



**Universidade de  
Aveiro**

**2021**

**ROSEMERI HENN**

**SUPERVISÃO COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO DE  
INFÂNCIA**

**O desenvolvimento profissional de um grupo de  
educadoras do Brasil**



Universidade de  
Aveiro

2021

**ROSEMERI HENN**

**SUPERVISÃO COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO DE  
INFÂNCIA**

**O desenvolvimento profissional de um grupo de  
educadoras do Brasil**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação, Ramo de Supervisão e Avaliação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Marlene da Rocha Migueis, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Dedico essa tese àqueles que souberam esperar por mim e acabaram se privando de alguns momentos de convivência. Ao companheiro de todas as horas, Roberto, à irmã, Roseli, e à mãe, Nadir, aqueles que partiram, mas que estão junto comigo em todos os momentos, e aqueles que acreditaram e participaram desta pesquisa. Dedico a todos(as) que sonham que a educação tem o poder de (re)construir um mundo mais humanizado.

## **o júri**

Presidente

Prof. Doutor António Manuel Rosa Pereira Caetano  
professor catedrático da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Cleonice Maria Tomazzetti  
professora associada da Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Prof. Doutora Joana Alexandra Soares de Freitas Luís  
professora coordenadora da Universidade Lusófona

Prof. Doutora Maria de Fátima Cerqueira Martins Vieira  
professora auxiliar da Universidade do Minho

Prof. Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade  
professora catedrática da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Marlene da Rocha Migueis (orientadora)  
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

## Agradecimentos

Muitas mãos...

Posso fazer uma lista das pessoas que me acompanharam neste caminho e tentaram que o mesmo não fosse tão árduo e solitário, ajudando-me a chegar nesta paragem traduzida em tese. Agradeço a todos os que colaboraram, uns com mais intensidade, outros com menos, uns sofrendo junto, entendendo a ausência e outros me interrogando e levando-me a interrogar “Para que tudo isto?”.

Há tantos ‘muito obrigada’ a dizer...

À Professora Doutora Marlene da Rocha Migueis, que me apoiou e incentivou a continuar, exemplificando na própria relação de orientação a supervisão colaborativa e uma formação continuada em contexto. Obrigada pela disponibilidade, ajuda, pelas palavras positivas, pelo apoio incansável e por acreditar em mim e no trabalho desenvolvido.

Ao grupo das professoras da Educação Infantil, integrantes do processo, colaboradoras nesta investigação, que acompanharam toda a trajetória e não mediram esforços para conseguirmos juntas desenvolver o estudo, “dando-lhe” vida e tempos de suas vidas. Obrigada por acreditarem no trabalho, pelos momentos de partilha, reflexão e aprendizagem. Sem elas nada teria sido construído.

À direção - equipe diretiva - da Instituição que mesmo de longe, acompanhou o processo de desenvolvimento profissional de todo grupo das professoras e do final desta investigação.

Aos colegas da Instituição que auxiliaram onde puderam conforme suas habilidades e competências, professora Janice Conti e Sonia Bianchi na leitura, Rosângela Marschner e Cintia Hartmann nas traduções, na parte tecnológica, Adriana Weber, Carlos Luckemeyer e Paulo Bechaire.

Às crianças da Educação Infantil, pela energia constantemente repassada. A todos os funcionários da UA que auxiliaram nos trâmites burocráticos.

Aos piqueniques supervisionados e colaborativos, com as colegas que fiz na UA e levarei na memória para a vida, entre elas especialmente as amigas Cindy Mutschen, Graça Breganha, Maria João Lopes e Dalila Coelho, que através das trocas de ideias, compartilhamentos de saberes e apoio incondicional, fizeram minha estadia em Portugal ser mais humanizada e o estudo, momentos profundos de reflexão.

À minha mãe pelos pequenos e grandes ensinamentos, pelo modo autêntico de agir e viver aceitando as “Coisas da Vida”. À minha mana Roseli, por ser o exemplo que se tenta seguir no estudo e pelas condições proporcionadas para o desenvolvimento desta pesquisa,

Ao meu marido Roberto por acreditar que seria possível chegarmos até aqui, pelo suporte, nos bons e maus momentos.

À amizade incontestável que surgiu proveniente do trabalho desenvolvido, Camila Boaski, Franciele Zang e Kelly Bornhold.

Aos compadres que participaram desde o início do processo dando apoio, principalmente à Marcia Veiga e ao afilhado Pedro Veiga Monteiro e à amiga de infância Luciane Altíssimo.

A Deus, por proporcionar este mundo de possibilidades de conhecimento, prática e pesquisa que pude desfrutar neste tempo e que me ajudou na própria profissionalidade.

A todos(as), muito obrigada!

## palavras-chave

supervisão colaborativa, desenvolvimento profissional, formação contínua em contexto, trabalho colaborativo, avaliação na educação de infância.

## Resumo

O trabalho realizado no âmbito da supervisão da prática escolar de um contexto de educação de infância, em um colégio brasileiro, evidenciou a necessidade de uma reflexão aprofundada (supervisora e professoras) sobre a formação contínua, em prol de um trabalho colaborativo e avaliativo que promovesse o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos. Visto que as práticas avaliativas existentes eram tendencialmente pouco reflexivas, as reuniões pedagógicas restringiam-se ao planeamento vinculado a datas cíclicas e não ao aprofundamento teórico sobre temas educacionais, fazia-se necessário um olhar diferenciado para estes campos. Para tanto, na presente investigação propusemo-nos a desenvolver um trabalho superviso no qual se ressaltam as relações colaborativas, estabelecidas entre os envolvidos, através da formação contínua em contexto e no qual se procura uma prática avaliativa menos atomizada em “checklists”, desencadeando, assim, o desenvolvimento profissional. Perante a identificação da necessidade de reflexão aprofundada e sistemática, procurou-se investigar o desenvolvimento profissional de um grupo de 14 professoras da Educação Infantil, numa dinâmica de formação contínua e de supervisão colaborativa em contexto. Ancorado nestas premissas definiram-se duas questões de investigação: a) Quais os contributos da observação e avaliação do processo educativo na melhoria das práticas pedagógicas? b) Uma dinâmica de supervisão colaborativa promove o desenvolvimento profissional do educador? Procurou-se, assim, desenvolver um trabalho colaborativo, junto das professoras sobre as práticas avaliativas e sobre as experiências relativas à formação contínua em contexto. A investigação insere-se numa metodologia qualitativa interpretativa, constituindo-se como um estudo de caso único (Stake, 2012), na medida em que se centra no acompanhamento e descrição do grupo de trabalho e suas dinâmicas. Os dados coletados foram de cunho descritivo, resultante de 38 sessões com o grupo de professoras, durante dois anos letivos. Assim, o *corpus* do trabalho constituiu-se pela transcrição das sessões, das atividades de análise e reflexão sobre as observações diretas dos dados recolhidos e advindos das dinâmicas colaborativas, centradas na prática avaliativa. A análise dos dados apresenta quatro dimensões: Sistema de Acompanhamento das Crianças-SAC, Formação contínua em Contexto, Desenvolvimento Profissional e Supervisão Colaborativa. Verificou-se uma interligação entre as dimensões, uma influenciando o desenvolvimento da outra. A formação contínua em contexto propiciou o desenvolvimento profissional, a supervisão colaborativa e, conseqüentemente, uma prática de avaliação voltada para o processo da criança. Isto desencadeou melhoria das práticas pedagógicas ofertadas nos serviços prestados no contexto de Educação Infantil do estudo.

**Keywords**

collaborative supervision, professional development, continuous formation in context, collaborative work, assessment in early childhood education.

**Abstract**

The work carried out under the supervision of school practice in a childhood education context, in a Brazilian Early Childhood School, highlighted the need for an in-depth reflection (supervisor and teachers) on continuous formation, for collaborative and evaluative work which would promote the professional development for all involved. Since the existing evaluative practices were not very reflective, as the pedagogical meetings were restricted to planning cyclical dates and not the theoretical deepening on educational themes, it was necessary to take a different look at these fields. For this purpose, in the present investigation we set out to develop a supervisory work in which the collaborative relationships established between those involved were emphasized through continuous formation in context and in which a less atomized evaluation practice is sought in “checklists”, thus triggering professional development. Once faced the need for in-depth and systematic reflection, we sought to investigate the professional development of a group of 14 Early Childhood Education teachers in a dynamic of continuous formation and collaborative supervision in context. Based in these premises, two investigative questions were defined: a) Which are the contributions of observation and evaluation of the educational process in improving pedagogical practices? b) Does a collaborative supervisory dynamics promote the educator's professional development? Thus, an attempt was made to develop a collaborative work with the teachers on the evaluation practices and on the experiences related to continuous formation in context. The investigation is part of a qualitative interpretative methodology, constituting itself as a single case study (Stake, 2012), as it focuses on the monitoring and description of the working group and its dynamics. The data collected were of a descriptive nature resulting from 38 sessions with the group of teachers, during two academic years. Therefore, the corpus of the work consists of the transcription of the sessions, in the activities of analysis and reflection on the direct observations of the data collected and resulting from the collaborative dynamics, centered on evaluative practice. Data analysis presents four dimensions: Child Monitoring System – SAC, Continuous Formation in Context, Professional Development and Collaborative Supervision. There was an interconnection between the dimensions, one influencing the development of the other. Continuous formation in context provided professional development, collaborative supervision and, consequently, an assessment practice focused on the child's process. This triggered an improvement in the pedagogical practices of the services provided in the context of Early Childhood Education under study.



## INDICE

<b>INDICE .....</b>	<b>I</b>
<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>IV</b>
<b>LISTA DE TABELAS .....</b>	<b>IV</b>
<b>LISTA DE ANEXOS .....</b>	<b>V</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS.....</b>	<b>VI</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO I. 1 - Um Olhar para a Supervisão .....</b>	<b>7</b>
I. 1.1 PERSPECTIVAS DE SUPERVISÃO: CONCEPÇÕES, IMAGENS, RECONFIGURAÇÕES DECORRENTES DOS PARADIGMAS.....	9
I. 1.2 CENÁRIOS DE SUPERVISÃO.....	16
<i>I. 1.2.1 Cenários de supervisão da prática pedagógica .....</i>	<i>16</i>
<i>I. 1.2.2 Características e princípios da supervisão .....</i>	<i>22</i>
<i>I. 1.2.3 - Cenários supervisivos - Brasil.....</i>	<i>26</i>
I. 1.3 SER SUPERVISOR... UM EXERCÍCIO REFLEXIVO E PARTILHADO .....	30
<i>I. 1.3.1- Auto-supervisão e hetero-supervisão? – reflexão na, para a ação e         sobre a ação .....</i>	<i>37</i>
I. 1.4 - RELAÇÃO SUPERVISIVA – NECESSIDADE DE MUITAS LENTES .....	39
<i>I.1.4.1 Mediação na supervisão ou a supervisão como mediação?.....</i>	<i>41</i>
<b>CAPÍTULO I. 2 – Olhando para a Colaboração .....</b>	<b>47</b>
I.2.1 COLABORAÇÃO E COOPERAÇÃO: DEFINIÇÃO DE CONCEITOS.....	48
I.2.2 COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO .....	53
I.2.3 CULTURA E TRABALHO COLABORATIVO NA VIDA DO PROFESSOR E NA ESCOLA – INTERAÇÃO E CONFIANÇA .....	59
I.2.4 SUPERVISÃO COLABORATIVA... SIM OU NÃO?.....	67
<b>CAPÍTULO I.3 – Formação Contínua em Contexto – Um Caminho para o - Desenvolvimento Profissional .....</b>	<b>71</b>
I.3.1 FORMAÇÃO CONTÍNUA EM CONTEXTO .....	71
I.3.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: CAMINHO PARA UMA MELHOR PRÁTICA EDUCATIVA.....	75
I.3.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	79
I.3.4. FORMAÇÃO CONTÍNUA EM CONTEXTO, SUPERVISÃO COLABORATIVA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL .....	81
<b>CAPÍTULO I. 4 – Educação Infantil e a Avaliação .....</b>	<b>85</b>

I.4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DO BRASIL .....	85
I.4.2 A AVALIAÇÃO .....	88
I.4.2.1 Avaliação Formativa – Mediadora e Autêntica.....	90
I.4.2.2 Avaliação na Educação Infantil.....	92
I.4.2.3 Avaliação e qualidade na Educação Infantil .....	93
I.4.2.4 Processo avaliativo na Educação Infantil.....	96
I.4.2.5 Instrumentos ou Sistemas de avaliação .....	98
I.4.2.5.1 SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças .....	99
I.4.2.6. Conceitos subjacentes ao SAC .....	101
I.4.2.7 SAC, RCNEI, DCNEI e BNCC uma possibilidade.....	109
<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....</b>	<b>117</b>
<b>CAPÍTULO II.1 Opções Metodológicas .....</b>	<b>119</b>
II.1.1 NATUREZA DO ESTUDO – FUNDAMENTOS DA METODOLOGIA DE ESTUDO .....	119
II.1.1.1 A investigação qualitativa .....	120
II.1.1.2 O estudo de caso.....	123
II.1.1.2.4. – Triangulação: um contributo para aumentar a credibilidade das interpretações.....	128
II.1.1.3. O estudo de caso em interface com a Investigação-ação (IA).....	131
II.1.1.3.1. Papel do Investigador .....	133
<b>CAPÍTULO II. 2 Caminhos Percorridos da Investigação .....</b>	<b>137</b>
II.2.1. DESIGN – CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO .....	138
II.2.1.1. Do problema aos objetivos de estudo.....	138
II.2.2. QUESTÕES ESTRUTURANTES DA INVESTIGAÇÃO.....	139
II.2.3. PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	140
II.2.4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS.....	141
II.2.4.1. Recolha dos dados .....	141
II.2.4.2. Descrição dos Procedimentos da investigação.....	142
II.2.4.3. Análise de dados .....	145
<b>CAPÍTULO II. 3 Olhando com Zoom .....</b>	<b>149</b>
II.3.1 COMPREENDENDO AS DIMENSÕES DE ESTUDO .....	149
II.3.1.1 - 1ª Dimensão – Supervisão colaborativa .....	149
II.3.1.1.1 - Alargamento da Relação Dual.....	150
II.3.1.1.2 Objetivo comum.....	152
II.3.1.1.3 Relação supervisiva mediadora.....	155
II.3.1.1.4 Aprendizagem colaborativa .....	164
II.3.1.1.5 Compromisso coletivo .....	169
II.3.1.1.6 Síntese .....	175
II.3.1.2. - 2ª Dimensão – Sistema de Acompanhamento das Crianças – SAC .....	179

II.3.1.2.1 Estilo do adulto: sensibilidade, autonomia e estimulação.....	179
II.3.1.2.2. Clima do grupo .....	181
II.3.1.2.3 Autonomia .....	184
II.3.1.2.4 Espaço para iniciativa.....	185
II.3.1.2.5 Estimulação .....	187
II.3.1.2.6. Oferta educativa/Organização .....	189
II.3.1.2.7 Avaliação sumativa – Avaliação formativa.....	194
II.3.1.2.8 Síntese .....	198
<i>II.3.1.3. - 3ª Dimensão – Formação em contexto.....</i>	<i>200</i>
II.3.1.3.1 Mudança no Contexto da Prática .....	203
II.3.1.3.2 Reflexão crítica sobre as práticas.....	213
II.3.1.3.3 - Síntese .....	223
<i>II.3.1.4 - 4ª Dimensão - Desenvolvimento profissional.....</i>	<i>225</i>
II.3.1.4.1- Atitude de formação permanente .....	226
II.3.1.4.2 - Tomada de Consciência do seu processo de formação e aprendizagem.....	228
II.3.1.4. 3 - Cultura colaborativa - Trabalho colaborativo .....	230
II.3.1.4.4 - Desenvolvimento do pensamento teórico e Produção de conhecimento .....	236
II.3.1.4.5 - Síntese .....	242
II.3.2 CONTINUA A AÇÃO, CONTINUA A FORMA-AÇÃO.....	244
<b>PARTE III - CONCLUSÃO .....</b>	<b>249</b>
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>251</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>271</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>273</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>301</b>

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. ESQUEMA DOS PROCESSOS EVIDENCIADOS NO SAC. (ADAPTADO DE LAEVERS, 2003, 2005A, 2005B, 2005C). .....	104
FIGURA 2. RELAÇÃO ENTRE OS DOMÍNIOS DO SAC - 2010 - E OS EIXOS DEFINIDOS PELO RCNEI (BRASIL, 1998 A, B, C). .....	111
FIGURA 3. RELAÇÃO ENTRE OS DOMÍNIOS DO SAC - 2018 - E OS EIXOS DEFINIDOS PELO RCNEI (BRASIL, 1998, A, B, C) .....	112
FIGURA 4 - RELAÇÃO ENTRE OS DOMÍNIOS DO SAC - 2010 E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS DA BNCC – 2017 .....	114
FIGURA 5 - RELAÇÃO ENTRE OS DOMÍNIOS DO SAC - 2018 - E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS DO BNCC- 2017 .....	115
FIGURA 6 - SESSÕES E A DINÂMICA SUPERVISIVA .....	144
FIGURA 7 - DIMENSÃO DE ANÁLISE E REFERENCIAL TEÓRICO .....	146
FIGURA 8 - DIMENSÕES E SUAS CATEGORIAS .....	147

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1. PARTICIPANTES DE ACORDO COM O PERÍODO DE PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO, A FORMAÇÃO E O TEMPO DE SERVIÇO .....	140
TABELA 2 - DIMENSÃO – SUPERVISÃO COLABORATIVA: EVIDÊNCIAS NO 1º E NO 2º ANO DO PROJETO .....	150
TABELA 3 - DIMENSÃO – SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DAS CRIANÇAS – SAC: EVIDÊNCIAS NO 1º E NO 2º ANO DO PROJETO .....	179
TABELA 4 - DIMENSÃO – FORMAÇÃO EM CONTEXTO: EVIDÊNCIA NO 1º E NO 2º ANO DO PROJETO .....	201
TABELA 5 - DIMENSÃO – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: EVIDÊNCIA NO 1º E NO 2º ANO DO PROJETO .....	226

**LISTA DE ANEXOS**

ANEXO 1. FASES DO SAC .....	302
ANEXO 2. COMPETÊNCIAS DO SAC (2010) .....	303
ANEXO 3 - ÁREAS DO SAC (2018) .....	305
ANEXO 4 - CODIFICAÇÃO – CÓDIGO ÁRVORE - MAPA DO CÓDIGO (QUATRO DIMENSÕES DO ESTUDO).....	306
ANEXO 5 - CODIFICAÇÃO - CÓDIGO ÁRVORE – (QUATRO DIMENSÕES DE ESTUDO) .....	307
ANEXO 6 - CODIFICAÇÃO - DESCRITORES - MAPA DO CÓDIGO (TEMPO DE SERVIÇO, ANOS DO PROJETO, PARTICIPANTES) .....	308
ANEXO 7 - CODIFICAÇÃO – DESCRITORES- (TEMPO DE SERVIÇO, ANOS DO PROJETO, PARTICIPANTES) .....	309
ANEXO 8 - PARECER DESCRITIVO .....	310

**LISTA DE ABREVIATURAS**

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>DCNEI</b>	Diretriz Curricular Nacional para Educação Infantil
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EXE</b>	Educação Experiencial
<b>FPS</b>	Funções Psicológicas Superiores
<b>IA</b>	Investigação Ação
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>OCEPE</b>	Orientações Curriculares para a Educação Infantil Pré Escolar
<b>PABAAE</b>	Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar
<b>POMS</b>	Process Oriented Child Monitoring System
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
<b>SAC</b>	Sistema de Acompanhamento das Crianças
<b>ZDP</b>	Zona de Desenvolvimento Proximal





## INTRODUÇÃO

Como tudo iniciou...

