

MODELO DE (AUTO)FORMAÇÃO COOPERADA DO MEM E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA. IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE EDUCADORES DE INFÂNCIA¹

Lúcia Mourão¹ & Maria João Cardona¹

¹Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação

RESUMO

O enfoque deste trabalho de pesquisa coloca-se no estudo do modelo de (auto)formação cooperada do MEM, do papel da supervisão pedagógica seguida e da contribuição destes nas mudanças das práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional. A escolha deste modelo de formação surgiu devido à sua presença constante na formação de professores e à sua representatividade como modelo de (auto)formação cooperada. Sendo o desenvolvimento dos adultos um tema tão específico, este só consegue ser abordado na ótica do aperfeiçoamento e do desenvolvimento coletivo (Belchior, 2004).

No decorrer da pesquisa foram ouvidas oito educadoras de infância que fazem parte de um grupo cooperativo do MEM, num determinado Núcleo Regional, seguindo uma abordagem qualitativa, através da realização de um estudo de caso. Como técnicas de recolha e análise dos dados obtidos recorreremos à entrevista semiestruturada e à análise documental. Para a caracterização da nossa amostra, recorreremos à técnica do inquérito por questionário.

Da análise dos dados evidencia-se, através do discurso das intervenientes, que o grupo ajuda-as a crescer enquanto pessoas e enquanto profissionais. Facto corroborado por Serralha (2009) ao evidenciar este modelo como mediador do desenvolvimento profissional, proporcionando que cada um conte ou apresente o que aconteceu nas suas histórias profissionais, onde cada um se oferece como recurso para os demais. Tudo isto incide e desenvolve formas partilhadas de exercer a profissão.

Esta pesquisa aponta para que a pertença a um grupo de formação como este, em que a supervisão pedagógica e o trabalho colaborativo assumem um papel preponderante, promove o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, facto evidenciado por Alves (2008).

Palavras-chave: supervisão pedagógica, modelo de (auto)formação cooperada do MEM, desenvolvimento profissional de educadores de infância

¹ Pesquisa realizada no âmbito do Mestrado de Supervisão e Orientação Pedagógica da ESE do Instituto Politécnico de Santarém

ABSTRACT

The focus of this study is placed on the study of model (self)cooperative formation of MEM, the role of pedagogical supervision and the contribution of these in these changes. The choice of this training model emerged due to their constant presence in the training of teachers and their (self)cooperative training. Due to its characteristics, the development of adults individually can not be envisaged without the viewpoint of improvement and collective development (Belchior, 2004).

During the research were heard eight childhood educators who are part of a cooperative group of MEM in a given Regional Center following a qualitative approach, by conducting a case study. For the collection and analysis of data we resort to semi-structured interviews and documentary analysis. We use also the questionnaire survey only to characterize the sample.

The data analysis is evident through the discourse of the actors, the group helps them to grow as people and as professionals. Fact corroborated by Serralha (2009) to highlight this model as a mediator of professional development, as is exposed, account or presents what happened in their professional stories and where each is offered as a resource for others. All this focuses and develops shared ways of practicing the profession.

This research shows that belonging to a group of training like this, where the pedagogical supervision and collaborative work will have an important role in the dynamics of work, promotes personal and professional development of teachers, a fact evidenced by Alves (2008).

Keywords: pedagogical supervision, cooperative self-training model of MEM, professional development of early childhood educators

INTRODUÇÃO

Atualmente, como todos sabemos, a sociedade apresenta como características a instabilidade e as mudanças constantes quer a nível de conhecimento, quer de técnicas e mesmo de atitudes (Rodrigues, 2007).

Neste sentido Santos (1996 cit. *In* Rodrigues, 2007) refere que é necessário aprender todos os dias sendo fulcral entender que o conhecimento adquirido pode ser ultrapassado e/ou ultrapassável no dia seguinte. A formação contínua, segundo Gonçalves (2009), surge assim como uma solução essencial para os permanentes desafios da inovação e da mudança e, simultaneamente, como um requisito para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Como consequência, nos últimos anos, a área da supervisão no âmbito da educação tem sofrido grandes desenvolvimentos, acompanhando a evolução da própria formação inicial e contínua dos profissionais.

A perceção da necessidade de formação contínua e a conceptualização dos processos de desenvolvimento profissional permitiram que a supervisão ganhasse uma dimensão autorreflexiva e autoformativa à medida que os próprios profissionais foram assimilando a importância do seu conhecimento profissional e a capacidade de se tornarem investigadores da sua própria prática (Santos, 2011).

A literatura específica enfatiza a supervisão enquanto processo de desenvolvimento profissional relacionado com o processo de desenvolvimento humano e de auxílio à formação com um “caráter sistemático e de monitorização da prática com referência aos meios que a suportam como processo” (Marchão, 2011, p. 1).

Na perspetiva de Day (2001), entende-se desenvolvimento profissional como um processo que abarca todas as experiências de aprendizagem que trazem benefícios e que ajudam a qualidade do seu desempenho. O profissional, individualmente ou em grupo, revê, atualiza e alarga os seus compromissos quanto às finalidades do ensino e desenvolve o conhecimento, as técnicas e a inteligência substanciais a uma prática profissional de qualidade.

Neste sentido, a supervisão enquanto meio de formação, pretende auxiliar o desenvolvimento profissional contínuo que circunda as pessoas, os seus conhecimentos e experiências, as suas funções, com a perceção de que todo este

processo não se prende em si mesmo e que se desenvolve transversalmente a cada sujeito e contexto (Marchão, 2011).

