision, analysis of the supervision diaries and final interviews.

Notwithstanding the shortcomings of its very small scale and narrow scope, the results successfully corroborate the virtues of this approach and strongly suggest that it should be implemented on a generalized and regular basis, not as an alternative to the more traditional methods but rather as a highly valuable complement.

**Keywords:** teaching training and coaching, collaborative practices, clinical peer supervision.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	4
1.1 – Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional .....	4
1.2 – Modelos de formação contínua .....	7
1.3– Desenvolvimento profissional em contexto de trabalho.....	9
1.3.1 – Formação contínua centrada na escola .....	9
1.3.2 – Formação contínua e desenvolvimento organizacional da escola ..	12
1.3.3 – Formação contínua e colaboração entre professores .....	14
1.4 – Supervisão e desenvolvimento profissional .....	15
1.4.1 – Concepções e práticas de supervisão .....	15
1.4.2 – Cenários de supervisão .....	17
1.4.3 – Supervisão entre pares no contexto da escola.....	23
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....	27
2.1 – Natureza do estudo.....	27
2.2 – Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados .....	32
2.2.1 – A entrevista.....	32
2.2.2 – Os diários .....	35
2.2.3 – A análise de conteúdo .....	38
CAPÍTULO III – PROBLEMÁTICA E OBJECTIVOS DO ESTUDO.....	45
3.1 – A Supervisão no Sistema Educativo Português.....	45
3.2 – Definição do problema .....	47
3.3 – Caracterização do Agrupamento .....	50
3.4 – Caracterização da escola.....	52
3.5 – Caracterização dos participantes .....	53

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

3.6 – Questões e objectivos do estudo .....	56
CAPÍTULO 4 – PLANO DE ACCÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO .....	58
4.1 – Pressupostos teóricos .....	58
4.2 – Organização geral do projecto .....	59
4.2.1 – Fases do projecto .....	59
4.2.2 – Formação: O modelo de supervisão clínica segundo Goldhammer	60
4.2.3 – Entrevistas iniciais .....	62
4.2.4 – Plano de Intervenção – experimentando o modelo clínico .....	62
4.2.5 – Diários de supervisão .....	64
CAPÍTULO V – NEGOCIAÇÃO, INTERVENÇÃO E RESULTADOS .....	65
5.1 – Processo de negociação com a direcção do agrupamento .....	65
5.2 – Processo de negociação com a díade de professoras intervenientes .....	66
5.3 – Análise das entrevistas .....	67
5.3.1 – Resultados das entrevistas iniciais .....	67
5.4 – Intervenção directa .....	84
5.4.1 – Formação .....	85
5.5 – Análise dos diários .....	86
5.5.1 – Resultados da análise do diário de supervisão B/A .....	87
5.5.2 – Resultados da análise do diário de supervisão A/B .....	98
5.6 – Resultados das entrevistas finais .....	110
CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	129
ANEXOS .....	133

## ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

<b>Figura 1</b> - Cenários de supervisão – Adaptada de Alarcão e Tavares (2003) .....	17
<b>Figura 2</b> - Fases do ciclo da supervisão clínica, segundo Goldhammer e outros (1980) – Adaptada de Alarcão e Tavares (2003) .....	19
<b>Figura 3</b> - Fases do ciclo da supervisão clínica, segundo Cogan (1973) – Adaptada de Alarcão e Tavares (2003) .....	19
<b>Quadro 1</b> - Identificação das fases do projecto .....	59
<b>Quadro 2</b> - Esquema da sessão de formação .....	61
<b>Quadro 3</b> - Esquema e calendarização da 1ª intervenção .....	63
<b>Quadro 4</b> - Esquema e calendarização da 2ª intervenção .....	63
<b>Quadro 5</b> - Total das Unidades de Registo das entrevistas iniciais por temas .....	68
<b>Quadro 6</b> - Total das unidades de registo por subcategoria do 1º tema .....	69
<b>Quadro 7</b> - Total das unidades de registo por subcategoria do 2º tema .....	71
<b>Quadro 8</b> - Totais das unidades de registo por subcategoria do 3º tema .....	75
<b>Quadro 9</b> - Total das unidades de registo por subcategoria do 4º tema .....	78
<b>Quadro 10</b> - Identificação dos diários de supervisão .....	87
<b>Quadro 11</b> - CICLOS SUPERVISIVOS: CONFERÊNCIAS PRÉ-OBSERVAÇÃO .....	88
<b>Quadro 12</b> - CICLOS SUPERVISIVOS: ANÁLISE DOS REGISTOS DA OBSERVAÇÃO DE AULAS .....	90
<b>Quadro 13</b> - CICLOS SUPERVISIVOS: ANÁLISE DAS REFLEXÕES DA SUPERVISORA SOBRE A OBSERVAÇÃO DE AULAS .....	94
<b>Quadro 14</b> - CICLOS SUPERVISIVOS: ANÁLISE DAS INFERÊNCIAS DO SUPERVISOR .....	96
<b>Quadro 15</b> - CICLOS SUPERVISIVOS: CONFERÊNCIAS PÓS-OBSERVAÇÃO.....	96
<b>Quadro 16</b> - CICLOS SUPERVISIVOS: CONFERÊNCIAS PRÉ-OBSERVAÇÃO .....	99
<b>Quadro 17</b> - CICLOS SUPERVISIVOS: ANÁLISE DOS REGISTOS DA OBSERVAÇÃO DE AULAS .....	101
<b>Quadro 18</b> - CICLOS SUPERVISIVOS: ANÁLISE DAS REFLEXÕES DA SUPERVISORA SOBRE A OBSERVAÇÃO DE AULAS .....	105
<b>Quadro 19</b> - CICLOS SUPERVISIVOS: ANÁLISE DAS INFERÊNCIAS DO SUPERVISOR .....	106

<b>Quadro 20</b> - CICLOS SUPERVISIVOS: CONFERÊNCIAS PÓS-OBSERVAÇÃO .....	107
<b>Quadro 21</b> - Totais das Unidades de Registo das entrevistas finais por temas .....	110
<b>Quadro 22</b> - Percepção sobre o novo programa de matemática .....	111
<b>Quadro 23</b> - Percepção sobre o projecto de trabalho colaborativo experienciado.....	114
<b>Quadro 24</b> - Percepção sobre o modelo de supervisão clínica experienciado .....	118

## SIGLAS

**NPMEB** – Novo Programa de matemática no Ensino Básico

**NPM** – Novo Programa de Matemática

**DGIDC** – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

**TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação

**CCPCFC** – Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua

**Prof.** – Professora

**Supervis.** – Supervisivo

**Superv.** – Supervisivo

**Sup.** – Supervisão

**p A** – Professora A

**p B** – Professora B

**Técni.** – Técnicas

**Inst.** – Instrumentos

**Destinat.** – Destinatários

**UR/SC** – Unidades de registo por subcategoria

**IDC/SC** – indicadores por subcategoria

## INTRODUÇÃO

Tal como outras instituições, também as escolas vivem, actualmente, momentos de grande oscilação. Um movimento crescente de mudança tem caracterizado o panorama educativo actual e tem determinado novos ritmos nas escolas e na vida profissional dos professores. Mas a mudança implica dúvidas, questionamento. Neste sentido, as escolas repensam-se e obrigam-se à criação de novos percursos de acção. No fundo, vive-se uma nova oportunidade para alterar o sentido da escola, corrigir erros, resolver problemas, substituir rotinas e situar o seu agir nas prioridades com vista a um desenvolvimento equilibrado, socialmente aceite e reconhecido.

A prática pedagógica, legitimada pelo sistema educativo vigente, pretende assegurar uma formação equilibrada, que relacione o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano. Tarefa verdadeiramente exigente para os promotores desse empreendimento – os professores. Neste contexto, o investimento na formação, mais do que um interesse, torna-se uma necessidade contínua.

Associada aos modelos de formação, encontra-se a supervisão que, através das suas diferentes estratégias de intervenção, contribui para o desenvolvimento profissional, envolvido na prática de diálogo crítico e reflexivo, portador de conhecimento analítico.

A formação contínua é, pois, uma necessidade das escolas e dos professores, constituindo um contributo essencial para o desenvolvimento organizacional das instituições e para o desenvolvimento profissional dos docentes. Neste último processo, a supervisão constitui-se como uma prática de diálogo crítico e reflexivo, portadora de conhecimento analítico, que poderá contribuir para um melhor exercício da função docente e, conseqüentemente, ter repercussões numa aprendizagem mais eficaz. Importa, pois, reconhecer que o ensino de qualidade não se pode distanciar da prática de supervisão.

Com este estudo, pretende-se experimentar uma estratégia de supervisão que responda aos desafios educativos actuais. Mais concretamente, partiu-se de uma necessidade de formação contínua identificada pelos docentes (a falta de formação para

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

implementação das novas orientações curriculares de Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico) e propôs-se um trabalho colaborativo que, através de processos dialógicos, se pudesse consolidar e adequar ao trabalho lectivo, desenvolvido em cada sala de aula. Considerámos importante avançar com a implementação de um projecto que investisse num corpo docente profissional empenhado no desenvolvimento e na qualidade da prática pedagógica e na procura de soluções que promovam a eficácia do trabalho docente.

No que diz respeito à organização, o estudo foi organizado em seis capítulos. O primeiro capítulo inclui os pressupostos teóricos que sustentam o presente projecto de intervenção. Principiámos por uma pequena abordagem aos conceitos de formação contínua e desenvolvimento profissional e aos modelos inerentes aos mesmos. Este mesmo capítulo integra ainda a apresentação de diferentes conceitos, modelos e técnicas de supervisão, com particular relevo para o modelo de supervisão clínica.

Seguidamente, apresentamos o enquadramento metodológico, começando com a referência à natureza do estudo, nomeadamente à metodologia de investigação-acção. Expusemos também as questões e objectivos que orientaram o estudo, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que melhor se adaptavam à investigação, procurando justificar a credibilidade da análise dos dados, tendo em conta a natureza dos estudos qualitativos.

No terceiro capítulo, sintetizamos as orientações do sistema educativo português no que se refere à supervisão e apresentamos o contexto e definição da problemática na qual baseámos o projecto de intervenção. Neste capítulo, clarificámos e caracterizámos os intervenientes no estudo, assim como o agrupamento e a escola onde este projecto foi implementado.

Na continuação, o capítulo quarto foi dedicado à apresentação do plano de acção e de investigação, começando pela apresentação dos pressupostos teóricos que permitiram a organização geral do projecto e investigação. Deste modo, identificámos e descrevemos as diferentes fases da intervenção.

O capítulo quinto está organizado em três partes: a primeira diz respeito ao processo de negociação quer com a direcção do agrupamento de escola quer com os intervenientes no estudo, de forma a garantir a intervenção pretendida. Na segunda parte, apresentámos a nossa intervenção directa no projecto. Finalmente, procedemos à

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

apresentação dos resultados deste estudo, cuja interpretação se baseia no enquadramento teórico, descrito no primeiro capítulo. Decorrente das entrevistas iniciais, começámos por apresentar a percepção das intervenientes sobre a função docente e expectativas das mesmas relativamente à experimentação do novo programa de matemática assim como as suas opiniões sobre o processo de supervisão e sobre o trabalho colaborativo. Seguidamente, apresentámos os resultados da análise dos diários de supervisão produzidos no âmbito do projecto de intervenção, de acordo com a estrutura do modelo de supervisão clínica. Posteriormente, descrevemos os resultados das entrevistas finais, que apresentam a opinião das professoras acerca dos processos de experimentação, quer do novo programa de matemática, quer sobre o trabalho colaborativo e modelo de supervisão clínica. Por fim, procedemos à comparação dos dados obtidos nas duas entrevistas.

As conclusões, decorrentes das questões orientadoras e dos objectivos formulados, são apresentadas no sexto e último capítulo.

## CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1.1 – Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional

*“Se é um facto que estamos diante de uma nova sociedade que aprende e se desenvolve de um modo diferente, teremos igualmente de aceitar que os seus percursos de formação não poderão ser os mesmos. E a pergunta que se levanta, de imediato, é precisamente esta: quais serão, então, esses percursos de formação, de educação? Será possível identificá-los e caracterizá-los?” (Tavares, 1996:21)*

O início de uma carreira profissional em educação acontece, actualmente, após a conclusão da formação inicial. Esta formação é o alicerce da construção da profissionalidade, é o momento da aquisição de conhecimentos básicos, habilitando os futuros professores para o exercício da prática pedagógica. Após a formação, e até ao exercício da profissão, são as regras dos concursos que determinam a distância, mais ou menos prolongada.

Iniciada a carreira, os profissionais de educação iniciam também um processo de contínuo aperfeiçoamento. É neste âmbito que se inscreve a formação contínua de professores, à qual se associa o conceito de desenvolvimento profissional.

Álvarez (1987, cit. In: Garcia, 1999), define a formação contínua como um conjunto de actividades realizadas pelo professor em exercício, com vista a uma finalidade formativa e a um desempenho mais eficaz das suas tarefas actuais e de outras que venha a desempenhar. Esclarece ainda que essa finalidade engloba o desenvolvimento profissional, pessoal, individual e de grupo.

Através de outros autores, como Logan e Sachs (1988) referidos em Day (2001), reforçamos a ideia que as actividades de formação contínua precisam de ser apoiadas porque, quer as escolas quer os professores, “precisam de desenvolver a sua capacidade de renovação, no sentido de melhorar a qualidade dos serviços actuais e de fazer face a novas exigências. “ (p.209)

Também Formosinho (1991) afirma que a formação contínua se realiza integrada no exercício profissional. Insere-se nos contextos de trabalho e visa o aperfeiçoamento pessoal e profissional ao nível das técnicas e atitudes.

Na mesma linha de pensamento, Pires (1991) entende a formação contínua como um processo formativo que os profissionais em exercício lectivo experienciam, no

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

sentido de melhor se adaptarem à contínua mudança das situações educativas e das técnicas de ensino, aperfeiçoando, assim, as suas qualificações profissionais. Para este autor, a formação contínua impõe-se como um prolongamento da formação inicial.

Este tipo de formação, também na opinião de Ribeiro (1992), faz-se na perspectiva do aperfeiçoamento das capacidades, aptidões e conhecimentos profissionais, introduzindo melhorias na qualidade do serviço educativo e contribuindo para a evolução do sistema educativo.

Hargreaves (1994), citado em Day (2001), refere que a maioria dos professores, após a formação inicial, é acolhido nas escolas como novos professores, mas depois deixados sozinhos. Afirma ainda que a formação contínua nem sempre é dirigida aos que mais necessitam, mas deixada ao livre arbítrio do professor e, “assim, é muitas vezes eleita pelos mais ambiciosos e por aqueles que menos precisam dela.” Para este autor, “a formação contínua existe sob a forma de cursos, tem lugar fora das escolas e é realizada para benefício individual.” (p. 205)

Garcia (1999) é um autor que chama a atenção para a diferença entre formação contínua e o conceito de reciclagem, pelo carácter pontual e de actualização que ao último é inerente. Este último conceito já tinha sido anteriormente descrito por Landsheere (1987) como uma forma de formação intensiva, assumida pelos professores em situação de desactualização face ao currículo ou quando o conhecimento do professor se distancia do adequado e quando este se apercebe das suas lacunas.

De acordo com Day (2001), o objectivo da formação contínua é proporcionar “uma aprendizagem intensiva, durante um período limitado de tempo, e, apesar de poder ser planeada em conjunto, tem geralmente um líder nomeado cuja função consiste em facilitar, mas também estimular a aprendizagem de uma forma activa.” (p. 204) Contudo, a par das possibilidades, a formação contínua também tem limites. A este propósito, Day (2001, p. 203) refere que as “condições de ensino e a escassez de recursos implicam que as oportunidades formais de aprendizagem, tanto dentro como fora da escola, são mínimas e ocorrem, muitas vezes, no próprio horário de trabalho dos professores.” No entanto, para este autor, a “natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira...” (p. 16), mesmo que essas necessidades encontrem constrangimentos nas situações circunstanciais, nas suas histórias pessoais e profissionais. Na perspectiva

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

deste autor, os professores não podem desencadear favoravelmente processos de aprendizagem nos seus alunos se, eles próprios, não estiverem predispostos a assumir um compromisso com a aprendizagem ao longo da vida.

Por outro lado, é também importante questionar os verdadeiros propósitos dos professores ao frequentarem a formação contínua. Tal como referem Flores e Simão (2009), os professores necessitam de actualizar os seus conhecimentos e adquirir novas competências, mas é fundamental perceber quais as questões que movem o interesse pelo desenvolvimento profissional contínuo e verificar se esse investimento é feito no sentido de melhorar a prática docente e a aprendizagem dos alunos, modificando aspectos relacionados com a personalidade, intelectualidade e profissionalidade e gerando novos conhecimentos ou se os professores aderem aos programas de formação contínua apenas porque é útil e para melhorar sem alterar a sua prática. Se assim for, então estas formações, às quais está obrigado em termos de progressão de carreira, continuam apenas a privilegiar a área técnica da profissionalidade docente.

Nesta perspectiva, a formação contínua é encarada de forma a melhorar o desempenho pedagógico, com vista a uma coerente mudança das práticas docente. Esta é a natureza do trabalho do professor, que implica um continuado investimento formativo, no sentido de manter-se actualizado e pedagogicamente competente. Deste modo, associado ao conceito de formação contínua, surge o de desenvolvimento profissional que, segundo Schön (1987), citado por Pinto (2009), se prende com a capacidade para resolver os problemas inerentes à sua actividade, conseguindo orientar dinamicamente o seu conhecimento para as situações da sua prática pedagógica, numa perspectiva de reformulação da própria acção com base na reflexão sobre a acção.

Segundo Fenstermacher e Berliner (1985), citados em Garcia (1999), o desenvolvimento profissional deixou de ser um assunto de um só indivíduo para converter-se numa actividade que envolve mais do que um professor e que, frequentemente, é realizada com especialistas, supervisores e outros técnicos.

Na perspectiva de Heidman (1990), citado pelo mesmo autor, o referido conceito envolve uma adaptação às mudanças com a finalidade de mudar a instrução, a atitude dos professores e melhorar o rendimento dos alunos. Implica, de acordo com Oldroyd e Hall (1991), melhorar as próprias condições de trabalho e significa um avanço no estatuto profissional e na carreira docente.

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

Sá-Chaves (1997), sobre o conceito de desenvolvimento profissional, refere que este se reporta, mais especificamente:

*“...ao domínio de conhecimentos sobre o ensino, às atitudes face ao acto educativo, ao papel do professor e do aluno, às relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor.” (p. 95)*

Segundo Day (2001), o desenvolvimento profissional faz-se ao longo da vida, através de um processo que progride ou recua de acordo com os desafios ou constrangimentos experienciados.

De uma forma geral, se a formação contínua é delineada no sentido de proporcionar uma aprendizagem sobre determinadas áreas específicas de forma a responder às necessidades dos professores, sendo normalmente incentivada em períodos de inovação curricular, já o desenvolvimento profissional visa, fundamentalmente, desenvolver a capacidade de aprender e de desenvolver o espírito crítico, baseado em ambientes reflexivos e de uma forma continuada no tempo. Logo, estes dois conceitos interligam-se e complementam-se, sendo diferentes contributos para a mesma realidade: sucesso educativo.

### **1.2 – Modelos de formação contínua**

Os modelos de formação contínua enquadram-se nas diferentes concepções sobre ensino e sobre a profissão docente

Lanier (1984), citado em Garcia (1999), encontra três concepções distintas do que é ser professor, o qual deram origem a outras tendências na sua formação. São elas:

1. Professores como pessoa real – nesta concepção as características pessoais e humanas dos professores desempenham um papel fundamental na investigação e formação.

2. Professor como um sujeito com destrezas – neste conceito inserem-se os modelos de formação que enfatizam o treino de habilidades, condutas e competências.

3. Professor como um profissional que toma decisões – esta é a concepção mais recente, e o enfoque da formação baseada neste construto são os elementos cognitivos da actividade profissional.

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

Estas definições de professor estão na origem de paradigmas ou orientações ou modelos de formação diferentes, os quais têm vindo a sofrer alterações e adaptações de acordo com as necessidades decorrentes da implementação de novos currículos e, conseqüentemente, da necessidade de adequar e introduzir novas práticas de ensino. Segundo Tavares (1996), parece haver um acordo generalizado de que “os sistemas, os processos, as estratégias e conteúdos, assim como as finalidades e os contextos das aprendizagens, da formação e da educação, estão postos em questão”. Na opinião do referido autor, os problemas da educação não se resolvem com a injeção de grandes somas de dinheiro, mas sim por “procurar mudar as atitudes de todos os agentes educativos e principalmente dos pais, dos professores, dos educadores e dos formadores.” (p. 22) Acrescenta ainda que os educadores e os professores devem tornar-se “mais competentes, científica, pedagógica, pessoal e socialmente, mais responsáveis, melhores profissionais.”

Eraut (1985, cit. in Leite, 1997), define quatro paradigmas na formação contínua de professores, a saber: o **paradigma da compensação de deficiências**, o **paradigma do desenvolvimento**, o **paradigma da mudança** e o **paradigma da resolução de problemas**. As características da formação inerentes a estes paradigmas podem também agrupar-se em dois tipos: os que são determinados de forma externa ao professor, adoptando a perspectiva do sistema educativo na melhoria do processo pedagógico (paradigma da compensação de deficiências e paradigma da mudança), procurando fornecer aos professores conhecimentos mais actualizados e os que se estruturam de forma intrínseca aos professores e às escolas, uma vez que partem das necessidades individuais e organizacionais e se constroem à volta de um ou vários problemas para os quais é necessário encontrar respostas adequadas (paradigma do desenvolvimento e paradigma da resolução de problemas). A propósito do paradigma da resolução de problemas, acrescente-se que esta formação consiste em responder a problemas concretos e em contextos específicos, cujo ponto de partida é a escola e a complexidade do processo educativo.

Garcia (1999) relembra o conceito de paradigma de formação de professores utilizado por Zeichner em 1983, segundo o qual é a natureza e os propósitos da escola, do ensino e dos professores que dão características específicas à formação dos docentes.

De acordo com Gomes (2000), referindo-se a Borrel e Flip (1999), a formação

contínua, no final do século XX, centra-se em três paradigmas: o paradigma processo/produto – onde o processo e o produto são desenhados de uma forma eficaz; o paradigma mediacional – onde se destaca o envolvimento dos indivíduos e a importância da acção e onde a conduta humana é considerada na totalidade; o paradigma ecológico – centrado na dicotomia formação/desenvolvimento profissional, onde o professor constrói o seu eu social e profissional.

Day (2001), por sua vez, salienta que o desenvolvimento profissional ocorre a partir de três dimensões que se interligam e se completam. Em primeiro lugar, a formação desenvolve vários processos de aprendizagem, reflexão e análise das práticas; aprendizagem de novos conceitos e conteúdos; desenvolvimento de competências a partir do conhecimento adquirido; partilha de experiências e colaboração entre colegas; participação dos professores em contextos mais amplos como grupos profissionais e redes de trabalho colaborativo. Em segundo lugar, a formação deve articular as necessidades pessoais e o estágio de desenvolvimento profissional. Em terceiro lugar, a formação não deve distanciar-se do contexto em que ocorre. Será a articulação destes factores que irá contribuir para uma efectiva aprendizagem dos professores.

De acordo com Flores e Simão (2009), as maiores mudanças ocorridas, no âmbito da formação contínua, situam-se ao nível dos quadros teóricos e conceptuais sobre o ensino e sobre a formação de professores. Referem que, por todo o mundo, o modelo de formação baseado na transmissão de conhecimentos centrados na figura do formador tem sido seriamente questionado. Esta formação ficou conhecida como “formação e treino em serviço” (Day, 1998, p. 205).

### **1.3- Desenvolvimento profissional em contexto de trabalho**

#### **1.3.1 - Formação contínua centrada na escola**

Nos últimos anos houve um contínuo esforço no sentido de centrar a formação no espaço onde o seu significado ganhe contornos de maior eficácia, ou seja, na escola.

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

A formação centrada em contexto é aquela que faz mais sentido no panorama da prática pedagógica actual e é defendida por vários estudiosos.

Na opinião de Perry (1981) e Hopkins (1989), (cit. in Gonçalves, 2006), o programa de formação deve responder às necessidades sentidas pela escola e pelos professores, no sentido de melhorar os processos de ensino/aprendizagem. A escola é considerada como um elemento estratégico no processo de mudança e um dos factores a privilegiar é a colaboração entre os professores e o apoio dos órgãos de gestão. Nesta perspectiva, todos os sujeitos, de uma forma ou de outra, participam na mudança que acontece quer ao nível da profissionalidade quer ao nível da escola.

Para Escudero (1998, cit. in: Gonçalves, 2006), a formação deve ser vista como um processo de acompanhamento das funções docentes e deve aproximar-se do contexto de trabalho e das necessidades do professor, com vista a uma mudança gradual, ou seja, não apenas no momento em que a formação ocorre, mas numa perspectiva de longo prazo. Para este autor, o desenvolvimento profissional que decorre da formação contínua, é um processo pessoal, mas passível de integração em contextos grupais e colegiais, apoiados pelos contextos envolventes, como conhecimento, recursos profissionais, apoio de formadores e redes de acesso a informações e experiências.

Na opinião de Garcia (1999), o estabelecimento de ensino, como unidade de mudança e de desenvolvimento profissional dos professores, tornou-se lugar comum e tem sido amplamente assumido por investigadores e formadores. Para este autor, é necessário diferenciar, na escola, os aspectos facilitadores daqueles que dificultam este tipo de formação. Defende que a questão da liderança institucional é fundamental, de forma a garantir uma rede interna que funcione como alavanca impulsionadora de mudanças e inovações.

Atendendo a que os contextos de trabalho são um dos palcos preferenciais do desenvolvimento profissional, a modalidade de formação contínua centrada na escola decorre da necessidade de tornar o espaço escolar como uma unidade de mudança, onde esse processo é desencadeado. Segundo Day (2001), os contextos profissionais, sociais e políticos são determinantes num processo de desenvolvimento contínuo. De acordo com Barroso (2002, cit. in: Gonçalves, 2006), a integração entre o campo da formação e o campo da organização é cada vez maior. Esta articulação aproxima as situações de formação das situações de trabalho, o que resulta num tipo de formação centrada na

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

realização de projectos e resolução de problemas e, acima de tudo, possibilita a intervenção activa dos intervenientes. É na escola que os problemas de ensino surgem.

A modalidade de formação contínua de professores centrada na escola encara o estabelecimento de ensino como o local mais adequado para resolver os problemas, através de um maior compromisso e envolvimento dos professores num processo reflexivo e participado. Segundo Day (2001), existem duas tendências subjacentes a esta concepção: em primeiro lugar, torna-se mais fácil a abordagem de questões de maior relevância e, em segundo lugar, a tomada de decisões faz-se em lugar próprio. No entanto, esta estratégia de formação tem os seus riscos e, de acordo com Henderson e Perry (1981) e Helsby Knight (1997), referidos em Day (2001), pode provocar “insularidade” e “paroquianismo”, na medida em que pode limitar as possibilidades de reflexão crítica. De facto, os modelos de formação centrados na escola podem ajudar a ultrapassar as necessidades sentidas pelos professores, mas podem promover o alheamento dos factores organizacionais e sociais inerentes ao ensino. Ficará também limitada a capacidade de expansão profissional, se esta opção for o único caminho para o desenvolvimento profissional.

Na opinião de Formosinho (2002), a reorientação e a generalização da formação contínua partiu do pressuposto “de que o professor é um profissional que trabalha isoladamente numa sala de aula com os seus alunos mais do que um profissional que trabalha colaborativamente com outros profissionais” (p. 11), integrados numa organização complexa que, por sua vez, se enquadra num sistema educativo também ele bastante complexo. Para contrariar esta tendência, surgiram, na opinião da autora, apelos a uma formação contínua centrada nos contextos de trabalho, onde o professor é encarado como sujeito da sua própria formação e permite-lhe participar na planificação, execução e avaliação do seu processo formativo, obrigando-o a um papel activo enquanto professor formando. Neste processo, os formadores trabalham “com” e não “para” os formandos. No fundo, a formação centrada na escola é também uma formação centrada nos professores. Neste modelo, o professor não é visto individualmente mas sim como elemento integrado num grupo profissional que pensa e age colectivamente.

### **1.3.2 - Formação contínua e desenvolvimento organizacional da escola**

*“Numa sociedade democrática a grande missão da escola é a de servir todas as crianças e respeitar as diferenças, construindo para todos e para cada um o direito à educação. Assim a complexidade da sociedade na escola imbrica-se com a complexidade organizacional da própria escola. (...) É neste contexto que todos os olhares se concentram nos professores, aumentando a abrangência do seu papel, pedindo inovações, (...) pedindo que renovem os conhecimentos ao ritmo que a sociedade de informação impõe.” (Formosinho, 2002, p. 10).*

A partir da década de oitenta, e segundo Canário (1992), o estabelecimento de ensino tem assumido maior importância nos discursos e nas práticas educativas, facto resultante da convergência de três níveis distintos: o nível da “investigação educacional” (em que o estabelecimento de ensino surge como novo objecto científico); o nível da “mudança educacional” (a escola emerge como construção social onde, em presença, os autores sociais interagem); e o “nível da formação” (centrada na escola). Deste modo, os estabelecimentos de ensino têm desenvolvido o conceito de autonomia, tornando-se reflexo de uma nova escola, com um novo papel e responsabilidade social e profissional.

A partir da década de noventa, já conforme Tavares (1996), vários conceitos relacionados com a educação e formação foram assumidamente postos em questão, no que diz respeito aos sistemas, processos, estratégias, conhecimentos, finalidades e contextos das aprendizagens. Na perspectiva deste autor, é urgente desenvolver projectos de intervenção que permitam dar saltos qualitativos. Pais, professores, educadores e formadores estão mais conscientes de que é necessário mudar de atitude na prossecução de uma escola mais qualificada e qualificante.

É sempre benéfica a participação dos professores na tomada de decisões sobre aspectos relevantes para o desenvolvimento de projectos, por isso as escolas devem incrementar uma gestão democrática e participativa (Garcia, 1999). Para operacionalizar este tipo de formação é fundamental que haja autonomia suficiente para que a escola possa tomar decisões organizacionais e profissionais. Uma autonomia que permita à escola seleccionar os professores de acordo com o tipo de projecto educativo, organizar o currículo e fazer uma boa gestão dos recursos financeiros.

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

O papel do professor, segundo Day (2001), é fundamental nas escolas eficazes e empenhadas no desenvolvimento contínuo, onde são tidas em conta as verdadeiras necessidades de aprendizagem, as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional. Reforça também a ideia de que as práticas docentes devem ser revistas e aperfeiçoadas no sentido de melhorar os conhecimentos académicos, sem ignorar as capacidades dos professores enquanto agentes de aprendizagem e mudança.

Segundo Alarcão e Tavares (2003) têm emergido “novas realidades, novas concepções e práticas educativas” (p. 131). Os estabelecimentos de ensino têm vindo a tornar-se reflexo de uma nova escola, com um novo papel e maior responsabilidade social. Cada vez mais, assiste-se, no âmbito da participação activa, a um crescente interesse pelo que acontece na escola. De acordo com os referidos autores, o actual sentido de escola apela para um estabelecimento de ensino mais autónomo, responsável e inteligente, capaz de pensar-se eficazmente, no sentido de responder aos novos desafios da sociedade e aos problemas decorrentes do momento histórico. Neste sentido, a escola não pode descurar a actividade pedagógica centrada num projecto educativo enquadrado social e culturalmente. Esta actividade resulta do desempenho de um corpo docente profissional e empenhado no desenvolvimento e na qualidade de educação, numa perspectiva de rentabilização das experiências, construída no diálogo permanente com as situações reais e com os seus actores, mobilizando criativamente todos os saberes, através do trabalho grupal vocacionado para o reflectir e para o “dizer” com vista à mudança. Deste modo, reúnem-se as condições para uma escola que diariamente se pensa a si própria, encontrando soluções para os problemas que surgem quotidianamente e, conseqüentemente, dá continuidade às suas acções, projectando-se no futuro e desenvolvendo progressivamente o seu Projecto Educativo que, de acordo com Canário (1992, cit. in: Alarcão e Tavares, 2002), é “o instrumento, por excelência, da construção da autonomia do estabelecimento de ensino” (p. 134) ou, como refere Macedo (1995), citado pelos mesmos autores, o projecto da escola é a “carta de definição da política educativa da escola” (p. 134). Para Alarcão e Tavares (2002), o “projecto deve centrar-se no modo como a escola se organiza para criar as condições de aprendizagem e desenvolvimento capazes de tornar real e vivo o currículo instituído” (p.135).

### 1.3.3 – Formação contínua e colaboração entre professores

*“Se é um facto que estamos diante de uma nova sociedade que aprende e se desenvolve de um modo diferente, teremos igualmente de aceitar que os seus percursos de formação não poderão mais ser os mesmos. E a pergunta que se levanta de imediato, é precisamente esta: Será possível identificá-los e caracterizá-los? Será possível determinar os seus pressupostos e processos bem como os conhecimentos a que recorrem, as tarefas que desenvolvem, os materiais de que se servem e os contextos em que actuam?” (Tavares, 1996 p. 2).*

Muitos autores defendem, como vimos antes, que as escolas devem fomentar o investimento na formação contínua de professores, partindo da reflexão e análise das suas próprias práticas, numa atmosfera de aprendizagem colaborativa. Refere Alarcão (2003: 121) que “os professores, como adultos, não aprendem tanto com a frequência de cursos ou a leitura de livros e revistas, mas sobretudo com a observação, análise e reflexão do seu próprio ensino ou do ensino praticado pelos seus colegas”. E, como afirma Day (2001: 45), “tempo e oportunidades, bem como disposições e capacidades dos professores para aprenderem com os outros no local de trabalho e com os elementos fora da escola são factores-chave no desenvolvimento profissional contínuo.

Uma estratégia de desenvolvimento profissional, que parece responder adequadamente ao princípio da aprendizagem colaborativa, é a criação de redes de desenvolvimento profissional ou o desenvolvimento de comunidades de prática. Um aspecto relevante deste modelo, salientado por Flores e Simão (2009), prende-se com o facto de cada membro poder gerir e controlar a sua agenda de necessidades, encaixando-a num empreendimento conjunto. As redes de aprendizagem dão aos professores a possibilidade de reflectir conjuntamente os aspectos relacionados com o seu trabalho, para aprender uns com os outros e para discutir, entre outras, questões curriculares. Também Garcia (1999) refere que, em oposição ao individualismo, é necessário desenvolver uma cultura de colaboração que potencie e fomente a partilha entre os professores.

Como refere Roldão (2008), o conhecimento profissional, resultado de um conjunto de factores, entre eles a prática reflexiva, contribui para o desempenho adequado da acção de ensinar, de repensar e teorizar essa acção, aumentando a cultura profissional, que, por sua vez, em oposição à rotina, desenvolve nos profissionais da

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

educação a capacidade analítica, assente no questionamento constante e interpretativo, que sustenta a ideia de “comunidade de professores aprendentes”.

Relativamente ao conceito de comunidades aprendentes, Newman e Wehlage (1995) e Litle (2001), referidos em Hargreaves et al. (2004), referem que estas comunidades resultam em melhorias significativas e mensuráveis na aprendizagem dos alunos e que, em vez de causarem efeitos precários, superficiais e passageiros, criam e apoiam melhorias sustentadas que permanecem e desenvolvem a construção de competências profissionais que permitem que a escola avance. Segundo Fullan (2001), citado pelos mesmos autores, uma comunidade de aprendizagem resulta do “engenho social” no sentido de promover novas ideias, criar conhecimento e resolver problemas de aprendizagem que resultam da constante mudança da sociedade actual.

Na opinião de Hargreaves (2003), as comunidades de aprendizagem não se constroem à margem das relações afectivas e das relações de confiança. No entanto, sublinha, estas comunidades não devem ser vistas como “nichos lamechas” e de entendimento fácil, pelo contrário, exigem o que o autor designa de “profissão adulta”, em que os professores actuam como profissionais exigentes, onde o desacordo é encorajado e não evitado e onde o conflito é encarado como potenciador de aprendizagem profissional. A este propósito, Formosinho (2002) reforça a ideia de que o diálogo é essencial numa cultura de colaboração. Para esta autora, nas comunidades educativas o conflito e os desacordos são fundamentais para uma mudança bem conseguida.

*“As comunidades de aprendizagem profissional nas escolas potenciam três componentes essenciais: trabalho em cooperação e discussão entre os profissionais da escola; uma atenção especial e consistente ao ensino e à aprendizagem no seio desse trabalho em colaboração e a recolha de avaliações e outros dados para investigar e avaliar a progressão e os problemas ao longo do tempo” (Heargreaves 2004, p. 25).*

### **1.4 – Supervisão e desenvolvimento profissional**

#### **1.4.1 – Concepções e práticas de supervisão**

O dicionário de língua portuguesa Priberam define a supervisão como:

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

*“Acto ou efeito de supervisionar, coordenar ou inspeccionar; função de supervisor”, e o supervisor é “pessoa encarregada de dirigir um trabalho ou de orientar um grupo de pessoas na execução de um projecto; indivíduo que, numa filmagem, desempenha as funções de conselheiro artístico por ter categoria superior ou mais experiência do que o realizador do filme”.*

Ao analisarmos este conceito de supervisão, concluímos tratar-se de uma prática em que alguém mais experiente assume o papel de conduzir outra pessoa ou projecto. Mas obviamente, quando o aplicamos ao ensino, nos dias de hoje, verificamos que o conceito se tornou redutor, pois a supervisão apresenta vários modelos, como se poderá constatar mais à frente.

O maior contributo para a compreensão do conceito de supervisão veio do estrangeiro, nomeadamente dos Estados Unidos e da Austrália. Em Portugal, e aplicado à educação, surgiu entre os anos 70 e 80. O conceito tem sido largamente estudado, não só no estrangeiro, onde o exercício da supervisão permitiu muitos estudos e muita investigação, mas também em Portugal, onde alguns investigadores têm contribuído para a compreensão desta especificidade educativa.

Relativamente a este conceito e sobre as diferentes concepções de formação de professores, Alarcão (2003) refere que, em Portugal, são poucos os estudos nesta área, apesar de a supervisão ter vindo a afirmar-se no âmbito da formação inicial e contínua de professores. Deste modo, a supervisão e a formação de professores, pelas circunstâncias da sua natureza, têm seguido percursos paralelos.

Na opinião de Alarcão e Roldão (2008), o campo da supervisão alterou-se significativamente, evoluindo de um panorama fragmentado para um campo de actuação mais integrado. “Foi acompanhando a evolução das abordagens de educação e de formação e dinamizou processos heurístico-reflexivos de aproximação à vida profissional” (p.15).

A noção mais assumida, a julgar pelo número de autores que a referem, é que a supervisão é um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão, 2003: 16).

Outro contributo para a compreensão deste conceito é apresentado por Vieira (1993). Na sua opinião, a supervisão é uma forma de monitorização contínua da prática

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percuro Colaborativo de Formação

pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação. Esta definição, defendida pelo autor, assenta nos seguintes pressupostos:

- a) O objectivo da supervisão é a prática pedagógica dos professores;
- b) A função mais importante é a monitorização da prática;
- c) No centro do processo de supervisão estão a reflexão e a experiência.

Na perspectiva de Stones (1984), o conceito de supervisão assenta na visão das seguintes competências:

- a) Visão aprofundada – permite a compreensão dos factos que estão a acontecer;
- b) Previsão – capacidade para ver o que poderá acontecer;
- c) Retrovisão – capacidade para ver o que deveria ter acontecido e não aconteceu;
- d) Visão/intuição – capacidade de prever as situações e agir no sentido de as corrigir ou potenciá-las.

### 1.4.2 – Cenários de supervisão

Alarcão e Tavares (2003), como podemos ver na figura que se segue (fig. 1), identificam vários tipos de supervisão e descrevem-nos como cenários possíveis de uma prática supervisiva, adequados ao contexto e à situação. São estratégias de supervisão que se interligam e são ajustáveis. Estes investigadores referem que cada cenário não deve ser visto como uma fórmula pronta a ser aplicada e não se faz acompanhar de um procedimento próprio.



Fig.1 – Cenários de supervisão – Adaptada de Alarcão e Tavares (2003)

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

Sobre cada um dos cenários, os autores apresentam as características mais significativas e referem que esta apresentação não esgota a variedade de modelos ou todas as formas possíveis de supervisão.

**Cenário de imitação artesanal** – Neste cenário o formando aprende com o “mestre”, por ser alguém que detém o conhecimento, a autoridade e o poder. Associado à crença na demonstração/imitação, o conhecimento adquire um carácter imutável, é o supervisor quem perpetua a cultura, é “o saber-fazer de geração em geração” (p. 17).

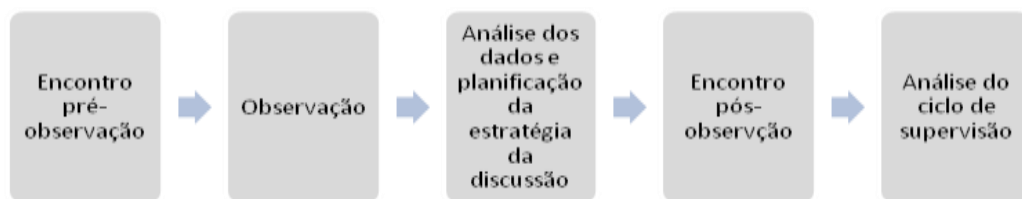
**Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada** – Este modelo, adoptado em Portugal durante os anos 70, assume a importância da componente teórica e da componente prática durante a formação. Baseia-se na “necessidade de se aprofundar o conhecimento sobre as inter-relações que, no processo de supervisão, se estabelecem entre o supervisor e o supervisionado” (Sá-Chaves, 2002, p. 174). Neste cenário a aprendizagem não se faz por imitação de modelos, pelo contrário, os formandos, apoiados pelo supervisor, desenvolvem competências de auto-crítica, observando e reflectindo sobre a prática pedagógica que desenvolvem, começando com pequenas intervenções práticas até à responsabilidade total do ensino praticado.

**Cenário behaviorista** – Este modelo centra a actividade supervisiva de professores na observação de pequenos módulos de aulas, através de registos audiovisuais. O professor segue um roteiro de observação e interpreta o que vê, podendo vir a melhorar a sua performance em idênticas situações de ensino/aprendizagem. Neste cenário, o treino de competências surge desarticulado, sem inter-relação entre a tarefa a ensinar e o tipo de aprendizagem relacionada com o que é ensinado, situando os conteúdos curriculares num plano secundário e dando relevo ao modo de ensinar.

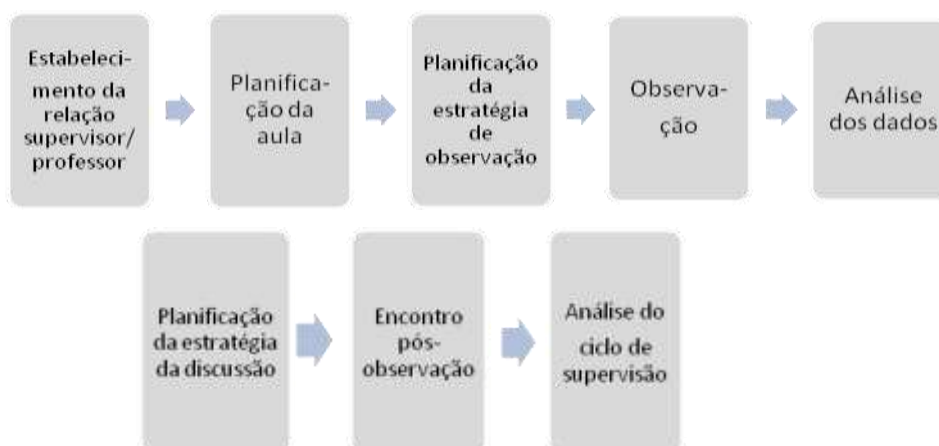
**Cenário clínico** – Subjacente a este cenário surge o modelo de supervisão clínica, preconizado por Goldhammer, Cogan e Anderson (Universidade de Harvard), no final dos anos 50. No contexto deste modelo, a sala de aula é vista como uma “clínica”, onde todos os fenómenos ocorridos e observados são analisados e discutidos na intenção de melhorar a prática de ensino desenvolvida pelos professores. Deste modo, o professor e o supervisor

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

colaboram no sentido de mais qualidade e aperfeiçoamento da prática docente. Analisar, planificar, observar, interagir e avaliar são as fases que caracterizam as acções inerentes a este modelo, sendo que nada deve acontecer desenquadrado do contexto da prática docente. O modelo de supervisão clínica implica uma sequência de fases que se interligam e completam um ciclo de supervisão. Como podemos observar nas figuras 2 e 3 (abaixo reproduzidas), Goldhammer e Cogan identificam diferentemente as fases do ciclo de supervisão. O primeiro identifica cinco fases, enquanto o segundo propõe oito fases, acrescentando três fases adicionais que se podem encaixar perfeitamente na proposta de Goldhammer, já que o encontro pré-observação implica o estabelecimento prévio da relação entre supervisor e supervisionando e desse encontro pode emergir a estratégia de observação. Por outro lado, na fase de análise dos dados também pode ficar definida a estratégia de discussão dos mesmos.



*Fig. 2 – Fases do ciclo da supervisão clínica, segundo Goldhammer e outros (1980) – Adaptada de Alarcão e Tavares (2003)*



*Fig. 3 – Fases do ciclo da supervisão clínica, segundo Cogan (1973) – Adaptada de Alarcão e Tavares (2003)*

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

Na opinião de Alarcão e Tavares (2003), as duas propostas completam-se entre si. Cada uma dessas fases obriga a um processo dialógico que se realiza, por um lado, com o par e, por outro, no silêncio de uma conversa unipessoal. O supervisor não pode excluir-se desse esforço solitário, essencial para poder ajudar a construir uma boa planificação, que nasce do encontro pré-observação e, a posteriori, do observar, analisar e facilitar a reflexão, permitindo que cada ciclo encerre uma aprendizagem e encaminhe de novo a acção para o início de um novo processo.

**Cenário psicopedagógico.** Este cenário desenvolveu-se a partir de Stones, grande defensor da teoria de que a supervisão é uma forma de ensinar o professor a ensinar. Os autores desta tese apoiam-se nos conhecimentos que advêm da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Da leitura que Alarcão e Tavares fazem deste modelo, observam que, segundo Stones, “o objectivo final do processo de ensino/aprendizagem reside no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes que permitem uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente” (2003, p 29). Neste cenário, os professores baseiam o seu desempenho em princípios psicopedagógicos fundamentais para o necessário apoio aos alunos na resolução dos problemas, com a devida adequação a cada faixa etária. À semelhança do processo de aprendizagem professor/aluno, também o supervisor deve ajudar o professor em formação a encontrar assertivamente as soluções adequadas às questões e problemas que surgem no seu quotidiano. Entre os dois adultos deve criar-se um clima de partilha de conhecimentos, numa relação dialogante. O referido cenário implica três etapas: preparar; discutir e avaliar o ciclo de supervisão. O supervisor e o formando trabalham juntos desde o início até ao fim do processo. A transição do saber para o saber fazer, neste paradigma, pode acontecer através de uma fase de observação de aulas onde os sujeitos implicados na formação identificam e discutem os pontos fortes e fracos podendo aprofundá-los posteriormente.

**Cenário pessoalista** – Este cenário preconiza a formação dos professores influenciada por várias correntes: filosofia, antropologia cultural, psicologia e fenomenologia. Os precursores deste cenário referem que quanto

maior for o nível de desenvolvimento do professor melhor é a actuação pedagógica. Alarcão e Tavares (2003) referem a existência de investigação que confirma esta correlação. Nesta perspectiva, os professores com mais elevado nível conceptual conseguem mais facilmente planificar aulas, adaptar os conteúdos às diferenças e promovem, com mais facilidade, a aprendizagem pela descoberta. Os apologistas deste modelo afirmam que o comportamento humano se fundamenta na sua estrutura cognitiva e, como tal, os programas de formação de professores devem adaptar-se à maturidade psicológica dos mesmos e centrar-se nos estádios mais avançados das teorias do desenvolvimento. Desta forma, a observação de outros modelos não se impõe, já que cada professor em formação “é o modelo de si próprio” (Alarcão, 2003, p 34).

**Cenário reflexivo** – Neste modelo, baseado em Schön, a estratégia de formação é a reflexividade. Este autor defende a reflexão na acção e sobre a acção. Através dessa reflexão constrói-se o conhecimento profissional, combinando a reflexão analítica, a experimentação, o observado e o vivido, “seguindo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando” (Alarcão, 2003: 35). Neste modelo é o supervisor que ajuda a gerir e a sistematizar o pensamento reflexivo, que apoia a descodificação e resolução de problemas. O seu papel passa também pelo encorajamento e exploração das capacidades de cada formando.

