



CATÓLICA  
PORTO

EDUCAÇÃO E  
PSICOLOGIA

**EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E  
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

# ATAS DO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES



EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E  
DESENVOLVIMENTO HUMANO

ATAS DO  
I SEMINÁRIO  
INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

Porto

Universidade Católica Portuguesa do Porto  
Faculdade de Educação e Psicologia

## **Ficha técnica**

**Título:** Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. II – Comunicações Livres

**Organizadores:** Joaquim Machado (coord.), Cristina Palmeirão, Ilídia Cabral, Isabel Baptista, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, Maria do Céu Roldão

**Autores:** Adérito Barbosa, Adorinda Gonçalves, Alcina Martins, Alexandre Ventura, Almerinda Coutinho, Amelia Alberto, Amélia Simões Figueiredo, Ana Carita, Ana Certã, Ana Cristina Castedo, Ana Cristina Tavares, Ana Isabel Vigário, Ana Maria Calil, Ana Melo, Ana Mouta, Ana Paulino, Ana Pereira, Ana Santos, Andreia Gouveia, Andreia Vale, Angélica Cruz, Angelina Sanches, António Andrade, António Neto-Mendes, António Oliveira, Bruna Ribas, Cândido Miguel Francisco, Carla Alves, Carla Baptista, Carla Cibele Figueiredo, Carla Guerreiro, Carolina Gomes, Carolina Mendes, Cátia Carlos, Christiane Barbato, Cicera Lins, Clara Freire da Cruz, Clara Gomes, Cláudia Gomes, Cláudia Miranda, Conceição Leal da Costa, Cristiana Madureira, Cristina Bastos, Cristina Palmeirão, Cristina Pereira, Daniela Gonçalves, Diana Oliveira, Diogo Esteves, Diogo Esteves, Elisabete Pinto da Costa, Elvira Rodrigues, Elza Mesquita, Emilia Noormahomed, Eva M. Barreira Cerqueiras, Evangelina Bonifácio, Fernando Azevedo, Fernando Sousa, Filipa Araújo, Filipe Couto, Filipe Matos, Flávia Freire, Florbela Samagaio, Francisca Izabel Pereira Maciel, Giane Maria da Silva, Giovanna Costa, Graça Maria Pires, Helena Castro, Helena Correia, Henrique Gomes de Araújo, Ilda Freire, Ilídia Cabral, Isabel Cavas, Isabel Machado, Isabel Rabiães, Isabel Ramos, Isabel Santos, Isilda Monteiro, Joana Fernandes, Joana Isabel Leite, Joana Sousa, João Ferreira, João Formosinho, Joaquim Azevedo, Joaquim Machado, José Almeida, José Pedro Amorim, José Graça, José Matias Alves, José Pacheco, Juan Carlos Torrego Seijo, Laura Rego Agraso, Liliana Costa, Luís Castanheira, Luísa Moreira, Luísa Ribeiro Trigo, Luiz Filipe Machado, Macrina Fernandes, Magda M. R. Venancio, Mahomed Ibraimo, Márcia Leal, Margarida Quinta e Costa, Maria da Conceição Azevedo, Maria da Conceição Martins, Maria da Graça Ferreira da Costa Val, Maria de Lurdes Carvalho, Maria do Céu Roldão, Maria Helena Martinho, Maria Ivone Gaspar, Maria João de Carvalho, Maria José Rodrigues, Maria Lopes de Azevedo, Maria Lucimar Jacinto de Sousa, Marina Pinto, Marli Andre, Marta Garcia Tracana, Martins Vilanculos, Natália Costa, Nazaré Coimbra, Neusa Ambrosetti, Oscar Mofate, Paulo Carvalho, Paulo Gil, Raquel Mariño Fernández, Raul Manuel Tavares de Pina, Regina Coelli Gomes Nascimento, Renilton Cruz, Rosângela Gonçalves de Oliveira, Rosemar Lemos, Rui Amado, Rui Castro, Rui Cordeiro da Eira, Sandra Almeida, Sérgio Ferreira, Sílvia Amorim, Sofia Bergano, Sofia Oliveira Martins, Sónia Soares Lopes, Susana Gastal, Suzana Ribeiro, Teresa Guedes, Vitor Ribeiro, Vivian Assis, Vivianne Lopes, Zita Esteves

**Design e Paginação:** Departamento de Comunicação e Relações Públicas, Universidade Católica Portuguesa do Porto

**Colaboração:** Cristina Crava, Francisco Martins

**ISBN:** 978-989-99486-0-0

**Editor:** Universidade Católica Portuguesa do Porto. Faculdade de Educação e Psicologia

**Local e data:** Porto, 2015

# APRESENTAÇÃO

A educação escolar é hoje atravessada por várias tensões e desafios, como a compulsividade e o abandono, o acolhimento de todos e as aprendizagens de cada um, o projeto societário e a integração comunitária, a vivência escolar e a formação para a vida adulta, o currículo prescrito e o currículo oculto, a forma escolar e as modalidades de educação não formal.

A área da educação entronca-se ainda com diferentes áreas e domínios do conhecimento e da ação e articula-se com territórios geográficos, sociais e culturais.

Ancorando-se numa perspetiva humanista que enfatiza a educação integral do ser humano, o Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa promoveu o Seminário Internacional “**Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano**”, que se realizou no Porto nos dias 23 e 24 de julho de 2015.

O Seminário Internacional reuniu investigadores, académicos, estudantes e profissionais da área da educação e constituiu uma oportunidade privilegiada para a divulgação de pesquisas e de estudos, para a troca de experiências, debate de ideias e reflexão no domínio da educação formal e não formal, dele resultando o presente Livro de Atas.

Este Livro estrutura-se em dois volumes. O volume I integra os textos das três conferências e as comunicações apresentadas em duas mesas redondas e o volume II integra as comunicações livres.

No **volume I**, António Bolívar foca-se nas *políticas de educação para o século XXI e o desenvolvimento profissional docente*, João Barroso problematiza o papel do *Estado na regulação da educação* e Márcia Cappellano dos Santos estabelece relações entre *política de cidade e de escola: perspetivando a educação na territorialidade e no pertencimento*, que ilustra com *um exemplo brasileiro*. Contribuindo para o debate sobre políticas atuais de liderança e melhoria das escolas, José Matias Alves estabelece a relação entre *Lideranças mais profissionais e melhoria das escolas* e Leonor Torres desvela *a narrativa da liderança escolar tomando os alunos como agentes de revelação*. No debate centrado na tríade Território, Educação e Desenvolvimento local, José Verdasca enfatiza os *dilemas educacionais em territórios do interior*, Joaquim Azevedo discute se *2015 é o ano em que se dá um passo em frente como quem dá três para trás* e Rosanna Barros aponta *silêncios e desafios da agenda para o desenvolvimento pós-21*

O **volume II** organiza-se em torno dos cinco eixos temáticos propostos para as comunicações livres.

O eixo *A. Projetos locais e desenvolvimento sociocomunitário* integra comunicações sobre projetos de investigação e intervenção no âmbito da educação sociocomunitária, educação de adultos e desenvolvimento social e humano, dinâmicas de qualificação de atores (pessoas, instituições) e diagnósticos sociais e planos de desenvolvimento local.

O eixo *B. Avaliação institucional e projetos de melhoria* integra comunicações sobre políticas de educação e avaliação (interna e externa) das escolas, projetos de desenvolvimento e melhoria dos contextos educativos e avaliação e lideranças na escola.

O eixo *C. Políticas de inclusão e sucesso na escola* integra comunicações sobre democracia, justiça e equidade em educação, políticas educativas para a inclusão e programas de promoção do sucesso educativo, organização escolar e (in)sucesso, dinâmicas de inclusão e de diferenciação e projetos, redes e dinâmicas pedagógicas.

O eixo *D. Desenvolvimento profissional e formação profissional* integra comunicações sobre currículo, práticas de ensino, conhecimento, formação, desenvolvimento e cultura profissional

O eixo *E. Escola, território e mundo do trabalho* integra comunicações sobre tensões na regulação local da educação, o local, a formação e o currículo escolar e educação e mundo do trabalho.



EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO  
ATAS DO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

ÍNDICE



## PROJETOS LOCAIS E DESENVOLVIMENTO SOCIOCOMUNITÁRIO

COM.ID	TÍTULO	PÁGINA
A1	LAZER, FESTA E A MEDIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E HUMANO As Rusgas no São João do Porto SUSANA GASTAL	19
A2	COMUNICAÇÃO O TRABALHO COMUNITÁRIO A PARTIR DAS CRIANÇAS: CONSTRUINDO RAIZES DE CIDADANIA RUI AMADO E FLORBELA SAMAGAIO	34
A3	UNIVERSIDADE E ESCOLA PÚBLICA ALIADAS NA BUSCA PELA SUSTENTABILIDADE Projeto V.I.D.A. Valorização de idéias e desenvolvimento auto-sustentável ROSEMAR GOMES LEMOS, CAROLINA BAPTISTA GOMES E LUIZ FILIPE RODRIGUES MACHADO	48
A4	APRENDIZAGEM COOPERATIVA COMO PROJETO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO ISABEL MACHADO & MARIA NAZARÉ COIMBRA	62
A5	PEDAGOGIA SOCIAL EM PORTUGAL Estatuto disciplinar, académico e profissional LUÍSA RIBEIRO TRIGO, RAQUEL RODRIGUES MONTEIRO & ISABEL BAPTISTA	75
A6	CIDADANIA E CONSTRUÇÃO CÍVICA REVISITANDO ADULTOS Um processo de capacitação na terceira idade AMÉLIA SIMÕES FIGUEIREDO & ISABEL RABIAIS	81
A7	O CINEMA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO QUEFACER FORMATIVO E PROFISSIONAL DOS EDUCADORES SOCIAIS: Análise das Suas Realidades e Perspetivas de Futuro em Portugal MARIA LOPES DE AZEVEDO & EVANGELINA BONIFÁCIO	89
A8	ALUNOS JOVENS (7 A 12 ANOS DE IDADE) PODEM APRENDER A IMPORTÂNCIA E A EVOLUÇÃO DAS PLANTAS? CASOS DE ESTUDO COM A METODOLOGIA IBSE ANA CRISTINA TAVARES, ILÍDIA CABRAL & JOSÉ MATIAS ALVES	95
A9	CAPACITAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR PARA CUMPRIMENTO DA LEI BRASILEIRA 10.639 – UM AVANÇO NA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA ROSEMAR GOMES LEMOS	110
A10	PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS O caso do Ensino Médio Técnico no Cuanza Sul, Angola CÂNDIDO M. FRANCISCO & MARIA DA CONCEIÇÃO MARTINS	126
A11	BOAS MARÉS Reflexão sobre uma dinâmica de parceria na área do Turismo Ambiental CARLA CIBELE FIGUEIREDO & SANDRA CORDEIRO	142
A12	PROJETOS NACIONAIS E REDES COLABORATIVAS LOCAIS O caso das atividades de enriquecimento curricular ANGÉLICA CRUZ & JOAQUIM MACHADO	154
A13	EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIOCOMUNITÁRIO PELA VOZ DE ELEMENTOS-CHAVE DA COMUNIDADE SOFIA OLIVEIRA MARTINS & JOAQUIM AZEVEDO	167
A14	O DESENVOLVIMENTO DE UMA PLATAFORMA INFORMÁTICA E AS SUAS POTENCIALIDADES NO CONHECIMENTO DO SECTOR SOCIAL O Desenvolvimento Humano e o Desenvolvimento Tecnológico H.L. GOMES DE ARAÚJO & RUI LEITE DE CASTRO	180
A15	EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE COMO UMA ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE ALBERTO AMÉLIA MANDANE & NOORMAHOMED EMÍLIA VIRGINIA	193
PA1	EMPODERAMENTO COMUNITÁRIO: O reforço da transferência de aprendizagens através de uma metodologia pedagógica significativa ANA MOUTA, ANA PAULINO, FILIPE COUTO, JOÃO FERREIRA & NUNO ANDRADE	201

## AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PROJETOS DE MELHORIA

COM.ID	TÍTULO	PÁGINA
B1	A ESCOLA ENTRE A RETÓRICA DE AUTONOMIA E AS PRÁTICAS DE CONCENTRAÇÃO JOANA LEITE & JOAQUIM MACHADO	207
B2	AUTOAVALIAÇÃO ORGANIZACIONAL: QUE IMPACTOS NA MELHORIA EDUCATIVA? ANA CRISTINA CASTEDO & JOSÉ MATIAS ALVES	215
B3	(IN)DISCIPLINA E (IN)SUCESSO ESCOLAR: ECOS DE UM PROJETO IMPLEMENTADO NUMA ESCOLA TEIP CLÁUDIA ALEXANDRA PEIXOTO MIRANDA & MARIA ILÍDIA DE MEIRELES CABRAL DA ROCHA	221
B4	O IMPACTO DA AUTOAVALIAÇÃO NA PRESTAÇÃO DE SERVIÇO EDUCATIVO: O CASO DO GRUPO DISCIPLINAR DE BIOLOGIAGEOLOGIA HELENA CORREIA & MARIA JOÃO DE CARVALHO	234
B5	AVALIAÇÃO: COMO PROMOVER A MELHORIA DAS ESCOLAS? HELENA CASTRO & JOSÉ MATIAS ALVES	243
B6	QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: O Papel da Avaliação Externa de Escolas DIANA OLIVEIRA & ALEXANDRE VENTURA	258
B7	OLHARES SOBRE A ORGANIZAÇÃO E O FUNCIONAMENTO DE UM DEPARTAMENTO CURRICULAR DE 1.º CICLO – DESAFIOS E PROPOSTAS PARA APRENDER A MELHORAR EM CONJUNTO ISABEL CAVAS & CONCEIÇÃO LEAL DA COSTA	273
B8	O DISCURSO DOS AVALIADORES EXTERNOS E DO DIRETOR DE ESCOLA: QUE COERÊNCIA? JOANA SOUSA, NATÁLIA COSTA & JOSÉ PACHECO	284
B9	UM OLHAR DOS ALUNOS SOBRE A ESCOLA CARLA MANUELA PIMENTEL FERNANDES BAPTISTA & MATIAS ALVES	305
B10	O PROJETO APRENDER A CRESCER: Uma estratégia transdisciplinar no desenvolvimento de compreensão da leitura CARLA DIMITRE ALVES & MARIA NAZARÉ CASTRO TRIGO COIMBRA	312
B11	DA CRECHE AO JARDIM-DE-INFÂNCIA: Organização Pedagógica e Continuidade Educativa MACRINA FERNANDES & JOAQUIM MACHADO	321
B12	O PROJETO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO DISPOSITIVO DE MELHORIA DE ESCOLA ELISABETE PINTO DA COSTA, JUAN CARLOS TORREGO SEIJO & ALCINA DE OLIVEIRA MARTINS	334
B13	EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ENSINO SUPERIOR Da (trans)formação à ação SOFIA BERGANO, ANGELINA SANCHES, ELZA MESQUITA & ILDA FREIRE-RIBEIRO	346
B14	ANALYTICS NA EDUCAÇÃO: DA GESTÃO PERSONALIZADA DA ATIVIDADE DE ENSINO À DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS INSTITUCIONAIS SÉRGIO ANDRÉ FERREIRA & ANTÓNIO ANDRADE	353
B15	PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR – UM ESTUDO DE CASO MULTIFOCAL SÓNIA SOARES LOPES & ILÍDIA CABRAL	370
B16	OS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO E A AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS. ENTRE A INÉRCIA E A TRANSFORMAÇÃO ALMERINDA MARIA MACHADO COUTINHO & MARIA JOÃO DE CARVALHO	375
B17	A DIREÇÃO DE TURMA E A MELHORIA DA GESTÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR DA ESCOLA PAULO GIL & JOAQUIM MACHADO	383

COM.ID	TÍTULO	PÁGINA
B18	O PROCESSO COMUNICATIVO E OS ESTILOS DE LIDERANÇA EM ESCOLAS TEIP E COM CONTRATO DE AUTONOMIA FILIPA ARAÚJO, JOSÉ PEDRO AMORIM & JOSÉ MATIAS ALVES	396
B19	DA AVALIAÇÃO À INTERVENÇÃO Uma Experiência de Implementação das Equipas Educativas ZITA ESTEVES, JOÃO FORMOSINHO & JOAQUIM MACHADO	405
B20	DA LIDERANÇA DO DIRETOR AOS RESULTADOS ESCOLARES DOS ALUNOS RAUL MANUEL TAVARES DE PINA, ILÍDIA CABRAL & JOSÉ MATIAS ALVES	415
B21	DESAFIOS DA LIDERANÇA EM CONTEXTO DE AGRUPAMENTO ESCOLAR JOSÉ LOURENÇO DA GRAÇA & ALCINA MANUELA DE OLIVEIRA MARTINS	422

