

Artículo producto de la investigación.

A supervisão e a colaboração - vias promotoras da reflexão e do desenvolvimento, pessoal, profissional, contextual e sistémico.

Matilde da Conceição Afonso Neto¹

António Pedro Costa²

Resumo

Este artigo resulta de um estudo de investigação realizado no âmbito da dissertação de mestrado em Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica. Foram nossos imperativos dois conceitos conexos, o da supervisão e a colaboração. Estes estendem-se como instrumentos de pensamento e prática em múltiplos campos sociais. Neste artigo para além de aprofundamos os conceitos teóricos, apresentamos a análise dos dados que foi realizada mediante a técnica de análise de conteúdo. A técnica de recolha de dados foi a observação participante. Identificamos que os professores são agentes de desenvolvimento humano, o que implica que estes tenham como prerrogativa fomentar as transições ecológicas, no seio da comunidade educativa.

Palavras chave: supervisão colaborativa, prática pedagógica, reflexão, desenvolvimento.

1. Educadora de Infância - QZP - Nomeação Definitiva, do Ministério da Educação de Portugal.
email: netomatilde771@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4148-5353>

2. Investigador na Universidade de Aveiro (Portugal). Professor Auxiliar da ULP e do ISLA. Consultor e co-autor de recursos educativos da Ludomedia. Co-autor e Investigador do software webQDA. Coordenador do Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ) e do. International Symposium on Qualitative Research (ISQR)
email: apcosta@ua.pt
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4644-5879>

Supervisión y colaboración. Vías para promover la reflexión y desarrollo personal, profesional, contextual y sistémico.

Resumen

En este artículo son presentados los resultados de un estudio de investigación llevado a cabo bajo la tesis de maestría en educación en la supervisión de especialización. Resulta imperativo relacionar dos conceptos, la supervisión y la colaboración. Estos se extienden como herramientas y prácticas en muchos campos sociales. En este artículo se busca profundizar en los conceptos teóricos y se realizó el análisis de los datos utilizando la técnica de análisis de contenido. La técnica de recolección de datos fue la observación participante. Encontramos que los profesores son los desarrolladores humanos, lo que implica que tienen la prerrogativa de fomentar transiciones ecológicas dentro de la comunidad educativa.

Palabras clave: supervisión de colaboración, práctica pedagógica, reflexión, desarrollo.

Supervision and collaboration - vias promoting reflection and development, personal, professional, contextual and systemic.

Abstract

This article results from a research study carried out under the master's thesis in Education in Supervision of expertise. Were our imperatives two related concepts, the supervision and collaboration. These extend as thinking tools and practice in many social fields. In this article as well as deepen the theoretical concepts, we present the analysis of the data was performed using the technique of content analysis. The data collection technique was participant observation. We found that teachers are human developers, which implies that they have the prerogative to foster ecological transitions within the educational community.

Keywords: collaborative supervision, teaching practice, reflection, development.

Recibido: 10-07-2015

Aceptado: 18-09-2015

Introdução

A supervisão pedagógica é multidimensional e de abrangência ampla. É relevante na formação inicial dos professores, bem como ao longo de todo o percurso profissional dos mesmos.

Na vertente de apoio à prática pedagógica apresenta um conjunto de características que a tornam única. É uma atividade do campo educativo que favorece a capacidade de desenvolvimento de competências de intervenção e gestão do cotidiano pedagógico, por parte do docente. Preleciona também, num melhor domínio das estratégias de ensino, o que favorece o processo de aprendizagem dos alunos. Esta é uma aliada do desenvolvimento, bem como, da qualidade da atividade docente e das organizações educativas. Impulsiona os diversos públicos do campo educativo.

Roldão & Alarcão (2010) referem a estreita ligação entre a supervisão pedagógica e o processo que ela potencia, a articulação entre a teoria e a prática, entre o real e o ideal.

A supervisão pedagógica enquanto interface de aprendizagens deve privilegiar no supervisor competências que não se resumem às de carácter científico-pedagógico. Importa que possua características que dinamizem a participação colaborativa, a reflexão crítica, e o compromisso arreigado, com os processos de desenvolvimento educativo.

A atividade de supervisão deve ser um momento de partilha e construção participada, na qual as experiências e aprendizagens individuais são compartilhadas no sentido de potenciar as transformações coletivas. Esta é uma estratégia que permite a configuração mais assertiva da identidade profissional dos agentes educativos em presença.

Referimos que a articulação entre a teoria e a prática «íntegra e recria os múltiplos saberes fundadores do saber profissional dos professores, pelas interações que se estabelecem entre o saber, as pessoas e o contexto.» (Alarcão & Roldão, 2008: 16).

Compaginando com as linhas teóricas que apresentamos anteriormente, interessou-nos perceber com o estudo de investigação que realizamos, se a supervisão pedagógica e as práticas colaborativas são uma estratégia para elevar o nível do desempenho docente.

Foi também nosso propósito compreender o desenvolvimento profissional dos educadores de infância, bem como, do contexto organizacional em que estão inseridos. Importou-nos saber se a educadora de infância se assumiu como agente qualificante dos saberes em uso, se os reconstruiu, se promoveu o religar de conhecimentos, se fomentou o desenvolvimento de si, do outro e da instituição, através estratégias reflexivas, práticas colaborativas, e de um supervisão cuja égide privilegiada foi o cenário ecológico.

Unimo-nos nesta investigação à linha teórica dos autores (Alarcão & Tavares, 1987; Alarcão, 1996; Bronfenbrenner, 1979; Morris, 1998; Oliveira-Formosinho, 2002) compaginamos que a essência da supervisão pedagógica preleciona no sentido do acompanhamento, que tem como objetivo a qualidade e o desenvolvimento das pessoas e das atividades, que são promovidas num determinado contexto. Para nós foi relevante investigar a temática da supervisão e da colaboração, e da sua relação com o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional na Educação Pré-Escolar.