Por conseguinte, o conceito de supervisão pedagógica insere-se num novo modelo de intervenção e ação docente, remetendo para conceitos como finalidades, competências, estratégias, responsabilidade e (co)responsabilidade, monitorização, avaliação e gestão do currículo e da qualidade. Logo, remete para uma promoção da construção sustentada do desenvolvimento profissional e para uma reflexividade inerente ao percurso que implica que os docentes sejam agentes ativos nas mudanças educativas (Tafoi, 2011).

Deste modo, o papel do supervisor ao estimular a colaboração, a divisão de responsabilidades e, acima de tudo a mobilização de novos saberes e o envolvimento de todos, concorre para uma construção coletiva e para a mudança de práticas (Tafoi, 2011).

Dentro desta perspetiva de desenvolvimento profissional e mudança de práticas, o modelo de autoformação cooperada do MEM retrata o *“projeto de uma comunidade de profissionais que proporciona aos seus membros a construção cooperada da profissão docente, por retroação do ato pedagógico, que se (re)constrói continuamente, por meio da reflexão crítica e avaliativa de práticas no coletivo, de onde resulta, conseqüentemente, a construção de uma pedagogia”* (Serralha, 2009, p. 5).

Evidencia-se que a transformação das práticas advém da interação recíproca e livre entre colegas que trocam experiências através da discussão e reflexão em conjunto do trabalho que concretizam diariamente, dando opiniões no sentido de fazerem o trabalho evoluir.

Assim, para Serralha (2009) esta evolução que é baseada na resolução negociada de problemas reais com que se confrontam no desempenho da profissão vai ajudar à construção de um discurso pedagógico e um conhecimento profissional que conduz, invariavelmente, à construção cooperada de um saber profissional fidedigno e expressivo, resultante das necessidades e dificuldades concretas sentidas durante a prática pedagógica.

A ajuda mútua que pretende visar a compreensão e o enriquecimento das práticas analisadas, faz surgir novas aprendizagens, desencadeando alterações nas práticas anteriores, transformando-as (idem).

Como se pode constatar, tal facto não seria possível de ser alcançado sem a presença constante de um trabalho colaborativo entre todos os profissionais visto que a essência deste mesmo trabalho é construir um método de trabalho estruturado e refletido em conjunto, o que vai possibilitar alcançar melhor os resultados pretendidos (Roldão, 2007, p. 27).

De acordo com os dados obtidos nesta pesquisa, como adiante se explicita, pode verificar-se que a supervisão entre pares é concebida como uma visão democrática que valoriza a reflexão e a aprendizagem em colaboração conduzindo os docentes a produzir e partilhar atividades e saberes. Nesta perspetiva a supervisão interage com o processo de desenvolvimento profissional na medida em que é imprescindível um “diálogo permanente sobre o que se espera, sobre o que está a acontecer e o que poderá ainda melhorar” (Vieira, 2012, p. 11).

PROBLEMÁTICA, QUESTÕES ORIENTADORAS E OBJETIVOS

A diversidade de papéis atribuídos aos docentes, desde a realidade escolar até ao primeiro dia de trabalho, resulta de constantes mudanças a que a sociedade está sujeita. Consequentemente, todos estes fatores propiciam dilemas aos docentes.

Uma das grandes questões realçadas atualmente está relacionada com o conceito de supervisão pedagógica e o seu impacto nas práticas pedagógicas dos educadores de infância e no seu conseqüente desenvolvimento profissional. Mais concretamente,

Qual a ocorrência da supervisão pedagógica nas práticas educativas dos Educadores de Infância?

Como é realizada esta supervisão e qual o tipo de formação constituída?

Quais os impactos no desenvolvimento profissional?

Na perspetiva de Alarcão e Tavares (2010), a diversidade de questões inerente a este tema conduz a uma necessidade emergente de reflexão não só sobre a prática pedagógica em si mas também do conhecimento de processos metodológicos que

possibilitem a análise e reflexão de tudo o que é exercido, tendo em consideração metas e resultados atingidos ou atingíveis.

A dinâmica da supervisão deve permanecer transversal a uma autossupervisão ou a uma supervisão concretizada no seio do grupo dos colegas, o que exige a sua emergência como um acontecimento constante de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas, baseado numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática que consinta o estabelecimento de um clima afetivo-relacional positivo em vista a simplificar o desenvolvimento normal do processo de desenvolvimento dos professores (Alarcão & Tavares, 2010).

Para que este trabalho de pesquisa fosse possível de ser realizado, debruçámo-nos sobre o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, apresentando como foco as suas propostas teóricas e práticas e, especialmente, os grupos de formação, do ponto de vista colaborativo e superviso visto que no seio do MEM, as práticas são constantemente ponderadas e contestadas através de um processo contínuo de partilha e de aprendizagem conjunta (Folque, 2012), assente num projeto democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas (Niza, 1996).

Tendo em consideração todos estes fatores, constatámos que os Sábados Pedagógicos Mensais seriam o grupo de formação mais abrangente e esclarecedor visto que organizam um tempo de reflexão e divulgação das práticas do MEM. Incluem não só apresentações de práticas de diferentes níveis educativos mas também debates relativos à avaliação, currículo, formação de professores, legislação, entre outros, com a participação de professores de todos os níveis educativos (Folque, 2012).

Neste âmbito e mobilizado como agente e sujeito da sua própria formação numa dinâmica cooperante e interativa, o docente reconhece a valorização do seu conhecimento experiencial e descobre a riqueza e o valor da cooperação interagindo com os outros rumo à produção e construção de novos saberes e competências, melhorando e continuando a progredir na sua profissão (Alarcão, 2001).

Para que tal fosse suscetível de constatar e indo de encontro ao discurso de educadores de infância de um grupo cooperativo do MEM, os objetivos deste trabalho de pesquisa recaem no estudo do modelo de (auto)formação cooperada analisando:

- as características dos processos supervisivos deste modelo;
- as implicações deste processo de formação/supervisão no desenvolvimento profissional;
- as implicações deste processo de formação/supervisão nas práticas pedagógicas.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Para Sousa (2005, p. 137-138), o estudo de caso visa fundamentalmente a “compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural”.