## POLÍTICAS DE INCLUSÃO E SUCESSO NA ESCOLA

COM.ID	TÍTULO	PÁGINA
C1	POLÍTICAS E PROFESSORES FRENTE A DIVERSIDADE NA ESCOLA SUZANA LOPES SALGADO RIBEIRO & VIVIAN MARIA SENNE DE ASSIS	435
C2	OS TESTES ESTANDARIZADOS NO ENSINO BÁSICO E OS EFEITOS QUE PRODUZEM NA QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS, NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E ORGANIZACIONAL ANA ISABEL BARRETO COSTA & AFONSO VIGÁRIO	450
C3	FATORES CRÍTICOS NA PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR DE CRIANÇAS E JOVENS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL Contributos relevantes a partir da investigação LUÍSA RIBEIRO TRIGO	462
C4	CULTURA E EDUCAÇÃO INDÍGENA: LIMITES DO CURRÍCULO ESCOLAR MARIA DE LURDES CARVALHO & MARIA LUCIMAR JACINTO DE SOUSA	470
C5	REQUALIFICAÇÃO DA REDE DE ESCOLAS SECUNDÁRIAS PROMOVIDA PELO PROGRAMA DA PARQUE ESCOLAR E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS JOSÉ MANUEL RODRIGUES DE ALMEIDA	479
C6	GRAMÁTICA ESCOLAR E (IN)SUCESSO Os casos do Projeto Fénix, Turma Mais e ADI ILÍDIA CABRAL & JOSÉ MATIAS ALVES	491
C7	PROJETO FÉNIX – O FUTURO DA ESCOLA É AGORA LUÍSA TAVARES MOREIRA	505
C8	TURMAS DE PROFICIÊNCIA: PARA ALÉM DO SENSO COMUM ANA LUÍSA MELO	522
C9	FÉNIX O CAMINHO QUE ESCOLHEMOS ANA ISABEL BATISTA DA SILVA CERTÁ & CRISTINA MARIA CANAVEIRA ENCARNAÇÃO PEREIRA	539
C10	APOIOS PEDAGÓGICOS: UMA ESTRATÉGIA MITIGADA DE PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR? ANDREIA GOUVEIA & ANTÓNIO NETO-MENDES	543
C11	ASSESSORIA PEDAGÓGICA INTERNA Gestão e Impactos nas Aprendizagens dos Alunos GRAÇA MARIA PIRES & CRISTINA PALMEIRÃO	556
C12	OS FATORES ORGANIZACIONAIS E O (IN)SUCESSO ESCOLAR SÍLVIA MARIA DE SOUSA AMORIM & JOSÉ MATIAS ALVES	567
C13	ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR EM 1.º CEB A PARTIR DA CENTRALIDADE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM MARINA PINTO & DANIELA GONÇALVES	579
C14	TUTORIAS – UM MODELO SOCIOPEDAGOGICO FLEXÍVEL PARA CRESCER COM SENTIDO* SANDRA MÓNICA DIAS ALMEIDA & CRISTINA PALMEIRÃO	587
C15	O SURGIMENTO DE TURMAS GRANDES NO ESG1 EM MOÇAMBIQUE (1975-2014): ANÁLISE DO CONTEXTO ÓSCAR LUÍS MOFATE & ANA CARITA	599
C16	AS PRÁTICAS DE ENSINO E SUAS IMPLICAÇÕES NA (IN)DISCIPLINA NA SALA DE AULA FERNANDO VALENTIM FERREIRA DE SOUSA & CRISTINA PALMEIRÃO	613

COM.ID	TÍTULO	PÁGINA
C17	PREDITORES DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS CLARA SOFIA TORRES GOMES	624
C18	EDUCAÇÃO NÃO FORMAL EM GEOCIÊNCIAS NO ENSINO PRÉ-ESCOLAR Atividades experimentais com solos TERESA GUEDES	639
C19	ESTATUTO DO ALUNO: ENTRE UM CÓDIGO PENAL E UM CÓDIGO EDUCATIVO? Estudo de caso CLÁUDIA GOMES & JOSÉ MATIAS ALVES	645
C20	A UTILIZAÇÃO DA REDE SOCIAL <i>FACEBOOK</i> EM CONTEXTO EDUCATIVO: POSSÍVEIS CONTRIBUTOS DE UMA EXPERIÊNCIA ELVIRA RODRIGUES & JOSÉ MATIAS ALVES	655
C21	BRINCADEIRAS PRODUTIVAS EXPLORAR FERRAMENTAS DA <i>WEB 2.0</i> RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA ELVIRA RODRIGUES & JOSÉ MATIAS ALVES	670
C22	RITUAL INICIÁTICO E SIMBOLISMO NA VOZ DAS CRIANÇAS Uma análise a partir das narrativas de tradição oral de Alexandre Parafita ANA PEREIRA & FERNANDO AZEVEDO	678
C23	DESENVOLVIMENTO PESSOAL NAS ESCOLAS: A POSSIBILIDADE DE PRÁTICAS ALTERNATIVAS E INOVADORAS LILIANA RAQUEL CUNHA COSTA & JOSÉ MATIAS ALVES	688
C24	AS REDES SOCIAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DO INGLÊS LÍNGUA NÃO MATERNA Uma breve análise com base na perspectiva de Paulo Freire CICERA KARLA DEDES LINS	702
C25	O PAPEL DA SUPERVISÃO NO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO Relato de experiências da Prática de Ensino Supervisionada ANA SANTOS, ELZA MESQUITA & LUÍS CASTANHEIRA	709
CP1	PROJETO FÊNIX: DINÂMICAS PARA UMA APRENDIZAGEM CRIATIVA DE SUCESSO FLÁVIA FREIRE	718
CP2	FÊNIX O CAMINHO QUE ESCOLHEMOS ANA ISABEL BATISTA DA SILVA CERTÃ & CRISTINA MARIA CANAVEIRADA ENCARNAÇÃO PEREIRA	720

## DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

COM.ID	TÍTULO	PÁGINA
D1	ESTRATEGIAS CURRICULARES PARA IMPLEMENTAR UN MÓDULO TRANSVERSAL SOBRE IGUALDAD EN CICLOS MACULINIZADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL: EL CASO DE GALICIA RAQUEL MARIÑO FERNÁNDEZ, LAURA REGO AGRASO & EVA M. BARREIRA CERQUEIRAS	727
D2	DA (IN)DEFINIÇÃO DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS AO “ENSINO EXPLÍCITO”, NO PROJETO FÊNIX DANIELA GONÇALVES	741
D3	INOVAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO NA TRANSFORMAÇÃO DE PRÁXIS DOCENTES CRISTIANA MADUREIRA, EVANGELINA BONIFÁCIO & MARIA LOPES DE AZEVEDO	746
D4	SABERES ESCOLARES: NORMALISTAS EM CAMPINA GRANDE – PARAÍBA REGINA COELLI GOMES NASCIMENTO	756
D5	FORMAÇÃO DE PROFESSORES Ensino da música nos ramos genérico e especializado do 1.º ciclo do Ensino Básico MARTA ISABEL LOPES GARCIA TRACANA	764
D6	A PROMOÇÃO DA ATITUDE INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DO ESTUDO DO MEIO: Um projeto de investigação MARGARIDA QUINTA E COSTA, VÍTOR RIBEIRO & ISILDA MONTEIRO	779
D7	MODOS DE USO DO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO: O que nos revelam as práticas de três professoras em uma escola pública mineira GIANE MARIA DA SILVA, FRANCISCA IZABEL PEREIRA MACIEL & MARIA DA GRAÇA FERREIRA DA COSTA VAL	790
D8	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR Estudo a um grupo de professores do ensino superior em Nampula UCM-Faculdade de Educação e Comunicação ADÉRITO GOMES BARBOSA, MAHOMED NAZIR IBRAIMO & MARTINS DOS SANTOS VILANCULOS LAITA	803
D9	TRAJETÓRIA DE VIDA DE UMA FORMADORA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA As implicações da constituição da identidade profissional na atuação docente CHRISTIANE NOVO BARBATO & MARIA HELENA MARTINHO	815
D10	A VOZ DOS FUTUROS EDUCADORES E PROFESSORES SOBRE A SUA FORMAÇÃO ADORINDA GONÇALVES & MARIA JOSÉ RODRIGUES	834
D11	PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO Análise de um percurso formativo CÁTIA CARLOS, ANGELINA SANCHES & ELZA MESQUITA	847
D12	FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: PRÁTICAS, DESTINATÁRIOS E FINALIDADES JOANA FERNANDES & ANDREIA VALE	861
D13	POLÍTICAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: EM BUSCA DE MELHOR FORMAÇÃO PROFISSIONAL MARLI ANDRÉ, NEUSA BANHARA AMBROSETTI & ANA MARIA CALIL	878
D14	A MEDIAÇÃO ARTÍSTICA COMO INCREMENTO DE HUMANIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE MAGDA MACHADO RIBEIRO VENANCIO	890
D15	VISÃO DOS FUTUROS PROFESSORES SOBRE O(S) MODELO(S) DE SUPERVISÃO Entre a teoria e a aplicação ELZA MESQUITA & MARIA DO CÉU ROLDÃO	902
D16	PERSPETIVAS DE DIFERENCIAÇÃO NAS AULAS DE CANTO: INCLUIR E PROMOVER AS APRENDIZAGENS LOPES, V. A. & ROLDÃO, M. C.	908