A investigação educacional tem na sua génese a vontade de interpretar e compreender a realidade educativa, tal como ela é experienciada pelos sujeitos que nela participam. A nossa investigação inscreve-se neste âmbito, pelo que se formularam duas questões problema. Estas decorrem da vontade de compreender melhor a prática pedagógica do educador de infância/investigador, que denominaremos de E.I., ao longo do artigo. Foi nossa preocupação indagar...

- i) Porventura a prática pedagógica do quotidiano educativo pode ser promotora, de práticas de supervisão colaborativa, num cenário de cariz ecológico?
- ii) Será que a conexão entre a supervisão e a colaboração é tida, como promotora do desenvolvimento dos educadores de infância, bem como, da organização aprendente em que estão inseridos?

Neste contexto foram definidos os seguintes objetivos, como marcos orientadores do estudo de investigação, sobre o qual se debruça este artigo.

- (i) Proporcionar uma prática pedagógica de compromisso, numa abertura à participação, favorecedora do desenvolvimento das pessoas, e das instituições.
- (ii) Promover um cenário ecológico de supervisão.
- (iii) Favorecer a mudança inovadora através da supervisão colaborativa na organização aprendente.
- (iv) Implicar os atores em presença, em dinâmicas colaborativas de reflexão e de partilha, de responsabilidade e poder.
- (v) Edificar a visão sistémica do desenvolvimento.

Consideramos que investir e inovar no processo de ensino e aprendizagem, passa pela valorização e descoberta do Outro, que passa necessariamente pela descoberta de Si mesmo. Enfatizamos que o fortalecimento das relações entre os atores em presença no campo educativo resulta, no desenvolvimento mútuo. Pela postura dialética, abre-se caminho à possibilidade da emergência do pensamento autônomo e crítico, favorecendo a decisão consciente nas diferentes circunstâncias da vida.

Ofício? Supervisor pedagógico... qual o papel?

Diversos autores teorizaram sobre a importância da supervisão e dos vários papéis atribuídos ao supervisor. Relembramos de novo John Dewey (1938) filósofo da educação que defendeu a importância do pensamento reflexivo e escreveu extensivamente sobre o papel da reflexão. Deixou-nos a sua convicção de que nós refletimos sobre múltiplas situações, uma vez que somos seres pensantes, mas o pensamento analítico só tem lugar quando há um problema real a resolver.

Outro autor frequentemente evocado, e que marcou a forma como hoje se entende a supervisão pedagógica em Portugal é Schön (1983). A designação '*professional artistry*' é usada pelo autor com o sentido de referir as competências que o supervisor deve revelar na atividade de supervisão.

Muitas das ações supervisivas caracterizam-se por serem únicas e de rumo incerto, pelo que o supervisor é muitas vezes autor de verdadeiras teorias de ação. Uma das suas funções é o de ser um facilitador de aprendizagens e um auxiliador do desenvolvimento humano e institucional. (Schön, 1987: 25).

Uma das principais funções do supervisor é dominar o real significado das responsabilidades sociais da educação, atuando de forma criativa e transformadora no que concerne aos atuais processos de organização e gestão educativa. O supervisor no exercício da sua profissionalidade nos espaços educativa deve garantir o direito constitucional de educação para todos, assente num sistema de desenvolvimento eficaz, cuja base é o processo de ensino e aprendizagem.

Waite (1995) refere o valor da experiência e do conhecimento adquirido, para um bom desempenho da função de supervisor. Frisa ainda que é na instituição escolar, na sala de aula, e sala dos professores que deve exercer a sua função, e não fechado num gabinete. Enuncia que as funções mais relevantes de um supervisor são aconselhar; ensinar e formar.

As interações "*face a face*" entre professores e supervisores privilegiam uma relação dialógica assertiva, colaborativa que visa a busca de alternativas sensíveis, adequadas aos contextos.

Zepeda (2007) enfatiza que a supervisão deve promover ao longo da vida, habilidades de aprendizagem nos estudantes e professores. Firmemente nos deixa acreditar que para desenvolver os estudantes ao longo do percurso escolar, as escolas devem expandir antes de tudo os professores.

Menciona que o campo educativo é permeado por relações quotidianas de ensino e aprendizagem em que as estratégias, e funções do supervisor são de natureza formativa. A supervisão pedagógica assume uma essência cíclica. Enfatiza que a colaboração é uma estratégia de construção de comunidades de aprendizagem, nas quais o papel do supervisor é o de promover todos, de uma forma holística.

Salientou a importância da clarificação dos valores em presença. Estes vão moldar as atividades e interações contextuais. A visão alcançada deve ser revista periodicamente, a fim, de ser mais eficaz no atender dos novos desafios promovidos pelas mudanças que ocorrem regularmente, no ambiente escolar.

Zepeda (2007) assinalou a importância da confiança na cultura escolar. Enfatiza que esta é um pré-requisito para a construção de uma cultura escolar positiva, «a confiança e o respeito permitem, construir uma forte fundação para o trabalho e os esforços dos professores» (Zepeda, 2007: 22).

Apontou que o objetivo da supervisão é promover o desenvolvimento, a interação livre de falhas e problemas. A ação supervisiva é um compromisso com a construção colaborativa. Esta não é um processo linear e estanque, mas um processo cíclico e continuado.

Alarcão & Canha (2013) aponta duas modalidades de supervisão. Uma com predomínio formativo, estimulante do desenvolvimento dos atores em presença nas instituições educativas. A outra de cariz inspetivo, fiscalizador, de controlo preventivo, ou punitivo. As duas são apresentadas como face da mesma moeda, e não uma contra a outra.

