

Olhares cruzados: Um protocolo de observação para a supervisão pedagógica entre pares

Crossed eyes: An observation protocol for peer teaching supervision

Ojos cruzados: Un protocolo de observación para la supervisión de la enseñanza entre iguales

Isabel Guerra

Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253, Bragança, Portugal
zabelguerra@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-9579-9039>

Elza Mesquita

Centro de Investigação Transdisciplinar em Educação e Desenvolvimento (CITeD),
Campus Santa Apolónia 5300-253, Bragança, Portugal
elza@ipb.pt
<https://orcid.org/0000-0001-5986-0839>

Célia Tomeno

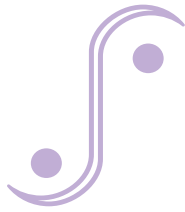
Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253, Bragança, Portugal
celiatomeno@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-0785-3982>

Sandra Cordeiro

Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253, Bragança, Portugal
scfcordeiro@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-7473-4862>

Resumo

Este artigo apresenta resultados da primeira fase de um estudo longitudinal e que teve como objetivo desenvolver um protocolo de observação para a supervisão pedagógica entre pares, com foco na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. O estudo foi desenvolvido no contexto de um programa de Mestrado em Supervisão e Inovação em Educação, numa Instituição de Ensino Superior (IES) no nordeste de Portugal. O estudo propõe uma ferramenta prática e inovadora para enriquecer a prática reflexiva dos educadores/professores, com um foco específico no cruzamento de olhares no âmbito da supervisão pedagógica. O percurso metodológico incluiu a revisão da literatura, a análise das práticas de supervisão existentes e a consulta de especialistas reconhecidos, bem como a professores do 1.º ciclo do ensino básico



realização de entrevistas a professores do 1.º ciclo do ensino básico, na modalidade de *focus group*. O protocolo fundamenta-se na supervisão pedagógica como processo colaborativo de aprendizagem contínua que contribui para o desenvolvimento profissional docente. No decorrer da investigação fomos percebendo que a eficácia do protocolo depende de formação, acompanhamento e adaptação às necessidades dos contextos educativos. Concluiu-se que o protocolo poderá constituir uma contribuição relevante para a formação de professores (inicial e contínua).

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente; Formação de professores; Protocolo de observação; Supervisão pedagógica entre pares.

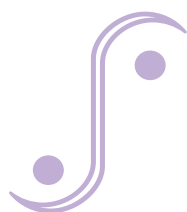
Abstract

This article presents the findings from the initial phase of a longitudinal study aimed at developing an observation protocol for peer pedagogical supervision, with a particular focus on early childhood education and the first cycle of basic education. The study was conducted within the framework of a Master's programme in Supervision and Innovation in Education, offered by a higher education institution (HEI) located in the northeast of Portugal. The research proposes a practical and innovative tool intended to enhance educators' and teachers' reflective practice, with a specific emphasis on fostering dialogic and reciprocal perspectives within the scope of pedagogical supervision. The methodological design encompassed a comprehensive literature review, an analysis of existing supervisory practices, and consultations with acknowledged experts in the field, as well as focus group interviews conducted with teachers from the first cycle of basic education. The proposed protocol is underpinned by a conceptualisation of pedagogical supervision as a collaborative process of continuous professional learning, contributing substantively to teachers' professional growth. As the research progressed, it became evident that the protocol's effectiveness is contingent upon adequate training, sustained support, and contextual adaptation to the specificities of educational settings. The study concludes that the protocol holds significant potential as a meaningful contribution to both initial and continuing teacher education.

Keywords: Teacher professional development; Teacher training; Observation protocol; Peer teaching supervision.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de la primera fase de un estudio longitudinal cuyo objetivo fue desarrollar un protocolo de observación para la supervisión pedagógica entre pares, con un enfoque centrado en la educación preescolar y en el primer ciclo de la educación básica. El estudio se desarrolló en el contexto de un programa de Maestría en Supervisión e Innovación en Educación, en una Institución de Educación Superior (IES) ubicada en el noreste de Portugal. La investigación propone una herramienta práctica e innovadora orientada a enriquecer la práctica reflexiva de educadores y docentes, con un enfoque específico en el intercambio de miradas en el marco de la supervisión pedagógica. El recorrido metodológico incluyó una revisión exhaustiva de la literatura, el análisis de las prácticas de supervisión existentes y la consulta a especialistas reconocidos en el área, así como la realización de entrevistas en modalidad de grupo focal con docentes del primer ciclo de la educación básica. El protocolo se fundamenta en la concepción de la supervisión pedagógica como un proceso colaborativo de



aprendizaje continuo que contribuye al desarrollo profesional del profesorado. A lo largo del proceso investigativo, se constató que la eficacia del protocolo está condicionada por la formación adecuada, el acompañamiento sistemático y la adaptación a las necesidades específicas de los contextos educativos. Se concluye que el protocolo puede constituir una contribución significativa tanto para la formación inicial como continua del profesorado.

Palabras Clave: Desarrollo profesional del profesorado; Formación del profesorado; Protocolo de observación; Supervisión de la enseñanza entre iguales.

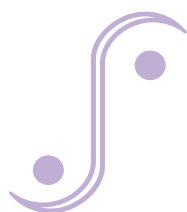
Introdução

O estudo que aqui se apresenta foca-se na criação de um protocolo de observação específico para a supervisão pedagógica entre pares, direcionado para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico (Cordeiro et al., 2024). A opção pela construção deste instrumento decorre da crescente relevância da colaboração entre professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes (David & Vieira, 2024; Rocha, 2018). Inserido num contexto de formação no ensino superior, este protocolo visa responder às necessidades de formação contínua (mas não só) dos professores, promovendo a prática reflexiva e colaborativa.

A supervisão pedagógica tem sido cada vez mais reconhecida como um processo fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes, contribuindo para a melhoria das práticas educativas e, conseqüentemente, para a qualidade do ensino e da aprendizagem (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Roldão, 2010; Alarcão & Tavares, 2015; Freire-Ribeiro, et al., 2024; Gaspar et al., 2019; Machado & Mesquita, 2018; Mesquita & Machado, 2016, 2019a, 2019b; Mesquita & Roldão, 2017, 2019, 2021; entre outros). No entanto, a forma como esta supervisão se materializa no contexto escolar tem sido objeto de diversas reflexões e abordagens, especialmente no que toca à supervisão entre pares, considerada como uma metodologia colaborativa que privilegia a troca de experiências e o *feedback* construtivo entre docentes. Tal como salienta Alarcão (2020),

é num contexto observacional-reflexivo e transformador que faz sentido considerar a observação por pares”, pois sendo um “processo difícil, permeado de medos e fantasmas” é “extremamente importante no desenvolvimento do professor que leciona e no professor que observa e que, constituindo-se em pares, deveriam até trocar de papéis: daí a designação de observação em pares, entendido como um modo colaborativo de fazer supervisão. (p. 53)

No âmbito destas abordagens colaborativas, a supervisão entre pares destaca-se pela valorização do diálogo, da partilha e da escuta ativa entre profissionais. Esta troca de experiências, centrada, então, no *feedback* construtivo, “a partir da compreensão do que aconteceu e do que poderia/deveria ter acontecido na aula, com vista ao que poderá acontecer no futuro” (Alarcão, 2020, p. 53), permite ampliar perspetivas e aprofundar a reflexão sobre a prática docente. Foi precisamente esta riqueza de olhares, que emerge do encontro entre diferentes percursos e vivências profissionais, que nos motivou a adotar a expressão “Olhares cruzados” como título

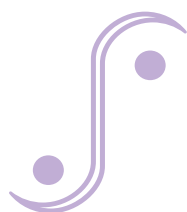


deste artigo. Iniciamos, por isso, com uma breve abordagem à sua escolha, sobretudo relativa ao motivo que nos inspirou a utilizar a expressão “olhares cruzados”.