COM.ID	TÍTULO	PÁGINA
D17	CULTURAS PROFISSIONAIS DOCENTES E ASSOCIAÇÕES DE PROFESSORES CRISTINA BASTOS	918
D18	APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES NEUSA BANHARA AMBROSETTI, ANA MARIA G. C. CALIL & MARLI ANDRÉ	924
D19	PERCEPÇÃO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE A INVESTIGAÇÃO NOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS Estudo a um Grupo de Professores das Universidades de Nampula MARTINS DOS SANTOS VILANCULOS LAÍTA, ADÉRITO GOMES BARBOSA & MAHOMED NAZIR IBRAIMO	938
D20	A LEITURA NOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: ESTUDO A UM GRUPO DE PROFESSORES DA UCM FACULDADE DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO MAHOMED NAZIR IBRAIMO, MARTINS DOS SANTOS VILANCULOS & ADÉRITO GOMES BARBOSA	946
D21	O PAPEL DA SUPERVISÃO NO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO Relato de experiências da Prática de Ensino Supervisionada ANA SANTOS, ELZA MESQUITA & LUÍS CASTANHEIRA	954
D22	A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UMA REALIDADE OU UMA UTOPIA GUERREIRO, CARLA ALEXANDRA FERREIRA DO ESPÍRITO SANTO & CASTANHEIRA, MANUEL LUÍS PINTO	963
DP1	PERSISTÊNCIAS E MUDANÇAS: Registro imagético de comunidades tradicionais das cinco regiões brasileiras, questões pertinentes na construção de currículos de EaD para cursos técnicos. ROSANGELA GONÇALVES DE OLIVEIRA	969
DP2	REGULAÇÃO ÉTICO-DEONTOLÓGICA DA PROFISSÃO DOCENTE – UMA EXPERIÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL MARIA DA CONCEIÇÃO AZEVEDO	972
DP3	MODOS DE ENSINAR E DE APRENDER NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO MÁRCIA MÓNICA CALDEIRA LEAL	975

diversidade de contextos institucionais em que decorre o ato educativo e as exigências da sua natureza comunicacional e intencional. Ora, e na sequência do atual contexto, parece-nos evidente que a ideia de desenvolvimento profissional reclama que a teoria e a prática se interliguem, suportando um exercício da docência fundamentado e em permanente (re)construção ao longo de toda a carreira, visto que a capacitação para o exercício da atividade profissional é um processo centrado na complexidade dos aspetos cognitivos, afetivos e relacionais de cada professor, envolvendo múltiplas etapas, largamente influenciadas pelo contexto.

Hoje, o desenvolvimento profissional é uma exigência incontornável (Zeichner, 2010) e, por tal, torna-se necessário um processo de desenvolvimento profissional capaz de gerar a transformação da prática docente dos professores, enquanto corresponsáveis pela operacionalização do projeto educativo próprio de cada instituição educativa. A (re)configuração ou a transformação das práticas, por sua vez, impõe o recurso a estratégias que pressupõem o desenvolvimento eficaz e enriquecedor de processos de interação teórico-prática que potenciem a reflexão (sobre o que se faz, como se faz, porque se faz; quais os resultados do que se fez, porquê esses resultados e como fazer para os aperfeiçoar). Este novo modo de entender a prática (*Fénix*) assenta numa atitude de questionamento, sustentado por referentes teóricos de análise, pela vontade de melhor conhecer e melhor agir e, ainda, pelo domínio das metodologias apropriadas, sem descurar todas as potencialidades resultantes do trabalho colaborativo, nomeadamente no que diz respeito ao “Ensino Explícito”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo *et al.* (2014). *O que desencadeia o sucesso em alunos com baixo rendimento escolar, no Projeto Fénix*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti; Universidade Católica Portuguesa
- Azevedo, J. & Alves, J. M. (Orgs.). (2010). *Projecto Fénix Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de promoção do sucesso escolar*. Porto: FEP/UCP
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- Gil, J. (2004). *Portugal, Hoje. Medo de Existir*. Lisboa: Relógio D'Água Editores
- Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe – towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentilk
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Moreira, L. (2014). *Projeto Fénix - Sentidos de um projeto emergente: A constituição de caminhos conducentes ao sucesso escolar*. Porto: UCP
- Vieira, F. (Org) (2014). *Quando os professores investigam a Pedagogia. Em busca de uma educação mais democrática*. Ramada: Edições Pedagogo
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata

# INOVAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO NA TRANSFORMAÇÃO DE PRÁXIS DOCENTES

CRISTIANA MADUREIRA ([cris-madureira@ipb.pt](mailto:cris-madureira@ipb.pt)), EVANGELINA BONIFÁCIO ([evangelina@ipb.pt](mailto:evangelina@ipb.pt)) & MARIA LOPES DE AZEVEDO ([lazevedo@ipb.pt](mailto:lazevedo@ipb.pt))

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, Departamento de Ciências da Educação, Bragança, Portugal

## RESUMO

Com esta comunicação tem-se como finalidade refletir sobre a importância das estratégias de Supervisão na transformação da *práxis* docente. Assim, através da leitura e análise documental de vários estudos que abordam a referida problemática e da legislação enquadradora tentamos apresentar uma interpretação/leitura acerca da eventual dialética entre *práxis* e supervisão pedagógica, bem como depreender de que forma esta poderá contribuir para encontrar mecanismos facilitadores da prática docente, conhecendo e problematizando diferentes referenciais e instrumentos pedagógicos. No quadro legislativo atual é dado cada vez mais enfoque à avaliação do desempenho docente. No entanto, esta abordagem pode ser entendida em duas vertentes, por um lado, como uma estratégia que fomenta a transformação e a emancipação do docente e, por outro, como uma ferramenta que assume funções de controlo e seriação. Todavia, é com base na emancipação e transformação do docente que iremos centrar a nossa reflexão, destacando a natureza formativa da avaliação uma vez que esta poderá constituir, enquanto mecanismo regulador da nossa *práxis*, um pilar de extrema importância no desenvolvimento profissional docente. Em termos metodológicos iremos privilegiar metodologias qualitativas, dando a conhecer alguns instrumentos de supervisão pedagógica nomeadamente a observação de aulas, as narrativas profissionais e a reflexão escrita, os estudos de casos, o portefólio de ensino e a investigação-ação.

**Palavras-chave:** Professores, Escolas, SuperVisão Pedagógica

## ABSTRACT

With this communication, we have the purpose to reflect about the supervision strategies in the praxis transformation of the instructor. So, through the reading and the documentary analyses of several studies that address that problem and applicable legislation, we try to present an interpretation/reading about the possible dialectic between praxis and the pedagogical supervision, as well as deduce in what way this can contribute to find facilitating mechanisms of the instructor practice, and knowing and questioning different references and learning tools. In the current legislative framework it is given even more focus in the evaluation of the teacher performance. However, this approach may be understood in two ways, on the one hand, as a strategy that fosters the transformation and the instructor emancipation, on the other hand, as a tool that assumes the control functions and seriation.

However it is based on the emancipation and instructor's transformation that we will focus our reflection, highlighting the formative nature of the evaluation, once it can constitute while regulatory mechanism of our praxis, a pillar of extreme importance in the professional development of teachers. In methodological terms we will privilege qualitative methodologies, making known some pedagogical supervision's tools, namely the classroom observation, the professional narratives and the written reflection, the case studies, the teaching portfolio and finally de research-action.

**Keywords:** Teachers, Schools, Pedagogical Supervision

## 1. PROBLEMÁTICA

O objeto de estudo da nossa apresentação enquadra-se no pressuposto de que o desenvolvimento profissional dos professores se promove através do desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica. Neste sentido, urge conhecer as estratégias de supervisão pedagógica pois uma vez utilizadas pelos professores, poderão constituir mecanismos transformadores e emancipadores das *práxis* docentes. Os objetivos desta apresentação são os seguintes: Identificar as estratégias de supervisão no sentido de transformar a prática docente, conhecer e problematizar diferentes referenciais e instrumentos de supervisão pedagógica. A fim de melhor contextualizarmos esta problemática recorreremos à legislação de suporte a esta questão uma vez que a formação contínua e o desenvolvimento profissional são uma das dimensões da avaliação do desempenho docente.