**Cenário ecológico** – Este cenário surge na linha do cenário anterior e foi desenvolvido por Alarcão (...), Sá-Chaves (...) e, mais tarde, por Oliveira Formosinho (...). Estes investigadores desenvolveram uma concepção de formação e supervisão de professores centrada nas dinâmicas sociais, uma perspectiva ecológica do processo formativo. Neste contexto, a supervisão assume-se com “a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados” (Alarcão, 2003: 37). O supervisor deve direccionar os formandos para o agir dinâmico, facilitando a compreensão do que acontece nos microssistemas educativos sem esquecer a influência de tudo o que lhe é exterior.

**Cenário dialógico** – Este é o cenário que assume no seu modelo de intervenção a importância do diálogo crítico e atribui à linguagem um papel

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

muito importante na construção da cultura e do desenvolvimento. A dimensão política é a essência deste modelo e baseia-se na teoria de Paulo Freire. Os professores são vistos como agentes sociais e os supervisores, mais do que uma intervenção situacional, centram a sua atenção na análise dos contextos. Neste paradigma todos os parceiros se assumem enquanto elementos da mesma comunidade, onde não está ausente a relação dialógica entre pares, professores e supervisores. Este processo formativo pode contribuir para desenvolver competências emancipatórias, proporcionando a cada professor a possibilidade de crescer individual e colectivamente.

Como referem Alarcão e Tavares (2003), em cada um dos cenários encontram-se pistas de acção que podem ser experimentadas com sucesso. O desafio que se coloca ao supervisor é o de extrair, de cada um deles, o máximo da sua aplicabilidade e, posteriormente, ajustar cada pista ao contexto da sua acção. Na opinião dos autores, existe, em todos os cenários, uma tendência transversal que percorre a evolução dos mesmos. Todos eles focalizam a sua intervenção no contexto real, nos saberes, na valorização da experiência explicada pela reflexão e apoiada no diálogo interpretativo e na consciência do colectivo de professores.

O conceito de supervisão não surge distanciado do de formação. Deste modo, cada um dos cenários apresentados anteriormente, enquadra-se em diferentes modelos de formação, fundamentalmente a modelos de formação inicial. São modelos centrados na figura do mestre e da imutabilidade do saber, ou modelos excessivamente teóricos, outros de cariz investigativo, modelos baseados em modalidades naturalistas, modelos que valorizam a técnica de investigação-acção e outros direccionados para práticas de colaboração entre supervisor e formandos. Contudo, como referem Alarcão e Tavares (2003), a formação dos professores não termina no momento da sua profissionalização, ela deverá continuar e acompanhar o professor no seu percurso profissional. Segundo os mesmos autores, se é “certo que a figura do supervisor pode desaparecer e geralmente desaparece, a realidade da supervisão não deve desaparecer, embora assuma novas formas.” (p. 113)

### 1.4.3 – Supervisão entre pares no contexto da escola

GlicKman (1985), citado por Formosinho (2002), vê a supervisão como a “função da escola que promove o ensino através da assistência directa a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação acção” (p 23). Esta definição é apoiada por outros autores, apologistas de que o desenvolvimento de uma organização escolar, preocupada com a introdução de melhorias na prática da sala de aulas, não pode demitir-se do exercício da supervisão, quer seja assumido por um supervisor, pelo coordenador ou director da escola ou por um par.

Por outro lado, como refere Formosinho, (2002), a supervisão influencia o crescimento de todos os membros da organização, aumenta e potencia as aprendizagens, tornando mais eficaz o trabalho individual e o espaço colaborativo. Segundo a autora, da supervisão emergem três funções específicas:

- 1– Melhorar a prática pedagógica;
- 2– Desenvolver o potencial de aprendizagens;
- 3– Promover nas organizações a capacidade de criar ambientes de trabalho auto-renováveis.

Actualmente, a supervisão assume-se como um conceito que resulta das decisões e orientações políticas e organizacionais para a construção de uma escola vocacionada para o sucesso e qualidade de ensino, onde todos os olhares se centram nos professores, esperando que estes “reconstruam valores e certezas que a sociedade desmoronou, pedindo que renovem os conhecimentos ao ritmo que a sociedade de informação impõe” (Formosinho, 2002, p.10).

Seguindo esta tendência de uma escola vocacionada para o desenvolvimento, Alarcão reformulou o conceito de supervisão e redefine-o como a “dinamização e acompanhamento do 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 colectivas...” (Alarcão, 2009, p. 120).

Relativamente à supervisão entre pares no contexto da escola, retomamos o modelo de supervisão clínica que, na opinião de Alarcão e Tavares (2003), se adequa melhor à formação contínua do que à formação inicial de professores. Poderá ser, na

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

opinião dos autores, um cenário supervisivo praticável entre pares, no enquadramento das escolas reflexivas.

Glickman (1990), no que se refere à supervisão clínica, afirma que este modelo pode ser um instrumento adequado para auxiliar os professores a melhorar a sua instrução. Na sua opinião, deve ser mesmo o primeiro passo na assistência ao trabalho do professor, mas a utilidade deste modelo termina aí, devendo ser ampliada através de outros instrumentos, no sentido de proporcionar um aperfeiçoamento mais amplo do contexto escolar e do desenvolvimento profissional da equipa de trabalho.

Segundo Formosinho (2002), os autores deste modelo criaram-no como “um processo no qual o supervisor e professor se envolveriam numa série de passos sequenciais que seriam repetidos formando um ciclo de supervisão, e como um conceito que envolveria, pelo menos duas pessoas, uma das quais seria um professor” (p. 37).

Na opinião de Cogan (1993 cit. In Formosinho 2002), a supervisão clínica focaliza a sua acção no melhoramento da instrução do professor e o seu domínio é a interacção entre professores e alunos. É um tipo de prática concebido para melhorar o desempenho do professor na sala de aula.

De acordo com Formosinho (2002), algumas mudanças, nas formas específicas da supervisão, têm emergido no contexto de mudanças de pensamento acerca da natureza do ensino. Na opinião desta autora, a supervisão como função colaborativa tem vindo a afirmar-se, “consagrando-se como uma visão persistente e guiando mudanças na sua prática” (p. 141).

Sá-Chaves (2004) reforça a ideia de que, apesar do investimento que os professores possam realizar, se não houver um conhecimento devidamente sustentado, com válidos enquadramentos teóricos, as tentativas de melhorar a qualidade do ensino acabarão frustradas ou serão meramente casuais. Na visão desta autora, o supervisor com os seus princípios e conhecimentos, ajuda o outro a estruturar procedimentos que garantam a organização de situações e de modelos relacionais e a construir a sua autonomia profissional.

De acordo com Alarcão e Roldão (2008), a natureza vertical que os processos de supervisão assumem nos contextos de formação inicial, deveria dar lugar a um tipo de supervisão horizontal, quando esta acontece entre professores em contexto de trabalho. Na opinião destas autoras, as actuais tendências supervisivas “apontam para

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

uma concepção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração” (p. 19). Devem ainda desenvolver mecanismos de auto-aprendizagem e auto-supervisão, e competências investigativas, levando os professores a gerar e partilhar conhecimentos.

A supervisão do trabalho pedagógico entre pares poderá desenvolver capacidades profissionais que decorrem de um processo dialógico e analítico ajustado a cada realidade cultural e social. Poderá contribuir para a valorização pessoal e profissional. Este exercício formativo, que envolve o trabalho de equipa e o trabalho reflexivo, rompe com o paradigma inerente à formação tradicional, desligado do contexto imediato onde decorre a acção educativa. Faz-se na acção e na reflexão sobre a acção, na crítica e no diálogo construtivo, analítico e responsável.

Nesta perspectiva de supervisão e desenvolvimento, todos os sujeitos estão implicados no processo de formação, pois alunos, professor e supervisor contribuem para a resolução de problemas. Através do olhar crítico, orientador, experiente e sereno do supervisor, professor e alunos são orientados para uma acção educativa concertada e direccionada para o correcto “saber profissional” (Roldão, 2008). Como afirma esta autora, só a reflexividade poderá anular o quotidiano de rotinas incapazes de produzir uma cultura educativa de qualidade.

Neste princípio de escola colaborativa, desenvolve-se o pensamento colectivo, ou, como referem Alarcão e Tavares (2003), novamente citando Senge (1990), desenvolve-se uma “comunidade pensante”, uma comunidade educativa que interage com o ambiente que a rodeia, estimula ou condiciona, de acordo com o contexto histórico e social. Neste sentido, a escola é encarada como uma organização aprendente; uma escola reflexiva, participativa, determinada, exigente, coerente, desafiadora e interactiva; uma escola que cumpre a sua missão. E, neste contexto, a supervisão assume um papel fundamental, surgindo como um alicerce integrador, que promove o questionamento, o envolvimento activo e o agir dinâmico. O supervisor, no exercício do seu papel, conhecedor e competente, ajudará a dar sentido às ideias, tornando possível, por parte dos professores, alunos e outros agentes sociais, a apropriação dessas ideias e conceitos, facilitando e dando sentido à acção educativa. Deste modo, associado ao conceito de supervisão, surge, com já foi referido, o desenvolvimento e o crescimento pessoal de cada profissional envolvido na prática de diálogo crítico e reflexivo, portador

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

de conhecimento analítico. Portanto, a supervisão contribui para um melhor exercício da função docente, e, conseqüentemente, contribui para desenvolver a participação dos alunos na sua própria aprendizagem.

## CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

### 2.1 - Natureza do estudo

Relativamente aos métodos qualitativos, Carmo e Ferreira (1998), fazendo referência a Bogdan e Biklen (1984) e a Patton (1990), apresentam algumas características que ajudam a compreender este método. Segundo estes autores, a investigação qualitativa é:

- Indutiva, porque depois do investigador desenvolver alguns conceitos, chega, a partir dos dados recolhidos, à compreensão dos fenómenos;
- Holística, porque o investigador tem em conta a realidade global. Os indivíduos e as situações são vistas como um todo, não sendo reduzidas a variáveis.
- Naturalista, porque “a fonte directa dos dados são as situações consideradas naturais.” (p.180)

Na perspectiva dos autores mencionados, só os contextos explicam as palavras, as acções e os gestos na investigação do tipo qualitativa. O investigador não pode distanciar-se do contexto e deve deixar de lado as suas convicções e procurar compreender objectivamente as perspectivas daqueles que estão a ser investigados. Um outro aspecto considerado pelos mesmos autores é que, na investigação qualitativa, é tão importante o processo como os produtos que dele resultam. Outra característica associada aos estudos qualitativos é a flexibilidade, uma vez que, ao contrário dos estudos quantitativos, os planos investigativos qualitativos são abertos, podendo ser alterados e reorientados de acordo com os resultados que se vão obtendo.

Por outro lado, neste tipo de investigações, é importante que se salvguarde o rigor da descrição, uma vez que a fiabilidade e a validade dependem muito desse rigor. É fundamental que os “dados recolhidos estejam de acordo com o que os indivíduos dizem ou fazem”. (p 181).

Bogdan e Biklen (1994), referidos em Carmo e Ferreira (1998), a propósito da investigação qualitativa, afirmam o seguinte: “...a preocupação central não é a de saber se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles possam ser generalizados” (p. 181).

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

De acordo com Silva (2000), como qualquer estudo intensivo que analisa em profundidade uma determinada realidade, o investigador, não tendo a pretensão de generalizar os resultados, pode ver esse facto realizado, na medida em que é possível a generalização, quando os outros se revêem nos resultados que a investigação sugere.

Relativamente à questão da amostra seleccionada para uma investigação, Patton (1990), referenciado Carmo e Ferreira (1998), afirma que a investigação qualitativa se serve normalmente de amostras pequenas, ou, em muitas situações, de casos únicos seleccionados intencionalmente.

A investigação-acção é um tipo de investigação que a partir das últimas três décadas tem crescido consideravelmente e que “decorre da procura de resposta para o fosso intransponível existente entre o conhecimento teórico, produzido pela investigação tradicional, e as necessidades da prática” (Esteves, 2008, p. 15).

Rapoport (1970), referenciado por Esteves (2008), afirma que a investigação-acção pretende contribuir em simultâneo para a resolução das preocupações dos indivíduos envolvidos numa situação problemática e para as finalidades das ciências sociais. Para este autor é necessário reunir os temas e os conteúdos da investigação nas ciências sociais com as necessidades concretas de cada pessoa. O autor salienta a colaboração entre os sujeitos da investigação, como forma de articular a teoria e a prática, no sentido de ultrapassar a crítica, frequentemente formulada pelos próprios seguidores da investigação-acção, de que “a teoria e a prática pertencem a mundos com poucos cruzamentos referenciais”. Rapoport defende a necessidade de criar um quadro protocolar e ético que defenda quer as pessoas quer as situações, já que a investigação-acção “não lida apenas com teorias e contextos, mas sobretudo com problemas reais e pessoas concretas.” (Esteves, 2008, p. 19)

Cohen e Manion (1990), citados por Esteves (2008), referem o facto da literatura da especialidade, a partir da década de 80 do século XX, incluir mais publicações orientadas a partir da metodologia de investigação-acção do que orientadas por outras linhas de investigação existentes. Referem ainda que a dificuldade actual, inerente à definição deste conceito, prende-se com o facto de esta metodologia variar de acordo com o tempo, o lugar e o cenário.

Altrichter et al. (1996, p. 18), referidos por Esteves (2008), afirmam o seguinte:

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percuro Colaborativo de Formação

*“ (...) investigação-acção tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida. Os professores não só contribuem para melhorarem o trabalho nas suas escolas, mas também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efectuam.”. (p. 18)*

Na opinião de Esteves, é deste pressuposto que “emerge a problemática da investigação-acção como sendo um recurso apropriado para a melhoria da educação e o desenvolvimento dos seus profissionais.” (2008, p. 19)

Para Kemmis e McTaggart (1988), referidos por Esteves (2008), a investigação-acção é uma forma dos participantes em situações sociais e educacionais, de uma forma introspectiva e colectiva, se inteirarem das situações com o objectivo de melhorarem a qualidade das suas práticas sociais e educativas, de uma forma racional e justa e, obviamente, se apropriarem da compreensão dessas práticas e das situações em que as mesmas ocorrem.

Para os referidos autores, a colaboração de todos os intervenientes é fundamental, ou seja, aquilo que se quer melhorar é uma tarefa colectiva que envolve os que nela intervêm, no sentido da compreensão do conhecimento adquirido e da eficácia das acções realizadas. Defendem ainda “ a necessidade da colaboração empenhada e da avaliação reflexiva, crítica e sistemática da situação pelos que nela estão envolvidos”. Defendem que a compreensão daquilo que é realizado, a partir da reflexão colectiva, é uma forma de conciliar a teoria e a prática, o que eles designam de “ideias em acção”, isto é, “as ideias, até então circunscritas ao domínio da investigação pura, passam a ser pertença dos práticos, que, simultaneamente, as implementam e as põem à prova mediante a auto-reflexão (estratégia individual) e a colaboração (estratégia grupal).”(2008, p.20)

De acordo com a autora, John Elliot (1991) é o responsável por uma das definições mais consistentes. Este autor define a investigação-acção como uma forma de estudo de uma situação social com o objectivo de melhorar a qualidade da acção decorrente dessa situação. Subjacentes a esta definição estão duas linhas de força: a vontade de melhorar a qualidade das ocorrências situacionais e a necessidade de investigar essas situações. Ainda segundo Esteves (2008), esta noção aproxima-se do conceito de desenvolvimento pessoal e profissional “para o qual se requer a

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

compreensão dos ambientes e das acções cuja mudança se deseja mediante a prática de investigação dos mesmos”. (p. 18)

Na opinião de Bogdan e Biklen (1994), a investigação-acção é uma forma de promover mudanças sociais, através da recolha de informação sistemática. Para estes autores, a metodologia difere de acordo com a especificidade de cada prática profissional. Referem que a investigação-acção deve ser conduzida de acordo com os procedimentos que conferem validade aos estudos de natureza científica. Por este motivo sustentam, como características fundamentais desta metodologia, o rigor e sistematicidade. Na opinião dos mesmos, desde que as questões metodológicas estejam salvaguardadas, os intervenientes da investigação-acção tornam-se, também eles, investigadores, pois a investigação não é um campo exclusivo dos especialistas com capacidade para investigar.

Sá-Chaves (1997), refere que a investigação-acção engloba dois conceitos que devem ser mobilizados de forma interactiva: o conceito de acção e o conceito de investigação. Na prática existem muitas maneiras de relacionar um conceito com o outro. Esta investigadora define esta metodologia como uma dinâmica cuja componente central é a acção desenvolvida pelo professor. Por um lado, a acção é ponto de partida, dela resultando as questões da investigação, os dados que serão objecto de análise; Por outro lado, a acção é também ponto de chegada, porque permite que o professor faça aprendizagens decorrentes da reflexão sobre as situações reais em confronto com perspectivas teóricas.

Mckerman (1998), procurando a síntese das diferentes linhas, apresentadas pelos vários autores, apresenta duas dimensões que devem estar presentes nesta forma de investigação: “a da intervenção colaborativa nas áreas problemáticas dos ambientes de pertença e a do rigor metodológico que deve acompanhar todo o processo de investigação-intervenção” (p.20). Para este autor, esta forma de investigação é um processo que implica reflexão sobre determinada área que se pretende melhorar. Neste processo é o prático que conduz, decide e clarifica um plano de acção, não podendo ser excluído o processo de avaliação para verificar a eficácia da acção realizada. De acordo com o autor, é fundamental que os intervenientes reflectam e esclareçam novos acontecimentos e que os comuniquem à comunidade de investigação-acção.

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

Carmo e Ferreira (1998), referem que a investigação-acção é um método científico cuja finalidade é resolver um determinado problema, para o qual, à partida, não há solução. Tal como referem:

*“O propósito desta investigação é resolver problemas de carácter prático, através do emprego do método científico. A investigação é levada a cabo a partir da consideração da situação real. Não tem como objectivo a generalização dos resultados obtidos e portanto o problema do controlo não assume a importância que apresenta noutras investigações.” (p. 210)*

No entanto, como afirma Silva (2000), como qualquer estudo intensivo que analisa em profundidade uma determinada realidade, o investigador, não tendo a pretensão de generalizar os resultados, pode ver esse facto realizado, na medida em que, é possível a generalização quando os outros se revêem nos resultados que a investigação sugere.

Apesar do carácter polissémico que os conceitos fundadores da investigação-acção apresentam, como afirma Lincoln (2001), citado por Esteves (2008), trata-se de uma forma de investigação diferente da convencional, embora exista alguma ligação entre elas. Ao contrário do que acontece com os métodos quantitativos e qualitativos, onde existe distanciamento entre a teoria e a prática, entre os processos de conhecimento e o objecto a conhecer, a investigação-acção articula, em simultâneo, o campo da acção e o da investigação.

Nos diferentes estudos de investigação-acção publicados, pesquisados e analisados por Zeichner (2001), este autor refere a existência de diversas dimensões, relativamente ao processo, forma e conteúdo dos mesmos.

Segundo Esteves (2008), entre os especialistas académicos e entre os utilizadores desta metodologia (especialistas ou não), não é consensual a definição ou explicação da investigação-acção, seja ao nível do campo da conceptualização teórica-filosófica, que implica “diferentes origens, teorias, propósitos e problemas”, quer no campo das vias e processos metodológicos porque, neste campo, “diferem os métodos e formatos de comunicação” (p. 15). Esta realidade pouco consensual à volta da definição do conceito de investigação-acção contribui, por um lado, para gerar maior complexidade à volta desta metodologia de investigação e, por outro, para aumentar a tensão existente entre os defensores desta linha de investigação e os defensores da investigação tradicional. Se os primeiros advogam a ineficácia da investigação

tradicional e do conhecimento acumulado, por se mostrar desfasado das situações e problemas concretos, os defensores da investigação tradicional, criticam as características da investigação-acção, alegando que esta é incapaz de produzir conhecimento generalizável e a ausência de fronteira entre os campos teórico e prático, impedindo a validade dos estudos efectuados. No entanto, mesmo sem lhe reconhecerem mérito enquanto método de produção de teoria científica, na lógica do desenvolvimento profissional, admitem que a investigação-acção pode ser um instrumento favorável a esse desenvolvimento. Esta autora, a propósito do conceito defendido por Mckernan (1998), refere que este autor introduz “palavras-chave que remetem para os propósitos fundamentais da investigação – desenvolver competências profissionais do professor -investigador e compreender e melhorar o seu local de trabalho” (p.20).

## **2.2 - Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados**

### **2.2.1 - A entrevista**

O Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, define **entrevista** do seguinte modo:

*“Conversa com uma pessoa para a interrogar sobre os seus actos, ideias e projectos, a fim de publicar ou difundir o seu conteúdo ou de a utilizar para fins de análise”.*

Em ciências sociais e humanas, a entrevista é um instrumento muito utilizado na recolha sistemática de dados, susceptíveis de serem posteriormente comparados. É um processo de comunicação entre duas ou mais pessoas que consiste, como afirmam Ghiglione & Matalon (1995), em suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los. No fundo, a **entrevista** é uma forma de recolher informação pertinente sobre determinado assunto, sendo depois analisada na perspectiva dos objectivos definidos.

De acordo com Carmo e Ferreira (1998: 126), o objectivo da entrevista é abrir a “área livre” dos sujeitos em interacção, no que diz respeito à matéria da entrevista,

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

diminuindo a área secreta do entrevistador e a área cega do entrevistado. A entrevista, inicialmente, é marcada pela inexistência de informação sobre o que será perguntado e respondido. Progressivamente, o entrevistador vai dando a conhecer os seus objectivos e o entrevistado vai apresentando os seus estados de alma, os seus julgamentos e opiniões. Os dois contribuem assim para a abertura da reduzida área livre inicial, onde ambos se posicionavam e a área secreta e cega diminuem, na medida em que ambos, no final da entrevista, conhecem os objectivos de um e as percepções do outro.

O formato de uma entrevista difere de acordo com a situação em que ela ocorre e com os objectivos a que concorre, são ainda diversificadas quanto ao grau de estruturação e de estratégia, variando entre as mais estruturadas, não estruturadas ou livres. Cabe ao investigador escolher o que melhor se adequa à sua investigação.

Na tipologia de Grawitz, citada em Carmo e Ferreira (1998), as entrevistas enquadram-se em três tipos: entrevistas predominantemente informais, entrevistas mistas e as entrevistas predominantemente formais. No primeiro grupo, encaixam-se a entrevista clínica e a entrevista em profundidade; no segundo, a entrevista livre e a entrevista centrada; no terceiro, a entrevista com perguntas abertas e a entrevista com perguntas fechadas.

Segundo os autores referidos anteriormente, independentemente do tipo de entrevista que se realiza, a experiência de um trabalho de campo exige que o investigador tenha em conta o “antes”, o “durante” e o “depois” da entrevista, um conjunto de padrões de actuação que se tornaram habituais.

Qualquer entrevista exige a definição antecipada de um conjunto de acções, que vão desde a explicitação dos objectivos previstos até à elaboração criteriosa de um guião que, como salienta Carmo (1998), deve articular as questões com os objectivos definidos, de forma a conseguir atingir a meta planeada. O guião é uma forma de operacionalizar os objectivos, através de diversas variáveis que servem de base à realização da entrevista propriamente dita. É constituído por um conjunto de questões abertas, semi-abertas ou fechadas. No guião, um texto inicial apresenta a entrevista e os seus objectivos, devendo o referido conteúdo ser lido ao entrevistado.

Situadas num nível intermédio de informalidades estão as entrevistas livres e as entrevistas centradas, que são as mais usadas nos estudos qualitativos. As duas diferem

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percuro Colaborativo de Formação

apenas no tipo de estruturação e são compostas por um determinado número de questões organizadas pela ordem adequada.

Ao presente estudo serviu uma entrevista semi-livre ou semi-estruturada (Bogdan & Biklen, 1994) de modo a captar as ideias, percepções, perspectivas, sentimentos e opiniões do entrevistado, que de outra forma seriam difíceis de obter. Este tipo de entrevista implica a elaboração prévia de um guião que serve para orientar o desenvolvimento da entrevista. A elaboração do guião permite que os entrevistados respondam ao mesmo tipo de questões sem a obrigatoriedade de seguir rigidamente a ordem das questões, podendo o seu desenvolvimento ser adaptado ao entrevistado.

Procurámos, tal como sugere Estrela (1994), seguir os três pontos orientadores na condução das entrevistas:

– Dar a palavra ao entrevistado, deixando fluir o discurso, dirigindo o menos possível a entrevista e permitindo-lhe a livre expressão durante o tempo que necessitasse.

– Não restringir a temática abordada. Era importante que o entrevistador sentisse liberdade para desenvolver o tema com naturalidade e à vontade, respondendo antecipadamente a questões que estavam previstas e que voltaram a ser retomadas, mesmo correndo o risco de eventual repetição de dados.

– Esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado, no sentido de clarificar conceitos e situações a que se refere e que de outra forma ficariam pouco claros. Esta atitude do entrevistador não é incompatível com a liberdade sugerida no primeiro ponto.

Para Seidman (2006), referido em Bernardino (2009), não existem receitas para as perguntas certas, sendo o mais importante ouvir com muita atenção o entrevistado e ficar atento às pistas que possam conduzir a entrevista.

Realizaram-se duas entrevistas em diferentes momentos do estudo, que denominámos por Entrevistas iniciais e Entrevistas finais.

O Guião da Entrevista inicial (Anexo 1) incluiu quatro blocos designados por A, B, C e D. Pretendia-se, no bloco A, legitimar a entrevista e motivar o entrevistado. Os restantes blocos foram organizados, respectivamente, de acordo com os seguintes objectivos:

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

- Conhecer a percepção que as professoras tinham sobre o Novo Programa de Matemática.

- Compreender a percepção das professoras sobre a supervisão pedagógica.

- Perceber de que forma as professoras se envolvem em práticas de trabalho colaborativo.

O Guião da Entrevista final manteve o mesmo número de blocos (Anexo 2), sendo as questões enquadradas nos seguintes objectivos:

- Conhecer a percepção das professoras sobre o processo e os resultados da supervisão na implementação de novos programas de Matemática.

- Conhecer a opinião dos professores sobre o processo e os resultados da colaboração e supervisão inter-pares.

As entrevistas assumiram um carácter diacrónico, na medida em que foram realizadas em momentos diferenciados, em que as informações recolhidas são comparadas na sua evolução temporal: antes e após o exercício de supervisão inter-pares, experienciado pelas duas professoras, durante o processo de implementação do Novo Programa de Matemática.

Todas as entrevistas foram gravadas em suporte digital, mediante a autorização das entrevistadas, e transcritas integralmente, respeitando as pausas, os silêncios e as hesitações dos entrevistados.

As entrevistas realizadas facilitaram a obtenção de informações que, convertidas em categorias, permitiram a confrontação dos dados obtidos, sendo ainda possível confrontar os dados com a análise de outros documentos produzidos no contexto da investigação.

### 2.2.2 - Os diários

*(...) para os professores que pegam na caneta, geralmente a pedido de um investigador que deseja surpreender as suas perspectivas para ulterior estudo fenomenológico ou de um formador de professores que reconheça o valor de tal investigação relativamente ao desenvolvimento pessoal e profissional, a caminhada torna-se “uma viagem de descoberta” (Henry Miller), que, cheia de incerteza e desconforto, é tão divertida e educativa como desafiadora (Nóvoa, 2007, p. 81).*

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

O dicionário de língua portuguesa Priberam, a propósito do significado de diário, afirma ser uma qualidade relativa ao “quotidiano”, ao que é ou se faz todos os dias. A esta definição (associada ao conceito de diários de bordo), acrescenta a ideia de que o diário é um “caderno ou livro em que se inscrevem todas as particularidades sucedidas em cada singradura”. Ou seja, é uma forma de descrever o caminho que um “barco” faz durante um período de 24 horas<sup>1</sup>. Em todos os estudos de ciências sociais e humanas, o registo diário realizado durante uma observação, é designado por diário de campo.

Na opinião de Smith (1992, cit. In: Ohuschi e Menegassi, 2007), o diário reflexivo é um processo de reflexão crítica, composta de quatro acções: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Respectivamente, em cada uma das referidas acções, é fundamental relatar o que é vivenciado, evidenciar todos os aspectos envolvidos no acto de ensinar e aprender (subjacente à profissão do professor), confrontar os diferentes factores que influenciam os contextos de aprendizagem e, finalmente, reorganizar ou reconstruir a acção em função dos resultados obtidos.

Referindo-se à técnica da narração, que o dicionário de língua portuguesa afirma ser a “qualidade que expõe com todos os pormenores”, alguns autores preferem usar o conceito de narrativa, quando se referem aos instrumentos de registos diários das práticas pedagógicas produzidos em contextos reflexivos.

Considerando a narrativa como um instrumento de formação, Cunha (1997, cit. In Passos, 2008), reforça a seguinte ideia: (p. 3)

*“ (...) a narrativa promove mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enviesadamente*

---

<sup>1</sup> Em educação, entenda-se por singrar, o acto de descrever o rumo de um trabalho diário, conduzido pelo professor, na viagem que faz diariamente com os seus alunos

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

*afetivos presentes na caminhada, a pôr em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a des-construir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo.”*

Apresentado na enciclopédia livre, Wikipédia, como o mestre no estudo da narrativa, Barthes (1973) afirma que “a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades, começa com a própria história da humanidade. (...) é fruto do génio do narrador ou possui em comum com outras narrativas uma estrutura acessível à análise”. Acrescenta ainda que “escrever é uma actividade em que aquele que escreve apenas escreve para saber o que quer dizer (...) para perder a sua consciência no ilimitado da significância.” (p. 25)

Zabalza, (1994), afirma que os diários de classe foram amplamente utilizados como instrumentos de análise do pensamento reflexivo e através deles é possível analisar, entre outros aspectos, os dilemas dos professores em formação.

Garcia (1999) refere os trabalhos de Chohran-Smith e Lytle (1993), a propósito da investigação levada a cabo pelos professores, salientando que os diários são “relatos da vida da classe onde os professores registam as suas observações, analisam as suas experiências e reflectem e/ou interpretam as suas práticas ao longo do tempo. Para estes autores, os diários são uma mescla de “descrições, registos, comentários e análises” (p. 187). Estes instrumentos tornam-se importantes por captarem o imediato, por serem elaborados a partir da percepção daquilo que está a ocorrer.

Alves (2008) referindo-se aos instrumentos narrativos produzidos em contexto formativo, prefere designá-los de diários de aprendizagem e, acerca destes, afirma o seguinte:

*“Constatamos que os diários de aprendizagem motivam o esclarecimento de ideias ou acontecimentos confusamente experienciados, já que a escrita funciona como mediador da reflexão da acção. Bem como nos sugere que as experiências significativas, surgem a partir da observação e consciencialização das acções através da reflexão e ao promover a reflexão através da experiência, também favorece a articulação entre teoria e prática.”* (p. 129)

Para Alves (2008), a reflexão, enquanto processo de aprendizagem, engloba várias fases interdependentes: *auto-regulação, expectativas de eficácia, confrontação, análise crítica e mudança. Acrescenta ainda que a reflexão é um processo fundamental, permitindo aos sujeitos da reflexão, localizada nos contextos de trabalho, níveis de*

*progressivo desenvolvimento e confrontos, num processo inacabado, “conduzindo-os para a autonomia, o desempenho livre e responsável da sua cidadania e actividade profissional.”* (pág. 17)

Segundo Nóvoa (2008), os educadores que optaram pela elaboração de diários profissionais e pessoais “escolheram observar-se a si próprios, tomar a experiência em consideração e tentar compreendê-la” (p. 101). Nóvoa refere ainda que, segundo Ornstein (1987), a escrita activa o espírito de observação, quando usada “como um instrumento destinado a atingir o conhecimento e a compreensão das relações” (p. 101). Na opinião deste autor, os diários são uma forma de dar sentido à prática. Afirma ainda que a maior parte dos diários tanto reflectem a relutância dos professores em questionar as suas próprias rotinas, como revelam entusiasmo “quando investigam e experimentam novas ideias” (p. 90). Nóvoa reforça também a ideia de que, quando a reflexão dos professores incide sobre os “dilemas do seu percurso de ensino”, a tendência é, em primeiro lugar, alterar as suas técnicas e métodos de ensino. Acrescenta também que, quando os professores investigam o significado do ensino, iniciam também uma tarefa de se localizarem e se conhecerem a si próprios e aos seus alunos.

No âmbito do presente estudo, os diários assumem um papel determinante enquanto documentos de registo, reflexão e análise. Assim, foi solicitado às docentes que participaram neste estudo que escrevessem os seus Diários de Supervisão, registando passo a passo todo o processo de trabalho colaborativo implícito ao modelo de supervisão clínica experimentado. Sugerimos que adoptassem uma metodologia de registo simples que reflectisse o essencial dos diálogos estabelecidos entre ambas. Deste modo, os diários incidiram sobre a identificação de problemas, definição de objectivos e estratégias de resolução, registo da observação das aulas e reflexão sobre a acção.

A produção destes documentos serviu para as docentes descreverem as situações vividas e reflectirem sobre o processo e, para a autora deste estudo, serviu como forma de monitorização do próprio projecto de trabalho colaborativo inter-pares.

### **2.2.3 – A análise de conteúdo**

A análise de conteúdo começou a ser utilizada nos Estados Unidos por volta de 1925. Segundo Esteves (2006), esta técnica começou a ser usada por jornalistas,

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

sociólogos e estudiosos de literatura. Kaplan (1943, cit. In: Esteves, 2006) afirmou que a análise de conteúdo é a estadística do discurso político, na medida em que, durante a II Guerra Mundial, a análise de conteúdo foi usada pelos políticos para caracterizar a propaganda inimiga, manifesta e latente.

A grande expansão da técnica de análise de conteúdo dá-se a partir dos anos cinquenta do século passado, na esfera da sociologia, psicologia, ciências de educação e investigação de fenómenos humanos e sociais, em geral.

A análise de conteúdo enquanto técnica de investigação, orienta-se por regras, que foram sendo alteradas a par da evolução do próprio conceito.

Na opinião de Berelson, (1952, cit. In: Carmo e Ferreira; 1998), a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite ao investigador realizar uma descrição “objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação” (p.251). De acordo com o referido autor, a descrição sistemática é fundamental porque ordena a totalidade do conteúdo em categorias seleccionadas pelo investigador de acordo com o que pretende atingir.

Por sua vez, a descrição quantitativa acontece porque a frequência dos elementos considerados significativos são quase sempre calculados. Esta definição, de acordo com Berelson e Lazarsfeld (1952), referenciados por Esteves (2006), insere-se no paradigma positivista, predominante na investigação realizada na década de cinquenta, a mesma em que começam a surgir movimentos de contestação e que advogam a importância da perspectiva qualitativa de análise dos dados.

Em oposição à perspectiva de Berelson, e a comprovar os movimentos críticos à linha positivista, Holsti (1968, cit. In Esteves 2006: 108) refere que “a análise de conteúdo é uma técnica para fazer inferências, por identificação sistemática e objectiva das características específicas de uma mensagem”. Holsti, na definição deste conceito, introduz novas expressões. Utiliza o termo “inferências” em vez de “descrição”; “características específicas da mensagem” em vez de “conteúdo manifesto”. Por outro lado, o carácter sistemático e objectivo na identificação das características da mensagem torna a quantificação das mesmas numa tarefa não obrigatoriamente necessária. Deste modo, e para este autor, “a análise de conteúdo, mais do que simplesmente descritiva e

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

atenta ao conteúdo manifesto, visa a produção de inferências (...), a interpretação e (...) a explicação dos fenómenos tanto patentes como latentes na comunicação.” (p. 108)

Stone (1966, cit. in: Carmo e Ferreira, 1998), define análise de conteúdo como “uma técnica que permite fazer inferências, identificando objectiva e sistematicamente as características específicas da mensagem”. Assim, a análise de conteúdo formaliza a relação entre o tema e permite explicar a estrutura dos textos.

Na opinião de Carmo e Ferreira (1989), a análise de conteúdo, durante o seu percurso, compreende um certo número de etapas:

– Definição dos objectivos e do quadro de referência teórico – implica a definição dos objectivos e, de acordo com os mesmos, a definição de uma teoria que sustente a investigação.

– Constituição de um corpus – nesta etapa, o investigador, procede à escolha dos documentos que irão ser sujeitos à análise. De acordo com os objectivos da investigação, o investigador pode escolher aqueles que melhor se adaptam aos seus interesses ou essa escolha dos documentos pode ser determinada à priori (se os dados forem obtidos a partir de documentos produzidos anteriormente). Em qualquer dos casos, essa escolha deverá ter em conta a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a pertinência, regras que Bardin (2008) considera fundamentais num processo de análise de conteúdo.

Seguindo a perspectiva de Bardin (2008), a análise de conteúdo “não deve ser utilizada apenas para se proceder a uma descrição do conteúdo das mensagens, pois a sua principal finalidade é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, com a ajuda de indicadores (quantitativos ou não)” (p.252). Neste processo, a descrição, primeira etapa da análise de conteúdo, enumera resumidamente as características do texto. A interpretação, enquanto processo que dá significado a essas características, é a última etapa. Num procedimento intermédio, as inferências feitas pelo investigador, permitem “a passagem explícita e controlada, de uma à outra” (p. 252). Esta técnica de pesquisa é, acima de tudo, a articulação entre o texto e os factores que determinam as características do mesmo.

Relativamente aos dados sujeitos à análise de conteúdo para fins de investigação, de acordo com Maren (1995, cit. In: Esteves, 2006), podem ser de natureza diversa e podem agrupar-se em duas tipologias: por um lado, existem **dados**

**invocados** pelo investigador, resultantes da observação directa, registados em protocolos, notas de campo, peças de legislação, documentos de arquivo, biografias, etc. Por outro lado, existem também os **dados suscitados** pelo investigador, como por exemplo os protocolos de entrevistas, semidirectivas ou não directivas, respostas abertas pedidas em questionários, histórias de vida, diários, relatos de práticas, portfolios, entre outros. Qualquer uma destas tipologias reúne documentos passíveis de investigação, desde que, como refere Estrela (1994), esses documentos sejam diferentes daqueles de âmbito linguístico ou literário.

Relativamente ao processo de categorização dos dados recolhidos, de acordo com Grawitz, (1993 cit. In: Carmo e Ferreira; 1998), as categorias são “rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado” (p. 255). Podem ser definidas *a priori*, se o investigador definiu previamente as categorias de análise, ou podem ser definidas *a posteriori*, se o investigador seguiu um procedimento exploratório, não as tendo definido antecipadamente. Em qualquer das situações, as categorias devem ser: exaustivas, exclusivas, objectivas e pertinentes (Bardin, 2008).

Ghiglione e Matalon (1997), procurando responder à questão que nos permite descobrir o caminho que nos leva à definição de categorias, referem o seguinte:

*“o mais usual é que o investigador seja artífice de um sistema de categorias, que surge da própria análise ou então que é construído a partir da leitura flutuante no qual inclui três procedimentos: unidade de contexto; unidade de registo; unidade de enumeração”.* (p. 24)

Segundo os autores acima referidos, a unidade de contexto é “o mais o mais estreito segmento ao qual nos devemos referir para compreender a unidade de registo...” (p.24), como por exemplo um parágrafo. A unidade de registo “é uma afirmação (...) uma frase que, tal como uma preposição lógica, estabelece uma relação entre dois ou mais termos.” (Vala, 2001, cit. in: Lima e Pacheco 2006). Sobre a unidade de enumeração, o mesmo autor (Vala, 2001), refere ser a unidade “em função da qual se procede à quantificação”. ( p. 24)

Para Stemler (2001, cit. In: Esteves 2006: 107) “a análise de conteúdo é uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseadas em regras explícitas de codificação”.

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

Esteves (2006), no que se refere à categorização, afirma ser o processo através do qual os dados são classificados e reduzidos, após terem sido classificados como pertinentes para a investigação, sendo necessário excluir os dados sem relação com o âmbito da investigação, facto que pode ocorrer, fundamentalmente, nas entrevistas semi-directivas, onde o entrevistado desenvolve livremente o seu discurso a partir das questões que lhe são colocadas. De acordo com a autora, as categorias que agrupam os dados considerados pertinentes, “podem ser criadas segundo dois tipos fundamentais de procedimentos, conhecidos habitualmente como procedimentos fechados e procedimentos abertos” (p.109). No primeiro caso, o investigador possui uma lista prévia de categorias que usa para agrupar os dados obtidos. Relativamente aos procedimentos abertos, também considerados exploratórios, “as categorias devem emergir fundamentalmente do próprio material” (p.110). Este é um processo essencialmente indutivo, os dados empíricos abrem caminho à formulação de uma classificação. No entanto, no caso das entrevistas, uma primeira formulação das categorias pode ser inspirada “pelos objectivos ou pelos tópicos de questionamento que foram estabelecidos no guião de preparação das mesmas” (p.110).

Esteves (2006), reconhecendo a importância da metodologia qualitativa, na qual a análise de conteúdo preferencialmente se situa, reforça o facto de esta técnica ter evoluído e se ter afirmado de uma forma crescente e poderosa. Para esta autora, a análise de conteúdo “é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida”. (p.107)

Apesar da subjectividade que o investigador possa transferir aquando da interpretação dos dados, e porque é difícil traduzir exactamente o que os dados reflectem, é fundamental que este, tal como referem Bogdan e Biklen (1994), evite manifestar o seu ponto de vista e, mesmo que não concorde com o que os dados revelam, deve respeitar toda a informação contida nos mesmos.

Numa investigação qualitativa, a recolha, o tratamento e a análise dos dados obedecem a um processo contínuo, sem contudo, serem, como refere Amiguinho (2004) “etapas sequenciadas, fechadas sobre si próprias.” (p.233).

A propósito dos procedimentos inerentes à recolha, tratamento e análise de dados, Bogdan e Biklen (1994, referem o seguinte:

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

*“É um processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.” ( p.205)*

Na presente investigação, após a transcrição das entrevistas, procedemos à leitura flutuante. Deste modo, as ideias foram sendo recortadas em unidades de registo, palavras ou frases, pedaços de texto constantes do material informativo produzido, que correspondiam a ideias claras, objectivas e com significado no contexto da investigação. Posteriormente, após a realização de uma leitura em profundidade, as unidades de registo foram agrupadas em indicadores e foram estabelecidas subcategorias que, mais tarde, permitiram clarificar a definição de cada uma das categorias. Como unidade de frequência tomámos a unidade de registo, a qual foi contabilizada tantas vezes quantas as que apareciam no discurso dos entrevistados. O trabalho de tratamento e de análise de dados, através de procedimentos abertos, correspondeu a um processo permanente de criação de carácter progressivo, em que reflexão e análise de dados se cruzam num vaivém contínuo.

Na opinião de Guba e Lincoln, (1994), citados por Gonçalves (2006), as unidades de registo devem fornecer informação importante e relevante para o estudo, ser estimulantes para o leitor e devem corresponder à mais pequena informação sobre qualquer assunto. As unidades de registo forneceram os indicadores, através dos quais, como afirma Gonçalves (2006), mediante procedimentos indutivos, tentámos encontrar um padrão que originasse um conjunto de categorias, emanados da exploração do texto e do guião da entrevista.

Relativamente à análise dos diários, a primeira etapa foi transcrever o conteúdo de cada diário. De salientar que o cruzamento da leitura dos dois diários permitiu uma maior consistência na interpretação dos registos feitos.

A segunda etapa foi arrumar o texto narrativo em dimensões ou categorias, devidamente agrupadas conforme a sua especificidade.

Para cada um dos ciclos de supervisão realizados, para facilitar a análise e interpretação da informação recolhida, criámos quadros, nos quais reunimos todos os

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

dados relativos às diferentes fases correspondentes ao exercício de supervisão clínica, ou seja: um quadro para as três **conferências pré-observação**, outro para as três **observações**, outro para as três **análises de dados** feitas pelo supervisor e outro para as três **conferências pós-observação**. Este procedimento serviria para facilitar a leitura destes documentos, comparar os dados e verificar a evolução das acções desenvolvidas. Um último quadro foi criado a partir das inferências feitas pelo supervisor, relativas aos comportamentos e atitudes observados nas aulas. Esta organização facilitou o recorte de todo o texto em pequenos excertos identificados como unidades de registo com significado lógico, dentro do contexto da investigação.

Posteriormente, conforme o seu significado, cada uma das unidades foi devidamente agrupada, dando origem à definição de categorias e subcategorias e, apenas no caso das unidades de registo referentes às observações, estas foram agrupadas de acordo com a sua componente, dimensão de análise e, finalmente, em temas.

## CAPÍTULO III - PROBLEMÁTICA E OBJECTIVOS DO ESTUDO

### 3.1 - A Supervisão no Sistema Educativo Português

O Ministério da Educação, com o objectivo de responder às novas exigências educativas, procedeu recentemente a algumas mudanças no sistema educativo português.

Favorecendo o contributo dos professores para uma escola de qualidade, o Decreto-Lei 15/2007 de 19 de Janeiro, valoriza a diferenciação dos papéis atribuídos aos docentes assim como a cooperação entre os mesmos. Este Decreto-Lei tem como principal objectivo reforçar a questão da liderança, centrada num órgão colegial, o conselho geral, ao qual compete, entre outras atribuições, proceder à eleição do director de escola e à elaboração e aprovação do regulamento interno, documento que estabelece as formas de participação e representação do pessoal docente e dos serviços técnicos e técnico-pedagógicos nas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica. O director, enquanto órgão unipessoal, é o primeiro rosto da escola e é ele quem nomeia os seus colaboradores directos e os coordenadores de departamento e sub-departamento, responsáveis pela gestão intermédia.

Complementarmente, em Diário da República, 1ª série – Nº 79, página 2342, podemos ler o seguinte:

*“No sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao director, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.”*

Resumindo, o Decreto-Lei acima referido permite que cada agrupamento de escolas possa, com mais autonomia e autoridade, definir um plano de políticas educativas e desenhar um projecto educativo que garanta um serviço público de educação mais apelativo e eficaz, que passa, inevitavelmente, por um trabalho de supervisão pedagógica.

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

Relativamente às estruturas de coordenação e supervisão, o artigo 42.º, do capítulo IV do mesmo Decreto-Lei, afirma que o regulamento interno deve fixar as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o director, com vista ao desenvolvimento do projecto educativo e assegurando a coordenação, supervisão e o acompanhamento das actividades escolares, assim como promover o trabalho colaborativo e proceder à avaliação de desempenho do pessoal docente. Deste modo, sobre o conselho pedagógico, presidido pelo director de escola, de acordo com o artigo 31º do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, afirma:

*“...é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente”.*

Sobre as competências do conselho pedagógico, para além daquelas que possam ser definidas no regulamento interno de cada agrupamento, artigo 33.º do Decreto-Lei referido anteriormente, refere que, a este órgão, compete:

- a) Elaborar a proposta de projecto educativo a submeter pelo director ao conselho geral;
- b) Apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de actividade e emitir parecer sobre os respectivos projectos;
- c) Emitir parecer sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia;
- d) Apresentar propostas e emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente.

O ponto 1, do artigo 43.º, do supra-citado Decreto-Lei, afirma que a articulação e gestão curricular “devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos”.

De acordo com o ponto 2 do artigo 45º, do mesmo documento, a “coordenação das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, deverá ser assegurada, sempre que possível, por professores titulares a designar nos termos do regulamento interno”. De acordo com o ponto 2 do Artigo 42.º, a constituição destas estruturas de visa, nomeadamente:

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

- a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticos definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos;
- c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso;
- d) A avaliação de desempenho do pessoal docente.

É através do enquadramento jurídico, referido anteriormente, que a supervisão da prática pedagógica, fora da esfera da formação inicial de professores, ganha outra legitimidade, sendo realizada por docentes profissionalizados e efectuada, como referem Alarcão e Roldão (2008), em contexto de trabalho inter-pares de forma colaborativa e horizontal, distinguindo-se da supervisão vertical praticada nos contextos da formação inicial.

Deste modo, as escolas, através destes professores que constituem as lideranças dos órgãos intermédios e que colaboram com o director na execução do projecto educativo e plano anual de actividades, como afirma Bernardino (2009), podem ajudar as escolas a promover o desenvolvimento profissional dos colegas e a criar situações de formação contínua permanentes.

### **3.2 – Definição do problema**

Toda a investigação, como referem Lima e Pacheco (2006), se baseia numa questão que se assume enquanto problema, ou situação que suscita dúvidas. É “o alfa de um processo que será tanto mais válido quanto mais concreta for a sua identificação”. (p.13).

No final do ano lectivo de 2008/2009, a Direcção do Agrupamento ao qual pertencemos nomeou-nos para integrar, no referido agrupamento de escolas, a equipa de coordenação responsável pela implementação, no ano lectivo seguinte, do Novo Programa de Matemática no Ensino Básico. Esta equipa tinha como principal função monitorizar a referida implementação, identificar necessidades de formação de professores, divulgar recursos disponibilizados pela DGIDC e, se necessário, apoiar os professores no referido processo de implementação.