A profissão de professora de Educação Infantil<sup>1</sup>, durante 22 anos, e, mais recentemente, de coordenadora de uma equipe de professoras<sup>2</sup> de Educação Infantil, despertou-nos para a reflexão sobre a prática vivenciada e sobre a necessidade de um alargamento da visão relativa aos modelos instituídos e aos temas relacionados a este campo de trabalho, vistos e estudados através desta investigação.

A visão do que se presenciava e se vivia e a perspectiva da busca por uma aprendizagem sustentada teoricamente e que surtisse efeito na prática, onde os beneficiados seriam as crianças da Educação Infantil, foi o ponto de partida que nos conduziu ao processo de investigação, com uma reflexão sistemática sobre os seguintes enfoques:

- A visão da necessidade de uma ruptura com modelos de supervisão dados como certos, alicerçados no tecnicismo e nos pressupostos positivistas, vivenciados no dia-a-dia da instituição. Conceitos de supervisão que precisavam ser reconfigurados para uma perspectiva não “standard” e de verdade única (Sá-Chaves, 2009b). Perspectiva que apresentasse a supervisão na dimensão da escola e da formação contínua, associada ao desenvolvimento profissional e à aprendizagem dos professores (Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão, 2009; Alarcão & Canha, 2013);

- A ruptura com reuniões pedagógicas de planeamento da equipe de professoras da Educação Infantil vinculadas, planeadas e ministradas, somente, sobre factos corriqueiros, restringindo-se a datas cíclicas (que correspondiam a festividades estabelecidas pelo calendário, datas comemorativas) ou projetos bimestrais apresentados sobre o tema que se pretendia desenvolver neste período, sem o aprofundamento teórico ou sem a reflexão sistemática sobre

---

<sup>1</sup> Neste trabalho utiliza-se também a terminologia Educação Infantil para Educação de Infância, por ser esta utilizada pela legislação brasileira.

<sup>2</sup> Sempre que nos referirmos à Educação Infantil no Brasil, utilizaremos a designação Professor e não Educador de Infância como em Portugal.

temas educacionais, como práticas educativas e avaliativas, sendo eles interligados entre si;

- Uma visão diferenciada das práticas, pois, até então, o que se vivenciava eram práticas relacionadas à oferta educativa distantes da noção de bem-estar e de implicação da criança, tendencialmente pouco construtivas e arraigadas num ensino tradicional;

- A avaliação, mesmo sendo descritiva, resultava na entrega de um parecer sobre a criança aos pais, através de uma lista de atividades ou comportamentos cumpridos ou não pela criança, o que deixava lacunas na compreensão do processo de ensino-aprendizagem e na própria conscientização e solução dos problemas por parte da equipe pedagógica (coordenação e professoras). A avaliação não era, assim, percebida como uma reflexão sobre a qualidade do que é oferecido às crianças ou sobre o processo, necessitando de uma ruptura com modelos de avaliação tradicional, nos quais a preocupação era o resultado, identificado através de “*checklists*” (Portugal & Laevers, 2010, p.10). Isso evidenciava a necessidade de um entendimento sobre a avaliação como parte do processo educacional, mediadora (Hoffmann, 2013), autêntica (Fernandes, 2006), e que possibilitasse ao professor ser mediador e agir na zona de desenvolvimento proximal da criança (Vygotsky, 2007). Uma avaliação voltada para o registo, acompanhamento e intervenção do processo de desenvolvimento e de competências das crianças em seus contextos, “influencia a análise da qualidade da oferta educativa” (Portugal, 2013, p. 236).

Este cenário presenciado no âmbito do microsistema (Bronfenbrenner, 1996) está também vinculado ao macrosistema, pois a Educação Infantil está sendo percebida com maior relevância em contexto mundial. No Brasil, é dada como a primeira etapa da Educação Básica, que tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade.

Nesta fase, busca-se cada vez mais entender e respeitar a criança como sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas quotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e outras crianças.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esta etapa da educação é de suma importância para a aprendizagem das crianças e para a sua formação integral. Por isso, a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido com e para elas precisa de um olhar especial, de práticas com intencionalidade educativa (Brasil, 2017) e abordagens pedagógicas de qualidade, que respeitem o bem-estar e a implicação da criança.

Nesta perspectiva, frente a este panorama da Educação Infantil, com o cenário que se vivia na instituição educacional onde decorreu este estudo e a necessidade identificada na nossa prática profissional, construíram-se os objetivos do estudo. Assim, objetivou-se, no âmbito da pesquisa de doutoramento, investigar e refletir sobre a formação contínua em contexto colaborativo, buscando o desenvolvimento profissional das professoras e a melhoria na qualidade das práticas pedagógicas na Educação Infantil, mais especificamente, sobre as estratégias de avaliação das crianças, desenvolvidas em uma instituição educacional privada, localizada numa cidade interiorana do estado do Rio Grande do Sul, no sul do Brasil. Este trabalho pretendeu desenvolver, junto de um grupo de professoras da Educação Infantil, uma dinâmica de trabalho colaborativo, visando o desenvolvimento profissional das intervenientes e a melhoria na qualidade das práticas avaliativas, a partir da reflexão sobre os processos avaliativos na Educação de Infância. Neste processo, assume-se a importância da reflexão em torno das práticas de observação, de ação e de avaliação do processo educativo.

Neste enquadramento definiram-se as questões que perpassaram o trabalho:

- 1) Quais os contributos da observação e avaliação do processo educativo na melhoria das práticas pedagógicas?
- 2) Uma dinâmica de supervisão colaborativa promove o desenvolvimento profissional do educador?

Esta tese é composta por uma primeira parte, na qual explicitamos o enquadramento teórico e histórico das temáticas relevantes para o estudo. No primeiro capítulo, com um olhar para o campo do conhecimento que abarca a supervisão, seus cenários, características, auto e hetero supervisão e a mediação

na supervisão. No segundo capítulo, tem-se o olhar para a colaboração, onde se procura diferenciar colaboração de cooperação, explicitando a colaboração na educação, a cultura e trabalho colaborativo. O terceiro capítulo diz respeito à formação continuada em contexto e ao desenvolvimento profissional, buscando uma melhor prática educativa, onde também se reflete sobre a identidade profissional do professor e se faz menção à supervisão juntamente com estes dois grandes temas: desenvolvimento profissional e formação. No capítulo quatro faz-se um resgate histórico da educação infantil e da avaliação, contextualizando ambas e direcionando para a avaliação formativa, mediadora e autêntica, estabelecendo-se a relação entre, o Sistema de Acompanhamento das Crianças – SAC, e alguns documentos que regem a Educação Infantil do Brasil: Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998 a, b, c), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017).

A parte II é formada por três capítulos. O primeiro define as opções metodológicas para o caminho percorrido, começando por um enquadramento conceitual do estudo de caso, sua natureza, passando pela abordagem qualitativa da investigação. No segundo capítulo, apresentamos a organização da investigação e seus procedimentos, desde os objetivos até os resultados, começando com o problema, objetivos de estudo, questões, os participantes, os instrumentos de recolha, e explicita-se o início da Análise de dados, a qual deu origem ao terceiro capítulo. A compreensão das dimensões de estudo e a análise dos resultados são apresentados no terceiro capítulo.

Finalmente apresentamos as conclusões do estudo e limitações identificadas no decorrer do trabalho.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## Capítulo I. 1 - Um olhar para a supervisão

In the first place a person with *super-vision* would need to have acute *eyesight* to see what was happening in the classroom. Second, a person would need *insight* to understand the significance of what was happening, *foresight* to see what could be happening, *hindsight* to see what should have happened and didn't, and *second sight* to know how to get what should have happened and didn't to happen next time. As may be inferred, I consider supervision a fairly complex activity<sup>3</sup> (Stones, 1984, p. 8).

A supervisão possui um campo de conhecimento que abarca diferentes visões, saberes, complexidades, perspectivas e parâmetros, que têm sido estudadas no decorrer dos últimos anos. Neste interim do tempo, o olhar para a relação supervisiva renovou-se, reconceituando-se através de práticas reflexivas sobre os contextos de aprendizagem e os contextos profissionais, expandindo-se para além da formação inicial dos professores (Alarcão & Tavares, 2003).

Nesta nova visão de supervisão encontramos saberes que são oriundos da prática educativa docente, que exigem do supervisor um exercício permanente em busca de conhecimento e diferente das concepções cristalizadas por uma pedagogia tradicional e de uma educação gnoseológica. Freire (1997) ressalta que os saberes necessários para a prática docente envolvem pesquisa, respeito aos saberes, criticidade, ética, corporeificação, reflexão crítica sobre a prática. Também é necessário conhecimento, consciência do inacabamento e das próprias decisões, autonomia, bom senso, humildade, apreensão da realidade, acreditar que a mudança é possível. Além disso, é importante ter generosidade, competência profissional, comprometimento, diálogo, escuta, liberdade e autoridade. Estes saberes são necessários para ambas às práticas, a docente e a supervisiva.

---

<sup>3</sup> Em primeiro lugar, uma pessoa com supervisão precisaria ter um olhar apurado para ver o que acontece em sala de aula. Em segundo lugar, uma pessoa precisaria de insight para entender o significado do que acontece, previsão para ver o que poderia acontecer, retrospectiva para ver o que deveria ter acontecido e não aconteceu e um segundo olhar para saber, na próxima vez, como chegar ao que deveria ter acontecido e não aconteceu. Como se pode inferir, considero a supervisão uma atividade bastante complexa (Tradução nossa).

Além de todos estes saberes fundamentais para uma prática educativa, para se ter um trabalho de caráter positivo, ambos os profissionais, professor e supervisor, precisam estar sincronizados em relação ao contexto educativo, bem como, conscientes do seu papel e função, buscando continuamente o conhecimento, pois “não é fácil ser supervisor ou fazer supervisão” (Tavares, Brzezinski, Alarcão, & Demo, 2017, p. 112).

Assim sendo, o papel tanto do supervisor como do professor é mais do que reproduzir/transferir conhecimentos. Deve ser sim, desvendar, discutir, refletir os conhecimentos que venham auxiliar a prática educativa em busca de maior qualidade na educação, tendo consciência de que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (Freire, 1997, p. 15). Transferindo esse pensamento para a relação professor e supervisor, o professor necessita ser constantemente desafiado pelo supervisor para buscar e indagar o conhecimento e vice-versa, o supervisor também precisa ser desafiado pelo professor. Nesta relação é fundamental sair do estereótipo do paradigma positivista onde o supervisor era o transferidor do conhecimento e passar para um paradigma de visão expandida, onde um desafie o outro a “criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1997, p. 52) do conhecimento.

Além disso, salientamos a importância de se ter um olhar para o campo supervisivo centrado também no contexto escolar, o qual é um organismo vivo, entrelaçado com o processo colaborativo e com o desenvolvimento profissional.

Diante disso, reportar-nos-emos primeiramente, às perspectivas de supervisão, conforme os paradigmas de visão redutora e expandida/complexa, tendo um resgate das imagens e enquadrando as concepções. A seguir, apresentam-se os cenários supervisivos relacionados às práticas pedagógicas, apresentando-se as características, os princípios, e os próprios cenários supervisivos, detendo-nos no panorama referente ao Brasil.

### **I. 1.1 Perspectivas de Supervisão: concepções, imagens, reconfigurações decorrentes dos paradigmas**

O termo supervisão segundo a sua origem etimológica, aparece em 1640, como supervision, com significado de “ato ou efeito de supervisionar” e por sua vez supervisionar é “dirigir, inspecionando (um trabalho) ou controlar” (Houaiss & Villar, 2001, p. 2642).

Alguns autores associam o termo supervisão com a atividade de verificar o trabalho dos copistas na Idade Média (Tavares et al., 2017, p. 106). Para Vieira, a supervisão é “associada às ideias de inspeção, controlo e hierarquia, o que revela certa obsessão com o prefixo super” (Vieira, 2006a, p. 31). A própria palavra supervisão é composta pelo prefixo super que significa - sobre, em cima de - e pelo substantivo visão que significa – ato de ver – ação de ver (Mesquita & Roldão, 2019), tendo o significado da palavra “olhar de cima”, expressando, portanto, a ideia do controle. Para Sá-Chaves a supervisão “não deve continuar a temer o seu prefixo super” (2011, p.117).

Atualmente, nos dicionários, a definição de supervisão é ainda apresentada com ênfase no ato de dirigir e inspecionar, vinculando, assim, o exercício de supervisão ao paradigma da racionalidade técnica (Sá-Chaves, 2002, 2009b; Sá-Chaves & Silva, 2008).

Neste paradigma o supervisor é visto como a autoridade na matéria e o supervisionando constituído por um “não saber” (Sá-Chaves, 2009b, p. 48), o que se vincula ao processo de reprodução acrítica. Dessa forma, a relação supervisiva é caracterizada por meio do olhar vertical hierárquico, com o objetivo de melhorar os componentes técnicos e didáticos dos professores iniciantes, ou seja, uma visão redutora da complexidade que perdura nos tempos atuais, através da memória social e da cultura de formação.

Perante isto, o percurso histórico da supervisão é advindo de uma ruptura com o paradigma da racionalidade técnica de pressupostos positivistas com “modelos únicos, da verdade absoluta” (Sá-Chaves, 2002, p. 57). A perspectiva deste paradigma é centralizadora e enfatiza a dicotomização entre a teoria e a prática, onde o conhecimento é domínio de alguns e, conseqüentemente, são estes que possuem o poder de decisão.

Neste paradigma da racionalidade técnica, além do saber único, ocorre à redução da valorização profissional tanto docente quanto supervisiva, visto que a inserção destes profissionais no contexto educacional serve para serem meros reprodutores do conhecimento. Assim os papéis dos profissionais são de transmitir e aplicar conhecimentos já estabelecidos e fragmentados.

Sá-Chaves (2000, p. 120) apresenta o “alargamento da relação didática e dual do supervisor/supervisando” em relação ao conhecimento, saindo da visão de transmissão, em que um sabe e o outro não. Essa mudança ocorreu através dos questionamentos dos próprios conceitos e das práticas de aprendizagem tradicionais, sobre o facto de o conhecimento ser único, não modelado pelas condições históricas e sociais (Habermas, 1974).

A perspectiva da racionalidade técnica não conseguia “explicar nem a totalidade dos fenômenos nem tão-pouco a totalidade multidimensional explicativa de cada fenômeno” (Sá-Chaves, 2002, p. 58), emergindo, assim, o novo paradigma de valorização, não só do conhecimento teórico, mas também do conhecimento prático.

Para Habermas (1971, 1982, 2014), todo o conhecimento é conduzido pelo interesse, como forma orientadora e controladora do mesmo, não existindo conhecimento desinteressado. O interesse pelo conhecimento pode ser demonstrado por meio da dimensão do interesse técnico referente aos recursos naturais, às ciências naturais (relacionado com o positivismo, com ação objetiva e método científico), sendo um interesse próprio das ciências empírico-analíticas, onde o conhecimento é científico, objetivado e comprovado. O interesse prático é referente às ciências histórico-hermenêuticas, ciências sociais, (relacionado ao que fundamenta as interações e auxilia a compreensão mútua, este interesse é auxiliado pela ação comunicativa). O interesse emancipatório do conhecimento (envolve o autoconhecimento e a autorreflexão com um papel fundamental a reflexão crítica) é próprio das ciências críticas. Estes três interesses cognitivos são “responsáveis pela dinâmica que gera o conhecimento” (Paula, 2015, p. 82). Perante este conhecimento gerado, a supervisão pode transitar pelos

interesses e usufruir dos mesmos, construindo estratégias para as situações-problema.

O conhecimento no novo paradigma não é mais decorrente de respostas únicas para todas as situações-problema, com atribuição de características de semelhança, não autêntica, estereotipada do problema que causava o não solucionar da situação-problema.

Considerando que o novo paradigma é decorrente de um conhecimento não “*standard*”, em que as respostas analisadas são recorrentes da “análise das situações que as caracterizam como singulares complexas e frequentemente ambíguas” (Sá-Chaves, 2002, p. 101), suas soluções são tanto complexas como singulares, construídas com estratégias e refletidas apropriadamente para cada situação.

O novo paradigma encontra-se mais próximo da perspectiva complexa, em que as partes se tornaram dependentes do todo e, o “todo sofre perturbações e imprevistos que afetam as partes” (Morin, 2003, p. 67). Assim, cada área do conhecimento se torna indispensável na compreensão da totalidade, permitindo o “olhar unificador que dá sentido às partes” (Sá-Chaves, 2002, p. 98) e dessa forma, ao assegurar-se o todo e as partes, a supervisão se “relança para os valores do humano e propõe uma nova epistemologia da prática” (Sá-Chaves, 2002, p. 99).

A nova visão paradigmática, por apresentar-se incansável e contínua, redimensiona a busca pela verdade, procurando justificativa e explicação para todas as “verdades”, através da pesquisa constante para comprovar o conhecimento.

Conseqüentemente, a verdade assume a característica de ser instantânea, instável, incerta, imprevisível, própria de cada contexto, sujeito e momento histórico, podendo assim, a verdade ser reconstruída em qualquer momento. Dessa forma, a concretização da verdade e do conhecimento é evidenciada como um vai e vem, em um pensamento complexo, de cenários de perplexidade que precisam de socialização, interação, colaboração e competências de relacionar os diferentes saberes mobilizando-os como

recursos para a consolidação de ações, da união entre a prática e da teoria como práxis.

Esse novo paradigma de supervisão possui princípios baseados em uma nova compreensão epistemológica e de inteligibilidade, a qual contempla uma relação formativa de matriz interpessoal contando com uma nova ética (Sá-Chaves, 2005). Apresenta, assim, linhas fundamentais que reconhecem as dimensões de pessoalidade e a singularidade tanto dos alunos como dos professores, bem como a importância do outro nos processos intrapessoais de construção do conhecimento.