Nesta linha de pensamento, o inquérito por questionário permitiu-nos caracterizar a amostra em estudo, obtendo dados de identificação (pessoal, profissional, académicos) e dados relevantes acerca do MEM, sendo estes últimos analisados em conjunto com os resultados das entrevistas.

Quanto à análise documental, neste estudo foram analisados documentos de organização e estruturação das práticas pedagógicas, com o objetivo de obter dados acerca dos princípios básicos estratégicos de organização do trabalho de aprendizagem e do uso que os intervenientes fazem destes nas suas práticas pedagógicas.

Estes princípios básicos estratégicos de organização do trabalho de aprendizagem estão evidentes no Quadro 1.

Quadro 1 – Princípios básicos estratégicos de organização do trabalho de aprendizagem

| Participação Democrática Livre | Estruturas Educativas de Cooperação | Circuitos de Comunicação |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Gestão cooperada do currículo; - Gestão cooperada da vida do grupo; - Trabalho de projeto; - Formação democrática e desenvolvimento sócio-moral; - Instrumentos de Pilotagem. | <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem em interação; - Reflexão; - Avaliação; - Organização do tempo - Organização do espaço; - Dimensão cooperativa entre profissionais; - Dimensão cooperativa com famílias e comunidade. | <ul style="list-style-type: none"> - Livre expressão das crianças; - Difusão de trabalhos e projetos; - Negociação de contratos de aprendizagem. |

Relativamente à entrevista semiestruturada foram elaborados dois guiões, um direcionado para duas coordenadoras da comissão coordenadora do núcleo regional e inerentemente do grupo de formação em questão, e outro para seis educadoras de infância participantes desse mesmo grupo.

O Quadro 2 remete-nos para a categorização referente às entrevistas.

Quadro 2 – Categorização das entrevistas

| Categorias | Subcategorias |
|---|---|
| A. Perceções acerca do trabalho colaborativo | Características |
| | Relevância no contexto |
| | Implicações |
| | Constrangimentos e dificuldades |
| | Outras |
| B. Perceções quanto ao processo de supervisão pedagógica | Características |
| | Relevância no contexto |
| | Funções do supervisor |
| | Implicações |
| | Constrangimentos e dificuldades |
| C. Perceções relativamente à dimensão formativa do MEM | Características da formação cooperada |
| | Características dos sábados pedagógicos mensais |
| | Relevância no contexto |
| | Implicações |
| | Constrangimentos e dificuldades |
| D. Articulação dos diferentes conceitos | MEM e trabalho colaborativo |
| | MEM e supervisão pedagógica |
| | Supervisão pedagógica e trabalho colaborativo |
| E. Comissão coordenadora do Núcleo Regional | Organização |
| | Ocorrência de supervisão |
| | Papel |
| | Dificuldades |
| | Eleições |
| | Disponibilidade |
| | Outras |

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Dados referentes à caracterização da amostra

Tal como já foi referido anteriormente, para a caracterização da nossa amostra foi elaborado um inquérito por questionário.

Concludentemente, constatámos que a nossa amostra consiste em duas educadoras de infância que são, simultaneamente, coordenadoras da comissão coordenadora do núcleo regional e inerentemente do grupo de formação em questão e por oito educadoras de infância, que fazem parte deste mesmo grupo, como se verifica no Quadro 3.

Quadro 3 – Categorização das intervenientes

| Intervenientes | Categorização |
|---|------------------------|
| Coordenadoras do Grupo do MEM | C1 e C2 |
| Educadoras de Infâncias que pertencem ao Grupo do MEM | E1, E2, E3, E4, E5, E6 |

Por sua vez, o Quadro 4 mostra-nos alguns dados profissionais da nossa amostra.

Quadro 4 – Dados profissionais das intervenientes

| Interveniente | Formação Inicial | Formação Pós-Graduada | Tempo de Serviço (anos) | Categoria Profissional Atual | Tempo a trabalhar no MEM (anos) |
|---------------|------------------|-----------------------|-------------------------|------------------------------|---------------------------------|
| C1 | Bacharelato | Licenciatura | 10 a 20 | Professor QZP | > 4 |
| C2 | Bacharelato | Licenciatura | 10 a 20 | Professor QZP | > 4 |
| E1 | Licenciatura | Mestrado | Menos de 10 | Professor Contratado | < 2 |
| E2 | Bacharelato | Licenciatura | Mais de 20 | Professor QE | > 4 |
| E3 | Licenciatura | | Menos de 10 | Desempregada | < 2 |
| E4 | Licenciatura | Pós-Graduação | Menos de 10 | Professor Contratado | < 2 |
| E5 | Bacharelato | | Mais de 20 | Professor QZP | < 2 |
| E6 | Bacharelato | Licenciatura | Mais de 20 | Professor QE | Entre 2 a 4 |

Quanto ao primeiro contacto com o MEM, pudemos verificar que este ocorreu de variadas formas, desde a formação inicial até à formação pós-graduada ou mesmo através de colegas/amigos e dos sábados pedagógicos.

Porém, nem todas as intervenientes são seguidoras do modelo pedagógico em questão.

Dados referentes aos documentos de organização e estruturação das práticas educativas

Através da análise de dados fornecidos do PEE, do PCG e de algumas planificações foi-nos possível obter dados acerca dos princípios básicos estratégicos de organização do

trabalho de aprendizagem e do uso que as intervenientes fazem destes nas suas práticas pedagógicas.

Deste modo, esta análise documental permitiu a caracterização do trabalho efetuado pelas educadoras de infância através da formação no/do MEM, tendo em conta estes mesmos princípios.