## 2. SUPERVISÃO DA PEDAGOGIA E PEDAGOGIA DA SUPERVISÃO

O conceito de supervisão possui uma herança histórica sendo associado a funções inspetivas e de controlo (Duffy, 1998). Contudo, em 1960 emerge nos Estados Unidos da América o movimento da supervisão clínica (Goldhammer *et al.*, 1980) sendo vinte anos mais tarde transportado para Portugal por Isabel Alarcão. Este movimento ao enquadrar a supervisão a nível micro, ou seja na sala de aula, direciona a atenção dos professores para as questões inerentes à pedagogia. Toma assim sentido a expressão supervisão pedagógica, “onde o adjetivo se reporta simultaneamente ao objeto da supervisão – a pedagogia – e à sua natureza educacional, que pode ser traduzida nas ideias de ensinar a ensinar e aprender a ensinar” (Vieira e Moreira, 2011, p. 11). No contexto desta reflexão partilhamos, com estas autoras, a ideia de que o conceito de supervisão se refere à supervisão da pedagogia, definida em termos globais como “teoria e prática de regulação de processos de ensino aprendizagem em contexto educativo formal sendo o seu foco de atenção a sala de aula” (Vieira e Moreira, 2011, p. 11). Esta pode reportar-se a experiências de aut supervisão e supervisão desenvolvida em cenários de desenvolvimento profissional, onde se enquadra a avaliação de desempenho docente. Consideramos que a supervisão ao ser orientada por uma visão pedagógica leva à melhoria da qualidade da ação educativa e pedagógica desenvolvida pelos professores nas escolas, melhorando consequentemente a qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos. A este respeito, as autoras que temos vindo a privilegiar, acrescentam que a pedagogia sem supervisão será menos pedagógica, levando à necessidade de cada professor regular criticamente a sua *práxis*. Desta feita, a necessidade de supervisão deverá ser um imperativo consciente e deliberado da ação docente não devendo decorrer apenas da avaliação do desempenho. Neste sentido, consideramos pertinente refletir sobre o enquadramento legal que regulamenta estas questões. Ora, segundo o art.º 40 do Estatuto da Carreira Docente, o processo de avaliação docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens, bem como proporcionar orientações para o

desenvolvimento pessoal e profissional, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência. A avaliação do desempenho docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes (art.º 3º do Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro). A avaliação deve assim ser equacionada de modo a assumir um carácter formativo para a escola, para os alunos e para os professores. A avaliação das aprendizagens dos alunos desenvolve-se com o intuito de promover o desenvolvimento e a melhoria das suas aprendizagens; a avaliação da escola no sentido de melhorar as práticas educativas e a avaliação dos professores cuja finalidade se prende com a implementação de planos de desenvolvimento profissional.

No âmbito da avaliação do desempenho docente a auto-supervisão emerge como uma estratégia que contribui para a autoavaliação e o desenvolvimento profissional do professor. Nesta linha de análise, podemos afirmar a pertinência da supervisão pedagógica num contexto de formação ao longo da vida, o que implica repensar práticas pedagógicas e atitudes organizacionais que estimulem posturas autónomas, participativas e colaborativas, com base em conceitos como reflexividade, autonomia e investigação-ação.

### 3. AVALIAÇÃO E SUPERVISÃO – LIGAÇÕES E FRAGILIDADES

Como é sabido, nem sempre a avaliação é bem entendida e pode originar conflitos interpessoais, pelo que se torna imperativo transcender a perspetiva objetivista da avaliação educativa. Como refere Álvarez Mendez (2002, p. 15) “paradoxalmente, a avaliação tem a ver com atividades de qualificar, medir, corrigir, classificar, examinar, testar, mas não se confunde com elas (...) Com estas atividades artificiais não se aprende. Em relação a elas a avaliação transcende-as. É onde elas não chegam que começa, exatamente, a avaliação educativa”.

Neste sentido, torna-se crucial criar uma imagem construtiva da (auto)avaliação, onde a avaliação surge como um instrumento a favor do professor e da sua atuação profissional, transpondo uma postura mais burocrática, de controlo, para uma postura reflexiva que fomenta o desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, será que a supervisão e a avaliação poderão estar aliadas, uma vez que ambas defendem objetivos distintos?

A supervisão pedagógica surge como imperativo que contribui para que os professores interroguem a sua prática e construam formas alternativas de agir. Por sua vez, a pedagogia da supervisão implica que cada professor regule criticamente a sua ação.

Como referem Vieira e Moreira (2011) no quadro da avaliação do desempenho a autosupervisão constitui uma estratégia de autoavaliação e de desenvolvimento profissional, independentemente da supervisão externa, podendo esta contribuir para uma supervisão dialogada e crítica.

### 4. ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO E EMANCIPAÇÃO DAS PRÁXIS DOCENTES

Existem, diversas estratégias de supervisão, que em nosso entender favorecem o trabalho docente e, em simultâneo, o desenvolvimento da prática profissional. A supervisão pressupõe encontro com os pares e como sublinha Isabel Baptista (2005, pp. 62-63) “face a outras pessoas estamos sempre a aprender. Relacionarmo-nos com outro ser humano significa entrar em contacto com outras vivências (...) é preciso valorizar o «toque para dentro», a chamada para a aventura de uma aprendizagem tateante, feita de esforço, de obstáculos e de desafios de uma descoberta contínua e exigente”. Face a estes pressupostos

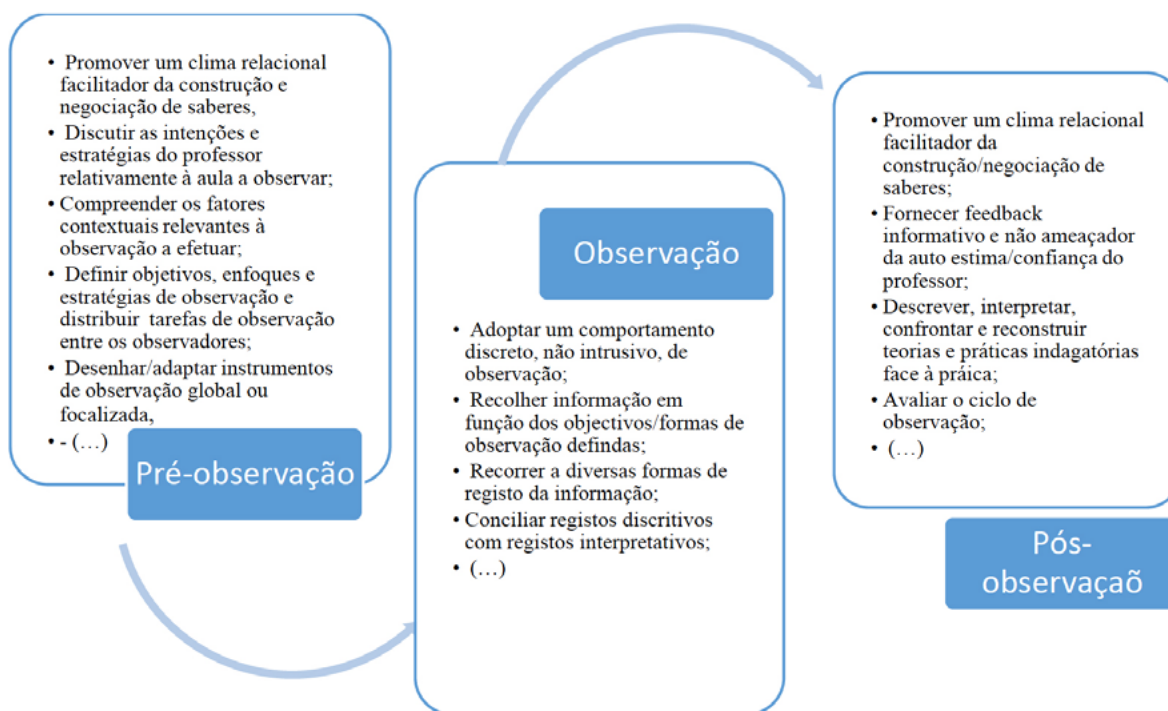
corroboramos a ideia de que para darmos continuidade à aprendizagem importa estarmos face ao outro e, por isso, ousamos dizer que na supervisão pedagógica o processo pode ser mais ou menos facilitado seja por fatores intrínsecos, seja por fatores extrínsecos. No que concerne a estes últimos, entendemos que podemos recorrer a estratégias de supervisão, nomeadamente;