“Olhares cruzados” na supervisão pedagógica: um encontro de perspetivas e saberes

A expressão “olhares cruzados” pode ter uma conotação filosófica profunda, especialmente quando aplicada ao campo da supervisão pedagógica. Ela remete-nos para a ideia de múltiplas perspetivas que se encontram e interagem, cada uma trazendo a sua própria visão sobre experiências, interpretações e significados. Encerra uma poderosa metáfora para compreender a supervisão pedagógica como um espaço de diálogo, interação e construção coletiva do conhecimento. Neste contexto, o cruzamento de olhares representa o encontro entre diferentes sujeitos – como o supervisor, o professor cooperante e o estudante em formação – que, ao partilharem as suas visões, experiências e interpretações, constroem saberes de modo colaborativo e reflexivo. Esta conceção rompe com a lógica vertical e avaliativa tradicionalmente associada à supervisão pedagógica, propondo antes uma abordagem dialógica e horizontal. Através deste cruzamento de olhares, o supervisor não é apenas um “observador externo”, mas um participante ativo na reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Ele aprende com o outro, enquanto oferece *feedback*, criando uma rede de significados (com)partilhados (Alarcão, 2020; Sá-Chaves, 2024). Isto reflete a ideia de que o conhecimento não é fixo, mas dinâmico, e se transforma continuamente na interação entre sujeitos. Na supervisão pedagógica, quando pensamos, então, na expressão “olhares cruzados”, pretendemos representar o encontro de diferentes visões – do supervisor, do professor cooperante e do estudante em formação. Este cruzamento de olhares simboliza o diálogo, a intersubjetividade e a construção coletiva do conhecimento, por oposição a uma visão única ou hierárquica, em que o supervisor simplesmente avalia e orienta outra pessoa. A expressão “olhares cruzados” sugere, assim, uma abordagem mais dialógica e horizontal, em que todos os envolvidos compartilham as suas perceções e reflexões.

A base filosófica desta ideia pode ser encontrada na obra de Martin Buber (1923, 2014), *Ich und Du (Eu e Tu)*, na qual o autor afirma que a relação genuinamente educativa só é possível quando os sujeitos se reconhecem mutuamente como interlocutores válidos. O encontro entre o “eu” e o “tu” constitui uma relação de reciprocidade, em que não há lugar para dominação, mas sim para a escuta, a empatia e a abertura ao outro. Esta perspetiva relacional está intimamente ligada ao conceito de supervisão partilhada, na qual os intervenientes assumem um papel ativo e responsável na co-construção de sentidos sobre a prática pedagógica. Neste mesmo sentido, Paulo Freire (2012, 2018), na sua *Pedagogia da autonomia* e na sua *Pedagogia do oprimido* enfatiza a importância do diálogo como princípio fundador da ação educativa. O autor defende que ensinar exige escutar, respeitar e aprender com o outro. A supervisão, concebida sob essa ótica freiriana, deixa de ser um processo unidirecional para se tornar uma prática de partilha crítica, na qual os saberes experienciados por cada interveniente são valorizados e problematizados em



conjunto. O “cruzamento de olhares”, portanto, não é apenas uma troca de pontos de vista, mas uma oportunidade de crescimento mútuo, ancorada na conscientização e na transformação das práticas. Esta noção está, então, enraizada em tradições filosóficas que valorizam o pluralismo e a interdependência. O cruzamento de olhares na supervisão pedagógica promove uma relação de respeito mútuo e de co-construção, na qual as diferentes perspectivas não se anulam, mas sim se complementam, enriquecendo todo o processo educativo.

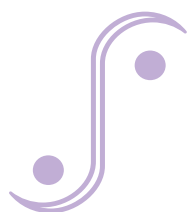
A supervisão pedagógica entendida como um encontro de perspectivas e saberes também se sustenta nas contribuições de Donald Schön (1983, 1990), que introduz a noção de profissional reflexivo. Para este autor, o conhecimento profissional não é um conjunto de regras técnicas aplicáveis acriticamente, mas sim um saber construído na e a partir da prática. A reflexão *na ação* e *sobre a ação* permite ao professor ressignificar a sua atuação, o que é potencializado quando essa reflexão se dá em contextos colaborativos, como os que se propõem nos modelos de supervisão entre pares. Alarcão (2020) reforça esta abordagem ao considerar que a supervisão pedagógica deve ser entendida como um processo formativo que se concretiza na interação entre sujeitos que refletem criticamente sobre a prática educativa. A autora destaca a importância da cultura colaborativa e da partilha de saberes como elementos estruturantes da formação docente. O cruzamento de olhares na supervisão promove, não apenas a melhoria das práticas, mas também o fortalecimento identitário e profissional dos docentes envolvidos. Ainda nesse campo, Maurice Tardif (2014), ao discutir os saberes docentes, mostra como estes resultam de diferentes fontes – da formação inicial e contínua, da experiência profissional e das interações no contexto de trabalho. Essa pluralidade de saberes ganha visibilidade quando os sujeitos são convidados a refletir conjuntamente sobre as suas práticas. A supervisão, nesse sentido, torna-se um espaço de mediação entre os saberes da experiência e os saberes da investigação, permitindo o surgimento de novas compreensões e, conseqüentemente, novas estratégias pedagógicas.

A expressão “Olhares cruzados”, associada à supervisão pedagógica, expressa uma visão profundamente relacional, colaborativa e crítica da supervisão. Este olhar fundamenta-se em correntes filosóficas e pedagógicas que valorizam o diálogo, a intersubjetividade e a construção coletiva do conhecimento. A metáfora do cruzamento de olhares torna-se, assim, uma representação simbólica e teórica de uma supervisão que reconhece a complexidade da prática docente e aposta na formação reflexiva e partilhada como caminho para a transformação educativa e desenvolvimento profissional.

Supervisão entre pares e desenvolvimento profissional

Pretende-se, neste ponto explorar a dinâmica da supervisão pedagógica entre pares, enfatizando a importância da observação entre professores como um meio de desenvolvimento profissional e melhoria da prática docente.

A supervisão pedagógica entre pares fundamenta-se em várias teorias de aprendizagem colaborativa e no desenvolvimento profissional contínuo. Estas teorias têm evoluído ao longo do tempo, tanto no contexto português como no contexto internacional. No contexto português, Oli-

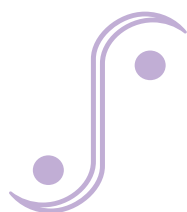


veira-Formosinho (2002) propõe um modelo ecológico de supervisão, que considera as interações complexas entre o professor, o contexto de ensino e um ambiente mais amplo. Alarcão e Tavares (2015) e Vieira (2009) destacam a importância da reflexão crítica e do diálogo entre profissionais para a melhoria das práticas pedagógicas.

O conceito de supervisão pedagógica tem evoluído significativamente nas últimas décadas. Vieira (2009) enfatiza a supervisão como uma prática de regulação crítica dos processos de ensino e aprendizagem e Alarcão e Tavares (2015) definem-na como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e informado, orienta outro professor (ou candidato a professor) no seu desenvolvimento humano e profissional. No contexto internacional, Glickman, et al. (2013) definem a supervisão como uma função que melhora o ensino através da assistência direta a professores, do desenvolvimento curricular, da formação contínua, do desenvolvimento de grupo e da investigação-ação.