Com esta análise tornou-se patente que as intervenientes que apresentam mais características deste trabalho de aprendizagem são as que trabalham há mais tempo com o MEM, como as intervenientes C1, C2 e E2. Analogamente, a que apresenta menos características é a que trabalha há menos tempo com este modelo, sendo ela a interveniente E3.

Relativamente à participação democrática livre, pudemos constatar que, nos projetos educativos de escola estavam presentes a gestão cooperada da vida do grupo e o trabalho de projeto. Por outro lado, nos projetos curriculares de grupo, encontrámos bem patentes todos os indicadores, sendo eles, a gestão cooperada do currículo, a gestão cooperada da vida do grupo, o trabalho de projeto, a formação democrática e desenvolvimento sócio-moral e os instrumentos de pilotagem, tais como: mapa de presenças, mapa de atividades, inventários, diário de grupo, mapa das regras de vida e quadro de distribuição de tarefas. Nas planificações, verificámos a presença da gestão cooperada do currículo, da gestão cooperada da vida do grupo, da formação democrática e desenvolvimento sócio-moral e de instrumentos de pilotagem, como o diário de grupo e o mapa de atividades.

Quanto às estruturas educativas de cooperação, pudemos constatar que, nos projetos educativos de escola, só foram possíveis de se verificar a dimensão cooperativa entre profissionais e a dimensão cooperativa com famílias e comunidades. Enquanto, nos projetos curriculares de grupo, verificámos a presença da aprendizagem em interação, da organização do tempo e do espaço, da dimensão cooperativa entre profissionais e da dimensão cooperativa com famílias e comunidade. Por outro lado, nas planificações, constatámos a presença da aprendizagem em interação, da reflexão e da avaliação.

Em relação aos circuitos de comunicação, nos projetos educativos de escola, verificámos a presença do indicador respeitante à difusão de trabalhos e projetos. Por outro lado, tanto nos projetos curriculares de grupo como nas planificações verificou-

se a presença da livre expressão das crianças, a difusão de trabalhos e projetos e a negociação de contratos de aprendizagem.

Quanto às planificações, os resultados também não se apresentaram muito significativos visto que estas são sempre um *“processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações”* (Padilha, 2001, p. 30).

Dados referentes às entrevistas

Esta análise permitiu-nos ir ao encontro do trabalho efetuado no âmbito do modelo de (auto)formação cooperada do MEM, tendo em conta as características dos processos supervisivos deste modelo e as implicações deste processo nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional.

De uma forma simples, fazemos a interpretação dos resultados a partir das categorias obtidas e referenciadas no Quadro 5.

Quadro 5 – Categorias emergentes dos dados das entrevistas

| Categorias |
|---|
| Perceções acerca do trabalho colaborativo |
| Perceções quanto ao processo de supervisão pedagógica |
| Perceções relativamente à dimensão formativa do MEM |
| Articulação dos diferentes conceitos |
| Comissão Coordenadora do Núcleo Regional |

Perceções acerca do trabalho colaborativo

Pudemos constatar que estão presentes algumas das características do processo supervisivo subjacente a este modelo de formação/supervisão e que ocorrem implicações a nível das práticas pedagógicas e do desenvolvimento profissional.

Na mesma linha de pensamento, é referido que *“O trabalho colaborativo é sinónimo de trabalho em parceria, em rede, digamos. Significa (...) portanto a distribuição de tarefas para serem efetuadas em grupos com objetivos específicos, como solucionar um determinado problema e (...) e aplicar uma experiência, de forma (...) colaborativa e negociada”* (E4).

Para E6, tudo isto permite a criação de uma equipa coesa, onde a partilha e a estruturação do trabalho estão sempre presentes.

Estes factos são corroborados por Paul Brna (1998) quando refere que existe uma colaboração constante, ocorrendo processos de cooperação onde são partilhadas opiniões conjuntas.

Constatámos ainda que o trabalho colaborativo conjuntamente com o processo superviso apresenta efeitos nas práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional. Deste modo, *“O trabalho colaborativo tem vindo a ser encarado como uma importante estratégia para (...) o desenvolvimento profissional dos professores. Incide no desenvolvimento da investigação colaborativa, apresentando como ideias-chave a (...) confiança, o diálogo e a negociação”* (E4).

E2, por sua vez, afirma que as pessoas atualmente já falam mais sobre as suas práticas, sem receio de repercussões e que não vê a sua prática sem este tipo de trabalho, pois neste tipo de culturas, ditas colaborativas, o fracasso e a dúvida são partilhados e debatidos na procura de ajuda e apoio (Silva, 2011).

Com efeito Silva (2011) realça que o trabalho colaborativo é, assim, impulsionador do desenvolvimento profissional e do crescimento das escolas, perspetivando novas configurações de implementar mudança e inovação.

Por conseguinte, advém ajuda a nível do desenvolvimento de competências e do desenvolvimento pessoal e profissional, conduzindo a novas formas de trabalhar (C2, E2, E5) e a uma aprendizagem contínua e eficiente, onde se aprende e ensina simultaneamente (E1 e E2).

Perceções quanto ao processo de supervisão pedagógica

Quanto ao trabalho efetuado no âmbito do modelo de (auto)formação cooperada do MEM foi possível de se constatar a presença de algumas características deste processo superviso e implicações resultantes nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional.

Para começar é necessário realçar a noção que as intervenientes tinham relativamente ao conceito de supervisão pedagógica.

C1 e E1 enaltecem a ideia de inspeção e avaliação do trabalho por alguém exterior à instituição. C1 salienta que, ultimamente, fala-se em supervisão pedagógica mas que

depois não se sabe o que fazer. Neste âmbito, E6 refere que existem pessoas que enquanto, fazem formação, utilizam novas práticas e metodologias. Porém, quando esta acaba, desvalorizam o que aprenderam e voltam ao mesmo. Por outro lado, por vezes, são os próprios estabelecimentos que não facilitam e as pessoas voltam às práticas antigas.