- a) Observação de aulas
- b) Narrativas profissionais
  - Diário reflexivo
  - Estudo de casos
  - Portefólio de ensino
- c) Investigação-ação

Observação de aulas - Dentro das várias estratégias de supervisão a observação de aulas aparece como estratégia privilegiada, no que concerne à “recolha de informação incidente na dimensão identitária da acção docente: a dimensão da pedagogia” (Vieira e Moreira, 2011, p. 28). Esta estratégia tem à sua volta e em intensa inter-relação as narrativas profissionais onde se incluem os estudos de casos, o diário reflexivo e o portefólio de ensino. Todavia, acreditamos que todas estão ao serviço da avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem e são coadjuvadas pela investigação-ação. Nestes pressupostos, quaisquer que sejam as estratégias mobilizadas impõe-se sempre um desenvolvimento profissional contínuo, logo competências de formação permanente. Fullan (1995), convocado pelas mesmas autoras (2011, p. 30), destaca quatro competências cruciais: “construção de uma visão pessoal do ensino, indagação, capacidade e colaboração”. Neste registo, a supervisão terá que conceber oportunidades que permitam ao professor desenvolver estas competências, por forma a advir um supervisor crítico do seu próprio desempenho profissional. À estratégia de observação de aulas subjaz, naturalmente, o paradigma de supervisão clínica. A este propósito, Vieira e Moreira (2011) referem que dos diferentes modelos e abordagens propostos para a supervisão pedagógica a supervisão clínica é aquele que mais resistiu aos desgastes temporais; aquele que pode apoiar a observação de aulas e a reconstrução das práticas dos professores. Apontam que se trata de uma abordagem desenvolvida em reação a práticas de teor inspetivo, nos EUA a partir da década de 60 e apresentado em Portugal, pela primeira vez, por Alarcão em 1982, altura que se encetou uma ampla vulgarização, essencialmente na formação inicial, dado o consensual reconhecimento das suas potencialidades formativas de supervisão acompanhada.

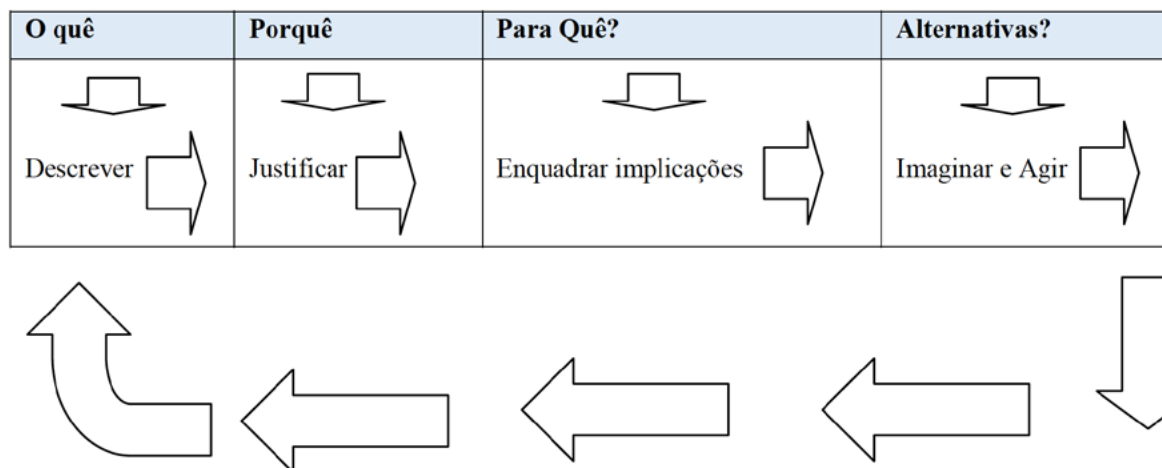
Das suas múltiplas versões salienta-se a perspetiva original do modelo enfatizado na obra de Goldhammer *et al.* (1980) que conceptualiza como uma tecnologia para melhorar a instrução que se centra na observação e análise colaborativa das práticas de ensino e aprendizagem, visando a sua melhoria e a perspetiva crítica destacada no trabalho de Smyth (1989 e 1997) como instrumento de emancipação individual e coletiva dos professores. Cremos que ambas as perspetivas evidenciam dimensões importantes da supervisão clínica fornecendo, igualmente, um enquadramento para a observação de aulas. Ora, face ao que foi dito, impõe-se contrariar uma conceção hierárquica da supervisão, ou seja, urge entendê-la como “uma tarefa a realizar com os professores e não sobre os professores” (Vieira e Moreira, 2011), na qual estes têm que ter disponibilidade, pois para o sucesso do ciclo de observação é fundamental reunir antes e após a aula sob pena de se anular a dimensão dialógica da observação e a coresponsabilização dos atores nas tarefas impostas pela observação formativa.

Nestes pressupostos, o modelo de “supervisão clínica”, o qual evidenciamos, trata-se de um modelo que se operacionaliza através de ciclos de observação compostos por três fases principais: *Pré-observação*, *Observação* e *Pós-observação* nas quais se destacam algumas tarefas, conforme sistematizado no esquema seguinte:



**Esquema 1:** Tarefas do ciclo de observação, adaptado de Vieira e Moreira, 2011

Este modelo tem como primordial objetivo aperfeiçoar as práticas de ensino dos professores em sala de aula em que deverá existir um espírito de colaboração entre supervisor/professor, implicando a planificação, a observação, a análise, a reflexão e a avaliação do trabalho desempenhado. Consequentemente, é essencial que se arranjem alternativas caso as escolas não facilitem a execução do ciclo, nomeadamente os contatos por correio eletrónico ou a produção de registos reflexivos trocados entre todos os professores, de maneira a não deixar perder, completamente o potencial formativo da observação evidenciando que “à luz de uma visão transformadora da supervisão, o ciclo de observação assume a função principal de problematizar práticas e possibilidades no âmbito da pedagogia” (Vieira e Moreira 2011, p. 31), conforme sintetizamos no esquema abaixo apresentado:



**Esquema 2:** Questões e tarefas do ciclo de observação, adaptado de Vieira e Moreira, 2011

O sucesso desta observação pode ser tanto maior quanto os instrumentos mobilizados, pois se a observação não for estruturada e não focalizada poderá traduzir-se numa observação naturalista. Nestes sentido, destacam-se as potencialidades “da narrativa para as práticas de supervisão num contexto de avaliação onde a reflexividade é evidenciada” (Vieira e Moreira, 2011, p. 41).

Em suma, a observação das aulas deve ser encarada como uma oportunidade e não como uma ameaça, pois como outras estratégias de inovação pedagógica deve ser assumida como transformadora e potenciadora de mudanças no pensamento e, sobretudo, nas práticas e na ação profissional.

#### Narrativas profissionais - (Diário reflexivo, estudo de casos, portefólio de ensino)

As narrativas profissionais, nomeadamente as notas de campo, os registos de incidentes críticos, os diários reflexivos, as narrativas autobiográficas e os portefólios constituem outra das estratégias com um elevado potencial formativo ao nível do desenvolvimento de práticas reflexivas.

Nesta linha de pensamento, Vieira e Moreira (2011) referem que os registos escritos encontram sempre na escrita um meio de estruturação do pensamento e do desenvolvimento de hábitos de reflexão, permitindo assim ao sujeito reviver e reestruturar a experiência; por sua vez, ao revisitá-la a experiência será certamente alterada à luz das experiências e das vivências entretanto ocorridas após os acontecimentos que lhe deram origem. Os registos escritos apresentam ainda outra particularidade que se prende com o facto de, quando partilhados, promoverem o diálogo reflexivo entre os professores.

As narrativas profissionais permitem aos sujeitos que as escrevem e aos sujeitos que as lêem o seu desenvolvimento profissional, uma racionalidade reflexiva, multidimensional, numa relação dialética entre aquilo que se pensa e se faz (Sá-Chaves, 2000).

O processo de escrita é em si mesmo um processo reflexivo ao serviço da compreensão da ação (Van Manen, 1990). Neste sentido, através de uma retrospectiva crítica dos acontecimentos passados, o professor encontra uma perspetiva renovada dos acontecimentos, reencontrando novas perspetivas. Como sublinham Vieira e Moreira (2011, p. 40) “ao criar esse espaço-tempo, a escrita facilita um reposicionamento do professor face à ação, promovendo o autoconhecimento pelo «efeito de espelho»”.

A escrita de diários em colaboração pode constituir uma oportunidade supervisiva transformativa que contribui para a emancipação profissional dos professores. O diário difunde desta forma o compromisso dos professores com uma educação transformadora e emancipatória, contrapondo-se a uma visão instrumental e racionalista.