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

De acordo com informações divulgadas pela DGIDC, relativamente a esta área disciplinar, **“Os estudos nacionais e internacionais relativos ao desempenho dos alunos em Matemática revelam a necessidade de desenvolver medidas que ajudem a melhorar as condições de ensino e aprendizagem da Matemática e os níveis de sucesso dos alunos”**. Foi também neste pressuposto que fundamentámos a importância do trabalho colaborativo inter-pares, alegando que o exercício da supervisão clínica, poderia também ajudar as professoras a ultrapassarem juntas dificuldades que pudessem surgir no enquadramento das inovações curriculares sugeridas no Novo Programa.

Os dois suportes legais que serviram de fundamento ao projecto que pretendia desenvolver na escola, no âmbito deste mestrado, foram o Estatuto da Carreira Docente e o Despacho n.º 6754/2008. Deste último documento destacamos que **“A melhoria das condições de ensino e aprendizagem da Matemática e a valorização das competências dos professores nesta disciplina constituem objectivos prioritários da política educativa do XVII Governo Constitucional”**. Por outro lado, e relativamente aos objectivos do programa, de acordo com o ponto 2 do despacho supramencionado, o projecto proposto enquadra-se nas seguintes alíneas:

- b)* Favorecer a realização de experiências de desenvolvimento curricular em Matemática;
- c)* Fomentar uma atitude positiva dos professores relativamente à disciplina de Matemática e às capacidades dos alunos;
- d)* Criar dinâmicas de trabalho entre os professores, com vista a um investimento continuado no ensino da Matemática

No final de Setembro de 2009, estavam inscritos na formação contínua de Matemática todos os professores titulares das turmas do primeiro e terceiro anos, do agrupamento de escolas onde este estudo se realizou. Nenhum dos professores mencionados, responsáveis pela referida implementação, tinha tido anteriormente qualquer formação no âmbito do novo programa. Os docentes estavam de acordo quanto à experimentação do novo programa, mas afigurava-se como uma questão emergente a necessidade de formação naquela área curricular como forma de conhecer antecipadamente, de forma mais profunda, os contornos desse programa. Para além disso, e pela novidade que constituía, seria notoriamente enriquecedora e estratégica a

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

possibilidade de esclarecer dúvidas e de descobrir novas estratégias, novas formas de ensino da Matemática, não fosse esta ainda uma área curricular rotulada de “difícil”.

Relativamente ao primeiro ciclo do ensino básico, estavam inicialmente inscritos dezasseis professores de todo o agrupamento. Não foi, no entanto, possível integrar todos os elementos no programa de formação, por impossibilidade da instituição superior responsável pela formação, que não dispunha de recursos humanos suficientes para dar resposta aos inúmeros pedidos feitos. Deste modo, foi possível criar apenas um grupo, cujo critério de selecção se baseou no ano de escolaridade a leccionar. Assim, apenas os professores do primeiro ano de escolaridade foram admitidos na turma de formandos constituída no referido agrupamento, ficando excluídos os professores que leccionavam o terceiro ano de escolaridade. Estes, apesar de manifestarem o seu descontentamento face à situação exposta, mantiveram o compromisso de implementar o NPMEB nas suas turmas.

A falta de formação foi a primeira necessidade identificada ao longo do processo de implementação. Por outro lado, a falta de informação emanada da DGIDC constituiu um outro problema. Os professores não tinham orientações suficientes para poderem iniciar o processo de implementação do NPM e, por outro lado, a equipa de coordenação também não dispunha de informação suficiente. Consequentemente, ficou decidido que a implementação do NPM nas turmas do terceiro ano só seria iniciada no início do segundo período. Nessa altura havia já muito material e informação disponível, quer na plataforma criada para apoiar os professores que estavam a experimentar o novo programa, quer através da DGIDC.

Foi neste contexto que, enquanto professora coordenadora responsável pela monitorização da implementação do programa e coordenadora da escola, sugerimos às duas colegas, professoras titulares das duas turmas do terceiro ano de escolaridade, que trabalhassem em equipa, experimentassem e discutissem estratégias de trabalho, no âmbito das novas orientações curriculares na área da Matemática.

Foi notória a adesão, curiosidade e disponibilidade das mesmas à proposta por mim apresentada, que consistia num trabalho de colaboração inter-pares, cujo modelo de interacção se baseava no modelo de supervisão clínica.

### **3.3 – Caracterização do Agrupamento**

O projecto de trabalho colaborativo inter-pares, a que esta investigação se refere, realizou-se numa escola de 1º Ciclo do Ensino Básico, pertencente a um agrupamento de escolas da área metropolitana de Lisboa.

Este agrupamento está inserido numa zona residencial de referência na cidade de Lisboa, com um significativo volume de comércio e serviços (hospitais, laboratórios, universidades, bancos, restaurantes, lojas de comércio, ginásios etc.). Por motivos de emprego, para esta zona da cidade convergem diariamente muitas pessoas (professores, médicos, engenheiros, empregados de balcão, de restauração, de limpeza, etc.).

A maioria dos alunos matriculados neste agrupamento e, particularmente, na escola onde este estudo se realizou, são oriundos de outras localidades e de diferentes meios sociais, culturais e económicos, o que coloca a escola, por um lado, numa situação de vantagem relativamente à riqueza cultural e social proporcionada pela heterogeneidade mas, por outro, cria as dificuldades intrínsecas à gestão dessas diferenças, principalmente as situações de desigualdade, bastante acentuadas, entre os alunos.

Segundo o Projecto Educativo, este Agrupamento de Escolas foi constituído no ano lectivo 2004/05. Integra cinco estabelecimentos de ensino: Uma Escola Básica 2,3 com 39 turmas do 2º e 3º ciclo, três escolas de 1º ciclo, num total de 32 turmas do 1º, 2º, 3º e 4º ano de escolaridade e um Jardim-de-infância composto por quatro grupos de crianças.

O número de turmas, existente em cada estabelecimento de ensino evidencia a dimensão deste Agrupamento, onde estão matriculados cerca de 1900 alunos.

De acordo com o referido documento, o agrupamento “disponibiliza uma oferta educativa de acordo com o currículo nacional do ensino básico, tendo em conta a procura e as necessidades da sua comunidade educativa e a rede escolar.” É neste contexto que as Actividades de Enriquecimento Curriculares (AEC) e a Componente de Apoio à Família (CAF) têm particular importância, funcionando em todas as escolas do 1.º ciclo e Jardim-de-infância antes e depois da componente lectiva, com excepção da escola sediada no Hospital D. Estefânia.” O corpo docente, constituído por 152 professores (47 dos quais iniciaram funções na escola em 2009/10), “é bastante estável,

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

contudo, nos dois últimos anos, verificou-se uma mudança significativa nos elementos que o compõem, resultante do elevado número de professores que se reformaram.” O referido agrupamento conta ainda com 39 assistentes operacionais e administrativos que colaboram diariamente na acção educativa das escolas.

Nos últimos anos, e no sentido de responder adequadamente às questões subjacentes a tal diversidade, a direcção do Agrupamento tem feito um enorme esforço de investimento, quer ao nível do equipamento e recursos e materiais, quer ao nível da concretização de diversos projectos, relacionados com a área das ciências, matemática e língua portuguesa. É também nestas áreas que tem incidido a formação contínua de professores.

No final do ano lectivo de 2008, com o objectivo de investir na melhoria do resultado dos alunos na área da Matemática, a direcção do Agrupamento decidiu dar continuidade ao Plano da Matemática II (iniciado no ano anterior) e, numa fase experimental, implementar o Novo Programa de Matemática, nos três ciclos de ensino básico. Para tal, foi nomeada uma equipa constituída por um professor de cada ciclo de ensino, com formação na área curricular, para coordenar o Plano da Matemática II e o Novo Programa de Matemática.

O projecto de candidatura, apresentado por esta equipa, foi aprovado pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e, no ano lectivo de 2009/2010, foi necessário responder aos desafios colocados pelo referido projecto, já que todas as escolas de 1º ciclo pertencentes a este agrupamento estavam obrigadas a implementar o NPM nas turmas do primeiro e terceiro anos de escolaridade.

Para além do processo de candidatura, a referida equipa tinha como principal função monitorizar a implementação, divulgar e disponibilizar recursos e, se necessário, apoiar os professores no processo de experimentação do NPM.

Mas, de acordo com o projecto educativo deste agrupamento, outras áreas curriculares, entre elas a Língua Portuguesa, têm sido alvo de interesse e investimento, por parte da direcção. Durante o mesmo ano lectivo, na escola onde decorreu o presente projecto de investigação, com o apoio da Rede de Bibliotecas Escolares, foi criada uma nova biblioteca. Este espaço veio enriquecer a cultura da escola e desenvolver novas competências ao nível da leitura e escrita.

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

Por outro lado, os professores procuram estar a par das necessidades que a actual cultura de escola exige. Deste modo, a adesão aos Programas de Formação Contínua, promovidos pelo Agrupamento, aumentou consideravelmente, ao ponto de nem todos os professores inscritos terem sido admitidos nos referidos projectos de formação. No entanto, no ano lectivo referenciado, cerca de quinze professores do 1º ciclo, fizeram formação contínua em contexto, nas áreas de língua portuguesa, ciências da natureza, matemática e novas tecnologias. Estas formações realizaram-se em colaboração com a DGIDC e obedeceram a protocolos realizados com a Escola Superior de Educação de Lisboa e outros Centros de Formação.

### **3.4 – Caracterização da escola**

Para responder aos desafios do projecto educativo do agrupamento, a Escola de 1º Ciclo e Jardim de Infância, onde o presente estudo se realizou, tem vindo a pautar-se pela dinâmica das actividades e pelo trabalho intenso de integração, desenvolvimento e bem-estar de toda a comunidade.

Durante o ano lectivo de 2009/2010, cerca de 206 alunos, distribuídos por nove turmas (2 de 1º ano; 2 de 2º ano; 2 de 3º ano; 3 de 4º ano), frequentaram esta escola. Para além dos nove professores titulares, existe ainda um professor bibliotecário, uma professora de educação especial, uma professora de apoio socioeducativo e uma coordenadora de estabelecimento sem componente lectiva atribuída. São também elementos bastante activos e participativos os professores das Actividades de Enriquecimento Curricular, estrutura que, juntamente com a Componente de Apoio à Família, é da responsabilidade da Associação de Pais em parceria com uma outra instituição de grande referência local.

A escola funciona das 8 às 19 horas. Tem como parceiro, na dinamização de diferentes projectos, o Centro Social e Paroquial da zona geográfica de influência, instituição que intervém ao nível do apoio e acompanhamento de famílias carenciadas e famílias de etnia cigana, assim como através de outros projectos de cariz social e cultural. Todos os agentes educativos colaboraram juntos no plano anual de actividades, desenvolvendo um trabalho integrado e articulado.

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

No início do ano lectivo 2009 /2010, foram colocados pela primeira vez nesta escola seis novos professores, cinco deles contratados. Apenas quatro professores do anterior grupo se mantiveram na escola, dois deles sem turma atribuída. Somente uma turma de segundo ano e uma de terceiro mantiveram os mesmos professores, as restantes foram assumidas pelos novos professores colocados na escola. A situação de mobilidade interrompeu, de alguma forma, o dinamismo desta unidade de ensino, sendo, obviamente, necessário algum tempo para enquadrar estes novos docentes, quer na dinâmica da escola, quer na vida do agrupamento.

O grande desafio desta escola tem sido responder adequadamente à heterogeneidade do grupo discente. Esta situação obriga a muito trabalho pedagógico diferenciado e cada professor procura encontrar estratégias que respondam aos diferentes níveis de aprendizagem, situação dificultada pelo crescente número de alunos de etnia cigana. Estes, apesar de integrados no ambiente escolar, têm uma assiduidade muito precária, justificada pela especificidade sócio-cultural deste grupo social, factor que se repercute negativamente em termos de aprendizagem. Como estratégia de recurso para colmatar este problema, a escola tem criado parcerias com outras instituições, nomeadamente o Centro Social e Paroquial que colabora com os professores, através de projectos pedagógicos e culturais, dinamizados no bairro onde residem estes alunos e que funcionam também como elo de ligação entre as famílias e a instituição escolar.

### **3.5 - Caracterização dos participantes**

As professoras do ensino básico que participaram neste estudo pertenciam, obviamente, à mesma escola e tinham em comum o facto de estarem a implementar o Novo Programa de Matemática.

Uma das duas intervenientes, designada neste estudo por professora A, exerce funções docentes há 16 anos. Esta professora, de 39 de idade, fez inicialmente um bacharelato em educação e, mais tarde, complementou a sua formação académica com a frequência de um curso de especialização também na área da educação. É professora do 1º ciclo e pertence, desde 2005, ao quadro de escola onde actualmente exerce funções

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

docentes. Paralelamente ao exercício de funções docentes, e ao longo da sua carreira, exerceu alguns cargos. Foi coordenadora pedagógica num colégio particular. Coordenadora do grupo de 1º e 2º anos de escolaridade e representante deste grupo no Conselho Pedagógico do Agrupamento a que pertence actualmente. Foi, durante dois anos, professora cooperante, no âmbito da cooperação de estágios profissionais em educação, em colaboração com uma Escola Superior de Educação. Para o exercício desta última função, concorreu a sua experiência profissional, não tendo qualquer formação adicional na área da supervisão pedagógica. Em termos formativos, frequentou diferentes acções, onde destaca a formação no âmbito das TIC e no âmbito da correcção de provas de aferição. Mais recentemente, fez formação contínua em contexto na área das Ciências Experimentais.

A segunda interveniente, designada neste estudo por professora B, tem 30 anos de idade, é professora contratada e exerce a profissão docente há seis anos. Foi colocada na actual escola durante o ano lectivo de 2009/2010. Fez uma licenciatura que lhe dá habilitação profissional para o grupo 110, tendo anteriormente feito um curso técnico-profissional na área da animação sociocultural. Ao longo da sua curta carreira profissional, exerceu funções docentes como professora titular de turma durante quatro anos e dois no âmbito do apoio socioeducativo. No ano lectivo de 2009/2010, foi professora cooperante no âmbito da cooperação de estágios profissionais na área da educação, em colaboração com um Instituto Superior de Educação. Para o exercício deste papel nunca fez formação no âmbito da supervisão pedagógica.

As duas professoras conheceram-se durante o ano lectivo 2009/2010. Em comum têm a formação profissional que as habilita para o exercício da profissão docente no grupo 110, e ainda o facto de, durante o referido ano lectivo, leccionarem o mesmo ano de escolaridade (terceiro ano do ensino básico) e terem, obrigatoriamente, de implementar nas respectivas turmas o Novo Programa de Matemática.

Uma das professoras que aderiu ao projecto, apesar de não conhecer o modelo de supervisão clínica, tinha também conhecimento de uma experiência semelhante realizada no ano anterior, o que, de alguma forma, motivou a sua participação. A outra professora aderiu ao projecto também com curiosidade e interesse, mas, sobretudo, por acreditar que a parceria poderia ser um recurso no apoio à implementação do NPM, na qual não se sentia muito à vontade.

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

Foi esse o contexto que determinou o convite feito às duas professoras, no sentido de experimentarem e desenvolverem um percurso de auto-formação, através de um processo de colaboração mútua, o qual poderia constituir uma alternativa à impossibilidade de frequentarem outros modelos de formação. Foi deste modo que criámos esta díade e que viria a constituir a amostra do presente estudo.

Como afirma Carmo e Ferreira (1998), a escolha de determinada amostra tem a ver com os objectivos da investigação. Para além de se enquadrar nos objectivos planeados, estas docentes reuniam alguns critérios e requisitos que julgámos necessários e que facilitavam a viabilização do projecto: as duas leccionavam o mesmo ano de escolaridade e tinham várias tarefas em comum e uma agenda muito parecida; trabalhavam na escola onde eu exercia o cargo de coordenadora sem componente lectiva; mantinham um “clima” relacional bastante favorável ao desenvolvimento do projecto.

As duas docentes aceitaram livremente a proposta de participação no projecto, contrariando um pouco a ideia apresentada por Garcia (1995) de que a cultura profissional dos professores “recusa abrir as portas das suas salas” (p. 166), quando se trata de serem objecto de observação por parte dos seus pares.

As duas turmas de alunos do terceiro ano de escolaridade, nas quais leccionaram as professoras A e B, eram constituídas, cada uma delas, por um grupo de 24 alunos, qualquer deles bastante heterogéneo. Estas turmas apresentavam uma convivência saudável entre alunos de vários estratos sociais, entre os quais alunos de etnia cigana. Indirectamente, estas duas turmas participaram no projecto, enquanto sujeitos da acção e interacção desenvolvida pelas professoras.

As intervenções que pretendíamos realizar contaram também com a nossa colaboração directa no apoio à implementação do Novo Programa de Matemática e na implementação do exercício de supervisão clínica, a qual serviu como plataforma ao trabalho colaborativo proposto.

### 3.6 – Questões e objectivos do estudo

O presente projecto de investigação partiu, portanto, de um problema concreto da prática profissional: a necessidade de formação dos professores para encontrar a melhor forma de pôr em prática uma inovação centralmente definida (os novos programas de matemática para o 1º CEB). Na ausência de processos formativos convencionais, propôs-se a criação de percursos alternativos de formação.

A questão de partida que orientou a montagem do projecto foi a seguinte: **Que dispositivo de formação poderemos criar para facilitar o desenvolvimento em sala de aula de novas orientações curriculares numa área disciplinar específica e contribuir para a inovação da prática pedagógica nessa mesma área?**

A resolução deste problema pareceu-nos poder ser conseguida a partir da colaboração entre professores, através de um processo de supervisão inter-pares organizado de forma intencional e sistemática, com fases bem delimitadas e recolha de dados no início, durante e no final do processo. Para que essa supervisão decorresse de forma sistemática, considerámos ainda necessária uma intervenção formativa exterior, de modo a que os professores participantes conhecessem bem os objectivos da supervisão, as fases do seu ciclo e as actividades a desenvolver em cada uma dessas fases. Neste sentido, planeámos um projecto de intervenção em que, numa lógica de investigação-acção, se propôs aos professores um processo de formação em contexto de trabalho. Neste processo, os professores seriam os principais intervenientes e a supervisão inter-pares permitiria a implicação, a análise e reformulação da acção, favorecendo por um lado o questionamento e problematização das situações e, por outro, a consciencialização das formas de mudança possíveis e desejáveis.

Assim, o objectivo geral deste projecto é **contribuir para a implementação das novas orientações curriculares de Matemática na prática pedagógica de duas professoras do 1º CEB, através da criação e implementação de um dispositivo de colaboração inter-pares organizado com base no modelo de supervisão clínica mútua.**

Deste modo, os objectivos específicos do presente projecto são:

- a) Identificar as preocupações e problemas dos professores relativamente às novas orientações curriculares em Matemática para o 1º Ciclo;

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

- b) Conhecer as concepções iniciais dos professores sobre supervisão e colaboração inter-pares em contexto de trabalho;
- c) Envolver os professores participantes num processo activo de colaboração inter-pares;
- d) Fornecer aos professores participantes as técnicas e instrumentos que lhes permitam realizar autonomamente o processo de supervisão clínica;
- e) Monitorizar o processo colaborativo de supervisão inter-pares para apoio mútuo, através de registos;
- f) Conhecer a avaliação dos intervenientes sobre o processo desenvolvido e o seu contributo para a implementação do novo programa de matemática;
- g) Identificar eventuais mudanças nas concepções dos professores intervenientes sobre supervisão e colaboração inter-pares.

## CAPÍTULO 4 - PLANO DE ACCÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO

### 4.1 - Pressupostos teóricos

Identificado o problema de partida e seleccionados os intervenientes, iniciámos a construção do projecto de intervenção que viria a ser implementado durante os dois últimos períodos do ano lectivo de 2009/2010, na escola de 1º ciclo do Ensino Básico e Jardim de Infância.

Para a concepção do projecto, partimos do pressuposto defendido por Fullan e Pongfret (1977, cit. In: Garcia, 1999), de que ocorrem sempre mudanças significativas quando os professores se implicam na implementação de uma inovação, já que esta promove sempre uma aprendizagem.

A proposta de trabalho colaborativo apresentado centrou-se, como foi referido, na falta de formação que as duas professoras identificaram como uma dificuldade para iniciarem um novo programa de matemática, e no receio de não conseguirem responder eficazmente às propostas inovadoras que o mesmo programa sugeria.

Partindo das indicações emanadas pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e pelo próprio programa de matemática, no que diz respeito a projectos de trabalho cooperativo entre os professores, propusemos às professoras um projecto de colaboração, baseado no modelo de Supervisão Clínica de Goldhamer, praticável entre pares, e que segundo Alarcão e Tavares (2003) se adequa mais a um processo de formação contínua do que a um processo de formação inicial. Pareceu-nos que a introdução de um dispositivo de supervisão clínica mútua permitiria a análise e reflexão crítica sobre o processo, numa base colaborativa, podendo esta constituir um meio de resposta, em colectivo, a desafios inerentes ao desenvolvimento profissional.

Deste modo, o projecto de intervenção proposto correspondia, na prática, a um exercício de supervisão, em que cada uma das docentes assumiria, durante um período correspondente a três ciclos supervisivos, o papel de supervisora clínica, ajudando o par no exercício da sua função docente, fundamentalmente, colaborando na identificação e resolução de problemas. Na opinião de Sparks e Loucks-Horsley (1990, cit. In. Garcia

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

1999), “os adultos aprendem de forma mais eficaz quando têm necessidade de conhecer ou resolver um problema” (p. 166).

Os ciclos supervisivos compreenderiam as cinco fases indicadas no referido modelo de supervisão. Relativamente a cada uma das fases, deveriam ser elaborados registos de tudo o que fosse definido, combinado, observado, explicitado, analisado e discutido, seguindo um protocolo definido entre o par. Garcia (1999), referindo-se a Weller, (cit. In Acheson e Gall, 1980), afirma que a supervisão clínica “é como uma supervisão centrada no aperfeiçoamento do ensino, através de ciclos sistemáticos de planificação, observação e uma análise intelectual intensiva da acção do professor para provocar uma modificação racional” (p. 165).

Os registos referidos anteriormente, designados neste projecto de diários de supervisão, deveriam constituir prova do trabalho desenvolvido e seriam, posteriormente, sujeitos a análise de conteúdo, constituindo um corpo documental muito importante para a investigação.

### 4.2 – Organização geral do projecto

#### 4.2.1 – Fases do projecto

No sentido de operacionalizar o projecto, procedemos então à elaboração de um esquema de trabalho que constituísse uma base coerente para o projecto de intervenção como se pode ver no quadro 1.

**QUADRO 1 – Identificação das fases do projecto**

<b>Fases</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Téc. e instr. de recolha de dados</b>
Negociação	Determinar um quadro protocolar, autorizando a realização do projecto e vinculando os intervenientes ao mesmo.	Reunião	-
Recolha inicial de dados	Conhecer as percepções dos professores sobre o novo programa de matemática, sobre a supervisão pedagógica em geral e especificamente sobre o papel da supervisão na		Entrevistas semi-directivas

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

	implementação de novos programas e ainda conhecer a sua percepção sobre a colaboração inter-pares.		
Implementação	de supervisão clínica	Sessão de formação sobre supervisão clínica	-
	Desenvolver o processo de supervisão interpares	1º Ciclo de supervisão - B /A	Diários de supervisão B/A
		2º Ciclo de supervisão - A/B	Diários de supervisão A/B
Recolha final de dados	Conhecer a opinião das intervenientes sobre o processo desenvolvido e o seu contributo para a implementação dos novos programas, bem como as mudanças nas suas concepções sobre supervisão		Entrevistas semi-directivas

Para além da estratégia de trabalho que seria necessário definir com as intervenientes, a anteceder a intervenção e antecipando a possibilidade das duas professoras desconhecerem o modelo de supervisão clínica, considerámos urgente elaborar um plano de formação sobre este modelo supervisivo.

### 4.2.2 - Formação: O modelo de supervisão clínica segundo Goldhammer

Já referimos anteriormente que a díade de professoras intervenientes, apesar de terem sido serem professoras cooperantes no âmbito da realização de estágios profissionais em educação, em colaboração com uma instituição superior de formação, não tinham feito qualquer tipo de formação na área de supervisão ou acompanhamento de professores em situação de estágio. Esta situação determinou a necessidade de realizarmos, de uma forma informal, uma sessão de formação sobre o assunto em questão, sem a qual seria impensável iniciar o exercício de supervisão clínica.

Na realidade, era fundamental conhecer muito bem este modelo de intervenção de forma a garantir a seriedade do trabalho que a pedagogia exige e a profissionalidade obriga. Deste modo, procedemos à elaboração do plano de formação apresentado no quadro 2, cujo objectivo principal seria o de dar a conhecer o modelo de supervisão clínica de Goldhammer e motivar as professoras para o trabalho colaborativo.

**Quadro 2 – Esquema da sessão de formação**

PLANO DE FORMAÇÃO						
Tema	Destinat.	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias	Data	Local
Supervisão Inter-pares	Duas Professoras do grupo 110	-Conhecer o Modelo de Supervisão Clínica de Goldhammer. -Compreender a importância dos professores se tornarem actores e sujeitos dos seus próprios processos de supervisão. -Definir a intervenção supervisiva.	-Conhecer as diferentes fases do modelo de supervisão clínica.  -Apresentar o modelo de supervisão clínica.  -Reconhecer as possibilidades do trabalho colaborativo, através da supervisão inter-pares.  -Calendarizar o exercício de supervisão clínica entre os pares.	-Apresentação de PowerPoint sobre o modelo de supervisão clínica. -Discussão e análise das diferentes fases desse processo supervisivo. -Apresentação, em PowerPoint, de um exercício prático de supervisão clínica entre professores. -Calendarização de reuniões e observações.	Segunda semana de Março	Biblioteca da Escola

De forma a clarificar as etapas propostas no modelo de Goldhammer, cada uma delas será, durante o módulo de formação, devidamente explorada a partir de um PowerPoint (Anexo 3), cujo conteúdo se baseia numa experiência de trabalho anteriormente desenvolvido nesta área. Deverá ficar claro que cada fase deverá corresponder ao seguinte:

1– Encontro pré-observação – Nesta fase o supervisor ajuda o seu par na identificação de problemas ou inquietações para as quais procura soluções pedagógicas. Os dois, em conjunto, planificam e definem a estratégia de intervenção e de observação: O quê? Como? Quando observar?

2– Observação – O supervisor deve saber como observar, que estratégia de observação e quais os instrumentos que deve utilizar. A observação deve resultar num “conjunto de actividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de Ensino/Aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco.” (Alarcão e Tavares, 2003)

3– Análise dos dados – Este é o momento do distanciamento necessário para ordenar e analisar os dados registados durante a observação. Nesta fase, o

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

supervisor deve “transformar a complexidade dos dados em bruto numa representação clara, (...) dos dados significativos...” (Alarcão, 2003, p. 97)

4– Encontro pós-observação – Através de um processo claro, transparente e, tanto quanto possível, isento de ambiguidades, os sujeitos da acção e da supervisão devem realizar uma reflexão conjunta, crítica e transformadora. Esta é a fase que conduz o professor à tomada de consciência da ética das posições assumidas. Esta reflexão deve incidir sobre o “eu”, enquanto professor e na sua interacção com os alunos, no sentido de alterar e ajustar algum aspecto “que não esteja em consonância com a sua função de agente de desenvolvimento e de aprendizagem.” (Alarcão, 2003, p. 98). O supervisor assume um papel de facilitador da reflexão e interpretação da realidade, servindo-se dos dados que recolheu e analisou.

5– Análise do ciclo de supervisão – Esta é a última fase do ciclo de supervisão clínica. Trata-se do momento de recordar o que foi feito e objectivá-lo, de modo a poder trabalhar sobre um discurso mais organizado. Esta fase, por uma questão de economia de tempo e de sentido de oportunidade, coincide muitas vezes com a primeira fase do ciclo de supervisão seguinte: encontro pré-observação, onde supervisor e supervisionado se encontram de novo para planificar a acção futura, novas estratégias e nova intervenção e observação.

### **4.2.3 – Entrevistas iniciais**

As entrevistas iniciais (anexos 4 e 5) são realizadas após a concordância manifestada pelas docentes no sentido de, voluntariamente, aceitarem o desafio de implementarem o projecto de supervisão clínica e praticarem esta estratégia de trabalho colaborativo para apoio na experimentação do novo programa de matemática.

### **4.2.4 – Plano de Intervenção – experimentando o modelo clínico**

Concluído o módulo de formação em supervisão clínica, as duas professoras dariam início à intervenção que deveria decorrer entre Abril e Julho de 2010.

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

Os dois quadros abaixo apresentados ajudam-nos a situar a intervenção no tempo e a compreender a organização de todas as fases do processo de trabalho pretendido.

**Quadro 3 – Esquema e calendarização da 1ª intervenção**

<b>1ª Fase – Abril de 2010</b>			
<b>Supervisora: Professora B Supervisionada: Professora A</b>			
1º Ciclo de supervisão	Encontro Pré-observação	13 de Abril	Identificação do problema e estratégia de resolução
	Observação	14 de Abril	Recolha de dados
	Análise dos dados observados	15 de Abril	Organização e reflexão sobre os dados recolhidos
	Encontro Pós-observação	16 de Abril	Debate sobre o observado
Análise do ciclo de supervisão			
2º Ciclo de supervisão 16/04/2010	Encontro Pré-observação	16 de Abril	Definição de nova intervenção
	Observação	23 de Abril	Recolha de dados
	Análise dos dados observados	23 de Abril	Organização e reflexão sobre os dados recolhidos
	Encontro Pós-observação	26 de Abril	Debate sobre o observado
Análise do ciclo de supervisão			
3º Ciclo de supervisão 26/04/2010	Encontro Pré-observação	26 de Abril	Definição de nova intervenção
	Observação	27 de Abril	Recolha de dados
	Análise dos dados observados	28 de Abril	Organização e reflexão sobre os dados recolhidos
	Encontro Pós-observação	30 de Abril	Debate sobre o observado
Conclusão do ciclo de supervisão			

**Quadro 4 – Esquema e calendarização da 2ª intervenção**

<b>2ª Fase – Maio a Julho de 2010</b>			
<b>Supervisora: Professora A Supervisionada: Professora B</b>			
1º Ciclo de supervisão	Encontro Pré-observação	10 de Maio	Identificação do problema e estratégia de resolução
	Observação	11 de Maio	Recolha de dados
	Análise dos dados observados	11 de Maio	Organização e reflexão sobre os dados recolhidos
	Encontro Pós-observação	12 de Maio	Debate sobre o observado
Análise do ciclo de supervisão			
2º Ciclo de supervisão 20/05/2010	Encontro Pré-observação	20 de Maio	Definição de nova intervenção
	Observação	21 de Maio	Recolha de dados
	Análise dos dados observados	22 de Maio	Organização e reflexão sobre os dados recolhidos
	Encontro Pós-observação	23 de Maio	Debate sobre o observado
Análise do ciclo de supervisão			
3º Ciclo de supervisão 14/06/2010	Encontro Pré-observação	14 de Junho	Definição de nova intervenção
	Observação	15 de Junho	Recolha de dados
	Análise dos dados observados	16 de Junho	Organização e reflexão sobre os dados recolhidos
	Encontro Pós-observação	8 de Julho	Debate sobre o observado
Conclusão do ciclo de supervisão			

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

Como podemos observar, os quadros 3 e 4 são idênticos na sua estrutura, variando apenas a calendarização e o papel das intervenientes. A observação dos dois quadros serve ainda para clarificar a operacionalização do exercício de trabalho colaborativo proposto às duas professoras e também nos permite perceber a dinâmica de cada ciclo de supervisão, ou seja, a intervenção só termina completados os três ciclos de supervisão que cada uma das docentes deve experimentar.

### **4.2.5 – Diários de supervisão**

Como já foi referido, os diários de supervisão, produzidos a par do exercício de supervisão, no âmbito do projecto de intervenção, deverão conter o registo de todas as reuniões, intervenções, observações, análise de dados e decisões discutidas e assumidas pelo par pedagógico. Deverão, acima de tudo, corresponder ao trabalho realizado, salvaguardando o respeito que o trabalho colaborativo exige.

Após o término da intervenção, procederemos à recolha dos dois documentos para serem sujeitos à análise (anexos 6 e 7).

### **4.2.6 – Entrevistas finais**

A realização das entrevistas finais conclui a intervenção pretendida (anexos 8 e 9). Com elas pretendemos, como já foi referido, conhecer a opinião das professoras intervenientes sobre o processo de trabalho experienciado.

## **CAPÍTULO V - NEGOCIAÇÃO, INTERVENÇÃO E RESULTADOS**

Neste capítulo apresentamos as três fases fundamentais do projecto. Primeiro a negociação, realizada em duas vertentes: aquela que legalmente nos autorizava a desenvolver o projecto e aquela que permitiria a sua execução. Seguidamente, apresentamos a nossa intervenção directa no projecto e, por fim, são apresentados e analisados os resultados das entrevistas iniciais, os resultados da leitura dos diários de supervisão e os resultados das entrevistas finais.

### **5.1 - Processo de negociação com a direcção do agrupamento**

No início do referido ano lectivo, foi solicitada uma reunião com um dos elementos da Direcção do Agrupamento de Escolas, responsável pelo departamento do 1º ciclo, para apresentar a nossa proposta de trabalho investigativo.

O processo de negociação para a realização do projecto de investigação, quer com a direcção do agrupamento, quer com as professoras colaboradoras, teve, como assunto aglutinador, o processo de experimentação do Novo Programa de Matemática.

A legislação apresentada na reunião protocolar com a direcção do agrupamento servia também para legitimar a colaboração das duas professoras participantes no projecto de intervenção.

Superadas as questões burocráticas, no que concerne à aceitação e autorização superior por parte da direcção executiva do agrupamento, e não havendo por parte desta entidade qualquer obstáculo à concretização do projecto, restava ainda o imperativo de negociar o processo de intervenção com a díade de professoras, para que estas se envolvessem activamente no processo e se comprometessem a levá-lo até ao fim.

## **5.2 – Processo de negociação com a díade de professoras intervenientes**

Como já foi exposto no capítulo III, uma das professoras tinha conhecimento da experiência de supervisão clínica por mim realizada no ano lectivo anterior. Deste modo, o ponto de partida para a negociação foi a referência a esse trabalho.

Na realidade, não se encontrou resistência à proposta apresentada e descrita no capítulo anterior. Depois de explanar a intenção de explorar o tema do trabalho colaborativo, no âmbito deste estudo, foi com simpatia que as duas professoras aceitaram o desafio. Demonstraram receptividade não só porque estariam a tornar exequível o projecto, mas porque acreditaram que poderia ser uma estratégia alternativa à impossibilidade de participarem no programa de formação contínua em matemática.

Contornada a questão da concordância, no que concerne ao trabalho colaborativo proposto, procedemos à explanação das etapas do projecto, que, nesta fase de negociação, era necessário esclarecer e aceitar. Explicámos às duas docentes que o projecto englobaria diferentes fases, nomeadamente a realização das entrevistas iniciais e, caso se justificasse, a formação sobre o modelo de supervisão clínica, após a qual se daria início à intervenção, cujo término daria lugar à realização das entrevistas finais.

Durante este processo de negociação, elaborámos a calendarização provisória dos seis ciclos de supervisão que deveriam ser realizados pelas duas professoras ao longo dos dois períodos lectivos. Esta calendarização seria, se necessário, ajustada às reais necessidades de agenda das duas docentes e, eventualmente, ao calendário lectivo e respectivas interrupções. Considerámos de extrema importância respeitar todas as etapas que este modelo de supervisão exige, sendo, por isso, fundamental que fossem cumpridos os cinco momentos que cada ciclo determina, mesmo usando de alguma flexibilidade na organização da agenda. Foi também acordado que as duas professoras poderiam, se necessário, solicitar a nossa ajuda, caso sentissem dificuldades na tarefa que iriam realizar.

Nesta reunião protocolar, clarificámos também o facto de que este projecto só seria viável, caso fosse garantida a substituição da professora supervisora durante o momento correspondente à fase da observação da aula da colega supervisionada. Esta observação implicava a ausência da professora supervisora da sua sala de aula, durante

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

aproximadamente vinte a trinta minutos. Na negociação realizada, ficou assente que essa substituição seria feita pela autora do projecto, enquanto coordenadora do estabelecimento de ensino e enquanto coordenadora da implementação do NPMEB. Ambos os cargos nos permitiam o papel de facilitador da acção educativa e formativa que iria ser experimentada pelas colegas. Estava claro que a exequibilidade deste projecto dependeria muito da capacidade de organização da escola.

Ficou ainda estabelecido que cada uma das professoras deveria proceder ao registo de todo o processo de trabalho desenvolvido, produzindo diários, que seriam identificados de “diários de supervisão”. Concordámos que estes instrumentos deveriam ser escritos ou produzidos em paralelo com a prática do exercício de supervisão, no sentido de fazer corresponder o seu conteúdo à experiência vivida, sem correr o risco de perda de informação que, muitas vezes, a distância favorece.

Concluímos esta reunião com a concordância das docentes em ceder os seus diários de supervisão, com a garantia que seriam apenas analisados no enquadramento do presente estudo de investigação. Finalmente ficou acordado que, após a intervenção, procederíamos à realização das entrevistas finais, de modo a complementar, com novos dados, o processo de colaboração inter-pares experimentado.

Nesta fase, ficou também a garantia que, em nenhum momento da apresentação do estudo, seria divulgada a identidade das duas professoras intervenientes.

### **5.3 – Análise das entrevistas**

*“As entrevistas permitem aos participantes – sejam eles os entrevistadores ou os entrevistados – discutir as suas interpretações sobre o mundo onde vivem, e exprimir as suas próprias perspectivas sobre este. Neste sentido, a entrevista não está apenas interessada na recolha de informação sobre a vida: ela faz parte da própria vida, a sua dimensão humana é inegável”* Cohen, (2001), citado por Bernardino, (2009)

#### **5.3.1- Resultados das entrevistas iniciais**

Os temas nos quais se organizou a análise de conteúdo decorrem dos blocos temáticos do guião da entrevista inicial: percepção sobre a função docente; percepção

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

sobre o novo programa de matemática; percepção sobre o processo de supervisão; percepção sobre o trabalho colaborativo. A análise de conteúdo apresenta-se completa em anexo 10.

### Quadro 5

#### Total das Unidades de Registo das entrevistas iniciais por temas

TEMAS	TOTAL UR
Percepção sobre a função docente	32
Percepção sobre o novo programa de matemática	47
Percepção sobre o processo de supervisão	41
Percepção sobre o trabalho colaborativo	67
<b>Total de unidades de registo das entrevistas iniciais</b>	<b>187</b>

O quadro 5 permite verificar que o total das unidades de registo resultantes das duas primeiras entrevistas é de 187.

A percepção sobre o trabalho colaborativo é o tema que reúne maior número de unidades de registo (67), seguindo-se os temas percepção sobre o novo programa de matemática e percepção sobre o processo de supervisão. Com menor número de unidades (32), surge o tema percepção sobre a função docente.

Embora esta contabilização deva ser lida com precaução, uma vez que pode ser induzida pelo próprio guião da entrevista, parece-nos interessante o número de unidades de registo que integram os indicadores referentes à percepção sobre o trabalho colaborativo, o qual nos pode levar a colocar a hipótese de a colaboração ser um factor relevante no desenvolvimento da prática pedagógica das docentes.

De modo a apresentar e discutir os resultados, organizámos quatro quadros que reúnem a informação por temas e listámos as respectivas unidades de registo (como pode ser verificado no quadro em anexo 10 (análise de conteúdo global das entrevistas iniciais)).

O primeiro tema desta entrevista remete-nos para os primeiros resultados emanados do guião, relativamente à nossa intenção de conhecer a percepção das duas intervenientes sobre a função docente. No quadro 6, apresentamos as categorias e subcategorias deste 1º tema (percepção sobre a função docente) e a frequência de unidades de registo por subcategoria.

### Quadro 6

#### Total das unidades de registo por subcategoria do 1º tema

(Percepção sobre a função docente)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIA	UR/SC
Percepção sobre a função docente	Factores de escolha da profissão	Opção pessoal precoce	4
		Preferências	3
	Factores de desempenho profissional	Competências organizativas	2
		Competências técnicas	1
		Competências relacionais	1
		A importância da experiência	2
	Factores de desenvolvimento profissional	Aprendizagem através da prática pedagógica	9
		Aprendizagem através do desempenho de cargos	3
		Formação	7

Como o quadro mostra, foi possível identificar três categorias: factores de escolha da profissão; factores de desempenho profissional; factores de desenvolvimento profissional.

Na base dos factores que determinaram a **escolha da profissão**, recolhemos indicadores que nos permitem deduzir que a opção pela carreira docente se deveu a uma preferência pessoal e a uma determinação precoce. Por exemplo, a professora B, antes da profissionalização, já havia trabalhado com crianças. A este propósito, refere que é professora “...*pelo facto de gostar de crianças (...) e perceber do mundo das crianças.*” Acrescenta ainda, “...*sempre me fascinou esta área.*” A professora A, afirma que nunca pensou seguir outra profissão e, sobre essa decisão, afirma o seguinte:

*“Sempre gostei, não sei explicar. É um gosto desde de miúda. Desde miúda que a minha mãe dizia que eu brincava sempre às professoras, (...) e foi mesmo por opção, não foi por não ter média para outro curso ou não, foi uma opção que fiz.”*

Esta determinação pela carreira docente parece consolidar-se na categoria referente aos **factores de desenvolvimento profissional**. Efectivamente, as duas professoras dão muita importância à prática pedagógica como processo de crescimento profissional. A **aprendizagem através da prática pedagógica** e a **formação** são as subcategorias com maior número de unidades de registo, 9 e 7 respectivamente. Sobre estes aspectos da profissão as professoras referem o seguinte:

Prof. A: “... *ao longo do tempo eu vou passando por várias situações às quais vou dando resposta, às vezes mais apropriada ou menos... mas é assim que se*

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

*aprende. (...) Aprende-se experimentando novas respostas pedagógicas. Aprende-se com as boas e más experiências (...) trabalhando em equipa, (...) com as situações pedagógicas vividas em sala de aula, (...) experimentando novas situações pedagógicas que ajudem a ultrapassar dificuldades.”*

Prof. B: *“Sim, as experiências que contribuem, normalmente são experiências em que tive mais dificuldades (não necessariamente más) (...) é onde aprendo melhor (...) experiências que ocorrem no dia-a-dia com as crianças, na sala de aula (...) desafios que te vão colocando os alunos (...) as suas dificuldades e a forma como as ultrapasso. (...) é a melhor forma de aprender (...) e também é importante saber trabalhar em equipa para podermos partilhar e enriquecer(...)”.*

Relativamente à subcategoria **formação**, a professora A refere que *“quando há uma alteração na programação, seja ela a que nível for, a pessoa deve, sempre que possível, fazer uma actualização para poder inovar.”* Na opinião desta, a formação proposta pelo seu Agrupamento, devia ser proporcionada a todos os professores. Referente a este aspecto acrescenta: *“É uma pena a formação que era para ser dada aos professores (não só aos do primeiro ano) não ter ido para a frente.”* Sobre esta subcategoria, a professora B faz referência à formação contínua de matemática e aos processos colaborativos que esta formação desenvolve, ao afirmar que:

*“Já fiz, no ano passado (...). Fiz formação ao longo do ano (...) em que nós preparávamos as aulas, a formadora dava-nos algum apoio e trabalhava connosco (...) ia assistir às nossas aulas e depois reuniamo-nos para discutir e reflectir sobre as minhas dificuldades e as dificuldades que ela sentiu que eu tinha tido.”*

As subcategorias com menos unidades de registo estão associadas à categoria **factores de desempenho profissional**. Observando o quadro 6, podemos verificar que as **competências organizativas**, as **competências técnicas** e as **competências relacionais** surgem com uma ou duas unidades de registo. Estas subcategorias sustentam-se na opinião de uma das professoras que reforça a ideia de que a função docente exige capacidade organizativa, conhecimentos técnicos e o estabelecimento da relação pedagógica. (Anexo 4)

A subcategoria relacionada com a **importância da experiência**, com duas unidades de registo associadas, é mencionada pela professora B, ao referir-se à

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

dificuldade na implementação do novo programa de matemática, salientando a ideia de que a experiência de sala de aula permite uma contínua adequação do exercício profissional e que a falta de experiência é uma condicionante ao desenvolvimento da prática pedagógica. Sobre a implementação do NPMEB, esta docente opina o seguinte:

*“Tenho sentido alguma dificuldade (...), talvez pelo facto de ainda não ter muita experiência. (...) com a experiência que vou tendo e com as experiências dos alunos vou conseguindo ultrapassar e perceber de facto a matemática...”*

Sobre este tema podemos concluir que as duas professoras gostam da sua profissão e que a opção pela docência partiu de uma decisão precoce. A experiência diária da prática pedagógica contribui para o seu crescimento pessoal e profissional, o que, de alguma forma, se enquadra na opinião de Day (2001), quando este afirma que os contextos profissionais, sociais e políticos são determinantes num processo de desenvolvimento contínuo.”

No quadro 7, apresentamos os resultados do 2º tema (Percepção sobre o novo programa de matemática).

### Quadro 7

#### Total das unidades de registo por subcategoria do 2º tema

(Percepção sobre o novo programa de matemática)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIA	UR/SC
Percepção sobre o novo programa de matemática	Adesão às novas orientações	Concordância	2
		Resposta às expectativas	15
	Efeitos esperados na aprendizagem dos alunos	Maior rapidez no raciocínio	5
		Expectativa de melhor preparação	2
	Necessidade de apoio à implementação	Necessidade de formação	4
		Aspectos que condicionam a formação	9
		Recursos formativos	10

Como o quadro permite verificar, a categoria **adesão às novas orientações** e a categoria **necessidade de apoio à implementação**, apresentam maior incidência de registos.

Através da subcategoria **concordância** (com as novas orientações em matemática), constatámos que as duas professoras concordam com o NPMEB, reconhecendo nele muitas potencialidades, as quais são apontadas na subcategoria **resposta às expectativas**, que reúne 15 unidades de registo. Estas apontam para o facto de haver no novo programa de matemática diferenças significativas e do mesmo

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

permitir desenvolver nos alunos novas competências. Cinco indicadores incluídos nesta subcategoria, salientam a inovação de algumas orientações curriculares e sugerem que entre o novo e o antigo programa há diferenças que são significantes (anexo 10). É de salientar a opinião da professora B: *“Comparando com o programa anterior penso que é muito mais benéfico. Acho que o novo programa da matemática veio trazer muitas vantagens, (...) eles (os alunos) vão obter bons resultados.”*

Outros indicadores referem que no novo programa há a preocupação de desenvolver estratégias de resolução de situações. Uma das professoras refere que os alunos *“...vão arrançando as suas estratégias e acabam, os alunos que têm mais dificuldades, por encontrarem a sua.”* Outra vantagem identificada a partir das unidades de registo é que o novo programa vai possibilitar a aquisição de novas competências matemáticas, desenvolver o raciocínio matemático e o cálculo mental. Surge também a indicação que o novo programa valoriza a noção e a compreensão do número. Como aponta a professora A, o NPMEB permite o *“...desenvolvimento do raciocínio”* e *“o desenvolvimento do cálculo mental.”* Acrescenta ainda que é significativa a *“valorização que se está a dar agora à percepção do número”*, o que, na sua opinião, *“havia pouco no programa anterior.”* Por outro lado, na opinião da professora B, os alunos *“não se agarram tanto ao algoritmo”* para efectuarem cálculos.