Em relação às características do processo supervisivo vigente neste modelo e segundo C1, C2, E2 e E5, o objetivo consiste em melhorar a qualidade do trabalho e das práticas pedagógicas e realçam ainda que, para tal, deveria estar sempre presente alguém com o intuito de ajudar e esclarecer qualquer dúvida e/ou dificuldade através de ajuda mútua e cooperação.

Deste modo, as funções de um supervisor teriam como suporte a ajuda, o apoio, a partilha e a colaboração, tentando inculcar aquilo que já se sabe *a priori* para valorizar o trabalho do colega (E1 e E6).

Na opinião de E6, os profissionais com mais tempo de serviço, com alguma prática e erros podem tentar orientar o trabalho e ajudar os mais novos a não cometerem os mesmos erros. Refere ainda que somente com a prática é que se vai dominando técnicas, competências e conteúdos. Sendo assim, realça a importância do mais velho, do que coordena e lidera e que tenta orientar (Alarcão & Tavares, 2002).

Quanto às implicações deste processo nas práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional, E4 e E6 referem que este processo surge e que se encontra implementado nas instituições quando os docentes se sentem apoiados, ajudados em todos os momentos da sua prática pedagógica.

Na mesma vertente, E4 salienta que este processo é uma mais-valia permitindo *“(...) aos docentes (...) um maior acompanhamento e melhoramento das práticas pedagógicas”*.

Por outro lado, C1, C2, E5 e E6 referem que a prática da supervisão pedagógica ainda não é posta em prática nas escolas. Contudo, C2 subentende que, se esta existisse, teria um impacto positivo nas práticas pedagógicas e nas próprias instituições.

E2 refere que se este processo existisse, o ensino e as práticas melhoravam e não entende o porquê de este não existir visto que, segundo Alarcão e Roldão (2010), a supervisão expõe-se como elemento fundamental na estrutura escolar, suportada por

práticas colaborativas, criativas e produtivas, na indagação de resoluções para um problema comum. Porém, refere que a maioria não iria gostar da sua implementação. Corroborando este facto, Gomes (2012) refere que, todos estes fatores que proporcionam troca, partilha de experiências e entreajuda entre docentes, orientados no aumento de ideias e de soluções, podem conduzir a uma melhoria da prática. Consequentemente, criando a necessidade de comunicar ideias verbalmente, encoraja a autorreflexão e aumenta a necessidade de responder às questões e desafios (Moreira, 2004).

Perceções relativamente à dimensão formativa do MEM

Quanto a esta categoria também foi possível reconhecer a presença de características do processo superviso e as suas implicações nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional.

Para C1, a formação cooperada *“é nós nos apoiarmos uns aos outros, na forma que for necessária e estarmos disponíveis para ajudar os outros”*, consistindo em tentarem colaborar entre si apesar de apresentarem diferentes formas de trabalhar. Estas partilhas acontecem naturalmente sem nada organizado e estruturado.

Na perspetiva de outra interveniente, *“é um bocadinho uma autorreflexão de toda a tua vida profissional. O MEM coloca-nos um bocadinho entre a espada e a parede e coloca-nos um bocadinho a pensar naquilo que fazemos e naquilo que não... ou que deixamos de fazer, em todas as nossas atitudes”* (E6).

Logo, o sistema de (auto)formação cooperada consiste numa cultura professoral baseada na cooperação e na evolução de práticas democráticas de participação direta, (Folque, 2011).

Quanto às características do processo superviso neste âmbito, para C1, C2, E1, E2, E3 e E5, a formação cooperada diz respeito à formação de grupos cooperativos, onde ocorre sempre uma partilha, uma ajuda mútua, um apoio absoluto, um diálogo e uma discussão constante de práticas, dúvidas e/ou dificuldades e na resolução de problemas, ocorrendo uma aprendizagem transversal e entre todos, favorecendo a mudança e a evolução das práticas pedagógicas, ocorrendo uma participação livre (E3). Em relação às implicações de todo este processo nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional, é de salientar a ausência de receio de se expressarem e

a aquisição de competências técnico-pedagógicas que ajudam na valorização da prática pedagógica, sendo um benefício a nível profissional e favorecendo a mudança e a evolução das práticas pedagógicas (C2, E1 e E4).

Por outro lado, tentando combater a atitude solitária dos docentes, tem-se favorecido a conceção de espaços e de situações de trabalho partilhadas e adotadas por estes profissionais como autênticas comunidades de práticas que requerem estruturas cooperativas de trabalho para socialização, construção e desenvolvimento de uma cultura profissional (Niza, 2009), surgindo os sábados pedagógicos mensais como uma estrutura de formação cooperada onde ocorre uma partilha de experiências e práticas (C1 e E2).

Corroborando este facto e quanto ao motivo que conduziu à pertença deste grupo, E1 realça que *“foi mesmo achar que faltava algo na (...) prática profissional”*.

Articulação dos diferentes conceitos

Após a análise dos dados, pudemos asseverar que existe uma inter-relação entre os diferentes conceitos abordados conduzindo, subsequentemente, a mudanças nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional.

Primeiramente e em relação à articulação entre MEM e trabalho colaborativo, E2 realça que no MEM ocorre o verdadeiro trabalho cooperativo visto que o conceito deste apresenta a mesma meta que o do MEM, ou seja, trabalhar sempre em colaboração, onde o apoio e a ajuda mútua são dados de livre vontade (E1, E3 e E4). Pudemos constatar isto também no depoimento de C1, onde refere que *“É autoformação cooperada, eu formo-me como um docente, como um profissional através dos outros. E os outros também, através de mim e de todos os outros que nos cercam”* (C1).