Através dessa visão expandida, como ressaltam Coimbra, Marques, e Martins (2012), tanto a supervisão como a educação não têm respostas claras, unívocas ou lineares e “é uma palavra de constante reinvenção” (p. 32).

Com essas novas lógicas paradigmáticas, emerge, com a reflexão, a reconfiguração do conceito de supervisão, sendo reconhecido como uma visão expandida, mais complexa, em busca de “um processo pedagógico mais humano mais colaborativo e, sobretudo, mais solidário e emancipatório” (Sá-Chaves, 2009a, p. 49). Assim, o novo conceito de supervisão incorpora os contributos da investigação em Ciências Sociais e Humanas e está vinculado ao campo genérico das Ciências da Educação (Sá-Chaves, 2009a).

Nesta linha, a supervisão em educação diz respeito a “uma área de conhecimento integradora dos sistemas que organizam a ação humana numa perspectiva de sustentabilidade continuada dos processos de desenvolvimento” (Sá-Chaves, 2014, p. 275).

A supervisão toma outra perspectiva, não mais com um vínculo somente à prática pedagógica, mas sim, enfatizando as “comunidades de aprendizes ao longo de todo o ciclo de vida” (Oliveira-Formosinho, 2002a, p. 14). Incorpora-se, assim, o conceito de “instituição aprendente” (Alarcão & Tavares, 2003), no contexto de uma escola reflexiva, onde se abarca toda a dinâmica da escola.

Tendo em conta os contextos de aprendizagem, Alarcão e Tavares (2003), apresentam mudança no seu paradigma sobre supervisão. Estes autores perpassam pela definição inicial onde a supervisão era vista como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado,

orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 18), e evoluem para um conceito de supervisão, no qual esta é apresentada como um processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo as dos novos agentes” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 154).

A supervisão implica ter-se estratégias baseadas no processo de “conhecimento (ou formação) especializado e uso de meios adequados ao contexto, sustentados na observação, orientação e acompanhamento visando o desenvolvimento da prática profissional plasmada na qualidade” (Carlos et al., 2019, p.25).

A supervisão é um ato educativo que existe para tornar tanto o profissional como as próprias instituições mais competentes. Lembrando que competência, para Rios (2001), é um conjunto de saberes e fazeres, para Perrenoud (2002, p. 16), é relacionado ao “saber fazer algo”, “savoir-faire” (Perrenoud, 1999b, p. 27), não se limita somente ao saber, está relacionada ao “conjunto dos recursos que mobilizamos para agir” (Perrenoud, 2001b, p. 20). A competência permite mobilizar os conhecimentos (Perrenoud, 1999b), identificar os problemas, planejar, escolher, implementar, coordenar, reavaliar estratégias, cooperar com os outros, extrair ensinamentos para usá-los em outras necessidades que se precisa tomar decisões (Perrenoud, 2001b). Para Roldão (2003, p. 20), competência é um “saber que se traduz na capacidade efetiva de utilização e manejo” tendo “um carácter integrador e mobilizador de um conjunto vasto de conhecimentos” (p. 19).

Nesta perspectiva da competência supervisiva, “podemos dizer que o supervisor necessita ter competências interpretativas, relacionais, comunicativas, de observação, análise e avaliação e de dinamização, entre outras” (Tavares et al., 2017, p. 112). A competência interpretativa envolve a capacidade de observação fidedigna dos factos, analisando-os e criticando-os adequadamente. A competência relacional diz respeito à mobilização, à estimulação e ao bem-estar do grupo. Já a competência comunicativa leva em

conta a linguagem para trabalhar com o processo de buscar ajuda e partilhar sentidos. A competência de observação, de análise e de avaliação de todas as situações do contexto educativo tem como finalidade “o aprimoramento das pessoas e das instituições e, através delas, a melhoria da qualidade, e incide sobre o que se faz, como se faz, por quem, em que nível, com que resultados e em que circunstâncias” (Tavares et al., 2017, p. 112). A competência de dinamização está relacionada à formação e ao desenvolvimento de toda a comunidade de aprendizagem colaborativa (Sá-Chaves, 2014).

O conceito de competência articula-se com a qualidade (Rios, 2001), é um exercício, uma definição de percursos com planos, estratégias, orientações para se trabalhar com melhor desempenho. A supervisão, dessa forma, conduz à melhoria do que já existe, facilita por acompanhar tanto a consecução da atividade como de quem a executa, o desenvolvimento da competência para melhor saber fazer, mobilizando os conhecimentos prévios para resolver adequadamente a situação problema.

O papel das estratégias supervisivas é de reconhecida importância na qualidade, principalmente por a supervisão ajudar a criar e estimular ambientes educativos e formativos para se ter a construção de conhecimento e um clima amigável “potenciadores da ação educativa e formativa” (Sá-Chaves, 2014, p. 276).

Segundo (Pawlas & Oliva, 2007), a supervisão beneficia a qualidade das aprendizagens, o desenvolvimento profissional dos docentes o desenvolvimento dos alunos e, conseqüentemente, influencia o sucesso educativo, pois “If supervisin is a service designed to help teachers become more effective so that their students will benefit, then staff development is an important domain of supervision. Staff development should focus on the professional growth of those involved in the activities”<sup>4</sup> (p. 50).

Vasconcelos (2009) propõe aplicar o conceito de parceria adulto/criança (em que existe uma correlação entre o menor nível de competência das

---

<sup>4</sup> Se a supervisão é um serviço projetado para ajudar os professores a se tornarem mais eficazes de modo a beneficiar seus alunos, o desenvolvimento da equipe é um importante domínio de supervisão. O desenvolvimento do pessoal deve se concentrar no crescimento profissional dos envolvidos nas atividades (Tradução nossa).

crianças, apresentando maiores dificuldades na execução de tarefas, e um maior acompanhamento/intervenção exercido pelo adulto) para a relação supervisor/supervisando, ou seja, transpõe o conceito de “*scaffolding*”, colocar andaimes, (Bruner, Ross & Wood, 1976) para o âmbito da supervisão. O papel do supervisor é, além de amparar as tentativas do supervisando, colocar desafios em virtude do crescimento das suas competências, sejam elas técnicas, comportamentais, sociais, cognitivas, emocionais ou pessoais (Roldão, 2003) para melhor exercer a sua profissão.

Assim, denota-se que o conceito foi sendo alargado e hoje apresenta-se, também, a supervisão na dimensão da escola e da formação contínua, associando-se a supervisão ao desenvolvimento profissional (Alarcão, 2009; Alarcão & Canha, 2013) e vinculando-se ao acompanhamento do professor ao longo da sua carreira profissional.

Pawlas e Oliva (2007) apresentam três domínios conceituais para a supervisão, desenvolvimento instrucional, desenvolvimento curricular e desenvolvimento da equipe. Esses domínios apresentam as funções principais do supervisor: coordenador, consultor, líder do grupo e avaliador. Tanto os domínios como os papéis supervisivos devem estar alicerçados no conhecimento e nas habilidades do supervisor para, assim, potencializar as aprendizagens de toda a comunidade educativa. Logo, a missão do supervisor recai em “ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 42). Assim, cabe ao supervisor facilitar a aprendizagem do professor para que ela se repercuta na do aluno.

Destaca-se que o objetivo do supervisor vai além da ação sobre o professor, o alvo é também o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, bem como, de todo o contexto escolar. Faz-se, então, necessário que o supervisor esteja ciente dos diferentes cenários que compõem tanto a sua função como a profissão docente e procure constantemente ter uma visão reflexiva sobre o todo.

## I. 1.2 Cenários de Supervisão

Segundo Tavares et al. (2017), os coordenadores pedagógicos ou supervisores ainda estão em busca da sua identidade, “o que são eles, afinal? Qual é seu *ethos profissional*?” (Tavares et al., 2017, p. 109). Diante dessas questões ainda indagamos: Quais os cenários que se desenham? Quais os princípios? Quais as características? E no contexto brasileiro o que se apresenta neste âmbito da supervisão?

### I. 1.2.1 Cenários de supervisão da prática pedagógica

As diferentes práticas supervisivas foram explicitadas em um estudo desenvolvido por Alarcão e Tavares (1987, 2003), no qual se apresentam nove cenários. Estes cenários supervisivos mostram a evolução do paradigma da supervisão, iniciando-se pelo cenário da Imitação Artesanal, que ainda se faz presente em algumas instituições escolares brasileiras, até o cenário dialógico, que envolve a questão dialógica, tão defendida por Paulo Freire (1997, 2001, 2006c).

A supervisão como orientação da prática pedagógica apresenta alguns cenários que não devem ser vistos como “compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência” (Alarcão, 2003, p. 17). Estes cenários, embora tenham aspectos em comum, também possuem uma abordagem de aspectos diferenciados e significativos que os caracterizam na supervisão direcionada como sendo um dos componentes para a formação de professores. Segundo Alarcão (2013), as abordagens não são exclusivas de um cenário, mas sim complementares uma das outras. Mesmo tendo histórias diferentes, todos cenários partem do mesmo fenômeno, a supervisão de professores.

- Cenário da Imitação Artesanal: apresenta como bom modelo o mestre para ser imitado, “o prático experiente” (Alarcão, 2013, p.18), o qual é a autoridade e constitui a imutabilidade do saber, mantém a “inalterabilidade do seu saber-saber e do seu saber-fazer pedagógico.” (Mesquita & Roldão, 2017, p.63).

- Cenário da Aprendizagem pela Descoberta Guiada: expõe a necessidade de aprofundamento do conhecimento sobre “as inter-relações que se estabelecem entre o supervisor e o supervisionado” (Sá-Chaves, 2002, p. 174). A prática pedagógica começa com observação e vai gradualmente integrando atividades mais complexas até à responsabilidade total do ensino praticado.
- Cenário Behaviorista ou Abordagem Comportamentalista: o ensino baseia-se na aplicação de técnicas e métodos eficazes. O “sucesso das práticas depende da sua mestria na aplicação dessas mesmas técnicas” (Mesquita & Roldão, 2017, p.64). Os professores executam tarefas por meio do micro-ensino, ocorrendo a identificação das competências a serem desenvolvidas. Enfatiza-se o modo de ensinar em detrimento do conteúdo curricular, o qual é situado num plano secundário (Sá-Chaves, 2002; Alarcão & Tavares, 2003).
- Cenário Clínico ou de “supervisão clínica como é normalmente designado” (Alarcão, 2013, p.18): tem como objetivo melhorar a prática de ensino na sala de aula, que é vista como uma clínica. Caracteriza-se pela existência da colaboração entre professor e supervisor, o qual apoia o docente para melhorar a prática através da “observação e análise das situações reais de ensino” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 26).

A supervisão clínica surgiu com Cogan e Goldhammer (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002) na universidade de Harvard, com o objetivo de o supervisor formador conseguir ensinar os alunos a ensinarem (Alarcão & Tavares, 2003).

Mediante o desafio de ensinar, este cenário supervisivo envolve a “interacção próxima entre duas pessoas, as quais estão preocupadas com o melhoramento da instrução e com o estudo do desenvolvimento individual” (Garmston *et al.*, 2002, p. 38). O alvo da supervisão clínica “Is

not the teacher, it is the teacher's classroom behavior"<sup>5</sup> (Cogan, 1973, p. 71).

O espaço clínico é a própria sala de aula, e o supervisor é visto como um colega, colaborador que ajuda o outro colega (Alarcão, 2013), sendo que "this relationship between teacher and clinical supervisor is maintained in force as long as they can work together productively as colleagues"<sup>6</sup> (Cogan, 1973, p. 68).

Neste cenário, segundo Alarcão (2013), perdeu-se a dimensão prático-reflexiva, em "detrimento do desenvolvimento dos aspectos meramente técnicos do modelo" (p.18).

O cenário Clínico corresponde a um ciclo que compreende várias fases (Alarcão & Tavares, 2003). Constitui-se por: encontro pré-observação, observação, análise dos dados e planificação da estratégia da discussão, encontro pós-observação e análise do ciclo da supervisão. Como se percebe, existem três elementos básicos no ciclo de supervisão que são: planificação, interação e avaliação. A sequência termina com a análise, avaliação do ciclo, e depois se encaminha para um novo ciclo de supervisão, o qual deve ser contínuo e não esporádico (Alarcão & Tavares, 2003). Trata-se, assim, de "uma perspectiva centrada na resolução de problemas concretos" (Sá-Chaves, 2002, p. 177).

- Cenário Psicopedagógico: corresponde à ideia de Stones (1984), de que "fazer supervisão é ensinar" (Alarcão & Tavares, 2003, p. 28), onde o objetivo da supervisão pedagógica é "teaching teachers to teach"<sup>7</sup> (Stones, 1984, p.2). Essa teoria é apoiada na Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, cujo processo de ensino/aprendizagem "reside no desenvolvimento da capacidade de

---

<sup>5</sup> Não é o professor, é o comportamento do professor na sala de aula. (Tradução nossa).

<sup>6</sup> Essa relação entre professor e supervisor clínico é mantida em vigor desde que eles possam trabalhar em conjunto produtivamente como colegas (Tradução nossa).

<sup>7</sup> Ensinar professores a ensinar (Tradução nossa).

resolver problemas e tomar decisões conscientes que permitem uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 29).

Stones (1984) relativamente à supervisão, apresenta dois mundos, o da relação ensino-aprendizagem que ocorre entre o supervisor e professor e o da relação ensino-aprendizagem que ocorre entre o professor e os alunos. Existe uma semelhança do processo de aprendizagem, do supervisor com o professor e do professor com os alunos - tanto supervisor como professor ensinam conceitos, apoiam a resolução de problemas, diferenciando-se apenas porque a relação professor-supervisor é uma relação que pode ser mais dialogante e é entre adultos.

Nestes dois mundos apresentados por Stones (1984), tem-se a necessidade de estabelecimento das relações entre o professor e o supervisor, entre o professor e os alunos e os processos de ensino-aprendizagem.

O ciclo de supervisão da prática pedagógica implica preparar a aula com o professor, discutir e avaliar (Alarcão & Tavares, 2003; Sá-Chaves, 2002).

Este cenário psicopedagógico apresenta três fases: do conhecimento, da observação e da aplicação. Segundo Stones (1984), o professor é aquele que adquiriu uma competência para passar do saber (conhecimento) para o saber-fazer (ato pedagógico, prática). O desenvolvimento de competências apresenta que o problema de como passar do saber para o saber-fazer, pode acontecer através da fase de observação, onde se identificam e discutem aspectos positivos e negativos, aprofundando os próprios conceitos antes de colocá-los em prática (Alarcão & Tavares, 2003; Sá-Chaves, 2002).

- Cenário Pessoalista: destaca-se a importância do desenvolvimento da pessoa do professor, devido à relação existente entre o desenvolvimento pessoal e a capacidade profissional, na atuação pedagógica. Desta

forma, essa perspectiva, cognitiva e construtivista enfatiza o autoconhecimento no desenvolvimento do professor, onde cada um é modelo de si próprio e a observação é objetiva-subjetiva (Alarcão & Tavares, 2003).

- Cenário Reflexivo: é baseado em Schön (1983) e Zeichner (1993), cuja abordagem reflexiva é alicerçada no valor da reflexão (Alarcão, 2013), na e sobre a ação, voltada para a construção do conhecimento profissional. O processo formativo deve então combinar ação, experimentação e reflexão na e sobre a ação.

Essa abordagem apresenta os contextos como sendo dinâmicos, instáveis e incertos, logo, “assenta na consciência da imprevisibilidade dos contextos de ação profissional e na compreensão da actividade profissional como actuação inteligente e flexível, situada e reactiva” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35).

- Cenário Ecológico: originou-se da constatação da importância das experiências, dos contextos e das interações, inspirado no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner de 1979.

São consideradas, neste cenário, as dinâmicas sociais e a dinâmica do processo sinérgico “que se estabelece na interação que se cria entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio que a envolve” (Alarcão & Tavares, 2003, p.37), ou seja, o sujeito através das interações com os diferentes ambientes, micro, meso, exo, macrossistemas (Bronfenbrenner, 1996), está em permanente desenvolvimento, transformação.

A supervisão “tem como função proporcionar e rendibilizar experiências diversificadas em contextos diferentes” (Alarcão, 2013, p. 19) possibilitando aos supervisandos novas atividades, papéis e interação para que ocorra tanto o desenvolvimento humano como o profissional.

- Cenário Dialógico: é salientado neste cenário que o conhecimento e a regulação dos contextos situacionais são centrais para o mesmo, bem como o papel da linguagem e do diálogo são importantes para a construção da cultura e do conhecimento dos profissionais. Através do diálogo, entre os pares e, entre professores e supervisores, apresenta-se o facto de que todos são parceiros da mesma comunidade.

A ênfase da ação supervisiva centra-se mais na análise dos contextos do que na análise dos professores. Os professores “são considerados mais no colectivo do que na sua individualidade” (Alarcão, 2013, p. 28). A expertise, o conhecimento do mundo profissional e a própria competência interpessoal são os fatores que direcionam a autoridade do supervisor.

Como podemos denotar, e já ressaltado no início, os cenários aqui expostos não podem ser vistos isoladamente, pois no processo supervisivo ocorre a integração de características, em que uma abordagem complementa a outra e em que os cenários “interpenetram-se” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 41), dando origem ao Modelo integrador (Mesquita & Roldão, 2017).

Estes cenários permitem verificar que a supervisão é percebida “como um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente” (Alarcão & Canha, 2013, p. 19). Essa monitorização, feita geralmente por figuras como gestores, coordenadores, administradores ou líderes, pode ocorrer tanto em um ambiente formativo, com estimulação ao desenvolvimento, como em um ambiente inspetivo, fiscalizador, cuja natureza pode ser preventiva ou punitiva.

Sá-Chaves (2002) salienta a perspectiva de supervisão “não *standard*”, única, que configura um cenário integrador de saberes, o qual “pressupõe a integração coerente de diferentes perspectivas ou estilos supervisivos ajustando a cada situação” (Sá-Chaves, 2007, p. 76; Sá-Chaves & Sanches, 2011, p. 76), e apresenta a possibilidade de também o supervisor encontrar um

espaço de crescimento tanto pessoal como profissional, considerando o princípio do inacabamento e, também, a especificidade dos saberes do supervisando.

Tanto em Portugal como no Brasil vem-se firmando outra visão para a supervisão, mais ampla, não mais na perspectiva de controle e de cenários voltados somente para a prática pedagógica, mas sim buscando uma relação horizontal, embasada na colaboração e no desenvolvimento profissional de todos os envolvidos, com características e princípios diferenciados.

### **I. 1.2.2 Características e princípios da supervisão**

Algumas características primordiais no campo da supervisão são mencionadas por Sullivan e Glanz (2000) para o desenvolvimento de um bom trabalho supervisivo, como a democraticidade, baseada na colaboração em decisões participadas e na prática reflexiva dos profissionais que auxiliam na autonomia dos mesmos.

