

CAPÍTULO 10

SUPERVISÃO, COLABORAÇÃO E FORMAÇÃO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM DOCENTES DE UM AGRUPAMENTO TEIP¹

MARTA ABELHA & EUSÉBIO ANDRÉ MACHADO

Universidade Portucalense – Instituto Portucalense para o Desenvolvimento Humano (INPP)

“O meu trabalho tornou-se noutra em outro, cresceu e tomou forma com a ajuda de muitos. E produziu o efeito borboleta, só com o bater das asas, autêntico furacão, senti-o no meu coração, e no coração daqueles que me ajudaram a concretizá-lo.”

(Excerto de um relatório reflexivo individual de um dos formandos/participantes na ação de formação)

1. REVISÃO DE LITERATURA

A escola atual é, cada vez mais, confrontada com uma tal complexidade de problemas que o trabalho docente (sobretudo em sala de aula) exige o desenvolvimento e consolidação de práticas de colaboração e de supervisão que contribuam para uma regulação mais eficiente e eficaz dos processos de ensino e aprendizagem. Não obstante, a literatura tem vindo a sublinhar a prevalência de práticas de trabalho isoladas, individualistas e rotineiras, cuja principal consequência é a diminuição da capacidade de avaliar de um modo competente os problemas, o que se reflete, por sua vez, na capacidade de encontrar soluções inovadoras, eficazes e coletivamente sustentadas (Fullan & Hargreaves, 2001; Roldão, 2007; Tardif & Lessard, 2005).

Como estratégia de regulação, a supervisão pedagógica entre pares tem mostrado, quer do ponto de vista da investigação, quer do ponto de vista das práticas, uma elevada potencialidade para mudar as formas

¹ Este capítulo foi publicado na *Revista de Estudos Curriculares* Vol. 9, n.º 1, 103-121 (2018). Os autores agradecem à Direção da *Revista de Estudos Curriculares* a gentil autorização para a sua inclusão na presente obra.

de trabalhar entre os professores. Deste modo, é reconhecido o papel da supervisão pedagógica no que respeita à reflexão sobre e na ação através de dispositivos que permitem ampliar o grau de compreensão sobre os problemas e a capacidade de encontrar soluções mais eficazes para os processos de ensino e aprendizagem (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Roldão, 2008; Vieira, 2014). Neste sentido, a participação dos professores em projetos de natureza colaborativa reforça as relações entre os envolvidos, designadamente entre professores de diferentes departamentos curriculares e áreas disciplinares, ciclos e anos de escolaridade, potenciando sinergias e partilha de saberes que poderão constituir-se como oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional (Flores, 2014).

Partindo dos desafios e pressupostos anteriormente enunciados é propósito deste artigo partilhar as linhas gerais de um dispositivo de formação desenvolvido no âmbito da supervisão pedagógica assente em estratégias colaborativas de regulação dos processos de ensino e aprendizagem. O dispositivo de formação em causa envolveu um grupo (dois formadores e dezassete formandos) que se manifestou interessado e disponível em participar numa ação de formação no âmbito da supervisão desenvolvida em contextos colaborativos. Neste sentido, parece-nos de todo pertinente convocar os conceitos de *supervisão*, *colaboração* e *formação* enquanto eixos norteadores do trabalho desenvolvido com professores de um agrupamento de escolas abrangido pelo Programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP).

Na perspetiva teórica de Alarcão e Canha (2013, p. 19), a supervisão pode ser corporizada segundo duas modalidades: uma fundamentalmente *formativa*, potenciadora do desenvolvimento e da aprendizagem dos indivíduos e das instituições; e outra de caráter *inspetivo, fiscalizador*, que coloca a tónica no *controlo*, podendo assumir uma natureza preventiva ou punitiva. Contudo, os autores alertam para o facto de que esta distinção não significar uma dicotomia entre o que é bom e o que é mau, mas sim sinalizar realidades, contextos e objetivos diferentes. Neste sentido, a modalidade *formativa* foi a que esteve subjacente ao desenvolvimento do dispositivo/ação de formação desenvolvido com os professores, uma vez que era nossa ambição promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos formandos envolvidos e, conseqüentemente, do Agrupamento TEIP. O desenvolvimento desse mesmo dispositivo de formação pautou-se por tendências atuais do campo da supervisão, nomeadamente, por:

uma conceção de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão e a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o

conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham (...) condições de desenvolvimento e de aprendizagem. (Alarcão & Tavares, 2003; Sullivan & Glanz, 2000; Tracy, 1998 citados por Alarcão e Roldão, 2008, p. 19)