Referimos que a supervisão com pendor formativo permite a articulação entre a teoria e a prática. Proporcionam que tópicos orientadores sejam aprofundados, e se constituam como janelas de oportunidade pedagógica e social, na medida, em que ajudam a mediar redes de solidariedade e interdisciplinaridade dentro e fora da própria escola. Esta é uma forma de alargar os horizontes dos interlocutores e criar pontes para o futuro.

Hoje teóricos da supervisão como, (Pajak, 2008; Sullivan & Glanz, 2009; Zepeda, 2007) entendem, que uma supervisão significativa implica tratar os professores como profissionais a envolver nas discussões relativas às práticas desenvolvidas na sala de aula, para que possam partilhar as suas interações pedagógicas decorrentes do processo ensino e aprendizagem.

A supervisão pedagógica é, nesta medida, entendida como tecnologia de ponta da prática docente. Trata-se de descobrir os sentidos recônditos dos acontecimentos do cotidiano escolar através do diálogo e da reflexão crítica. Pretende-se firmar o ensino dos professores através da promoção de práticas cada vez mais assertivas e fomentar a aprendizagem dos alunos. No limite persegue-se a realização de ambos enquanto sujeitos aprendentes.

Os autores atrás referidos alvitraram um quadro conceptual de justiça e uma ética do cuidado. Os supervisores devem encorajar os professores a sentirem-se incluídos, desta forma, evitam que estes se afastem de desenrolar um papel ativo no seu desenvolvimento profissional. Apontam algumas estratégias para incentivar a participação de todos. Sugerem como opções a supervisão entre pares, a prática colaborativa através do amigo crítico, a criação de grupos de estudo em sala de aula, a adoção da metodologia de investigação-ação promotora de processos de auto e hétero reflexão.

A tomada de decisão do supervisor sobre como realizar a atividade de supervisão não é unívoca, existem como vimos atrás múltiplos cenários de supervisão. O supervisor opta atendendo às circunstâncias contextuais específicas que envolvem a sua ação. Estas podem levar a que seja necessário desenvolver processos de supervisão diferenciados perante um grupo aparentemente homogéneo. Os autores que referimos atrás alertam para a possibilidade de os indivíduos em presença numa mesma instituição educativa não serem tratados da mesma forma, e recorrem à metáfora de que em supervisão pedagógica um tamanho não serve para todos.

Sergiovanni (1994) explicita que a supervisão é vista como uma coadjuvante no estabelecimento de canais de comunicação assertivos e dinamizadores de um diálogo positivo. Esta dialogicidade favorece a aferição do clima existente no ambiente escolar, pela especificação de pontos de vista entre os parceiros educativos em presença. Os supervisores colhem e fazem a sumula das informações obtidas. Com o conhecimento que alcançam podem difundir atitudes de respeito mútuo, e apelos ao esforço colaborativo com vista à construção de uma organização que tenha como objetivos desenvolver-se, e promover aqueles que nela estão inseridos, segundo Alarcão (2009) «a função dos supervisores institucionais é, fundamentalmente, encorajar os professores a trabalharem em conjunto, como colegas, numa atitude indagadora e transformadora. O que é que está em causa nesta conceção? O supervisor não é aquele que faz, nem é aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto, com um espírito de investigação que é hoje absolutamente necessário. Não têm que ser, costume eu dizer, investigadores no sentido verdadeiramente académico, mas têm que ter o espírito de investigação e têm que ser capazes de fazer algumas pequenas investigações, porque só isso é que possibilitam que, realmente haja inovação e transformação» (Alarcão, 2009: 120).

Importa referir que olhar para a escola como organização aprendente implica também que envolvamos os discentes num ambiente emocionalmente seguro, no qual terão a oportunidade de participar como membros ativos da comunidade, e onde podem experimentar o respeito e a tolerância mútua. Acarreta que adquiriram boas aptidões na resolução dos problemas, que aprendam de forma ativa, e consigam tornar-se indivíduos compassivos e inclusivos.

Sergiovanni & Starrat (2002), relatam a necessidade de se passar de uma supervisão diretiva para uma de cariz colegial. Esta é aquela que envolve os pares, e que arreiga a supervisão colaborativa e a hétéro-supervisiva.

Os autores Alarcão, Leitão & Roldão (2009) defendem esta perspetiva ecolínica e reflexiva que integra o conceito de *feedback*. Este é orientador da ação e do pensamento de um modo interativo e dialógico. Os contributos de todos os atores em presença na escola têm na essência uma função de entreajuda, cujo limite é a construção de uma escola melhor. A reflexão conjunta promove o *feedback* educativo. Este deve ser dialógico, democrático, bidirecional, de responsabilidade partilhada, reflexivo, situado, metacognitivo, formativo, problematizador e potenciador de aprendizagem.

Processo metodológico

A ideia de professor investigador surge numa diversidade de formas. Na investigação realizada e na qual se fundamenta este artigo, importou-nos efetuar uma investigação orientada para a resolução de problemas do quotidiano no domínio da educação ambiental com os quais se deparava o contexto educativo onde o estudo foi realizado, bem como em promover o desenvolvimento curricular, pelo que este é um estudo cuja ênfase se centra no conhecimento produzido pelo educador sobre a sua prática.

Dado que a escolha da metodologia se deve fazer em função da natureza do problema a estudar, segundo autores como (Pacheco, 1995a; Serrano, 2007; Lincoln & Guba, 1985; Denzin & Lincoln, 2006) considerou-se pertinente seguir uma metodologia de investigação qualitativa ou interpretativa, pois entendeu-se que seria a mais adequada para perceber os processos, os produtos, os fenómenos inerentes à problemática desta investigação.