Também, relativamente ao processo supervisivo, Mosher e Purpel (1972) apresentam algumas características do supervisor que são importantes, como: sensibilidade necessária para perceber os problemas e também analisá-los, verificando as causas originárias; capacidade de estabelecer uma comunicação eficaz, percebendo as opiniões que os professores expressam; competência prática e conhecimento teórico na área de desenvolvimento do currículo, contribuindo com materiais e na prática do ensino; responsabilidade social com noções claras sobre os fins da educação; apresentação de habilidades/skills nas relações interpessoais.

Na relação de supervisão pedagógica são considerados os skills interpessoais citados por Glickman, Gordon e Ross-Gordon (1995) como fundamentais para definirem o estilo do supervisor a partir das categoriais que são decorrentes do comportamento de supervisão, como, o escutar, esclarecer, incentivar, refletir, apresentar, resolver problemas, negociar, direcionar, padronizar e reforçar.

Estas habilidades interpessoais apresentam as características que determinam o estilo do supervisor em não-directivo, de colaboração,

informativo directivo e controle directivo (Glickman *et al.*, 1995). Segundo Glickman, Gordon e Ross-Gordon (1995), o estilo do supervisor:

- Não directivo, é onde o supervisor possui comportamentos, skills mais acentuados para atender o professor, escutando-o e esperando para que este tome as iniciativas para alcançar seus planos. Segundo Glickman *et al.* (1995), o supervisor: “can use nondirective behaviors in helping teachers determine their own plans. Such supervisory behaviors consist of listening, reflecting, clarifying, encouraging, and problem solving”<sup>8</sup> (Glickman *et al.*, 1995, p. 181).
- Colaborativo, o supervisor apresenta os skills voltados um pouco para servir de espelho onde os seus atos servem de exemplo. O supervisor solicita a todos que participem e proponham ações, que são analisadas e discutidas para se tomar decisões e definir ações mais satisfatórias para o grupo. “Collaborative behaviors consist of clarifying, listening, reflecting, presenting, problem solving, negotiating, and standardizing”<sup>9</sup> (Glickman *et al.*, 1995, p. 167). A colaboração é apropriada quando os professores e supervisores possuem níveis parecidos de formação, envolvimento e preocupação com o problema (Glickman *et al.*, 1995).
- Informativo directivo, o supervisor direciona o professor a escolher ações alternativas bem delineadas. O supervisor é a principal fonte de informação, ocorre “When a supervisor directs the teacher in what the alternatives are from which the teacher might choose, and after the teacher selects, the supervisor standardizes the time and criteria of expected results”<sup>10</sup> (Glickman *et al.*, 1995, p. 115). Mesmo o professor escolhendo o supervisor tem o cuidado para revisar as escolhas feitas,

---

<sup>8</sup> Pode usar comportamentos não-diretivos para ajudar os professores a determinar seus próprios planos. Tais comportamentos de supervisão consistem em ouvir, refletir, esclarecer, incentivar e resolver problemas (Tradução nossa).

<sup>9</sup> Os comportamentos colaborativos consistem em esclarecer, ouvir, refletir, apresentar, resolver problemas, negociar e padronizar (Tradução nossa).

<sup>10</sup> Quando um supervisor orienta o professor sobre de que forma as alternativas podem ser escolhidas e depois de selecionadas pelo professor, o supervisor padroniza o tempo e os critérios dos resultados esperados (Tradução nossa).

até mesmo solicitando para o professor analisar a viabilidade das mesmas. Para Glickman *et al.* (1995, p.154), is useful when the expertise, confidence, and credibility of the supervisor clearly outweighs the teacher's own information, experience and capabilities”<sup>11</sup>.

- Controle Directivo, onde os atos são mais embasados na orientação do que será feito, em “estabelecer critérios e condicionar as atitudes do professor” (Alarcão & Tavares, 2003, pg. 75). O supervisor “standardizes the time and criteria of expected results, and reinforces the consequences of action or inaction”<sup>12</sup> (Glickman et al., 1995, p.115). A responsabilidade pela decisão é assumida pelo supervisor. Nesta característica, a resolução de problemas parte principalmente do supervisor para o professor. Essa supervisão de controle diretivo “is used to transmit supervisor expectations to teachers clearly. (...) Directive control supervision consists of behaviors of presenting, clarifying, listening, problem solving, directing, standardizing, and reinforcing (with line authority)”<sup>13</sup> (Glickman et al., 1995, p.144).

Para Alarcão e Tavares (2003), o estilo do supervisor tem as mesmas características apresentadas por Glickman et al. (1995), diferenciando-se somente na questão do controle directivo e informativo directivo, onde são representados apenas pelo estilo directivo, o qual funde as duas em uma característica, pois segundo os autores, o supervisor directivo, “concentra as suas preocupações em dar orientações, em estabelecer critérios e condicionar as atitudes do professor” (Alarcão & Tavares, 2003, p.75).

---

<sup>11</sup> Essa abordagem é útil quando o conhecimento, a confiança e a credibilidade do supervisor claramente superam as informações, a experiência e os recursos do próprio professor (Tradução nossa).

<sup>12</sup> Padroniza o tempo e os critérios dos resultados esperados e reforça as conseqüências da ação ou inação (Tradução nossa).

<sup>13</sup> É usado para transmitir claramente as expectativas do supervisor aos professores. (...) A supervisão do controle diretivo consiste em comportamentos de apresentar, esclarecer, ouvir, resolver problemas, direcionar, padronizar e reforçar (com autoridade linear) (Tradução nossa).

Perante estas características supervisivas, parece que a característica supervisiva colaborativa se aproxima mais para “a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 54).

Para termos estes ambientes colaborativos promotores de desenvolvimento do professor são necessários que o supervisor atue com princípios que sustentam e direcionam sua prática, para melhor vencer os obstáculos do caminho e desafiar o professor a fazer o mesmo.

Vasconcelos (2007) apresenta grandes princípios e estratégias de “andaimação” emergentes da supervisão. Esses andaimes podem ser aplicados na relação supervisor e professor, para auxiliar o desenvolvimento dos profissionais envolvidos, como:

- Pôr as pessoas no centro: O supervisor deve estar atento, saber ouvir, ser acessível para poder auxiliar os outros a alcançar níveis elaborados do conhecimento, sendo necessário criar “uma atmosfera afetivo-relacional e cultural positiva de entre-ajuda, (...) a fim de que os problemas que surjam no processo ensino/aprendizagem dos alunos e nas próprias actividades de supervisão sejam devidamente identificados, analisados e resolvidos” (Alarcão & Tavares, 2003, p.61; Vasconcelos, 2007, p.14);
- Meta-gerir a burocracia: O supervisor precisa ser um excelente gestor do quotidiano (Vasconcelos, 1997), sustentando a equipe e não hipervalorizando as tarefas burocráticas;
- Gerir com as pessoas: O supervisor ao mesmo tempo em que seja “referência”, precisa ajudar na tomada de decisões, ter capacidade de delegar, respeitando as diferenças e unindo as pessoas em volta de um interesse comum;
- Uma orientação para a qualidade pedagógica: Sendo este o grande objetivo do supervisor, “ajudar a sua equipe a orientar-se para qualidade pedagógica” (Vasconcelos, 2007, p.17), ou seja, aconselhar, orientar, sustentar na área pedagógica, trabalhar na zona de desenvolvimento

proximal (Oliveira, 2006; Vygotsky, 2007) da equipe, proporcionar formação contínua, reflexão, dar *feedback*;

- Sentido de projeto: Com visão futura, ajudar na tomada de consciência, numa perspectiva crítica e transformadora (Freire, 1997; Vasconcelos, 2007).

Assim, esses princípios apontam para um modelo que ultrapassa o modelo tecnicista, administrativo, triangular ou dual de supervisão. Esses princípios, decorrentes da noção de *scaffolding* introduzida por Bruner, Ross e Wood (1976), associados à metáfora da “Mesa Grande” (Vasconcelos, 1997, 2007, 2009), todos participam, supervisor e professor, estão envolvidos e aprendendo com o processo. Todos estão sentados democraticamente à volta da mesa grande, discutindo, relacionando questões democráticas. Todos possuem oportunidade de participar respeitando o direito do outro, através da interação dialógica (Freire, 1987, 1996). Através das ações e reações, que surgem no contexto da mesa grande, desencadeia-se a constituição de um sistema, de um organismo vivo, pois todos fazem parte ativamente do ambiente em que interagem (Bronfenbrenner, 1996). Este ambiente precisa se dar através do exercício da reflexão para não cair num mero ativismo, (Freire, 1996) onde o fazer por fazer toma conta do trabalho supervisionado. Nesta movimentação, ocorre um ambiente propício para a colaboração voltada para o desenvolvimento profissional e conseqüentemente para o aprendizado dos alunos.

### **I. 1.2.3 - Cenários supervisivos - Brasil**

No Brasil, a função supervisiva está presente no contexto educativo desde os primórdios da educação, tomando como referência o período histórico pós-descobrimto pelos portugueses. As atividades relacionadas com o cenário da supervisão brasileira que se tem registro surgiram com a chegada dos Jesuítas, em 1549. Neste período, a ideia de supervisão educacional se fez presente no Plano Geral de Estudos dos jesuítas, intitulado *Ratio Studiorum* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus). Nessa época era o prefeito geral de estudos, assistente do reitor, que assumia a função de

coordenar/ordenar os estudos, desenvolvendo o papel de inspecionar, fiscalizar e auxiliar a “boa ordenação dos estudos’, a quem os professores e todos os alunos deveriam obedecer” (Saviani, 2008, p. 21).

Com o passar dos anos a ideia de supervisão foi se redefinindo. Esta se fez presente na área industrial, cujo foco embasava-se no adestramento de técnicas para alcançar maior produtividade no trabalho realizado (Lima, 2013) e depois se alargou a outras áreas, como a militar e a educacional.

Um dos fatores que veio interferindo na conceitualização da supervisão educacional foi o facto da mesma expressão estar sendo utilizada administrativamente na indústria. O profissional que tem o cargo de supervisor da indústria é o responsável em garantir a execução do cumprimento das metas estabelecidas na produção fabril, conduzindo o processo entre o trabalho braçal e o intelectual. Essa visão fabril, mecanizada e hierárquica, influencia a situação educacional na “dicotomização entre o pedagógico e o administrativo” (Alonso, 2008, p. 171).

Corroborando a questão da produtividade, na segunda metade do século XX, no Brasil o cenário da supervisão educacional fundamentou-se na pedagogia tecnicista, seguindo o modelo Taylorista-fordista, conforme o cenário sociopolítico-econômico do país, no qual a função de controle era valorizada (Ferreira, 2011, Silva Jr., 2013). Na educação, os profissionais supervisores recebiam treinamento e tratamento diferenciado em relação aos professores. Estes “supervisores” eram vistos como especialistas que serviam para manter o *status quo* e reproduzir a ideologia dominante, atendendo aos anseios do capitalismo, implantado por ações norte-americanas. Uma das ações foi a de promoverem cursos através do Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE), o qual formou a primeira turma de supervisores escolares (Lima, 2013; Medeiros & Rosa, 1987). Dessa forma, no Brasil, a origem da supervisão educacional está associada ao PABAE (Alonso, 2008), com a função de ter as soluções para os problemas da educação brasileira, impostas como “necessidade de “modernização” e de “assistência técnica”, a fim de garantir a “qualidade do ensino”” (Medeiros & Rosa, 1987, p. 24), mas que foi “implantada para atender às novas exigências político-ideológicas, que trazem em seu bojo a

racionalização e eficiência e a produtividade como valores absolutos” (Medeiros & Rosa, 1987, p.24).

A visão de supervisão fiscalizadora que marcou o cenário da supervisão no Brasil, levou ao desenvolvimento de uma prática com aspectos tecnoburocráticos do ensino (Lima, 2013). Segundo Medeiros e Rosa (1987), a concepção de supervisão estava alicerçada no funcionalismo, sendo a escola vista como estática e passiva onde qualquer mudança era vista como um desequilíbrio. A formação do supervisor enfatizava somente o processo de como fazer, onde a qualidade do ensino era medida através do controle da ação pedagógica do professor e a formação difundia a perpetuação da ideologia dominante por meio de material didático (Medeiros & Rosa, 1987).

Este cenário de supervisão fiscalizadora foi se distanciando com o tempo. Conforme ocorreu em Portugal, a prática de supervisão como orientação pedagógica apareceu na década de 80. O conceito de supervisão foi relacionado ao desenvolvimento e à formação de professores, no sentido de um professor mais experiente e informado orientar o outro iniciante (Alarcão & Tavares, 1987). Assim, o conceito de supervisão estava intrinsecamente ligado à formação inicial do professor, onde as práticas eram direcionadas para o saber-fazer (Diniz-Pereira, 2007). Este cenário supervisivo veio aos poucos se fazendo presente também no Brasil e hoje pela “atual necessidade de formar professores de raiz está a trazer à baila a temática da supervisão na formação inicial legalmente realizada nas Licenciaturas, nos estágios supervisionados.” (Tavares et al., 2017, p.106).

Para Tavares et al. (2017), em Portugal, “as atenções voltam-se para a supervisão na formação continuada” (p.106). Em ambos os contextos, Portugal e Brasil, se busca uma “supervisão institucional” (Tavares et al., 2017, p.106).

A partir da década de 90 a supervisão foi redimensionada como um “instrumento necessário para a mudança nas escolas” (Alonso, 2008, p. 168). A supervisão começou a se distanciar do viés autoritário, tecnicista, passando a estar mais contextualizada e inserida no trabalho pedagógico, participando nos programas de formação dos professores em contexto. O conceito de supervisão vem sendo “des/ e reconstruído”, com outros significados, conforme os cenários

da prática pedagógica. Rangel (2013) salienta o facto de que a função do supervisor assume “uma posição social e politicamente maior, de líder, de coordenador, que estimula o grupo à compreensão – contextualizada e crítica – de suas ações e, também, de seus direitos” (2013, p.150 - 151).

A supervisão educacional foi desenvolvendo uma atuação mais voltada para a contextualização dos processos pedagógicos, com perspectivas de uma relação profissional de maior parceria entre supervisor e professor, baseadas na “participação, na cooperação, na integração e na flexibilidade” (Lima, 2013, p.78). Não esquecendo que a atuação supervisiva se faz presente através de um “trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, (...), avaliação e atualização do desenvolvimento de processo ensino-aprendizagem” (Rangel, 1988, p. 13 -14).

Em todo o Brasil, com exceção de São Paulo, onde o termo supervisão refere-se às pessoas da secretaria do ensino, a supervisão é atrelada ao profissional (professor) que se encontra no ambiente escolar e “realiza a “supervisão pedagógica” junto dos professores, recebendo o nome de coordenador, orientador, assistente pedagógico ou equivalente” (Alonso, 2008, p. 170).

No Brasil mediante o fantasma advindo do taylorismo americano “espantaram a supervisão e substituíram-na por coordenação pedagógica, passaram de um supervisor (não professor) para um coordenador (professor)” (Tavares et al., 2017, p.107). A atividade no Brasil começou a ser mais democrática, onde a ideia é que todos juntos colaborativamente decidem e executam.

Independente da designação, na supervisão ou coordenação, ainda se apresentam resquícios e conotações dessa época tecnicista, fazendo-se necessário que o supervisor tire a roupagem tecnicista, e que tome consciência de que “cumpre uma função política” (Saviane, 2008, p.33), na qual o descortinar e a superação do capitalismo se fazem necessários. Isto implica a “transformação das relações sociais vigentes” (Saviane, 2008, p.37), onde a democratização se faça realmente presente com trabalho colaborativo.

No sistema educacional brasileiro, a supervisão apresenta um grande compromisso com a formação de qualidade, pois “a supervisão educacional compõe a gestão democrática da educação” (Ferreira, 2007, p. 114), já que, assume o compromisso com a qualidade, com a implementação de políticas públicas e, juntamente com o “coletivo dos professores, toma decisões, coordena as ações e vivencia as contradições e as necessidades educacionais que necessitam ser refletidas coletivamente pelo conjunto dos profissionais da escola” (Ferreira, 2007, p.127).

### **I. 1.3 Ser supervisor... um exercício reflexivo e partilhado**

Ao referenciar a questão da supervisão e reflexão, nos reportamos primeiramente às práticas supervisivas reflexivas, e em seguida à escola reflexiva, a qual, no sentido figurado, continuamente deve pensar sobre sua organização, missão e, confrontar-se com os resultados das próprias atividades, “num processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2001, p.11), que envolva todas as pessoas que fazem parte do seu funcionamento. Nesta perspectiva, ocorre a passagem do profissional reflexivo para a instituição reflexiva, viva, “em escolas que se pensam, que respondem ao princípio da consciencialização, que tomam consciência coletiva daquilo que são e daquilo que podem vir a ser” (Rocha & Sá-Chaves, 2012, p. 22).

Frente a este cenário de escola reflexiva, o supervisor assume um papel diferenciado do de inspeção, ou solitário na sua profissão, tanto o professor como o supervisor precisam sair de suas salas, do isolamento e procurar uma dimensão coletiva, bem como, uma supervisão colaborativa para promover o desenvolvimento e a aprendizagem de todos.

Outro ponto relevante é o facto de que se trazer à tona a reflexão em parceria “dentro dos parâmetros vigentes e no contexto onde nos inserimos” (Sá-Chaves & Amaral, 2000, p. 83) tende a trazer melhores resultados do que a reflexão solitária, pois a reflexão solitária está embasada no paradigma da racionalidade técnica, onde ocorre a busca por receitas e a própria imitação de modelo pré-estabelecido, geralmente simplista sem espaço para ser refletido, analisado, discutido, e direcionado.

Perante isto, a supervisão tem uma perspectiva diferenciada, distanciada dos conceitos mais restritos, com configuração isolada, onde tinha por incumbência o acompanhamento dos estágios na formação inicial, busca a reflexão partilhada sobre as ações.

O supervisor reflexivo é o formador que, segundo Alarcão (1996a), detém atitudes básicas, conforme “Dewey (abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento) analisa, numa postura prospectiva, interactiva e retrospectiva, as implicações da sua actuação não só ao nível técnico e prático, mas também crítico ou emancipatório, para ser o agente do desenvolvimento autonomizante do professor” (Alarcão, 1996a, p. 8).

As atitudes dos supervisores requerem um olhar reflexivo e ações premeditadas diante dos acontecimentos do quotidiano da insituição escolar. Nas atitudes se inclui uma prospecção em relação ao futuro, tanto da instituição como do desenvolvimento do professor, tendo assim um olhar e um interesse voltado para a compreensão de tudo o que ocorre no espaço escolar. Para se agir da melhor forma, deve-se ter:

abertura de espírito e capacidade de observar o presente e visualizar o futuro, confiança em si e nos outros, autenticidade, potencialização da experiência e seu escrutínio através de um olhar crítico e do questionamento e reflexão sobre os porquês e os para quês, na busca dos significados profundos. (Tavares et al., 2017, p. 112).