Na perspetiva de Alarcão e Roldão, a supervisão ganhou uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e auto-formativa, à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico inerente à função social. (2008, p. 15)

Por sua vez, segundo Boavida e Ponte (2002, p. 3), a colaboração docente desenvolve-se entre um conjunto de professores que trabalham em equipa, numa relação não hierárquica, mas sim numa base de paridade, em que existe ajuda mútua e todos trabalham para alcançar objetivos comuns e que a todos beneficiam. Todavia, para que se desenvolva colaboração docente, é imprescindível que os professores envolvidos demonstrem abertura no modo como se relacionam com os pares, assumam uma responsabilidade partilhada pela orientação do trabalho a realizar e sejam capazes de, em conjunto, encontrar soluções para os problemas diagnosticados, respeitando as especificidades de cada um dos envolvidos.

Teorizando sobre o conceito de colaboração docente, Day defende que a mesma só ocorre quando os professores

falam sobre a prática, se observam uns aos outros na prática, trabalham juntos no planeamento, na avaliação e na investigação sobre o ensino e a aprendizagem e ensinam uns aos outros as coisas que sabem sobre o ensino, a aprendizagem e a liderança. (2004, pp. 193-194)

Todavia, Hargreaves (1998) alerta para o facto de não existir uma forma de colaboração docente única, mas sim diferentes formas de colaboração que respondem a propósitos diferentes, com resultados igualmente diversos, sendo, assim, necessária precaução na proclamação geral das virtudes da colaboração docente. A *colaboração confortável* é uma das formas possíveis de colaboração que, segundo o autor, não se estende ao contexto de sala de aula, local onde os professores poderiam lecionar em regime de co-docência e/ou efetuarem observação e reflexão mútuas sobre as suas práticas letivas, no sentido da melhoria das mesmas. Este tipo de colaboração cinge-se à partilha de materiais

e ideias, não ultrapassando “a porta das classes: [o que] significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente” (Tardif & Lessard, 2005, p. 25).

Por outro lado, se no plano do discurso professores e investigadores em educação consideram que a colaboração é um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional docente, repercutindo-se ao nível da eficiência e eficácia do trabalho, bem como na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, a verdade é que o plano da prática docente tem vindo a demonstrar que o trabalho do professor é, na generalidade das vezes, individual, solitário e realizado à porta fechada. Neste sentido, o individualismo que predomina nas escolas é uma realidade que carece de maior compreensão relativamente aos fatores que lhe estão subjacentes, pois o diagnóstico que imputa exclusivamente a responsabilidade aos professores é simplista e redutor (Abelha, 2011; Abelha, Machado & Lobo, 2014, 2015; Fullan & Hargreaves, 2001; Horn, 2005; Sawyer & Rimm-Kaufman, 2007). A este propósito, Roldão (2007) preconiza que a dificuldade em se introduzir práticas de colaboração docente no ensino, com vista à melhoria das aprendizagens não depende da má vontade dos professores ou da sua suposta resistência à mudança, mas tem a ver com uma realidade bem mais complexa, enraizada na cultura profissional e organizacional das escolas e dos professores.

Neste contexto, a formação assume particular pregnância para o desenvolvimento de competências de supervisão e de colaboração, sobretudo no âmbito de um paradigma do professor como “profissional reflexivo” (Schön, 1992). Neste caso, importa realçar que estamos perante “saberes profissionais” ou “saberes da prática” cujos processos de aquisição, desenvolvimento e mobilização carecem de lógicas formativas de natureza eminentemente praxeológica. Não obstante a relevância de referenciais de natureza teórica, sem os quais não será possível equacionar reflexiva e criticamente as próprias práticas, a formação em supervisão e colaboração assume pleno sentido quando se configura como uma ação refletida e coletiva, no âmbito da qual os sujeitos envolvidos aprendem fazendo e fazem aprendendo, pondo em causa as fronteiras artificiais entre os tempos e os espaços da formação e os tempos e os espaços da ação docente propriamente dita. Trata-se, assim, de conceber a formação numa lógica de isomorfismo (Marcelo, 1999; Silva, 2016), segundo a qual se privilegia um elevado grau de congruência entre os referenciais formativos e as práticas profissionais, no pressuposto de que a satisfação experienciada é um dos mais importantes preditores da transferibilidade da formação.