Apoiados em Neto & Costa (2015) conferimos que investigar a prática permite, que o docente se transforme num professor investigador, este é fundamentalmente um praticante reflexivo que ao suportar-se na investigação qualitativa cria «uma nova possibilidade, que contraria a severidade positivista. Tradicionalmente, a pesquisa quantitativa apresenta-se como predominante, porém destaca-se a utilização da abordagem qualitativa na interpretação das ações dos indivíduos, dos grupos ou das organizações no seu ambiente e contexto social» (Neto e Costa, 2015:460).

Tratar de uma realidade na qual tanto investigadores como investigados são agentes de compreensão da realidade contextual em que estão inseridos é profundo e envolvente.

Tornar as formulações que concernem ao mundo da prática educativa quotidiana em questões de investigação, exige um propósito metodológico para abranger o objeto de estudo com rigor e cientificidade.

É a compreensão do nível mais profundo, aquele que se pretende alcançar. A subjetividade, os motivos, as aspirações, as atitudes, as crenças e os valores, que se expressam através da linguagem comum e na vida quotidiana, o objeto da abordagem qualitativa.

A investigação qualitativa em educação apresenta-se como uma nova possibilidade de se promover a justiça cognitiva global, «para ser bem-sucedida, esta luta exige um novo pensamento, um pensamento pós-abissal» (Santos, 2007: 9).

Tradicionalmente, a pesquisa quantitativa apresentava-se como predominante, porém destaca-se a utilização da abordagem qualitativa na interpretação das ações dos indivíduos, dos grupos ou das organizações no seu ambiente e contexto social. A compreensão de fenómenos específicos e delimitáveis mais pelo seu grau de complexidade interna do que pela sua expressão quantitativa, a «invasão da dimensão oculta, subjetiva, dos acontecimentos evidentes...» (Amado, 2014: 53) ... É um «dilema para os investigadores qualitativos.» (Alarcão, 2014: 105).

Recolha de dados

A. A Observação Participante

Ao pretendermos realizar uma pesquisa qualitativa foi fundamental determinar os instrumentos de recolha de dados, de forma assertiva, e de acordo com as nossas possibilidades. Pretendemos que estes fornecessem informações pertinentes para as questões de investigação, e vinculadas aos pressupostos teóricos, ou seja à abordagem conceptual, dando-lhe direção, e garantia de adequação.

Na esteira de Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (2008) compaginamos com os autores quando afirmam que na observação participante, é o próprio investigador o instrumento principal de observação,

Para os autores Costa, Loureiro & Reis (2014) na observação participante a recolha de informações centra-se na obtenção de dados sobre determinados aspetos da realidade. A observação ajuda o investigador a identificar e a obter provas a respeito dos objetivos delineados como orientadores da investigação.

A observação realizada neste estudo caracteriza-se por ser participante, direta, e estruturada. São exemplos de meios de observação, o bloco de notas, registos de situações/observações decorrentes do processo de ensino e aprendizagem, e o registo de situações/observações realizadas pelos participantes do estudo, em determinados momentos do processo de ensino e aprendizagem. Tiveram um papel de sujeitos observados /observadores na produção da informação recolhida. A adequação do meio de observação ao fenómeno é importante, e depende daquilo que se pretende observar. (Jacobs & Sorensen, 2010).

As notas de campo são registos muito utilizados na metodologia qualitativa e com forte incidência na investigação-ação. Sendo a investigação-ação uma investigação ecológica e naturalista, as notas de campo são registos efetuadas pelo investigador e que contem informação registada na primeira pessoa. Compreende a recolha de descrições e reflexões de situações e interações, exatas e completas, apreendidas no contexto natural da investigação.

Dependendo do tipo de meios utilizados podemos considerar que a observação é não estruturada, quando esta se realiza sem nenhum plano, nem meios de controlo anteriormente determinados, registamos de forma improvisada. Por sua vez a observação estruturada é a que se realiza em condições controladas para responder a propósitos, que foram anteriormente definidos. Requer planeamento e necessita da criação de instrumentos específicos para o seu desenvolvimento. Para efeitos da nossa investigação, optou-se pela observação estruturada, pelo que foram selecionados as atividades da prática pedagógica a serem observadas, embora no decorrer da mesma tenhamos registado momentos que embora espontâneos permitiram uma recolha de dados de forma contínua ao longo do tempo, o que aumentou o número do corpus de informação recolhida. Estes registos de observação revelaram-se assertivos para a boa concretização de uma análise adequada. Foram uma fonte de dados que permitiu uma melhor representatividade do objeto em estudo (pertinência).

Importou definir previamente: i) por quê observar; ii) para quê observar; iii) como observar; quem observar; iv) o que observar, para contrariar o principal problema que se coloca à observação participante, a alteração do comportamento dos observados, provocada pela presença do investigador. A espontaneidade dos mesmos é afetada, o que pode produzir resultados pouco fiáveis.

O contexto educativo denominado de sala dois do jardim-de-infância de FN foi o espaço educativo que privilegiamos para realizar a maioria das observações, que fazem parte do *corpus* de dados obtido através da observação participante. Entendemos também, que tendo nós uma perspetiva ecológica do desenvolvimento, era pertinente estender o contexto da observação participante, para outros locais, momentos, interações, em que a prática pedagógica se desenrolasse.

Dado termos optado pela investigação-ação como estratégia de atuação para desencadear práticas pertinentes, oportunas e adaptadas às situações da prática pedagógica, a opção de utilizarmos a técnica de pesquisa denominada de observação participante, teve subjacente de que esta combinação é favorável para investigar um modelo pedagógico de atuação. Ambas estão intrinsecamente relacionadas, na medida em que «a dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação-ação, faz com os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objetos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação, enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.» (Moreira, 2001:25).