Pudemos então constatar algumas das características do processo supervisivo implícito, tais como ajuda mútua, apoio e colaboração.

Relativamente às práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional, o facto de colaborarem todos entre si realça a ocorrência de uma maior partilha de conhecimentos e de práticas (E3). Deste modo, no seio destes grupos, as práticas são constantemente ponderadas e contestadas transversalmente a um procedimento incessante de partilha e de aprendizagem conjunta (Folque, 2012).

Quanto à articulação entre o MEM e a supervisão pedagógica, foi evidenciado que, tal como acontece nos sábados pedagógicos mensais, ocorre um processo supervisivo visto que estamos constantemente perante um sistema de acompanhamento, onde estão inerentes uma partilha de práticas, ideias e dúvidas.

Inerente a este processo as práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional dos intervenientes sofrem alterações.

Para E4, “ (...) o conceito de supervisão surge (...) quando (...) os docentes se sentem apoiados, ajudados em todos os momentos da sua prática profissional”, tratando-se de um modelo inovador e alternativo das práticas vigentes, pois prevê a cooperação nas ocorrências pedagógicas e na criação de situações de acompanhamento/supervisão, em grupos de cooperação, para garantir a implementação de uma prática (MEM, 1996).

Em relação à articulação entre supervisão pedagógica e trabalho colaborativo, C2 salienta que “*Não há muito disto, talvez se calhar por falta dessa tal cultura colaborativa*”. Contudo, para Duarte (2012), a junção destes dois beneficia a conceção de comunidades de aprendizagem colaborativas, com o intento de aperfeiçoar a prática, instituindo uma cultura de trabalho colaborativo e reflexivo.

Quanto às características deste processo apurámos que, ao trabalharmos em colaboração é sempre supervisão, pois estamos a trabalhar em conjunto, para os mesmos objetivos (E1). Deste modo, o resultado é sempre positivo visto que se tem ajuda, apoio, ocorrendo uma partilha que vai facilitar a aprendizagem (E2, E3 e E6).

Mais aprofundadamente, relativamente às práticas pedagógicas, E4 afirma que, além de todos estes benefícios, as pessoas sentem-se “*mais livres para experimentar coisas novas e diferentes*”.

As mais recentes propensões no setor da supervisão pedagógica dão supremacia aos processos de autoformação e autorreflexão no desenvolvimento pessoal e profissional numa ótica de formação ao longo da vida incluído numa cultura colaborativa (Duarte, 2012; Vieira, 2005).

Comissão coordenadora do núcleo regional

Relativamente à organização desta comissão coordenadora estão presentes bastantes características de um processo supervisivo.

Em relação à ocorrência de supervisão pedagógica nesta comissão coordenadora, C1 afirma que trabalham todos ao mesmo nível e que não há ninguém que esteja acima dos outros colegas. Como tal, C1 e C2 realçam que não exercem supervisão mas sim coordenação das interações que se estabelecem entre pares. Reforçando esta ideia C2 realça que existe essencialmente uma troca de saberes e não um processo de supervisão propriamente dito, referindo que existe uma colaboração em que todos são responsáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É do conhecimento geral que, atualmente, o campo da educação se encontra em constante mutação. Mudanças estas a nível organizacional, (extra)curricular e outras, definidas no quadro de sucessivas reformas e práticas pedagógicas, que exigem dos professores novos papéis e competências (Estrela & Freire, 2009).

De um modo geral verificamos que o papel da formação contínua é uma resposta necessária aos permanentes desafios da inovação e da mudança, assumindo-se como promotor do desenvolvimento pessoal e profissional (Gonçalves, 2009).

Tendo como referência os objetivos deste estudo pudemos salientar que, neste núcleo regional do MEM, o processo superviso se encontrava implementado. Porém, devido ao carácter avaliativo e inspetor que lhe atribuíram, poucas reconheceram a sua presença nas suas práticas pedagógicas. Esta constatação parece derivar do receio que têm em ser avaliados e comparados com os outros (Roldão, 2013 *In* Alarcão & Canha, 2013; Oliveira-Formosinho, 2002).

Como algumas intervenientes referiram a supervisão é vista como uma inspeção, uma avaliação do trabalho e não um apoio, partilha e ajuda no decorrer do dia-a-dia profissional, apesar de também referirem que isso poderia ser o ideal.

Por conseguinte não viam o trabalho colaborativo como uma supervisão, apesar de este se basear também no apoio, partilha, diálogo e ajuda mútua, fundamentos básicos do processo superviso.

Na perspetiva de C2, E1 e E4, o impacto deste processo superviso seria bastante positivo e teria, sem dúvidas, efeitos benéficos nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional.

Pudemos concluir que, atualmente, os profissionais de educação ainda encaram a supervisão numa vertente mais fiscalizadora, mais de inspeção e, só raras vezes, numa vertente formativa. Embora tenham noção da importância desta e do impacto que esta teria não só nas suas próprias práticas e desenvolvimento profissional como nas instituições de ensino.

Quanto ao processo supervisivo existente no modelo de (auto)formação cooperada do MEM, pudemos constatar que este é um meio de formação que visa o desenvolvimento de competências (Marchão, 2011), sendo o alicerce do grupo de formação (Santos, 2011).

Apesar de ocorrer supervisão neste grupo, as intervenientes não a definiram como tal mas como algo que é feito naturalmente, realçando a importância do apoio, da ajuda e da partilha entre os elementos do grupo. Tal poderá advir do facto de nenhuma das intervenientes possuir formação na área da supervisão pedagógica e todas referirem que conhecem essa prática apenas a nível teórico.