Neste enquadramento, muitos autores (Alarcão, 2003, 2020; Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Roldão, 2010; Alarcão & Tavares, 2015; Freire-Ribeiro, et al., 2024; Gaspar et al., 2019; Machado & Mesquita, 2018; Mesquita et al., 2012; Mesquita & Machado, 2016, 2019a, 2019b; Mesquita & Roldão, 2017, 2019, 2021; Sá-Chaves, 1999, 2002a, 2002b, 2003, 2007; Sá-Chaves & Alarcão, 1996, entre outros), defendem que a supervisão pedagógica deve ser entendida como uma prática formativa e colaborativa, na qual os docentes constroem conhecimento de forma coletiva. A observação entre pares, enquanto estratégia de supervisão, coloca os professores numa posição ativa, permitindo que aprendam uns com os outros e, simultaneamente, reflitam sobre as suas próprias práticas. Para Alarcão (2020), o diálogo reflexivo, que emerge desta dinâmica, é crucial para o desenvolvimento de competências docentes, uma vez que estimula a autorreflexão e o questionamento das rotinas pedagógicas. A teoria de Schön (1983, 1990) sobre o profissional reflexivo sustenta este modelo de supervisão. O autor defende que o processo de aprendizagem profissional ocorre principalmente através da reflexão sobre a prática. A observação entre pares fomenta essa reflexão, ao proporcionar momentos de análise crítica e a partilha de perspetivas sobre o que se passa na sala de aula.

O estudo de Klingelhutz (2017) investiga os efeitos percebidos da observação entre pares na colaboração entre professores numa escola de ensino no Minnesota. A pesquisa, que combina informações qualitativas e dados de entrevistas, revela que o processo de observação não facilita apenas as conversas colaborativas entre os educadores/professores, mas também está intimamente ligado à eficácia pedagógica do educador/professor e, conseqüentemente, à aprendizagem das crianças. Essa relação destaca a relevância da observação entre pares como uma ferramenta para a melhoria do ensino e da aprendizagem. O estudo de Vincent (2018) aprofunda a discussão sobre a criação de práticas de observação entre pares como um meio eficaz de desenvolvimento profissional. A autora menciona que, embora a prática tenha começado a ser reconhecida na literatura, desde a década de 1970, o seu valor tem sido cada vez mais reconhecido ao longo do tempo. Vincent (2018) relata ainda um caso em que um diretor de uma escola de Massachusetts optou por adiar todas as avaliações de professores para se concentrar nas observações entre pares, argumentando que as avaliações sumativas não estavam a fornecer o *feedback* formativo necessário para melhorar o ensino. Os resultados indicam que a dificuldade

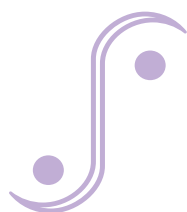


em encontrar tempo para reunir e observar os colegas se destacou como um desafio contínuo, embora os professores tivessem relatado um crescimento profissional. O autor aborda também a controvérsia sobre quem realmente beneficia das observações entre pares e, ao citar o estudo de Cosh, argumenta que o observador é o principal beneficiário do processo. No entanto, a evidência crescente sugere que tanto o observador quanto o observado podem experimentar benefícios significativos (Vincent, 2018). A supervisão pedagógica entre pares é, efetivamente, um processo de troca e observação mútuas (*Eu e Tu*), em que educadores/professores assumem, alternadamente, os papéis de observadores e observados. Este processo tem como objetivo principal promover uma cultura de cooperação e partilha de saberes, em que a reflexão conjunta sobre as práticas educativas contribui para o aperfeiçoamento pedagógico e o desenvolvimento profissional contínuo (Pais-Vieira et al., 2021).

Por outro lado, Moura e Ferreira (2023) abordam a supervisão pedagógica sob uma ótica crítica, argumentando que as funções tradicionais de inspeção e controle devem ser superadas em favor de práticas que promovam a reflexão crítica e a autorregulação dos docentes. Defendem que a supervisão deve ser um processo emancipatório que incentive os professores a questionarem as suas próprias práticas e a procurarem constantemente o desenvolvimento profissional. Mesquita e Machado (2017, 2019a, 2019b) e Mesquita e Roldão (2017, 2019, 2021) sustentam que a supervisão, ao superar funções tradicionais de inspeção e controle em favor de práticas críticas, reflexivas e de autorregulação, promove uma transformação significativa no desenvolvimento profissional dos docentes. Estas abordagens decorrem de evidências de que a supervisão colaborativa e reflexiva resulta em práticas pedagógicas mais inovadoras e eficazes, beneficiando tanto os professores quanto as crianças (David & Veira, 2024; Fredricks et al., 2004; Sanches, 2019).

A abordagem colaborativa na ação supervisiva é enfatizada por Mesquita e Roldão (2017) ao definirem a supervisão como um ensino voltado para o “como se ensina”, realçando a importância da liderança profissional na reformulação da educação. Este enfoque colaborativo é corroborado por estudos que mostram que a interação entre pares não melhora só a prática docente, mas também fortalece a coesão e o suporte mútuo entre os professores (Cordeiro et al., 2024; Mesquita et al., 2025; Pedras & Seabra, 2016; Hargreaves, 2003; Hargreaves & O’Connor, 2018; Vescio et al., 2008, entre outros). Mesquita et al. (2025) afirmam que a supervisão deve ser centrada na reflexão crítica, na colaboração, na partilha e na negociação entre o supervisor e o supervisionado, facilitando o crescimento e a responsabilidade pessoal no processo de aprendizagem. Somos, então, defensoras de que a supervisão entre pares emerge como uma abordagem particularmente promissora para o desenvolvimento profissional dos professores (Cordeiro et al., 2024; Mesquita et al., 2025).

Apesar dos potenciais benefícios, a implementação efetiva da supervisão entre pares enfrenta desafios. Nóvoa (2009) argumenta que a formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e dando aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens e Day (2001) enfatiza a importância da aprendizagem colaborativa entre pares para o desenvolvimento profissional contínuo, alegando que esta abordagem promove a reflexão crítica e a inovação nas práticas pedagógicas. Hargreaves e O’Connor (2018) discutem o conceito de “profissionalismo colaborativo”, destacan-



do a necessidade de superar barreiras culturais e estruturais para promover uma colaboração profunda e significativa entre professores. No contexto português, Roldão (2014) aponta para a necessidade de repensar as estruturas escolares e as culturas profissionais para facilitar práticas de supervisão colaborativa mais eficazes e Gaspar et al. (2019) aprofundam que a supervisão requer “«um olhar sobre»”, uma vez que “tem por objeto o trabalho a realizar por outra pessoa, entidade ou organização” e “insere-se, portanto em respeito pela sua etimologia, numa estrutura vertical e o seu desempenho terá de ser marcado pelo exercício em autonomia, embora envolva processos colaborativos” (p. 21).

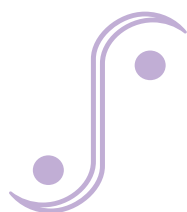
A observação de aulas é um componente crucial da supervisão pedagógica. Reis (2011) destaca a importância da observação como um processo de interação profissional, de caráter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e coletivo dos professores. A integração de tecnologias digitais na supervisão pedagógica oferece também novas oportunidades e desafios. Enquanto Costa e Viseu (2008) discutem as potencialidades das tecnologias para a formação e supervisão de professores, Kopcha e Alger (2014) exploram o uso de vídeo e de plataformas online para facilitar a observação e o *feedback* entre pares. Qualquer que seja a opção, Zepeda (2017) enfatiza a importância do *feedback* construtivo após a observação, propondo estratégias para tornar esse processo mais eficaz e significativo para o desenvolvimento profissional dos professores.

A literatura demonstra que a observação entre pares não é apenas uma prática de desenvolvimento profissional, mas também um componente crítico para a melhoria da qualidade do ensino, revelando um potencial significativo, tanto para os educadores/professores quanto para as crianças.

Opções metodológicas: construção e aplicação de um Protocolo de Observação em contexto escolar

O estudo adotou uma abordagem qualitativa, sustentada no paradigma interpretativo em pesquisa educacional (Creswell & Poth, 2018). A escolha desta abordagem fundamenta-se na necessidade de compreender em profundidade os processos de supervisão pedagógica e as percepções dos participantes, reconhecendo a natureza complexa e contextual das práticas educativas (Bogdan & Biklen, 2013). O design da pesquisa seguiu os princípios da investigação-ação colaborativa (Kemmis & McTaggart, 2005), que enfatiza a participação ativa dos profissionais no processo de investigação e melhoria das práticas. Esta abordagem é particularmente adequada para o desenvolvimento de ferramentas práticas, no qual se enquadra o protocolo de observação proposto (Cordeiro, et al., 2024), pois permitiu-nos a opção por ciclos iterativos de planeamento, ação, observação e reflexão (Carr & Kemmis, 2003).