A planificação foi a fase que antecedeu a observação o que implicou a organização da ação a ser observada. Consideramos que existe um princípio que não pode ser quebrado, o do rigor. Nesta medida, importava uma recolha de dados objetiva, pelo que a planificação repartiu-se pelos seguintes momentos:

- A assunção de decisões;
- A definição de objetivos e conteúdos,
- Seleção de estratégias, atividades e propostas dos aspetos ou problemas a serem focados, pelo observador participante, durante a observação da atividade.

Compaginamos com Alarcão (2014) quando refere que o papel de observador distanciado é mais fácil. Um observador que participa, é um investigador que não está fora do processo, participa do mesmo, sendo que a tarefa se torna mais árdua pois posteriormente tem que distanciar-se e perseguir a neutralidade para realizar uma análise assertiva dos dados da investigação.

B. Análise de Dados

Procurou-se na exploração do material o que devia ser apreendido pelo ato de administrar, sempre, as decisões tomadas durante a organização da análise. Neste processo tivemos o auxílio do software de apoio à análise qualitativa webQDA (<http://www.webqda.com>). Formulamos perguntas orientadoras na busca de padrões que nos auxiliassem na definição de categorias/indicadores. Após esta definição aduzimos cada unidade de registo analisada à categoria com a qual apresentava maior grau de concordância.

A categorização facilitou e proporcionou uma representação simplificada dos dados. O investigador conseguiu organizar um conjunto de inferências resultantes da organização dos dados. Acedemos a uma compreensão indutiva reflexiva cotejada pela procura de padrões, regularidades e o seu contrário. Neste contexto o ato de questionar por parte do investigador é fundamental. Concordamos com

Richards & Farrel (2005) quando afirmam que as ferramentas disponíveis nos pacotes de *software* como o webQDA possibilitam, «formular perguntas que não seria possível formular de forma manual, principalmente quando queremos compreender, de forma iterativa, os padrões e interações entre os dados categorizados» (Neri de Sousa, Costa & Moreira, 2011).

Análise de conteúdo

Bogdan & Biklen (1994) estabeleceram alguns pontos que devem ser considerados, e alguns critérios a ter em conta, numa análise qualitativa. As suas publicações dão protagonismo aos processos indutivos como modo de atingir a clarificação dos objetivos dos projetos de investigação qualitativa.

Ainda segundo os autores atrás referidos, todo o processo de pesquisa precisa de ter valor próprio, aplicabilidade, consistência, neutralidade, confiabilidade, de forma a ter valor científico. Os investigadores qualitativos têm um plano. Seria enganador negar tal fato. A forma como atuam é baseada em hipóteses teóricas. Estas são cruciais na busca da compreensão do comportamento humano. Os dados descritivos representam o material mais importante a recolher para que se possa proceder à análise de tipo indutivo. Metodologicamente o nosso horizonte estirou-se com os procedimentos que a categorização do corpus de dados nos colocou.

As unidades de análise foram construídas com base na adaptação da estrutura básica de análise de conteúdo de Bardin (2008). Os princípios que nos orientaram para realizarmos com pertinência a técnica de análise dos dados podem ser consultados no artigo de Neto & Costa (2015), denominado “*A responsabilidade social do contexto escolar face ao desenvolvimento humano*” publicado nas atas do quarto Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, (CAIQ2015), e sexto Simpósio Internacional de Educação e Comunicação, (6º SIMEDUC), e cujo esquema resumo foi adotado do artigo de Costa, Loureiro & Reis (2014).

A. Organização da Análise

Enunciamos Bardin (2004) que aponta que o trabalho de análise de conteúdo deve ser iniciado com a organização dos dados. Na nossa investigação estes revelaram-se ajustados, homogêneos e suficientes. Conferimos que a pertinência era adequada, bem como, a amostra selecionada se revelou representativa do universo em estudo. Para tanto a mesma autora refere que é preciso obedecer a cinco regras fundamentais na aplicação desta técnica de análise de dados, para que o rigor científico seja alcançado com sucesso, aponta que se cumpra: i) a regra da exaustividade em que se deve esgotar a totalidade da comunicação; ii) a regra da representatividade em que a amostra deve representar o universo; iii) a regra da homogeneidade na qual os dados devem referir-se ao mesmo tema, e

serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes; iv) a regra da pertinência em que os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa; v) regra da exclusividade que dispõe que um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

O aprofundamento da nossa visão, e interpretação da realidade estudada exige sensibilidade para captar os conteúdos latentes presentes nos dados. Demos ênfase à categorização final das unidades de análise, concretizar o tratamento dos dados para reconsiderar a alocação dos conteúdos, e a sua categorização mediante uma análise mais profunda dos recortes.

Optamos pela categorização em unidades de contexto, para irmos ao encontro dos objetivos do nosso estudo. Estas são mais extensas e incluem as unidades de registo. As unidades de contexto podem ser um parágrafo de um texto São as unidades de contexto que permitem compreender o significado de cada unidade de registo recortada e que se pretende codificar.

As razões subjacentes a este processo resultam da possibilidade de fazermos inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez organizados em categorias. Com um campo de aplicação bastante vasto, o objetivo desta abordagem consiste em, fazendo uso de um conjunto de técnicas, explorar de forma sistemática o conteúdo de mensagens, através de deduções lógicas devidamente fundamentadas, considerando o emissor, o contexto e o efeito da mensagem.

B. Identificação das dimensões, categorias, subcategorias e Indicadores

Agilizamos posteriormente o momento de codificação após a análise primária da expressividade de cada categoria pela contagem preliminar organizada em indicadores, para a desocultação de significados e interpretação daquilo que os dados nos querem revelar. A categorização dos dados obtidos exige uma análise dos processos reflexivos evidenciados na escrita.

Expomos que Thompson & Thompson (2008) vaticinam que é essencial para obtermos respostas, colocar previamente três perguntas: *what?* (descrição), *so what?* (interpretação) e *now what?* (reflexão orientada para a ação).