Nesta perspetiva pudemos realçar o conceito de supervisão “como acompanhamento contextualizado de atividades (...), com uma intencionalidade orientadora, formativa, transformadora, de cariz interativo, reflexivo e autonomizante”, ou seja, supervisão como contributo para a promoção do desenvolvimento dos profissionais e das organizações e um meio de formação, inovação e mudança (Roldão, 2013 *In* Alarcão & Canha, 2013, p. 13; Oliveira-Formosinho, 2002; Vieira, 2012).

A partilha de experiências estimula os profissionais a organizar, a equiparar e investigar as suas práticas, expedindo-os para um processo de descoberta e reflexão, que lhes consente desenvolver, transversalmente ao intercâmbio e à colaboração, competências para conjuntamente resolverem, de forma criativa, os seus problemas (Alarcão & Canha, 2013; Oliveira-Formosinho, 2002a; Day, 2001).

Estes contextos onde se difundem momentos de partilha, de experiências da prática e da reflexão, a partir das quais é possível aprender e construir saberes colaborativamente, caracterizam-se pela “abordagem de conteúdos geradores de novos saberes; aprendizagem ativa; pensamento e práticas reflexivas; colaboração; paixão; e sentido de comunidade ou cultura comum” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 148).

Os grupos de trabalho cooperativo correspondem assim, a uma situação onde os docentes se reúnem para estudar, refletir e debater as suas práticas e dúvidas, podendo isto acontecer no Sábado Pedagógico Mensal que consiste numa reflexão e divulgação das práticas do MEM (Folque, 2012).

Este grupo de formação estudado foi, assim, ao encontro do perfil individual de cada um, que estime o seu conhecimento, a sua experiência e as suas ambições pessoais e que faculte um espaço de autorreflexão centrada no processo de formação em interação com essa individualidade.

Quanto às implicações deste processo de formação/supervisão nas práticas pedagógicas, tal como foi constatado pelos resultados obtidos, a noção de trabalho colaborativo recai na interação, numa atividade conjunta elementar para a qualidade da atividade profissional, interligando-se, assim, com o conceito de supervisão pedagógica.

Por conseguinte, pudemos referir com base nos dados obtidos e na teoria implícita, que os docentes trabalham em associação (C2 e E2), planificando o seu trabalho conjuntamente e/ou em equipa, debatendo e refletindo coletivamente sobre os seus métodos, materiais e estratégias de ensino e proporcionando uns aos outros conselhos e apoio (Formosinho & Machado, 2009; Chagas, 2002).

Quanto às práticas pedagógicas, foi evidente que a orientação dada pelos programas educativos não é suficiente, o que conduziu à procura de algo que complementasse o seu trabalho, as suas competências e a sua própria identificação pessoal. É de realçar que as práticas pedagógicas não devem ser orientadas somente pelos programas educativos mas também numa pesquisa de soluções de gestão das práticas pedagógicas diárias (Nóvoa, 1999 *In* Patrão & Santos, 2012).

Por conseguinte, evidencia-se que aprendemos na interação com os outros, ao cruzarmos e combinarmos o nosso conhecimento e a nossa experiência individuais com o seu conhecimento e a sua experiência (Alarcão & Canha, 2013; Oliveira-Formosinho, 2002).

Deste modo ficou visível que as práticas colaborativas têm grandes potencialidades, visto que surgem da interação com as pessoas, da partilha de conhecimento e de saber experiencial, da igualdade na assunção de responsabilidades sobre os percursos de

ação, facultando a reconstrução do conhecimento e a mudança das práticas e do desenvolvimento destas e do desempenho docente (Alarcão & Canha, 2013).

Assim, é visível que as práticas são continuamente refletidas e contestadas através de um constante processo de partilha e aprendizagem (Folque, 2012, p. 37).

Na sua essência, a supervisão expede para a designação da formação apoiada do desenvolvimento profissional do professor, desencadeando uma capacidade de reflexão acerca da ação e sobre a ação, isto é, numa reflexividade intrínseca ao percurso que compromete os docentes como atores primordiais das mudanças educativas, empenhados num objetivo comum, ou seja, na promoção de um ensino/aprendizagem de qualidade (Tafoj, 2011).

Relativamente às implicações deste processo de formação/supervisão no desenvolvimento profissional, é imprescindível que os docentes se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar e melhorar a sua competência pessoal e profissional (Marcelo, 2009).

Indo ao encontro desta perspetiva, todas as intervenientes referiram o contributo que este modelo de formação teve no seu desempenho e desenvolvimento profissional; apesar de a maioria referir que ainda tem muito para aprender.

Sendo então uma constatação plausível de que os professores aprendem uns com os outros, compartilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências profissionais (Formosinho & Machado, 2009), onde se constituem como um recurso para os demais (Serralha, 2009).

Assim, o trabalho colaborativo atua como instrumento mediador e como simplificador no desenvolvimento de capacidades e competências, acabando por ter implicações no desenvolvimento profissional (Machado & César, 2012; Silva, 2011).

Deste modo, o trabalho em equipa é fortalecido, debatendo-se e ponderando-se sobre todas as práticas e/ou experiências, ajudando-se uns aos outros. Niza (2009) realça que a perspetiva cultural que garante o desenvolvimento pessoal e profissional encontra-se organizado na premissa de que cada indivíduo só alcança os seus objetivos quando cada um dos outros os tiver alcançado também.

Na perspetiva de Chagas (2002) isto conduz à compreensão e à relevância do trabalho colaborativo através da troca de ideias sucessivas e do feedback dos demais, contribuindo para o desenvolvimento de todos.

Tal como neste estudo, em contextos de formação e de aprendizagem colaborativas direcionadas para o desenvolvimento profissional, a supervisão assume-se como cúmplice neste propósito, ao definir-se como atividade que acompanha e apoia o processo de aprendizagem e desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, 2002).