Assim, na relação supervisiva, o ato de pensar e de opinar são factores humanizantes, em que a reflexão é um factor importante para a consciencialização (Schön, 1983), onde os processos de conhecimento são contextualizados e inacabados, desencadeando assim, o desenvolvimento continuado e ajudando no desenvolvimento profissional do professor.

A temática do profissional reflexivo já era referenciada através do pensamento de Donald Schön, que critica o paradigma técnico referente à educação profissionalizante, sugerindo em seu pensamento pedagógico, o componente de reflexão na formação do futuro profissional (Alarcão, 1996b).

Para Schön (1983), a reflexão apresenta aspectos de complexidade que necessitam, no início, de um conhecimento básico para serem, com o tempo, aprofundados. O aprofundamento do conhecimento, através do processo de mediação e reelaboração de hipóteses mais adequadas, fornecerá a alternativa mais viável para a resolução de problemas na ação, buscando a transformação e caracterizando a união, a ligação entre a teoria e a prática, e o conhecimento e a ação. Assim, Schön (1995) contribui para o estudo do saber do professor, o qual constroi e reconstroi o conhecimento através do contato com a prática, com vivência experimentada. O professor é sempre o aprendente e o seu conhecimento é específico e ligado à ação e não sistemático.

Retomamos aqui o cenário reflexivo, onde o papel do supervisor é de grande valia para auxiliar o professor na compreensão das situações, na ação e na própria sistematização das ideias que decorre da interação entre a ação e o pensamento, ou seja, o “supervisor deverá encorajar a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35). Cumpre lembrar que esses procedimentos reflexivos são abordados por Schön (1995), onde o primeiro acontece durante a ação, o segundo envolve um distanciamento do objeto que se reflete, e o terceiro requer maior profundidade, sendo uma meta-reflexão.

Durante a ação acontece a reflexão na ação, quando o pensamento ocorre no mesmo tempo da atuação, “significa pensar o que se faz enquanto se está a fazer” (Mesquita & Machado, 2019, p. 44) e por isto exige um conhecimento dinâmico, que é “o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da acção” (Alarcão, 1996b, p. 16). Assim, a reflexão na ação ocorre quando o sujeito torna explícito o diálogo interior do processo reflexivo no decurso da ação, fazendo sua análise e interpretação da realidade no ato, “é um processo de diálogo com a situação problemática e sobre uma interacção particular que exige uma intervenção concreta” (Gómez, 1992, p. 104).

A reflexão na ação é também vista como a fase interativa que, por proporcionar uma variedade de interações, exige reflexão do profissional, ou seja, um saber presente nas ações, “uma atitude de empenhamento autoformativo” (Sá-Chaves, 2002, p.108) no sentido de descobrir as suas potencialidades,

buscando no passado o que sabe para reconstruir o seu presente e futuro. Trazendo assim na ação, um saber-fazer, que embora tenha um processo de reflexão sem rigor, com improvisação, mas que ao mesmo tempo, se o professor for aberto a este cenário complexo de interações da prática, a reflexão na ação se torna um instrumento de aprendizagem (Gómez, 1992; Krug, 2001).

Schön (1983) ressalta que na relação interpessoal com professor e aluno ou grupo de aluno o professor para funcionar como profissional reflexivo precisa ter posicionamentos paradoxais, voltados para articular respostas sendo refletidas na ação quando confrontado.

Para Schön, a reflexão-na-ação “tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação” (Schön, 2000, p. 33), mas para tanto se faz necessário pensarmos criticamente sobre o que ocorreu, sobre o processo, para assim o reestruturar através de novas estratégias as ações para resolver os problemas observados. O autor ressalta que o “que distingue reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é sua imediata significação para a ação” (2000, p.34) onde as respostas dadas são variações, improvisações imediatas que não ultrapassam o que já foi interpretado, conhecido na ação.

Em relação ao conceito de reflexão na ação, Schön recebe algumas críticas colocando em dúvida, questionando, o ato da reflexão durante a ação. Durante a ação o tempo de reflexão acaba sendo prejudicado, pois

não há tempo durante a acção para reflectir mas tomam-se decisões que são respostas tácitas a determinados problemas. Neste sentido, conhecimento em acção e reflexão na acção confundem-se, existindo como resultado de práticas reflexivas habituais e não tanto como procedimentos reflexivos perante situações inesperadas (Migueis, 2010, p. 33).

O tempo nestes momentos de reflexão na ação exige ações, decisões imediatas, frente ao problema, as quais possuem um “resultado de práticas reflexivas habituais e não tanto como procedimentos reflexivos perante situações inesperadas” (Migueis, 2010, p.33).

A reflexão sobre a ação envolve certo distanciamento do objeto que se reflete, realizando-se a análise posterior da ação, ou seja, “reconstruímos mentalmente a acção para tentar analisá-la retrospectivamente” (Alarcão, 1996b, p. 17). Na reflexão-sobre-a-ação, tem-se um olhar retrospectivo isto é reflexão sobre o que se passou ou se realizou (Schön, 1995).

Segundo Gómez (1992), a reflexão sobre a ação “analisa o conhecimento-na-acção e a reflexão-na-acção em relação a situação problemática e o seu contexto” (p.105). Logo, para que a reflexão sobre a ação e para a ação ocorra, é necessário saber pensar, analisar, refletir retrospectivamente, considerando o conhecimento anterior e presente, reelaborando-o.

Nestes atos de reflexão, a questão da investigação se faz presente pois, “quando o professor reflecte na e sobre a acção converte-se num investigador na sala de aula” (Gómez, 1992, p. 106), não deixando que o conhecimento simplesmente se tranforme em rotinas repetitivas, mecânicas e automáticas, de mera reprodução.

Sá-Chaves (2002) também denomina a reflexão sobre e para a ação, de fase pós-activa, que possui importância no prolongamento da reflexão, pois nem sempre uma hipótese criada na fase pré activa vai resolver o problema. Demonstrando desta forma a utilidade da fase pós-activa.

As alternativas das hipóteses formuladas na reflexão sobre a ação, são verificadas, explicadas e justificadas, já que dos “sucessos ou do insucesso, emerge o conhecimento útil para os ciclos seguintes” (Sá-Chaves, 2002, p. 109). Esse movimento pode se traduzir como a “metáfora da espiral reflexiva” (Sá-Chaves, 2002, p. 109), que caracteriza a “construção de conhecimento através de ciclos de investigação-acção” (Sá-Chaves, 2002, p. 111). Assim o professor através da reflexão sobre a própria ação vai construindo o seu conhecimento.

Logo, essa reflexão sobre e para a ação pode acontecer em um processo solitário, mas este “não trará efeitos e resultados como a reflexão em parceria” (Sá-Chaves & Amaral, 2000, p. 83), pois está implica que todos estejam inseridos e envolvidos no contexto para vivenciar e compartilhar os valores, as necessidades e, assim, conseguir enriquecer esse mesmo contexto com o contributo de todos.

Portanto, para se ter maior mudança no âmbito da escola, o próprio processo de reflexão sobre e para a ação, é necessário estar voltado para o “eu solidário”, onde as próprias estratégias sejam construídas e refletidas em conjunto, criando uma cultura de parceria e uma supervisão reflexiva .

Cumprir lembrar que a reflexão sobre e para a ação conduz a uma próxima prática mais eficiente, onde se aprende e se busca mudar a própria prática depois de analisá-la. Conforme Alarcão (1996b), “a reflexão sobre a reflexão na acção ajuda a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções” (p.17). Porém, esta deve ser uma reflexão “crítica” sobre a prática, em que, com distanciamento, o profissional pode se analisar e aproximar da prática, sendo que neste ato, quanto mais “me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar” (Freire, 1997, p. 44).

A meta-reflexão pode vir a apoiar uma maior aprendizagem, a desenvolver diferentes formas de pensar e solucionar os problemas, pois passa a compreendê-los melhor. Ela ocorre se os professores “refletirem sobre as suas próprias maneiras de refletir” (Kortaghen, 2012, p. 151). É uma reflexão sobre a reflexão na ação que envolve um aprofundamento nos procedimentos reflexivos, que segundo Alarcão, interpretando Schön, “leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. A reflexão-sobre a reflexão-na-acção ajuda a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções” (Alarcão, 1996b, p. 17).

É importante que o professor e o supervisor tenham a capacidade de reflexão antes, durante (se conseguir) e depois da ação, para que chegam a tornar-se eles mesmos objetos da sua reflexão, refletindo sobre suas ações pedagógicas, desenvolverem novas, diferentes práticas, tornando-se “cada vez mais consciente do seu próprio poder transformador, imprimindo novas intencionalidades” (Sá-Chaves, 2002, p.112).

A capacidade de refletir sobre os próprios processos de reflexão, “constitui a metacognição” (Sá-Chaves, 2002. p. 112). Através desta os professores/supervisores passam a enfrentar os problemas com maior investigação e aprofundamento das estratégias utilizadas para solucioná-los,

utilizando-se da capacidade, perspectiva e competência advindas do seu conhecimento profissional.

Na prática reflexiva, apresentada por Schön (1987), alguns autores, e entre eles, Pimenta e Ghedin (2012), Gómez (1998), Giroux (1997), Zeichner (1993), Contreras (2002), apresentam preocupações quanto a uma limitação de sua teoria no campo educacional, em relação ao conceito do professor como profissional reflexivo. Essas limitações da teoria de Schön, são em relação a reflexão ser compreendida não somente como um processo individual, mas “como um movimento conceptual (que) exige que o acto de reflectir seja colectivo, ultrapassando a actividade individual em sala de aula” (Migueis, 2010, p.36). A reflexão crítica, segundo alguns autores, como Pimenta e Ghedin (2012), Contreras (2002) deve ser concebida através da análise e discussão coletiva da prática, podendo assim mudar o contexto educacional.

Assim, essa limitação da teoria de Schön decorre por esta tender a conduzir o processo a um possível individualismo, desencadeado pela

reflexão em torno de si próprio; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a geraram, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão (Pimenta, 2012, p. 26).

Neste contexto em relação ao individualismo da reflexão citado pelos críticos à teoria de Schön, por a reflexão ser “um acto colectivo e não um processo individual, como parece conceber Schön” (Migueis, 2010, p. 36), pode ocorrer que o eu solidário seja substituído pela reflexão do eu solitário. Visto que, no eu solitário, não se fazem relações às ações exercidas pelos outros, somente se analisa e interpreta a sua própria realidade, sem intervenção ou reflexão dos outros, podendo assim ser mais fácil ocorrer um mero espontaneísmo e um empirismo nas reflexões.

### **I. 1.3.1- Auto-supervisão e hetero-supervisão? – reflexão na, para a ação e sobre a ação**

Alarcão (2009) ressalta que, na formação contínua, a supervisão da prática educativa emerge como um processo de auto-supervisão e de hetero-supervisão em relação ao ensino-aprendizagem. Uma supervisão “comprometida e colaborante, em que os professores se entre-ajudam a desenvolver-se e a melhorar a sua actividade de ensino e de educação” (Tavares & Alarcão, 2003, p. 129), contribuindo assim para uma escola reflexiva.

Esse processo de auto e hetero-supervisão pode ser visto como o ideal almejado, onde “todos e cada um” (Tavares & Alarcão, 2003, p. 147) sejam supervisores e se responsabilizam por uma melhor qualidade da educação, utilizando-se da reflexão para resolver os problemas e auxiliar no desenvolvimento profissional, pessoal e institucional.

Na conjuntura do Brasil, a auto e hetero-supervisão acaba sendo uma configuração distante da realidade, pois o professor neste contexto brasileiro apresenta-se muitas vezes estagnado para desencadear esse papel de supervisão, pelo desânimo que assola a profissão em termos de valorização e de reconhecimento, tanto financeiro como profissional.

A hetero-supervisão transforma-se em auto-supervisão quando se continua em desenvolvimento ao longo da vida. Neste processo é fundamental a dimensão metacognitiva, onde ocorre a reflexão sobre a reflexão na ação. Porém, este processo é muito difícil de acontecer, se pode ressaltar que isto é o ideal, mas na realidade, o que ocorre nas instituições é um processo que precisa de incentivo constante, pela falta de motivação profissional, pelo comodismo instaurado na classe dos professores, para que este reflita sobre sua prática e não pare de desenvolver-se profissionalmente.

Os contextos de formação têm, por finalidade, dar relevância às formas de auto-supervisão, conduzindo, através da observação sistemática, o trajeto formativo dos professores. A abordagem reflexiva, através do exercício da auto-supervisão, traz contributos no desenvolvimento da capacidade emancipatória do professor. Leal e Henning (2009) ressaltam que a auto-supervisão “só tem lógica

se for promovida pela supervisão”, pois parte dela a observação das necessidades dos professores.

Sá-Chaves e Amaral (2000) almejam que a auto-supervisão seja uma prática enriquecedora e corrente onde exista o partilhar e seja de forma solidária.

Alarcão e Tavares (2003) afirmam que a “figura do supervisor pode desaparecer e geralmente desaparece” (2003, p.113), mas, que a realidade supervisão não deverá desaparecer, enfatizam que a auto-supervisão assume maior importância bem como a hetero-supervisão, onde ocorre a ajuda do supervisor-colega, ou seja, os professores se ajudam.

Em uma escola reflexiva é visto como uma função do supervisor “fomentar a auto e hetero-supervisão” (Alarcão & Tavares, 2003, p.150), onde todos envolvidos na comunidade escolar assumam as responsabilidades supervisivas. Se tenha uma supervisão Horizontal (Alarcão & Roldão, 2008), independente da posição hierárquica, com atitudes reflexivas sobre o seu papel, suas atitudes diante a busca pela qualidade da organização escolar. Essa atitude reflexiva torna-se primordial para que ocorra a mudança na educação, visto que somente mudar-se-a atitudes errôneas quando conseguir se perceber como sendo parte do problema.

A auto-supervisão tem o intuito de proporcionar a oportunidade de o professor-supervisor conseguir se olhar, se conhecer e analisar os atos como sendo um profissional reflexivo um eterno ser aprendiz. Quanto mais o professor se auto conhece melhor vai ser a auto-supervisão, pois consequentemente a perspicácia para denotar e agir utilizando diferentes estratégias frente aos acontecimentos aumenta.

Existem diferentes estratégias de reflexão, como narrativas, portfólios, que permitem uma auto-supervisão em torno das práticas, da aprendizagem do aluno e dos currículos (Sá-Chaves, 2000), podendo, assim, contribuir com todos os participantes do contexto educativo.

Uma das ferramentas que podem ser utilizadas para auxiliar neste processo de auto-supervisão é o Sistema de Acompanhamento das Crianças – SAC (Portugal & Laevers, 2010; Portugal & Laevers, 2018). Mas denota-se que esta ferramenta, que dá oportunidade para que ocorra uma auto avaliação e,

conseqüentemente, uma auto-supervisão, necessitam de um acompanhamento contínuo para que o profissional não se acomode, ou trabalhe somente no desenvolvimento real e individual.

Mediante inúmeros fatores, seja a questão do tempo para dispensar ao estudo, seja a própria questão da formação, ou os anos de trabalho, a auto-supervisão não tem tido muito espaço no cotidiano da escola. Porém é de mais valia se ter a hetero-supervisão do que sucumbir-se na auto-supervisão solitária, visto que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p.29).

A supervisão como forma de mediação “deveria estar presente em toda a ação e relação do agir humano, nas dimensões de hetero e de auto-supervisão” (Tavares et al., 2017, p.111).

#### **I. 1.4 - Relação supervisiva – necessidade de muitas lentes**

A nova compreensão sobre/do supervisor permite e exige ao mesmo tempo, a diversificação do olhar, e a necessidade de muitas lentes “bifocais”, as quais possibilitam a visão do conjunto tanto de perto como de longe, de partes e do todo. Correspondendo assim ao exercício da “dança do olhar” (Sá-Chaves, 2009b), sobre o processo de progressiva complexificação do conceito de supervisão em que a relação supervisiva é considerada como um sistema dinâmico e, portanto, incerto e imprevisível (Schön, 1987), global e aberto, com princípios de totalidade e transformabilidade, assumindo uma relação colaborativa que humaniza e democratiza.

Esta nova visão de supervisão, distancia-se da concepção tecnicista, taylorista, hierárquica e aproxima-se da “abordagem ecológica, sistêmica, interativa, pois só assim é possível atingir uma compreensão profunda, holística, integrada e projetiva” (Tavares et al., 2017, p. 111). Acolhe também “ideias de uma educação para a sustentabilidade e para a ética nas relações interpessoais” (Sanches, 2019, p.149).

Este novo olhar para a supervisão, contempla a compreensão da interação, a qual tem um papel fundamental na construção do ser humano, pois é através da “relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a

interiorizar as formas culturalmente estabelecidas” (Oliveira, 1997, p. 38). Desse modo a supervisão não pode ser vista dissociada da interação, pois “fazer supervisão é interagir com pessoas e criar condições para que elas interajam entre si, interajam consigo e interajam com os ambientes que as cercam” (Alarcão & Canha, 2013, p. 76). A supervisão contribui em todos os contextos, conforme a perspectiva ecodesenvolvimentista.

Na interação encontra-se a essência dialógica, através da qual se constrói sentidos, faz-se a observação, reflexão e questionamentos, que auxiliam o fazer supervisivo, bem como, é através do diálogo que se partilha as visões do conjunto e os processos que conduzem a aprendizagem e ao desenvolvimento.

Lembrando que, conforme García (1992) “o diálogo entre colegas da mesma profissão contribui para romper o isolamento do professor” (p.70) auxiliando-o na própria questão do eu-solidário, detalhada ao longo do trabalho.

O diálogo é o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu” (Freire, 1987, p. 78), podemos salientar que a supervisão necessita do diálogo para que ocorra a interação. Ainda, salientando que não há diálogo “se não há humildade” (Freire, 1987, p.79). Logo, direcionamos a humildade como uma premissa básica para o supervisor conseguir uma “verdadeira” interação.

A relação supervisiva concretiza-se através da comunicação dialética de cariz interpessoal, deslocando o objeto de supervisão de comportamentos observáveis (práticas) para as dimensões intrapessoais (cognitivas e afectivas). Esse deslocamento infere em maiores dificuldades na sua concretização, devido às características de invisibilidade, imprevisibilidade e impredictibilidade (Sá-Chaves, 2009b).