De igual modo, o estudo de casos enfatiza a interpretação da experiência que constitui um meio de interrogação e mudança do pensamento e da ação, estando também ao serviço de uma supervisão transformadora e emancipatória.

O portefólio é entendido como “um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional” (Alarcão, 2003, p. 55).

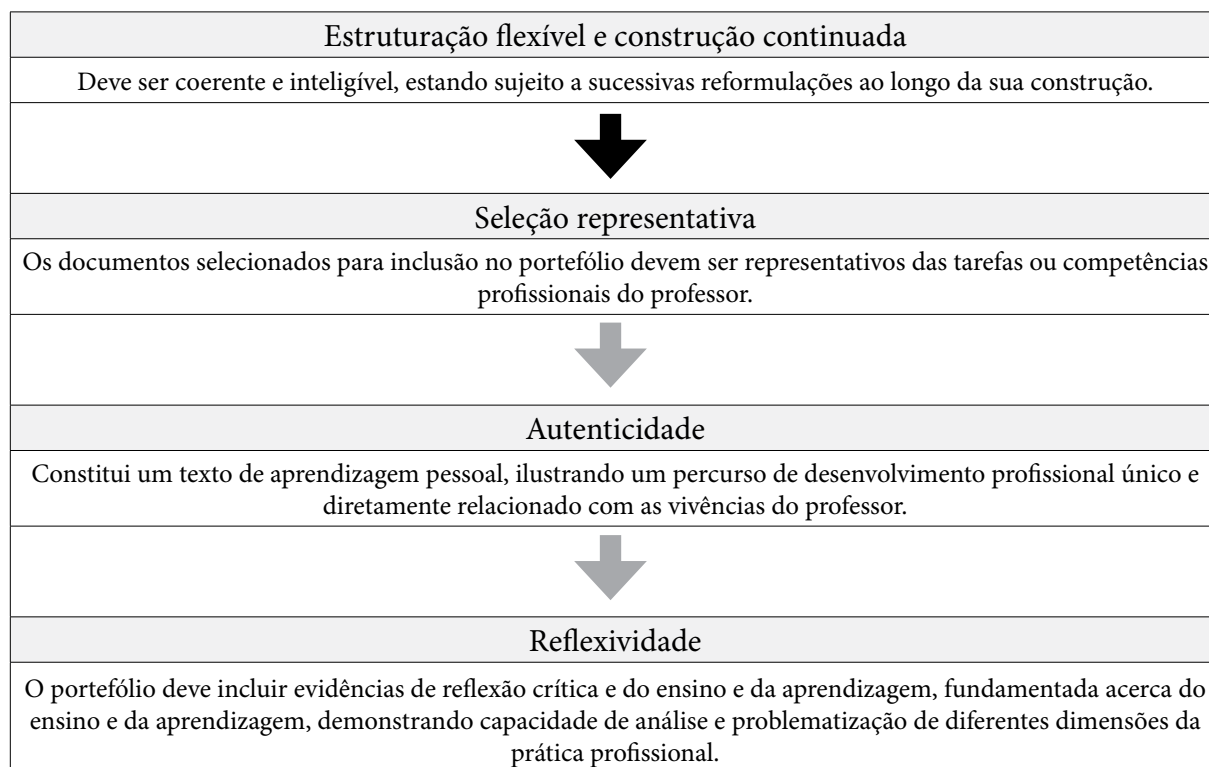
Esta estratégia pedagógica, no entender de Vieira e Moreira (2011), permite ao professor integrar a documentação da experiência e o desenvolvimento integrado de competências de criticidade e criatividade/ inovação, facilitando desta forma o acesso a processos de transformação de teorias e *práxis* profissionais.

A conceção e atualização de portefólios como hábito de trabalho, tem vindo a revelar-se como um elemento que impele à auto-valorização profissional do professor, com implicações diretas no aumento

da sua motivação. O portefólio permite ao professor reconstruir o seu percurso individual assim como proporciona boas oportunidades de reflexão sobre a *praxis*.

O trabalho colaborativo, a partilha de experiências entre os pares, as reflexões em grupo promovem o aumento dos níveis de motivação do professor quebrando, simultaneamente, o isolamento em que alguns profissionais vivem. Revela-se, igualmente, promotor do desenvolvimento profissional docente e impele à dedicação e ao sentimento de pertença à comunidade escolar onde está inserido.

De seguida apresentamos uma proposta com alguns princípios gerais para a elaboração e auto avaliação de portefólios de ensino:



**Esquema 3:** Princípios gerais da conceção de portefólios, adaptado de Vieira e Moreira, 2011

Investigação-ação - trata-se de uma metodologia investigativa que teve a sua génese nos Estados Unidos e que foi sendo aplicada quer no campo educativo quer no âmbito das ciências sociais (Máximo-Esteves, 2008). Admite esta autora que a metodologia teve avanços e recuos recebendo contributos de vários investigadores em diferentes tempos e diversas partes do globo. Contudo, a sua origem não é matéria consensual existindo opiniões divergentes relativas ao tempo em que se situa a sua génese e, ainda, quanto aos seus fundadores. Assim, alguns investigadores que situam a sua génese nos anos 40 do século XX, mercê do pensamento de Kurt Lewin (1890-1947). Por outro lado, existem os que mencionam várias possibilidades e contributos como o pensamento educacional de Jonh Dewey no início do século XX (1889-1920) e, ainda, outros que a associam ao movimento do professorinvestigador, com grande relevância nos anos 70, baseado nas ideias de Lawrence Stenhouse (1926-1982) um professor-educador inglês defensor da ideia de que “o professor é (deve ser) um construtor de conhecimento e não, simplesmente, um transmissor, um tradutor ou um executor de currículo” (Bonifácio, 2011, p. 661). De sublinhar, todavia, que são evidenciados outros contributos que não consideramos relevantes descrever nesta indagação crítica (Máximo-Esteves, 2008).

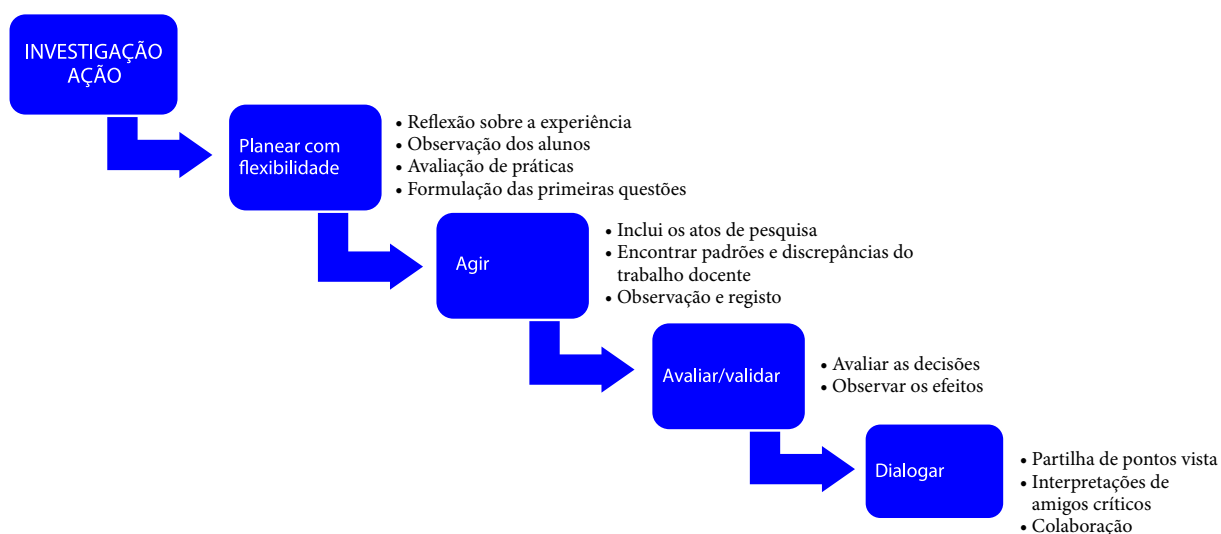
O que nos importa sublinhar, nesta contextualização, é que se trata de uma metodologia de investigação que permite o estudo de uma questão, social ou educacional, com a intencionalidade reflexiva, suportada pelo conhecimento teórico, pelo rigor metodológico, no sentido de promover mudanças, visando melhorar a qualidade da ação e de práticas e, neste caso, remete-nos para uma estratégia de desenvolvimento profissional docente. Pelo que foi explicitado e num enquadramento educativo crítico e de autonomia profissional, a investigação-ação assume-se como um meio para a “compreensão aprofundada e intervenção informada (...) com a finalidade de melhoria da racionalidade, justiça e natureza democrática das situações e dos contextos de trabalho, através de uma metodologia em espiral de planificação, ação, observação e reflexão sobre a ação” (Carr e Kemis, 1986, citados por Vieira e Moreira, 2011, p. 57). Assim, quer isto dizer que exige participação direta, interessada e esclarecida do professor tornando-o em «professor-investigador» que integra uma equipa pedagógica (ou mais) com supervisão e orientação. Ora tal só é possível através de processos de reflexão contextualizada, de partilha de saberes e de práticas em que o papel do supervisor deverá ser o de colaborador, o de mediador e marcado pela humilde académica responsável.