Assim, no âmbito do projeto de formação que desenvolvemos, colocámos em prática o modelo “laboratorial” de formação proposto por Machado (2016), com o qual se procurou atingir os seguintes objetivos:

- a) adotar uma abordagem de tipo clínico através do desenvolvimento de competências de resolução de problemas, de análise de situações e de confronto com a complexidade do real;
- b) permitir que as práticas supervisão e formação assumam uma dimensão fortemente experimental no que respeita, por exemplo, aos modos de supervisão e colaboração, aos tipos de instrumentos utilizados, às estratégias práticas desenvolvidas, aos processos de reflexão e avaliação, etc.
- c) favorecer o protagonismo dos formandos em todas as fases do processo de formação, segundo uma participação dialógica, de base contratual e de orientação crítica;
- d) encarar a supervisão e a colaboração como um processo intrínseco de formação, no qual radica a consecução de uma reflexividade emancipatória e pregnante.

2. DESCRIÇÃO DO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO

Durante seis meses foi desenvolvido um dispositivo de formação, no âmbito da supervisão pedagógica assente em lógicas de colaboração docente, com os referidos dezassete professores pertencentes a um Agrupamento TEIP, uma vez que o referido agrupamento se localiza numa zona económica e socialmente desfavorecida, onde a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar se manifestam de forma acentuada.

De realçar que a generalidade dos docentes participantes fazia parte integrante do Quadro de docentes do Agrupamento, denotando estabilidade no corpo docente. Estiveram envolvidos no dispositivo de formação professores de educação pré-escolar e professores do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Treze dos docentes eram do sexo feminino e quatro do sexo masculino.

2.1. Objetivos

O dispositivo de formação tinha como objetivos a desenvolver com os professores participantes:

- i) refletir sobre o papel da supervisão pedagógica na regulação dos processos de ensino e aprendizagem;
- ii) avaliar criticamente as práticas de trabalho docente;
- iii) discutir a potencialidades da supervisão pedagógica;
- iv) incrementar o trabalho colaborativo através de experiências sobre a supervisão pedagógica;

- v) produzir instrumentos de apoio à supervisão pedagógica;
- vi) desenvolver a pluri e interdisciplinaridade e articulação curricular interciclos;
- vii) fomentar as metodologias de investigação-ação centradas na realidade escola.
- viii) potenciar a integração afetiva e a socialização e a realização e interesses pessoais e grupais.

Com este dispositivo de formação ambicionávamos, assim, contribuir para o desenvolvimento de práticas supervisivas entre pares sustentadas numa efetiva colaboração docente, sendo esta perspetivada como um “instrumento” ao serviço da formação e desenvolvimento profissional docente.

2.2. Conteúdos e metodologia de realização do dispositivo de formação

Tratando-se de um dispositivo de formação centrado na escola e nos territórios educativos, procurou-se adotar uma metodologia dialética de investigação-ação. Deste modo, foram abordados, discutidos e trabalhados os seguintes conteúdos: concetualização de termos estruturantes como supervisão e colaboração docente; potencialidades e riscos inerentes aos processos supervisivos e colaborativos; o processo supervisivo no contexto organização escolar como uma perspetiva organizacional da mudança do trabalho docente; estratégias de supervisão sustentadas em “cenários colaborativos” e projetos de supervisão pedagógica (conceção, desenvolvimento e avaliação).

A abordagem dos diferentes conteúdos englobou cinco momentos, a saber:

Um primeiro momento que envolveu um conjunto de sessões presenciais conjuntas consistiu em analisar, consolidar e harmonizar conceitos e teorias de supervisão e colaboração, no sentido de coadjuvar os formandos a conceber e a desenhar os seus projetos de investigação-ação, nomeadamente no que respeita à construção dos instrumentos de apoio à supervisão entre pares.

Um segundo momento privilegiou-se o trabalho autónomo por parte dos formandos que iniciaram o desenvolvimento em grupos de três elementos os seus projetos de investigação-ação no contexto escolar e nos territórios educativos respetivos, tendo sido supervisionados pela equipa de formadores.