Nesta relação supervisiva reconhece-se a importância do princípio da recursividade, da relação dialógica para estimulação de competências reflexivas de resolução de problemas e mobilização dos saberes coletivos, para a promoção do desenvolvimento humano (Sá-Chaves, 2009b). Assim, a supervisão ocorre na interação, em que o ato relacional tem como significado o desenvolvimento das dimensões (pessoal, social, institucional e humana). Cumpre lembrar que nesta perspectiva, ambos, supervisor e supervisando se desenvolvem.

Para melhor compreender a relação supervisiva e o desenvolvimento destes profissionais, a teoria histórico-cultural traz suas contribuições, neste caso através da mediação. A mediação faz parte desta relação supervisiva, envolvendo atos complexos, não baseados em uma relação unívoca entre ensino e desenvolvimento, ou seja, superando a pedagogia Skinneriana de estímulos e respostas, partindo do processo simples para um processo mais complexo, o da tríade sujeito - mediação cultural - objeto social, utilizando-se de elementos mediadores como instrumentos e de signos fundamentados em Vygotsky, em seus estudos sobre as Funções Psicológicas Superiores (FPS) (Vygotsky, 2002).

Portanto através de atividades mediadas, busca-se desenvolver e possibilitar um comportamento mais reflexivo, menos impulsivo, com base na observação.

#### **I.1.4.1 Mediação na supervisão ou a supervisão como mediação?**

O conceito de mediação, no sentido atribuído por Vygotsky (2007), diz respeito aos instrumentos técnicos e aos sistemas de signos, desenvolvidos através de processos sócio-históricos que fazem a mediação entre os seres humanos e o mundo.

Segundo Vygotsky (1979, 1984, 2007), a relação/interação do homem com o mundo e com outros homens caracteriza a mediação simbólica. Os elementos mediadores são, então, os instrumentos – elementos externos ao indivíduo, um objeto social e mediador entre o indivíduo e o mundo, e os signos – ferramentas/instrumentos que auxiliam o processo psicológico.

Assim, a mediação se constitui numa relação não direta, um processo que envolve o estímulo e a resposta intermediados pela presença de elementos moderadores, que são “ferramentas auxiliares” (Oliveira, 1997, p. 27). Pode-se ressaltar que mediação, então, é o que “acontece entre o ponto de partida e de chegada de todo e qualquer projeto humano ou trajeto de formação, educação, cultura, socialização mais ou menos abrangente no tempo e no espaço” (Tavares et al., 2017, p. 70). Nesse sentido, o conceito de mediação é especialmente importante quando se tem em conta as relações estabelecidas no contexto

escolar pelos vários agentes, em suas variadas posições, em cada uma das relações: alunos, colegas, professores, supervisores e gestores.

Dessa forma, a mediação passa a fazer parte do processo relacional, orientando o próprio desenvolvimento humano, uma vez que a mediação encontra-se na relação dos seres humanos com o mundo e com os outros seres humanos. Os sistemas de representação da realidade (linguagem) servem como “filtro’ através do qual o homem será capaz de ver o mundo e operar sobre ele” (Oliveira, 1997, p. 36). Logo, a interpretação ocorre a nível compreensível, portanto a qualidade da própria aprendizagem está relacionada com a qualidade da mediação.

O conceito de mediação na supervisão educacional está vinculado ao *conhecer e aprender*. Mediação é estimular as capacidades dos professores/supervisores “nos processos educativos ou investigativos para ultrapassarem o estado de não-saber em que ainda se encontram através do diálogo orientado para a compreensão” (Tavares et al., 2017, p.67-68).

Nesse sentido, o processo de mediação é primordial na relação supervisiva, sendo que o supervisor no processo de mediação, utiliza de auxílios psicológicos (signos de apoio), recursos externos para resolver questões, diferenciando-se de resoluções através de atividades diretas (Oliveira,1997). Ambos, supervisor e professor, utilizam-se dos diferentes signos e instrumentos de trabalho como suporte concreto, mediadores para suas ações e relações, estabelecidas tanto entre si, quanto com os alunos.

Para este estudo, assumimos a mediação como uma das formas orientadoras da e na relação supervisiva, bem como no próprio desenvolvimento do professor e do supervisor, uma vez que as Funções Psicológicas Superiores<sup>14</sup> – FPS –, por terem sua origem em relações sócio-culturais (Vygotsky, 1984), são desenvolvidas por meio de processos mediadores, sendo a escola e o período de escolaridade ideais “para o ensino de operações que exigem consciência e controle deliberado” (Vygotsky, 1979, p.139). Por outras palavras, as FPS

---

<sup>14</sup> As funções psicológicas superiores podem ser definidas como funções mentais que caracterizam o comportamento humano consciente, diferindo dos processos mentais elementares, de origem biológica (Vygotsky, 1984).

“envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente” (Oliveira, 1997, p.26).

Conforme mencionado anteriormente, a relação supervisiva esteve, por muito tempo, calcada em uma relação baseada em estímulo-resposta. No contexto cultural contemporâneo, a comunicação, o ambiente de interatividade, o partilhar e o construir novos conhecimentos estão vinculados a diferentes ambientes de formação mediadora, os quais envolvem uma nova visão de mundo e, portanto, uma nova gestão de informação, que deve levar em conta o tempo, o espaço, a velocidade e a qualidade dessa informação. Para tanto, faz-se necessária a configuração da mediação no sentido de que se tenha um sistema de formação e de pesquisa mais atual e inovado, implicando-se mutuamente.

Assim, um novo paradigma da formação, requer, também, um novo paradigma de supervisão, em que a essência da supervisão seja a ação mediadora que prime pelo “cuidar do Outro” (Sá-Chaves, 2009b, p.52), através de um olhar atento do supervisor a partir de um jogo reflexivo e inteligente que tenha o efeito de “zoom” (Sá-Chaves, 2009b), propiciando a regulação, ora de distanciamento, para permitir o espaço do supervisando, ora de aproximação sensível, permitindo a escuta e a compreensão por parte do supervisor.

O papel do supervisor não deixa de ser o de mediador, pois ele é um formador “responsável por estimular e acompanhar pessoas e instituições em prol de um constante e progressivo desenvolvimento pessoal, social, cultural e institucional” (Tavares et al., 2017, p.111). Dessa maneira, o supervisor trabalha no campo da mediação ao mesmo tempo em que acolhe o supervisando em suas dificuldades e angústias; questiona-o para que compreenda a sua participação no problema, tenha uma crescente conscientização perante as suas escolhas e os seus atos, ocorrendo, assim, a transformação, o crescimento do grupo, o enriquecimento da própria realidade e uma reconstrução de significados educacionais. Como mediador do conhecimento do professor, o supervisor é aquele que tem capacidade para ajudar na potencialização do crescimento do outro. Alguém que através da linguagem, das ferramentas linguísticas, intervém, facilitando o desenvolvimento cognitivo do outro, expandindo a sua percepção e

reflexão em relação às inúmeras escolhas, desafiando-o para que se construam novos significados, novas aprendizagens, em busca da educação ideal, de forma que tenha um papel ativo (Garmston *et al.*, 2002).

Em relação ao novo paradigma, a supervisão deve apoiar a visão sobre a natureza da relação, em que o princípio fundador direciona-se para a dimensão da solidariedade humana nos processos de construção do conhecimento. Dessa forma, o conceito de supervisão retorna para a sua etimologia, de *visão super*, que procura ir para além do que pode ser visto (Sá-Chaves, 2009b), “ato de “ver” o geral” (Rangel, 2008, p.76); uma visão complexa do ato supervisivo como reflexão crítica voltada para a criação de vínculos entre as pessoas, que, através da mediação, construirá uma rede de relações em prol ao conhecimento<sup>15</sup>.

Quando a supervisão passa a se constituir como a ação de conhecer e auxiliar nos processos formativos, ocorrem formas de mediação que necessitam da comunicação para se estabelecerem. Assim, o principal factor de mediação entre supervisor e supervisando são as narrativas e os discursos, tanto verbais como não-verbais, implícitos no processo formativo, que se constituem nas construções sociais (Sá-Chaves, 2009b). Esses são carregados de sentidos múltiplos, que como fonte e objecto de interpretações e subjetividades, apresentam a conflitualidade. Por isso são necessárias estratégias supervisivas a partir dos dados observados, facilitando e fundamentando, assim, as decisões sobre quais rumos seguir.

Ressaltamos aqui a importância do discurso na mediação supervisiva, em que o supervisor, além de saber *falar com* saiba *escutar*, dando importância ao silêncio no espaço da comunicação. Pois “no processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um “*sine qua*” da comunicação dialógica” (Freire, 1997, p. 131).

Destaca-se que o conceito de mediação na supervisão ultrapassa a relação simplista, buscando uma relação de mediação que, na linha vygostkyana, se dá

---

<sup>15</sup> Nesta perspectiva da *super-visão*, ressalta-se a questão da “visão do sentido, ou seja, da direcção que a supervisão, tal como a entendemos, deve conferir às práticas educativas: a transformação pessoal e social, inscrita nos valores da democracia” (Vieira, 2006b, p. 8).

na esfera das intervinculações, ocorrendo a interiorização de signos e auxiliando na transformação das ações sociais/escolares.

O supervisor como formador é um mediador que otimiza a mediação, a qual “deveria estar presente em toda a ação e relação do agir humano, nas dimensões de hetero e de auto-supervisão, (...) no sentido de sermos e de nos tornarmos mais conscientes, mais dialogantes, responsáveis e livres, mais desenvolvidos e mais solidários” (Tavares et al., 2017, p. 111).

Essa posição de supervisão mediadora é a que dá maior alicerce para um trabalho pedagógico desenvolvido com interação, diálogo, escuta, auxílio, que propicia o crescimento de todo o grupo numa relação horizontal, a qual é considerada ideal para se buscar construir com significações uma maior qualidade educacional.



## Capítulo I. 2 – Olhando para a Colaboração

A co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação (Freire, 1987 p.166).

Como forma de modificar a visão de supervisão alicerçada no autoritarismo, vem se enfatizando a supervisão colaborativa. Esta prima por atos mais democráticos onde todos possuem vez e voz buscando um trabalho colaborativo, no qual se tem a consciência do valor do trabalho em equipe (Tavares et al., 2017).

A supervisão tende atualmente para uma orientação de “dimensão formativa e colaborativa” (Sanches, 2019, p.149) da prática pedagógica, de forma a criar condições para o desenvolvimento de todos os envolvidos no campo educacional, professores, crianças, supervisores e a própria instituição.

A função do supervisor institucional, segundo Alarcão (2009), é criar condições para a colaboração entre professores em prol de uma atitude crítica e investigativa, isto é, de um espírito de investigação, de indagação, com o objetivo de inovar e transformar a prática, mudando assim o contexto escolar.

Para Alarcão e Canha (2013), a ideia de colaboração surge da modalidade de supervisão formativa, em que o supervisor é visto como um “amigo crítico”, cuja noção é percebida em três dimensões: como um instrumento ao serviço do desenvolvimento, como um processo de realização que envolve benefícios a várias pessoas e como uma atitude de abertura para evoluir na interação e questionar o conhecimento.

A palavra “colaboração” possui diferentes denotações, características e é utilizada de diferentes formas, sendo muitas vezes confundida com cooperação. Os conceitos referentes à colaboração, cultura colaborativa, trabalho colaborativo, são discutidos já há algum tempo, e vêm angariando um espaço de maior destaque na área da educação (Alarcão, 2002; Boavida & Ponte, 2002; Canário,

2008; Freitas & Freitas, 2002; Friend & Cook, 1996; Hargreaves, 1998; Fullan & Hargreaves, 2000; Lima, 2002; Roldão, 2007; Sá-Chaves, 2002; Tavares et al., 2017), o que exige uma reflexão mais aprofundada sobre os conceitos.

### **I.2.1 Colaboração e cooperação: definição de conceitos**

Frente ao “*Slogan*” colaboração, muito utilizado nos textos decorrentes da área da educação, o que se percebe é que a palavra colaboração “virou tanto moda que a essência do que é colaborar corre grande risco de se banalizar e desvanecer” (Tavares et al., 2017, p. 113).

A palavra colaboração assume, segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, o seguinte significado: “ato ou efeito de colaborar, trabalho feito em comum com uma ou mais pessoas” (Houaiss, & Villar, 2001, p. 756). Conforme a sua etimologia a palavra colaborar apresenta o prefixo (co) que se refere à ação conjunta. No latim o verbo colaborar deriva da palavra *laborare* que significa trabalhar para atingir os fins, envolvendo o refletir e o pensar (Boavida & Ponte, 2002; Damiani, 2008).

Deve-se, no entanto, ter cuidado ao usar a palavra colaboração, pois se concorda com Friend e Cook (1996, p. 5) que “Collaboration appears to have become a special services buzz-word, often carelessly used and occasionally misapplied.”<sup>16</sup> Esse descuido ao usar a palavra vem da própria existência de uma confusão em relação a terminologia de colaboração e cooperação, já que esses termos são usados, muitas vezes, como sinônimos, pois se remetem à forma grupal e pró-ativa de resolver problemas. Facto este decorrente, até mesmo no dicionário, da palavra colaborar que significa “trabalhar com uma ou mais pessoas numa obra; cooperar, participar” (Houaiss & Villar, 2001, p. 756) e cooperar no dicionário Houaiss da Língua Portuguesa tem o significado de “atuar juntamente com outros, para um mesmo fim; contribuir com trabalho, esforço, auxílio; colaborar” (Houaiss & Villar, 2001, p. 829).

Os conceitos de cooperação e colaboração, não são recentes e possuem diferentes visões. Para Freitas e Freitas (2002), ambos os termos podem ser

---

<sup>16</sup> A colaboração parece ter se tornado uma palavra da moda em serviços especiais, frequentemente usada de forma descuidada e ocasionalmente mal aplicada (Tradução nossa).

usados, mas não são sinônimos. Para estes autores, “a extensão dos termos é diferente” (Freitas & Freitas, 2002, p. 22) porque o termo colaboração possui maior abrangência do que a cooperação. A aprendizagem cooperativa – envolve técnicas e dinâmicas usadas no grupo, mas não se confunde com o trabalho em grupo, “é como um grande chapéu-de-chuva que cobre um número bastante vasto de estratégias, servidas por técnicas adequadas” (Freitas & Freitas, 2002, p. 21) - é um subtipo da aprendizagem colaborativa – que por sua vez é a consequência da solidariedade e empatia pelo outro, para que este consiga ser mais ativo em sua aprendizagem.

Segundo Boavida e Ponte (2002) a origem das palavras cooperação e colaboração são vistas como sinônimos provenientes da utilização do prefixo “co” que indica uma ação conjunta, mas tirando-se o prefixo, tem-se a diferença entre os significados de operar e laborar. Para Boavida e Ponte (2002), a distinção existente entre cooperação e colaboração, distingue-se pelo facto de que na colaboração se requer maior partilha e interação do que nas operações da cooperação. Para estes autores, o termo colaboração está relacionado com o trabalho conjunto, não hierárquico, com igualdade, onde todos se beneficiam, mesmo que os componentes tenham papéis diferentes. Pode-se afirmar que a maioria dos autores corrobora a ideia de que “collaboration includes working together in a supportive and mutually beneficial relationship”<sup>17</sup> (Friend & Cook, 1996, p. 5).

Para Fiorentini (2018), também na colaboração as relações “tendem a ser não-hierarquizadas, havendo liderança compartilhada e corresponsabilidade pela condução das ações” (2018, p. 56), em que os objetivos comuns são partilhados e os individuais respeitados e procurados. Já na cooperação as relações são hierárquicas e os objetivos podem apresentar interesses apenas de alguns integrantes. Essa ideia já foi mencionada por Day (2001), ao ressaltar que na cooperação os papéis dos participantes não são questionados, enquanto que na colaboração, além de negociação, tem-se a tomada de decisões conjuntas, comunicação afetiva e aprendizagem mútua com diálogo profissional.

---

<sup>17</sup> Colaboração inclui trabalhar juntos em um relacionamento de solidária e mutuamente benéfica (Tradução nossa).

Também se faz necessário, em relação à colaboração, mencionar Paulo Freire (1987) que se reporta à “co-laboração” como característica da teoria dialógica da ação, em que os sujeitos se encontram para a transformação do mundo. Assim, essa co-laboração “não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação” (Freire, 1987, p. 166). Freire (1987) destaca a importância do diálogo na colaboração, pois nos momentos de partilha de ideias se faz necessário, muitas vezes, justificar, explicar o ponto de vista, intermediar conflitos, discussões. O diálogo torna-se relevante para a colaboração, neste cabe dar espaço tanto a voz pessoal advinda da experiência como também ter ciência de que as ideias não são definitivas (Olson, 1997), sendo que, através dele se dá a construção de outras compreensões e se podem inferir novas ações.

O diálogo colaborativo exige mais do que uma conversa informal, de mero compartilhamento de experiências, precisa de uma conversa informada, embasada pela teoria e pela prática reflexiva em relação às experiências, buscando melhorar a prática de todos, atribuindo significado à mesma e compreendendo-a melhor (Goulet, Krentz, & Christiansen, 2003).

Segundo Hargreaves (1998), a colaboração é um “princípio articulador e integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação” (Hargreaves, 1998, p. 227). Quando se fala em investigação colaborativa, salienta-se que não existe como se planificar todo o processo com início, meio e fim do projeto. Por este ser dinâmico, faz-se necessário parar para conseguir avançar, pois muitas vezes é necessário tempo para que as ideias sejam trocadas e as próprias ações planejadas.

Stewart (1997) afirma em seus princípios que a colaboração não é estática “nor a formalized route for reaching a specific goal; (...) It is, rather an ongoing creative process, one which involves constructing an everevolving outcome from within an ever-changing matrix”<sup>18</sup> (Stewart, 1997, p. 36). Dando seguimento aos princípios defendidos por Stewart, tem-se a questão da mudança contínua como

---

<sup>18</sup> Nem uma rota formalizada para alcançar um objetivo específico; (...) É, antes, um processo criativo contínuo, que envolve a construção de um resultado em constante evolução a partir de uma matriz em constante mudança (Tradução nossa).

essencial para a colaboração, onde mudar a si mesmo pode ser um catalisador na construção de novos conhecimentos, novos padrões, novos objetivos. Além disso, a diversidade pode ser empoderadora se vista positivamente e usada construtivamente (Stewart, 1997). Se fazem presentes os processos que envolvem conversas e narrações, como trabalho significativo e construtivo; a confiança e comprometimento onde através da colaboração os participantes são colocados frente à vulnerabilidade e as potenciais tensões da mudança mais profunda. O autor ainda apresenta a valorização da contribuição de cada participante, onde o trabalho conjunto sugere uma mudança dos padrões verticais de liderança e poder para padrões horizontais de liderança compartilhada e relações simbióticas e de apoio.