Consequentemente, o desenvolvimento profissional é um processo que acompanha a vida e é fomentado pelas experiências colaborativas de aprendizagem e de formação, tendo subjacente a ideia de que existe um contínuo de crescimento (Menezes *et al.*, 2001).

De um modo geral e após a leitura e análise dos dados obtidos verificamos que a apropriação de novas metodologias e estratégias mobiliza os saberes e facultam o desenvolvimento profissional e pessoal. Para tal, é de salientar que o modelo de (auto)formação cooperada e a supervisão pedagógica são fatores essenciais para a melhoria, inovação e mudança das práticas pedagógicas e do processo de desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, Isabel & Canha, Bernardo (2013). *Supervisão e colaboração – uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, Isabel & Roldão, M^a do Céu (2010). *Supervisão – um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Alarcão, Isabel & Tavares, José (2010). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem (2^a Ed.)*. Coimbra: Almedina.

Alarcão, Isabel & Tavares, José (2002). *A psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Edições Almedina.

Alarcão, Isabel (2001). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, Isabel (2007). Changing to problem-based learning. The role of institutional leadership and faculty development. Rotterdam: *Sense Publishers*, pp. 69 – 82.

Alves, Alexandra (2008). *A supervisão pedagógica: da interação à construção de identidades profissionais*. Tese de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta, Departamento de Ciências de Educação.

Belchior, Margarida (2004). *Desenvolvimento profissional e aprendizagem dos professores do 1º CEB*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências.

Brna, Paul (1998). *Modelos de colaboração*. Anais do IV WIE. Inglaterra.

Chagas, Isabel (2002). Trabalho em colaboração: condição necessária para a sustentabilidade de redes de aprendizagem. In Miguéns (Dir.). *Redes de aprendizagens. Redes de conhecimento*, pp. 71-82. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Duarte, M^a de Fátima (2012). *Contributos supervisivos para o desenvolvimento profissional dos professores: As perspetivas e práticas dos professores de ensino regular e de educação especial*. Tese de Mestrado. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Estrela, M^a Teresa & Freire, Isabel (2009). Formação de professores (nota de apresentação). *Sísifo, Revista de Ciências de Educação*, n.º 8, janeiro-abril.

Folque, M^a Assunção (2011). Autoformação cooperada de professores no Movimento da Escola Moderna Portuguesa. X Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores. *Formação de Professores e a Prática Docente: os dilemas contemporâneos*, In *Formação de Educadores – Dilemas Contemporâneos*, Águas de Lindoia.

Folque, M^a Assunção (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Formosinho, João & Machado, Joaquim (2009). Equipas educativas – para uma nova organização da escola. *Coleção Infância*. Porto: Porto Editora.

Gomes, Ana Maria (2012). *O papel da supervisão na avaliação de desempenho docente*. Dissertação de mestrado em ciências da educação, especialidade de supervisão em educação. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Gonçalves, José (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente – fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, n.º 8, janeiro/abril 2009.

Machado, Ricardo & César, Margarida (2012). Trabalho colaborativo e representações sociais: contributos para a promoção do sucesso escolar em matemática. *Interações*: nº 20, pp. 98-140.

Marcelo, Carlos (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, n.º 8, janeiro-abril.

M.E.M. (1996). *Exposição dos 30 anos*.

Menezes, Luís; Pestana, Isilda & Menezes, Isabel (2001). *Trabalho colaborativo de professores nas disciplinas de matemática e língua portuguesa*. Instituto de Inovação Educacional: Atas do ProfMAT, pp. 203-210.

Moreira, Manuel (2004). *Trabalho colaborativo e reflexão para o ensino da multiplicação e da divisão*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Niza, Sérgio (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira Formosinho, Júlia (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, Júlia (2002). *A supervisão na formação de professores II – da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.

Padilha, Paulo Roberto (2001). *Planeamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. Brasil: Cortez Editora.

Patrão, Ivone & Santos, Joana (2012). Práticas educativas em professores portugueses: a influência das preocupações profissionais, condições organizacionais e reconhecimento profissional. *Atas do 12º colóquio de psicologia e educação*.

Rodrigues, Carla (2007). *Escola reflexiva e desenvolvimento profissional dos professores. A conceção do projeto educativo como estratégia de desenvolvimento profissional*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.

Roldão, Mª do Céu (2007). Colaborar é preciso – questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Dossier: trabalho colaborativo de professores* (pp. 24 - 29).

Santos, Joana (2011). *A reflexão partilhada sobre a prática docente no 1º ano de trabalho em forma de potenciar o desenvolvimento pessoal e profissional*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Serralha, Filomena (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Revista Escola Moderna* n.º 35, 5ª série.

Silva, Mª do Carmo (2011). *Da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador de infância*. Tese de Mestrado. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa.

Sousa, Afonso (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Tafoi, Belisanda (2011). O papel da supervisão na mudança das práticas pedagógicas. Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação. *Interações*, 19, 38-55.

Vieira, Flávia (2005). Transformar a pedagogia na universidade? Instituto de Educação e Psicologia, Portugal. *Currículo sem fronteiras*, volume 5, n.º 1, jan/jun, pp. 10-27.

Vieira, Mª da Conceição (2012). *A importância da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional do docente de educação especial*. Dissertação de mestrado. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Webgrafia

Marchão, Amélia (2011). *Desenvolvimento profissional dos educadores e dos professores – é possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho?*. *Proforma*. Retirado em janeiro de 2012, disponível em: http://cefopna.edu.pt/revista/revista_03.htm

Niza, Sérgio (2009). *Contextos cooperativos e aprendizagem profissional: a formação no Movimento da Escola Moderna*. Retirado em janeiro de 2012, disponível em: memacores.files.wordpress.com/.../contextoscooperativoseaprendizagem...