Um terceiro momento que envolveu um conjunto de sessões presenciais conjuntas em que os formandos produziram relatos do trabalho intermédio realizado, discutindo metodologias e acertando mecanismos de desenvolvimento futuro.

Num quarto momento foi, novamente, privilegiado o trabalho autónomo dos formandos que continuaram o desenvolvimento dos seus projetos de investigação-ação no contexto escolar, incorporando as sugestões feitas no terceiro momento do dispositivo de formação.

No momento final do dispositivo de formação os formandos partilharam os resultados finais dos seus projetos de investigação-ação, sendo objeto de discussão e avaliação entre os participantes e promovendo a troca das experiências que favoreceram a regulação dos processos de ensino e aprendizagem.

A metodologia de formação adotada neste dispositivo de formação foi a modalidade de Projeto, uma vez que, permite: i) desenvolver metodologias de investigação-formação centradas nas realidades da vida escolar; ii) incrementar o trabalho colaborativo docente e o diálogo pluri e interdisciplinar e iii) desenvolver a capacidade de resolver problemas da prática educativa e desenvolver planos de ação que permitam atenuar e/ou resolver os problemas diagnosticados. Neste sentido, adotou-se a metodologia de Projeto que, pela riqueza dos seus objetivos, se enquadra em vários modelos e métodos de ensino, entre os quais se destacam os cognitivos, os sociais e de interação social, e os humanistas, revelando-se, assim como uma boa estratégia à formação centrada na escola e nos contextos e territórios educativos, bem como à consolidação de atitudes de mudança e de produção de conhecimentos (CCPFC, 2016).

2.3. Avaliação

Os formandos foram avaliados segundo uma lógica formativa, procurando fomentar e desenvolver capacidades de autoavaliação que se traduzissem, concretamente, na produção de materiais. Foram, assim, tidos em consideração os seguintes aspetos e respetivas ponderações:

- a) Participação (40%) – incluía a participação nas sessões, designadamente a integração nos grupos de trabalho, a participação ativa na realização das tarefas e nos debates, o interesse demonstrado e a iniciativa e autonomia.
- b) Trabalho produzido (60%) - realização em grupo de um Projeto de Supervisão (30%) e realização de um(a) Relatório Reflexivo Individual/Narrativa das práticas de Supervisão (30%).

Importa realçar que a lógica formativa de avaliação se traduziu num processo de regulação e de *feedback* de carácter permanente, quer no âmbito das sessões presenciais, quer através do recurso ao Drive do Google, o que permitiu a todos os participantes (formandos e formadores) desenvolver os seus projetos de supervisão na base de uma colaboração crítica e reflexiva.

Finalmente, todos os projetos realizados foram apresentados, discutidos e avaliados pelo grupo de formação e pelos formadores no âmbito de um seminário, com a duração de 6 horas, para o qual foram convidados todos os docentes do Agrupamento. O seminário constituiu-se como o principal e o mais pregnante momento de avaliação da e na formação.

3. RESULTADOS

3.1. Metodologia

Para a análise dos resultados obtidos na ação de formação, recorreu-se aos “relatórios reflexivos individuais” (RRI) que os formandos elaboraram no final da ação de formação, os quais foram considerados para efeitos de avaliação. A opção por esta fonte de dados constitui uma limitação significativa se se tiver em conta os modelos de avaliação de formação que propõem uma visão mais abrangente e integrada, considerando não apenas a dimensão da aquisição da formação, mas também a dimensão da transferência da formação (Caetano, 2007; Kaufman, Guerra & Platt, 2006; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 1994; Stufflebeam & Zhang, 2017; Warr, Bird & Rackham, 1970).

Os RRI remetem apenas para a relação imediata com o processo formativo, mesmo que neste caso tenha havido uma dimensão experiencial de trabalho autónomo em contexto de escola e sala de aula, não contemplando eventuais impactes nas práticas docentes e organizacionais. Não obstante, os RRI facultam informação relevante, descritiva e qualitativa que se torna empiricamente adequada aos propósitos deste relato de uma experiência de formação, no âmbito do qual serão convocados os seguintes elementos: a caracterização dos participantes na ação de formação, a leitura sintética dos RRI e a leitura analítica dos RRI.