Como referido, para a aplicação do protocolo, consideraram-se as seguintes fases: (i) Implementação do protocolo (fase piloto) com um grupo de educadores/professores para avaliar a sua eficácia e identificar áreas de melhoria; (ii) Realização de workshops e formações para capacitar os educadores/professores na utilização do protocolo; (iii) Criação de



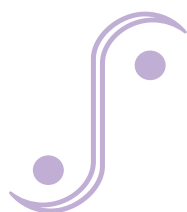
um sistema de acompanhamento e avaliação do impacto do protocolo na prática docente; e (iv) Partilha de experiências de boas práticas entre os educadores/professores que vierem a utilizar o protocolo.

Neste momento da investigação salientamos que cumprimos com a primeira fase [implementação do protocolo (fase piloto) com um grupo de professores para avaliar a sua eficácia e identificar áreas de melhoria] e, para a seleção dos participantes, seguiu-se o princípio da amostra intencional (Patton, 2015). Seleccionamos, então, professores que lecionavam ao 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, num Agrupamento de Escolas de uma cidade do nordeste de Portugal, mas que tivessem diferentes níveis de experiência e formação, para garantir uma diversidade de pontos de vista. A recolha dos dados foi realizada no ano letivo de 2023/2024, ao longo de três meses, na qual participaram seis professores.

Os procedimentos para a recolha de dados foram pensados *a priori* e sustentaram-se em quatro momentos fundamentais:

- (i) Seguindo os princípios propostos por Petticrew e Roberts (2006), realizou-se uma revisão sistemática da literatura sobre supervisão pedagógica e observação entre pares. Foram consultadas as bases de dados ERIC, Scopus, SciELO, RCAAP, entre outras, utilizando descritores como “supervisão pedagógica”, “observação de pares”, “supervisão pedagógica entre pares” e “desenvolvimento profissional docente”. Este momento foi crucial para a construção fundamentada do protocolo de observação, uma vez que se focou na análise de trabalhos teóricos e empíricos sobre supervisão pedagógica e observação entre pares, com o intuito de identificar boas práticas e critérios essenciais para a construção de um protocolo eficaz (Carbaugh et al., 2017; Danielson, 2007; Estrela, 1994; Glickman et al., 2013; Dean et al., 2012; Marzano, 2013; Schön, 1983, 1990).
- (ii) Foram consultados dois especialistas na área de supervisão pedagógica para contribuir com sugestões e validação do protocolo proposto;
- (iii) Construiu-se um guião de entrevista organizado em oito blocos [Bloco 1: Legitimação da entrevista; Bloco 2: Implementação da grelha de observação (Protocolo); Bloco 3: Cultura colaborativa e reflexiva; Bloco 4: Desafios; Bloco 5: Impacto no desenvolvimento profissional; Bloco 6: *Feedback* e recomendações; Bloco 7: Formação inicial e contínua; Bloco 8: Síntese e reflexão], tendo por base as recomendações de Bardin (2024) e Kvale e Brinkmann (2009) para entrevistas qualitativas em pesquisa educacional.
- (iv) Após a validação do guião realizou-se um *focus group*, seguindo as orientações de Krueger e Casey (2014), para a condução de grupos focais em pesquisa social. A entrevista em grupo de seis professores serviu para promover a discussão aprofundada entre eles sobre a eficácia da supervisão entre pares e para aferir sugestões para melhorias do protocolo. O *focus group* facilitou a expressão de diferentes perspetivas e a geração de *insights* coletivos.

Na continuidade do estudo propõe-se ainda atender às fases em falta. Para a concretização destas fases, o estudo visa incluir profissionais com diferentes níveis de experiência e contextos



de atuação: educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico; supervisores pedagógicos experientes; e especialistas em formação de professores.

O desenvolvimento do protocolo de observação seguiu um processo interativo, inspirado nos princípios do *design-based research* em educação (Anderson & Shattuck, 2012). Este processo envolveu: a elaboração de uma versão inicial do protocolo com base na revisão da literatura; a validação do protocolo por especialistas (Niederberger & Renn, 2023); a realização de um teste piloto do protocolo com um subgrupo de participantes; o refinamento do protocolo com base no *feedback* dos participantes e na análise dos resultados preliminares; e, por fim, a avaliação do protocolo pelos professores (participantes envolvidos).

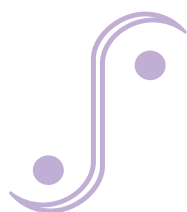
A análise dos dados seguiu os princípios da análise temática (Braun & Clarke, 2006), complementada pela abordagem de análise de conteúdo qualitativa proposta por Bardin (2024) e Mayring (2014). O processo de análise incluiu as seguintes etapas: (i) Transcrição integral da entrevista realizada na sessão de *focus group*; (ii) Leitura flutuante e familiarização com os dados; (iii) Identificação de temas emergentes; e, (iv) Revisão e definição das categorias emergentes.

O estudo seguiu rigorosos princípios éticos, conforme as diretrizes da *British Educational Research Association* (BERA, 2018). Todos os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, e o consentimento informado foi obtido. Foi garantida a confidencialidade e o anonimato dos participantes no estudo.

Protocolo de Observação: uma proposta para a supervisão colaborativa

A fundamentação teórica do protocolo assenta na importância da supervisão pedagógica como um processo colaborativo de aprendizagem contínua que contribua para o desenvolvimento profissional dos docentes. O protocolo de observação foi desenvolvido com o objetivo de promover a reflexão crítica entre os educadores/professores, identificar áreas de melhoria nas práticas pedagógicas e fortalecer a colaboração entre os pares (Alarcão, 2020; Cordeiro et al., 2024; Mesquita et al., 2025). O protocolo apresenta uma estrutura que permite a análise de diversas dimensões da prática docente, com destaque para o impacto da mesma no desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores/professores. As várias dimensões do protocolo servem como instrumentos de avaliação e, ao enfatizarem a reflexão crítica, ajudam a criar um ambiente de aprendizagem colaborativo. Pensou-se na implementação deste estudo em quatro fases:

1. Implementação do Protocolo (Fase Piloto): Esta fase envolveu a aplicação do protocolo com um grupo de professores, permitindo a avaliação da sua eficácia e a identificação de áreas de melhoria. A seleção dos participantes foi feita com base em critérios de diversidade de experiência e formação (fase concluída).
2. Workshops e formações: Serão realizados workshops para capacitar os educadores/professores na utilização do protocolo, garantindo que todos compreendam a sua estrutura e os seus objetivos.



3. Sistema de acompanhamento e avaliação: Criado para monitorizar o impacto do protocolo na prática docente, utilizando indicadores de sucesso como a melhoria nas práticas pedagógicas e a satisfação dos professores (por exemplo, a partir da aplicação de um inquérito por questionário).
4. Partilha de experiências: A intenção, nesta fase, é promover a troca de experiências entre educadores/professores que tenham utilizado o protocolo, incentivando a aprendizagem mútua e a colaboração contínua.

Reiteramos que, neste momento, cumprimos com a primeira fase do estudo e é, precisamente, sobre essa fase que o conteúdo deste artigo versa.

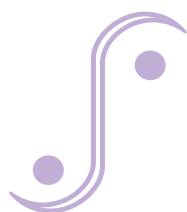
Percebeu-se que a eficácia da implementação do protocolo requer investimento efetivo em formação, acompanhamento e adaptação às necessidades específicas de cada contexto educativo. Assim, serão propostas diversas ações, tais como a realização de formações, a criação de redes de colaboração entre educadores/professores e o acompanhamento sistemático do processo de supervisão entre pares.