Fiorentini (2018) ressalta que quando o processo é colaborativo, todos do grupo “assumem a responsabilidade de cumprir e fazer cumprir os acordos do grupo” (p. 62). Há também o facto de que quando o grupo não atinge as metas estabelecidas deve revê-las com abertura e flexibilidade por seus integrantes. Porém, não se tem uma situação de colaboração só por simplesmente diversas pessoas estarem atuando em conjunto. Salienta-se que a abertura entre os participantes de um projeto aponta para o facto de que o grupo esteja ciente da necessidade de refletir e avaliar as práticas, dar e receber feedback sobre si e sobre os outros, de dialogar para o crescimento do grupo como um todo, mesmo quando as ações e ideias são questionadas e criticadas (Goulet, Krentz, & Christiansen, 2003).

Para Stewart (1997), a colaboração é vista como um processo que envolve diferentes participantes de diferentes contextos que procuram dar e receber soluções, implicando em uma interdependência, onde o resultado é através da construção mútua com responsabilidade, um processo de natureza evolutiva, emergente de muitas perspectivas e diversidades, que apresentam imprivisibilidade, negociações, interações e decisões. Portanto é de fundamental valia uma relação aberta e responsável dos integrantes frente ao trabalho para construir soluções com respeito, em que a negociação é vista como fundamental para a colaboração, pois através dela se negociam os objetivos, trabalhos e relacionamentos. Conforme colocado por Christiansen, Goulet, Krentz, e Maeers

(1997), “our experience has taught us a key to successful collaboration is the open negotiation of power sharing and role expectations of each partner as a project evolves”<sup>19</sup> (p. 285). Isto tudo envolve a aceitação das ideias tomadas em conjunto, mas que nem sempre são de acordo com as perspectivas individuais esperadas, mas sim, no buscar soluções que contemplem e respeitem todos os participantes.

Hargreaves (1998) refere que existe a colaboração forçada e espontânea. A primeira é decorrente de uma hierarquia, onde existem os superiores com autoridade para determinar o que fazer; logo, pode esta “colaboração” ser rejeitada e até burlada, por ser imposta. A segunda, parte da iniciativa dos próprios intervenientes. Dessa forma, pode-se comparar a colaboração espontânea com a colaboração voluntária já apresentada por Friend e Cook (1996), quando é salientado que a colaboração vem da escolha do indivíduo a participar, a se envolver e interagir com o outro. Isso não pode ser advindo de atitudes forçadas ou coersitivas, mas podem surgir sim através de um projeto de cunho obrigatório que por vez se tranforma em colaboração através do clima de motivação e envolvimento que se estabelece no decorrer do tempo pelo próprio grupo.

Friend e Cook (1996) indicam outras características da colaboração além da voluntária, como a característica da paridade entre os participantes que é aquela em que ambos possuem o mesmo poder de decisão, sem distinção de valor em relação ao conhecimento, informação - não importando a hierarquia, onde toda contribuição é valorizada igualmente. A paridade pode ocorrer diante de uma situação no trabalho, mas não em todas, não é preciso que em todos os sentidos se tenha a paridade. A colaboração também tem a característica que é baseada em objetivos mútuos, metas mútuas, em que não se faz necessário todos os objetivos serem compartilhados, mas que se tenha um específico que o seja. Outra característica diz respeito à tomada de decisão que depende da responsabilidade compartilhada por participação, e não do facto de todos terem a mesma divisão de trabalho, em que “shared participation in task completion does not imply that the individuals involved must divide tasks equally or participate fully

---

<sup>19</sup> Nossa experiência nos ensinou que a chave para uma colaboração bem-sucedida é a negociação aberta do compartilhamento de poder e as expectativas do papel de cada parceiro à medida que o projeto evolui (Tradução nossa).

in each task required to achieve their goal”<sup>20</sup> (Friend & Cook, 1996, p. 8). Para ser colaborativo, mesmo tendo atividades diferentes, ambos devem participar igualmente nas decisões, sendo responsáveis. Faz-se presente nas atividades colaborativas a característica do indivíduo que compartilha seus recursos para alcançar o objetivo bem como, a característica da colaboração e compartilhamento da responsabilidade pelos resultados, sejam eles resultados positivos ou negativos.

Os mesmos autores apresentam um conjunto de características emergentes, as quais estão alicerçadas na confiança, no respeito e nas próprias crenças relativas ao valor da colaboração. Essas características permitem perceber os riscos quando se começa a colaborar, pois pode ocorrer a rejeição ou até mesmo o não compartilhamento das crenças, nas quais se acredita, demonstrando, assim, a dificuldade que se tem na realização de uma colaboração e também o facto de que há situações que a mesma não é apropriada. Porém, quando verificados os resultados positivos, percebe-se que “the risks taken seem small in comparison to the rewards”<sup>21</sup> (Friend & Cook, 1996, p. 11).

Depois de todas essas características apontadas sobre cooperação e colaboração, denota-se que ambos conceitos procuram contribuir em perspectiva diferente da tradicional. Fixa-se aqui na colaboração, por esta acontecer através do trabalho coletivo para buscar e alcançar objetivos comuns com respeito, negociação, espontaneidade de todos os participantes.

## **1.2.2 Colaboração na educação**

O que é realmente colaborar na educação?

A colaboração veio galgando espaço e se tornou “uma importante estratégia de trabalho no mundo da educação” (Boavida & Ponte, 2002, p. 43), auxiliando na própria investigação sobre a prática educativa, em que diversas pessoas juntas, com objetivo comum, experiências e competências diversificadas,

---

<sup>20</sup> A participação compartilhada na conclusão de tarefas não implica que os indivíduos envolvidos devam dividir as tarefas igualmente ou participar plenamente de cada tarefa necessária para atingir seus objetivos (Tradução nossa).

<sup>21</sup> Os riscos assumidos parecem pequenos em comparação com as recompensas (Tradução nossa).

refletem e interagem, em conjunto, para promover uma mudança com melhores condições e com maior aprendizado e maior êxito perante as dificuldades que surgem (Boavida & Ponte, 2002).

Para haver mudança na educação “o trabalho colaborativo precisa ocorrer engajado ao compartilhamento dos problemas e à própria disposição para experimentar as mudanças na prática escolar” (Henn, 2008, p. 93). Assim, a prática colaborativa está vinculada ao desenvolvimento de atitude crítica e reflexiva sobre a própria prática do professor e conseqüentemente escolar. Portanto a “colaboração é uma prática que proporciona o desenvolvimento da docência” (Albuquerque & Ibiapina, 2016, p. 77), pois a prática colaborativa concede o espaço para que este professor reflita sobre as ações tomadas com criatividade “provocando transformações no fazer docente, a fim de produzir novas formas de pensar e agir, reelaborando teorias e práticas” (Albuquerque & Ibiapina, 2016, pp. 77–78).

Para Goulet, Krentz e Christiansen (2003), a colaboração no contexto educativo tem raízes na consulta, colegialidade e cooperação. Sendo importante ter na colaboração, a busca e partilha do conhecimento, ou seja, a consulta, o que envolve o ato de saber ouvir o próximo; a colegialidade requer um relacionamento amigável, onde o conhecimento de todos e a própria experiência são valorizados, uma vez que todos trabalham em conjunto, existindo o compromisso coletivo onde a parceria não pode ser forçada e sim comprometida, onde o cuidar do outro faz parte; a cooperação, faz parte da colaboração, e pode evoluir para tal. Na cooperação se busca alcançar objetivos mútuos e comuns a todos, através da compreensão do conhecimento do outro. O melhor da consulta e da colegialidade converge para a cooperação. Mas a cooperação não é colaboração, pode evoluir para tal, quando os professores se apropriam do processo, onde todos contribuem e crescem juntos, saindo de ser objeto de mudança para pensar e agir juntos, sendo diretor das ações. O sucesso da colaboração depende do compartilhamento de todos que pertencem ao grupo, bem como dos recursos disponíveis. Assim, na colaboração, as mudanças que ocorrem são advindas do esforço e da contribuição de todos através da consulta, colegialidade e cooperação.

Acredita-se que para que exista a colaboração é necessário iniciar pela cooperação, a qual pode ser exercida de cima para baixo, mas que com o passar do tempo evolua para a colaboração, sem hierarquia. No caso dos professores, isso se dá quando estes se apropriam do projeto e decidem, aprendem, crescem em conjunto, formando parcerias e, além de evoluírem, são os pivôs, donos de suas ações e mudanças, partilhando o projeto e a própria liderança. Compartilhar ideias sobre a prática e tentar implementar novas abordagens para o processo de ensino aprendizagem, bem como, ter ciente que as mudanças que ocorrem, são resultado da contribuição de todos os participantes, é fundamental na colaboração. Segundo Goulet, Krentz e Christiansen (2003, p. 329),

(...) that collaboration is a particular way of coming together, thinking, and acting. Collaboration matures over time through contributions that each participant makes through the processes involved in consultation, collégial interactions, and cooperation.<sup>22</sup>

As soluções educativas embasadas na colaboração, segundo Hargreaves (1998), abarcam alguns princípios como: o apoio moral, onde a colaboração ajuda a suportar os fracassos; a eficiência acrescida, em que as atividades são de responsabilidades partilhadas; a eficácia melhorada que aprimora a qualidade da aprendizagem; sobrecarga de trabalho reduzida, em que ocorre a partilha do trabalho e das pressões; perspectivas temporais sincronizadas entre administradores e professores; certeza situada do saber profissional, em que a ignorância e a certeza são vistos como os piores estados do conhecimento; poder de afirmação política, em que ocorre interação com maior confiança entre os professores, o sistema e as próprias inovações e reformas; capacidade de reflexão acrescida: através de *feedback* os professores estão mais propensos a refletirem sobre a própria prática; capacidade de resposta organizacional, em que o conhecimento, as destrezas e as capacidades dos professores permitem responder as mudanças que ocorrem no ambiente e analisar o mesmo; oportunidades de aprendizagem, aumentada pelos professores por aprenderem

---

<sup>22</sup> Essa colaboração é uma maneira particular de se unir, pensar e agir. A colaboração amadurece ao longo do tempo por meio de contribuições que cada participante realiza nos processos de consulta, interações coletivas e cooperação (Tradução nossa).

uns com os outros; aperfeiçoamento contínuo, procurando soluções emergentes e excelentes para problemas.

Tardif e Lessard (2005) apontam fatores que podem dificultar ou facilitar a colaboração como o próprio tamanho da escola e organização física do local de trabalho que dificulta ou facilita o encontro dos professores, a estabilidade do grupo de professores, e a qualidade das relações pessoais na escola e a existência de um projeto coletivo e comum a todos na escola.

A colaboração com maior eficácia procura analisar criticamente as práticas para encontrar alternativas através do trabalho em conjunto e “introduzir aperfeiçoamentos e avaliar o seu valor” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 99); influenciando, assim, e tendo maior excelência na qualidade educativa. Portanto para se analisar criticamente se faz necessário no processo colaborativo à abertura para se pensar e agir, onde os participantes façam questionamentos, ouçam e compreendam o outro entendendo e repetindo o posicionamento de todos. Através desta ação desencadeada pelo processo colaborativo, denota-se que “a colaboração é pré-requisito e produto do processo de desenvolvimento profissional dos professores, não podendo ser considerada como um fim em si mesma, porque os professores estão permanentemente em processo de desenvolvimento” (Albuquerque & Ibiapina, 2016, p. 82).

Conforme Hargreaves (1998), a colaboração é fundamental na reestruturação educativa, mas não é suficiente para que a mesma ocorra. Para essa reestruturação educativa, é preciso olhar para além da colaboração. É preciso ter visão e voz coletiva em relação à visão e missão da escola, com objetivos partilhados e com dimensão ética. Também se faz necessário ter confiança tanto nas pessoas como nos processos, para assim reconstruir as relações de trabalho em colaboração, sem paternalismo. Sendo essencial na reestruturação educativa verificar a organização em relação à cultura e estrutura escolar - as quais não são neutras, podem unir os professores ou separá-los, facilitar a interação e a aprendizagem entre eles, ou não. Em relação aos processos e propósitos verifica-se que, os processos podem ser delimitados conforme o produto e dominarem as finalidades; os propósitos podem “articular,

executar e unir as diferentes vozes (...) como estabelecer princípios éticos orientadores” (Hargreaves, 1998, p. 292).

A colaboração e a reestruturação educativa necessitam de princípios éticos e de parâmetros políticos que orientem as escolas, os professores, o sistema educativo, o aperfeiçoamento e o desenvolvimento, levando em conta os “princípios da igualdade, da excelência, da justiça, da parceria, do cuidado para com os outros e da consciência global” (Hargreaves, 1998, p. 293).

Para Boavida e Ponte (2002), a colaboração apresenta aspectos primordiais para um bom desenvolvimento do trabalho como: apresentar um objetivo comum para orientação do trabalho a ser desenvolvido e que abrange a necessidade e interesse individual dos participantes; que a liderança seja partilhada e que o grupo apresenta uma relação de cumplicidade e respeito mútuo, em que todos partilham saberes e experiências. Acrescenta-se ainda que além de compartilhar saberes e experiências, quando se trabalha colaborativamente se oportuniza a aprendizagem e o desenvolvimento de todos (Albuquerque & Ibiapina, 2016).

Na colaboração as pessoas se responsabilizam pelas suas ações e pelas próprias aprendizagens, bem como respeitam as contribuições dadas pelos seus pares. Cumpre lembrar que a colaboração pode ocorrer entre os pares, mas nada impede que se desencadeie entre os indivíduos que assumem papéis diferenciados no local de trabalho. Isso acontece entre uma diversificada equipe, conforme os objetivos de trabalho; entre pares como: de professores e investigadores, professores e alunos, professores e encarregados de educação (psicólogos, pais); constituindo-se, assim, uma diversidade de olhares múltiplos e, conseqüentemente, de interpretações sobre a realidade em questão (Boavida & Ponte, 2002).

A realidade, mediada por um conhecimento, sendo interpretada de diferentes formas, gerando diferentes críticas, auxilia o crescimento de todos os envolvidos no movimento colaborativo, pois este é formado por um processo de pensar-agir, agir-refletir dos agentes participantes em forma de espiral, cujo facto crucial são as necessidades existenciais e que, por meio das mediações da reflexão crítica, conflitos são gerados e em decorrência,

necessidades externas e internas se confrontam e, nesse embate de forças convergentes e divergentes, possibilidades são geradas para o desenvolvimento pessoal e profissional tanto de professores quanto de pesquisadores (Bandeira, 2016, p. 26).

Por tudo isso, corrobora-se a ideia que a “colaboração não é um fim em si mesma, mas sim um meio para atingir certos objetivos” (Boavida & Ponte, 2002, p. 45) e além de auxiliar os professores a não se sentirem desanimados, pois para Ashton e Webb citado por Fullan & Hargreaves (2001), “o principal benefício da colaboração é o facto de ela reduzir o sentimento de impotência dos educadores e de aumentar o seu sentido de eficácia” (p. 83), em que “cada indivíduo participa com a sua parte num empreendimento comum cujo resultado beneficia todas as pessoas envolvidas” (Lima, 2002, p. 46).

Como se vê, a colaboração na educação “é um processo muito exigente” (Tavares et al., 2017, p. 113), que não comporta atos simplistas, exige muito mais do ser humano do que empréstimos de materiais ou conversas sobre o que acontece no dia-a-dia. Exige “atitudes de abertura de atenção às ideias do outro, de diálogo, de trabalho em comum, de perda de protagonismo” (Tavares et al., 2017, p. 113), troca de ideias, reflexão das práticas, trabalho em conjunto, em equipe, não um “eu-quipe”, aprendizagem mútua e uma gestão partilhada das responsabilidades. Esse processo ocorre progressivamente, pois nele é preciso que todos os integrantes do grupo estejam de acordo em trabalhar colaborativamente procurando atingir os objetivos.

Segundo Canha (2013), a colaboração na educação tem outros aspectos necessários, sendo um deles a “convergência conceitual” em relação ao significado de colaborar, “no que se refere ao próprio conceito de colaboração” (Canha, 2013, pp. 61- 62), e o saber antecipadamente o que se ganha no trabalho colaborativo, aos níveis individual e coletivo “que se cifram no desenvolvimento pessoal e profissional de todos os implicados e do campo em que se movimentam” (Canha, 2013, p. 62).

Juntamente com o conceito de colaboração na educação vem o conceito de cultura colaborativa e trabalho colaborativo.

### **I.2.3 Cultura e trabalho colaborativo na vida do professor e na escola – interação e confiança**

A cultura aqui não é vista somente como um conjunto de valores perpassados estaticamente. A cultura escolar vem de todo o conjunto que a constitui, não só do conhecimento, mas da interação e das ações dos sujeitos que interferem e influenciam na dinâmica da organização escolar no que diz respeito também ao trabalho colaborativo, logo uma cultura colaborativa.

A atenção na cultura colaborativa recai não só no processo ensino-aprendizagem do aluno, como também do professor, tentando compreender as “dimensões culturais da vida cotidiana dos professores nas escolas onde trabalham” (Lima, 2002, p.17). Assim, as culturas dos professores “deverão ser perspectivadas, não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e de práticas” (Lima, 2002, p. 20).

As culturas colaborativas (Day, 2001; Hargreaves, 1994) facilitam o desenvolvimento tanto dos alunos, como dos professores e da escola, ou seja, fornecem suporte para se alcançar um melhor desenvolvimento profissional, por auxiliar na constante e permanente busca da aprendizagem. Estas não surgem espontaneamente, precisam de intervenção e orientação do gestor, o qual deve ser o facilitador das parcerias e promotor do trabalho em conjunto. Evidentemente, o trabalho colaborativo depende muito do líder do grupo, o qual “não é um líder carismático e inovador que faz avançar as culturas colaborativas; pelo contrário, é um tipo de liderança mais sutil que faz com que as atividades sejam significativas para aqueles que nelas participam” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 93).

A liderança na escola colaborativa deve receber uma atenção especial, pois todos os professores são líderes (Fullan & Hargreaves, 2001), e o grupo todo possui responsabilidades nas decisões definidas e cumprimento das mesmas para alcançar os objetivos do grupo (Fiorentini, 2004, 2018), tendo que os renegociar quando percebem que não conseguem em prática o que desejam. Esta postura evidencia uma flexibilidade e abertura perante uma nova situação.

Um trabalho fundamentado na colaboração é indissociável do apoio mútuo entre os professores, pois exige uma mutualidade na relação, onde “todos têm algo a dar e algo a receber do trabalho conjunto” (Boavida & Ponte, 2002, p. 48). Deve existir um clima de confiança, uma capacidade de negociação, de diálogo, de partilha, de respeito, para assim se criarem as condições para analisar criticamente as práticas existentes e, se necessário, for mudar o contexto.

Através da cultura colaborativa, os professores “desenvolvem a confiança colectiva necessária a uma resposta crítica à mudança, seleccionando e adaptando os elementos desta que ajudarão a melhorar o seu próprio contexto de trabalho e rejeitando aqueles que não o farão” (Fullan & Hargreaves, 2001 p. 91).