No que respeita à caracterização dos participantes (n=17), foi enviado por via eletrónica um inquérito por questionário com o recurso aos formulários da *app* Drive do Google. Foram recebidas 14 respostas, correspondendo a 82% dos participantes na ação de formação.

Para a realização da análise conteúdo, foram importados todos os RRI (17) para o *software* MAXQDA 2018, o que permitiu a realização de duas leituras dos dados:

- uma leitura sintética, através do qual foram extraídas três ferramentas visuais: o “visualizador da matriz de códigos”, o “retrato do documento” e a “nuvem de palavras”;
- uma leitura à analítica, na qual se procedeu a uma categorização elementar assente em três códigos de análise: “supervisão”, “colaboração” e “formação”.

3.2. Participantes

Dos 14 participantes que responderam ao inquérito por questionário, 11 (78,6%) são do sexo feminino e 3 (21,4%) do sexo masculino.

No que concerne à idade, 5 (35,7%) situam-se no escalão etário 46-50, 4 (28,6%) no escalão 41-45, 3 (21,4%) no escalão 51-55 e 2 (14,3%) no escalão 56-60, o que, de um modo geral, configura um grupo de formação relativamente envelhecido, em linha, de resto, com o perfil etário dos docentes do ensino básico e secundário em Portugal.

De resto, no que respeita ao tempo de serviço, os participantes apresentam um perfil que é naturalmente isomórfico com a idade. Assim, 5 docentes (35,7%) situam-se no escalão 26-30 anos de serviço, 4 docentes (28,6%) no escalão 16-20 anos de serviço e 2 docentes (14,3%) no escalão 21-25 anos de serviço. Há, ainda, 1 docente no escalão 26-40 anos de serviço e 1 docente no escalão 11-15 anos de serviço.

Quanto aos grupos de recrutamento e níveis de ensino, o grupo de formandos é caracterizado por uma significativa variedade, abrangendo participantes desde do Pré-Escolar até ao Ensino Secundário (2 Pré-Escolar, 1 do 1.º Ciclo, 7 do 2.º ciclo, 6 do 3.º ciclo e 2 do Ensino Secundário) e 10 grupos de recrutamento diferentes (100, 110, 220, 230, 240, 260, 290, 330, 420 e 910).

Relativamente às habilitações literárias, todos os participantes possuem licenciatura.

3.3. Relatórios de formação: análise de conteúdo

3.3.1. Leitura sintética

Utilizando o “visualizador da matriz de códigos” (Figura 1), constata-se que o “código” mais utilizado é a “formação” (25), seguido pelo “código” “supervisão” (22) pelo “código” “colaboração” (12).

colaboração	12
supervisão	22
formação	25

Figura 1. Visualizador da matriz de códigos

Quanto ao “retrato do documento” (Figura 2), os dados indicam a mesma configuração dos resultados: o predomínio do código “formação” (amarelo), seguido dos códigos “supervisão” (castanho) e “colaboração” (verde).

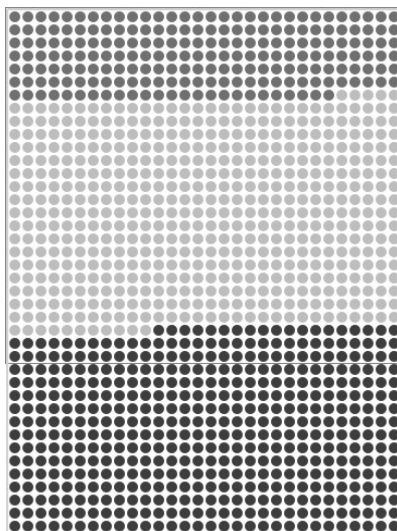


Figura 2 – Retrato do documento

No que se refere à “nuvem de palavras”, destacam-se, por ordem decrescente, as palavras “trabalho”, “supervisão”, “formação”. De seguida, surgem com destaque visual “pedagógica”, “alunos” e “aprendizagem”. Finalmente, aparecem as palavras “ação”, “estratégias”, “práticas”, “reflexão” e “ensino”. A palavra “colaborativa/o” apresenta um destaque visual comparativamente menor.