As implicações práticas deste recurso indicam uma mudança na forma como a supervisão pedagógica entre pares é percebida, promovendo uma abordagem mais colaborativa e mais reflexiva. No entanto, reconhecem-se algumas limitações do protocolo, relacionadas com a necessidade da sua adaptação a diferentes contextos educativos e a importância de um contínuo processo de avaliação e reformulação. O protocolo de observação para a supervisão pedagógica entre pares constituiu-se, assim, como uma contribuição relevante para o campo da formação de professores, uma vez que, ao promover uma cultura de colaboração e reflexão, visa também contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Apresentação e análise de dados

O protocolo desenvolvido pelas autoras do estudo (Cordeiro, et al., 2024) baseou-se em quatro dimensões principais, cada uma das quais relacionada com aspetos cruciais da prática docente eficaz (Carbaugh et al., 2017; Danielson, 2007; Estrela, 1994; Glickman et al., 2013; Dean et al., 2012; Marzano, 2013; Schön, 1983, 1990):

- Planeamento e organização da aula – tem em conta a capacidade do educador/professor em planear a atividade/aula de forma estruturada e coerente, integrando objetivos pedagógicos claros (Glickman et al., 2013).
- Gestão da sala de aula – inclui aspetos como o controlo de tempo, a gestão de comportamentos e a forma como o educador/professor organiza o espaço físico e as atividades para maximizar a aprendizagem das crianças (Danielson, 2007).
- Interação com as crianças – avalia a qualidade da interação entre o educador/professor e as crianças, com especial atenção à capacidade de promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante (Marzano, 2013).



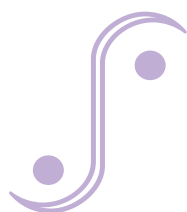
- Reflexão sobre a prática – a reflexão é um ponto central do protocolo. Após a observação, o educador/professor observado e o observador devem participar numa sessão de *feedback* reflexivo, na qual discutem os pontos fortes e áreas a melhorar, com base nas evidências recolhidas (Schön, 1983, 1990).

A perceção dos participantes sobre o protocolo, aquando da partilha entre os pares, no momento da realização do *focus group* foi positiva e garantiu o alinhamento das suas expectativas com a promoção de um ambiente de aprendizagem propício para o envolvimento de todos. No primeiro contacto com o protocolo os professores participantes destacaram alguns atributos que consideraram essencial anotar: clareza, objetividade, praticidade e relevância para a orientação da prática docente. Os professores referiram ainda que o protocolo de observação poderia facilitar a identificação de pontos fortes e áreas de melhoria, contribuindo para uma reflexão crítica e construtiva (Mesquita & Roldão, 2017).

Para darmos corpo à análise, depois de realizada a entrevista, na modalidade de *focus group*, e após a sua transcrição, procedeu-se à análise do corpus da entrevista, considerando a leitura flutuante e, posteriormente, a leitura intencional para aferir as categorias emergentes. Na Tabela 1 apresenta-se a categorização realizada, com referência a algumas unidades de registo, seguindo a linha de Bardin (2024).

Tabela 1. Sinopse das categorias emergentes

Categorias	Unidades de registo
Objetivos da supervisão pedagógica entre pares	<ul style="list-style-type: none">- Aprimorar a prática docente- Promover uma cultura colaborativa- Refletir sobre o ensino e a aprendizagem- Colaborar entre pares- Planear conjuntamente as aulas- Elaborar recursos didáticos colaborativamente
Perceções sobre o protocolo de observação	<ul style="list-style-type: none">- Clareza e objetividade dos parâmetros- Facilidade de preenchimento- Orientação para a prática docente
Impacto da supervisão na cultura colaborativa	<ul style="list-style-type: none">- Partilha de experiências e saberes- Diálogo e reflexão conjunta- Aprendizagem mútua/Reflexão e aprendizagem mútua- Melhoria das práticas educativas- Colaboração para alcançar objetivos comuns- Possibilidade de observação de estratégias inovadoras- Aprender com o outro- Interação e diálogo entre pares- Aprimoramento da atuação em sala de aula- Melhoria das condições de trabalho

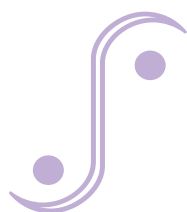


Desafios	<ul style="list-style-type: none">- Falta de tempo para desenvolver o trabalho colaborativo ao longo do ano- Pensar em estratégias para lidar com os desafios- Dificuldades na criação e manutenção de grupos de trabalho- Estabelecimento de um plano de trabalho colaborativo mais frequente- Maior regularidade na aplicação da supervisão entre pares
Impacto no desenvolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none">- Pensamento ativo e reflexão crítica- Assimilação de novas experiências- Desenvolvimento profissional docente- Reflexão conjunta sobre a prática docente- Oportunidade de aprendizagem mútua- Crescimento profissional individual e coletivo
Feedback e recomendações sobre o protocolo	<ul style="list-style-type: none">- O conteúdo já está bem estruturado e é abrangente- Não há necessidade de modificações significativas- Aprimoramento da prática docente- Colaboração mútua- Respeito e profissionalismo- Abertura para <i>feedback</i> e críticas construtivas- Observação em sala de aula- Análise da prática docente- <i>Feedback</i> e reflexões conjuntas- Melhoria da qualidade do ensino

A análise dos dados, considerando a categorização realizada, permitiu tecer algumas reflexões que, globalmente, se anotam nos subpontos seguintes.

Objetivos da supervisão pedagógica entre pares

A supervisão pedagógica entre pares, segundo os participantes, deve ser orientada para “aprimorar a prática docente”, “promover uma cultura colaborativa” e “refletir sobre o ensino e a aprendizagem”. A conscientização destes objetivos demonstra uma focalização em melhorar, não apenas a eficácia individual dos docentes, mas também o ambiente colaborativo dentro das escolas. Segundo Hargreaves (2003), esta abordagem é essencial para a evolução contínua da prática educativa. A colaboração entre pares é fundamental na fase de preparação e definição de objetivos, que inclui o planeamento da aula, a elaboração e a partilha de recursos didáticos. Essa abordagem colaborativa garante que os professores trabalhem juntos para estabelecer metas claras e estratégias pedagógicas eficazes, refletindo a importância da coesão no desenvolvimento profissional. A colaboração entre pares na fase de preparação e definição de objetivos é fundamental. Enfatiza-se que a interação colaborativa



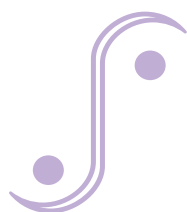
durante o planeamento das aulas e a elaboração de recursos didáticos permite que os professores partilhem conhecimentos e experiências, resultando em práticas pedagógicas mais sustentadas e sustentadoras.

Perceções sobre o protocolo de observação

Os professores entrevistados destacam a “clareza e objetividade dos parâmetros” do protocolo de observação, que, a par da “facilidade de preenchimento”, proporciona uma melhor “orientação para a prática docente”. Estas perceções são positivas e sugerem que um protocolo bem estruturado pode facilitar a implementação da supervisão e maximizar os seus benefícios. A este propósito, apraz-nos referir o estudo de Glickman, et al. (2013) quando sugere que um protocolo bem estruturado é crucial para a supervisão, pois fornece diretrizes claras que orientam os educadores/professores nas suas práticas. As perceções positivas dos professores também nos sugerem que um protocolo bem elaborado não simplifica só o processo de observação, mas também facilita a implementação da supervisão pedagógica, potencializando os seus benefícios. A literatura também indica que a clareza dos parâmetros de observação pode aumentar a confiança dos docentes no processo de supervisão. De acordo com Alarcão (2003), quando os professores se sentem apoiados por um protocolo claro, eles estão mais propensos a envolver-se no processo de reflexão e de aprendizagem ao longo da vida. Portanto, um protocolo de observação que seja claro e fácil de utilizar pode, não só otimizar a supervisão, mas também promover um ambiente de crescimento profissional e a melhoria contínua das práticas educativas.