Relativamente à segunda categoria do tema, referente ao quadro 7, sobre os **efeitos esperados na aprendizagem dos alunos**, surgem apenas duas subcategorias, sustentadas por apenas sete unidades de registo. O primeiro efeito esperado prende-se com uma **maior rapidez de raciocínio**, com cinco unidades de registo e, com apenas duas unidades, surge a **expectativa de melhor preparação**. A este propósito, a professora A observa o seguinte:

*“Eu tenho estado a apostar mais no cálculo mental e acho que eles estão a conseguir raciocinar mais rapidamente. Tanto nas questões problemáticas, desafios, situações problemáticas como no cálculo, na operação, na rapidez de resposta.”*

Como podemos observar no quadro 7, ainda sobre o NPMEB, a última categoria deste tema refere-se à **necessidade de apoio à implementação**. Esta categoria reuniu 23 de unidades de registo, distribuídas por três subcategorias: **necessidade de**

**formação** (4 UR), **aspectos que condicionam a formação** (9 UR), **recursos formativos** (10 UR).

Relativamente à subcategoria, **necessidade de formação**, a professora B lamenta o facto da “*formação, que era para ser dada aos professores (não só aos do primeiro ano), não ter ido para a frente.*” Acrescenta ainda que tem “*tido uma dúvida ou outra, mas também tiro com as colegas.*” Também a professora B refere ter “*sentido alguma dificuldade*” na implementação do novo programa. Na subcategoria relacionada com os **aspectos que condicionam a formação**, surgiram seis indicadores que dão conta da formação contínua centrada na escola e de que os horários dos professores nem sempre se adequam aos horários propostos pelas direcções dos agrupamentos, o que inviabiliza a participação de todos os professores. Na opinião da professora A, a oferta de formação contínua diminuiu consideravelmente e sobre este assunto refere o seguinte:

*“... O nosso Agrupamento tem disponibilizado algumas formações que os professores têm feito. Eu fiz no âmbito das ciências, há quem fizesse no âmbito da matemática, (...) e este ano há pessoas a fazer na língua portuguesa. (...) penso é que nem sempre é tido em conta a questão dos horários (...) se bem que este ano as coisas melhoraram um bocadinho. (...), recordo-me que há uns anos atrás as escolas eram bombardeadas com planos, com acções de formação (...) noto é que não chega muito disso à escola (...). Há poucas, muito poucas. Eu neste momento inscrevi-me numa. (...) não me recordo de ter havido outra durante o tempo lectivo. (...) De facto, o que é falado, no início no ano, é que “há esta formação, (...) o agrupamento vai dar a possibilidade de os professores fazerem formação aqui, aqui e aqui...”*

A salientar ainda nesta subcategoria, a falta de tempo para um maior investimento na autoformação, como alternativa à falta de outras propostas. Podiam, como afirma a professora B “*ter não só formação ao nível da matemática, mas todo o tipo de formação. Se tivessem tempo, decididamente, poderiam organizar-se, porque só traz vantagens à pessoa ter formação.*” Sobre a falta de disponibilidade, a professora A questiona o facto de haver “*agrupamentos (...) que se preocupam em que haja uma tarde liberta para que todos os professores se reúnam...*” referindo que “*há outros agrupamentos que não contemplam isso...*”

A última subcategoria deste tema, como podemos verificar no quadro 7, reúne 10 UR, reporta-se aos **recursos formativos** que as duas professoras utilizam na planificação das suas aulas. Um dos recursos mais usados pelas docentes é a plataforma

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

da DGIDC (criada como suporte de apoio à implementação do NPMEB) onde, como afirma a p. A, *existe “uma série de actividades, uma série de sugestões de actividades que uma pessoa pode usar em sala de aula.”* Afirma consultar a página para procurar sugestões e desafios e consultar *“os guiões”* que foram *“elaborados de acordo com os novos programas”*.

Para a p. B, os manuais são suportes que ajudam o professor a planificar as aulas, afirmando: *“Tento recorrer a livros relacionados com o programa... e tento planificar de acordo com aquilo que estou a dar, diariamente, semanalmente, ...”*. No entanto, a referência ao trabalho colaborativo surge como uma estratégia de planificação das suas aulas, já que afirma o seguinte: *“..., eu na planificação, também trabalho com a colega que tem terceiro ano (...) planificamos algumas coisas em conjunto.”*

No que concerne ao novo programa de Matemática no Ensino Básico, as duas professoras manifestam-se favoráveis à sua implementação e reconhecem potencialidades que o programa anterior não explorava, sobretudo ao nível do desenvolvimento do cálculo mental, conhecimento do número e exploração de resolução de problemas a partir de estratégias apresentadas pelos alunos.

A referida díade alude à falta de formação como condicionamento a uma melhor prática pedagógica e lamenta, por isso, a não admissão ao programa de formação contínua de matemática, como aconteceu com os professores de 1º ano. Este facto encontra explicação nas palavras de Day (2001), p. 203), para quem as “condições de ensino e a escassez de recursos implicam que as oportunidades formais de aprendizagem, tanto dentro como fora da escola, são mínimas e ocorrem, muitas vezes, no próprio horário de trabalho dos professores.”

Analisando o quadro 8, de uma forma geral, ficamos a conhecer a percepção das docentes acerca da supervisão e sobre os aspectos relacionados com este conceito. Associadas ao referido tema surgem três categorias: supervisão experienciada durante a formação inicial; competências do supervisor (que reúnem praticamente o mesmo número de unidades de registo:15 e 16 respectivamente); aspectos a privilegiar num processo supervisiivo (10 UR).

## Quadro 8

## Totais das unidades de registo por subcategoria do 3º tema

(Percepção sobre o processo de supervisão)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIA	IND/SC
Percepção sobre o processo de supervisão	Supervisão experienciada durante a formação inicial	Apoio supervisão durante o estágio	8
		Apreciação sobre o estágio	5
		Desconhecimento do modelo de supervisão clínica	2
		Necessidade de colaboração com o supervisor	2
	Aspectos a privilegiar num processo supervisão	Comunicação	4
		Disponibilidade	4
		Conhecimentos de supervisão	2
	Competências do supervisor	Capacidade de liderança	2
		Atitude de empatia	4
		Atitude de colaboração	4
		Conhecimentos pedagógicos	6

A categoria relacionada com a percepção das docentes acerca da **supervisão experienciada durante a formação inicial** inclui expressões referentes ao estágio profissional de acesso à carreira docente. Nesta categoria estão incluídas quatro subcategorias: apoio supervisão durante o estágio; apreciação sobre o estágio; necessidade de colaboração com o supervisor; desconhecimento do modelo de supervisão clínica.

Retomando a observação do quadro 8, verificámos que as subcategorias **apoio supervisão durante o estágio e apreciação sobre o estágio** reúnem no total 13 unidades de registo (5 e 8 respectivamente). Os indicadores associados a estas subcategorias dão conta do modo como cada uma das professoras viveu o referido processo de supervisão e a memória que guardam dessa experiência. Por exemplo, professora A caracteriza o seu estágio como um bom alicerce, em cuja construção foi preponderante o papel da orientadora pedagógica. Destacamos, então, o que a este propósito relata:

*“Eu, por acaso, não me posso queixar. Eu acho que tive um bom suporte, (...). Lembro-me vagamente, mas recordo-me perfeitamente de ter uma orientadora de estágio que se preocupava muito connosco (...) dava conselhos, orientava, (...) estava muito disponível para qualquer dúvida, nomeadamente nas planificações e na parte criativa. Não dizia o que era para fazermos, mas dava-nos abertura para conseguirmos desbravar caminhos sozinhos. (...) Sim, tive aulas assistidas (...).”*

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

Contrariamente, a professora B é de opinião que o tipo de supervisão experimentado durante a formação inicial não foi o mais adequado. Considera que, durante esta fase de formação, é fundamental o acompanhamento, o apoio na planificação das aulas e a observação de aulas. Factores que no seu caso parecem ter sido descurados. Sobre isso afirma o seguinte:

*“Não. Penso que não foi o mais adequado na altura, ... Porque senti alguma falta de apoio para preparar as aulas e para planificar(...) na altura do houvesse mais observações, que houvesse mais comunicação para poder tirar as minhas dúvidas, porque tinha muitas, como é normal no início da minha formação, (...)”.*

Apesar da professora A manifestar uma opinião favorável ao seu **estágio**, afirma que o mesmo poderia “ *funcionar melhor*”, acrescentando ainda: “*Muitas vezes sabíamos quando os professores apareciam e não sei se isso é assim tão vantajoso*”. Por sua vez, a professora B, na apreciação que faz ao seu estágio profissional, refere: “ *de facto se tivesse tido um maior acompanhamento seria muito mais benéfico*.”

Relativamente à **necessidade de colaboração com o supervisor**, esta subcategoria reúne apenas dois indicadores e duas unidades de registo. Apenas uma das professoras acha importante o trabalho com o supervisor e que é fundamental o acompanhamento e o suporte porque, como refere, “ *é muito fácil quando a pessoa está a fazer o curso cometer erros, muito, muito fácil.*”

Em relação aos **aspectos a privilegiar num processo supervisivo**, a categoria que neste bloco é sustentada por um menor número de unidades de registo (8), inclui três subcategorias: comunicação; disponibilidade, conhecimentos de supervisão.

No que concerne à primeira subcategoria, a professora B assume que num processo de supervisão deve haver muita comunicação no sentido de ajudar o professor a ultrapassar dúvidas e que a supervisão deve ir além da mera observação de aulas. Deve, como afirma “*...haver muita comunicação e esclarecimento de dúvidas, (...) não ser só observar, ...*”. Por outro lado, na opinião da outra professora (A), a partilha e a discussão são fundamentais num processo de supervisão. A este propósito afirma “*num processo de supervisão (...) se não há partilha, não há discussão, não há trabalho.*”

A subcategoria relacionada com a **disponibilidade**, com apenas duas UR, é apresentada como uma componente essencial num processo de supervisão: “*O aspecto*

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

*mais importante na supervisão é haver disponibilidade de ambas as partes...*” (professora B).

Relativamente aos **conhecimentos de supervisão**, dentro desta subcategoria nenhuma das professoras conhece o modelo de supervisão clínica.

A categoria competências do supervisor (16 UR), inclui as seguintes subcategorias: capacidade de liderança.

O que sobressai na subcategoria **capacidade de liderança**, segundo os indicadores formulados a partir das unidades de registo, é que um supervisor pedagógico deve ser um líder natural, capaz de saber ouvir, motivar, transmitir segurança e estar próximo dos supervisionados porque se *“se mantiver distante, se não partilhar, se não aconselhar, se não ouvir, não vai funcionar.”* Deve ser, acima de tudo, *“uma pessoa que nos deixe avançar e ser bastante experiente.”*

Em relação às subcategorias referentes à **atitude empática** e à **atitude de colaboração**, surgem, para cada uma, quatro unidades de registo que reforçam a necessidade de que o supervisor deve ser alguém próximo dos professores, de preferência um colega, que assuma uma atitude de compreensão cuja intervenção vá além da mera observação de aulas. Uma das professoras menciona que o supervisor *“... deveria (...) revelar conhecimentos (...), bons conhecimentos a nível pedagógico, de forma a poder aconselhar, orientar e ajudar (como direi) a estruturar o trabalho da pessoa que vai ser supervisionada.”* A relação de colaboração é evidenciada como uma competência essencial entre supervisor e supervisionado. Como afirma a p. A, deve *“haver uma preparação global, em conjunto, (...) depois, haver uma observação global (...) e, se for necessário, escrever para nos ajudar, de forma natural, (...) nada como pôr em prática...”*. Acima de tudo, de acordo com indicadores relativos a esta subcategoria, o supervisor deve ser um impulsionador do trabalho colaborativo e ser uma pessoa experiente.

Uma outra competência do supervisor surge associada à subcategoria **conhecimentos pedagógicos** (6 UR). Efectivamente sem este conhecimento não seria possível, como afirma a professoras A, *“...aconselhar, orientar e ajudar...”* aquele que está ser supervisionado.

Da análise deste tema, constata-se que o estágio profissional é uma fase de aprendizagem para a qual contribui grandemente o papel do orientador, mas nem

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

sempre este reúne um perfil à altura da função de orientar, na medida em que a professora B refere uma falta de resposta por parte do orientador no sentido de ultrapassar dificuldades sentidas.

Relativamente ao processo supervísivo são referidos aspectos muito importantes como: disponibilidade, colaboração, liderança, empatia e compreensão. Surge também a referência ao supervisor como alguém que deve estar próximo dos colegas e ser um impulsionador do trabalho colaborativo e ser uma pessoa experiente. A opinião destas professoras confirma o conceito defendido por Alarcão (2003), quando afirma que a supervisão é um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.” (p. 16)

Como o quadro seguinte mostra, três categorias emergem neste tema: potencialidades do trabalho colaborativo (11 UR); aspectos facilitadores do trabalho colaborativo (37 UR); constrangimentos ao trabalho colaborativo (19 UR).

### Quadro 9

#### Total das unidades de registo por subcategoria do 4º tema

(Percepção sobre o trabalho colaborativo)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIA	UR/SC
Percepção sobre o trabalho colaborativo	Potencialidades do trabalho colaborativo	Contributo para o sucesso escolar	2
		Contributo para o desenvolvimento organizacional	1
		Contributo para a melhoria da prática pedagógica	8
	Aspectos facilitadores do trabalho colaborativo	Experiência anterior	6
		Motivação dos docentes	5
		Organização do trabalho	2
		Clima relacional	5
		Envolvimento activo dos docentes	7
		Condições organizacionais	12
	Constrangimentos ao trabalho colaborativo	Falta de disponibilidade	5
		Falta de tempo	7
		Falta de incentivo da organização escolar	3
		Conformação à rotina	4
Insuficiência dos processos informais			

Na análise ao quadro 9, a categoria **potencialidades do trabalho colaborativo** inclui três subcategorias: o contributo para o sucesso escolar, o contributo para o desenvolvimento organizacional e o contributo para a melhoria da prática pedagógica.

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

Relativamente aos dois primeiros contributos, **sucesso escolar** e **desenvolvimento organizacional**, as professoras consideram que a colaboração e a partilha entre os professores promovem a aprendizagem dos alunos e que os professores deviam trabalhar sempre em equipa. Acreditam que o trabalho colaborativo potencia a descoberta e o conhecimento de situações pedagógicas. Sobre os processos de colaboração, a professora A é da opinião que a colaboração e a partilha entre os professores promovem a aprendizagem dos alunos, ao afirmar o seguinte:

*“... aconteceu recentemente uma situação em que uma colega tinha um conhecimento muito grande sobre o jogo (...) eu nunca tinha feito esse jogo, (...) ela ensinou-me a trabalhar e está a funcionar lindamente na minha turma. Se eu souber de alguma estratégia, de alguma técnica que funcione com as crianças e (...) partilhe com os meus colegas (...), obviamente que os resultados são muito melhores.”*

Também a professora B, acredita que o trabalho de equipa permite uma aprendizagem mútua. Na sua opinião:

*“...nada como partilhar e partilhando vamos ficando mais e mais à vontade, podendo dar as nossas (...) opiniões, os nossos contributos. E aprendemos de facto (...) só traz vantagens. Eu tento ao máximo conversar com as minhas colegas e se as dificuldades delas são as minhas (...) tento aprender um pouco com isso. Eu acho que devia ser sempre assim, (...) trabalharmos sempre em equipa, (...).*

No tocante ao trabalho colaborativo, a subcategoria **contributo para a melhoria da prática pedagógica**, que reúne seis unidades de registo, é referenciada apenas pela professora A. Na sua opinião, a colaboração entre professores, potencia a descoberta e o conhecimento de situações pedagógicas e é fundamental na descoberta de estratégias que respondam a problemas comuns. De acordo com a sua própria experiência, o trabalho colaborativo deveria intensificar-se no sentido de potenciar a aprendizagem e a formação contínua. Verificamos, pelas suas palavras, que essa é uma realidade é pouco apoiada: *...acontece muitas vezes (...) que eu preciso de reunir com a colega da minha escola, porque temos a população escolar que é igual, (...) terá de ser a partir da minha escola - eu e a minha colega - e depois, então, levar para o grande grupo”.*

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

Na realidade, as duas professoras parecem ter uma percepção bem clara sobre a colaboração entre os professores. Para além de reconhecerem as potencialidades deste tipo de acção pedagógica, identificam claramente os **aspectos facilitadores do trabalho colaborativo**. A segunda categoria deste bloco de questões, destaca-se das restantes pela frequência de unidades de registo (37 UR), distribuídas pelas seis subcategorias que a estruturam: experiência anterior (6); motivação dos docentes (5); organização do trabalho (2); clima relacional (5); envolvimento activo dos docentes (7); condições organizacionais (12).

Relativamente ao trabalho colaborativo, na subcategoria **experiência anterior**, podemos verificar que uma das professoras afirma que costuma trabalhar em equipa: *“Sim, costumo, (...) até para esclarecermos dúvidas, lá está, mais uma vez. E aprendermos uns com os outros. (...) Trabalhar individualmente, na minha opinião, nunca foi benéfico, não se aprende, nunca é tão enriquecedor.”* (p. B).

As subcategorias seguintes, **motivação dos docentes** e **organização do trabalho**, cada uma com duas unidades de registo, exprimem a noção de que a motivação é um factor muito importante num processo de colaboração o que, na opinião de uma das professoras (p. A), nem sempre acontece. Por outro lado, como salienta a outra professora (p. B), o trabalho colaborativo implica que haja disponibilidade e boa vontade “.

Mesmo com um índice de indicadores reduzido (2), igual ao números de UR, foi possível identificar a subcategoria **organização do trabalho**, porque identificam aspectos facilitadores do trabalho colaborativo: a definição de uma agenda de trabalho e a definição de estratégias. Na opinião da professora A, *“as reuniões mensais de grupo não são suficientes para desenvolver uma colaboração eficaz*. Acrescenta ainda que estas reuniões reúnem professores de várias escolas e que, quando são muitos, *“o tempo nem sempre é tão proveitoso”*. Para esta professora, a organização do trabalho passa pela definição de um plano de acção, integrado no PAA, onde a comunidade de docentes pudesse partilhar aprendizagens, sendo uns formadores dos outros:

*“Seria quem está a fazer formação em língua portuguesa a fornecer os materiais, aquilo que aprende (...), aos outros. Quem está em matemática fornecer de matemática, quem está em ciências, (...) e, se calhar, assim todos aprendíamos tudo ao mesmo tempo. (...) Mas acho que a iniciativa tinha de ser na própria escola, entre os colegas, para funcionar bem...”* “Não sei... talvez

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

*arranjar alguma estratégia (...), pensar em alterar espaços. (...) “Criar um espaço onde isso pudesse acontecer (...) é uma questão de ser pensada e falada, (...) é uma questão de organização. É um processo de formação...” (p. A)*

A quarta subcategoria deste tema refere-se ao **clima relacional**, outro dos aspectos facilitadores da colaboração referenciado pelas professoras. Os cinco indicadores associados a esta subcategoria reúnem expressões que corroboram a opinião dos autores que afirmam que as relações interpessoais influenciam o trabalho de equipa. Também as duas entrevistadas apontam nesse sentido, apesar de reconhecerem que nem todos os docentes o façam ou se sintam à vontade para o fazer.

*“Eu acho que depende muito das escolas, das pessoas, (...) há professores que expõem as suas dificuldades e tentam aprender com elas e tentam partilhá-las e há outros que não. (...) eu acho que há grupo de pessoas que gostam e que se sentem à vontade para trabalhar em grupo e em equipa e há outras pessoas que sentem, que preferem trabalhar individualmente, embora eu ache que não seja tão enriquecedor.” (p. B)*

*“Eu não me posso queixar. Porque quando os professores se entendem, as coisas funcionam bem. As coisas funcionam lindamente. (...) o trabalho de equipa tem a ver com a relação pessoal. Não deveria ter, mas muitas vezes tem...” (p. A)*

Observando o quadro 9, ainda ao nível dos aspectos que facilitam o trabalho colaborativo, o **envolvimento activo dos docentes** é outra subcategoria que surge com uma expressão relevante de unidades de registo (7). Neste ponto, advogam as professoras a necessidade dos professores se organizarem e desenvolverem espaços de aprendizagem colaborativa, tornando-se autores da sua própria formação, contribuindo para a mobilização de saberes e de recursos, sendo estas acções muito importantes para o desenvolvimento da escola, como se pode depreender das seguintes afirmações: “ (...) se eu não partilhar com os meus colegas, só eu fico a aprender”; (p. B) “Se tivessem tempo, decididamente, poderiam organizar-se, porque só traz vantagens a pessoa ter formação. (p. A). Mesmo reconhecendo as fragilidades da auto-formação, esta professora afirma que “é melhor os colegas estarem a partilhar essa informação e a fornecer instrumentos aos outros do que não haver partilha nenhuma. (...) É a rentabilização dos recursos dentro da própria escola.” Defendem ainda que o exercício da actividade docente exige profissionalidade.

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

As duas docentes expressam a necessidade das escolas apoiarem os professores no desenvolvimento de projectos de formação e que as direcções dos agrupamentos têm um importante papel a desempenhar no âmbito do apoio ao trabalho colaborativo entre os professores. A subcategoria relacionada com os **aspectos organizacionais** que reúne, nesta categoria, o maior número de UR (12), inclui expressões que apontam para a necessidade de uma melhor rentabilização da componente não lectiva no horário dos professores. Sobre esta questão, uma das professoras afirma o seguinte:

*“Eu acho que era fundamental darem-nos um tempo para planificar (...) os tempos da componente não lectiva atribuídos ao apoio, ao estudo (...) esse seria o momento ideal para que pudéssemos trabalhar... poderia ser aproveitado planificar, para trabalhar em equipa, para partilhar ...e trazia muito mais vantagens (...) aproveitar esse tempo para trabalhar em equipa seja com colegas do mesmo ano, seja com outros. (...) porque com o horário que temos, de facto, não há espaço para isso.” (p. B)*

Se retomarmos a observação do quadro 9, no que se refere à percepção das professoras sobre os processos de colaboração ao nível da prática pedagógica, verificamos que uma última categoria emerge de doze indicadores que enunciam os constrangimentos ao trabalho colaborativo. Parece possível inferir que os constrangimentos assumem uma importância menor que os aspectos promotores da colaboração entre os docentes.

Sobre a **falta de disponibilidade**, os indicadores emergentes das unidades de registo, relacionadas com esta questão, referem que nem todos os professores estão disponíveis para o trabalho de equipa, nem para reflectirem sobre a sua prática pedagógica e que nem todos os professores têm facilidade em expor as suas dificuldades, sendo que alguns têm dificuldades em aceitar a crítica. Uma das docentes afirma o seguinte: *“Penso que há pessoas que não conseguem reconhecer as suas dificuldades e não conseguem, não se sentem à vontade para se exporem...” (p B).*

Por outro lado, a **falta de tempo** surge como subcategoria que reúne maior número de unidades de registo, o que nos leva a inferir que, para estas duas docentes, o tempo ou a falta dele parece ser uma condicionante que assume grande relevância em termos da organização do trabalho escolar. Sobre a falta de tempo uma das professoras refere: *“... aqui na nossa escola cada um sai às 5h30m e depois temos de fazer as reuniões, (...) é sempre depois das cinco e meia...” (p. A).*

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

A **falta de incentivo** da organização escolar é uma subcategoria que surge como uma crítica, já que as duas docentes consideram que o incentivo não existe no agrupamento e que as estruturas existentes não são promotoras do trabalho colaborativo. Na opinião manifestada por uma das professoras, as “*estruturas existentes na escola não são facilitadoras do trabalho em equipa*” e, apesar de não serem completamente redutoras, “*teria de haver outra dinâmica*”. (p. A)

No seguimento dos constrangimentos ao trabalho colaborativo, mencionados pelas duas entrevistadas, surgem as subcategorias: **conformação à rotina** e **insuficiência dos processos**. Uma das professoras refere que a rotina condiciona a prática reflexiva e assume que faz pouco esforço para reflectir sobre a prática pedagógica: “*Eu acho que reflecto pouco. Se calhar deveria reflectir mais. Mas talvez seja um defeito por cá estar há já muitos anos. Não sei...*” (p. A).

Por outro lado, a insuficiência de processos formais é justificada novamente pela falta de adequação dos horários e pelo reconhecimento que a aprendizagem informal não é reconhecida. Os intervalos são muitas vezes rentabilizados para completar tarefas, como justifica a professora B: “*Nos intervalos, no nosso tempo de intervalo, no pouco tempo que nos sobra aproveito para poder partilhar e ouvir, partilhar as minhas experiências. É o único tempo...*”

No que toca ao trabalho colaborativo, podemos concluir que as duas professoras valorizam claramente o trabalho de equipa e referem que a colaboração favorece a aprendizagem dos alunos e, em relação aos professores, potencia a aquisição de novos conhecimentos e de novas estratégias de intervenção e resolução de problemas comuns. Defendem a intensificação do trabalho colaborativo nas escolas, reconhecendo que a motivação, a disponibilidade e a organização do trabalho são condições necessárias ao desenvolvimento desta prática colaborativa. Outro aspecto facilitador é o clima relacional, determinante para o envolvimento dos docentes num exercício pedagógico participado. Na opinião de Hargreaves (2003), as comunidades de aprendizagem não se constroem à margem das relações afectivas e das relações de confiança.

Neste quadro de conclusões, também nos parece importante referir os aspectos que contrariam o trabalho colaborativo. Na opinião das entrevistadas, este deverá ser uma exigência da profissão, no entanto há falta de apoio, falta de tempo e falta de incentivo, condições que promovem, muitas vezes, o isolamento e a conformação às

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

rotinas diárias e a resistência à inovação. Tais aspectos parecem enquadrar-se na opinião de Alarcão e Tavares (2002), ao referirem que a escola não pode descuidar a actividade pedagógica centrada num projecto educativo enquadrado social e culturalmente e, fundamentalmente, deve centrar-se no modo como a escola se organiza para criar as condições de aprendizagem e desenvolvimento, capazes de tornar real e vivo o currículo instituído.

Em síntese, estas entrevistas permitiram-nos conhecer a percepção das professoras relativamente à sua profissão, opinião sobre o trabalho colaborativo e expectativas relativas à experimentação do NPMEB. Também forneceram indicadores que nos permitiram confirmar a necessidade de realizar o módulo de formação planeado, já que as duas docentes não conheciam o modelo de supervisão clínica.

### **5.4 - Intervenção directa**

Após a análise das **entrevistas iniciais**, comprovámos a necessidade de promover um espaço de formação sobre supervisão, mais concretamente sobre o modelo de supervisão clínica de Goldhammer, atendendo ao facto de nenhuma das professoras o conhecer.

O projecto de investigação teve, deste modo, participação directa do autor deste estudo. Primeiro, porque a proposta de trabalho colaborativo inter-pares sugerida às professoras para apoio mútuo, durante a implementação do novo programa de Matemática no 1º ciclo, foi da nossa exclusiva responsabilidade. Pretendíamos, dessa forma, colmatar a necessidade do apoio tão necessário. Em segundo lugar, porque tínhamos a responsabilidade de monitorizar e apoiar os professores nesse mesmo processo e divulgar e disponibilizar recursos relacionados com o referido programa.

Antes de iniciar o exercício de supervisão clínica, que serviria também de suporte à implementação do NPMEB, as duas intervenientes deveriam conhecer bem este modelo de colaboração, sem o que todo o projecto ficaria comprometido. O trabalho colaborativo sugerido era algo novo e, por isso, propôs-se às docentes um módulo de formação que contribuisse para o conhecimento global deste modelo. Esta

sugestão não constituiu uma surpresa já que, no momento da negociação, esta situação tinha sido abordada.

Concordámos, por imperativos de tempo, com um módulo de formação curto, dada a pouca disponibilidade das docentes. Optámos por um espaço de formação informal, realizado na escola e apenas dirigido às professoras intervenientes. Durante o desenvolvimento do projecto, o tempo foi sempre uma condicionante. A falta de disponibilidade de agenda influenciou o modelo de formação a ser seguido.

### 5.4.1 - Formação

A formação decorreu, pois, no espaço escolar. Enquanto profissional de educação, por imperativo da própria investigação, no contexto do projecto apresentado, assumimos o papel de formadora.

Segundo o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC, 1999), as modalidades de formação dividem-se em dois grandes grupos: “as acções de formação centradas nos conteúdos (cursos, módulos e seminários) e as acções de formação centradas nos contextos escolares e nas práticas profissionais (círculos de estudos, oficinas de formação, projectos e estágios) ”.

Optámos por um registo que podemos caracterizar como um pequeno módulo de formação, cujo objectivo global se centrou na aquisição de conhecimentos visando o aperfeiçoamento de competências profissionais em supervisão, procurando também potenciar o trabalho colaborativo. A sua concepção foi determinada pelas necessidades identificadas no perfil profissional das formandas.

O tema do plano de formação centrou-se na supervisão inter-pares segundo o modelo clínico. Os objectivos principais desta formação foram os seguintes: **conhecer o modelo de supervisão clínica** e **conhecer uma estratégia de supervisão formativa**. Com estes objectivos, pretendíamos dar a conhecer um modelo de supervisão adequado ao trabalho colaborativo que planeámos desenvolver e salientar a importância dos professores se envolverem em processos de auto-formação e a possibilidade de desenvolverem novos papéis pedagógicos. Como explicitámos no capítulo anterior, os objectivos do referido módulo de formação foram definidos de acordo com a natureza do campo que se pretendia desenvolver e os conteúdos abrangidos foram determinados

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

em coerência com os objectivos traçados e estão predominantemente dirigidos para o “saber” e para o “saber fazer”.

A metodologia seguida adequou-se ao tipo de saber pretendido, salvaguardando a coerência entre os objectivos e os conteúdos. No que concerne às estratégias, recorremos à apresentação de um modelo de supervisão, que serviu para explicitar os objectivos e procedimentos supervisivos e constituiu um instrumento e um recurso para o desenvolvimento de novas práticas.

Podemos ainda acrescentar que o referido módulo de formação foi dinamizado apenas numa sessão teórica que, de certa forma, se consolidou posteriormente no trabalho prático experienciado.

Iniciámos a referida sessão com o esclarecimento de que o propósito da mesma era fundamentalmente dar a conhecer o modelo de supervisão clínica de Goldhammer, na perspectiva de Alarcão e Tavares (2003). Deste modo, foi apresentado através da projecção de um PowerPoint, sendo que a observação e leitura de cada diapositivo eram seguidas de uma análise e esclarecimentos. ...

De salientar que, após a realização do referido módulo de formação, as professoras deram início ao projecto de trabalho colaborativo e durante a fase de experimentação não houve, da nossa parte, qualquer intervenção no sentido de manipular o processo de implementação referido. Contudo, ao longo da sua execução, estivemos sempre disponíveis para esclarecer qualquer dúvida que as professoras pudessem sentir. Por outro lado, fomos sempre incentivando e motivando as colegas, valorizando continuamente o esforço que estavam a realizar no desenvolvimento do trabalho colaborativo e no registo sistemático de todas as acções desenvolvidas referentes aos três ciclos de supervisão. Sempre que houve oportunidade, elogiou-se esse esforço junto dos outros colegas da escola.

### **5.5 – Análise dos diários**

*“Um professor reflexivo não pára de reflectir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que a sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão*

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

*transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais. Ele conquista métodos e ferramentas conceptuais baseados em diversos saberes e, se possível, conquista-os mediante interação com outros profissionais.”*

*Philippe Perrenoud*

Relativamente aos diários de supervisão produzidos pelas duas docentes, e de acordo com o estabelecido durante a negociação que antecedeu a implementação do projecto de trabalho colaborativo, procedemos à recolha dos dois diários de supervisão elaborados no decurso do trabalho desenvolvido, como previsto, entre 13 de Abril e 14 de Julho. Estes documentos eram a única evidência da experiência vivida. Foi este o instrumento de registo anteriormente acordado e, de certo modo, a validação do projecto dependia do conteúdo narrado nestes documentos. Antes de os recolhermos, certificámo-nos de que o respectivo conteúdo estava devidamente organizado e que a sua leitura não iria suscitar dúvidas. Contudo, as duas docentes mantiveram-se disponíveis para clarificar qualquer ideia que se apresentasse menos clara, já que se tratavam de registos manuscritos, elaborados no próprio momento da acção e, como afirma Alarcão e Tavares (2003), as narrativas são uma espécie de encontro do eu com o mundo que nos rodeia e normalmente revelam o modo como vemos e analisamos as situações.

Para facilitar a leitura destes documentos, os diários foram identificados por A/B (supervisão da professora A à professora B) e B/A (supervisão da professora B à professora A), tal como indica o quadro seguinte:

### Quadro 10

#### Identificação dos diários de supervisão

Exercícios de supervisão	Supervisora	Supervisionada	Diários de supervisão
1º Exercício	Professora B	Professora A	<b>B/A</b>
2º Exercício	Professora A	Professora B	<b>A/B</b>

#### 5.5.1 – Resultados da análise do diário de supervisão B/A

A primeira apresentação de resultados refere-se ao diário B/A (Anex0 6), relativo ao 1º exercício de supervisão clínica realizado ente 13 e 30 de Abril de 2010. Optámos por apresentar os resultados da análise dos diários por fases da supervisão

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percuro Colaborativo de Formação

(conferências pré-observação, observação, análise dos dados e conferências pós-observação) e não por ciclos supervisivos, uma vez que nos pareceu que, deste modo, se tornaria mais clara a evolução das docentes ao longo do processo.

Observando o quadro 10, verificámos que foi a professora B a primeira a assumir o papel de supervisora. No entanto, a análise foi efectuada tendo em conta os dois diários. Apenas na análise referente à observação de aulas essa interacção não verifica. Nessa fase, apenas a supervisora registou o observado.

O Quadro 11 refere-se às conferências de pré-observação do primeiro exercício de supervisivo experienciado pelas professoras A e B.

Como podemos observar, para cada subcategoria, assinalámos apenas a existência de unidades de registo, sem referência a quantificação por considerarmos que esse processo não era fundamental para a compreensão dos resultados.

**QUADRO 11**  
**CICLOS SUPERVISIVOS: CONFERÊNCIAS PRÉ-OBSERVAÇÃO**  
**Prof. B (Supervisor) / Prof. A (Supervisionado)**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO (DIÁRIOS DOS PROFESSORES)					
		1º ciclo supervis.		2º ciclo supervis.		3º ciclo supervis.	
		Prof. B	Prof. A	Prof. B	Prof. A	Prof. B	Prof. A
Definição do problema de partida	Dificuldades encontradas	-	X	X	-	-	-
	Explicação do problema	X	X	X	-	-	-
Decisão sobre a estratégia de resolução	Decisão consensual sobre a opção estratégica	-	X	X	X	X	X
	Explicação do jogo	-	X	-	-	-	-
	Definição consensual sobre os objectivos	X	X	-	-	-	-
	Calendarização da observação	X	X	-	X	X	X
	Clarificação da intervenção	-	-	X	X	-	-

Verificamos que as duas professoras iniciaram esta conferência com a **definição do problema de partida**, partindo das dificuldades identificadas pela professora A que, acerca da sua turma refere: “*Vários alunos da turma apresentam muitas dificuldades no cálculo mental.*”

Identificado o problema de partida, a diáde decidiu a **estratégia de resolução** e, de forma consensual, definiram os objectivos e a estratégia de intervenção. A actividade

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

planeada, de acordo com o registo efectuado no diário da professora A, consistia num *“jogo de cálculo mental em que os alunos, a partir de um número apresentado, dividem por dois, se o número for par e, juntam 1, se o número for ímpar”*.

Nenhum dos diários esclarece o porquê da opção por este exercício, apenas é mencionado que é um exercício de cálculo mental, o que nos permite inferir que a actividade se adequou ao problema dos alunos e à necessidade de neles desenvolver diferentes técnicas de cálculo.

No segundo ciclo supervisivo, surgem novamente duas categorias: definição do problema e a definição da estratégia. Relativamente à primeira categoria, apenas a supervisora refere que alguns alunos só participavam no jogo com a insistência da professora. Esta situação levou à decisão consensual de manter o mesmo tipo de exercício mas introduzindo algumas variáveis no sentido de melhorar a participação dos alunos. No diário B/A, a supervisora registou o seguinte: *“Ficou estabelecido que na observação seguinte, se iria fazer o jogo oralmente, sem registar no quadro”*. Decidiram também que o jogo iria primeiro *“realizar-se oralmente (sem registo no quadro)”* e, posteriormente, cada aluno registaria a *“cadeia numérica, numa folha de papel”*.

No terceiro ciclo de supervisão emerge apenas uma categoria, relacionada com **planeamento de nova actividade**. Neste último ciclo, as professoras planearam a mudança de actividade e decidiram propor aos alunos a resolução *“mental de operações por aproximação à dezena”*.

Sobre o porquê da mudança de actividade, não encontramos registos objectivos que expliquem essa mudança. No entanto, no encontro que antecedeu a terceira conferência pré-observação, a supervisora registou o seguinte: *“A maioria do grupo mostrou interesse, motivação e participação. Os alunos revelaram maior interesse no exercício oral. Não revelando tanta motivação no registo da cadeia numérica.”*. Por outro lado, nos registos feitos no decurso da segunda conferência pós-observação, podemos ler o seguinte: *“Má opção ter aumentado o grau de dificuldade e ao mesmo tempo não ter feito os registos no quadro, (...) pedir que registassem, numa folha branca, autonomamente.”*

Eventualmente, poderão ter sido estas as situações que estiveram na origem da decisão de mudar de actividade.

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percuro Colaborativo de Formação

Como podemos observar, as professoras encerraram as conferências sempre com a calendarização das observações. Esta era fundamental no sentido de, atempadamente, agendar e planear a substituição, de forma a assegurar o acompanhamento da turma na ausência da professora/supervisora, durante a etapa da observação.

A leitura transversal dos três encontros pré-observação, realizados durante o primeiro exercício de supervisão, permite verificar que a díade se preocupou em planear a acção pedagógica a partir de um problema situacional, identificado na turma. Ao longo do exercício de supervisão, as estratégias de intervenção vão sendo planeadas e adequadas, no sentido de melhorar as competências dos alunos ao nível do cálculo mental.

Como refere o próprio modelo, o encontro pré-observação é uma conversa entre supervisor e supervisionado com vista à identificação de problemas ou inquietações para as quais se procuram soluções pedagógicas. Os dois, em conjunto, planificam e definem a estratégia de intervenção e de observação: O quê? Como? Quando observar?

Analisámos em seguida as três observações directas em sala de aula realizadas pela supervisora e registadas no diário. O quadro seguinte foi elaborado a partir dos **comportamentos verbais e não verbais observados** e registados pela supervisora B em relação à aula orientada pela professora A, na sua turma, após as três conferências pré-observação.

### QUADRO 12

#### CICLOS SUPERVISIVOS: ANÁLISE DOS REGISTOS DA OBSERVAÇÃO DE AULAS

##### Prof. B (Supervisor) / Prof. A (Supervisionado)

TEMA	DIMENSÃO DE ANÁLISE	COMPONENTE	UNIDADES DE REGISTO (DIÁRIO DO SUPERVISOR)		
			1ºciclo Superv.	2ºciclo Superv.	3ºciclo Superv.
			Prof. B	Prof. B	Prof. B
Intervenção da professora	Interação com o grande grupo	Explicação da tarefa	X	-	-
		Solicitação de participação	X	-	-
		Apresentação de uma estratégia de resolução	X	-	-
		Questionamento relativo à resolução	X	-	-
		Insistência na participação	X	-	-
		Introdução da tarefa pela professora	-	X	-
		Revisão das regras	-	X	-
		Solicitação de intervenção dos alunos com dificuldade	-	X	-
		Intervenção da professora na resolução do exercício	-	X	-
		Participação da professora	-	-	X
Antecipação de respostas	-	X	-		

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

	Retorno à calma	Intervenção da professora	-	-	X
	Interacção com um aluno	Chamada de atenção	X	-	-
		Apoio individual	-	-	X
Participação dos alunos na aula	Níveis de participação	Motivação dos alunos	X	-	-
		Capacidade de realização	X	-	-
		Interesse	X	-	-
		Dificuldade	X	-	-
	Ponto de situação	Avanço da resolução da tarefa	X	-	-
	Comportamento de um aluno	Falta de participação	X	-	-
		Postura	X	-	-
	Empenhamento da turma	Conclusão e compreensão da tarefa	X	-	-
		Agitação na transição do trabalho	X	-	-
		Adesão a novos desafios	X	-	-
Participação oral dos alunos	Intervenção dos alunos	Pedido de esclarecimento	-	X	-
		Participação	-	X	-
		Colaboração	-	X	-
		Sucesso	-	X	-
	Identificação de alunos com dificuldades	Ausência de participação	-	X	-
		Tentativa de resposta sem sucesso	-	-	-
	Intervenções finais	Questionamento sobre a noção de metade	-	X	-
		Conclusão oral da cadeia numérica	-	X	-
		Questionamento sobre a metodologia	-	X	-
		Indicação de continuação da tarefa	-	X	-
		Solicitação de ajuda	-	-	-
		Apoio individual	-	-	-
		Momento de descontração permitido	-	-	-
	Intervenção de um aluno	Participação individual	Explicação da tarefa por um aluno	-	-
Trabalho individual			-	-	-

O quadro 12 apresenta os comportamentos verbais e não verbais observados, agrupados em quatro temas: intervenção da professora; participação dos alunos; participação oral dos alunos; intervenção de um aluno.

Relativamente à **intervenção da professora**, podemos verificar que, ao longo dos três ciclos, essa intervenção diminui progressivamente. Na primeira aula, a professora intervém várias vezes no sentido de explicar a tarefa, solicitar a participação dos alunos, exemplificar estratégias de resolução, questionar sobre o processo, insistir na participação e para fazer uma chamada de atenção (recordando a segunda conferência pré-observação, a supervisora refere o facto de apenas alguns alunos participarem na aula).

Durante a segunda aula assistida, a professora altera um pouco o registo da sua intervenção: introduz a tarefa, recorda as regras, solicita a intervenção dos alunos com dificuldades. No entanto, ainda intervém na realização da tarefa. Esta atitude parece decorrer da constatação de que alguns alunos, na primeira aula observada, resolviam rapidamente a tarefa e, outros com mais dificuldade, só participavam com a insistência

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

da professora. Também consensualmente, as docentes decidiram aumentar o nível de dificuldade da tarefa e verificar como respondiam os alunos ao desafio colocado.

Na terceira aula assistida, a professora apenas intervém três vezes. Participa para explicar a tarefa, para prestar apoio individual e para acalmar a turma, devido a uma situação provocada por uma situação exterior à tarefa.

Ao longo dos três ciclos de supervisão, nota-se que a professora vai diminuindo a sua intervenção, permitindo e dando oportunidade aos alunos de, autonomamente, realizarem as tarefas propostas. A partir dos registos da supervisora, podemos inferir que a professora, propositadamente, deixou os alunos resolverem a tarefa com mais autonomia. Por outro lado, o exercício proposto já tinha sido realizado anteriormente e a turma realizava-o, agora, pela terceira vez. Podemos ler no diário B/A o seguinte: *“Os alunos já tinham tido contacto com este tipo de exercício. Alguns alunos pediram para utilizarem outras estratégias, mas...o objectivo era consolidar esta.”*

Relativamente à **participação dos alunos na aula**, durante a primeira aula verificamos um conjunto de comportamentos variados que apontam para a motivação, interesse e capacidade de resposta de alguns alunos, mas também o seu oposto, ou seja, também foi observada a falta de participação de um aluno e dificuldade de outros na realização da tarefa. No entanto, podemos deduzir que estamos perante uma turma persistente, porque foi observado o empenho na conclusão da tarefa e a adesão a novos desafios.

A **participação oral dos alunos** surge a partir da estratégia combinada na segunda conferência de pré-observação: realizar o mesmo tipo de exercício mas apenas de forma oral. De facto, constata-se que os alunos pedem esclarecimentos, participam, colaboram e, fundamentalmente, é observado algum sucesso no trabalho que os alunos desenvolvem. O final da tarefa (registo escrito do trabalho realizado oralmente) é marcado pelo cansaço dos alunos. Uma outra dimensão de análise permite identificar ausência de participação e tentativa de resposta sem sucesso em alguns alunos com mais dificuldades. Relativamente à dimensão de análise relativa às intervenções finais, as componentes observadas parecem remeter para a sistematização da tarefa realizada, para o momento de “arrumar” a compreensão dos conteúdos.

Na terceira aula, a professora dedica-se aos alunos com mais dificuldade, apoia-os individualmente e até surge um momento de descontração permitido. Ou seja, a

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

professora foi-se libertando da componente directiva e orientadora e devolveu à turma a sua capacidade de resolver as suas tarefas de forma autónoma. Por outro lado, a professora ficou mais livre para “dirigir” os alunos que efectivamente necessitavam de apoio. Esta atitude da professora parece decorrer da constatação de que os alunos com mais dificuldade continuavam com níveis de participação muito reduzidos, eventualmente porque a tarefa planeada tinha como objectivo principal consolidar estratégias de cálculo.

Um outro aspecto curioso neste quadro de observações, refere-se ao último tema: **intervenção de um aluno**. Nos dois primeiros ciclos, foi sempre a professora que introduziu a tarefa, mesmo quando, na segunda aula, os alunos repetiram o mesmo tipo de exercício. Na terceira aula, a professora dá oportunidade a um aluno de assumir a explicação da tarefa. A aula decorre num clima de trabalho individual.

Ao longo das observações, e a partir dos registos efectuados, podemos verificar que a supervisora faz continuamente referência aos alunos que revelam dificuldades. Os dois diários são omissos relativamente à análise destes casos e à decisão clara de apoiar os referidos alunos, apenas constatámos essa evidência na análise transversal às três observações deste exercício supervisivo. Analisando estes aspectos, talvez seja possível inferir que a reflexão continuada sobre a acção é, como afirma Roldão (2008), um dos factores que potencia o conhecimento profissional e permite a adequação da acção de ensinar.

O quadro 13 refere-se à terceira fase do ciclo supervisivo e corresponde à análise dos dados recolhidos pela supervisora, durante as observações. Trata-se do momento em que o supervisor se encontra consigo próprio para reflectir sobre o observado e organizar o seu pensamento e as ideias que pretende apresentar e discutir com o seu par, na conferência pós-observação. Convém referir que a análise dos dados é o momento em que o supervisor pode e tem liberdade para interpretar os dados de acordo com a sua intuição e que essa interpretação é a base que servirá de discussão na conferência seguinte. Por outro lado, a supervisão exige uma reflexão da supervisora sobre a observação e isso poderá contribuir para o seu próprio desenvolvimento profissional como professora, já que a reflexão sobre o outro obriga também a uma auto-reflexão.

## QUADRO 13

CICLOS SUPERVISIVOS: ANÁLISE DAS REFLEXÕES DA SUPERVISORA  
SOBRE A OBSERVAÇÃO DE AULAS

Prof. B (Supervisor) / Prof. A (Supervisionado)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO (DIÁRIO DO SUPERVISOR)		
		1ºciclo Superv.	2ºciclo Superv.	3ºciclo Superv.
		Sup - B	Sup - B	Sup.- B
Aspectos positivos	Explicitação das regras	X	-	-
	Controle da situação	X	-	-
	Participação progressiva dos alunos	X	-	-
	Apoio da professora	X	-	-
	Uso correcto da linguagem matemática	X	-	-
	Participação dos alunos	X	-	-
	Confirmação da aula planeada	-	X	-
	Estratégia seguida	-	X	-
	Reacção pacífica relativamente à apresentação da tarefa	-	X	-
	Mudança de atitude face ao número apresentado	-	X	-
	Participação oportuna da professora	-	X	-
	Orientação	-	-	X
	Questionamento	-	-	X
Aspectos negativos	Confirmação de dificuldades	-	X	-
	Inibição	-	X	-
	Alheamento de um aluno	X	-	-
	Falta de participação de um aluno	X	-	-
	Estado físico e psicológico dos alunos	-	-	X
	Opção da professora	-	-	X

Observamos, então, que este quadro (13) apresenta apenas duas categorias, onde são identificados os aspectos positivos e os aspectos negativos notados nas três observações. Existe uma diferença significativa relativamente ao número de subcategorias associadas a uma e outra categoria. Os aspectos positivos surgem com 13 subcategorias e os aspectos negativos apenas reúnem 6 subcategorias.

O aspecto positivo sobre a primeira observação refere-se à explicitação das regras: controle da situação por parte da professora; participação progressiva dos alunos, apoio da professora no decurso da actividade; uso correcto da linguagem matemática e a participação dos alunos.

Na segunda aula, a supervisora avalia positivamente o facto da professora realizar a **actividade de acordo com o planeado**, a **estratégia** seguida pela professora no desenvolvimento da tarefa, a **reacção pacífica** e mudança **de atitude** por parte dos

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

alunos, relativamente à tarefa sugerida, e a **participação oportuna** da professora, durante a orientação da actividade.

Na terceira observação, apenas duas subcategorias são identificadas. A **orientação** feita pela professora, deixando que os alunos pensassem por si próprios e o **questionamento** e ajuda aos alunos com mais dificuldade. Esta constatação é registada pela supervisora, que, sobre a segunda aula, regista o seguinte: *“A professora teve a preocupação de questionar, na maioria das vezes, os alunos com mais dificuldade. A ajuda da professora foi crucial, ...”*. Em relação à terceira aula observada, podemos ler no diário B/A, que a professora A vai *“deixando que os alunos pensassem por si próprios.”* Regista ainda que na *“segunda parte da aula, tal como na aula anterior, ia colocando questões aos alunos com mais dificuldade.”*

Esta evolução no comportamento da professora poderá decorrer, como já foi referido, da reflexão realizada com a sua colega. No entanto, não podemos fazer esta afirmação com certeza de que este facto decorre da reflexão. Como refere Roldão (2008), o conhecimento profissional, resultado de um conjunto de factores, entre eles a prática reflexiva, contribui para o desempenho adequado da acção de ensinar, de repensar e teorizar essa acção, aumentando a cultura profissional.

Como aspectos negativos, temos as **dificuldades** e a **inibição** de alguns alunos, na primeira observação e o **alheamento** e a **falta de participação** de um aluno na segunda.

Relativamente à terceira observação surgem duas subcategorias: o **estado físico e psicológico dos alunos** e a **opção da professora** relativamente à orientação da aula. Na opinião da supervisora, os alunos estavam cansados devido a motivos externos (visita de estudo) e regista como negativo o facto de a professora não ter efectuado registos escritos sobre a actividade.

Analizamos ainda as inferências registadas durante a observação das três aulas assistidas como podemos ver no quadro 14.