As categorias resultantes, dos dados recolhidos, através da observação participante apoiam-se no que Alarcão (2002) refere, sobre a função macroscópica do supervisor. Comporta a mesma, o fomentar dos contextos educativos numa perspetiva de desenvolvimento dos agentes educativos e das aprendizagens dos alunos. Promover uma comunidade de aprendentes é uma ação facilitadora da qualificação, que resulta numa melhoria da escola.

Esta função macroscópica, preleciona o supervisor a ter uma atitude reflexiva, a desdobrar-se em ações de colaboração na conceção do projeto de

desenvolvimento, bem como, na realização da autoavaliação institucional. Importa no final analisar as suas implicações.

Importa lembrar, que o supervisor é, na sua essência, um docente, cujo perfil de desempenho, se deve pautar, por ser um profissional com competências cívicas, técnicas e humanas. Interessa que possua capacidades comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas e avaliativas, ou seja:

- Competências interpretativas.
- Competências de análise e avaliação.
- Competências de dinamização da reflexão e formação.
- Competências relacionais.

Ao tentarmos descrever um fenómeno estamos a imprimir um sentido de rutura com a impossibilidade de comunicarmos a experiência subjetiva. A escrita dá indicadores de como o sujeito percebe o fenómeno.

O processo de exploração do material recolhido através da observação participante implicou que as descrições fossem recortadas em unidades de significado, para que fosse possível agrupá-las em categorias e subcategorias/indicadores com um elevado grau de concordância, pela redução e convergência interpretativa.

C. Exploração do material

Sendo o nosso estudo essencialmente praxeológico, procuramos nesta medida apreender as questões da prática, para serem posteriormente devolvidas á prática num processo de comprometimento com que visa a mudança. Pela observação participante procuramos responder às questões da investigação dando conta da interação de cada um consigo próprio, com os outros e com as atividades que realizam. Perseguimos o compromisso, a apropriação, a colegialidade e a corresponsabilização, e o desenvolvimento da realidade, transformador das pessoas e do contexto educativo.

Importa a reflexão na ação, ou seja durante a mesma para que o docente possa inferir no seu decurso, como reestruturar as suas estratégias. Este distanciamento breve permite a reformulação do que se faz, enquanto se faz.

Elaboramos um quadro de análise para a dimensão *Organização e método na supervisão da prática pedagógica, evidenciamos*. Condensamos na tabela 1 as codificações realizadas referentes à categoria *Reflexão, investigação ação, aprendizagem experiencial*.

Vamos na mesma, dar conta das subcategorias, dos participantes, dos indicadores, dos recortes ilustrativos, e das inferências dedutivas. Exploramos de forma sistemática o conteúdo das mensagens para fazermos inferências através de deduções lógicas devidamente fundamentadas, considerando o emissor, o contexto e o efeito da mensagem. A desconstrução dos dados obtidos através da observação participante implicou a análise e reconstrução dos significados.

Tabela 1. Indagar e compreender o exercício da supervisão como prática de colaboração.

SUMÁRIO DA EXPLORAÇÃO DO MATERIAL					
	Subcategoria	Participantes	Indicadores	Recortes Ilustrativos	Inferências dedutivas
Observação Participant	Indagar e compreender o exercício da supervisão como prática de colaboração	Crianças com mais de um ano de frequência da educação pré-escolar e mais de um ano de participação no programa Eco-Escolas	Conciliação entre a reflexão na ação, sobre a ação, e a metareflexão, e os fatores situacionais relevantes promotores de desenvolvimento (Congregamos do corpus de dados seis recortes que constituem o resultado global da categorização neste indicador.)	E.I - Olhem meninos, o trabalho sobre os animais extintos feito com a família que a FN17 trouxe. Quais foram os animais descobriste, que desapareceram? FN17 - O mamute e o Tiranossauro Rex. E.I. - Digam-me porque é que o mamute e o tiranossauro deixaram de existir na terra? FN24 - Porque não queriam viver. FN09 - Queriam ir ter com os amigos deles. FN02 – Morreram, os dinossauros agora são, fósseis, são esqueletos. E.I. - Muito bem FN02 eles já não vivem no nosso planeta porque morreram todos, e nós sabemos que eles estiveram cá pelos ossos dos seus esqueletos. Um fóssil é mais ou menos, a fotografia deles. Regista, guarda para os outros verem como eram. Depois eu explico-vos melhor. Vá mais razões para o desaparecimento dos animais? FN20 - Porque as pessoas vão viver para cá? (2ª Obs. p. 1-2); “E.I – Hoje o FN01 foi, o primeiro a trazer uma coisa velha de casa para colocar no Eco-Rôbot, para reciclar. FN01 – São as pilhas estavam numa gaveta, que tinha muitas pilhas. FN – Porquê? FN01 – Porque não tinham muita energia para o meu computador do Noddy. Em que ecoponto ponho? FN – No pilhão que é vermelho” (22ª Obs. p.1)	Percebemos que houve um processo de argumentação e contra argumentação em que a reflexão situada favorece a convergência conceptual das problemáticas em questão, a extinção de biodiversidade, e a separação de resíduos. Evidenciamos que a nossa participação nos diversos contextos comuns à vida humana, possibilitam o acréscimo pelo incremento do quadro referencial, sobre os conteúdos em evidência na prática pedagógica. A reflexão coletiva e individual na ação contribuiu para a melhoria dos processos de aprendizagem, esta é uma forma de colaboração situacional, pelo que de forma consistente perseguimos a promoção gradual da colaboração e da reflexão sobre a ação no contexto educativa, tendo em vista a mudança inovadora afeta a um cenário ecológico de supervisão.