Impacto da supervisão na cultura colaborativa

A supervisão entre pares exerce um impacto significativo na cultura colaborativa dos professores. Tal como referem os professores participantes é importante a “colaboração para alcançar objetivos comuns” e esta colaboração dá-lhes a possibilidade de observarem “estratégias inovadoras”, promovendo a “partilha de experiências e saberes” e o “diálogo e a reflexão conjunta”. A “interação e o diálogo entre pares” contribuem para o “aprimoramento da atuação em sala de aula”, resultando na “melhoria das condições de trabalho”, culminando numa aprendizagem mútua, ou seja, “aprender com o outro”. De acordo com Vescio et al. (2008), a interação e o diálogo entre pares são essenciais para o aperfeiçoamento das práticas em sala de aula. Essa dinâmica de colaboração gera um espaço de partilha em que os docentes podem refletir criticamente sobre suas abordagens pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento profissional e a inovação no ensino. Além disso, a reflexão e a aprendizagem mútua favorecem a criação de um ambiente de trabalho mais positivo e cooperativo, levando à “melhoria das condições de trabalho”. Hargreaves (2003) e Hargreaves e O’Connor (2018) salientam que a construção de uma cultura colaborativa contribui para a eficácia individual dos professores, mas também reforça a partilha entre eles, promovendo um ambiente escolar mais coeso e produtivo.

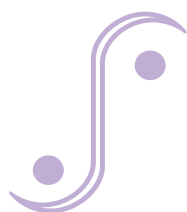


Desafios

Os desafios mencionados pelos professores, como a “falta de tempo” para o trabalho colaborativo e as “dificuldades na criação e manutenção de grupos de trabalho”, são amplamente reconhecidos na literatura científica. Segundo Hargreaves (2003), o tempo é um recurso crítico que muitas vezes falta nas escolas, dificultando a colaboração entre professores e a implementação de práticas de supervisão eficazes. Essa limitação temporal pode comprometer a qualidade das interações e do desenvolvimento profissional. A implementação de uma “maior regularidade” na supervisão entre pares e a motivação são essenciais para enfrentar alguns obstáculos, nomeadamente de aprendizagem por parte das crianças. A necessidade de um plano de trabalho colaborativo mais frequente é apoiada por estudos que enfatizam a importância de estruturas organizacionais claras para facilitar o trabalho em equipa (Vescio et al. 2008). Tais planos não estabelecem somente objetivos comuns, mas também criam um sentido de responsabilidade coletiva, essencial para a eficácia do trabalho colaborativo. Também a implementação de uma supervisão mais regular é vital para amenizar esses desafios. Segundo Glickman et al. (2013), a regularidade nas interações de supervisão ajuda a construir relacionamentos de confiança entre colegas, o que, por sua vez, pode aumentar a motivação e o envolvimento das crianças. Além disso, a motivação das crianças é crucial, pois como apontam Fredricks et al. (2004), um ambiente de aprendizagem motivador tem impactos diretos no seu desempenho. Enfrentar estes desafios exige uma abordagem integrada que inclua o planeamento colaborativo, a regularidade na supervisão e a criação de um ambiente estimulante para as crianças, o que contribuirá para melhores resultados de aprendizagem.

Impacto no desenvolvimento profissional

A supervisão entre pares, segundo os professores participantes, promove o “pensamento ativo” e a “reflexão crítica”, permitindo a “assimilação de novas experiências” e o “desenvolvimento profissional docente”. A “reflexão conjunta sobre a prática” e as “oportunidades de aprendizagem mútua” favorecem o “crescimento profissional”, tanto “individual” quanto “coletivo”. Segundo Alarcão (2003), a reflexão crítica é essencial para o desenvolvimento profissional, pois permite que os professores analisem as suas práticas e identifiquem áreas para melhoria. Essa análise crítica, quando realizada em colaboração com colegas, facilita, segundo os professores, a “assimilação de novas experiências”, promovendo um ambiente de aprendizagem contínua. Além disso, a supervisão entre pares é uma oportunidade para a “reflexão conjunta sobre a prática”. Cordeiro et al. (2024) destacam que a troca de *feedback* e de experiências fortalece a cultura de colaboração, essencial para o desenvolvimento profissional mais sustentado. Essa interação contribui para o “crescimento profissional”, tanto “individual” quanto “coletivo”, como evidenciado por Mesquita e Machado (2017) e Mesquita e Roldão (2019) ao asseverarem que a aprendizagem mútua entre pares é fundamental para a formação contínua e a evolução das práticas educativas.



Feedback e recomendações sobre o protocolo

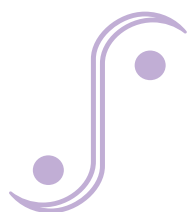
Os professores consideram que o “conteúdo já está bem estruturado” e é “abrangente”, sem “necessidade de modificações significativas”. As recomendações incluem o “comprometimento para com a prática docente”, a “colaboração mútua” e uma “abertura para *feedback* e críticas construtivas”. A ênfase na “observação em sala de aula” e na “análise da prática docente” é vista como fundamental para a “melhoria da qualidade do ensino”. A literatura sustenta esta visão, sugerindo que uma estrutura clara e abrangente nos protocolos de supervisão contribui para um processo de formação mais eficaz (Glickman et al., 2013). A ênfase na observação em sala de aula e na análise da prática docente é considerada fundamental para a melhoria da qualidade do ensino. Segundo Alarcão (2003), a observação permite que os professores reflitam sobre as suas abordagens pedagógicas, identifiquem áreas para melhoria e implementem mudanças que beneficiem as crianças. Além disso, a colaboração entre docentes e a disposição para receber *feedback* são aspetos cruciais para o desenvolvimento profissional contínuo. Estudos, como os de Vescio, et al. (2008), demonstram que ambientes que incentivam a troca de ideias e críticas construtivas tendem a resultar em práticas educativas mais eficazes e adaptativas.

Conclusões e implicações

A análise realizada revela que a supervisão pedagógica entre pares é uma prática valiosa e que, apesar de enfrentar desafios, oferece benefícios substanciais para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas educativas. A colaboração, a reflexão e o *feedback* são pilares essenciais que sustentam a eficácia desta abordagem. O fortalecimento da cultura colaborativa (do *Eu e Tu*) e a adaptação às dificuldades identificadas são passos importantes para otimizar os resultados da supervisão pedagógica. Em termos de benefícios, percebe-se a colaboração em torno de objetivos comuns, a interação e o diálogo, a reflexão e a aprendizagem mútua, além de contribuir para a criação de melhores condições de trabalho.

No entanto, o estudo também destaca alguns desafios, como a falta de tempo disponível para a realização do trabalho colaborativo e as dificuldades em formar e manter grupos de trabalho, também devido à instabilidade do corpo docente. Para enfrentar esses desafios, o estudo aponta para estratégias proativas, como a elaboração de um plano de trabalho colaborativo mais frequente e a implementação regular da supervisão entre pares. Pode-se, por tal, incorporar um mecanismo de *feedback* contínuo, no qual os professores poderão partilhar as suas experiências e sugestões de melhoria ao longo do processo. Isto poderá garantir que o protocolo permaneça relevante e eficaz, adaptando-se às necessidades dos educadores/professores. Pretende-se, assim, “traçar novos rumos, novas cartografias”, recorrendo às palavras de Idália Sá-Chaves (2024, p. 10).

Percebe-se uma influência positiva da supervisão na cultura de colaboração, sendo clara na troca de vivências, no diálogo produtivo, na reflexão em conjunto e na aprendizagem recíproca. Essa interação entre colegas ajuda a criar um ambiente escolar mais acolhedor e envolvente, no qual todos se sentem valorizados e incentivados a desenvolver-se profissionalmente. As análises



realizadas indicam uma tomada de consciência de que a cultura colaborativa fortalece a união entre os professores e facilita a troca efetiva de práticas pedagógicas (Sá-Chaves, 2024).