**QUADRO 14****CICLOS SUPERVISIVOS – ANÁLISE DAS INFERÊNCIAS DO SUPERVISOR****Prof. B (Supervisor) / Prof. A (Supervisionado)**

<b>TEMA</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>
Inferências do supervisor	Relativo às atitudes dos alunos	Falta de concentração
		Falta de interesse
		Distracção
		Cansaço
		Dificuldades
		Agitação
		Descontracção
	Relativo ao ambiente de sala	Actividade anterior
	Ambiente da sala	Agitação
	Ausência de interacção	Isolamento de um aluno

São inferências relacionadas com alguns comportamentos e atitudes dos alunos, com o ambiente da sala de aula e a intuições da supervisora perante o observado. São inferências que podem assumir diferentes interpretações, na medida em que ocorrem num contexto de sala, tornando-se difícil uma justificação mais objectiva. As dimensões registadas apesar de se situarem num campo inerente à subjectividade do supervisor, assumem relevância num processo supervisivo, já que podem ser discutidas e analisadas no contexto da sala de aula.

O quadro 15 é referente às três conferências pós-observação. Nessa reunião, as professoras pretendiam avaliar a eficácia das decisões e das estratégias assumidas, em conformidade com os problemas diagnosticados e/ou observados. Para esse encontro as professoras, supervisora e supervisionada, após a análise da aula observada, discutiram os dados analisados.

**QUADRO 15****CICLOS SUPERVISIVOS – CONFERÊNCIAS PÓS-OBSERVAÇÃO****Prof. B (Supervisor) / Prof. A (Supervisionado)**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>UNIDADES DE REGISTO (DIÁRIOS DOS PROFESSORES)</b>					
		<b>1ºciclo</b>		<b>2ºciclo</b>		<b>3ºciclo</b>	
		Prof.B	Prof. A	Prof.B	Prof. A	Prof.B	Prof.A
Identificação de resultados	Consenso sobre a eficácia da tarefa	-	X	-	-	-	-
	Tarefa facilitada pelo número apresentado	X	X	-	-	-	-
Identificação de problemas	Persistência de dificuldades	X	-	-	-	-	-
	Referência ao aluno que não	-	X	-	-	-	-

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

	participou						
	Maior dificuldade de resolução	-	-	X	-	-	-
	Opinião consensual sobre os aspectos que constituíram uma má opção	-	-	X	X	-	-
	Identificação dos alunos com dificuldade na resolução da tarefa	-	-	-	-	X	X
Tomada de decisão	Decisão consensual de aumentar a dificuldade da tarefa	X	X	-	-	-	-
	Decisão consensual sobre a experimentação de outra tarefa	-	-	-	X	-	-
	Necessidade de orientação da tarefa	-	-	X	-	-	-
	Decisão consensual no sentido de ultrapassar dificuldades	-	-	-	-	X	X
Constatação de atitudes observadas nos alunos	Interesse e participação	-	-	X	-	-	-
	Falta de interesse no registo escrito da actividade	-	-	X	-	-	-
Constatação de atitudes assumidas pela professora	Explicação da tarefa matemática	-	-	-	-	X	X
	Pedido de resolução recorrendo a outras estratégias	-	-	-	-	X	X
	Recusa por parte do professor devido ao objectivo da tarefa	-	-	-	-	X	X
Atribuição de causas a factores pessoais	Identificação consensual das dificuldades	-	-	-	-	X	X
	Desmotivação de alguns alunos	-	-	-	-	X	X
Constatação de resultados	Evolução na capacidade de cálculo	-	-	-	-	X	X

Organizámos as unidades de registo constantes nos diários em sete categorias: identificação de resultados; identificação de problemas; tomada de decisão; constatação de atitudes observadas nos alunos; constatação de atitudes assumidas pela professora; atribuição de causas a factores pessoais; constatação de resultados.

A apresentação exaustiva da análise dos dados referentes às conferências pós-observação poderia levar-nos a ser redundantes, já que o conteúdo destas conferências era retomado nas conferências pré-observação e, muitas vezes, realizavam-se no mesmo encontro. Todavia, parece-nos oportuno fazer referência a alguns dos registos feitos nos diários.

No diário B/A a professora/supervisora registou o seguinte:

*“Os alunos com mais dificuldade revelam alguma desmotivação. Neste caso, é necessário mais investimento neste tipo de actividades...e maior sistematização. Três alunos revelam ainda dificuldade em perceber o mecanismo de aproximação à dezena. Registou-se uma ligeira evolução na capacidade de cálculo.”*

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

A professora supervisionada também concorda com a evolução dos seus alunos no que concerne à capacidade de cálculo mental. No entanto, sobre a situação da sua turma, após as três intervenções, registou o seguinte:

*“Vários alunos demoraram algum tempo a resolver as adições. Os alunos com mais dificuldades revelaram alguma desmotivação (...) necessitam de ajuda (...), para alguns alunos, terá de haver maior investimento e uma maior sistematização da aprendizagem.*

Parece-nos admissível que estas constatações possam obviamente decorrer da observação, da reflexão e da análise das situações.

Relativamente a este exercício de supervisão, podemos verificar que as professoras seguiram as etapas sugeridas pelo modelo clínico, apesar de não constar nos diários qualquer referência à quinta fase do referido modelo, referente à análise do ciclo de supervisão. Por alguma razão, as professoras não realizaram este encontro ou dele não fizeram qualquer registo.

### **5.5.2 – Resultados da análise do diário de supervisão A/B**

A apresentação que se segue refere-se ao diário A/B, referente ao segundo exercício de supervisão realizado pelas duas docentes. Neste exercício, inverteram-se os papéis, tendo a professora A, assumido o papel de supervisora e a professora B, o de supervisionada. Este exercício de supervisão decorreu entre 10 de Maio e 8 de Julho de 2010.

A apresentação dos dados do diário A/B, segue o padrão de apresentação do diário B/A, ou seja, todos os registos foram analisados em diferentes etapas referentes aos três ciclos de supervisão: conferências pré-observação, observação, análise dos dados e conferências pós-observação.

O quadro 16 refere-se às conferências de pré-observação, do segundo ciclo supervisivo experienciado pelas duas professoras (A e B). Nele apresentam-se as categorias e subcategorias que emergiram das unidades de registo retiradas dos diários das duas docentes.

## QUADRO 16

## CICLOS SUPERVISIVOS – CONFERÊNCIAS PRÉ-OBSERVAÇÃO

Prof. A (Supervisor) / Prof. B (Supervisionado)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO (DIÁRIOS DOS PROFESSORES)					
		1º ciclo superv.		2º ciclo superv.		3º ciclo superv.	
		Prof.A	Prof.B	Prof.A	Prof.B	Prof.A	Prof.B
Definição do problema de partida	Definição consensual do problema	X	X	-	-	-	-
	Explicitação do problema	X	X	-	-	-	-
Decisão sobre a estratégia de resolução	Decisão consensual sobre a opção estratégica	X	X	-	-	-	-
	Decisão consensual sobre a manutenção da estratégia de trabalho	-	-	X	X	-	-
	Definição de novas orientações	-	-	-	X	-	-
Definição do objectivo	Definição coerente com o problema	X	X	-	-	-	-
Compreensão do problema	Explicação do trabalho realizado	-	-	-	-	-	X
	Análise das respostas dadas pelos alunos	-	-	-	-	-	X
	Resultados do questionamento	-	-	-	-	-	X
Adequação da intervenção	Decisão consensual sobre a importância de insistir no trabalho de grupo	-	-	-	-	X	X
	Consenso sobre a mudança de estratégia na organização dos grupos	-	-	-	-	X	X
	Consenso sobre a necessidade de diversificar as tarefas de cada grupo	-	-	-	-	X	X
	Calendarização da observação	-	-	-	-	-	X

Como podemos verificar, na primeira conferência pré-observação, relativamente ao problema diagnosticado pela professora A e à decisão da estratégia a seguir no sentido de resolver a situação problemática apresentada, são consensuais os registos efectuados, quer no diário da supervisora, quer no diário da supervisionada. Nota-se, pela terceira categoria apresentada - **definição do objectivo** -, que entre as duas colegas existiu uma definição de objectivo coerente com o problema. Retiramos do diário da supervisora os seguintes dados:

*“Situação problemática encontrada na turma da colega B: Fraco nível de participação dos alunos nas aulas de matemática. Estratégia pensada: Realização de trabalhos de grupo com apresentação oral dos trabalhos desenvolvido pelos alunos”*

Na segunda conferência pré-observação, as unidades de registo existentes nos diários indicam que, entre as duas intervenientes, foi unânime a decisão de manter a estratégia de continuar a promover na turma o trabalho de grupo. No entanto, decidiram

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

que seria a professora a indicar, como porta-vozes dos grupos, os alunos menos participativos. Assim se pode ler no diário A/B (Anexo 7): *“Decidimos continuar com a estratégia do trabalho de grupo. A única variante incluída é que deverão ser os alunos mais tímidos os porta-vozes do grupo.”*

Durante a terceira conferência pré-observação surgem duas novas categorias. Uma referente à **compreensão do problema verificado na turma** e, outra relativa à **adequação da intervenção**.

Essa reunião inicia-se com a intervenção da professora supervisionada, expondo a forma como questionou os seus alunos face às dificuldades de comunicação verificadas, durante a apresentação dos trabalhos realizados nas aulas anteriores. Seguiu-se a leitura e a análise das respostas apresentadas pelos alunos. Perante os resultados observados, as duas intervenientes decidiram, consensualmente, adequar a intervenção pedagógica, de forma a desenvolver nos alunos a cooperação e o trabalho de grupo. Decidiram alterar a organização das equipas e diversificar as tarefas atribuídas a cada grupo. Essa atitude de questionar para perceber e agir, assumida pelas docentes, encontra paralelo no pensamento de Perrenoud (2002), que, a propósito da reflexão sobre a acção, refere ser importante perceber o que estava acontecendo, o que ia acontecer, o que podia e devia fazer, perceber a melhor tática a seguir e identificar o risco que se corria.

Relativamente à calendarização das aulas assistidas, apenas no terceiro ciclo, no diário da professora supervisionada, há o registo da data da observação.

A leitura transversal dos dados referentes às três conferências pré-observação, realizadas ao longo do segundo exercício de supervisão, permite-nos verificar uma lógica de progressão na procura de soluções para o problema identificado na turma da professora supervisionada. Este facto não é tão claro no primeiro exercício. Talvez seja importante referir que, neste exercício, a supervisora tem mais anos de serviço e poderá tê-lo conduzido com base na sua mais ampla experiência. Por outro lado, a experiência do primeiro exercício poderá ter contribuído para a evidência referida.

Sá-Chaves (2004) afirma que o supervisor, com os seus princípios e conhecimentos, ajuda o outro a estruturar procedimentos que garantam a organização de situações e de modelos relacionais e a construir a sua autonomia profissional.

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percuro Colaborativo de Formação

O quadro 17 corresponde às observações realizadas pela professora/ supervisora, durante os três ciclos de supervisão. Através do seu diário, descobrimos que todas as observações se realizaram no dia seguinte à conferência pré-observação, já que inicia sempre os registos com a indicação do dia da observação.

Seguindo o mesmo padrão para as três observações deste exercício de supervisão, a partir dos comportamentos verbais e não verbais observados, agrupamos todas as componentes em dois temas: intervenções da professora e participação dos alunos.

### QUADRO 17

#### CICLOS SUPERVISIVOS: ANÁLISE DOS REGISTOS DA OBSERVAÇÃO DE AULAS

Prof. A (Supervisor) / Prof. B (Supervisionado)

TEMA	DIMENSÃO DE ANÁLISE	COMPONENTE	COMPORTAMENTOS VERBAIS E NÃO VERBAIS		
			1ºciclo	2ºciclo	3ºciclo
			Prof. A	Prof. A	Prof. A
Intervenções do Prof.	Interacções com o pequeno grupo	Solicitação de participação	X	X	X
		Questionamento sobre o processo	X	-	-
		Questionamento sobre o produto	X	-	-
		Ordem	X	-	-
		Orientação do trabalho	-	X	-
		Interferência da professora durante as apresentações	-	X	-
		Justificação do grupo face aos resultados	-	X	-
		Questionamento sobre o processo	-	-	X
		Questionamento sobre preferências	-	-	X
	Interacções com um aluno	Questionamento relativo a conhecimentos	X	-	-
		Questionamento relativo a atitudes	X	-	-
		Chamada de atenção relativa ao comportamento	-	X	-
		Questionamento sobre a falta de empenho	-	X	-
		Dificuldades do aluno na apresentação dos resultados	-	X	-
		Justificação do aluno face aos resultados	-	X	-
		Tentativa de participação	-	-	X
		Apoio da professora ao aluno	-	-	X
	Interacções com a turma	Solicitação à participação	X	-	-
		Reforço positivo da professora ao grupo	-	X	-
Solicitação de participação		-	-	-	
Participação oral dos alunos	Interacções pequeno grupo/ turma	Apresentação pelo grupo	X	-	-
		Apresentação por um aluno	X	-	-
		Opinião dos alunos acerca da organização do trabalho de grupo	-	X	-
	Interacções turma/ pequeno grupo	Questionamento	X	-	-
		Crítica	X	-	-
		Questionamento relativo à estratégia de trabalho de grupo	-	X	-
		Questionamento relativo à organização do grupo.	-	X	-
		Reforço positivo da turma ao grupo	-	X	-
	Interacções	Explicitação da ajuda de um colega	X	-	-

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

	aluno/prof	Explicitação de diferença de opiniões no grupo	X	-	-
	Ausência de participação dos alunos	Ausência de participação	X	-	-
		Ausência de resposta dos alunos	X	-	-
	Intervenção dos alunos	Tentativa de compreensão do problema	-	-	X
	Reacção negativa	Desistência do aluno	-	-	X

Relativamente ao tema relacionado com a **intervenção da professora**, agrupámos os comportamentos em três dimensões de análise: a interacção da professora com os pequenos grupos de alunos; a interacção da professora com um aluno e as interacções com a turma.

Retomando a observação do quadro17, verificamos que a professora para além de solicitar participação do grupo de alunos e, posteriormente, a participação da turma, intervém regularmente para questionar sobre os processos e sobre os produtos. Na interacção com um aluno, a sua intervenção é relativa ao conhecimento e atitude. No diário A/B, podemos ler as seguintes observações:

*“A professora interrompe. Pergunta se será sempre a mesma aluna a apresentar (...), pergunta como se organizaram para resolver a tarefa (...), se acharam a tarefa difícil (...), pede ao grupo que explique como chegaram aos resultados (...), questiona-os sobre os resultados e mostra-se desagradada porque só um aluno do grupo responde”.*

No que concerne à participação dos alunos, durante a primeira observação, foram identificadas quatro dimensões de análise. Apuramos que há interacção dos pequenos grupos com a turma, através de uma apresentação do trabalho de grupo, realizada pelos seus elementos ou apenas por um deles. Depois verifica-se que a turma questiona e crítica o trabalho apresentado:

*“Duas alunas questionam o grupo apresentado. Solicitam que leiam o problema. Os restantes alunos da turma tomam uma postura muito crítica, em relação aos que apresentam”.*

Na sequência do questionamento foram observadas quatro componentes que explicam o processo do trabalho de grupo: um dos alunos *“diz que não estava a perceber bem o exercício mas a sua colega ajudou. Outro diz que pensava de uma*

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

*maneira diferente*". Outros queixam-se da falta de cooperação e da falta de organização no grupo.

Esta primeira observação confirma a preocupação indicada pela professora B na 1ª conferência pré-observação, relativamente às dificuldades de comunicação oral dos seus alunos.

Após a decisão das duas intervenientes em insistir na prática de trabalho de grupo e apresentação dos respectivos trabalhos, como estratégia para modificar os seus comportamentos relacionais, na observação referente ao segundo ciclo de supervisão podemos verificar que o tema relacionado com a intervenção da professora reúne maior número de comportamentos verbais e não verbais assinalados. Quer na interacção com o pequeno grupo, quer na interacção com um aluno, a professora volta a solicitar a participação, orienta a participação do grupo, interfere durante as apresentações e solicita ao grupo a justificação dos resultados. Segundo o diário A/B, a professora *"chama a atenção de um deles por, durante o trabalho de grupo, ter conversado constantemente"* O aluno visado *"fala muito baixo"*, apresenta um resultado *"errado e culpabiliza outro elemento do grupo"*.

No tema relativo à **participação dos alunos**, verifica-se que a professora continua a questionar os alunos, a partir da apresentação dos trabalhos de grupo e acerca da opinião dos alunos sobre a organização dos seus grupos: *"O grupo é questionado quanto aos métodos utilizados na resolução da tarefa matemática (...), sobre a apresentação deste trabalho (...) e questiona a turma sobre o assunto."*

Se retomarmos a leitura do quadro 16 relativo às conferências pré-observação, podemos verificar que a professora continua preocupada com o seu grupo de alunos e tentou compreender a causa da fragilidade das relações grupais, a inibição e os constrangimentos observados nos alunos, em situação de exposição perante a turma. Relembramos também a mudança de estratégia na constituição dos grupos e na diferenciação da tarefa atribuída a cada grupo.

Observando de novo o quadro 17, constatamos uma diminuição significativa de comportamentos verbais e não verbais observados. Apenas são assinalados cinco tipos de comportamentos referentes à intervenção da professora, quatro deles correspondem a componentes não observadas nas anteriores observações.

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

A primeira intervenção da professora é, uma vez mais, para solicitar a participação dos alunos, depois para questionar sobre o processo e empenho das alunas na realização da tarefa e sobre a ausência de participação de outros alunos na aula.

A professora mantém uma interacção interessante com uma aluna que se disponibiliza para participar. Aparentemente menos inibida, a aluna diz que *“não conseguiu fazer a tarefa”*. Segundo a supervisora, a aluna estava *“envergonhada”* e falava *“muito baixo”*. Relativamente ao questionamento sobre as suas preferências, a professora *“pergunta se gosta mais de trabalhar sozinha, a pares ou em grupo maior”*. A aluna responde *“que prefere trabalhar em grupo maior porque pode pedir ajuda aos colegas”*. A professora questiona novamente a turma para saber porquê que alguns alunos não participam nas aulas e obtém dos alunos três opções: por não saberem; por vergonha; por falta de atenção.

A análise deste quadro (17), não nos permite ser conclusivos relativamente à importância deste exercício no apoio ao NPMEB. Mas parece-nos possível inferir que a matemática também exige qualidades de comunicação. Deste modo, a professora terá feito uma boa aposta quando se propôs compreender melhor a sua turma. De acordo com Perrenoud (2002), toda a acção é única mas não deixa de pertencer a uma família de acções do mesmo tipo. Deste modo, parece-nos importante referir a importância que este processo de supervisão teve no desempenho profissional da professora e na sua coragem em insistir na compreensão do problema com o objectivo de melhorar a sua acção pedagógica e, conseqüentemente, a aprendizagem dos seus alunos.

Tal como afirma Glickmam (1990), o modelo de supervisão clínica pode ser um instrumento adequado para auxiliar os professores a melhorar a sua instrução. Na sua opinião deve ser mesmo o primeiro passo na assistência ao trabalho do professor, mas a utilidade deste modelo termina aí, devendo ser ampliada através de outros instrumentos, no sentido de proporcionar um aperfeiçoamento mais amplo do contexto escolar e do desenvolvimento profissional da equipa de trabalho.

No quadro 18 podemos observar os aspectos positivos e os aspectos negativos identificados pela supervisora, sobre cada uma das observações feitas.

## QUADRO 18

CICLOS SUPERVISIVOS – ANÁLISE DAS REFLEXÕES DA SUPERVISORA  
SOBRE A OBSERVAÇÃO DE AULAS

Prof. A (Supervisor) / Prof. B (Supervisionado)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO (DIÁRIO DO SUPERVISOR)		
		1ºciclo	2ºciclo	3ºciclo
		Prof. A	Prof. A	Prof. A
Aspectos positivos	Solicitação de intervenção dos alunos menos participativos	X	X	-
	Solicitação de reflexão pelos grupos sobre o seu processo de trabalho	X	-	-
	Solicitação de hetero-avaliação pelos alunos	X	-	-
	Participação de todos os alunos	-	-	X
	Mais atenção e espírito crítico por parte dos alunos	-	-	X
Aspectos negativos	Inibição dos alunos	X	X	-
	Reforço da inibição dos alunos devido à atitude da prof.	-	-	-
	Atitude directiva	-	X	-
	Falta de participação	-	X	-
	Intervenção da professora durante a apresentação de trabalho	-	-	X
	Insegurança de alguns alunos	-	-	X

Na primeira categoria, a supervisora regista positivamente o seguinte: solicitação de intervenção dos alunos menos participativos; solicitação de reflexão do seu processo de trabalho de grupo; solicitação de hetero-avaliação. Sobre a segunda observação regista apenas o facto de a professora insistir com os alunos que participam menos nas aulas. A partir da terceira observação, surgem duas novas subcategorias: a participação de todos os alunos e mais atenção e espírito crítico por parte dos mesmos. No seu diário, na análise dos dados sobre a segunda e terceira observação, podemos ler, respectivamente, o seguinte:

*“Foi muito importante cada grupo reflectir sobre a organização do seu grupo”;*  
*“Apesar de todas as hesitações, todos os alunos, de uma forma ou de outra, apresentaram o trabalho, mesmo os mais inibidos.” Os alunos estiveram atentos (talvez pela variedade de exercícios propostos).”*

Relativamente aos aspectos negativos, a supervisora sublinha, no seu diário, a inibição dos alunos. Como podemos ver na segunda observação, a subcategoria - inibição dos alunos - volta a surgir e é reforçada pela atitude da professora, demasiado directiva. Na sua opinião e, de acordo com os seus registos, a *“professora manteve-se*

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

*muito directiva o que não facilitou a desinibição dos alunos” que continuaram “pouco participativos.”*

Em relação aos dados extraídos da terceira observação, a supervisora volta a registar negativamente o facto de a professora intervir e interromper a apresentação do trabalho dos alunos, assinalando também a insegurança de alguns.

A análise destes dados revela alguma insegurança por parte da professora B. De acordo com os registos da supervisora, podemos depreender que a constante atitude directiva da professora supervisionada pode ser a causa da inibição dos alunos. Podemos também inferir que a reflexão feita no contexto da supervisão foi determinante na decisão de questionar os alunos no sentido de obter respostas dos próprios sujeitos, alvo de preocupação por parte da professora.

No quadro 19, refere-se às três observações realizadas nas aulas da professora B. No contexto do exercício de supervisão, no diário da supervisora A, identificámos algumas componentes que não correspondiam a situações ou comportamentos claramente objectivos.

### QUADRO 19

#### CICLOS SUPERVISIVOS – ANÁLISE DAS INFERÊNCIAS DO SUPERVISOR

##### Prof. A (Supervisor) / Prof. B (Supervisionado)

TEMA	DIMENSÃO DE ANÁLISE	COMPONENTE
Inferências do supervisor	Referente a atitudes dos alunos	Inibição dos alunos
		Disponibilidade para aprender
		Ausência de interesse
	Referente a atitudes da professora	Apreciação do trabalho dos alunos
		Desistência da professora
		Desagrado da professora

Durante as observações, a supervisora faz referência à inibição, disponibilidade para aprender, e ausência de interesse por parte dos alunos. Sobre as atitudes da colega B, a supervisora (p A), assinala a atitude de desagrado e desistência. São atitudes ou apenas ideias que necessitam de mais conteúdo e de mais consistência para serem consideradas no âmbito da observação. Como refere Alarcão (1996), só a congruência de ideias conduz ao pensamento gerador de mudança, porque é aí que elas se constituem

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

e adquirem significado, apesar de, como salienta Formosinho (1996), resultarem das relações que se estabelecem entre pares, não podendo ser deslocadas dos contextos.

A observação do quadro 20, referente às conferências pós-observação, realizadas após a análise dos dados, permite-nos uma primeira e simples leitura: sobre cada uma das observações, foram identificadas novas categorias e subcategorias. Verifica-se, à partida, uma sequência de constatações e um contínuo de acções para melhor adequação á realidade da sala de aula.

### QUADRO 20 CICLOS SUPERVISIVOS – CONFERÊNCIAS PÓS-OBSERVAÇÃO

**Prof. A (Supervisor) / Prof. B (Supervisionado)**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO (DIÁRIOS DOS PROFESSORES)					
		1ºciclo		2ºciclo		3ºciclo	
		Prof.A	Prof.B	Prof.A	Prof.B	Prof.A	Prof.B
Atribuição de causas a factores externos	Consenso sobre a influência da presença de observador sobre o comportamento dos alunos	X	X	-	-	-	-
Atribuição de causas a factores internos	Consenso sobre a persistência do problema	X	X	-	-	-	-
	Consenso sobre a influência da atitude da prof. sobre o comportamento dos alunos	X	X	-	-	-	-
Constatação de uma situação problemática	Decurso da intervenção adequada ao planeamento	-	-	X	-	-	-
	Concordância sobre a persistência da inibição dos alunos	-	-	X	-	-	-
Decisão de intervir no sentido de compreender o problema	Percepção da necessidade de compreender a causa da inibição	-	-	X	X	-	-
	Consenso sobre a decisão de questionar directamente os alunos	-	-	X	X	-	-
	Consenso sobre a estratégia de questionamento	-	-	X	X	-	-
Reconhecimento de mudança nos alunos	Consenso sobre o esforço realizado pelos alunos na realização do trabalho	-	-	-	-	X	X
Reconhecimento da necessidade de mudança de atitude do professor, durante a apresentação de trabalhos	Consenso sobre qual deveria ser a atitude do professor durante a apresentação dos trabalhos	-	-	-	-	X	X
	Consenso sobre qual deverá ser o melhor momento para o professor intervir	-	-	-	-	X	-
Constatação de sucesso	Consenso sobre o sucesso das estratégias definidas.	-	-	-	-	X	X

Retomando a análise do referido quadro, relativamente à primeira observação, as duas docentes, concordam que *“a presença de outra professora na sala poderá ter influenciado o comportamento/participação por parte de alguns alunos mais inibidos”*

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percuro Colaborativo de Formação

(diário A/B). Deste modo, de acordo com esta subcategoria, a causa da falta de participação é atribuída a **factores externos**.

Continuando a leitura do quadro 20, na segunda categoria identificada, verificamos também a existência de **factores internos** como causa dos resultados observados na primeira aula. Sustentam essa classificação, o consenso sobre a **persistência do problema na turma**, relativamente à participação e comunicação e o **consenso sobre a influência da atitude da professora sobre o comportamento dos alunos**. Conforme o diário A/B, “*a professora mostrou-se muito ansiosa, pressionando a participação de alguns alunos*”.

No que concerne à segunda aula assistida, as conclusões apresentadas, analisadas e discutidas, permitiram a identificação de duas categorias. A primeira refere-se à constatação de uma situação problemática. De acordo com o diário da supervisora, o decurso da intervenção foi adequado ao planeado, no entanto, as duas docentes encontraram, na intervenção dos alunos, indicadores de inibição e constrangimento.

Como resultado da constatação feita, surgiram ideias que agrupamos nas seguintes subcategorias: percepção da necessidade de compreender a causa da inibição; consenso sobre a decisão de questionar directamente os alunos; consenso sobre a estratégia de questionamento. Esta tomada de decisão levou-nos à segunda categoria, que nos permite concluir que houve a intenção de **intervir no sentido de compreender o problema**.

Regressando à observação do quadro 20, podemos verificar que o terceiro ciclo de supervisão contribuiu para o reconhecimento de mudança nos alunos. Esta categoria foi consolidada no consenso das duas professoras sobre o esforço realizado pelos alunos na realização do trabalho. Na opinião da professora supervisionada “*os alunos que apresentaram a resolução de desafios revelaram alguma insegurança, embora se notasse algum esforço*”.

Outro facto consensual é o **reconhecimento da necessidade de mudança de atitude do professor**, durante a apresentação de trabalhos dos alunos. De acordo com os registos do diário da supervisora, a reflexão feita permitiu concluir o seguinte:

“... *seria vantajoso a professora reforçar positivamente o esforço dos alunos mais inibidos, quer verbalmente quer permanecendo perto deles e dando-lhes*”

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

*segurança e que, seria benéfico a professora não questionar (interromper) os alunos durante as apresentações”.*

Verificámos ainda que as duas docentes chegam a discutir estratégias no sentido dos alunos desenvolverem as suas capacidades de comunicação. Concluem que a intervenção do professor deve ser feita no final da comunicação dos alunos e ainda que a pressão exercida sobre os alunos no sentido de os levar a comunicar pode produzir o efeito contrário. Segundo a supervisora, há alunos que bloqueiam ao serem pressionados pela professora (Diário A/B). Este debate consensual determinou a identificação da última categoria que identifica qual **deverá ser o melhor momento para o professor intervir**.

Finalmente chegámos à constatação de sucesso da intervenção ou, mais propriamente, constatação do sucesso das estratégias definidas. As duas docentes concordam que *“o facto de as tarefas serem diferentes, os alunos estiveram mais atentos e curiosos”* (diário A/B).

Esta constatação final leva-nos a inferir que, possivelmente, a diferenciação de tarefas foi mais estimulante para os alunos, mantendo-os mais atentos e mais participativos.

A leitura transversal deste exercício de supervisão, permite-nos concordar com a opinião de Sá-Chaves (2005), ao referir que a reflexão continuada e crítica acerca dos processos de construção do conhecimento, nos ajuda a conceber modos de ser e de estar na profissão. No entanto, segundo a mesma autora (2004), apesar do investimento que os professores possam realizar, se não houver um conhecimento devidamente sustentado com válidos enquadramentos teóricos, as tentativas de melhorar a qualidade do ensino acabarão frustradas ou serão meramente casuais.

Numa breve análise sobre os dois exercícios de supervisão realizados pelas duas docentes, relativamente à aprendizagem profissional, parece que o trabalho colaborativo desenvolvido, potenciou, no seio desse trabalho em colaboração, o essencial defendido por Hargreaves (2004): o trabalho em cooperação, a discussão entre os profissionais da escola, a atenção especial e consistente sobre o ensino e sobre a aprendizagem e a recolha de dados para investigar e avaliar a progressão e os problemas ao longo do tempo.

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

Por outro lado, é importante salientar neste processo o papel desempenhado pelo supervisor que, como afirma Roldão (2008), através do olhar crítico, orientador, experiente e sereno do supervisor, professor e alunos são orientados para uma acção educativa concertada e direccionada para o correcto “saber profissional” Como afirma esta autora, só a reflexividade poderá anular o quotidiano de rotinas incapazes de produzir uma cultura educativa de qualidade.

### 5.6 – Resultados das entrevistas finais

As entrevistas finais foram realizadas nos dias 13 e 15 de Julho de 2010, após a implementação do projecto de trabalho colaborativo. Como afirmámos anteriormente, procurou-se que o guião das entrevistas finais seguisse de perto o guião das entrevistas iniciais, de modo a ser possível verificar mudanças nas opiniões e percepções das professoras. Convém referir no entanto que, nas entrevistas finais, eliminámos o bloco referente à percepção sobre a função docente, por nos parecer despropositado voltar a inquirir as entrevistadas acerca dos factores que determinaram a escolha da profissão. No quadro 21 apresentamos a síntese dos resultados da análise de conteúdo efectuada, a qual se encontra completa em anexo 11.

**Quadro 21 – Totais das Unidades de Registo das entrevistas finais por temas**

TEMAS	IDC/SC
Percepção sobre o novo programa de matemática	38
Percepção sobre o projecto de trabalho colaborativo experienciado	62
Percepção sobre o modelo de supervisão clínica experienciado	69
<b>Total de unidades de registo das entrevistas</b>	<b>166</b>

Como podemos verificar no quadro 21, os três temas abordados reuniram um total de 166 unidades de registo. Com maior incidência de registos, surge o tema relativo à percepção sobre o modelo de supervisão experienciado, seguido da percepção sobre o projecto de trabalho colaborativo e a percepção sobre o novo programa de matemática, este último com menor número de registos. Perante estes resultados, mesmo tratando-se de uma mera quantificação, poderíamos pensar que o grande

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

enfoque deste trabalho foi realmente o tema da colaboração entre professores. Contudo, este facto poderá também ter sido influenciado pelo próprio guião da entrevista.

O quadro 22, apresenta os dados referentes à percepção sobre o novo programa de matemática no final do processo de supervisão.

**Quadro 22 – Percepção sobre o novo programa de matemática**

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIA	IND/SC
Percepção sobre o novo programa de matemática	Efeitos observados na aprendizagem dos alunos	A transição do antigo para o novo programa não foi um processo fácil	3
		O NPM é vantajoso e inovador	4
		Novas aprendizagens	9
	Resultados conseguidos na aprendizagem dos alunos	Agilidade no raciocínio matemático	3
		Compreensão dos procedimentos matemáticos	2
		Novas competências matemáticas	4
		Melhores resultados em matemática	4
	Aspectos que interferiram nos resultados	Falta de formação	8
		Trabalho a pares	1

Na análise ao quadro 21, verificamos que a categoria referente aos **efeitos observados na aprendizagem dos alunos** reúne maior número de unidades de registo (16). Uma das subcategorias com maior peso (9 UR), aponta para o facto de o NPMEB permitir e facilitar novas aprendizagens. De acordo com a professora A, há uma melhor *“apreensão do conteúdo, (...) há um desmontar e um decompor que leva a uma maior consciencialização do valor do número e dos outros temas também.”* Acrescenta ainda que, em relação ao programa anterior, *“não havia uma consciência tão grande do valor do número. (...) aquilo era tudo muito mecânico”*.

As docentes são unânimes em considerar que o **NPMEB é vantajoso e inovador**. Nesta subcategoria, apenas 4 unidades de registo referem alguns aspectos essenciais associados ao carácter inovador do novo programa. Na opinião de B, *“o novo programa traz vantagens...”*. A professora A é mais esclarecedora, e sobre a aprendizagem dos alunos, afirma que *“Antigamente era mais superficial, (...) era mais por repetição, (...) agora aprofundamos mais. (...) no que diz respeito às operações, (...) quando eu passo pela decomposição do número (...) deixo de trabalhar as operações da forma antiga, ...”*.

Na percepção que as professoras apresentam sobre o novo programa de matemática, um dos efeitos observados, relaciona-se com a **transição do antigo para o**

**novo programa**, como não sendo um processo fácil. Segundo os indicadores recolhidos, os alunos revelaram alguma dificuldade nessa transição, como se pode observar pelas palavras da professora B:

*...tive dificuldade com alguns alunos que ... ainda estavam um bocadinho (...) agarrados, como é que eu posso explicar? Por exemplo, no algoritmo (...) tive alguma dificuldade em que eles se desligassem um bocadinho do modelo anterior... do programa anterior e passassem a implementar o novo programa. (...) existe aquela velha tendência de fazer o algoritmo em pé,...*” .

Apesar das dificuldades dos alunos, observadas na transição de um para o outro programa, podemos inferir que as vantagens referidas pelas duas respondentes encontram fundamento nos **resultados conseguidos na aprendizagem dos alunos**. Esta segunda categoria, como podemos observar no quadro anterior, emerge de quatro subcategorias, que reúnem 13 unidades de registo: agilidade no raciocínio matemático (3); compreensão dos procedimentos matemáticos (2); novas competências matemáticas (4); melhores resultados em matemática (4). Apesar de estas subcategorias serem sustentadas por uma frágil incidência de unidades de registo, elas fornecem indicadores importantes para a compreensão deste tema.

Sobre a **agilidade no raciocínio matemático**, podemos referir que esta subcategoria se forma a partir de dois indicadores fornecidos pela professora B, ao afirmar que o novo programa de matemática, “...dá oportunidades aos alunos... de poderem aplicar os seus raciocínios (...) e que “nota alguma diferença relativamente ao anterior....”

A subcategoria relacionada com **compreensão dos procedimentos matemáticos** reúne duas UR e dois indicadores. Na opinião de uma das professoras, os alunos “*não se limitam apenas a chegar aos resultados... percebem todo o processo...*”. Relativamente à comunicação matemática, a mesma professora afirma que o NPM dá aos alunos “*oportunidade de darem a conhecer aos colegas as suas ideias...*”. Estas conclusões, parecem consolidar-se na subcategoria sobre as **novas competências matemáticas**. Continuando com a referência aos registos relativos à professora B, “*O NPMEB permitiu o desenvolvimento de novas práticas...*” e, porque as rotinas matemáticas facilitam a consolidação de conhecimentos, é sua convicção que,

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

*“se nós tivéssemos feito exercícios de rotina, se calhar teria sido mais fácil (...) conseguir melhores resultados...”*

Na última subcategoria deste tema, surgem indicadores que apontam para **melhores resultados em matemática**. Na opinião das docentes, a implementação do novo programa contribuiu para melhorar os resultados da avaliação de matemática. Neste domínio, uma das professoras, a propósito das suas expectativas face aos resultados, refere: *“(...) surpreendeu-me um bocadinho. (...), nestas provas últimas que fiz, a média dos alunos, nas fichas de avaliação, subiu.”* (p A).

Finalmente, sobre a categoria que aponta para os **aspectos que interferiram nos resultados**, surgem duas subcategorias: a **falta de formação** e o **trabalho a pares**. Como podemos verificar (comparativamente aos outros grupos de subcategorias), a falta de formação destaca-se no número de unidades de registo. As mesmas apontam para alguns dos constrangimentos sentidos pelas duas docentes durante a experimentação do NPMEB. Sobre esta questão, as professoras afirmam o seguinte:

*“...no início foi (difícil)... estava um bocadinho atrapalhada(...), se tivesse mais formação estaria mais à-vontade e teria feito..., desempenhado um melhor papel. (...) Embora (...) tivesse tido formação o ano passado (...), na realidade era a primeira vez que ia trabalhar com os novos programas... (p B);*

*“A maior dificuldade (...), porque não fiz formação de matemática, (...), faltarem-me por vezes algumas estratégias para implementar ou para desenvolver (...) conteúdos, estratégias diversificadas, que eu acho que uma formação deve dar. (p A).*

Relativamente ao **trabalho a pares**, esta subcategoria surge também referenciada com um aspecto que poderá ter interferido nos resultados, apesar de, como indica a professora A, ser difícil avaliar a relação entre os resultados obtidos na matemática e o exercício de supervisão experimentado. Sobre este aspecto, afirma: *“É mais difícil de responder”*.

É evidente a hesitação da professora em assumir claramente a influência do trabalho colaborativo nos resultados obtidos, o que nos parece uma atitude aceitável. Seria talvez necessário recolher mais dados para podermos relacionar com mais objectividade estes dois indicadores. No entanto, parece claro que a falta de formação formal foi uma condicionante à experimentação do NPMEB.

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

O quadro 23 refere-se à apresentação dos resultados referentes ao tema percepção sobre o projecto de trabalho colaborativo experienciado pelas duas docentes.

Depois da experiência de trabalho colaborativo desenvolvido pelas duas docentes, era fundamental perceber a percepção destas sobre o projecto experimentado. Este segundo bloco serve também para verificarmos se, de alguma forma, a opinião das docentes sobre a colaboração entre professores se mantém ou se modificou face ao exercício praticado.

**Quadro 23 – Percepção sobre o projecto de trabalho colaborativo experienciado**

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIA	IND/SC
Percepção sobre o projecto de trabalho colaborativo experienciado	Aspectos a salientar	Aprendizagem através do trabalho de equipa	8
		Eficácia	4
		Reflexão sobre a prática	1
		Melhoria do conhecimento das situações de sala de aula	8
		Competências de auto-avaliação	5
		Melhoria do conhecimento dos alunos	3
	Constrangimentos ao trabalho colaborativo	Horário dos professores	4
		Falta de tempo para o trabalho de equipa	4
	Condições que favorecem o desenvolvimento do trabalho colaborativo	Empatia	10
		Disponibilidade e interesse	1
		Motivação	3
		Opinião favorável	1
		Reconhecimento de contributos da colaboração	2
		Reconhecimento da importância da colaboração ao nível da escola	8

Relativamente aos aspectos a salientar no projecto de colaboração desenvolvido foi possível identificar seis subcategorias: aprendizagem através do trabalho de equipa; eficácia; reflexão sobre a prática; melhoria do conhecimento das situações de sala de aula; competências de auto-avaliação; melhoria do conhecimento dos alunos.

De acordo com a professora B, o trabalho a pares realizado com a colega foi vantajoso. Na sua opinião “*trouxe muitas vantagens (...), fazer um trabalho em conjunto que foi positivo*”, acrescenta que “*a troca de informação e estratégias, (...), a partilha (...)*”, permitiu mais inovação. Este indicador confirma que o trabalho colaborativo, permite a aquisição de novas aprendizagens e promove a reflexão sobre a prática pedagógica que, de certa forma, confirma a subcategoria relacionada com a

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

**eficácia** da supervisão clínica. As duas docentes consideram válido este modelo de supervisão entre pares. Para uma das professoras, o trabalho colaborativo experimentado, permitiu-lhe descobrir que entre pares é possível ajudar o outro e ajudar-se a si próprio. Como ela mesma refere “*só tendo os dois papéis em simultâneo é que eu me apercebo realmente da falha!*”. Acrescenta ainda que “*uma pessoa que faz supervisão e não está na prática, não funciona*” (p A). A professora B, afirma: “*pude reflectir*” através do exercício de supervisão experimentado sobre a prática.

A supervisão da prática pedagógica parece ter permitido uma maior conscientização e melhor conhecimento das situações de sala de aula. Sobre esta subcategoria, citamos a professora A, que refere o seguinte:

*“...são erros inerentes a nós, que nós, na prática, passamos... e, quem está a ver, apercebe-se que não está correcto. E vice-versa: “...eu, ao ser supervisora, tomo consciência das falhas do meu colega. (...), quando eu estou a supervisionar também me apercebo (...), estou a recordar-me dum caso em que a colega foi um bocadinho... como é que se diz?... foi muito ríspida... e que, em vez de desinibir os alunos, inibiu-os.” (...)*

Também a professora A, salienta o facto de o trabalho colaborativo ter contribuído para a identificação de dificuldades que a sua colega, no papel de supervisora, ajudou a identificar referindo que “*se calhar sozinha não conseguiria*”. Na sua opinião o “*exercício de supervisão é que permitiu a identificação*” de dificuldades. A este propósito refere: “*...uma das falhas que eu detectei (que a minha colega observou), foi nos trabalhos de grupo (...), quando detectámos esse problema foi muito bom...*”

O facto do trabalho colaborativo desenvolver nos intervenientes **competências de auto-avaliação**, é uma constatação feita pelas duas docentes ao referirem que se aperceberam das suas falhas, através da observação das aulas. Uma das professoras afirma: “*Sim, tive oportunidade de perceber as minhas falhas... se não fosse a supervisão nunca me teria apercebido, (...), houve falhas e, graças à minha colega, pude detectá-las*” (p B). A outra professora acrescenta que enquanto supervisora também se apercebeu “*muito das desatenções que cometemos.*”

Esta competência de auto-avaliação, adquirida através do trabalho colaborativo, também permite um melhor **conhecimento dos alunos**. Nesta subcategoria incluímos a opinião de B, que afirma o seguinte:

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

*“...apercebi-me que havia alunos que não conseguiam..., não tinham à-vontade, (...) havia alunos que nem sequer se manifestavam... E apercebi-me que muito foi por vergonha de se exporem aos colegas, outros por timidez, outros porque tinham medo... tinham dificuldade na comunicação...”*

Retomando o tema referente à colaboração inter-pares, para além dos aspectos positivos salientados, existem indicadores que apontam alguns **constrangimentos ao trabalho colaborativo**. Esta categoria reúne apenas 8 unidades de registo, distribuídas por duas subcategorias: **horário dos professores** e **falta de tempo para o trabalho de equipa**.

Na opinião das duas professoras a componente não lectiva atribuída no horário semanal dos professores deveria contemplar o trabalho a pares. Uma das professoras afirma: *“Só tenho pena de uma coisa: é que as aulas de apoio ao estudo não fossem para isto, para trabalho a pares. Porque às vezes é difícil a pessoa encontrar tempos comuns para se reunir, ...”* (p A).

Parece ser consensual o problema da **falta de tempo para o trabalho de equipa**. Na opinião das respondentes, os professores têm pouco tempo disponível para reunir porque, segundo A, *“além da vida profissional há a vida pessoal (...), até podemos ficar até mais tarde... nas horas do almoço.... Não é que não se faça... mas é mais difícil.”*

Não deixa de ser interessante verificar que, relativamente aos constrangimentos ao trabalho colaborativo, três subcategorias não foram identificadas nas entrevistas finais. Possivelmente, a experiência de trabalho colaborativo vivenciado pelas duas docentes, contribuiu para a mudança de opinião, relativamente à falta de incentivo da organização escolar, conformação à rotina e à insuficiência dos processos que possam desencadear projectos de trabalho colaborativo.

No que concerne à terceira categoria deste bloco, as **condições que favorecem o desenvolvimento do trabalho colaborativo**, estão identificadas em seis subcategorias: empatia; disponibilidade e interesse; motivação; opinião favorável; reconhecimento de contributos da colaboração; reconhecimento da importância da colaboração ao nível da escola.

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

As subcategorias com maior peso para o desenvolvimento do trabalho colaborativo, a julgar pelos números de unidades de registo que reúnem, são a **empatia** e o **reconhecimento da importância da colaboração ao nível da escola**.

Na realidade, na opinião de vários autores (Day, 2001; Alarcão, 2003; Hargreaves, 2003; entre outros), as relações empáticas facilitam o trabalho colaborativo entre os professores. As duas docentes concordam que uma boa relação “*facilita imenso*” o trabalho e a colaboração entre pares. Uma das professoras (p B), acha que o trabalho correu bem porque se relaciona “*muito bem com a colega*”. Na opinião de A, uma forma de desenvolver trabalho colaborativo, de forma eficaz, é reunir os professores por “*grupos de ano e por escola*”. É, como refere “*uma questão de funcionalidade... posso me deslocar à outra sala e a colega à minha sala...*”

Deste modo, podemos depreender que o clima de à-vontade existente entre as duas docentes facilitou o exercício de supervisão experimentado.

Na subcategoria disponibilidade e interesse, uma das respondentes, acerca do trabalho colaborativo, afirma que “*é possível, desde que haja tempo e disponibilidade de todas as partes*”(p B). No entanto, na opinião da outra docente (p A), para haver trabalho colaborativo a “*primeira coisa é estar motivada para o fazer*”, ou seja, a colaboração entre pares depende da **motivação** pessoal. Segundo a professora B, o trabalho colaborativo permite a reflexão, a troca de ideias e de experiências, factores determinantes para o **reconhecimento do contributo da colaboração** entre professores.

A falta de **reconhecimento da importância da colaboração ao nível da escola**, parece ser um factor inquietante para as duas docentes inquiridas que insistem na importância do trabalho em equipa ao nível da escola, mas alegam que os professores deviam ter mais tempo disponível para o trabalho colaborativo, devendo mesmo fazer parte do projecto da escola. Sobre este assunto uma das professoras refere o seguinte:

*“...concordo com as reuniões de ano, ninguém lhes tira o devido valor. Mas, eu acho mais importante o trabalho de equipa dentro da própria escola... (...), as outras reuniões... não é que não haja partilha com os colegas das outras escolas...mas é diferente... Isto (o trabalho colaborativo) passa por uma estratégia a implementar”* (p B).

Sobre este tema parece-nos possível deduzir que a falta de tempo e o horário dos professores nem sempre são compatíveis com o trabalho colaborativo. A opinião das

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

professoras sobre este aspecto foi, de certa forma, confirmada com o exercício de supervisão experienciado. De facto, nas entrevistas finais a referência à falta de tempo é apresentada como um constrangimento que poderá ser ultrapassado com uma aposta mais objectiva por parte das estruturas responsáveis pela construção dos horários e dos projectos curriculares de escola.

De acordo com Day (2001), os professores têm vindo a ver o seu trabalho intensificado e dificultado por deveres burocráticos e por uma diminuição significativa de recursos. No entanto, segundo o autor, progressivamente, os professores vão interiorizando a necessidade de reafirmar a sua autonomia, assumindo, ao mesmo tempo, as responsabilidades que lhes são exigidas e sendo capazes de interpretar e reestruturar o seu trabalho conforme os seus próprios juízos profissionais.

Outro aspecto que parece confirmar-se relaciona-se com as relações interpessoais, sendo a empatia e a motivação duas condições necessárias para uma boa colaboração entre pares. Contudo, tal como referem as professoras, desde que haja interesse e vontade é possível realizar trabalho colaborativo nas escolas.

O quadro 24 finaliza o cenário de percepções recolhidas junto das respondentes. Quisemos perceber como ou de que forma o exercício de supervisão clínica experienciado influenciou a vida ou o trabalho pedagógico das duas professoras.