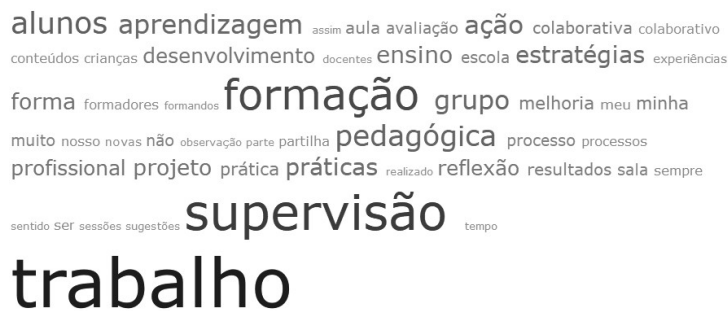


Figura 3 – Nuvem de palavras

3.3.2. Leitura analítica

A leitura analítica, como acima ficou dito, realizou-se a partir do recurso a três códigos no *software* MAXQDA: “supervisão”, “formação” e “colaboração”.

Em relação ao “código” “supervisão”, foram sinalizadas 23 unidades textuais que apontam para os seguintes aspetos:

a. as vantagens da supervisão:

As dinâmicas que implicam uma Supervisão Pedagógica Colaborativa são, no meu entender, alavancas de melhoria.

Entendo a Supervisão Pedagógica Colaborativa uma “ferramenta” indispensável para a melhoria das práticas e conseqüente crescimento profissional dos docentes.

A supervisão pode constituir-se como uma atividade de regulação reflexiva e colaborativa do processo de desenvolvimento profissional, orientada para a promoção da autonomia, no trabalho que venha futuramente a desenvolver.

A Supervisão Pedagógica Colaborativa poderá e deverá facilitar abrir a “Caixa Negra” que é a sala de aula. Como no avião tudo o que se passa durante o voo fica gravado na caixa negra, na sala de aula também fica “gravada” toda a aprendizagem (ou não) feita pelos alunos.

Esta formação na área da Supervisão Pedagógica constituiu um contributo fundamental no desenvolvimento profissional com repercussões no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos.

b. os efeitos da supervisão

Quando se fala em supervisão pedagógica, ainda há quem associe apenas à observação de aulas, na maior parte feita pelo coordenador de departamento. Quando iniciei esta formação, para tentar desmistificar esta ideia errada, senti que a supervisão pedagógica é muito mais que a observação de aulas e pude confirmar que ela já é feita há alguns anos na nossa escola – através do trabalho colaborativo e de articulação que todos os grupos fazem, pelo menos, semanalmente.

No entanto, com o desenvolvimento deste projeto, fomos verificando que a supervisão é possível, se houver vontade e abertura a novas relações com o saber, permitindo a comunicação compartilhada e a troca de informações, levando-nos a uma dinâmica do trabalho colaborativo e do ato reflexivo.

c. o processo de supervisão:

Relativamente ao processo em si, considero que o trabalho de supervisão pedagógico desenvolvido permitiu concretizar os objetivos traçados na ação. A metodologia de investigação-ação que adotámos promoveu a articulação e colaboração do nosso trabalho no que respeita à reflexão e à ação sobre as nossas práticas pedagógicas visando o seu melhoramento.

O grupo de trabalho desenvolveu as suas atividades num paradigma de supervisão pedagógica enquanto ambiente promotor de construção de desenvolvimento profissional assente na cooperação e autonomia docente.

Fomos constatando que a supervisão pode ser possível, é necessário vontade e abertura a novas relações com o saber, vivenciando a comunicação compartilhada e a troca de informações.

Passando ao “código” “formação”, com 12 unidades textuais, os RRI evidenciam os seguintes aspetos:

a. as vantagens da colaboração:

Aceitar a colaboração dos outros não é minimizar a nossa ação mas sim fortalecê-la.

Admito, ainda, que o trabalho colaborativo é um caminho assertivo para a resolução dos problemas da comunidade.

b. a colaboração no processo de formação:

Neste trabalho foi determinante o diálogo, o trabalho, a partilha de experiências e sugestões dos elementos envolvidos

Considerámos que a adoção de uma metodologia de trabalho colaborativo pelos alunos poderia superar esses problemas, respeitando mais os ritmos individuais de aprendizagem, colocando a tónica na colaboração em detrimento do trabalho individual, que tem sempre implícito um trabalho de competição e que valoriza sempre os alunos com melhor histórico de sucesso escolar.