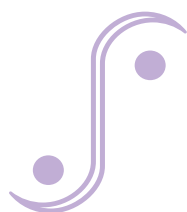
A existência de um protocolo de observação pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento profissional dos docentes, promovendo o pensamento crítico, uma reflexão mais profunda, a assimilação de novas experiências e a construção de conhecimentos. Este instrumento pode também atuar como um estímulo para o crescimento profissional, incentivando os professores a procurarem outras estratégias pedagógicas. Os resultados indicam que os professores entrevistados se tornaram mais autoconfiantes e inovadores no planeamento, implementação e avaliação das suas práticas pedagógicas (Cordeiro et al., 2024).

A falta de sugestões para melhorar o protocolo de observação ou o processo de supervisão sugere que, de um modo geral, a sua construção é vista como adequada e eficaz na sua forma atual. Essa avaliação positiva reflete a qualidade da ferramenta utilizada e a efetividade da metodologia aplicada.

A análise dos dados, obtidos por meio de entrevista, na modalidade de *focus group*, confirma que a supervisão pedagógica entre pares é uma estratégia eficaz para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria da qualidade do ensino. Os principais resultados incluem os seguintes aspetos:

- A colaboração na definição de objetivos é fundamental para o sucesso da supervisão;
- A clareza do protocolo de observação facilita a prática docente e fortaleceu o ambiente de apoio mútuo (Cordeiro et al., 2024);
- A entrevista em grupo focal incentiva a troca de experiências e a reflexão, aumentando a confiança entre os professores e a abertura para partilhar práticas;
- Embora a falta de tempo e as dificuldades na formação de grupos tenham sido obstáculos, estratégias como a criação de um plano de trabalho colaborativo e horários flexíveis poderão ajudar a superá-los;
- O protocolo de observação estimula o pensamento crítico e permite a vivência/contacto de/com novas experiências (Cordeiro, et al., 2024);
- O *feedback* sobre o protocolo é considerado produtivo, uma vez que promove a reflexão conjunta sem a necessidade de mudanças significativas no protocolo;
- Os professores valorizam a discussão aberta sobre suas práticas;
- A inclusão da supervisão pedagógica na formação de professores é essencial para melhorar as práticas de sala de atividades/aula e preparar melhor os educadores/ professores para os desafios do século XXI (Sanches, 2019);
- A supervisão entre pares é avaliada como eficaz para melhorar a prática docente, criando um “ciclo virtuoso” de desenvolvimento profissional (Sanches, 2019).

Apesar das limitações, como a representatividade dos participantes e a duração do estudo, reafirma-se que a supervisão pedagógica entre pares deve ser incentivada na formação docente, dada a sua eficiência comprovada.



A eficácia do protocolo de observação para a supervisão pedagógica entre pares depende, em grande medida, da formação adequada dos educadores/professores. Como defendido por Roldão (2014), a supervisão eficaz exige formação contínua, de modo que os docentes desenvolvam competências de observação e *feedback* construtivo. Além disso, a implementação do protocolo deve ser acompanhada por momentos de reflexão coletiva, nos quais os professores possam discutir as suas experiências e ajustar as suas práticas conforme as necessidades dos contextos educativos.

No prosseguimento do estudo, a intencionalidade é explorar a aplicação do protocolo de observação em contextos variados para verificar as suas potencialidades em diferentes realidades. Recomenda-se a sua adoção em programas de formação inicial e contínua de professores, com as devidas adaptações aos contextos específicos.

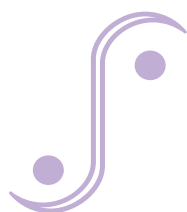
Contribuições dos autores

Conceptualização: Isabel Guerra, Elza Mesquita, Célia Tomeno e Sandra Cordeiro; Metodologia: Isabel Guerra e Elza Mesquita; Software: N/A; Validação: Isabel Guerra, Elza Mesquita, Célia Tomeno e Sandra Cordeiro; Metodologia: Isabel Guerra e Elza Mesquita; Análise formal: Isabel Guerra e Elza Mesquita; Investigação: Isabel Guerra, Célia Tomeno e Sandra Cordeiro; Recursos: Isabel Guerra; Curadoria de dados: Isabel Guerra e Elza Mesquita; Escrita - Esboço original: Isabel Guerra e Elza Mesquita; Escrita - Revisão & Edição: Elza Mesquita; Visualização: Isabel Guerra, Elza Mesquita, Célia Tomeno e Sandra Cordeiro; Supervisão: Elza Mesquita.

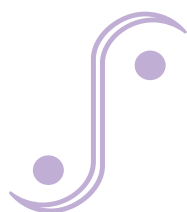
Referências

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez.
- Alarcão, I. (2020). *A supervisão no campo educativo*. Universidade de Aveiro. https://ria.ua.pt/bitstream/10773/29513/3/Cadernos%20Didaticos_8_IAlarcao_digital.pdf
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2.ª ed.). Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2015). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed.). Almedina.
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Bardin, L. (2024). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- BERA. (2018). *Ethical guidelines for educational research* (4.ª ed.). British Educational Research Association (BERA). <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018-online>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Editora Porto.

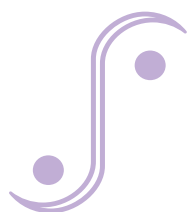




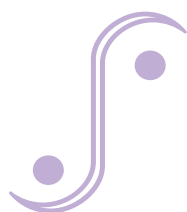
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buber, M. (1923). *I and Thou [Ich und Du]*. Lambert Schneider Verlag.
- Buber, M. (2014). *Eu e tu* [A. Mourão & S. Favila, trads.]. Paulinas Editora.
- Carbaugh, B., Marzano, R., & Toth, M. (2017). *2017 Update: The Marzano focused teacher evaluation model*. Learning Sciences Marzano Center. <https://www.pcsb.org/cms/lib/FL01903687/Centricity/Domain/608/Focus%20Evaluation%20Model%20Marzano.pdf>
- Carr, W., & Kemmis, S. (2003). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203496626>
- Cordeiro, S., Guerra, I., Tomeno, C., & Mesquita, E. (2024). Construindo um Protocolo de Observação para a supervisão pedagógica entre pares: Rumo a uma cultura colaborativa, reflexiva e inovadora. *Revista Internacional de Formação de Professores*, e024007. <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/1648>
- Correia, I. T., Matos, M. M., & Figueira, S. (2019). *Supervisão pedagógica na formação inicial de educadores: modelo de formação em alternância*.
- Costa, F. A., & Viseu, S. (2008). Formação – Acção – Reflexão: Um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. In F. Costa, H. Peralta, & S. Viseu (Eds.), *As TIC na educação em Portugal: Concepções e práticas* (pp. 238-258). Porto Editora. <http://hdl.handle.net/10451/6000>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4.ª ed.). Sage Publications, Inc.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. ASCD. <https://encurtador.com.br/Nb53e>
- David, A. M., & Vieira, F. (2024). Supervisão e inovação pedagógica: Um estudo na formação inicial de professores de Francês em Moçambique. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(1), e24001. <https://doi.org/10.21814/rpe.33031>
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Dean, C. B., Hubbell, E. R., Pitler, H., & Stone, B. (2012). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. ASCD. <https://encurtador.com.br/LLWq3>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Educação de infância e formação de professores*. Porto Editora.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. https://www.researchgate.net/publication/249797781_School_Engagement_Potential_of_the_Concept_State_of_the_Evidence
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Edições Pedagogo.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido*. Edições Afrontamento.
- Freire-Ribeiro, I., Mesquita, E., & Sanches, A. (2024). The need for adequate initial training for professionals in early childhood education. In Pérez-Jorge, D., Ariño Mateo, E., Gonzalez Afonso, M., & Hall, S. R. (Eds.), *The future of early childhood education* (Chapter 14, pp. 183–201). Series Advancements in Learning and Instruction. Nova, Social Sciences. <https://doi.org/10.52305/UQZJ2504>