**Quadro 24 – Percepção sobre o modelo de supervisão clínica experienciado**

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIA	UR/SC
Percepção sobre o modelo de supervisão clínica experienciado	Aquisições feitas a partir da experiência	Constatação da exequibilidade do projecto	2
		Conhecimento sobre o papel do supervisor	4
		Constatação de requisitos necessários	4
		Importância do conhecimento dos contextos	5
	Confirmação dos contributos da supervisão clínica	Partilha de trabalho	2
		Conhecimento de novos papéis	9
		Processo formativo	10
		Assunção de novas atitudes	1
	Aspectos a salientar	Divulgação do modelo	9
		Desenvolvimento profissional	6
		Percepção de novas atitudes profissionais	12
		Factor de crescimento profissional	5

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

Na categoria relativa às **aquisições feitas a partir da experiência** de supervisão clínica, podemos observar no quadro 24 que emergiram do conteúdo fornecido pelas unidades de registo quatro subcategorias: constatação da exequibilidade do projecto; conhecimento sobre o papel do supervisor; constatação de requisitos necessários; importância do conhecimento dos contextos.

A **constatação da exequibilidade do projecto** é fundamentada nas afirmações das duas docentes, ao declararem que durante a realização do exercício de supervisão clínica, “*não houve problemas*” (p A) e que, o trabalho colaborativo, “*...é fundamental e... aconteceu... houve muita colaboração e... correu tudo bem*” (p B).

Uma aquisição referida por uma das intervenientes, relaciona-se com o **conhecimento sobre o papel do supervisor**, uma competência adquirida a partir da própria experiência. Das respectivas unidades de registo, podemos inferir que um supervisor deve saber observar e criticar sem prejuízo da boa relação com o par e, acima de tudo, deve evitar emitir juízos de valor sobre a prática observada. No entanto, não se trata de um papel de fácil desempenho como prova uma das docentes, quando refere que:

*“Há uma coisa que a mim me custa..., identificar no colega alguma coisa que eu ache que não esteja bem... É difícil dizer, sem... (...) medo de magoar a outra pessoa. Os aspectos mais importantes... (enquanto supervisor) é aperceber-me dos erros que são não intencionais, que nós cometemos, (...) ninguém os faz de propósito, ...”*(p A)

No exercício de supervisão clínica experimentado, no enquadramento das aquisições feitas, surge a subcategoria que confirma a **constatação de requisitos necessários** à implementação de um projecto desta natureza. Para as duas intervenientes, para além da relação empática, este tipo de supervisão implica também a colaboração de outros colegas, fundamentalmente no momento em que o professor/supervisor, deixa os seus alunos para poder observar a aula da colega:

*“Tinha que deixar a turma (...), como é que eu consegui conciliar? Foi algo que foi um bocado complicado, a turma não podia ficar sozinha, (...) vinha para cá outra colega para assegurar a turma, enquanto eu ia observar vinte minutos, (...) neste caso, a coordenadora.”* (p. B); “*Não houve dificuldades.* (p. A).

Relativamente ao modelo de supervisão experienciado, uma última subcategoria, fornece indicadores de que a importância **do conhecimento dos contextos** pode

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

contribuir muito para uma boa colaboração entre professores e facilita o trabalho de supervisão pedagógica entre pares. Este aspecto é confirmado pela professora A, quando diz o seguinte: *“Quando eu fui observar a turma da minha colega, eu conhecia todos os alunos dela.”*; *“... os alunos pertencem ao mesmo meio. Eu acho que isto dá para avançar mais!”* Nesta subcategoria, surge também a indicação de que o tempo atribuído à observação das aulas foi reduzido. Na opinião de uma das professoras, o exercício de supervisão experimentado deveria ter sido realizado com mais tempo: *“...tive necessidade de mais tempo para me aperceber de certas dificuldades dos alunos... talvez por ser pouco tempo... 20 minutos de observação (...), se tivéssemos tido mais tempo teria sido melhor...”* (p B).

No que concerne à **confirmação dos contributos da supervisão clínica**, esta categoria apresenta um número significativo de unidades de registo e é sustentada por quatro subcategorias: partilha de trabalho; conhecimento de novos papéis; processo formativo; assunção de novas atitudes. Como podemos verificar, existe uma diferença significativa na distribuição das unidades de registo pelas quatro subcategorias, sendo que a partilha de trabalho e a assunção de novas atitudes reúne apenas duas e uma UR, respectivamente.

Relativamente à primeira subcategoria, esta surge porque uma das professoras confirma que o exercício de supervisão clínica experienciado permitiu a **partilha de trabalho**: *“...com este exercício... Houve... mais partilha com a minha colega. Verdade se diga que, desde o exercício reuni mais com ela do que até aí.”* (p A). Na opinião da professora B, o exercício de supervisão experimentado permitiu uma maior percepção das atitudes do professor, referindo esta que, através da supervisão, foi possível aperceber-se *“onde é que (...) poderia estar a falhar com os alunos...”* Deste modo, podemos aferir que a supervisão clínica potencia a **assunção de novas atitudes**, a partir do que é observado e analisado.

Relativamente à subcategoria relacionada com o **conhecimento de novos papéis**, que surge com uma incidência significativa de unidades de registo (9), as duas professoras anuem que o exercício do papel de professora não entra em conflito com o papel de supervisora. Uma das professoras refere mesmo que a opinião actual sobre as características do supervisor mudou um pouco, afirmando que: *“É um bocadinho diferente agora, eu achava que tinha que ser alguém com muita experiência... mas se*

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

*calhar não*”, (p. A). Também a professora B notou o mesmo: “...depois de ter experimentado (...) apercebi-me (...) que posso ser supervisora. E que não é assim tão complicado como eu imaginara antes (...) acho que agora é mais fácil...” Para esta docente o papel de supervisora é mais atraente do que o papel de professora.

Retomando a leitura do quadro 24, relativamente à confirmação dos contributos da supervisão clínica, surge a subcategoria com maior número de unidades de registo (10), que permite confirmar que este modelo de supervisão é assumido pelas respondentes como um processo formativo. Para as duas docentes, o exercício de supervisão experimentado contribuiu para a aquisição de novas aprendizagens adquiridas através da prática sendo, portanto, uma forma de formação.

Sobre a experiência de supervisão enquanto processo formativo, as professoras afirmam o seguinte:

*“Foi mais uma experiência. É uma forma engraçada..., (...) aprendemos como se faz correctamente as conferências, ... se eu voltar a fazer isto, vai correr melhor. Não tenho dúvidas”* (p. A).

*“...trouxe vantagens (...), se não fosse a supervisão eu nunca me poderia ter apercebido de certas coisas (...), porque às vezes nós não encontramos uma resposta para as coisas acontecerem e... de facto, depois de reflectir, conseguimos nos aperceber e trabalhar nesse sentido... Sim, contribui para um processo formativo”* (p. B).

Com alguma relevância em termos de unidades de registo (32), surgem **aspectos a salientar** do modelo de supervisão experienciado. Esta categoria reúne quatro subcategorias: divulgação do modelo; desenvolvimento profissional; percepção de novas atitudes profissionais; factor de crescimento profissional.

Para a professora B, a **divulgação do modelo** de supervisão clínica deveria ser feita como um exemplo de boas práticas. Na sua opinião, as escolas deviam organizar espaços de formação e de informação para esclarecimento dos professores. Como refere: “*Tem que haver alguém que forme. Que dê formação... que explique...*”. Para esta professora, esta experiência pode ser divulgada numa reunião de professores e reforça a ideia de que é fundamental experimentar este modelo na prática, porque não basta conhecê-lo.

Após o exercício de supervisão clínica praticado pelas duas docentes, as duas anotam que o trabalho colaborativo desenvolvido com o seu par contribui para o

**desenvolvimento profissional.** Como afirma a professora A: *“também aprendo com os meus colegas. Na partilha. Se eu mudar a prática, as coisas melhoram!”*

Relativamente à subcategoria **percepção de novas atitudes profissionais**, entre as duas docentes parece ser consensual que o exercício de supervisão experienciado contribuiu para assunção de novas atitudes pedagógicas. Um dos indicadores refere a ideia de que colaboração entre pares é também um dever profissional. E que os professores deveriam ter mais tempo para o trabalho colaborativo. Sobre a relação pessoal num processo de supervisão a professora B afirma que *“... não tem que haver uma amizade! (...), a relação que se estabelece é profissional na mesma (...) nas conferências (de supervisão), não estávamos ali a ser “as amigas”! Estávamos a combinar o que era mais adequado para a turma e qual era o objectivo!”*

Sobre a mudança de atitudes que o exercício de supervisão permitiu acontecer, a professora B é menos objectiva no seu discurso. No entanto refere que:

*“ (...) é muito importante nós percebermos onde é que podemos trabalhar (...), a partir de agora vou estar, se calhar, mais atenta a certos aspectos da turma (...), detectar as falhas e reflectir e avançar para trabalhar sobre isso.”*

Para esta docente (B), a disponibilidade é também uma atitude que é necessário assumir. Na sua opinião, realizar supervisão a pares *“é possível desde que haja tempo e disponibilidade de todas as partes (...), o tempo é fundamental.”*

Sobre a subcategoria **factor de crescimento profissional**, as duas docentes aludem ao facto da observação da prática pedagógica promover o exercício da autoavaliação e potenciar a mudança e o crescimento profissional. Consideraram importante a experiência realizada e relativamente a esta questão afirmam:

*“Foi importante..., quando reúno com a colega e vamos ver o que é que correu bem ou o que é que correu mal, há uma consciencialização minha, do que é que eu poderia ter mudado. (...), eu sou obrigada a fazer uma autoavaliação”(p. A).*

*“...portanto, foi graças ao trabalho da minha colega... à observação dela (...) foram ali momentos de reflexão que tivemos em conjunto que me fez estar mais atenta. Vou estar agora mais atenta” (p B).*

A análise do tema apresentado, sobre o modelo de supervisão clínica experienciado, permite-nos deduzir que este modelo é um exercício praticável entre

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

pares, desde que estejam reunidas algumas condições, como por exemplo: colaboração; empatia; apoio; disponibilidade e vontade.

Sobre o papel do supervisor, as duas professoras referem ter mudado de opinião após a experiência realizada. Antes dela, o supervisor era visto como alguém com mais experiência e conhecimentos e com um papel dirigido, fundamentalmente, para a formação inicial. O exercício experienciado modificou a perspectiva das professoras, que referem ter percebido que o papel de supervisor pode ser assumido por um par e acrescentam que o conhecimento dos contextos favorece os processos de supervisão e facilita o trabalho colaborativo entre pares.

Nota-se, no discurso das respondentes, alguma fluência e à vontade nas declarações que fazem sobre supervisão, situação não verificada na análise das entrevistas iniciais. Por outro lado, falar da supervisão a partir de uma experiência recente não é o mesmo que falar de uma experiência distante no tempo.

Um outro aspecto que nos parece importante referir é que este exercício é encarado pelas docentes como um processo formativo. Parece-nos, então, importante recordar as palavras de Alarcão e Tavares (2003), ao referirem que a supervisão assume um papel fundamental, surgindo como um alicerce integrador, que promove o questionamento, o envolvimento activo, o agir dinâmico, o desenvolvimento e o crescimento pessoal de cada profissional envolvido na prática de diálogo crítico e reflexivo, portador de conhecimento analítico. Portanto, a supervisão parece ter contribuído para um melhor exercício da função docente e poderá ter contribuído para desenvolver a participação dos alunos na sua própria aprendizagem.

Relativamente ao Novo Programa de Matemática, as professoras mantiveram a opinião sobre os efeitos positivos na aprendizagem dos alunos relativamente aos conteúdos matemáticos. Mantiveram também a opinião de que a formação é um factor essencial para o cumprimento correcto de um novo programa curricular.

No que concerne ao trabalho colaborativo, antes do exercício experienciado, este era visto como possibilidade real mas que exigia tempo, disponibilidade e apoio. Após o exercício de supervisão, o trabalho colaborativo, para além do enunciado anteriormente, é visto como uma possibilidade de formação, desenvolvimento e crescimento profissional.

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

Finalmente, sobre o modelo de supervisão clínica, as duas professoras manifestam-se favoravelmente, salientam o contributo para a melhoria do ensino e melhor conhecimento das situações e ainda que o mesmo deveria ser divulgado como exemplo de boas práticas. Estas opiniões encontram eco em Formosinho (2002), quando refere que a supervisão influencia o crescimento dos docentes, aumenta e potencia as aprendizagens, tornando mais eficaz o trabalho individual e o espaço colaborativo. Segundo a autora, da supervisão emergem três funções específicas: melhorar a prática pedagógica; desenvolver o potencial de aprendizagens; promover nas organizações a capacidade de criar ambientes de trabalho auto-renováveis.

## CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto que a formação contínua é considerada necessária e aceite pelos professores como contributo para a melhoria da prática, parece-nos que este estudo indica que os professores poderão assumir projectos de formação diferentes das propostas formais, que possam ser construídos de acordo com as necessidades reais dos mesmos.

A construção do projecto de intervenção partiu, fundamentalmente, da preocupação sentida pelas docentes do terceiro ano, face à obrigatoriedade de implementar, nas respectivas turmas, o Novo Programa de Matemática.

A proposta apresentada às docentes do terceiro ano de escolaridade, responsáveis pela referida implementação, foi pensada no sentido de colmatar uma necessidade da própria escola no que concerne ao apoio que deve prestar aos professores, no desenvolvimento do currículo escolar. Assim, respondendo à questão de partida para este estudo, criámos um dispositivo **de formação visando facilitar o desenvolvimento em sala de aula de novas orientações curriculares numa área disciplinar específica e contribuir para a inovação da prática pedagógica nessa mesma área**. A insuficiência de propostas formais de formação alavancou o projecto de trabalho colaborativo inter-pares de docentes, baseado no modelo de supervisão clínica, proposto pela autora. Deste modo, o projecto desenvolvido assumiu-se como contributo para a implementação das novas orientações curriculares de Matemática na prática pedagógica das duas professoras que se envolveram num processo activo de colaboração e apoio mútuo.

No que concerne aos objectivos específicos delineados, a partir dos resultados das entrevistas iniciais, podemos concluir que a referida implementação constituía uma preocupação objectiva para as duas docentes. As duas evidenciavam a falta de formação e lamentavam a impossibilidade de participarem na formação contínua em matemática.

Nos resultados das referidas entrevistas, tornou-se evidente que tínhamos que investir num processo de formação sobre o modelo de supervisão clínica, já que o mesmo não era conhecido por nenhuma das docentes. Por outro lado, tivemos de esclarecer a necessidade de criar um mecanismo de monitorização que servisse como

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

um instrumento de análise e reflexão e que respondesse à importância de registar o que é feito, como é feito e porque é feito.

Os resultados dos documentos acima referidos, designados neste estudo de Diários de Supervisão, confirmaram que o trabalho de colaboração praticado pela referida díade foi assumido com responsabilidade ética e profissional, possível quando existe respeito e capacidade para aceitar a opinião de outro colega sobre o exercício pedagógico.

Os resultados das entrevistas finais, apresentados no capítulo anterior, apontam para essa ideia de qualidade e riqueza pedagógica. As duas professoras intervenientes afirmam que o trabalho colaborativo desenvolvido entre ambas, permitiu identificar e resolver situações (pedagógicas e pessoais) através de estratégias emergentes da observação e reflexão individual e colectiva. Por outro lado, afirmam que o exercício de supervisão clínica lhes forneceu uma nova concepção do papel do supervisor e que não existe incompatibilidade no exercício dos dois papéis: ser professor e ser supervisor.

Os resultados obtidos, no contexto em que o projecto foi desenhado, permitem considerar que este modelo de trabalho e estilo de formação contribuiu para uma prática mais reflectida e mais flexível na medida em que se desenvolveu num espírito de entreajuda equilibrado.

Tal como foi desenvolvido, este modelo de supervisão, distingue-se dos modelos mais tradicionais, já que se realiza entre colegas que se encontram em situação profissional idêntica e em contextos de trabalho semelhantes. Esta igualdade circunstancial ou simétrica potencia a assertividade das práticas pedagógicas, para além de promover o dinamismo, a reflexão e a cultura do espírito crítico, entres pares próximos na relação profissional e interpessoal. Neste modelo de supervisão, o supervisor e o supervisionado encontram-se em posições e estatutos idênticos. A dinâmica recíproca e sinérgica que se estabelece entre os dois, porque se desenrola num clima de colaboração e de empatia, permite que o supervisionado se sinta à vontade, diminuindo o risco de que a prática pedagógica seja alterada pela presença de um supervisor. Esta abordagem simétrica torna-se menos formal e dá mais liberdade ao supervisor, que liberto de requisitos prévios (existentes num processo de supervisão assimétrico para fins avaliativos), amplia o seu campo de visão, podendo observar e, posteriormente, analisar e discutir aspectos sem os constrangimentos que ocorrem

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

naturalmente num processo de supervisão formal. Pudemos verificar que o nivelamento relacional e académico aproxima o diálogo entre as professoras às situações pedagógicas. Estes aspectos são confirmados pelos diários de supervisão produzidos no âmbito da investigação, indiciadores de que o modelo de supervisão clínica é uma estratégia eficaz, porque permite que os professores se envolvam eles próprios na busca de soluções para os seus problemas, no caso concreto deste estudo, na busca de respostas para as dificuldades sentidas no âmbito do novo currículo de matemática. A prática colaborativa experienciada obrigou ao pensamento crítico, reflexivo e assertivo porque cada acção foi planeada em função de problemas ou situações pedagógicas reais e de forma continuada sobre a acção desenvolvida e observada. Verificou-se que este exercício supervisivo contribuiu para o enriquecimento profissional dos intervenientes.

Há todo um trabalho prévio à implementação de um projecto de formação desta natureza, que passa quer pela instituição quer pelos professores. A instituição, porque um dos objectivos do seu projecto educativo é potenciar os bons resultados ao nível da aprendizagem, deve criar as condições para dinamizar nas escolas o trabalho colaborativo inter-pares, fomentar a sua efectivação de uma forma voluntária e facultar as condições para a sua implementação. Se as escolas estiverem receptivas para a dinamização deste tipo de projectos de formação, então há que tornar também receptivo o seu público-alvo: os professores. Da parte dos docentes, é necessário que estes apresentem vontade de apostar e experimentar novos modelos de formação (não creditada) no sentido de melhorar a prática pedagógica e desenvolver competências profissionais e pessoais, tal como é evidenciado nas entrevistas finais pelas duas docentes intervenientes no estudo realizado.

Há a acrescentar que o referido exercício de supervisão implica a colaboração de outro elemento ou, preferencialmente, de um coordenador com capacidade de implementar, incentivar, motivar e colaborar com tais práticas inovadoras, por exemplo, assegurando a substituição do professor que se ausenta da sua aula para realizar a supervisão. Na realidade, a ausência destes requisitos condiciona, ou poderá mesmo inviabilizar, a concretização de projectos desta natureza.

Este exercício levanta questões muito práticas, no entanto, pragmaticamente, é um exercício viável. Para as dificuldades que surgiram, encontramos soluções passíveis de serem colocadas em prática. Uma dessas dificuldades, apontada pelos docentes

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

colaborantes, prende-se com a falta de tempo ou dificuldades de agenda para realizar com eficácia todas as etapas que o processo de supervisão clínica implica. O planeamento, a observação a reflexão e análise de cada acção pedagógica exige disponibilidade e uma calendarização prévia que nem sempre pode ser cumprida com rigor.

É fundamental que este tipo de trabalho, levado a cabo nas escolas, seja reconhecido ao nível das estruturas e hierarquias de topo. Só assim os professores se sentirão motivados, reconhecidos e recompensados no seu esforço profissional para melhorar a qualidade da sua prática docente e, conseqüentemente, melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto importante, que deve ser tido em conta, é não permitir que estes projectos se realizem e se guardem nas gavetas psicológicas e físicas. Poderia haver um elo de ligação às instituições creditadas para formação, de forma a não caírem no isolamento e conseqüentemente numa rotina sem interesse. Portanto poderia ser um tipo de trabalho desenvolvido nas escolas em parceria com instituições de formação, apresentado, divulgado e defendido pelos intervenientes, podendo assumir-se como uma forma de completar outros estilos de formação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I; TAVARES, J, (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma Perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª Edição. Edições Almedina SA.

ALARCÃO, I, (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.

ALARCÃO, I; CACHPUZ A ; MEDEIROS, T; JESUS H, (2005). *Supervisão Investigações em Contexto Educativo*. Editores: Universidade de Aveiro.

ALARCÃO, I, (2000). *Escola reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.

ALARCÃO, I; ROLDÃO, M, (2008). *Supervisão – Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pegado, Lda.

BARTHES, Roland, (1973). *O Prazer do Texto*. Edições 70, Lda., Lisboa-Portugal

BATISTA, Cláudia, (2007). *Aprender a Pensar – Uma estratégia de Intervenção nos alunos de 1º Ciclo*. Tese de Mestrado em Educação. Departamento de Educação da Universidade de Lisboa.

BERNARDINO, Elisabete, (2009). *A (Re)construção da Identidade profissional do Professor Supervisor*. Tese de Mestrado em Educação. Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências. Departamento de educação.

BOGDAN, R; DIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora

CARMO, H, FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.

*Dicionário Priberan de Língua Portuguesa*. Consultado em 22 de Julho de 2010. Disponível em: <http://www.priberam.pt>

DAY, C, (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

- ESTEVES, L, (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-acção*. Porto Editora
- ESTRELA, M; ESTRELA, A, (2001). *IRA – Investigação. Acção, Acção e Formação de Professores – Estudo de caso*. Porto Editora.
- ESTRELA, A, (1994). *Teoria e Prática da Observação de Classes*. Porto Editora. 4ª Edição.
- FORMOSINHO, J, (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. Porto Editora
- GARCIA, C, (1999). *Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa*. Porto Editora, LDA.
- GONÇALVES, José, (2006). *O Centro de Formação Contínua de Professores de Cascais*. A Comissão pedagógica e gestão da formação. Tese de Mestrado em Educação. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências
- HOLLY, M. (1995). *Investigando a Vida Profissional de Professores: diários biográficos*. In A. Nóvoa (org.), *Vidas dos Professores*. (2ª ed.) Porto: Porto Editora. 79-110.
- HARGREAVES, A. et all (2004). *Os professores: Identidades (Re)construídas*. Colecção: Políticas de Educação e de contextos Educativos. 1ª edição: Edições Universitárias Lusófonas.
- ISIDORO, P, (2008). *O Trabalho Colaborativo na Construção no Saber Matemático dos Alunos*. Tese de Mestrado em Educação. Departamento de Educação da Universidade de Lisboa.
- LEANDRO, M. (2000). Irene Lisboa: educadora – *Construção da Identidade Pessoal e profissional. Processos de Auto-formação*. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, I, 29-60.
- LEITE, Teresa, (1997). *Necessidade de formação Contínua de professores em Relação à Integração dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Sistema Regular de Ensino*. Dissertação de mestrado em Ciências de Educação, Área de Formação de professores. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências de educação

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

LIMA, J; PACHECO, J, (2006). *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora.

NÓVOA, A, (1999). *Profissão Professor*. Editora: Porto Editora

NÓVOA, A, (2007). *Vidas de Professores*. (2ª ed.) Editor: Porto Editora

NÓVOA, A. (1997). *Formação de Professores e Profissão Docente*. IN: Nóvoa, A, (ed.), os Professores e a sua formação. (3ª ed.). Lisboa: Dom Quixote, 15-33

ONOFRE, M (1986). *A Supervisão Pedagógica no Centro de Formação Didáctica em Educação Física*. In Correia da Corte, F. carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J e pestana, C. *Formação de professores de Educação física. Concepções, investigação, prática* (pp.75 – 118) Lisboa: Edições FMH.

Passos, Cármen Lúcia Brancaglioni. (2008) *A Comunicação nas Aulas de Matemática Revelada nas Narrativas Escritas em Diários Reflexivos de Futuros Professores*. *Interacções*. Nº. 8, PP. 18-36 Universidade Federal de São Carlos – Departamento de Metodologia de Ensino – Brasil. Consultado em 13 de Agosto de 2010. Disponível: <http://www.eses.pt/interaccoes>.

PINTO, Maria, (2009). *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Ensino Experimental das Ciências – Um Estudo de Caso*. Tese de Mestrado em Educação. Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências. Departamento de Educação.

PEREIRA, Esperança. (2008). *Diários de Aprendizagem*. Disponível em: <http://dossierdeaprendizagem.blogspot.com//01/diarios-de-aprendizagempromooda.html>

PÉREZ, J, (2009). *Coaching para Professores – Motivar para o sucesso*. Porto Editora.

PERRENAUD, P, (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor*. Artmed Editora.

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

ROLDÃO, M, (2008). *Formação de Professores, Currículo, Supervisão – Textos seleccionados gentilmente cedidos pela autora*. Escola Superior de Educação de Lisboa.

SÁ-CHAVES, I, (2004). *Supervisão Pedagógica – Textos seleccionados, gentilmente cedidos pela autora*. Universidade de Aveiro.

SÁ-CHAVES, Isabel, (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto editora.

TAVARES, J, (1996). *Uma Sociedade que se Aprende e se Desenvolve. Relações Interpessoais*. Porto Editora

VIEIRA, Flávia, (1999). *Para uma Visão Transformadora da Supervisão Pedagógica. Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 197-217, consultado em Janeiro de 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>

ZEICHNER, K, (1993). *A Formação de Professores: Ideias e Práticas*. (Educa. Professores; 3)

### REFERÊNCIA LEGISLATIVA

Diário da República, 1.a série – N.º 14 — 19 de Janeiro de 2007

## **ANEXO 1**

## FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

<b>LOCAL:</b> Escola de 1º Ciclo <b>CONCELHO DE LISBOA</b>
<b>DATA:</b> _____ <b>HORA:</b> _____
<b>DURAÇÃO:</b> _____ <b>ENTREVISTADO:</b> Professora

**Qual é a sua idade?** \_\_\_\_\_

**Sexo:** Masculino       Feminino     

**Qual é a sua habilitação académica?** \_\_\_\_\_

**Qual a sua Formação profissional?** \_\_\_\_\_

**Qual a sua situação profissional?** \_\_\_\_\_

**Há quantos anos exerce a sua profissão?** \_\_\_\_\_

**Além da formação inicial que outras formações fez no âmbito da sua profissão?** \_\_\_\_\_

**Dentro da sua profissão já exerceu algum outro cargo? Qual?** \_\_\_\_\_

**Já foi professora cooperante? Se sim, durante quanto anos?** \_\_\_\_\_

## **ANEXO 2**

## Guião das entrevista inicial

<b>LOCAL:</b> Escola de 1º Ciclo <b>CONCELHO DE LISBOA</b>
<b>DATA:</b> _____ <b>HORA:</b> _____
<b>DURAÇÃO:</b> _____ <b>ENTREVISTADO:</b> Professora

**Tema:** Supervisão Inter-Pares: Um Percorso Formativo de Colaboração

**Objectivos:**

- 1- Conhecer a percepção dos professores sobre a importância da supervisão pedagógica em geral e da supervisão na implementação de novos programas, em particular.
- 2- Conhecer a opinião dos professores sobre a colaboração e supervisão interpares.

<b>Blocos Temáticos</b>	<b>Objectivos específicos</b>	<b>Formulário de questões</b>
<p><b>Bloco A</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista</li> <li>• Motivar o entrevistado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relembrar o tema e os objectivos do trabalho;</li> <li>• Solicitar a colaboração do entrevistado, destacando a importância da sua colaboração na realização do estudo;</li> <li>• Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas;</li> <li>• Solicitar autorização para realizar o registo audiográfico da entrevista;</li> <li>• Garantir informação sobre o resultado da investigação</li> </ul>
<p><b>Bloco B</b></p> <p>Profissão docente</p>	<p>Conhecer a atitude dos inquiridos em relação à profissão</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que factores a levaram a escolher a profissão de professor</li> <li>• Que aspectos considera mais importantes para um bom desempenho da função docente?</li> <li>• Que experiências profissionais considera determinantes para o seu desenvolvimento enquanto professor?</li> <li>• Enquanto professora generalista em que área curricular investe mais e porquê?</li> </ul>
<p><b>Bloco B</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementação do Novo programa de matemática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a percepção dos inquiridos sobre o novo programa de matemática e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que acha do novo programa de matemática?</li> <li>• Que tipo de formação fez sobre os novos programas de matemática?</li> </ul>

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

	identificar as diferenças com o anterior	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que diferenças considera mais relevantes entre o novo e o programa anterior?</li> <li>• Tem sentido algumas dificuldades na implementação do novo programa?</li> <li>• A experimentação dos novos programas tem tido reflexo na aprendizagem dos alunos?</li> <li>• Que expectativas tem em relação aos resultados dos alunos no final do ciclo?</li> <li>• Que recursos, relacionados com a matemática, utiliza na planificação das aulas?</li> <li>• De que forma utiliza a Plataforma criada pela DGIDC, na área da matemática?</li> </ul>	
<b>Bloco C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisão e Formação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a percepção dos inquiridos sobre os processos de supervisão.</li> <li>• Conhecer a percepção dos inquiridos sobre o modelo de supervisão clínica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera eficaz o modelo de supervisão experimentado durante a sua formação inicial?</li> <li>• Que aspectos considera mais importantes num processo de supervisão?</li> <li>• Na sua opinião, quais são as funções do supervisor pedagógico?</li> <li>• Que características deve ter o supervisor pedagógico?</li> <li>• Que factores contribuem para uma supervisão eficaz?</li> <li>• Conhece o modelo de supervisão clínica? Se sim, o que pensa desse modelo?</li> </ul>
<b>Bloco D</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaboração e formação interpares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a posição dos inquiridos em relação à colaboração interpares</li> <li>• Identificar formas de colaboração no processo formativo</li> <li>• Conhecer o modo como os inquiridos se relacionam em contexto de trabalho.</li> <li>• Conhecer as expectativas dos inquiridos, relativamente aos processos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Costuma trabalhar conjuntamente com os seus pares pedagógicos?</li> <li>• Qual a sua opinião sobre a colaboração entre os professores?</li> <li>• O que acha que poderá ser feito para que haja mais colaboração entre os professores?</li> <li>• Considera que as estruturas existentes nas escolas são facilitadoras do trabalho em equipa?</li> <li>• Que esforços desenvolve no sentido de planificar e reflectir sobre a sua prática pedagógica?</li> <li>•</li> <li>• Na sua opinião como é vivido o trabalho de equipa?</li> <li>• Considera que os professores estão disponíveis para planificarem, analisarem e criticarem as suas actividades?</li> </ul>

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

	de aprendizagem não formal.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Qual o papel das Escolas/Agrupamentos no apoio a outros processos de formação?</li><li>• Como é que os professores se poderiam organizar para fazerem projectos de formação autónoma?</li></ul>
--	-----------------------------	---

## **ANEXO 3**

## Guião da entrevista final

<b>LOCAL:</b> Escola de 1º Ciclo <b>CONCELHO DE LISBOA</b>
<b>DATA:</b> _____ <b>HORA:</b> _____
<b>DURAÇÃO:</b> _____ <b>ENTREVISTADO: Professora:</b> _____

**Tema:** Supervisão Inter-Pares: Um Percorso formativo de colaboração

**Objectivos:**

- 3- Conhecer a percepção dos professores sobre a importância da supervisão pedagógica em geral e da supervisão na implementação de novos programas de matemática, em particular.
- 4- Conhecer a opinião dos professores sobre a colaboração e supervisão inter pares.

<b>Blocos Temáticos</b>	<b>Objectivos específicos</b>	<b>Formulário de questões</b>
<p><b>Bloco A</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista</li> <li>• Motivar o entrevistado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relembrar o tema e os objectivos do trabalho;</li> <li>• Solicitar a colaboração do entrevistado, destacando a importância da sua colaboração na realização do estudo;</li> <li>• Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas;</li> <li>• Solicitar autorização para realizar o registo audiográfico da entrevista;</li> <li>• Garantir informação sobre o resultado da investigação</li> </ul>
<p><b>Bloco B</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementação do Novo programa de matemática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a percepção dos inquiridos sobre o novo programa após a implementação experimental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que acha do novo programa de matemática após a sua implementação?</li> <li>• De que forma a implementação do novo programa de matemática contribuiu para o desenvolvimento de novas práticas de ensino?</li> <li>• Identifique as dificuldades mais relevantes na implementação do novo programa?</li> <li>• De que forma a experimentação do novo programa correspondeu às expectativas que tinha, face à aprendizagem dos alunos?</li> <li>• Qual o contributo do exercício de supervisão clínica, praticado com o seu par pedagógico, na implementação do novo programa de matemática?</li> </ul>

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

<p style="text-align: center;"><b>Bloco C</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisão e Formação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a percepção dos inquiridos sobre o modelo de supervisão clínica experimentado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera eficaz o modelo de supervisão clínica? Porquê?</li> <li>• Que dificuldades sentiu no exercício de supervisão experimentado?</li> <li>• Que aspectos considera mais importantes no processo de supervisão experimentado?</li> <li>• Como conseguiu conciliar o papel de professora com o de supervisora clínica?</li> <li>• Mantém a sua opinião sobre as características que deve ter um supervisor pedagógico?</li> <li>• Que influência teve esta experiência de trabalho colaborativo no seu percurso profissional?</li> <li>• Considera aceitável este exercício de supervisão enquanto processo formativo? Justifique a resposta.</li> <li>• Que condições devem estar reunidas para o desenvolvimento de um projecto desta natureza.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Bloco D</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaboração e formação interpares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a posição dos inquiridos em relação à colaboração interpares</li> <li>• Identificar formas de colaboração no processo formativo</li> <li>• Conhecer o modo como os inquiridos se relacionam em contexto de trabalho.</li> <li>• Conhecer as expectativas dos inquiridos, relativamente aos processos de aprendizagem não formal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantém a sua opinião sobre a colaboração entre os professores?</li> <li>• Como inclui a colaboração interpares sua prática pedagógica?</li> <li>• Considera que o trabalho colaborativo contribui para o desenvolvimento profissional? Justifique a sua resposta.</li> <li>• Que condições são necessárias para que um processo de colaboração entre os professores se desenvolva eficazmente?</li> <li>• Como avalia a observação da sua prática pedagógica e de que forma essa observação modifica a sua prática?</li> <li>• Frequentemente ouvimos os professores afirmarem que não têm tempo para reunir ou trabalharem em equipa. Partilha dessa opinião? Porquê?</li> <li>• Na sua opinião de que forma poderão os professores desenvolver projectos de trabalho colaborativo?</li> </ul>

## **ANEXO 4**

## Transcrição da entrevista à professora A

ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 5 DE MARÇO DE 2010

Hora: 12:30

Entrevistada: A

Local: Escola

**1 - Qual é a tua idade?**

- 39 anos. Sexo feminino.

**2 - Habilitação académica?**

- Licenciatura. Fiz primeiro o Bacharelato na ESE de Santarém e depois fiz o complemento de formação posteriormente. Sou professora do quadro de Agrupamento e lecciono, neste momento, um terceiro ano. Eu penso que exerço aproximadamente há dezasseis anos, há volta de 16 anos.

**3 - Além da formação inicial que formação fez no âmbito da sua profissão?**

- Para além do complemento de formação, penso que podemos incluir aí, formação em ciências da natureza, fiz formação no âmbito correcção das provas de aferição e tenho outras que não me lembro.

- Mas as que considera mais importantes são essas?

- Sim, as mais importantes.

**4 - E na sua profissão, já exerceu algum cargo?**

- Sim, coordenação pedagógica num colégio particular. Fui coordenadora do primeiro e segundo ano neste Agrupamento com assento no pedagógico.

**5 - No âmbito da cooperação de estágios, já sei que foi professora cooperante...**

- Sim, já fui professora cooperante várias vezes.

**6 - Durante quantos anos?**

- Não foi por um período seguido, era um ano, depois no outro ano dependia se a escola era seleccionada ou não.

- Era sempre com a mesma instituição?

- Não, não.

**7 - Que factores a levaram a escolher a profissão de professor?**

- Sempre gostei, não sei explicar. É um gosto desde de miúda. Desde miúda que a minha mãe dizia que eu brincava sempre às professoras., e foi mesmo por opção, não foi por não ter média para outro curso ou não, foi uma opção que fiz. Com esta faixa etária em especial.

**8 - E o que é que consideras mais importante para um bom desempenho da função de docente?**

- Implica muita coisa... Muita organização. Bons conhecimentos técnicos e saber estabelecer uma relação muito próxima com as crianças.

**9 - Que experiências consideras determinantes para o desenvolvimento enquanto professor? Para o teu desenvolvimento? Experiências que tu tenhas tido ao longo da tua carreira e que tenham contribuído para o teu desenvolvimento enquanto professora?**

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

- O facto de estar com a turma desenvolve imenso porque, ou seja, todas as situações novas que vão aparecendo vão sendo motivo de aprendizagem, ou seja, ao longo do tempo eu vou passando por várias situações, às quais vou dando resposta, às vezes mais apropriada ou menos, mas é assim que se aprende. Formação, ou seja quando há uma alteração na programação, ou seja ela a que nível for, a pessoa deve, sempre que possível, fazer uma actualização para poder inovar. Também, posso dizer, que o ter estado no pedagógico me deu um conhecimento de questões administrativas que, às vezes, tendo conhecimento delas conseguimos agir de uma forma mais coerente, ou conseguimos agir de uma forma (como é que hei-de explicar) saber que estou a agir assim posso influenciar isto ou aquilo. Saber as regras e ter um conhecimento da parte administrativa também é bom.

### **10 - Enquanto professora generalista em que área é que investes mais e porquê?**

- Sempre, desde o primeiro ano, eu gosto mais de matemática do que língua portuguesa, mas reconheço que tenho mais formação em língua portuguesa do que matemática.

- Mas gostas mais de investir naturalmente em lingua portuguesa?

- Gosto mais de matemática.

### **11 - E falando em matemática, sobre o novo programa qual é a tua opinião? O que é que...**

- Concordo, concordo bastante. É uma pena a formação que era para ser dada aos professores do primeiro ano não ter ido para a frente. Se bem que eu acho que há ali também aspectos que ali são contemplados, que se calhar se os professores fizessem uma maior selecção já deveriam ter adoptado algumas estratégias que ali estão. Não é preciso estar a ler o programa para saber que se devia fazer. Os desafios, o desenvolver o cálculo mental, no entanto, ali há algumas alterações, que se calhar, nenhum professor seria muito sensibilizado.

### **12 - E já fizeste algum tipo de formação sobre os novos programas de matemática?**

- Não, não fiz. Inscrevi-me na formação que iria haver através do agrupamento onde estou, mas não se realizou.

### **13 - Que diferenças consideras mais relevantes entre o anterior e o novo programa?**

- Bastante. A preocupação de desenvolver estratégias nos alunos, ou seja, em dar-lhes a possibilidade de não haver uma só solução correcta, ou seja, cada criança tem a sua estratégia, valorizar o percurso até aí, o desenvolvimento do raciocínio, o desenvolvimento do cálculo mental. A valorização que se está a dar agora à percepção do número, o que eu acho que havia pouco no programa anterior.

- Mesmo assim tens sentido alguma dificuldade da implementação do novo programa?

- Tenho tido uma dúvida ou outra, mas também tiro com as colegas.

### **14 - Achas que a experimentação, o facto de estares a experimentar o novo programa já tem tido algum reflexo nas aprendizagens dos alunos?**

- Há, há...

- Que tipo?

- Eu tenho estado a apostar mais no cálculo mental e acho que eles estão a conseguir raciocinar mais rapidamente. Tanto nas questões problemáticas, desafios, situações problemáticas como no cálculo, na operação, na rapidez de resposta.

### **15 - Que expectativas tens em relação ao final do ciclo?**

- Que eles vão melhor preparados para um 5º ano.

### **16 - Que recursos, na área da matemática, utilizas na planificação das aulas?**

- Que recursos?... a internet. Guiões que foram elaborados de acordo com os novos programas onde vêm uma série de actividades, uma série de sugestões de actividades que uma pessoa pode usar em sala de aula. É fundamentalmente isso.

### **17 - De que forma utilizas a plataforma criada pela DGIC na área da matemática?**

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

- De que forma uso? Consultando. É mais para consulta de desafios, sugestões...
- E retiras desafios de lá?
- Sim, sim.
- Nunca entraste na plataforma nem no fórum?
- Não.

### **18 - Mudando de assunto, consideras eficaz o modelo experimental de supervisão na tua formação inicial?**

- Se considero...?
- Se consideras eficaz, no início da tua formação...
- Eu não tive muita formação em supervisão.
- Mas a supervisão que tu tiveste no teu curso para entrar na carreira? Tiveste algum tipo de supervisão?
- Ah sim, está relacionada com o estágio...
- Sim. Consideras eficaz esse modelo?
- Eu, por acaso, não me posso queixar. Eu acho que tive um bom suporte, eu tive um bom suporte nos meus estágios.
- E lembraste de como era feito?
- Lembro-me vagamente, mas recordo-me perfeitamente de ter uma orientadora de estágio que se preocupava muito connosco, que nos orientava e que estava muito disponível para qualquer dúvida, nomeadamente nas planificações e na parte criativa. Por exemplo, nós discutíamos com ela a actividade que íamos fazer e se ela achasse que era uma actividade muito dirigida, por exemplo, ela sugeria para fazer,... para darmos uma maior abertura aos alunos, dava conselhos. Não dizia o que era para fazermos, mas dava-nos abertura para conseguirmos desbravar caminho sozinhos.
- E tiveste aulas assistidas?
- Sim, tive aulas assistidas.

### **19 - E esse modelo de aulas assistidas. Consideras que era um modelo eficaz? Contribuiu para a tua formação?**

- Contribuiu. Se calhar podia funcionar melhor. Muitas vezes sabíamos quando os professores apareciam e penso que não sei se isso é assim tão vantajoso.

### **20 - E que aspectos consideras mais importantes no processo de supervisão?**

- O acompanhamento. O suporte, o suporte. Porque é muito fácil quando a pessoa está a fazer o curso cometer erros, muito, muito fácil. E se não houver alguém por detrás, como suporte, e que possa fazer o trabalho a pares, mas havendo, respeitando a hierarquia, acho que as coisas não funcionam.

### **21 - Sem ser já na formação inicial, sem ser já no estágio... Num processo de supervisão o que é que tu continuas a achar mais relevante? Mais importante?**

- Entre colegas?
- Entre colegas, entre supervisor, supervisionado...
- O que eu acho mais relevante... a partilha. A partilha, só assim faz sentido, senão... se não há partilha, não há discussão, não há trabalho...

### **22 - Na tua opinião quais são as funções de um supervisor pedagógico?**

- Supervisor pedagógico, supostamente, ou melhor na minha opinião, deveria ser que: tem de revelar conhecimentos, uns bons conhecimentos a nível pedagógico de forma a poder

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

aconselhar, orientar e ajudar (como direi) a estruturar o trabalho da pessoa que vai ser supervisionada.

### **23 - E que características deve ter um supervisor pedagógico?**

- Ser um líder. Tem que ser um líder. Só assim consegue motivar, porque se se mantiver distante, se não partilhar, se não aconselhar, se não ouvir, não vai funcionar.

### **24 - E que factores é que contribuem para uma supervisão eficaz?**

- Todos os aspectos que referi anteriormente.
- Ou seja, o supervisor tem determinadas funções que tu disseste que tem a ver com a partilha, com a colaboração entre supervisor e quem é supervisionado.
- E depois achas que um supervisor tem de ser um líder.
- Acho.
- Nesta relação entre o supervisor e quem é supervisionado, a supervisão eficaz é aquela que acontece...
- Que acontece com alguma frequência, porque se não acontecer... E é aquela que acontece entre pares...

### **25 - Conheces o modelo de supervisão clínica?**

- Não.

### **26 - E costumas trabalhar juntamente com os teus pares pedagógicos?**

- Às vezes.

### **27 - Qual é a tua opinião sobre a colaboração entre professores?**

- Acho excelente, acho excelente...
- Porquê?
- Aliás, por exemplo, aconteceu agora uma situação recentemente, em que uma colega tinha um conhecimento muito grande sobre o jogo supertmatik, por exemplo, a partilha dela, que eu nunca tinha feito esse jogo, foi muito boa, porque ela ensinou-me a trabalhar, e está a funcionar lindamente na minha turma. Portanto (isto é um exemplo)... Se eu souber de alguma estratégia, de alguma técnica que funcione com as crianças e que eu partilhe com os meus colegas e vice-versa, obviamente que os resultados são muito melhores.

### **28 - E o que é que achas que poderá ser feito para que haja mais colaboração entre professores?**

- Os professores têm que estar motivados para isso, o que nem sempre estão. E há aqui uma questão também muito importante que são os desencontros de horários, nem sempre há horários que permitam os professores reunir para falar e para debater. Talvez haver um ajuste, porque mesmo as reuniões que se realizam a nível de ano, por mês, muitas vezes não são suficientes, porque o que acontece muitas vezes, é que eu preciso de reunir com a colega da minha escola, porque temos a população escolar que é igual e que é um pouco diferente da outra escola, e portanto, se calhar, rende mais que os colegas da mesma escola se possam reunir e nem sempre há horário disponível.

### **29 - Consideras que as estruturas existentes na escola são facilitadoras do trabalho em equipa?**

- Não, porque eu acho, eu não digo que elas estão a prejudicar, eu só acho que, para mim, teria de haver outra dinâmica. E a própria escola deveria, é o que eu disse um pouco atrás, é que se as reuniões de ano funcionam uma vez por mês, são professores de várias escolas, são vários, e eu penso que numa supervisão a pares eu subentendo que há um par, porque quando são muitos o tempo nem sempre é tão proveitoso, portanto a pares terá de ser a partir da minha escola - eu e a minha colega e depois, então, levar para o grande grupo, o que falha muito é o tempo que falta para reunir a pares na nossa escola.

### **30 - E que esforços desenvolves para reflectir sobre a tua prática pedagógica?**

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

- Muitas vezes poucos... Eu acho que reflecto pouco. Se calhar deveria reflectir mais. Mas talvez seja um defeito por cá estar há já muitos anos. Não sei...

- E os esforços que desenvolves, como já vimos que desenvolves, não os desenvolves mais é porque o tempo...

- Se calhar era bom, cá está, conversar com alguém e trocar ideias, porque quando fazemos uma auto-avaliação ela é muito subjectiva, porque há uma parte emotiva muito nossa que acaba por ... tornar essa auto-avaliação, se calhar, não muito justa. E se eu reunisse e dissesse "olha não sei, fiz isto. Será que fiz bem? O que é que vocês acham?" Se calhar essa reflexão era melhor, era mais profunda. Mais justa também.

### **31 - Na tua opinião como é que é vivido o trabalho de equipa?**

- Como é que é vivido? Eu não me posso queixar. Porque quando os professores se entendem, as coisas funcionam bem. As coisas funcionam lindamente.

- E tens essa experiência?

- Não é que funcione sempre bem, mas com a minha colega aqui do lado, quando nos reunimos partilhamos muitos trabalhos, muitas vezes por e-mail.

- Então o trabalho de equipa tem a ver com a relação pessoal professor - professor?

- Não deveria ter, mas muitas vezes tem... Não deveria ter porque o aspecto profissional é acima de tudo fundamental. E acho que, às vezes, as pessoas não sabem diferenciar o trabalho profissional e relacionamento pessoal.

### **32 - Achas que os professores estão disponíveis para planificar, analisar e criticar as suas actividades, de uma forma geral?**

- Não, não, nem sempre estão. Alguns estão, mas há outros em que a critica é uma coisa difícil de aceitar. Não gostam da crítica. Até pode ser construtiva, mas a pessoa...

### **33 - E qual é o papel das escolas, do agrupamento, no apoio a processos de formação?**

- Formação continua?

- Sim, todo o género de formação. Os Agrupamentos têm apoiado?

- O nosso Agrupamento tem disponibilizado algumas formações que os professores têm feito. Eu fiz no âmbito das ciências, há quem fizesse no âmbito da matemática e este ano há pessoas a fazer na língua portuguesa. Eu acho que sim, o que penso é que nem sempre é tido em conta a questão dos horários, se bem que este ano as coisas melhoraram um bocadinho. A gestão do horário melhorou um bocadinho.

- Ou seja, as pessoas tem a possibilidade de pensar e de procurar formar-se sem ser por estas ofertas que aqui existem? Há outras formas de as pessoas fazerem formação?

- Eu não sei se há, eu recordo-me que há uns anos atrás as escolas eram bombardeadas com planos, com acções de formação e era uma coisa quase sistemática, havia sempre e neste momento não. O que eu noto é que não chega muito disso à escola. De facto, o que é falado no inicio no ano é que "há esta formação, o agrupamento vai dar a possibilidade de os professores fazerem formação aqui, aqui e aqui."

### **34 - Para além dessas formações não há apoio por parte do Agrupamento para fazer outras formações?**

- Há poucas, muito poucas. Eu neste momento inscrevi-me numa. Sei que vai ser pelo agrupamento, mas foi agora, não me recordo de ter havido outra durante o tempo lectivo.

### **35 - E como é que os professores se podiam organizar para fazer projectos de formação autónoma?**

- Autónoma? Como assim, entre eles?

- Exactamente.

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

- A única forma seria, partindo do princípio que todos os professores têm de fazer formação contínua, seria quem está a fazer formação em língua portuguesa fornecer os materiais, aquilo que aprende, de alguma forma aos outros. Quem está em matemática fornecer de matemática, quem está em ciências fornecer. Porque nós não podemos estar a fazer todos ao mesmo tempo e, se calhar, assim todos aprendíamos tudo ao mesmo tempo. Mas lá está, dentro da escola.