A colaboração entre todos, levou a um enriquecimento de todo o processo e a resultados visíveis nos grupos. Como tal pretendo que as práticas supervisivas sejam no

futuro um aliado de trabalho. Contudo, estou consciente que existem limitações inerentes às condições materiais e ao ambiente social, mas os obstáculos existem para que tenhamos que os superar.

A empatia entre pares e a organização colaborativa facilitou a gestão de tempo, permitindo que sobressaíssem as capacidades, aptidões e experiências de cada interveniente. Percebeu-se que uma investigação aliada às práticas pode trazer benefícios para todos aqueles que procuram a mudança (crianças, docentes...).

c. os efeitos da colaboração:

A riqueza do trabalho colaborativo deu-me maior discernimento e assertividade profissional.

Através do trabalho colaborativo implementamos estratégias de supervisão pedagógica, fomentamos o trabalho de equipa, equacionamo-nos sobre trabalho/prática pedagógica de uma forma crítica e construtiva, identificamos problemas, transformamo-nos e crescemos, quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

Finalmente, em relação ao “código” “formação”, com 24 unidades textuais selecionadas, ressaltam os seguintes aspetos:

a. considerações genéricas sobre a formação:

A formação contínua é uma porta aberta à atualização de conhecimentos e práticas educativas proficuas e complementares.

A participação em ações de formação e em contextos educativos são determinantes para refletir e repensar a nossa atuação pedagógica.

A formação contínua de professores deve diligenciar experiências reflexivas profissionais entre pares, no sentido de fortalecer e melhorar as práticas e de uma constante atualização e aprimoramento, sendo, neste contexto, que se insere a minha inscrição nesta formação.

b. o dispositivo de formação implementado:

A modalidade da formação adotada aumentou o “aliciamento”, porque a ação de formação enxertada no contexto prático da atividade letiva colocaria a ciência ao serviço da educação para fazer e fazer melhor.

O que esta ação de formação teve de mais interessante foi o facto de haver sempre, constantemente, a procura de distribuir a atenção de forma equilibrada entre o projeto e o processo de supervisão.

A apresentação final dos trabalhos revelou-se enriquecedora mostrando o resultado de um percurso efetuado. A empatia, colaboração, entreaajuda e os ajustes pedagógicos entre formadores e formandos contribuiu para o sucesso e para os resultados alcançados.

A dinâmica criada permitiu a partilha das experiências vividas, a exposição das dúvidas de forma aberta, sem constrangimentos e a busca de respostas, em conjunto, para a concretização da supervisão pedagógica colaborativa de uma forma mais segura e participada, onde cada um se sente parte ativa e implicada no processo de mudança das práticas rumo a uma maior eficácia dos processos de ensino e aprendizagem.

Considero que foi muito importante e adequado o trabalho de casos práticos e reais, abordados ao longo deste curso de formação, com propostas de metodologias e exemplos de tarefas que podem ser aplicadas em contexto de sala de aula e ainda a referência aos diversos recursos/ferramentas disponíveis que podem ser utilizados, promovendo o sucesso escolar dos alunos e ajudando-os a minorar/ultrapassar as suas dificuldades.

c. efeitos da formação:

Ficou bem claro que uma investigação aliada às práticas pode trazer benefícios para todos aqueles que procuram a mudança: crianças, docentes.

A frequência desta ação de formação foi importante, no meu percurso formativo, pois proporcionou-me uma visão diferente do que é a supervisão pedagógica. Fiquei mais atento à sua dimensão reflexiva como caminho para encontrar novas estratégias promotoras de aprendizagens significativas, capazes de melhorar a minha prática educativa e cativar e motivar os alunos para as atividades escolares.

Foi o tempo que lhe dediquei que o tornou especial, importante, autêntico, mágico...tornou-se num pouco de céu,

com sabor a chocolate quente, numa manhã fria. Um abrigo seguro em noite escura. O meu trabalho tornou-se noutro em outro, cresceu e tomou forma com a ajuda de muitos. E produziu o efeito borboleta, só com o bater das asas, autêntico furacão, senti-o no meu coração, e no coração daqueles que me ajudaram a concretizá-lo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face aos resultados acima apresentados, é legítimo inferir que os formandos/participantes neste processo formativo apresentam, para além de uma concetualização que se compagina com a maior parte da literatura sobre o assunto, perceções muito positivas relativamente à supervisão e à colaboração, reconhecendo a sua importância no trabalho docente no sentido de melhorar os processos de ensino e aprendizagem, sobretudo porque podem “constituir-se como uma atividade de regulação reflexiva e colaborativa do processo de desenvolvimento profissional, orientada para a promoção da autonomia, no trabalho que venha futuramente a desenvolver”.