- Gaspar, M. I. (Coord.), Carlos, A. Lamy, F., Seabra, F., Massano, L., Gaspar, M. I., Silva, P., Eira, R., Galante, S., & Henriques, S. (2019). *Supervisão: Modelos e processos* (E-book). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/17656/1/2019_Supervis%C3%A3o%20-%20modelos%20e%20processos%20%28eBook%29.pdf
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2013). *SuperVision and instructional leadership: A developmental approach* (9.^a ed.). Pearson.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. Teachers College Press. <https://shre.ink/xYPO>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press. <https://encurtador.com.br/S7j1k>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3.^a ed.) (pp. 559-603). Sage.
- Klingelhutz, J. O. (2017). Perceived effects of peer observation on collaboration between teachers at a Minnesota High School. *Culminating Projects in Education Administration and Leadership*, 23. St. Cloud State University. https://repository.stcloudstate.edu/edad_etds/23
- Kopcha, T. J., & Alger, C. (2014). Student teacher communication and performance during a clinical experience supported by a technology-enhanced cognitive apprenticeship. *Computers & Education*, 72, 48-58. Elsevier Ltd. <https://www.learntechlib.org/p/200906/>
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5.^a ed.). Sage.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage Publications.
- Machado, J., & Mesquita, E. (2018). Formação em contexto e supervisão colaborativa. In J. Machado, S. Mesquita, & A. C. Pinto (Orgs.), *Conhecimento e ação: Transformar contextos e processos educativos* (pp. 67-81). Universidade Católica Editora. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/26334>
- Marzano, R. (2013). *The Marzano teacher evaluation model*. Marzano Research Laboratory. https://ospi.k12.wa.us/sites/default/files/2023-10/marzano_teacher_evaluation_model.pdf
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. <https://encurtador.com.br/yyNVF>
- Mesquita, E., & Machado, J. (2017). Iniciação à prática profissional e formação do professor reflexivo. *Revista de Estudos Curriculares*. 1:8, 51-68. ISSN 2183-8755. <http://hdl.handle.net/10198/14408>
- Mesquita, E., & Machado, J. (2019a). Formação, mudança educativa e aprendizagem profissional. In F. Imbernón, A. Shigunov Neto, & I. Fortunato (Orgs.), *Formação permanente de professores: Experiências ibero americanas* (pp.110-127). Edições Hipótese (e-books). <http://hdl.handle.net/10198/19638>
- Mesquita, E., & Machado, J. (2019b). Formação e flexibilidade dos formandos na prática supervisionada. In E. Mesquita, M. C. Roldão, & J. Machado (Orgs.), *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp.41-72). Fundação Manuel Leão. ISBN: 978-989-8151-52-0. <http://hdl.handle.net/10198/18920>
- Mesquita, E., & Roldão, M. C. (2017). *Formação inicial de professores – A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Edições Sílabo, Lda.
- Mesquita, E., & Roldão, M. C. (2019). A supervisão como dispositivo de desenvolvimento profissional e transformação de práticas. In E. Mesquita, M. C. Roldão, & J. Machado (Orgs.), *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp.13-39). Fundação Manuel Leão. <http://hdl.handle.net/10198/18919>



- Mesquita, E., & Roldão, M. C. (2021, jul.). Formação inicial de professores, supervisão e desenvolvimento profissional: Percepções de futuros professores. *Brazilian Journal of Development, Curitiba*, v.7, n.º 7, 74708-74729. [ps://doi.org/10.34117/bjdv7n7-583](https://doi.org/10.34117/bjdv7n7-583). <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/33532/pdf>
- Mesquita, E., Cordeiro, S., Guerra, I. & Tomeno, C. (2025). Olhares cruzados: um protocolo de observação para a supervisão pedagógica entre pares. In J. Machado (coord.), A. I. Andrade, R. Neves, B. Lopes, B. Batista, D. Oliveira, D. Soares, F. Martins, F. Silva, & J. Pereira (orgs.), *III Congresso Nacional e II Internacional de Supervisão: Formação, Experiências e Práticas - Livro de Resumos* (pp.21-23). Universidade de Aveiro. <https://doi.org/10.48528/7hx1-7372> <https://ria.ua.pt/handle/10773/44914>
- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente. A perspetiva dos candidatos a professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 59 - 77. <https://bit.ly/2PDW6Pd>. <http://hdl.handle.net/10198/8103>
- Moura, C., & Ferreira, C. A. (2023). Supervisão pedagógica e autorregulação das aprendizagens pelos alunos: percepções de supervisores de cursos profissionais. *Revista Internacional De Formação de Professores*, 8, e023021. <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/1342>
- Niederberger, M., & Renn, O. (Eds.) (2023). *Delphi Methods In The Social And Health Sciences: Concepts, applications and case studies*. Springer.
- Novo, R., & Prada, A. R. (2019). A supervisão pedagógica enquanto processo isomórfico; um estudo de caso. In *XV Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía/II Congreso de la Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía* (pp.137-138). <http://hdl.handle.net/10198/22495>
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2009/re350/re350-09.html>
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. Porto Editora.
- Pais-Vieira, L., Vieira, F., & Costa, J. A. (2021). A supervisão como espaço de transformação - um estudo no contexto do estágio. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1). <https://doi.org/10.21814/rpe.19604>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4.ª ed.). Sage.
- Pedras, S., & Seabra, F. (2016). Supervisão e colaboração: contributos para uma relação. *Revista Transmutare*, v. 1, n. 2, 293-312. 10.3895/rtr.v1n2
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Blackwell Publishing. DOI:10.1002/9780470754887
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>
- Rocha, J. (2018). O papel da supervisão pedagógica na formação de professores do 1.º CEB. In R. P. Lopes, M. V. Pires, M. L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita, & P. Vaz (eds.) (2018). *Livro de atas do III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE 2018)* (pp.708-715). Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/17381>
- Roldão, M. C. (2014). Para que serve a supervisão? In J. Machado & J. M. Alves (Coords.), *Coordenação, supervisão e liderança: Escolas, projetos e aprendizagens* (pp.36-47). Universidade Católica Editora. <http://hdl.handle.net/10400.14/22553>
- Sá-Chaves, I. (1999). *Supervisão: concepções e práticas*. Universidade de Aveiro.



- Sá-Chaves, I. (2002a). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sá-Chaves, I. (2002b). A qualidade em educação: um conceito necessário à mudança. In *Conselho Nacional de Educação, Seminários e Colóquios, Actas do Fórum "Qualidade e Avaliação da Educação"* (pp.105-116). Lisboa.
- Sá-Chaves, I. (2003). Desenvolvimento curricular e supervisão: dispersão semântica e ambiguidade. In Ó. C. de Sousa & M. Ricardo (orgs.), *Uma escola com sentido: Currículo em análise e debate* (pp.145-158). Universidade Lusófona.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos para a formação de professores e de outros profissionais*. Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2024). *Educação, Universidade e Futuro - Ideias que fazem caminho*. UA Editora - Universidade de Aveiro. <https://doi.org/10.48528/svq3-eq75>
- Sá-Chaves, I., & Alarcão, I. (1996). O significado da configuração nos cenários de supervisão: dos movimentos fragmentários a compreensão integrada. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexível e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 79-85). Porto Editora.
- Sanches, A. (2019). A supervisão pedagógica enquanto processo colaborativo de formação profissional. In E. Mesquita, M. do C. Roldão, & J. Machado (Eds.), *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp. 147-163). Fundação Manuel Leão.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. (1990). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. John Wiley & Sons Inc.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (15.^a ed.). Editora Vozes.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies*, 24(1), 80-91. DOI:10.1016/j.tate.2007.01.004
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 30(106), 197-217. <https://hdl.handle.net/1822/49428>
- Vincent, A. K. (2018). *Collaborating with teachers to create peer observations as a means of effective professional development* [Doctoral dissertation]. University of South Carolina <https://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5856&context=etd>
- Zepeda, S. J. (2017). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (4.^a ed.). Routledge.