- Mas isso é um projecto... isto que estás a dizer é um outro processo de formação. E o papel do Agrupamento nesse âmbito, deve ser o agrupamento de escolas a fomentar?

- Não sei... talvez arranjar alguma estratégia, motivar as pessoas para o fazer, pensar em alterar espaços. O plano anual de actividades contemplar, por exemplo... Criar um espaço onde isso pudesse acontecer, mas a continuidade. Mas acho que a iniciativa tinha de ser na própria escola, entre os colegas, para funcionar bem...

- Os colegas podem encontrar formas de...

- Podem, é uma questão de ser pensada e falada, que às vezes é. Mas depois as colegas,... cá está, eu penso que é a questão do horário. Nós não temos um dia, durante a semana inteira, que todos pudéssemos sair às 15h30m...

- Mas isso não é um papel do agrupamento? Permitir esses espaços?

- Claro, era o que eu já te tinha dito. A questão dos horários, e há uma coisa mais importante, que é, porque é que há agrupamentos que contemplam este aspecto e que se preocupam em que haja uma tarde liberta para que todos os professores se reunirem e porque é que há agrupamentos que não contemplam isso e que os professores... Aliás aqui na nossa escola cada um sai às 15h30m e depois temos de fazer as reuniões, mesmo os conselhos docentes, que para mim são muito importantes, porque é quando se debatem as questões da própria escola, onde estamos inseridos, é sempre depois das cinco e meia...

- Parece-me extremamente importante aquilo que acabaste de dizer, que os professores que estão a fazer formação em matemática, a fazer formação contínua de matemática e serem eles formadores dos outros colegas que não estão nessa formação, parece-me de extrema importância, mas que se não for de forma bem planeada, também pode funcionar mal.

- Mas isso é uma questão de organização. É um processo de formação...

- Sim, não é comparável a estar a assistir à formação de um professor de uma ESE, mas é melhor os colegas estarem a partilhar essa informação e a fornecer instrumentos aos outros do que não haver partilha nenhuma. Eu neste momento estou a fazer uma formação em matemática, dois sábados, aproximadamente, se eu não partilhar com os meus colegas, só eu fico a aprender. É a rentabilização dos recursos dentro da própria escola.

## **ANEXO 5**

## **Transcrição da entrevista inicial à professora B**

ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 5 DE MARÇO DE 2010

Hora: 16:10

Entrevistada: B

Local: Escola

**1 - Podes dizer-me a tua idade, o teu grau académico e a tua habilitação profissional?**

- Tenho 30 anos, sou professora de 1º ciclo, professora contratada nesta escola. Tirei uma licenciatura em 1º ciclo.

**2 - Qual é a tua situação profissional? És professora contratada?**

- Professora contratada, exactamente.

**3 - E há quantos anos que exerces a profissão?**

- Há seis.

**4 - Para além da tua formação inicial que outras formações fizeste no âmbito da tua profissão?**

- Tirei o curso de técnico profissional de animação sócio - cultural.

**5 - E dentro da tua profissão já exercestes algum outro cargo?**

- Dentro da minha profissão... não, não.
- Sempre professora?
- Sim, professora com turma e sem turma. Professora de apoio. Também já estive a trabalhar com crianças de diferentes idades...
- Durante quantos anos?
- Dois anos sem turma e os restantes com turma.

**6 - E já foste professora cooperante no âmbito na cooperação de estágios? Já foste professora cooperante?**

- Estou neste momento como professora cooperante com uma estagiária do ISEC.

**7 - E que factores é que te levaram a escolher a profissão de docente?**

- Pelo facto de gostar de crianças e de trabalhar com crianças e perceber do mundo das crianças, por gostar de ensinar e talvez por influência da minha mãe, como é educadora de infância, sempre trabalhou com crianças, sempre me fascinou esta área.

**8 - E que aspecto considera mais importante para um bom desempenho da função de docente?**

- Ser uma professora compreensiva, estar preparada, saber preparar as suas aulas para se sentir segura perante os seus alunos. Estar constantemente a aprender, a pesquisar e também é importante saber trabalhar em equipa para podermos partilhar e enriquecer,...

**9 - Que experiências profissionais consideras determinante para o teu desempenho enquanto professora? Alguma experiência que tenha contribuído muito ou determinantemente para o teu desempenho profissional?**

- Sim, as experiências que contribuem normalmente são experiências em que tive mais dificuldades, não necessariamente más, acho que até as boas, no fundo, que é onde aprendo

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

melhor... experiências que ocorrem no dia a dia com as crianças, na sala de aula, as suas dificuldades e a forma como as ultrapasso.

- Os desafios que te vão colocando os alunos...
- Exactamente, é a melhor forma de aprender...
- E de ganhar novas experiências?
- Sim, exactamente.

### **10 - Enquanto professora generalista em que área curriculares investes mais e porquê?**

- Na área da língua portuguesa, porque acho muito importante a língua portuguesa e a matemática, obviamente. São as duas áreas que, quanto a mim, são as áreas mais importantes.

### **11 - E falando em matemática o que é que tu achas de novo programa da matemática?**

- Acho que o novo programa da matemática veio trazer muitas vantagens, apesar do início pensar que ia ter muitas dificuldades, que haveria muitas dificuldades, o que acabou por não acontecer. Pelo contrário, com a experiência que vou tendo e com as experiências dos alunos vou conseguindo ultrapassar e perceber de facto a matemática... entre o antigo programa e este novo, comparando, este traz muitas mais vantagens. Ficam a perceber muito mais o sentido do número...

### **12 - Já fizeste alguma formação sobre a matemática?**

- Já. Já fiz, no ano passado, com a ESE de Setúbal, na ESE de Setúbal.
- E que tipo de formação fizeste?
- Fiz formação ao longo do ano, portanto foi o ano inteiro, em que nós preparávamos as aulas, a professora dava-nos algum apoio e trabalhava connosco, ia assistir às nossas aulas e depois reuníamo-nos para discutir e reflectir sobre as minhas dificuldades e as dificuldades que ela sentiu que eu tinha tido.

### **13 - Há pouco quando me estavas a falar do novo programa e do que achavas dele estavas já a identificar algumas diferenças. Existem muitas diferenças entre o novo e o programa anterior?**

- Sim, existem. Muitas diferenças nas estratégias que os alunos encontram para chegar a um novo resultado, não se agarram tanto ao algoritmo e, pelo contrário, com os novos programas, ficam a perceber através da decomposição dos números, através de, ... na prática, não sei bem como explicar. Agora de repente não me ocorre,...

### **14 - Tens sentido alguma dificuldade na implementação no novo programa?**

- Tenho sentido alguma dificuldade, talvez pelo facto de ainda não ter muita experiência, mas com a informação que vou tirando da DGIC vou conseguindo perceber e vou pondo em prática aquilo que vou lendo, e...

### **15 - E a implementação dos novos programas tem tido já influência na aprendizagem dos alunos?**

- Tem, tem-se sentido, tenho sentido aspectos muito positivos. Os alunos com maiores dificuldades que não se limitam a fazer uma conta e acertar no resultado, agora preferem como chegar ao resultado
- Mas tens trabalhado muito a comunicação matemática?
- Exactamente, a comunicação matemática, fundamentalmente.
- E isso permite...
- E vão arranjando as suas estratégias, e acabam os alunos que têm mais dificuldades por encontrarem a sua.

### **16 - E que expectativas é que tu tens em relação aos resultados no final do ciclo?**

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

- Acho que vai ter mais vantagens e que eles vão obter bons resultados. Comparando com o programa anterior penso que é muito mais benéfico.
- Pensas que este prepara...
- Sim, muito, muito melhor... mesmo.

### **17 - Na planificação das tuas aulas que recursos é que tu utilizas na área da matemática?**

- Portanto, eu na planificação, também trabalho com a colega que tem terceiro ano, planificamos algumas coisas em conjunto. Tento recorrer a livros relacionados com o programa, e tento planificar de acordo com aquilo que estou a dar, diariamente, semanalmente, e...

### **18 - De que forma é que utilizas a plataforma criada pela DGIC na matemática?**

- A plataforma, uso sempre que dou determinada matéria, vou à DGIC tentar pesquisar de que forma eles têm determinado material, determinada informação para eu pôr em prática determinadas matérias nas minhas aulas. Consulto bastante. Talvez seja o recurso que a que recorro mais vezes.

### **19 - E mudando de assunto, entrando noutra área que tem a ver com supervisão, consideras que o modelo experimentado na tua formação foi um bom modelo de supervisão?**

- Não, penso que não foi o mais adequado na altura, porque senti alguma falta de apoio para preparar as aulas e para planificar, na altura do estágio precisava... não sei, que a professora estivesse mais disponível, que houvesse mais observações, que houvesse mais comunicação, para poder tirar as minhas dúvidas, porque tinha muitas, como é normal, no início da minha formação, como é normal ter, e de facto se tivesse um maior acompanhamento seria muito mais benéfico.

### **20 - E atendendo a essa tua experiência de supervisão que aspectos é que tu consideras mais importantes num processo de supervisão**

- O aspecto mais importante na supervisão haver disponibilidade de ambas as partes, haver muita comunicação, esclarecimento de dúvidas, alguma compreensão por parte do professor, porque há sempre dúvidas que tem de esclarecer e portanto o professor deveria ajudar mais, como é que eu hei-de explicar, mostrar que tipo de materiais é que podemos ter e recorrer para as aulas.

### **21 - Na tua opinião quais são as funções do supervisor pedagógico?**

- As funções... devia haver uma preparação, uma preparação global, em conjunto, esclarecer as dúvidas tenhamos e depois, haver, de facto, uma observação global e trabalharmos em conjunto, não ser só observar, mas, se for necessário, o professor escrever para nos ajudar, de forma natural, para que nós, nada como por em prática e...

### **22 - Então que características deve ter um supervisor pedagógico?**

- Características... deve ser uma pessoa que nos deixe avançar, acima de tudo para colocarmos as nossas dúvidas e sermos esclarecidos. Ser bastante experiente. Ser seguro, mas também nos transmitir segurança. E rigoroso... isso também é importante.

### **23 - E atendendo a essas características, que aspectos é que contribuem para que uma supervisão seja eficaz? Que factores é que tu achas que contribuem para uma supervisão mais eficaz?**

- Disponibilidade, compreensão, partilha de conhecimentos, etc...

### **24 - E conheces o modelo de supervisão clínica?**

- Não.

### **25 - Mudando de assunto e saindo agora um pouco da supervisão. Costumas trabalhar juntamente com os teus pares pedagógicos?**

- Sim, costumo, até para esclarecermos dúvidas, lá está, mais uma vez. E aprendermos uns com os outros.

### **26 - E qual é a tua opinião sobre a colaboração entre os professores?**

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

- De uma maneira geral ou neste caso específico?
- Não, numa forma geral... Ou se quiseres falar neste ano em especial ou na tua experiência...
- Eu acho que devia ser sempre assim, nós trabalharmos sempre em equipa, facto nada como partilhar e partilhando vamos ficando mais e mais à vontade podendo dar as nossas ... não é opiniões, os nossos contributos. E aprendemos de facto. Trabalhar individualmente, na minha opinião, nunca foi benéfico, não se aprende, nunca é tão enriquecedor.

### **27 - E o que é que achas que deve ser feito para que haja mais colaboração entre os professores?**

- Para haver mais colaboração? Basta haver um trabalho de equipa, que todos estejam disponíveis, que haja boa vontade e que percebam, que de facto, só traz vantagens.

### **28 - Mas a nível da escola instituição pode ser feita alguma coisa? Ao nível superior?**

- Eu acho que era fundamental nos darem um tempo para planificar e só que isso é impossível dada a nossa carga horária.

### **29 - Consideras que as estruturas existentes na escola são facilitadoras do trabalho de equipa?**

- Não, neste momento não. Na minha opinião não. Tinha que haver muita boa vontade, porque com o horário que temos de facto não há espaço para isso.

### **30 - De acordo com o que estás a dizer o trabalho de equipa que vai havendo é só resultado da boa vontade dos professores.**

- Eu penso que sim, porque não há espaço... temos agora o apoio ao estudo que... esse seria o momento ideal para que pudéssemos trabalhar
- Sentes que o tempo do apoio ao estudo poderia ser rentabilizado...
- Até porque as crianças estão muito cansadas e acho, que neste momento, não traz grandes vantagens e trazia muitas mais vantagens aproveitar esse tempo para trabalhar em equipa seja com colegas do mesmo ano, seja com outros anos.
- Se eu estou a entender bem, se o apoio ao estudo retira tempo ao professor, poderia ser...
- Aproveitado planificar, para trabalhar em equipa, para partilhar.
- E não é isso que acontece?
- Não, não, não é! Infelizmente não.

### **31 - Mesmo assim que esforços é que fazes no sentido de planificar e reflectir a tua prática pedagógica?**

- Eu tento ao máximo conversar com as minhas colegas e se as dificuldades delas são as minhas, muitas vezes, e tento aprender um pouco com isso. Nos intervalos, no nosso tempo de intervalo, no pouco tempo que nos sobra aproveito para poder partilhar e ouvir, partilhar as minhas experiências. É o único tempo.

### **32 - E na tua opinião como é que é vivido o trabalho de equipa?**

- Neste momento?

### **33 - Podes falar de uma forma geral ou dar a tua opinião sobre como é que os professores vivem o trabalho de equipa. Como é que ele é vivido?**

- Eu acho que depende muito das escolas, das pessoas,... eu acho que há grupo de pessoas que gostam e que se sentem à vontade para trabalhar em grupo e em equipa e há outras pessoas que sentem, que preferem trabalhar individualmente, embora eu ache que não sejam tão enriquecedor.
- E achas que os professores estão disponíveis para planificar, criticar, analisar as suas actividades?
- Não, nem todos, não. Penso que há pessoas que não conseguem reconhecer os, as suas dificuldades e não conseguem expor. E de facto... portanto, como é que eu hei-de dizer, não se

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

sentem à vontade para se exporem nesse sentido, então ... isso é como tudo, há professores que expõem as suas dificuldades e tentam aprender com elas e tentam partilhá-las e há outros que não.

**34 - Como é que os professores poderiam organizar-se para desenvolver projectos de formação autónoma?**

- Como assim?

**35 - Como é que se poderiam organizar para fazer uma formação ou auto - formação, sem ser esta formação oferecida pelo agrupamento. Que outro tipo de formação é que os professores poderiam ter por eles organizada?**

- Podiam ter não só formação ao nível da matemática, mas todo o tipo de formação. Se tivessem tempo, decididamente, poderiam organizar-se, porque só traz vantagens a pessoa ter formação. Só que neste momento não há tempo.

**36 - Não há possibilidade de os professores fazerem formação contínua apoiada pelo ministério da educação. Achas que haveria a possibilidade de os professores, eles próprios, criarem esse processo de formação de uma forma autónoma?**

- É assim, eu só vejo a hipótese de ser ao fim-de-semana ou pós laboral o que eu acho muito difícil, mas... pouco concretizáveis dado ao tempo que temos.

**37 - E qual o papel das escolas, do agrupamento no apoio a outros processos de formação sem ser esta que falámos anteriormente? Na formação contínua...**

- Tem um papel fulcral, é o papel deles, portanto...

**38 - Imagina que há a possibilidade, outra forma de os professores fazerem formação, qual é o papel que as escolas, que a direcção da mesma poderia ter no sentido de apoiar esses processos formativos?**

- Eu acho que é importante as escolas apoiarem os professores e arranjam tempo para que tal possa concretizar...
- Fundamentalmente atribuição de tempo para ...
- Sim, sem, sem dúvida, eu acho que é o ponto mais importante e que tempo de focar, se houvesse mais tempo, com certeza os professores teriam mais disponibilidade e fariam, com todo o prazer, formação, até porque é benéfico, vantajoso e enriquecedor...

## **ANEXO 6**

## Transcrição dos Diários de Supervisão Clínica - B/A

1º Ciclo de supervisão	
Colega B – Supervisora	Colega A – Supervisionada
<b>Conferência pré-observação – 13 de Abril</b>	
<p>Situação problemática encontrada na turma da colega A: Desenvolver competências do cálculo mental nos alunos.</p> <p>Actividade planeada: Cadeia do Par ou ímpar (jogo de cálculo mental em que os alunos dividem por dois se o número for par e juntam 1, se o número for ímpar).</p> <p>Objectivo: Desenvolver a competência de cálculo, com implicação da divisão, conceito de metade e compreensão do número</p> <p>Calendário da observação: 14 de Abril das 14h45 às 15h05</p>	<p>Vários alunos da turma apresentam muitas dificuldades no cálculo mental. Não seria tão preocupante, se os números trabalhados fossem de valores elevados. As dificuldades surgem mesmos com valores baixos. Este facto prejudica a resolução de operações e de questões problemáticas.</p> <p>Actividade planeada: cadeia do “Par ou Ímpar”</p> <p>Objectivo: Desenvolver a competência de cálculo, com implicação da divisão, conceito de metade e compreensão do número</p> <p>Duração da observação: 20 minutos</p>
<b>Observação da 1ª aula – 14 de Abril</b>	
<p>A professora deu início à aula explicando o que iriam fazer. Jogo do par ou ímpar. Explicou o jogo, uma vez que os alunos já não se lembravam das regras (tinam feito o jogo no ano anterior).</p> <p>Os alunos participaram ao mesmo tempo. A professora começa por perguntar aos alunos se o nº 14 é um bom ponto de partida. Os alunos respondem que sim. Começam por multiplicar por 10 e depois por 100. Os alunos estão todos com atenção à excepção do Aluno x que está distraído. A professora prossegue a aula. “Partindo do 1400 a metade é...” Os alunos respondem e chegam ao 350. A professora explica que se os alunos tiverem dificuldade em descobrir a metade podem decompor o número. Ex: <math>750=600+100</math>. Através da decomposição os alunos vão resolvendo a cadeia. Quando chegam ao 175, a professora pergunta se é par ou ímpar. Os alunos respondem que é ímpar e um deles diz que é necessário acrescentar um número (?). Prossegue a cadeia: 175 – 176 – 88 A professora pergunta se é par ou ímpar. Os alunos têm dificuldade em calcular a metade do número. Um dos alunos diz: “Até a Maria sabe...” A professora chama a atenção pelo</p>	

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

<p>comentário feito.</p> <p>A cadeia prossegue: 88 – 44 – 22</p> <p>Alguma confusão. Todos querem participar. A professora insiste com os alunos que não põem o dedo no ar.</p> <p>Uma das alunas, supostamente com mais dificuldade responde que metade de 22 é 11.</p> <p>A cadeia prossegue: 22 – 11</p> <p>Como o 11, os alunos acrescentam 1 e dá 12.</p> <p>A professora pede ao aluno distraído que continue a cadeia.</p> <p>O aluno recusa a participação e continua com o tronco deitado sobre a mesa. É o único que se mostra alheio à aula.</p> <p>A cadeia termina: 1400 – 700 – 350 – 175 – 176 – 88 – 44 – 22 – 11 – 12 – 6 – 3 – 4 – 2 – 1 – 2 – 1.</p> <p>Os alunos chegam à conclusão que não conseguem sair do mesmo.</p> <p>Algum alarido na sala no momento de passarem o exercício para a folha branca.</p> <p>O grande grupo participa com interesse.</p> <p>Um grupo de 4/5 alunos limitam-se a ouvir as respostas dos colegas, mas estão com atenção à aula.</p> <p>Apenas um aluno não participa nem sequer está com atenção.</p> <p>Os alunos aderem à proposta da professora para continuar o mesmo jogo mas com um número maior.</p> <p>Os alunos aceitam a proposta com muito interesse.</p> <p>O aluno que não participa na aula, não se manifesta, continuando alheio a tudo o que se passa na aula.</p>	
<b>Análise dos dados - 15 de Abril de 2010</b>	
<p>A turma, de uma maneira geral, no início da aula, estava um pouco hesitante em participar.</p> <p>A professora lembrou as regras.</p> <p>Aos poucos a turma foi aderindo com entusiasmo.</p> <p>Houve alguma dificuldade por parte de alguns alunos (4/5 alunos), em calcular a metade de alguns números. Detectada essa dificuldade e para simplificar o processo, a professora começa por decompor o número. Desta forma os alunos chegam mais depressa ao resultado/objectivo (calcular a metade). Senti que uma das expressões que facilita é quando a professora diz: “divide em dois ou por dois”. Posteriormente utiliza a linguagem matemática: “Calcula a metade...”</p> <p>Quanto ao restante grupo (que era a maioria), foi notória a sua participação, interesse e facilidade em responder às questões colocadas pela professora.</p>	<p>Foi explicada a actividade aos alunos.</p> <p>Após a explicação das regras, iniciou-se o jogo.</p> <p>A escolha do número foi sugerida pela professora, a partir do nº do dia (14 de Abril), depois de multiplicado por 10 e por 100.</p> <p>Muitos alunos não apresentaram dificuldades.</p> <p>Seis alunos não levantaram o braço para participar.</p> <p>Um aluno X brincou, mantendo-se alheio ao que se estava a passar.</p> <p>Solicitei a participação dos outros, perguntando-lhes directamente.</p> <p>Alguns esforçaram-se por responder.</p> <p>Sugeri a decomposição do número.</p> <p>Registei no quadro os resultados.</p> <p>O aluno X, quando solicitado a intervir, nem as regras sabia.</p>

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

<p>Houve momentos em que os alunos se atropelavam para responder, outros que colocavam o dedo no ar para responder.</p> <p>Quanto ao aluno que estava alheio à aula não conseguiu interiorizar as regras do jogo. Ao ser solicitada a sua participação o aluno não conseguiu responder.</p>	<p>Os outros ficam irritados pela espera.</p> <p>No final, todos registam os cálculos feitos, copiando do quadro.</p>
<b>Conferência pós-observação – 16 de Abril de 2010</b>	
<p>Após a análise da minha reflexão, decidimos o que fazer para ultrapassar /melhorar as dificuldades.</p> <p>Quanto ao facto de, na maioria, os alunos terem respondido com alguma facilidade, levou-nos a pensar que numa próxima intervenção seria vantajoso, iniciar a cadeia com um número de valor superior.</p> <p>Ficou decidido aumentar o grau de dificuldade, iniciando a cadeia com um número que permitisse essa dificuldade.</p>	<p>Concluimos que:</p> <p>A tarefa permitia a participação de todos os alunos.</p> <p>Fomentámos a decomposição</p> <p>Para muitos alunos, o número trabalhado, tornou a tarefa muito fácil.</p> <p>O aluno x não revelou qualquer interesse pela actividade.</p> <p>Os alunos que sabiam queriam sempre antecipar as respostas.</p> <p>Foi a primeira vez que os alunos fizeram este jogo.</p> <p>Decidimos aumentar o grau de dificuldade.</p>
<b>2º Ciclo de supervisão</b>	
<b>Conferência Pré-observação – 16 de Abril de 2010</b>	
<p>Ficou estabelecido que na observação seguinte, se iria fazer o jogo oralmente, sem registar no quadro e, no final, cada aluno registaria a cadeia numa folha, sem a ajuda do professor. (Houve alunos que só participavam com a insistência da professora).</p> <p>Próxima observação: 22 de Abril às 9h30 Actividade: Jogo do Par ou Ímpar</p>	<p>Decidimos fazer o jogo do “Par ou Ímpar”, a partir do número do dia multiplicado por 1000.</p> <p>Desta vez o jogo realiza-se oralmente (sem registo no quadro) e, no final, cada um, irá registar a cadeia numérica, numa folha de papel.</p> <p>Data da observação: 22 de Abril</p>
<b>Observação da 2ª aula – 22 de Abril</b>	
<p>A professora começa por falar sobre o que tinham feito na última aula. Explicou que iam fazer o mesmo e que hoje iriam trabalhar com o número do dia, depois de o multiplicar por 10, depois por 100 e depois por 1000.</p> <p>Foi feito o registo no quadro: <math>22 \times 10 = 220</math>; <math>22 \times 100 = 2200</math>; <math>22 \times 1000 = 22000</math></p> <p>Pergunta se é par ou ímpar. Os alunos respondem que é par.</p> <p>A professora lembra: “Então dividem por 2”</p> <p>Os alunos perguntam se a professora não vai fazer o registo no quadro.</p> <p>A professora diz que não vai escrever nada no quadro.</p> <p>A professora pergunta a um aluno que tem dificuldade em dividir por dois, qual a metade de 11000.</p> <p>O aluno pensa mas não consegue. Os outros colegas ajudam.</p>	

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

<p>A professora ajuda a decompor o número: <math>10000 + 1000</math> e sugere que descubra a metade de cada um deles.</p> <p>A professora tenta seguir a cadeia a partir do 5000. Os alunos aquém a professora pergunta não respondem.</p> <p>Apenas um aluno apresenta a sua estratégia mas não chega ao resultado.</p> <p>Os alunos com mais dificuldade ficam calados.</p> <p>Um aluno responde: “2 750”.</p> <p>Os restantes que tinham o dedo no ar mostram algum alívio por o colega ter respondido certo.</p> <p>A professora pergunta se é par ou ímpar. Os alunos respondem que é par.</p> <p>A professora ajuda a decompor o número para facilitar e regista no quadro.</p> <p>A professora tenta “puxar” pelos alunos com mais dificuldade. Estes não respondam.</p> <p>A professora continua a cadeia, solicitando a participação dos alunos.</p> <p>Ao número 1375, somam 1.</p> <p>A professora continua: “688 é par ou ímpar? ... “Então dividem por dois”.</p> <p>A maioria coloca o dedo no ar. A cadeia chega ao número 344.</p> <p>Alguns alunos estão distraídos e não participam na aula. Um dos alunos deita o tronco em cima da mesa. Os outros mostram alguma dificuldade e olham para os colegas.</p> <p>A professora pergunta a um aluno que se distrai por momentos, qual a metade de 172.</p> <p>O aluno pensa algum tempo e dá a resposta errada.</p> <p>Os colegas ajudam e respondem que é 86.</p> <p>A professora pergunta a uma aluna qual a metade de 86. A aluna não consegue chegar à resposta e a professora ajuda decompondo o número. A aluna consegue chegar ao resultado.</p> <p>Um dos alunos interrompe a aula para perguntar a que horas lancham.</p> <p>A professora olha para o relógio e diz que será na hora do lanche.</p> <p>Continua a aula e pergunta se o 43 é par ou ímpar.</p> <p>Respondem que é ímpar e somam 1: <math>43 + 1 = 44</math></p> <p>Uma das alunas antecipa-se e diz: “ Professora, já chegamos ao nosso número.</p> <p>A cadeia numérica termina. Na parte final os alunos mostram-se á vontade.</p> <p>A professora diz que vão fazer sozinhos na folha, partindo do 22000.</p> <p>Um dos alunos pergunta se têm de apresentar todas as estratégias tal como está no quadro.</p>	
--	--

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

<p>A professora responde que não e que agora fariam como entendessem.</p> <p>Têm a folha branca á frente. Alguns ficam a olhar os colegas, outros estão alheios, mas a maioria começa a trabalhar.</p> <p>A professora diz que podem fazer a decomposição para facilitar. A ideia é conseguir resolver a cadeia.</p> <p>Um dos alunos (o mesmo da aula anterior) continua sem mostrar qualquer interesse na actividade e dança na cadeira, distrai a colega da frente. Esta diz que o colega está a incomodar.</p> <p>A professora saiu por um momento da sala.</p> <p>Cerca de quatro alunos conversam uns com os outros.</p>	
<p><b>Análise dos dados – 23 de Abril</b></p>	
<p>Na conferência Pré-observação, ficou decidido que esta 2ª aula observada, seria uma continuação da anterior, embora com um grau de dificuldade superior.</p> <p>Os alunos estavam relativamente calmos quando a aula começou.</p> <p>Quando a professora explicou o que iam fazer, os alunos mostraram-se à vontade. Logo a seguir, quando foi obtido o número, senti que a postura dos mesmos se tinha alterado, pois o grau de dificuldade era superior.</p> <p>A professora teve a preocupação de questionar, na maioria das vezes, os alunos com mais dificuldade.</p> <p>Senti que o facto de as perguntas terem sido dirigidas a um aluno especificamente, o expunha perante a turma e, dadas as suas dificuldades, ainda ficava mais bloqueado, não conseguindo responder à questão colocada.</p> <p>A ajuda da professora foi crucial, quando pedia para os alunos decomporem o número, simplificando todo o processo.</p> <p>As respostas foram dadas oralmente pelos alunos.</p> <p>Os alunos que mostravam mais dificuldades em responder ficavam em silêncio e a professora solicitava a participação de outro.</p>	<p>Verifiquei maiores dificuldades em relação ao número trabalhado.</p> <p>Novamente, por sugestão minha, os alunos recorreram à decomposição dos números.</p> <p>Vários alunos manifestaram dificuldades que não tinham revelado na aula anterior.</p>
<p><b>Conferência Pós-observação – 26 de Abril de 2010</b></p>	
<p>Concluimos que de uma forma geral os alunos sentiram mais dificuldade, comparativamente à aula anterior.</p> <p>Os alunos recorreram à decomposição dos números por sugestão da professora.</p> <p>Má opção ter aumentado o grau de dificuldade e ao mesmo tempo não ter feito os registos no quadro e pedir que registassem, numa folha branca, autonomamente.</p> <p>A maioria do grupo mostrou interesse,</p>	<p>Foi má opção ter aumentado o grau de dificuldade, alterando duas variáveis: aumentar o valor do número e não ter feito o registo no quadro e solicitar que os alunos resolvessem, autonomamente, a tarefa.</p> <p style="text-align: center;">Decidimos realizar outra tarefa.</p>

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percuro Colaborativo de Formação

<p>motivação e participação. Os alunos revelaram maior interesse no exercício oral. Não revelando tanta motivação no registo da cadeia numérica.</p>	
<b>3º Ciclo de supervisão</b>	
<b>Conferência Pré-observação – 26 de Abril de 2010</b>	
<p>Decidimos realizar outra actividade: Registo no quadro de operações aritméticas e descoberta de estratégias para resolução mental</p> <p>Próxima observação: 27 de Abril às 11h30 Actividade: Resolução mental de operações por aproximação á dezena</p>	<p>Actividade planeada: Registo no quadro de adições e encontrar estratégias de resolução.</p> <p>Estratégia sugerida: calcular somas através da aproximação à dezena.</p> <p>Data da observação: 27 de Abril (11h30m)</p>
<b>Observação da 3ª aula – 27 de Abril (14h50)</b>	
<p>A professora distribui folhas brancas. Os alunos conversam uns com os outros antes de ser explicada actividade. Há um aluno sentado sozinho numa mesa. Começam a fazer a actividade iniciada no dia anterior. A professora pede a um aluno para explicar a actividade aos colegas que faltaram. Metade dos alunos mostram-se agitados e a professora chama à atenção esses alunos. Os alunos mostram-se cansados. Houve uma visita de estudo e está muito calor. O aluno explica a tarefa, dando um exemplo: <math>28+16 = 30 +20 = 50 - 6 = 44</math> O aluno x tenta explicar e os colegas mandam-no calar. Alguns alunos não participam e deitam a cabeça na mesa. ( Talvez devido ao calor e cansaço). A professora passa os seguintes exercícios no quadro: <math>18+17</math> ; <math>36+29</math> ; <math>58+ 39</math> ; <math>128+ 147</math>. Os alunos perguntam se é para passar para a folha e a professora diz que sim. Alguns alunos fazem o exercício outros estão um pouco agitados. Uma aluna diz que tem dificuldade. A professora pede para ir ao quadro e explica-lhe individualmente. Os restantes alunos continuam a trabalhar. Alguns alunos conversam aparentemente sobre assuntos não relacionados com a aula. O aluno x pede para ir ao quadro. O aluno y pede para ir ao quadro. É um dos alunos com dificuldade. O aluno realiza com sucesso o exercício. O aluno x faz sozinho e está a trabalhar calmamente. Alguma brincadeira pelo meio com professora. O aluno z não está parado na cadeira, anda</p>	

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

<p>pelo chão e mata uma mosca, atraindo para si a atenção da turma.</p> <p>O aluno que está no quadro mostra dificuldade em se concentrar.</p> <p>O colega que está ao lado repete a brincadeira e tenta matar outra moca.</p> <p>A professora intervém e tudo volta ao normal.</p> <p>O aluno que está no quadro conclui o exercício.</p> <p>Entretanto é hora dos alunos lancharem e termina a actividade.</p>	
<b>Análise dos dados – 28 de Abril de 2010</b>	
<p>O facto dos alunos terem feito uma visita de estudo, que exigiu esforço físico, levou a que os alunos estivessem cansados e, na primeira parte da aula, aparentemente calma.</p> <p>Mais uma vez a professora optou por não fazer todos os registos no quadro, deixando que os alunos pensassem por si próprios.</p> <p>Na segunda parte da aula, tal como na aula anterior, ia colocando questões aos alunos com mais dificuldade.</p>	<p>Registei várias adições no quadro</p> <p>Relembrei a estratégia de resolução através da aproximação à dezena.</p> <p>Alguns alunos não revelaram interesse em resolver as adições com recurso à estratégia sugerida.</p>
<b>Conferência Pós-observação – 30 de Abril</b>	
<p>Este tipo de tarefa foi realizado pela terceira vez com a turma. Os alunos já tinham tido contacto com este tipo de exercício.</p> <p>Alguns alunos pediram para utilizarem outras estratégias mas o objectivo era consolidar esta.</p> <p>Os alunos com mais dificuldade revelam alguma desmotivação. Neste caso é necessário mais investimento neste tipo de actividades e maior sistematização.</p> <p>Registou-se uma ligeira evolução na capacidade de cálculo. Vários alunos demoram ainda algum tempo na resolução de adições.</p> <p>Três alunos revelam ainda dificuldade em perceber o mecanismo de aproximação à dezena.</p>	<p>Expliquei que esta actividade já tinha sido realizada anteriormente.</p> <p>A primeira vez foi à algum tempo atrás e a segunda vez foi na semana anterior.</p> <p>Alguns alunos pediram para utilizar outras estratégias. Foi recusado.</p> <p>Os alunos com mais dificuldade revelaram alguma desmotivação pela resolução.</p> <p>Nestes casos terá de haver um maior investimento neste tipo de actividades e uma maior sistematização da aprendizagem.</p> <p>Vários alunos demoraram algum tempo a resolver as adições.</p> <p>Registou-se uma ligeira evolução na facilidade do cálculo mas, para alguns alunos, terá de haver maior investimento.</p> <p>Três alunos continuam a revelar dificuldades no mecanismo de cálculo por aproximação à dezena.</p> <p>Ex: <math>53 + 48</math>. (ao 53 tiramos 3 e ao 48 acrescentamos 2) Nestes casos em que num dos factores retiramos e noutro acrescentamos, os alunos com maior dificuldade, necessitam de ajuda para conseguirem resolver.</p>

## **ANEXO 7**

## Transcrição dos Diários de Supervisão A/ B

1º Ciclo de Supervisão Clínica	
Colega A – Supervisora	Colega B – Supervisionada
<b>Conferência pré-observação – 10 de Maio</b>	
<p>Situação problemática encontrada na turma da colega B: Fraco nível de participação dos alunos nas aulas de matemática.</p> <p>Estratégia pensada : Realização de trabalhos de grupo com apresentação oral dos trabalhos. Desenvolvido pelos alunos</p>	<p>A minha preocupação com a turma é resolver o baixo nível de participação de metade dos alunos.</p> <p>Estratégia pensada. Promover o trabalho de grupo com apresentação oral dos trabalhos realizados.</p> <p>Objectivo: Motivar/incentivar a participação e fomentar o trabalho de equipa.</p>
<b>Observação da 1ª aula – 11 de Maio</b>	
<p>A professora pede a um dos grupos que apresente o seu trabalho.</p> <p>O primeiro grupo apresenta as estratégias.</p> <p>A professora questiona uma das alunas com dificuldade.</p> <p>Dois alunos intervêm e os restantes do grupo mantêm-se calados.</p> <p>Duas alunas questionam o grupo apresentador. Solicitam que leiam o problema.</p> <p>O grupo que apresenta está muito inibido.</p> <p>O aluno x (com muita dificuldade), permanece alheio ao que o rodeia.</p> <p>Apenas uma aluna tenta apresentar o trabalho sem a intervenção dos outros colegas.</p> <p>A professora interrompe. Pergunta se será sempre a mesma aluna a apresentar.</p> <p>Todos os outros se mantêm calados.</p> <p>Após várias interrupções da professora sobre quem iria continuar a falar, outra aluna decide continuar.</p> <p>Enquanto decorre a apresentação, alguns elementos do grupo conversam entre si.</p> <p>Os restantes alunos da turma tomam uma postura muito crítica, em relação aos que apresentam.</p> <p>A professora questiona-os sobre os resultados e mostra-se desagradada porque só um aluno do grupo responde.</p> <p>A professora pergunta se acharam a tarefa difícil. Ninguém responde.</p> <p>A professora pergunta como se organizaram para resolver a tarefa. Só um aluno responde e a professora revela muito desagrado pela pouca participação dos elementos do grupo.</p> <p>A professora indica que regressem aos seus lugares e solicita a apresentação de outro grupo.</p> <p>Este grupo está mais à vontade, dividindo a</p>	

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

<p>apresentação.</p> <p>Há um grupo (três alunos) que conversam e distraem-se com facilidade.</p> <p>A professora, após a apresentação, pede ao grupo que explique como chegaram aos resultados.</p> <p>Este grupo revela organização e método de trabalho.</p> <p>O grupo mais desatento é chamado a apresentar o trabalho.</p> <p>Este grupo é criticado pelos restantes alunos, dizendo-lhes que não estavam com atenção.</p> <p>Uma aluna do grupo começa a apresentação.</p> <p>A professora questiona um dos alunos deste grupo e este diz que não estava a perceber bem o exercício mas a sua colega ajudou.</p> <p>Os alunos x, que pertencem a este grupo, mantêm-se distantes da apresentação. Os colegas continuam o trabalho.</p> <p>A professora questiona se os quatro chegaram à mesma conclusão.</p> <p>Os alunos respondem que o aluno x não quis trabalhar em grupo e que fez tudo sozinho.</p> <p>A professora questiona o aluno x e pede que dê a sua resposta.</p> <p>O aluno dá uma resposta diferente dos outros elementos.</p> <p>A professora pergunta qual a razão para tal ter acontecido.</p> <p>Os colegas do grupo queixam-se dizendo que ele não quis fazer e que nunca concordava com eles.</p> <p>A professora pergunta porque quis fazer sozinho. Este cala-se e não responde.</p> <p>A professora insiste numa resposta e aguarda uma explicação.</p> <p>O aluno x explica que pensava de uma maneira diferente.</p> <p>A professora recorda as regras do trabalho de grupo, dizendo que todos têm de colaborar.</p> <p>A maioria da turma mantêm-se calada.</p>	
<b>Análise dos dados - 11 de Maio</b>	
<p>Na generalidade, os alunos revelaram alguma inibição durante a apresentação dos trabalhos. Mostraram-se muito extrovertidos.</p> <p>A postura da professora revela-se intimidatória. A sua insistência ainda os inibe mais.</p> <p>Foi dado a cada grupo, pouco tempo para a apresentação.</p> <p>A professora tentou várias vezes que os alunos mais tímidos intervissem.</p> <p>Foi muito importante cada grupo reflectir sobre a organização do seu grupo.</p> <p>A participação oral de toda a turma, na avaliação dos trabalhos dos colegas, também me</p>	Sem registos

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

pareceu interessante.	
<b>Conferência pós-observação – 12 de Maio</b>	
<p>Concluimos que a presença de outra professora na sala poderá ter influenciado o comportamento/participação por parte de alguns alunos mais inibidos.</p> <p>Durante a apresentação alguns alunos revelaram pouca participação no trabalho, mesmo com a insistência da professora.</p> <p>A professora mostrou-se muito ansiosa, pressionando a participação de alguns alunos.</p>	<p>Concluimos que a presença de outra professora na sala poderá ter influenciado a participação dos alunos.</p> <p>Durante a apresentação, alguns alunos, continuaram a mostrar pouca participação no trabalho, mesmo a pedido da professora.</p> <p>Constatámos que são sempre os mesmos alunos a apresentar o trabalho (os mais desinibidos).</p> <p>Eu mostrei-me muito ansiosa, pressionando os alunos que não intervinham.</p>
<b>2º Ciclo de Supervisão Clínica</b>	
<b>Conferência Pré-observação – 20 de Maio</b>	
<p>Decidimos continuar com a estratégia do trabalho de grupo. A única variante a incluída é que deverão ser os alunos mais tímidos os porta-voz do grupo.</p> <p><i>Próxima observação: Apresentação de trabalho de grupo</i></p>	<p>Vamos continuar a desenvolver trabalho de grupo, mantendo os mesmos grupos.</p> <p>Serão indicados os alunos que não participam por iniciativa própria, para fazerem as apresentações.</p> <p>Próxima observação: apresentação de tarefas matemáticas realizadas em grupo.</p>
<b>Observação da 2ª aula – 21 de Maio</b>	
<p>A professora indica um dos grupos e diz que será ela a nomear os alunos que deverão apresentar.</p> <p>Os alunos indicados foram dois alunos, x e y. O aluno x começa a falar e a professora interrompe dando indicações.</p> <p>O aluno x fala muito baixo.</p> <p>A professora resolve ler o desafio. Vai colocando questões e pede aos alunos para responderem.</p> <p>A professora pede ao aluno y para explicar a sua estratégia.</p> <p>Este aluno apresenta um resultado errado e culpabiliza outro elemento do grupo.</p> <p>A professora pergunta porquê que o aluno só copiou.</p> <p>O aluno justifica-se dizendo que a colega é que quis dizer o resultado.</p> <p>Os dois alunos continuam a dizer que copiaram o trabalho feito pela colega.</p> <p>A professora chama a aluna em questão para que explique como trabalharam em grupo.</p> <p>O grupo é questionado quanto aos métodos utilizados na resolução da tarefa matemática.</p> <p>A professora questiona a turma sobre a apresentação deste trabalho de grupo.</p> <p>Alguns alunos referem que estes não sabem trabalhar em grupo.</p> <p>A professora indica outros três alunos de outro grupo para apresentarem os trabalhos.</p> <p>A primeira questão da professora é sobre a</p>	

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

<p>forma como trabalharam.</p> <p>A professora explica que quer saber como desenvolveram o trabalho proposto. Se todos trabalharam, se copiaram ...</p> <p>Uma aluna começa a explicar. É interrompida pela professora que solicita que guardem os cadernos. Quer apenas saber como se organizaram.</p> <p>Após a explicação da aluna a professora refere que lhe parece bem a estratégia do grupo e questiona a turma sobre o assunto.</p> <p>A turma concorda com a professora.</p> <p>A professora chama dois elementos de outro grupo para explicarem a organização do seu grupo.</p> <p>A professora chama a atenção de um deles por, durante o trabalho de grupo, ter conversado constantemente.</p> <p>A professora relembra as regras e questiona os elementos do grupo.</p> <p>Estes acusam o colega de estar sempre a falar e distraído.</p> <p>Os alunos da turma têm a mesma opinião.</p>	
<b>Análise dos dados – 22 de Maio</b>	
<p>Foram chamados a participar os alunos mais inibidos.</p> <p>A professora manteve-se muito directiva o que não facilitou a desinibição dos alunos.</p> <p>Os alunos continuaram pouco participativos.</p>	<p>Chamei os alunos menos participativos para explicarem como trabalharam em grupo para resolverem as tarefas.</p> <p>Os alunos escolhidos não foram avisados por mim. Avisar antes da participação poderia deixá-los nervosos ou ficarem bloqueados.</p>
<b>Conferência Pós-observação – 23 de Maio</b>	
<p>De facto foram chamados os alunos menos interventivos para explicarem como organizaram o trabalho de grupo.</p> <p>Os alunos escolhidos não foram previamente e intencionalmente avisados pela professora. Esta opção prendeu-se com o facto de acharmos que se tivessem sido avisados poderiam ficar mais nervosos.</p> <p>A inibição dos alunos manteve-se durante as apresentações.</p> <p>Sentimos necessidade de perceber a razão da não participação activa destes alunos.</p> <p>Decidimos questionar os alunos.</p> <p>Decidimos que a professora deveria colocar essa questão aos alunos.</p> <p>Pensou-se na elaboração de um cartão para cada aluno com duas questões: “Gosto de apresentar trabalhos de grupo porque...” e, “Não gosto de apresentar trabalhos de grupo porque...” (Cada aluno deveria dar a sua opinião).</p> <p>Nestes cartões os alunos não se identificam.</p>	<p>Concordámos que os alunos continuaram a mostrar-se bastante inibidos na apresentação do trabalho.</p> <p>Houve, a partir daí, a necessidade de perceber a razão da falta de participação destes alunos.</p> <p>Achei que poderíamos questionar os alunos.</p> <p>Pensámos então elaborar um cartão para cada aluno com duas questões: “Gosto de apresentar trabalho de grupo porque.....” e “Não gosto de apresentar trabalho de grupo porque...”</p>
<b>3º Ciclo de Supervisão Clínica</b>	

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

<b>Conferência Pré-observação – 14 de Junho</b>	
<p>Depois de reflectirmos sobre a opinião dos alunos decidimos continuar com trabalhos de grupo, mas reduzindo os elementos por grupo. Optámos pelo trabalho a pares para aumentar a possibilidade de participação dos alunos nas aulas. Decidimos isto porque num grupo maior é frequente o isolamento de alguns alunos.</p> <p>Decidimos também diferenciar o tipo de desafios matemáticos, para evitar apresentações repetidas e manter o interesse dos alunos.</p> <p>Actividade planeada: Resolução a pares de diferentes desafios matemáticos e apresentação das estratégias de resolução.</p>	<p>Os cartões foram distribuídos aos alunos que responderam anonimamente.</p> <p>Depois da análise dos cartões, identificamos as seguintes razões: vergonha; porque os outros se riem; a falta de atenção dos colegas prejudica a apresentação; medo de errar; falta de cooperação entre os colegas.</p> <p>Decidimos continuar a realizar trabalho de grupo, reduzindo o número de elementos. Iremos optar pelo trabalho a pares. Sendo apenas dois alunos, torna-se difícil a não participação de alguns alunos. Em grande grupo é frequente alguns alunos se isolarem, ficando à espera que os outros respondam. Por outro lado continuamos a fomentar o trabalho de equipa.</p> <p>Outra estratégia pensada foi diversificar os desafios matemáticos. Cada par resolve um desafio diferente. Decidimos isto porque nas apresentações anteriores, verificámos que, após as primeiras apresentações, os alunos distraíam-se com muita facilidade, perdendo progressivamente o interesse. Sendo desafios diferentes, pensámos motivá-los, contribuindo para aumentar o interesse pela actividade.</p> <p>Próxima observação: 15 de Junho às 14h30m</p>
<b>Observação da 3ª aula – 15 de Junho</b>	
<p>A professora pergunta quem quer ser o primeiro par a apresentar o seu trabalho.</p> <p>Uma aluna disponibiliza-se.</p> <p>A professora esclarece-a sobre o que deve fazer e sobre o que deve falar.</p> <p>Durante a explicação da aluna, muitos alunos estão alheios ao trabalho.</p> <p>A professora solicita a participação de outro grupo e indica a aluna que deve falar.</p> <p>A aluna fala muito baixo.</p> <p>A professora pede para falar mais alto.</p> <p>A aluna diz que não conseguiu fazer a tarefa. Fica envergonhada.</p> <p>A professora pergunta se gosta mais de trabalhar sozinha, a pares ou em grupo maior</p> <p>A aluna diz que prefere trabalhar em grupo maior porque pode pedir ajuda aos colegas.</p> <p>A professora pergunta se as duas se esforçaram na realização da tarefa ou fizeram à pressa e pede a outra aluna que apresente o trabalho.</p> <p>Esta aluna mostra-se mais à vontade.</p> <p>Outra aluna diz que prefere trabalhar em grupo porque assim tem mais ajuda.</p> <p>A professora pergunta à turma porquê que</p>	

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

<p>alguns alunos não participam nas aulas.          Uma aluna diz que será por não saberem ou por vergonha.          Um aluno fica muito inibido quando a professora o questiona e diz que não participa porque não está com atenção.          O aluno começa a chorar.          A professora desiste.</p>	
<b>Análise dos dados –16 de Junho</b>	
<p>Apesar de todas as hesitações todos os alunos, de uma forma ou de outra, apresentaram o trabalho, mesmo os mais inibidos.          A professora intervinha durante as apresentações.          Alguns alunos revelaram muita insegurança na apresentação das suas estratégias de resolução.          Os alunos estiveram atentos (talvez pela variedade de exercícios propostos).          Os alunos revelaram algum espírito crítico perante o trabalho apresentado.</p>	Sem registos
<b>Conferência Pós-observação – 8 de Julho</b>	
<p>Os alunos que apresentaram os trabalhos revelaram alguma insegurança, embora se notasse o esforço de trabalho dos alunos.          Pensámos que seria vantajoso a professora reforçar positivamente o esforço dos alunos mais inibidos, quer verbalmente com permanecendo perto deles e dando-lhes segurança.          Chegámos à conclusão que seria benéfico a professora não questionar (interromper) os alunos durante as apresentações, deixando a sua intervenção para o final.          Constatámos que o facto das tarefas serem diferente, os alunos estiveram mais atentos e curiosos.          Concluímos que há alunos que bloqueiam ao serem pressionados pela professora.</p>	<p>Acho que os alunos que apresentaram a resolução de desafios revelaram alguma insegurança, embora se notasse algum esforço.          Chegámos à conclusão que seria benéfico não ter questionado os alunos durante a apresentação de modo a que os mesmos se sentissem mais à vontade. Desta forma achamos que a intervenção da professora e dos colegas só deverá ser feita no final.          Pensamos que seria vantajoso ter reforçado positivamente o trabalho dos alunos mais inibidos.          Constatámos que pelos facto dos desafios serem diferentes, os alunos estiveram mais atentos e curiosos pelo desenrolar das apresentações.</p>

## **ANEXO 8**

## Transcrição da entrevista final à professora B

13 de Julho de 2010

– Como tu sabes, o objectivo desta entrevista é para finalizar o projecto de intervenção.