Nesta linha de entendimento, como virtualidades da investigação-ação é de sublinhar a centração dos processos investigativos e interventivos em que o professor agrega «pedagogia prática-investigação» e que Vieira e Moreira (2011) evidenciam a partir de quatro pilares:

- i) Contextualização (da formação);
- ii) Participação (centração no sujeito);
- iii) Colaboração (partilha e reflexão);
- iv) Transformação (compreensão, intervenção, mudança e inovação).

Como fragilidades são evidenciadas algumas como: falta de tempo para a partilha e a reflexão, receio de falhar, experiências anteriores pouco gratificantes, falta de articulação entre ensino, prática e investigação, entre outras.

Resumindo, a investigação-ação é uma metodologia de cariz qualitativo cujas propostas de trabalho se apoiam num “processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (MáximoEsteves, 2008, p. 82).



**Esquema 4:** Potencialidades da investigação-ação adaptado de Máximo-Esteves, 2008

## 5. NOTAS FINAIS

Em síntese, diríamos que como docentes partilhamos a opinião de que devemos desenvolver uma supervisão colegial e dialógica (Vieira e Moreira, 2011) orientada pelo paradigma de uma pedagogia para a autonomia (Freire, 1996), contribuindo para a construção de uma sociedade mais solidária e democrática. Transformar a prática educativa através de uma reflexão sistemática é o sentido central deste texto em torno de uma indagação crítica a que titulamos «inovação de práticas pedagógicas – estratégias de SuperVisão na transformação de práxis docentes». Reconhecemos a complexidade e a exigência do ser professor e do exercício da profissão. Defendemos que a (re)construção de competências não é algo adquirido, mas um processo continuado que passa pela formação, autoformação e supervisão pedagógica, partilhada, colaborativa, informada e contextualizada. Concordamos com Mesquita (2015, p. 40) quando sugere que a aprendizagem deve acontecer “num movimento de atualização do conhecimento, da investigação, da reflexão, da aceitação, do trabalho individual e coletivo, criando simultaneamente um efeito de sentido conjunto e contínuo”.

Contudo, seja em que circunstâncias for, admitimos que os processos contextualizados e partilhados de avaliação e de supervisão pedagógica, potenciam a articulação favorecem a emergência de “narrativas pessoais e profissionais produtoras de conhecimento pessoal e de cultura avaliativa (...) Ao mesmo tempo que permitem evidenciar a história de serviço de cada docente, abrindo-se à partilha e à discussão, as narrativas ou registos de experiência ajudam a iluminar e a estruturar os campos de acção e decisão profissional (...) que são visceralmente atravessados de ambivalência e incerteza” (Baptista, 2011, p. 47).

Face aos argumentos apresentados e, tal como já foi referido, consideramos a supervisão como orientação transformadora e emancipatória da formação e da pedagogia escolar e que se enquadra por valores éticos pode contribuir para encontrar mecanismos facilitadores da prática docente, conhecendo e problematizando diferentes referenciais teóricos e instrumentos pedagógicos.

## BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I., Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Álvarez Méndez, J. M. (2002). *Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: Cidine.
- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (Org.). Porto: Porto Editora.
- Bonifácio, E. (2011). Lawrence Stenhouse - Revisitando a Influência da sua Obra em Portugal. In J. H. Díaz, *Influencias Inglesas en la Educación Española e Iberoamericana - 1820-2010* (pp. 661-667). Salamanca: Globalia Ediciones Anthemia.
- Duffy, F. (1998). The Ideology of Supervision. In G. Firth e E. Pajak (Eds.) *Handbook of research on school supervision*. New York: Simon & Schuster MacMillan, 181-199.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Docente*. (21ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of Instruction. A Developmental Approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Goldhammer, R., Anderson, R., Krajewsy, R. (1980). *Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers*. (2ª ed.). Forworth: Harcourt Brace College Publishers.

- Guerra, M. A. (2002). *Uma Pedagogia da Libertação – Crónica Sentimental de Uma Experiência*. Porto: CriapAsa.
- Baptista, I. (2005). *Dar Rosto ao Futuro - Educação um Compromisso Ético*. Porto: Profedições.
- Baptista, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Mesquita, E. (2015). Formação Inicial, Profissão e Competências Para a Docência. In J. Formosinho, J. Machado, & E. Mesquita, *Formação, Trabalho e Aprendizagem - Tradição e Inovação nas Práticas Docentes* (pp. 19-56). Lisboa: Edições Sílabo.
- Sá-Chaves I. (2000). *Portfólios Reflexivos. Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience – Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: The State University of New York.
- Vieira, F., Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente – Para Uma Abordagem de Orientação Transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA E REFERENCIADA

- Decreto Regulamentar 26/2012 de 21 de fevereiro
- Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho - Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho - Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (10.ª alteração).

# SABERES ESCOLARES: NORMALISTAS EM CAMPINA GRANDE – PARAÍBA

REGINA COELLI GOMES NASCIMENTO<sup>1</sup>

Professora da Unidade Acadêmica de História, Universidade Federal de Campina Grande. Brasil.

[reginacgn@gmail.com](mailto:reginacgn@gmail.com)

Entendem aqueles que a mulher só tem utilidade no lar para (e) estes, a moral de suas filhas será atacada, se elas exercerem um emprego fora de suas vistas. E por isto, aqui mal se educa a jovem para ser esposa ou irmã, nunca, porém para ser viúva, solteira e divorciada. A função da brasileira é ser parasita, embora disto venham efeitos muito desagradáveis e todos sofrem a causa da má educação. (Revista Evolução, N°1, setembro, 1931, p.6).

A afirmação da professora Francisquinha Amorim da Escola Normal João Pessoa, em Campina Grande Paraíba, destacando a educação como alternativa para mudar as relações entre os sujeitos na sociedade. Nos chama atenção, entre outras coisas, para outras sensibilidades que estavam sendo gestadas, estimulando as mulheres a repensar os lugares que ocupavam no cenário urbano. Esse tipo de questionamento, possivelmente, era recorrente nos grandes centros do país, Porém, a professora emerge como uma das primeiras vozes femininas a questionar os lugares estabelecidos para o feminino na cidade.

Seu posicionamento, também está relacionado as dificuldades que a cidade passava na década de 1920 para atender as crianças em idade escolar, possuindo matriculadas nas escolas públicas e particulares em 1925 “ ... apenas mil crianças, quando a sua população em idade escolar é aproximadamente de 5.000. Isto é unicamente na cidade, que possui 15.000 habitantes” (Anuário de Campina Grande 1925, p. 49). Esses dados demonstram a incapacidade da cidade para gerenciar o setor educacional e aponta para a legitimidade das preocupações da professora ao chamar atenção para os lugares definidos para a mulher e a educação na sociedade campinense e no país.

As mudanças que estavam ocorrendo no país, especialmente, no que diz respeito aos novos comportamentos, desejos e interesses das mulheres chegavam a cidade de forma lenta. Nas primeiras décadas do século XX, observa-se um movimento no sentido de redefinir as relações pessoais, comerciais, sociais e educacionais. Buscava-se atender um discurso que visava disciplinar o corpo, a mente e as emoções dos campinenses, tendo em vista tornar os sujeitos adaptados à sociedade moderna.

Nesse período Campina Grande-PB destacava-se das demais cidades paraibanas como espaço propício para centralizar o comércio do interior, condições que haviam sido construídas ao longo dos anos. Provavelmente, em função de sua posição geográfica, localizada entre o litoral e o sertão, transformando-a em ponto de encontro entre tropeiros e boiadeiros<sup>2</sup> que se deslocam do interior para o litoral; surgindo desses encontros a feira, que projetou a cidade a nível regional.

<sup>1</sup> Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Tutora do Programa Tutorial do Curso de História da UFCG (financiado pela SESu/MEC) Professora da Unidade Acadêmica de História.

<sup>2</sup> Tropeiros eram condutores de animais com mercadorias para negociar nas cidades do interior do Brasil. Os boiadeiros eram negociantes de gado para corte.