Por outro lado, os formandos/participantes também evidenciam que a supervisão e colaboração, tal como foram implementadas e desenvolvidas no âmbito do dispositivo de formação, acarretam vários efeitos, entre os quais importa destacar os seguintes:

- a promoção da articulação do trabalho realizado pelos vários docentes;
- a reflexão crítica e construtiva sobre as práticas pedagógicas, visando o seu melhoramento;
- construção do desenvolvimento profissional assente na cooperação e autonomia docente;
- abertura a novas relações com o saber, vivenciando a comunicação compartilhada e a troca de informações;
- e o crescimento a nível pessoal e a nível profissional.

Relativamente ao dispositivo de formação propriamente dito, para além de uma atitude positiva em relação à formação em geral, os formandos/participantes salientam vários aspetos que vão ao encontro do modelo que inspirou a conceção e a implementação da ação de formação:

- o facto de a formação estar “enxertada” no contexto prático da atividade letiva através de uma dinâmica de supervisão colaborativa;
- o equilíbrio entre o projeto e o processo de supervisão desenvolvido no âmbito da própria ação de formação:

- a empatia, colaboração, entreaajuda e os ajustes pedagógicos entre formadores e formandos, o que contribuiu para o sucesso e para os resultados alcançados;
- a partilha das experiências vividas, a exposição das dúvidas de forma aberta, sem constrangimentos e a busca de respostas em conjunto;
- a concretização da supervisão pedagógica colaborativa de uma forma mais segura e participada, onde cada um se sente parte ativa e implicada no processo de mudança das práticas rumo a uma maior eficácia dos processos de ensino e aprendizagem;
- o trabalho de casos práticos e reais com propostas de metodologias e exemplos de tarefas que podem ser aplicadas em contexto de sala de aula;
- a referência aos diversos recursos/ferramentas disponíveis que podem ser utilizados, promovendo o sucesso escolar dos alunos e ajudando-os a minorar/ultrapassar as suas dificuldades.

REFERÊNCIAS:

- Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas* (tese doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Abelha, M., Machado, E. & Lobo, C. (2014). Colaboração docente em contexto educativo angolano: potencialidades e constrangimentos. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira & A. Hypólito (Orgs.) *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança, Atas do II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação* (pp.5490-5502). Porto: CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas. (ISBN: 978-989-8471-13-0).
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Caetano, A. (2007) (coord.). *Avaliação da formação. Estudos em organizações portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. (2014). *Profissionalismo e liderança dos professores*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

- Horn, I. (2005). Learning on the job: a situation account of teacher learning in high school mathematics departments. *Cognition and Instruction*, 23 (2), 207-236.
- Kaufman, R., Guerra, I., & Platt, W. A. (2006). *Practical evaluation for educators: finding what Works and what doesn't*. Thousands Oaks: Corwin Press.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (1994). *Evaluating training programs. The four levels*. São Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Machado, E. A. (2016). *A educação que vem. Entre a performatividade e a esperança*. Santo Tirso: Whitebooks.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.
- Sawyer, L., & Rimm-Kaufman, S. (2007). Teacher collaboration in the context of the Responsive Classroom approach. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13 (3), 211-245.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua formação* (pp. 77-92). Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, C. (2016). Tornar-se professor ou o itinerário formativo: entre a formação inicial, indução profissional e formação contínua. In M. A. Flores, M. L. Carvalho & C. Silva, *Formação e aprendizagem profissional de professores* (pp. 17-40). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Stufflebeam, D. L., & Zhang, G. (2017). *The CIPP evaluation model. How to evaluate for improvement and accountability*. Londres/Nova Iorque: The Guilford Press.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O Trabalho Docente: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Vieira, F. (2014). *Re-conhecendo e transformando a pedagogia: histórias de supervisão*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Warr, P. B., Bird, M., & Rackham, N. (1970). *Evaluation of management training: a practical framework, with cases, for evaluating training needs and results*. Londres: Gower Press.