Podemos começar?

### 1- O que acha do novo programa de matemática após a sua implementação?

– Acho que o novo programa traz vantagens... dá oportunidades aos alunos... de poderem aplicar os seus raciocínios... ehh... ehhh...prontos, é... Noto alguma diferença relativamente ao anterior... Embora estivesse um bocadinho mais insegura... e tivesse tido formação o ano passado...mas penso que se tivesse mais formação estaria mais à-vontade e teria feito... desempenhado um melhor papel.

### 2- De que forma a implementação do novo programa de matemática contribuiu para o desenvolvimento de novas práticas de ensino?

– Penso que sim... penso que sim...

– De que forma?

– ...ah...

– De que forma é que o novo programa permitiu o desenvolvimento de novas práticas?

– Foi isso que eu disse... acho que os alunos podem... podem aplicar os seus raciocínios... não se limitam apenas a chegar aos resultados... percebem todo o processo e... dá oportunidade de darem a conhecer aos colegas as suas ideias...

### 3- Identifique as dificuldades mais relevantes na implementação do novo programa?

– Ehh... tive dificuldade com alguns alunos que ... ainda estavam um bocadinho... como é que eu hei-de dizer?... não é agarrados mas... eh... como é que eu posso explicar?... ehh... por exemplo no algoritmo... existe aquela velha tendência de fazer o algoritmo em pé... portanto não passavam por aquele processo todo e tive alguma dificuldade em que eles se desligassem um bocadinho do modelo anterior... do programa anterior... e passassem a implementar o novo programa. E a dificuldade maior foi... por que acho que se tivesse tido mais formação... certos recursos... estaria... eh... estaria mais à-vontade e conseguiria...

### 4- De que forma a experimentação do novo programa correspondeu às expectativas que tinha, face à aprendizagem dos alunos?

– Eh... de que forma? É que... portanto... eh...

– Tinhas alguma expectativa em relação aos alunos?... à aprendizagem dos alunos? A experimentação do novo programa... como é que...

– A experimentação em geral foi positiva... eh... no início foi... estava um bocadinho eh... atrapalhada... porque... bem... na realidade era a primeira vez que ia trabalhar com os novos programas... com uma turma... e... quer dizer... foi positiva... se nós tivéssemos feito exercícios de rotina se calhar teria sido mais fácil... eh... conseguir melhores resultados... mas... nem sempre foi possível... mas penso que de uma maneira geral foi positiva...

### 5- Qual o contributo do exercício de supervisão clínica, praticado com o seu par pedagógico, na implementação do novo programa de matemática?

– Sim, tive oportunidade de perceber as minhas falhas... se não fosse a supervisão nunca me teria apercebido...eh... e pude reflectir sobre isso... de facto, houve falhas e, graças à minha colega, pude detectá-las... portanto, penso que foi positivo. Que trouxe muitas vantagens.

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

### 6- Consideras eficaz o exercício de supervisão clínica?

– Sim... sim...

– E...?

– Para já porque me sinto à vontade com a colega e... estar ali a ser observada... como estava à vontade com ela... eh... As aulas correram normalmente... eh ... e portanto, lá está... fazer um trabalho em conjunto que foi positivo.

### 7- E houve algumas dificuldades no exercício de supervisão experimentado?

– Eh... dificuldades quando eu observei ou quando fui observada?

– De uma maneira geral...

– As dificuldades... talvez por ser pouco tempo... 20 minutos de observação... tive necessidade de mais tempo... para me aperceber de certas dificuldades dos alunos... eh... mas foi muito eficaz, sim.

– Havia muita dificuldade?

– Não, não... quer dizer... as dificuldades que eu senti na minha turma... eh... foi quando... portanto... uma das falhas que eu detectei... que a minha colega observou.. foi nos trabalhos de grupo... e havia alunos que nem sequer se manifestavam... eh.. e quando detectámos esse problema... eh... não foi muito bem...

– Mas isso já foi... o facto do exercício de supervisão é que permitiu a identificação...

– Exactamente...

– Mas em relação à prática desse exercício tiveste mais alguma dificuldade? Alguma dificuldade que tu queiras focar?

– Foi assim... não sei se posso dizer isto mas.... Se tivesse tido mais tempo, eh... como eu já tinha dito na outra entrevista... se tivéssemos tido um momento em que nos pudéssemos juntar... por exemplo, no apoio ao estudo... como eu já tinha falado, teria sido mais proveitoso...

– Ou seja... prolongar o exercício de supervisão... ter mais tempo...

– Sim, sim...

### 8- Que aspectos considera mais importantes no processo de supervisão experimentado?

– Aspectos importantes: aperceber-me onde é que eu poderia estar a falhar... com os alunos... eh... trocar ideias com a minha colega... experiências... eh... e foi muito importante reflectirmos as duas sobre o trabalho de cada uma.

### 9- Como conseguiu conciliar o papel de professora com o de supervisora clínica?

– Em que sentido?

– No momento em que tu deixavas de dar as aulas... de ser professora... e assumir o papel de supervisora.

– Tinha que deixar a turma... vinha para cá outra colega para assegurar a turma... enquanto eu ia observar vinte minutos... como é que eu consegui conciliar? Foi algo que foi um bocado complicado...

– Como é que foi deixar de ser professora para estar no papel de observadora? É fácil mudar? Estar nesses dois papéis?

– É assim... eu não sei bem o que estás a perguntar... é mais fácil estar a observar... de facto, limitar-me a observar e registar... do que... porque estou ali a fazer um trabalho específico... do que estar a dar aulas e...

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

### 10- Mantém a sua opinião sobre as características que deve ter um supervisor pedagógico?

- Sim, mantenho.
- Depois de teres experimentado a possibilidade de supervisionar uma prática pedagógica...
- Hum... eh.. sim, sim... mas em que sentido?
- No início... na primeira entrevista tu tinhas uma opinião sobre as características de um supervisor pedagógico...
- Mantenho, mantenho...
- Mas neste momento também te apercebes que podes ser supervisora?
- Sim, dado que agora... depois de ter experimentado... realmente... apercebi-me que sim... que posso ser supervisora. E que não é assim tão complicado como eu imaginara antes. Ser... acho que agora é mais fácil...

### 11- Que influência teve esta experiência de trabalho colaborativo no seu percurso profissional?

- Que influência... eh... é assim: sinto que teve algumas vantagens... e... de facto, é muito importante nós percebermos onde é que podemos trabalhar.. eh.. e, de facto, a partir de agora vou estar, se calhar, mais atenta a certos aspectos da turma... como é que... poderei, portanto, detectar as falhas e reflectir e avançar para trabalhar sobre isso.

### 12- Considera aceitável este exercício de supervisão enquanto processo formativo? Justifique a resposta.

- Hum...?
- Ele contribui para um processo formativo?
- Sim, contribui.
- Como? E porquê?
- Hum... não sei se... se calhar vou estar a repetir, mas... trouxe vantagens ... hmm... se não fosse a supervisão eu nunca me poderia ter apercebido de certas coisas... certas situações que são importantes... porque às vezes nós não encontramos uma resposta para... para... as coisas acontecerem e... de facto, depois de reflectir, conseguimos nos aperceber e trabalhar nesse sentido...

### 13- Que condições devem estar reunidas para o desenvolvimento de um projecto desta natureza.

- Ter mais tempo disponível... err... ter alguns recursos... e... trabalhar com rotinas... com algumas rotinas diárias... ter alguns momentos...
- Há pouco estavas a dizer que quando saías da sala era preciso alguém vir substituir... portanto, isso é uma condição necessária...
- Sim... a turma não podia ficar sozinha... de facto, aí foi um bocado complicado, mas graças à...
- Tiveste alguma dificuldade em conseguir substituição para o período em que saías da sala?
- Não, não...
- Como é que esse processo era feito?
- Portanto, eu agendava com a colega... eh... agendava antes da observação e a colega substituí-me durante os vinte minutos... e eu depois...
- Outra colega?
- Outra colega... neste caso a coordenadora.
- A coordenadora da escola não tinha turma?

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

– Não, podia fazer o favor de assegurar, durante esses vinte minutos, para (eu) poder fazer a observação à colega.

– Essa situação estava combinada e autorizada superiormente para que a supervisão pudesse acontecer?

– Claro, claro... sem dúvida.

### **14- Mantém a sua opinião sobre a colaboração entre os professores?**

– Sim, mantenho... é fundamental e... aconteceu... houve muita colaboração e... correu tudo bem.

### **15- Considera que o trabalho colaborativo contribui para o desenvolvimento profissional? Justifique a sua resposta.**

– Sim.

– Porquê? Justifica.

– É óbvio que é importante a partilha de ideias... de experiências... de reflectirmos sobre todo o trabalho... eh... se calhar sozinha não conseguiria. Não me iria aperceber.

### **16- Que condições são necessárias para que um processo de colaboração entre os professores se desenvolva eficazmente?**

– Eh... haver tempo disponível, acima de tudo. No momento em que... portanto... trabalhar em conjunto, principalmente com a minha colega de ano... para troca de materiais, ideias... e... portanto... o tempo para mim, é fundamental.

### **17- Como avalia a observação da sua prática pedagógica e de que forma essa observação modifica a sua prática?**

– Foi importante... eu, como já tinha dito, apercebi-me que havia alunos que não conseguiam eh... portanto... não tinham à-vontade para se explicar como é que chegavam a determinado resultado. E apercebi-me que muito foi por vergonha de se exporem aos colegas... outros por timidez... outros porque tinham medo... tinham dificuldade na comunicação... outros tinham receio que os colegas se rissem deles... eh... portanto, foi graças ao trabalho da minha colega... à observação dela (...) que eu nunca me teria apercebido disso...

– E que de forma essa observação modificou a tua prática?

– Vou estar agora mais atenta... e... foi importante... foi muito importante... de facto, foram ali momentos de reflexão em tivemos em conjunto que me fez... a partir de agora... estar mais atenta.

### **18- Frequentemente ouvimos os professores afirmarem que não têm tempo para reunir ou trabalharem em equipa. Partilha dessa opinião? Porquê?**

– Sim. Porque temos uma série de trabalhos para fazer...

– Que tipo de trabalhos?

– Planificações... correcção de trabalhos de casa... formação... uma série de solicitações.

### **19- Na sua opinião de que forma poderão os professores desenvolver projectos de trabalho colaborativo?**

– Hmm... é possível desde que haja tempo e disponibilidade de todas as partes e... interesse, não é?...

– Vocês este ano debateram-se com essa falta de disponibilidade; mesmo assim, realizaram este exercício; mesmo assim, avaliam positivamente. Foi com esforço extraordinário que realizaram isso? Ou foi um esforço natural?

– Sim... foi feito... quer dizer... natural mas... se tivéssemos tido mais tempo teria sido melhor...

## **ANEXO 9**

## Transcrição da entrevista final à professora A

15 E JULHO DE 2010

### 1- O que acha do novo programa de matemática após a sua implementação?

– Acho que facilita a aprendizagem, na medida em que – vamos lá a ver se consigo explicar bem – eu acho que é mais explicativo porque todos os mecanismos até chegarmos até a um determinado objectivo são trabalhados. Ou seja, antigamente era mais por repetição (quase). Agora não, há uma apreensão do conteúdo, há um desmontar e um decompor que leva a uma maior consciencialização do valor do número e dos outros temas também. Acho que se parte mais da raiz para depois chegar ao topo. Antigamente era mais superficial e agora aprofundamos mais.

### 2- De que forma a implementação do novo programa de matemática contribuiu para o desenvolvimento de novas práticas de ensino?

– Contribuiu. Contribuiu bastante porque, a partir do momento – isto no que diz respeito às operações – quando eu passo pela decomposição do número para – como é que eu hei-de dizer – para a noção exacta do valor do número, da posição do algarismo e do seu respectivo valor; quando eu trabalho desta maneira, eu deixo de trabalhar as operações da forma antiga, em que não havia uma consciência tão grande do valor do número. Ou seja, aquilo era tudo muito mecânico.

### 3- Identifique as dificuldades mais relevantes na implementação do novo programa?

– A maior dificuldade que tive foi... porque não fiz formação de matemática, faltarem-me, por vezes, algumas estratégias para implementar ou para desenvolver aqueles conteúdos. Estratégias diversificadas, que eu acho que uma formação deve dar.

### 4- De que forma a experimentação do novo programa correspondeu às expectativas que tinha, face à aprendizagem dos alunos?

– Eu até... surpreendeu-me um bocadinho. Eu ainda nestas provas últimas que fiz, a média dos alunos nas fichas de avaliação subiu.

### 5- Qual o contributo do exercício de supervisão clínica, praticado com o seu par pedagógico, na implementação do novo programa de matemática?

– É mais difícil de responder. O que eu posso dizer é que: com este exercício... o que é que aconteceu?... houve... para já, há mais partilha com a minha colega. Verdade se diga que, desde o exercício que reuni mais com ela do que até aí. E depois – como direi? – a troca de... a partilha ou a troca de informação e estratégias, fez com que eu inovasse mais. Mas não só: o que acho que mudou muito foi – e aqui falo mais como supervisora – é que me apercebi muito das desatenções que cometemos.

### 6- Considera eficaz o modelo de supervisão clínica? Porquê?

– Considero. Só tenho pena de uma coisa: é que as aulas de apoio ao estudo não fossem para isto, para trabalho a pares.

– Mas porquê? Porque dizes isso?

– Porque às vezes é difícil a pessoa encontrar tempos comuns para se reunir, porque além da vida profissional há a vida pessoal; às vezes é que uma pessoa até pode ficar até mais tarde... nas horas do almoço (...) é preciso fazer uma paragem; às vezes torna-se mais difícil... é só isso. Não é que não se faça... mas é mais difícil.

### 7- Que dificuldades sentiu no exercício de supervisão experimentado?

– Há uma coisa que a mim me custa, que é: identificar no colega alguma coisa que eu não ache que esteja bem... É difícil dizer, sem... não, não é difícil dizer: eu é que tenho medo de dizer, porque tenho medo de magoar a outra pessoa.

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

### **8- Que aspectos considera mais importantes no processo de supervisão experimentado?**

– Os aspectos mais importantes? Fundamentalmente, aquilo que eu notei foi – como eu disse à pouco – aperceber-me dos erros que são não intencionais, que nós cometemos porque – porque não são (intencionais), ninguém os faz de propósito – mas são erros inerentes a nós, que nós, na prática, passamos e quem está a ver apercebe-se que não está correcto. E vice-versa: porque quando eu estou a supervisionar, também me apercebo que, se calhar – agora estou a recordar-me dum caso em que a colega foi um bocadinho... como é que se diz?... foi muito ríspida... e que em vez de desinibir os alunos, inibiu-os. Que era exactamente o objectivo contrário!

### **9- Como conseguiu conciliar o papel de professora com o de supervisora clínica?**

– Não houve dificuldades. A não ser quando eu tinha que sair da sala. Mas, como a turma ficava com outro colega, não houve problema. Não houve problemas.

– Não achas que têm de ser duas pessoas diferentes a fazer estes dois papéis? Supervisor é supervisor, professor é professor ou, a mesma pessoa pode fazer os dois papéis em simultâneo?

– Eu acho que pode. Porque só tendo os dois papéis em simultâneo é que eu me apercebo – realmente – da falha!

### **10- Mantém a sua opinião sobre as características que deve ter um supervisor pedagógico?**

– É um bocadinho diferente agora... eu achava que tinha que ser alguém com muita experiência... mas se calhar não. Porque o que é que acontece: eu ao ser supervisora tomo consciência das falhas do meu colega. Automaticamente, tanto do colega como das minhas (eu, se calhar, também faço... não é?). E, portanto, eu acho que não tem de ser uma pessoa diferente. Pode ser um colega qualquer: dá aulas e faz supervisão. Tem que estar... tem que ter as duas vertentes. Uma pessoa que faz supervisão e não está na prática, não funciona.

### **11-Que influência teve esta experiência de trabalho colaborativo no seu percurso profissional?**

– Foi mais uma experiência. Porque eu não sabia o que era. Confesso que não sabia o que era. E é uma forma engraçada porque: nós – se calhar aprendemos como é isso se faz correctamente; nomeadamente as conferências, os timings, como é que as coisas devem ser feitas... e não só – o que é que se deve valorizar em cada observação? Confesso agora uma coisa: se eu voltar a fazer isto, vai correr melhor. (...) No final do ciclo... dos dois ciclos: do meu e da colega, nós as duas fazíamos diferente.

### **12-Considera aceitável este exercício de supervisão enquanto processo formativo? Justifique a resposta.**

– Sim. Isso é absolutamente. Não tenho dúvidas.

– Porquê?

– Porque quando eu vou para uma formação, é porque, à partida, é alguém que sabe mais do que eu e que me dá formação. Mas eu também aprendo com os meus colegas. Na partilha.

### **13-Que condições devem estar reunidas para o desenvolvimento de um projecto desta natureza.**

– Para já, as escolas não têm pessoas dentro do assunto, em número – se calhar – suficiente. Tem que haver alguém que forme...

– Que dê formação... que explique...

– ...exactamente... que forme! (eu não sabia) Eu acho que tem de haver alguém que explique como é que funciona. (ininteligível) Mas tem que experimentar! Não adianta alguém explicar e não experimentar. Que vá à prática! E volto a dizer: tinha que ser criado um espaço para isto.

### **14-Mantém a sua opinião sobre a colaboração entre os professores?**

– Foi. Eu acho que correu bem. Eu acho que correu muito bem. Mas eu também me dou muito bem com a colega.

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

– E isso é uma condição necessária? Para que este exercício corra bem?

– Não. Não acho que seja 100% necessária. Mas que facilita imenso, facilita.

– Há bocado estavas a dizer que: não tenho medo de dizer à colega aquilo que acho, mas tenho medo de a magoar. Não há aqui uma relação de cumplicidade?

– Há. Claro que há. Se calhar se fosse com outra pessoa de que eu não gostasse tanto, conseguiria ser mais directa. Não sei... Mas não tem que haver uma amizade! Não tem haver uma amizade! Isso não! Pura e simplesmente – se calhar – a relação que se estabelece é profissional na mesma, porque o facto de nós, nas conferências... não estávamos ali a ser “as amigas”! Estávamos a combinar o que era mais adequado para a turma e qual era o objectivo!

### **15-Considera que o trabalho colaborativo contribui para o desenvolvimento profissional? Justifique a sua resposta.**

– Contribui. Porque se eu mudo uma prática – vamos supor que eu tinha uma atitude... uma... como direi?... pouco correcta... em que, se calhar, o objectivo era criar um clima de à-vontade e que eu era demasiado directiva dentro da turma – a partir do momento em que eu me apercebo disso, eu mudo e eu tenho que mudar a prática. Se eu mudar a prática, as coisas melhoram!

### **16-Que condições são necessárias para que um processo de colaboração entre os professores se desenvolva eficazmente?**

– A primeira coisa é estar motivada para o fazer. É fundamental. Um corpo docente estável, em que os professores se mantenham numa escola por mais tempo, vai criando empatia e hábitos de trabalho. São criadas rotinas. E isto, depois, acaba por entrar na engrenagem. Quando se anda sempre a mudar, vem um professor novo explicar tudo de novo outra vez. Dificulta a implementação. Mas, sobretudo, é pouca motivação. E é perceber que se pode tirar daí coisas boas. (...)

### **17-Como avalia a observação da sua prática pedagógica e de que forma essa observação modifica a sua prática?**

– A partir do meu... porque, automaticamente, eu só obrigada a fazer uma autoavaliação. E quando reúno com a colega e vamos ver o que é que correu bem ou que é que correu mal, há uma consciencialização minha do que é que eu poderia ter mudado. E isso aconteceu várias vezes. Ou seja, nós mudámos de estratégia porque eu – se calhar – fiz assim e devia ter feito assim, para chegar ali. (...)

### **18-Frequentemente ouvimos os professores afirmarem que não têm tempo para reunir ou trabalharem em equipa. Partilha dessa opinião? Porquê?**

– Partilho um bocadinho. Porque – eu sou sincera... – concordo com as reuniões de ano, ninguém lhes tira o devido valor. Mas, eu acho mais importante – honestamente – o trabalho de equipa dentro da própria escola... haver mais um tempo para isso, do que – se calhar – as outras reuniões. Porque – não é que não haja partilha com os colegas das outras escolas – mas é diferente... não sei explicar... estamos no mesmo meio... os alunos pertencem ao mesmo meio... Quando eu fui observar a turma da minha colega, eu conhecia todos os alunos dela! Quer dizer: eu acho que isto dá para avançar mais!

### **19-Na sua opinião de que forma poderão os professores desenvolver projectos de trabalho colaborativo?**

– Por grupos de ano e por escola. Não quer dizer que esta experiência não possa ser levada a uma reunião de ano. Isto passa por uma estratégia a implementar. Mas para fazer, tem que ser com a minha colega...

– É uma questão de funcionalidade...

– Porque é aqui que eu estou... e que me posso deslocar à outra sala... e a colega à minha sala...

## **ANEXO 10**

**Análise de conteúdo das entrevistas iniciais às professoras****A e B**

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	NºUR	UR/SC	
Percepção sobre a função docente	Factores de escolha da profissão	Opção pessoal precoce	Sempre quis ser professora	1A	4	
			Sou professora desta faixa etária por opção	1A		
			Antes de ser professora já trabalhava com crianças.	1B		
			Já percebia o desenvolvimento infantil	1B		
	Preferências		Quis ser professora por gostar de crianças.	1B	3	
			Sou professora por gostar de ensinar e por influência da minha mãe	1B		
			Considero a Língua portuguesa e a Matemática, como as duas áreas curriculares mais importantes.	1B		
	Factores de desempenho profissional	Competências organizativas		O desempenho da função docente exige capacidade organizativa	1A	2
				A intervenção pedagógica exige preparação e planeamento		
		Competências técnicas		O desempenho da função docente exige conhecimentos técnicos	1A	1
Competências relacionais			O desempenho da função docente exige o estabelecimento de uma relação pedagógica	1A	1	
Importância da experiência			A experiência de sala de aula permite uma contínua adequação do exercício profissional	1B	2	
	A falta de experiência é uma condicionante ao desenvolvimento da prática pedagógica		1B			
Factores de desenvolvimento profissional	Aprendizagem através da prática pedagógica		A intervenção pedagógica é um processo de aprendizagem	1A	9	
			Aprende-se com as situações novas	1A 1B		
			Aprende-se	1A		

SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

			experimentando novas respostas pedagógicas		
			Aprende-se trabalhando em equipa	1B	
			Aprende-se com as boas e más experiências	1B	
			Aprende-se com as situações pedagógicas vividas em sala de aula	1B	
			Aprende-se experimentando novas situações pedagógicas que ajudem a ultrapassar dificuldades	2B	
		Aprendizagem no desempenho de cargos	No CP aprendi sobre questões administrativas	1A	3
			No CP aprende-se a ter uma intervenção global mais coerente	1A	
			No CP conhecem-se melhor as regras	1A	
		Formação	A formação é importante quando há novas orientações curriculares	1A	7
			A formação é benéfica, vantajosa e enriquecedora.	1B	
			Tenho mais formação em LP do que em Matemática	1A	
			Fiz Formação Contínua em Matemática durante um ano	2B	
			A formação de matemática contemplou o trabalho colaborativo entre a formando e formadora	1B	
			A Formação de Matemática permitiu a reflexão sobre a prática	1B	
Percepção sobre o novo programa de matemática	Adesão às novas orientações	Concordância	Concordo com o novo programa de Matemática	1A	2
			Há aspectos muito positivos com a implementação do novo programa	1B	
		Resposta a expectativas	Há diferenças significativas no novo programa de matemática	1A 1B	10
			Algumas das novas orientações já deveriam ter sido adoptadas pelos professores	2A	
			O novo programa vai permitir a aquisição de novas competências	1B	

SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

			matemáticas			
			A experimentação do Novo Programa ajuda a ultrapassar dificuldades	3B		
			O novo programa permite melhores resultados na aprendizagem dos alunos	1B		
			No novo programa há a preocupação de desenvolver estratégias de resolução de situações	1A 2B	6	
			O novo programa desenvolve a comunicação matemática	1B		
			No novo programa valoriza-se a noção de número	1A 1B		
Efeitos esperados na aprendizagem dos alunos	Maior rapidez no raciocínio		No novo programa há a preocupação de desenvolver o cálculo mental	1A 3B	5	
			No novo programa há a preocupação de desenvolver o raciocínio matemático	1A		
	Expectativa de melhor preparação		Já se notam diferenças nas aprendizagens dos alunos	1A	2	
			Espero que os alunos vão bem preparados para o 5º ano	1A		
Necessidade de apoio à implementação	Necessidade de formação	de	A formação devia ser proporcionada também aos professores do 3º ano	1A	4	
			A formação para o novo programa ainda não se realizou no meu agrupamento	1A		
			Quando tenho dúvidas sobre as novas orientações, discuto com as colegas	1A		
			Tenho sentido alguma dificuldade na implementação do Novo Programa de matemática	1B		
	Aspectos que condicionam a formação		que a	Não conheço todas as ofertas de formação	1A	9
				A diversidade de propostas de Formação Contínua diminuiu bastante	1A	
				A Formação Contínua passou a ser da responsabilidade dos agrupamentos	2A	
				No agrupamento, os	1A	

SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

			horários dos professores nem sempre se adequa aos horários da formação contínua.		
			Os professores não podem estar todos ao mesmo tempo inscritos em programas de formação contínua	1A	
			Os professores não têm tempo para investirem na auto-formação	2B	
			Não existe nenhum regulamento que obrigue os professores a fazerem formação contínua.	1A	
		Recursos formativos	Vou à plataforma da DGIDC procurar sugestões	2A 3B	10
			Nunca participei no fórum da plataforma da DGIDC	1A	
			Planifico juntamente com a minha colega	2B	
			Os livros (manuais) são suportes que ajudam o professor a planificar as aulas	1B	
			Planifico de acordo com o desenvolvimento do trabalho diário e semanal.	1B	
Percepção sobre o processo de supervisão	Supervisão experienciada durante formação Inicial	Apoio supervisoivo durante o estágio	Tive um bom suporte durante o estágio	1A	8
			A minha orientadora de estágio estava muito disponível, preocupava-se muito connosco, orientava, sugeria e aconselhava	2A	
			A minha orientadora ajudava a planificar actividades menos dirigidas.	1A	
			Durante o estágio tive aulas assistidas	1A	
			A minha orientadora dava ferramentas para aprendermos sozinhas	1A	
			A observação de aulas, durante a formação inicial, ajuda a ultrapassar dúvidas	1B	
			Pode não ser vantajoso calendarizar as aulas assistidas	1A	
		Apreciação sobre o	O tipo supervisão	1B	5

SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

	estágio	experimentado durante a formação inicial não foi o mais adequado		
		Durante a formação inicial senti falta de apoio na planificação das aulas	3B	
		O modelo experimentado, contribuiu para a minha formação mas, poderia ter funcionado melhor.	1A	
	Necessidade de colaboração com o supervisor	Durante a formação inicial é natural que se cometam erros.	1A	2
		Durante a formação inicial é muito importante o trabalho com o supervisor	1A	
	Aspectos a privilegiar num processo supervisiivo	Comunicação	Num processo de supervisão deve haver muita comunicação no sentido de ajudar o professor a ultrapassar dúvidas.	3B
A partilha e a discussão são fundamentais num processo de supervisão.			1A	
Disponibilidade		Um dos aspectos fundamentais num processo de supervisão é a disponibilidade dos intervenientes	2B	4
		Num processo de supervisão é fundamental o acompanhamento e o suporte.	1A 1B	
Conhecimentos de supervisão	Não conheço o modelo de supervisão clínica.	1A 1B	2	
Competências do supervisor	Capacidade de liderança	Um supervisor pedagógico deve ser um líder, saber ouvir e motivar	1A	4
		Uma supervisão eficaz tem como supervisor um líder natural, próximo dos supervisionados.	1A	
		Um supervisor deve ser seguro e transmitir segurança.	2B	
	Atitude de empatia	Um supervisor pedagógico não deve ser ninguém distante.	1A	4
		Um supervisor pode ser um par pedagógico	1A	
		A supervisão deve ir além da mera observação	1B	

SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

			de aulas.		
			Um supervisor deve ser compreensivo.	1B	
		Atitude de colaboração	Um supervisor deve desenvolver o trabalho colaborativo.	4B	6
			Um supervisor deve ser, acima de tudo, um impulsionador.	1B	
			Um supervisor deve ser experiente.	1B	
		Conhecimentos pedagógicos	Um supervisor pedagógico deve possuir bons conhecimentos pedagógicos.	1A	
			Um supervisor também deve ser rigoroso.	1B	
Percepção sobre o trabalho colaborativo	Potencialidades do trabalho colaborativo	Contributo para o sucesso escolar	A colaboração e a partilha entre os professores promovem a aprendizagem dos alunos	1A	1
		Contributo para o desenvolvimento organizacional	Os professores deviam trabalhar sempre em equipa	2B	8
			Acho excelente a colaboração entre os professores	1A	
			O trabalho de equipa permite aprender uns com os outros.	4B	
			O trabalho de equipa promove a colaboração.	1B	
		Contributo para a melhoria da prática pedagógica	O trabalho colaborativo potencia a descoberta e o conhecimento de situações pedagógicas	1A	6
	A colaboração entre professores da mesma escola é fundamental na descoberta estratégias que respondam a problemas comuns		1A		
	Reconheço a importância do envolvimento de pares na reflexão na prática pedagógica		2A		
	A aprendizagem colaborativa é uma forma de aprendizagem e de formação contínua		2A		
	Aspectos facilitadores do trabalho colaborativo	Experiência anterior	Sim, costumo trabalhar em equipa.	2A	2
		Motivação dos docentes	A motivação é um factor muito importante num processo de colaboração.	2A	4
			O trabalho colaborativo depende da	2B	

SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

			disponibilidade e da boa vontade.		
		Organização do trabalho	É muito importante definir uma agenda de trabalho	1A	2
			A aprendizagem colaborativa exige uma estratégia e um planeamento.	1A	
		Clima relacional	O clima relacional influencia o trabalho de equipa	1A	5
			O trabalho de equipa depende das escolas e das pessoas	2B	
			Existe um bom entendimento e partilha de trabalhos entre mim e a minha colega	1A	
			As relações interpessoais influenciam o trabalho de equipa	1A	
		Envolvimento activo dos docentes	Os professores, na sua escola, deveriam organizar-se e desenvolverem espaços de aprendizagem colaborativa	3A	7
			Se os professores se organizassem poderiam ser autores da sua própria formação.	1B	
			A profissão de professor exige profissionalidade	2A	
			A mobilização de saberes e de recursos é muito importante para o desenvolvimento da escola	1A	
		Condições organizacionais	As escolas deveriam apoiar os professores no desenvolvimento de projectos de formação	2B	11
			A direcção do agrupamento tem um papel determinante na elaboração dos horários	3A 1B	
			O horário semanal dos professores, na componente não lectiva, deveria contemplar o trabalho de equipa.	4B	
			A aprendizagem colaborativa poderia ser um projecto integrado no Plano Anual de Actividades da escola	1A	

SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

			Os tempos semanais atribuídos ao Apoio ao Estudo, não são vantajosos nem para os professores nem para os alunos.	1B	
Constrangimentos ao trabalho colaborativo	Falta de disponibilidade		Nem todos os professores estão disponíveis para o trabalho de equipa	1B	5
			Nem todos os professores têm facilidade em expor as suas dificuldades	2B	
			Alguns professores têm dificuldades em aceitar a crítica	1A	
			Os professores nem sempre estão disponíveis para reflectir sobre a prática pedagógica	1A	
	Falta de tempo		A falta de tempo condiciona o trabalho colaborativo.	1A	7
			Os professores não têm tempo para o trabalho colaborativo.	4B	
			Os professores só podem reunir depois das 17h30m.	1A	
			As reuniões mensais de grupo não são suficientes para desenvolver uma colaboração eficaz	1A	
	Falta de incentivo da organização escolar		As estruturas existentes na escola não são facilitadoras do trabalho de equipa.	1A	3
			As directivas emanadas da direcção do agrupamento não são promotoras do trabalho colaborativo.	1B	
			A escola devia pensar novas dinâmicas de trabalho (Inovação)	1A	
	Conformação à rotina Insuficiência dos processos informais		A rotina condiciona a prática reflexiva	1A	4
			Faço pouco esforço para reflectir sobre a minha prática pedagógica	1A	
			Os intervalos são aproveitados para partilhar experiências.	1B	
			A aprendizagem informal não é comparável à aprendizagem formal	1A	

## **ANEXO 11**

## Análise de conteúdo das entrevistas finais às professoras A e B - Julho de 2010

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	NºUR	UR /SC
Percepção sobre o novo programa de matemática	Efeitos observados na aprendizagem dos alunos	A transição do antigo para o novo programa não foi um processo fácil	Os alunos revelaram alguma dificuldade na transição do antigo para o novo programa	2	3
			Os alunos tendem a recorrer a estratégias muito aplicadas no programa anterior.	1	
		O NPM é vantajoso e inovador	O NPM é mais vantajoso que o anterior.	1	4
			O NPM é inovador.	3	
		Novas aprendizagens	O NPM permitiu aprendizagens mais complexas.	6	9
	O NPM facilitou aprendizagem.		3		
	Resultados conseguidos na aprendizagem dos alunos	Agilidade no raciocínio matemático	O NPM deu mais oportunidade aos alunos para desenvolverem mais o raciocínio.	3	3
			Compreensão dos procedimentos matemáticos	O NPM desenvolveu a comunicação matemática	1
		O NPM possibilitou maior compreensão dos procedimentos matemáticos		1	
		Novas competências matemáticas	O NPM permitiu o desenvolvimento de novas práticas	2	4
			As rotinas matemáticas facilitam a consolidação de conhecimentos	2	
		Melhores resultados em matemática	A implementação do NPM contribuiu para melhorar o resultados da avaliação de matemática.	2	4
				A experimentação do NPM foi positiva	
		Aspectos que interferiram nos resultados	Falta de formação	Foi a primeira vez que trabalhei com o NPM.	1
Se tivesse tido formação estaria mais à vontade na implementação do NPM.	4				
Trabalho a pares	É difícil avaliar a relação entre os resultados obtidos na matemática e o exercício de supervisão experimentado.		1	1	
Percepção sobre o projecto de	Aspectos a salientar sobre o trabalho colaborativo	Aprendizagem através do trabalho de equipa	O trabalho a pares realizado com a colega foi positivo e vantajoso.	3	8

SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

trabalho colaborativo experienciado			O trabalho de equipa desenvolvido foi positivo.	1		
			O trabalho de equipa potencia a aprendizagens de novas situações pedagógicas.	2		
			O exercício de supervisão permitiu a aplicação de estratégias inovadoras	2		
		Eficácia		A supervisão clínica é eficaz.	2	4
				A supervisão entre pares é mais eficaz.	2	
		Reflexão sobre a prática		O exercício de supervisão experimentado levou-me a reflectir sobre a prática.	1	1
		Melhor conhecimento das situações de sala de aula		A supervisão da prática pedagógica permite uma melhor conscientização das situações de sala de aula	4	8
				O exercício de supervisão experimentado permitiu um melhor conhecimento das situações de sala de aula.	4	
		Desenvolvimento de competências de auto-avaliação		A supervisão clínica desenvolve competências de autoavaliação.	1	5
				O exercício de supervisão experimentado permitiu a percepção de falhas cometidas	2	
				A observação da prática pedagógica promove o exercício da autoavaliação.	2	
		Melhor conhecimento dos alunos		O exercício de supervisão experimentado permitiu um melhor conhecimento dos alunos.	3	3
		Constrangimentos ao trabalho colaborativo	Horário dos professores	O tempo destinado ao Apoio ao Estudo poderia ser rentabilizado para o trabalho de equipa.	2	4
				A componente não lectiva, no horário dos professores, deveria contemplar o trabalho a pares.	2	
			Falta de tempo para o trabalho de equipa	Partilho da opinião de que os professores têm pouco tempo disponível para reunir.	1	4
O trabalho a pares exige tempo que é retirado da vida pessoal	3					
Condições que favorecem o desenvolvimento do trabalho colaborativo	Empatia entre colegas	As relações empáticas facilitam o trabalho colaborativo entre pares.	5	10		
		A identificação dos elementos do grupo facilita o trabalho colaborativo	2			
		O clima de à vontade facilitou o exercício de supervisão	3			

SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

			experimentado.			
		Disponibilidade e interesse	O trabalho colaborativo é possível desde que haja interesse e disponibilidade de todas as partes.	1	1	
		Motivação	A colaboração entre pares depende da motivação pessoal	2 1	3	
		Opinião favorável	Mantenho a mesma opinião sobre o trabalho colaborativo	1	1	
		Reconhecimento de contributos Da colaboração	O trabalho colaborativo permite a reflexão, a troca de ideias e de experiências.	2	2	
		Reconhecimento da importância da colaboração ao nível da escola	O trabalho colaborativo deve ser uma estratégia a implementar nas escolas.	1	8	
			É importante que exista trabalho em equipa ao nível da escola	3		
			Os professores deviam ter mais tempo disponível para o trabalho colaborativo	4		
Percepção sobre o modelo de supervisão clínica Experiencia	Aquisições feitas a partir da experiência	Constatação da exequibilidade do projecto	O exercício de supervisão clínica realizou-se sem problemas.	1	2	
			O trabalho colaborativo, durante este ano, decorreu bem.	1		
		Conhecimento sobre o papel do supervisor	Um supervisor deve saber observar e criticar sem prejuízo da boa relação com o par.	2	4	
			Um supervisor deve evitar emitir juízos de valor sobre a prática observada.	1		
			Mantenho a minha opinião sobre as características de um supervisor pedagógico.	1		
		Constatação de requisitos necessários	A supervisão clínica implica a colaboração de colegas.	2	4	
			A supervisão clínica, praticado entre pares, implica a colaboração de outros colegas.	2		
		Importância do conhecimento dos contextos	O exercício de supervisão experimentado deveria ter sido realizado com mais tempo	3	5	
			Há sempre um conhecimento dos alunos das outras turmas que favorece a supervisão	2		
		Confirmação dos contributos da supervisão clínica	Partilha de trabalho	O exercício de supervisão permitiu a partilha de trabalho.	2	2
			Conhecimento de novos papéis	Ser professor e supervisor são papéis compatíveis	3	9
				Um supervisor não tem necessariamente de ser alguém com mais experiência	2	
		O papel de supervisor, neste modelo de supervisão, é mais	1			

SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

			fácil que o papel de professor.		
			Neste modelo de supervisão, apercebi-me que posso ser supervisora.	3	
		Processo formativo	O exercício de supervisão experimentado contribuiu para a aquisição de novas aprendizagens	3	10
			A prática da supervisão clínica é processo formativo.	1	
			O exercício de supervisão foi vantajoso e formativo	4	
			Aprende-se através da prática.	1	
			A supervisão clínica desenvolve competências de observação.	1	
		Assunção de novas atitudes	O exercício de supervisão experimentado permitiu uma maior percepção das atitudes do professor	1	1
Aspectos a salientar	Divulgação do modelo	Muitos professores não conhecem o modelo de supervisão clínica.	3	9	
		Deveria haver formação/divulgação deste modelo de supervisão	5		
		As boas práticas devem ser divulgadas.	1		
	Desenvolvimento profissional	O desenvolvimento profissional não decorre apenas de projectos de formação formal .	1	6	
		O trabalho a pares contribui para o desenvolvimento profissional.	1		
		O trabalho colaborativo contribui para o desenvolvimento profissional.	3		
		O trabalho colaborativo contribuiu para o meu desenvolvimento profissional	1		
	Percepção de novas atitudes profissionais	A colaboração entre pares é também um dever profissional.	4	12	
		Este exercício de supervisão despertou-me para novas atitudes pedagógicas	3		
		As rotinas e o trabalho diário	2		

## SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

			ajudam o professor a organizar a sua agenda de trabalho.		
			Os professores têm de cumprir muitas tarefas relacionadas com a sua profissão	3	
		Factor de crescimento profissional	A observação da prática pedagógica promove a adequação de estratégias	1	5
			A observação da minha prática pedagógica foi importante.	1	
			A observação sobre a acção potencia a mudança e o crescimento profissional	3	

**Análise de conteúdo das entrevistas finais às professoras A e B**

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	NºUR	UR/SC	
Percepção sobre o novo programa de matemática	Efeitos observados na aprendizagem dos alunos	A transição do antigo para o novo programa não foi um processo fácil	Os alunos revelaram alguma dificuldade na transição do antigo para o novo programa	2	3	
			Os alunos tendem a recorrer a estratégias muito aplicadas no programa anterior.	1		
		O NPM é vantajoso e inovador	O NPM é mais vantajoso que o anterior.	1	4	
			O NPM é inovador.	3		
		Novas aprendizagens	O NPM permitiu aprendizagens mais complexas.	6	9	
	O NPM facilitou aprendizagem.		3			
	Resultados conseguidos na aprendizagem dos alunos	Agilidade no raciocínio matemático	O NPM deu mais oportunidade aos alunos para desenvolverem mais o raciocínio.	3	3	
			Compreensão dos procedimentos matemáticos	O NPM desenvolveu a comunicação matemática	1	2
		O NPM possibilitou maior compreensão dos procedimentos matemáticos		1		
		Novas competências matemáticas	O NPM permitiu o desenvolvimento de novas práticas	2	4	
			As rotinas matemáticas facilitam a consolidação de conhecimentos	2		
		Melhores resultados em matemática	A implementação do NPM contribuiu para melhorar o resultados da avaliação de matemática.		2	4
				A experimentação do NPM foi positiva	2	
		Aspectos que interferiram nos resultados	Falta de formação	Foi a primeira vez que trabalhei com o NPM.	1	5
	Se tivesse tido formação estaria mais à vontade na implementação do NPM.			4		
Trabalho a pares	É difícil avaliar a relação entre os resultados obtidos na matemática e o exercício de supervisão experimentado.		1	1		
Percepção sobre o projecto de trabalho colaborativo experienciado	Aspectos a salientar sobre o trabalho colaborativo	Aprendizagem através do trabalho de equipa	O trabalho a pares realizado com a colega foi positivo e vantajoso.	3	8	
			O trabalho de equipa desenvolvido foi positivo.	1		
			O trabalho de equipa potencia a aprendizagens de novas	2		

SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percorso Colaborativo de Formação

			situações pedagógicas.		
			O exercício de supervisão permitiu a aplicação de estratégias inovadoras	2	
	Eficácia		A supervisão clínica é eficaz.	2	4
			A supervisão entre pares é mais eficaz.	2	
	Reflexão sobre a prática		O exercício de supervisão experimentado levou-me a reflectir sobre a prática.	1	1
	Melhor conhecimento das situações de sala de aula		A supervisão da prática pedagógica permite uma melhor conscientização das situações de sala de aula	4	8
			O exercício de supervisão experimentado permitiu um melhor conhecimento das situações de sala de aula.	4	
	Desenvolvimento de competências de auto-avaliação		A supervisão clínica desenvolve competências de autoavaliação.	1	5
			O exercício de supervisão experimentado permitiu a percepção de falhas cometidas	2	
			A observação da prática pedagógica promove o exercício da autoavaliação.	2	
	Melhor conhecimento dos alunos		O exercício de supervisão experimentado permitiu um melhor conhecimento dos alunos.	3	3
Constrangimentos ao trabalho colaborativo	Horário dos professores		O tempo destinado ao Apoio ao Estudo poderia ser rentabilizado para o trabalho de equipa.	2	4
			A componente não lectiva, no horário dos professores, deveria contemplar o trabalho a pares.	2	
	Falta de tempo para o trabalho de equipa		Partilho da opinião de que os professores têm pouco tempo disponível para reunir.	1	4
			O trabalho a pares exige tempo que é retirado da vida pessoal	3	
Condições que favorecem o desenvolvimento do trabalho colaborativo	Empatia entre colegas		As relações empáticas facilitam o trabalho colaborativo entre pares.	5	10
			A identificação dos elementos do grupo facilita o trabalho colaborativo	2	
			O clima de à vontade facilitou o exercício de supervisão experimentado.	3	
	Disponibilidade e interesse		O trabalho colaborativo é possível desde que haja interesse e disponibilidade de	1	1

SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

			todas as partes.		
		Motivação	A colaboração entre pares depende da motivação pessoal	2 1	3
		Opinião favorável	Mantenho a mesma opinião sobre o trabalho colaborativo	1	1
		Reconhecimento de contributos Da colaboração	O trabalho colaborativo permite a reflexão, a troca de ideias e de experiências.	2	2
		Reconhecimento da importância da colaboração ao nível da escola	O trabalho colaborativo deve ser uma estratégia a implementar nas escolas.	1	8
			É importante que exista trabalho em equipa ao nível da escola	3	
			Os professores deviam ter mais tempo disponível para o trabalho colaborativo	4	
Percepção sobre o modelo de supervisão clínica Experiencia	Aquisições feitas a partir da experiência	Constatação da exequibilidade do projecto	O exercício de supervisão clínica realizou-se sem problemas.	1	2
			O trabalho colaborativo, durante este ano, decorreu bem.	1	
		Conhecimento sobre o papel do supervisor	Um supervisor deve saber observar e criticar sem prejuízo da boa relação com o par.	2	4
			Um supervisor deve evitar emitir juízos de valor sobre a prática observada.	1	
			Mantenho a minha opinião sobre as características de um supervisor pedagógico.	1	
		Constatação de requisitos necessários	A supervisão clínica implica a colaboração de colegas.	2	4
	A supervisão clínica, praticado entre pares, implica a colaboração de outros colegas.		2		
	Importância do conhecimento dos contextos	O exercício de supervisão experimentado deveria ter sido realizado com mais tempo	3	5	
		Há sempre um conhecimento dos alunos das outras turmas que favorece a supervisão	2		
	Confirmação dos contributos da supervisão clínica	Partilha de trabalho	O exercício de supervisão permitiu a partilha de trabalho.	2	2
		Conhecimento de novos papéis	Ser professor e supervisor são papéis compatíveis	3	9
			Um supervisor não tem necessariamente de ser alguém com mais experiência	2	
			O papel de supervisor, neste modelo de supervisão, é mais fácil que o papel de professor.	1	
Neste modelo de supervisão, apercebi-me que posso ser supervisora.			3		

SUPERVISÃO INTER-PARES: Um Percurso Colaborativo de Formação

		Processo formativo	O exercício de supervisão experimentado contribuiu para a aquisição de novas aprendizagens	3	10
			A prática da supervisão clínica é processo formativo.	1	
			O exercício de supervisão foi vantajoso e formativo	4	
			Aprende-se através da prática.	1	
			A supervisão clínica desenvolve competências de observação.	1	
		Assunção de novas atitudes	O exercício de supervisão experimentado permitiu uma maior percepção das atitudes do professor	1	1
	Aspectos a salientar	Divulgação do modelo	Muitos professores não conhecem o modelo de supervisão clínica.	3	9
			Deveria haver formação/divulgação deste modelo de supervisão	5	
			As boas práticas devem ser divulgadas.	1	
		Desenvolvimento profissional	O desenvolvimento profissional não decorre apenas de projectos de formação formal .	1	6
			O trabalho a pares contribui para o desenvolvimento profissional.	1	
			O trabalho colaborativo contribui para o desenvolvimento profissional.	3	
			O trabalho colaborativo contribuiu para o meu desenvolvimento profissional	1	
		Percepção de novas atitudes profissionais	A colaboração entre pares é também um dever profissional.	4	12
			Este exercício de supervisão despertou-me para novas atitudes pedagógicas	3	
			As rotinas e o trabalho diário ajudam o professor a organizar a sua agenda de trabalho.	2	
			Os professores têm de cumprir muitas tarefas relacionadas com a sua profissão	3	
		Factor de crescimento profissional	A observação da prática pedagógica promove a adequação de estratégias	1	5
			A observação da minha prática pedagógica foi importante.	1	
A observação sobre a acção potencia a mudança e o crescimento profissional	3				