Matilde da Conceição Afonso Neto, António Pedro Costa

A supervisão e a colaboração - vias promotoras da reflexão e do desenvolvimento, pessoal, profissional, contextual e sistémico.
Artículo producto de la investigación..

SUMÁRIO DA EXPLORAÇÃO DO MATERIAL					
	Subcategoria	Participantes	Indicadores	Recortes Ilustrativos	Inferências dedutivas
Observação Participant	Indagar e compreender o exercício da supervisão como prática de colaboração	<p>Crianças com mais de um ano de frequência da educação pré-escolar e mais de um ano de participação no programa Eco-Escolas</p> <p>Educadora de Infância</p> <p>Assistente Operacional</p> <p>Comunidade Educativa</p> <p>Parceiros Educativos</p>	<p>Conciliação entre a participação/ intervenção de diferentes agentes educativos/sociais e a dinamização da ação pedagógica (Congregamos do corpus de dados sete recortes que constituem o resultado global da categorização neste indicador)</p>	<p>E.I. – (No interior da quinta). Olhem aqui tantas laranjas grandes no chão. Esperem não são laranjas, são toranjas, eu nunca vi uma árvore que dá toranjas. Esta é uma árvore de fruto que existe em grande quantidade no continente, da Maria Castanha, quem se lembra como se chama? FN20 – Africa. E.I. – Boa! Vamos apanhar e amanhã fazemos sumo de toranja para os pais acompanharem com a sopa. O “Lancheirinhas” vai ficar contente, o sumo de toranja, tal como o de limão, e de laranja, também serve para nos refrescarmos. Amanhã provamos o sabor e fazemos o sumo” (5ª Obs. p.1); “E.I. - da próxima vez que a FNAN vier, fazemos um sumo de toranja, pedimos para ela fechar os olhos, ou tapamos, e pedimos para adivinhar o que é que está a beber. Concordam? FNVC - (Resposta afirmativa por muitos). E.I. – Assim ela vai, contar aos outros, que existe um novo sumo saudável, que não é de limão, nem de laranja mas, de toranja” (10ª Obs. p.2); “E.I. – Oh FN18, quem te arranjou tanto lixo, para trazeses para o ecocentro? FN18 – A FNN1 e a FNAV, e a avó L, a minha mãe disse que se esqueceu do lixo, que estava em casa, mas avó disse que tinha lixo tanto. FN22 – A minha mãe também me disse que o lixo que o lixo que a minha tia me ia dar vai para o ecoponto amarelo” (25ª Obs. p. 1); “E.I - A FNN trouxe uma experiência, relativa ao peso da água, retirada de um pacote de cereais comprado por ela. A sua proposta foi aceite, e para escolher o Dr. Ciências, que em conjunto com a sua família, iria preparar os materiais para a boa consecução da atividade no dia seguinte, fez-se um sorteio. Calhou à FN04” (20ª Obs. p. 1).</p>	<p>A participação colaborativa entre agentes educativos do seio educativo, da comunidade educativa, e dos parceiros educativos, resultou em momentos, promotores de desenvolvimento da comunidade de aprendentes, através de um compromisso participativo e colaborativo, nesta medida, um dos nossos interesses fundamentais relativos á supervisão estiveram em evidência, pois houve indícios de conexão entre a supervisão e a colaboração com vista ao desenvolvimento da comunidade de aprendentes.</p>

SUMÁRIO DA EXPLORAÇÃO DO MATERIAL					
	Subcategoria	Participantes	Indicadores	Recortes Ilustrativos	Inferências dedutivas
Observação Participante	Indagar e compreender o exercício da supervisão como prática de colaboração	Crianças com mais de um ano de frequência da educação pré-escolar e mais de um ano de participação no programa Eco-Escolas Educadora de Infância	Abertura à imprevisibilidade da ação educativa e a sua conexão com o desenvolvimento da organização no decurso da aprendizagem experiencial (Congregamos do corpus de dados quatro recortes que constituem o resultado global da categorização neste indicador)	“FN01 - Oh FN02 tira daí os pés, a água está suja. FN02 – Está verde. Atiraram o lixo para a sanita. E.I. – Estão a ver ainda corre água poluída, nas ruas da nossa terra. FN15 - O meu pai tem uma carrinha grande, e tem lixo. E.I. - Porque ele leva as coisas para vender na feira, e depois traz o lixo embora. FN15 – Sim... não põe no chão. FN14 - Olha para isto, garrafas, que porcaria, não estão no ecoponto. E.I. - Temos que vir um dia com a brigada verde informar as pessoas onde se deve colocar os resíduos. (5ª Obs. p.1); “ FN02 – Olha professora o FN21 atirou lixo para o chão. FN – Oque é que ele tem que fazer? FNVC – Deitar no lixo. FN04 – Posso ir com o FN21 levá-lo ao ecoponto. FN – Sim. FN04 – É no amarelo ou no azul? FN – É um bocado de saco plástico, é no amarelo. É o resto da tua trança FN21? Muito gostas tu de extensões no cabelo? Vai com a FN04 colocá-la no ecoponto amarelo, para o chão não ficar sujo, agora que já não a queres.” (28ª Obs. p.1).	Os problemas emergentes da prática exercem uma pressão, no sentido da experiência concreta para a sua resolução, pelo que a planificação, a ação, com vista á transformação/ conhecimento, exige uma experimentação ativa e uma observação reflexiva para conceptualizar o problema e os resultados da ação. A reflexão sobre a ação acontece por vontade de olhar a situação vivida, de forma a reconstruí-la, a analisá-la. É uma construção retrospectiva do conhecimento, que permite ao sujeito tornar-se sabedor daquilo que faz e porque faz. A aprendizagem experiencial encerra incompletudes, impossibilidades de serem abarcadas no registo da ação, pelo que o registo da enunciação possibilita, o fortalecimento do saber que a prática pedagógica persegue no decurso do processo de ensino e aprendizagem.

Conclusões

Da interação sistémica gerou-se uma interinfluência mútua e progressiva entre os sujeitos participantes no estudo, e o meio próximo que designamos como conjunto articulado de microssistemas (contexto educativo, contexto familiar, contexto interinstitucional), e os contextos mais vastos em que se integrou. A responsabilidade social do contexto escolar face ao desenvolvimento humano implica que este tenha como prerrogativa o facultar as transições ecológicas, que possibilitem o desempenho de novas atividades, de novos papéis e a interação com a novidade humana e material. Persegue-se que estas transições se constituam como etapas formativas de desenvolvimento pessoal, académico, profissional e civilizacional. (Alarcão & Sá Chaves, 1994).

Referências

Alarcão, I. 1996. *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. 2009. *Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência*. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 119-128. [online] [consultado em: 13/10/2015]. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Alarcão, I. 2014. "Dilemas" do jovem investigador. Dos "dilemas" aos problemas, In Costa, A. P., Neri de Souza, F. & Neri de Souza, D. *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios* (Org.). *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios*. Oliveira de Azeméis: Ludomedia, pp. 103-124.

Alarcão, I. 2002. *Escola Reflexiva e o Desenvolvimento Institucional - Que Novas Funções Supervisivas?* In Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I - Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 217-237.

Alarcão, I. & Canha, B. 2013. *Supervisão e Colaboração Uma Relação Para o Desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I.; Leitão, A. & Roldão, M. 2009. *Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constructivo* [Versão eletrónica]. *Revista Brasileira Formação de Professor*, (3), 10- 23.

Alarcão, I. & Roldão, M. 2008. *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. 1994. *Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspetiva ecológica*. In Tavares, J. (Ed.) *Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: Edições CIDInE, pp. 201-232.

Alarcão, I. & Tavares, J. 1987. *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Amado, J. 2014. *A Formação em Investigação Qualitativa: Notas para a Construção de um Programa*. In COSTA, A. P., NERI DE SOUZA, F. & NERI DE SOUZA, D. (Org.). *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios*. Oliveira de Azeméis: Ludomedia, pp. 39-62.

Ary, D.; Jacobs, L. & Sorensen, C. 2010. *Introduction to research in education* (8th ed.). Belmont: CA Wadsworth/Thomson Learning.

Bardin, L. 2004. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (3ª Ed.).

Bogdan, R. & Biklen, S. 1994. Características da investigação qualitativa, In *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à Teoria e aos métodos*. Porto; Porto Editora.

Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. Cambridge, Machachussets.

Costa, A. , Loureiro, M. & Reis, L. 2014. *Do Modelo 3C de Colaboração ao Modelo 4C: Modelo de Análise de Processos de Desenvolvimento de Software Educativo*. Revista Lusófona de Educação, (27), pp. 181 – 200.

Denzin, N. & Lincoln, Y. 2006. *Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa* In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. *Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, p.15 - 42.

Denzin, N. & Lincoln, Y. 2006. *Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, p.367- 388.

Dewey, J. 1968. *Experience and education*. Nova Iorque: Macmillan Publishing Company.

Jacobs, A. & Sorensen, L. 2010. *Introduction to research in education* (8th ed). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. 2008. *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, (3ª Ed).

Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Moreira, M. 2001. *A Investigação- Ação na formação Reflexiva do Professor Estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Morris, P. 1998. The ecology of developmental processes, in w. damon e r. m. LERNER (EDS.), *Handbook of Child Psychology: Vol 1: Theoretical Models of Human Development*. New York: Wiley, pp. 993-1028.

Neri de Souza, F.; Costa, A. & Moreira, A. 2011. *Análise de Dados Qualitativos Suportada pelo Software webQDA*. [Online]. [CD-ROM, ISBN: 978-972-98456-9-7]. 13 (5). Disponível em https://www.webqda.com/wp_site/wp-content/uploads/2012/06/artigoChallanges2011.pdf.

Neto, M. & Costa, A. 2015. *A responsabilidade social do contexto escolar face ao desenvolvimento humano*. In Costa, A. P. & Linhares, R. N. (Eds.), 4º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa e 6º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação (pp. 460 – 466). Aracaju: Ludomedia.

Oliveira-Formosinho, J. 2002. *A supervisão na Formação de Professores II Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. 1995. *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pajak, E. 2008. *Supervising Instruction: Differentiating for teaching for teacher success* (3rd ed.) Norwood. MA: Cristopher Gordon.
- Richards, J. & Farrell, T. 2005. *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*. Cambridge Language Education; disponível em: <http://assets.cambridge.or/97805218/49111/sample/97805218/49111ws.pdf>
- Roldão, M. & Alarcão, I. 2010. *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo. (2ª Ed.).
- Santos, B. 2007. *Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes*, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 3-46.
- Sergiovanni, T. & Starratt, R. 2002. *Supervision: A Redefinition*. 7th edition. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Serrano, G. 2007. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes* (4ª ed.). Madrid: Editorial La Muralla.
- Schön, D. 1983. *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith, 1983.
- Schön, D. 1987. *Educating the reflective practitioner*. Disponível em: <http://educ.queensu.ca/~russellt/howteach/scon87.htm>.
- Shulman, L. 2004. *The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach*. USA: Jossey-Bass.
- Sullivan, S. & Glanz, J. 2009. *Supervision that improves teaching and learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Thompson, S. & Thompson, N. 2008. *The Critically Reflective Practitioner*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Waite, D. 1995. *Rethinking Instructional Supervision: Notes on its language and Culture*. London: The Falmer Press.
- Zepeda, S. 2007. *Instructional Supervision Applying Tools and Concepts*. Larchmont, New York, Eye on Education.