Para alguns autores a confiança assume um lugar de destaque, sendo ela “o primeiro passo para a colaboração” (Goulet & Aubichon, 1997, p. 118) e, ainda conforme Friend e Cook (1996, p. 11), “Professionals who collaborate trust one another”<sup>23</sup>. Porém a colaboração vai sendo fortalecida e construída aos poucos, dando o surgimento da confiança e o respeito que vão aumentando lentamente. Esse processo da confiança precisa de tempo para ser estabelecido e só assim, com segurança dos profissionais, que ocorrerá a exploração do relacionamento colaborativo, logo, “At the outset, enough trust must be present for professionals to be willing to begin the activity, but with successful experiences the trust grows”<sup>24</sup> (Friend e Cook, 1996, p. 11).

Tardif e Lessard (2005) corroboram essa relação entre confiança e colaboração, ao afirmarem que “para que a colaboração seja possível é preciso que os professores tenham confiança em si mesmos e naquilo que fazem; é preciso também que não se sintam ameaçados nem desvalorizados pelos “achados” de seus vizinhos” (2005, p. 187). Assim, é preciso ter confiança no grupo, já que se parte da premissa que, somente existirá a exposição do pensamento se existir a confiança no grupo.

A confiança é estabelecida no momento em que os participantes se sentem confortáveis para se manifestar, expor suas ideias, valores e, questionar as

---

<sup>23</sup> Profissionais que colaboram confiam uns nos outros (Tradução nossa).

<sup>24</sup> No início, deve haver confiança suficiente para que os profissionais estejam dispostos a iniciar a atividade, mas com experiências bem-sucedidas, a confiança aumenta (Tradução nossa).

ideias, valores, ações dos outros, tanto em nível pessoal como profissional. Conforme Boavida e Ponte, “sem confiança dos participantes uns nos outros e sem confiança em si próprios não há colaboração” (2002, p.49). Nesse processo de confiança e para se estabelecer uma relação de colaboração, salienta-se também a necessidade de escutar, ouvir o outro. Onde “One voice cannot dominate others (...) Hearing other perspectives and accepting other ways of being and knowing are part of the collaborative process”<sup>25</sup> (Goulet et al., 2003, pp. 331–332).

Diante disso um dos principais desafios que as escolas enfrentarão nos tempos futuros será o de conseguirem desenvolver um profissionalismo interativo baseado na confiança entre os seus docentes. Esse profissionalismo está relacionado, entre outras coisas, com o facto de os docentes tomarem decisões em conjunto com os seus colegas em culturas de colaboração, de ajuda e de apoio (Fullan & Hargreaves, 2000).

Assim ao falarmos de cultura escolar colaborativa de trabalho colaborativo, temos de falar no profissionalismo interativo que inclui a tomada de decisões conjuntas, a partilha de recursos e ideias e a reflexão crítica em grupo sobre as práticas desenvolvidas (Fullan & Hargreaves, 2000). Esses autores referem ainda, que a existência de colaboração não deve ser confundida com a consumação de uma cultura de colaboração. Os mesmos descrevem formas alternativas de colaboração que, apesar de envolverem trabalho conjunto, não constituem culturas colaborativas por apresentarem subgrupos, com divergência de ideias em disputa, com ações conjuntas, mas apenas ocasionais ou ações reguladas de forma diretiva pela direção da instituição.

Na cultura colaborativa os professores colaboram “extensamente entre si sobre assuntos profissionais” (Lima, 2002, p. 170), e em suas interações existe a característica diária da partilha e troca de pontos de vista sobre a prática de ensino, bem como uma ebulição de atividades colegial durante o dia. Segundo Friend e Cook, “collaboration is a style of interaction, it cannot exist in isolation”<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> Uma voz não pode dominar outras (...) ouvir outras perspectivas e aceitar outras formas de ser e saber fazem parte do processo colaborativo (Tradução nossa).

<sup>26</sup> Colaboração é um estilo de interação, não pode existir isoladamente (Tradução nossa).

(1996, p. 6). Ocorrem relacionamentos interpessoais, durante a colaboração, enquanto as atividades são desenvolvidas. No trabalho colaborativo, o conhecimento de cada um é ampliado através da interação e todos possuem contributos para dar conforme o processo de construção individual (Roldão, 2007). Através da forma de se trabalhar em colaboração se tem a oportunidade de se interagir, entendendo que sozinho não é possível conseguir a se chegar a determinado nível de compreensão. Essa compreensão é desenvolvida através de atividades que envolvem “emoções, conflitos, contradições, e que criam possibilidades de culminar em uma transformação, dependendo da criação, de um ideatum comum mais forte que os ideatuns individuais” (Damasceno, 2016, p. 95). Nesta amplitude de compreensão do todo ocorre a conscientização (Freire, 2001).

Segundo Castle (1997), o sucesso do projeto colaborativo não depende de que os participantes tenham o mesmo envolvimento e benefício em relação às atividades, mas está vinculado ao relacionamento entre os componentes, na natureza da interação, como “in the ways in which those involved respond to each other, learn from each other, and negotiate a relationship”<sup>27</sup> (Castle, 1997, p. 60), bem como que “tenham possibilidades de apresentarem e de negociarem suas representações e valores na compreensão da realidade e de entenderem as interpretações dos envolvidos” (Magalhães, 2006, p. 97). Desta forma ocorre que todos os integrantes da equipe participam e se beneficiam buscando o êxito do projeto em conjunto, pois “trabalha-se de acordo com as capacidades e habilidades específicas; todos contribuem com o grupo e se gera uma interdependência positiva entre eles” (Imbernón, 2016, p.165).

Mesmo existindo colaboração entre os professores e reconhecidas suas vantagens, muitas vezes, estas não passam de atos isolados. Conforme Tardif, “(...) embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente” (Tardif, 2005, p. 187). Ressalta-se, assim, que o importante no trabalho colaborativo é que se precisa trabalhar juntos, não

---

<sup>27</sup> Das maneiras pelas quais os envolvidos respondem uns aos outros, aprendem uns com os outros e negociam uma relação (Tradução nossa).

trabalhar individualmente “juntando trabalhos” (Ferreira, 2003, p. 134), não é uma mera dinâmica de trabalho em grupo.

Para Roldão (2007), a valorização do trabalho colaborativo associa-se a uma forma mais solidária e não tão competitiva de trabalhar, em que é levado em conta o bom relacionamento e a disponibilidade para o outro, mesmo se este não representa uma mais valia para a prática docente. Roldão (2007), em relação ao trabalho colaborativo, ressalta que não basta agrupar, pois a colaboração não se resume a colocarmos um grupo de pessoas perante uma tarefa coletiva, mas sim funciona basicamente “como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p. 27), com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração.

Para Rocha (1995), a interação entre professores apresenta uma grande importância para a cultura profissional, pois é ela que a promove, com cunho colaborativo, distanciando-se do isolacionismo, em que os professores crescem profissionalmente através do ato de partilhar dúvidas e incertezas. Neste ato de partilhar, compartilhar, discutir dúvidas, questionar ideias, concordar ou discordar dos pontos de vista, ocorre o movimento interativo muitas vezes com conflitos, onde a colaboração pode ou não promover o desenvolvimento dos participantes neste movimento (Ibiapina, 2016).

Cumprir lembrar que as culturas colaborativas, além de criarem ambientes mais satisfatórios e produtivos por capacitar o professor e aumentar o sucesso dos alunos, também “respeitam, celebram e permitem a expressão do docente enquanto pessoa” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 90).

Para se constituir a cultura colaborativa da escola, temos a cultura advinda do professor, do aluno, da própria instituição, da sociedade a qual o mesmo pertence. Ressalta-se que “a construção das culturas colaborativas implica uma longa viagem de desenvolvimento: não existem atalhos fáceis para lá chegar” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 105), bem como, não é possível termos uma cultura colaborativa forte se não termos um desenvolvimento individual proporcional.

Assim sendo, as culturas colaborativas estão comprometidas com o “aperfeiçoamento contínuo, na busca de formas de melhorar a sua prática, quer estas se encontrem no interior da escola quer no seu exterior” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 94). Para estes autores, as escolas com cultura colaborativa são lugares de trabalho árduo, que necessitam de dedicação, reponsabilidade e empenho, onde as incertezas e as discordâncias são partilhadas e discutidas, dando voz e vez aos professores para estes se expressarem, saindo do isolamento e; criando, assim, ambientes de trabalho mais produtivos, aumentando o sucesso dos alunos e desenvolvendo criticamente respostas frente às mudanças em prol de melhorar o próprio contexto do trabalho.

Para melhorar o contexto de trabalho escolar se volta para o trabalho colaborativo. O termo trabalho colaborativo vem sendo muito utilizado, porém nem tudo que é mencionado como trabalho colaborativo realmente o é, pois o que se faz presente nas escolas é, muitas vezes, um trabalho docente com características individualistas, construído e enraizado na cultura profissional e organizacional dos professores e da própria instituição (Roldão, 2007).

As relações de trabalho em colaboração nas culturas colaborativas apresentam um cunho espontâneo, voluntário e orientado para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e, imprevisíveis. (Hargreaves, 1998). Perante isso, ressalta-se que as culturas colaborativas necessitam de tempo e não são previsíveis e o grande desafio, tanto do trabalho colaborativo como do desenvolvimento profissional, está alicerçado ao facto que “as colaborações eficazes operam no mundo das ideias, analisando criticamente as práticas existentes, procurando melhores alternativas e trabalhando arduamente em conjunto, para introduzir aperfeiçoamentos e avaliar o seu valor” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 99).

O trabalho colaborativo envolve muito mais do que atos corriqueiros feitos em conjunto em algumas ocasiões. Requer compromisso, respeito, compartilhamento de saber e solidariedade constantes, conforme afirmam Goulet, Krentz e Christiansen: “A climate of caring, respect, and commitment to self,

others, and the project make the collaborative process possible”<sup>28</sup> (2003, p. 335). Faz-se necessário que os professores estejam sensibilizados para conseguir desenvolver na prática com seus pares este trabalho colaborativo. É preciso estar disponível para aprender com o outro, visto que, no trabalho e na aprendizagem colaborativa, “todos os sujeitos participantes se tornam responsáveis pelo crescimento e pelos resultados obtidos no decorrer do processo” (Henn, 2008, p. 93).

O trabalho colaborativo envolve conhecimento tanto pessoal, quanto interpessoal ou profissional, ou seja, é uma aprendizagem em que,

each will come with his/her own goals, purposes, needs, understandings and through the process of sharing, each will leave having learned from the other. Each will learn more about self, more about other, and more about the topic at hand. Collaborative transactions enable the understanding of different views-each informs and transforms the other<sup>29</sup> (Olson, 1997, p. 25).

Mesmo estando a colaboração em evidência, o trabalho colaborativo, por ser complexo, não é de fácil concretização. Assim, faz-se necessário, conforme Fullan e Hargreaves (2001), evitar alguns tipos de colaboração, a balcanização (compartilhamento com grupos particulares de colegas gerando a segmentação do grupo impedindo a discussão aberta, conduzindo a uma comunicação empobrecida); a colaboração confortável (colaboração circunscrita, não atingem aspectos profundos e sim aspectos imediatos, como partilha de material, troca de ideias, sem prática reflexiva, pesquisa, crítica); e a colegialidade artificial que pode decorrer da imprevisibilidade da própria cultura colaborativa (abordagens controladas, procedimentos inflexíveis, imposto o trabalho com os colegas) (Hargreaves, 1998).

---

<sup>28</sup> Um clima de cuidado, respeito e comprometimento consigo mesmo, com os outros e com o projeto torna o processo colaborativo possível (Tradução nossa).

<sup>29</sup> Cada um virá com seus próprios objetivos, propósitos, necessidades, entendimentos e, através do processo de compartilhamento, cada um deixará o aprendizado do outro. Cada um aprenderá mais sobre si mesmo, mais sobre os outros e mais sobre o tópico em questão. As transações colaborativas permitem o entendimento de diferentes visões - cada uma informa e transforma a outra (Tradução nossa).

Na aprendizagem colaborativa é importante que os integrantes aprendam partindo do seu próprio conhecimento, investigando o que não conhecem, procurando as informações e compartilhando os conceitos, comunicando-se e autoavaliando-se de forma colaborativa (Franco, Domínguez & Trejo, 2017).

Nesta perspectiva, valoriza-se tanto o indivíduo como o grupo, em que a capacidade de desenvolvimento individual repercute no projeto colaborativo, existindo a valorização da interdependência, voltando para o pertencimento de grupo e do trabalho em equipe com responsabilidade coletiva, em que todos opinam, apoiam, discutem, confrontam saberes e concepções pedagógicas, ajudam na resolução de problemas, aprendendo uns com os outros, contribuindo assim para o desenvolvimento profissional e da aprendizagem (Fullan & Hargreaves, 2001). Assim, conforme esses autores, tanto a atividade individual como grupal são importantes para desenvolver, sem limitações, o trabalho do professor, sendo que, no trabalho colaborativo, ambas estão juntas, não se negando nenhuma e sim valorizando a importância da atividade individual e grupal no trabalho colaborativo.

Roldão (2007) ressalta que, se a instituição escolar não mudar, vindo a permitir que o trabalho docente seja compartilhado e discutido na sua realização diária, dificilmente o trabalho colaborativo será feito pelos professores, já que o individualismo é instituído tanto ao nível macro da administração como ao “nível meso do sistema de governo das escolas” (Roldão, 2007, p. 29). Segundo Tardif e Lessard (2005), os professores salientam a colaboração, mas esta “não questiona a estrutura celular do ensino” (p. 185). Logo, existe uma estrutura, um sistema que dificulta o trabalho colaborativo.

É importante lembrar que a normatividade, tanto curricular como organizacional, dificulta o trabalho colaborativo, pois apenas se restringe ao mero cumprimento, sem a lógica de qualidade e eficácia. Para que se tenha qualidade e eficácia, é necessário que os professores, com base no currículo nacional, na Base Nacional Comum Curricular, decidam em conjunto, através de análise das situações concretas, como trabalhar para garantir a aprendizagem “regulando e modificando de acordo com os resultados e respondendo naturalmente pela adequação e efeitos dessas decisões” (Roldão, 2007, p. 29). A dificuldade em se

introduzir práticas de trabalho colaborativo no ensino, com vista à melhoria das aprendizagens não depende da má vontade dos professores ou da sua suposta resistência à mudança, mas tem a ver com uma realidade bem mais complexa, enraizada na cultura profissional e organizacional das escolas e dos professores. O trabalho colaborativo entre os professores também pode, em alguns momentos, ser mais incisivo, com maior participação de todos, como pode ter fases de distanciamento. Factos estes, advindos de circunstâncias da vida pessoal ou mesmo por serem avessos profissionalmente a colaboração e preferirem ficar “tranquilos” depois de fechar a porta de sua sala, para não ter de trabalhar com outros adultos” (Perrenoud, 2001a, p. 169).

Indubitavelmente, a cultura colaborativa e o trabalho colaborativo facilitam o desenvolvimento de todos os integrantes da escola, os quais necessitam ter confiança para que se desencadeie a colaboração. Se faz necessário, também, a interação, o conhecimento, os objetivos, os interesses comuns partilhados por todos, e, fundamentalmente, um trabalho em conjunto onde todos sejam protagonistas.

A cultura e o trabalho colaborativo não surgem espontaneamente, precisam ser estimulados por um líder.

#### **1.2.4 Supervisão colaborativa... sim ou não?**

Supervisão e colaboração apresentam-se com alguns pontos antagonicos, parecendo não convergir para o mesmo fim, principalmente na noção da permanência da hierarquia, onde a supervisão é fundamentada ainda na fiscalização e em uma cobrança sem pensar no desenvolvimento do profissional e sim fixada em resultados. Porém, segundo Tavares et al.(2017), existe sim a possibilidade de se praticar uma supervisão colaborativa, mesmo tendo-se a visão de que na supervisão está incutida uma certa hierarquia, principalmente nas práticas de estágio e menos hierarquizada ou nada hierarquizada na supervisão entre pares, ou seja uma inversão na relação entre supervisor e professor, tendo maior envolvimento de ambos nas atividades desenvolvidas.

Para que supervisão e colaboração sejam compatíveis se faz necessário uma reconceitualização do conceito de supervisão, tendo uma boa

operacionalização do conceito de hierarquia, pois ao contrário se criam “situações antidemocráticas e que, no caso da supervisão, tornam esta exteriorizada, imposta e não assumida pelos supervisionados.” (Tavares et al., 2017, p. 114). Por isto é pertinente a valorização democrática e a operacionalização do conceito de democracia, para não se cair em um imobilismo com práticas ativistas (Freire, 1997).

A supervisão para ser colaborativa precisa superar o modelo de inspeção, de controle, de autoritarismo, numa perspectiva tradicional, vertical, individual, e contribuir para a relação entre professor e supervisor de forma horizontal (Sá Chaves, 2002; Alarcão & Roldão, 2008), abrangente, sistêmica, democrática e colaborativa com o trabalho desenvolvido, conforme já apresentado no capítulo da supervisão.

No contexto onde se pretende uma comunidade de aprendizagem, a escola é entendida como uma instituição aprendente (Alarcão, 2000), tem-se a possibilidade de desenvolver uma supervisão colaborativa, “na medida em que a melhoria da escola cabe a uma equipa e não a indivíduos singulares.” (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012, p. 34).

Destacam-se vantagens positivas, como de “ser mais eficaz e eficiente” (Pedras & Seabra, 2016, p. 299) se a supervisão for realizada com colaboração. A colaboração deve ser vista como parte integrante no processo de supervisão, onde se procura uma relação de confiança, com o objetivo de encontrar soluções em conjunto para os problemas identificados, com um maior comprometimento de todos.

Assumimos conceito de colaboração na supervisão que expressa a ideia de interdependência ecológica (Alarcão & Canha, 2013), onde os profissionais atuam nos interdependentes contextos. Neste cenário ecológico, com base em Bronfenbrenner (1996), tanto o supervisor como o professor atuam tanto no microsistema, como no mesossistema, no exossistema e no macrosistema, numa perspectiva da colaboração, reforçando as relações entre eles, dando um novo sentido para o desenvolvimento de sua função, a colaboração com reflexão. Essa interação intersistêmica que ocorre entre os diferentes contextos, que envolve a supervisão ecológica, potencia a ação colaborativa.

A supervisão e a colaboração tornam-se conceitos associados, de visão sistêmica do desenvolvimento, em cenários de cariz ecológico, onde a supervisão proporciona experiências acompanhando a qualidade do desenvolvimento das pessoas e atividades, e o trabalho colaborativo compromete a participação em uma dinâmica de partilha, responsabilidade favorecendo o respectivo desenvolvimento (Neto, Candeias & Costa, 2014).

Sá-Chaves (2000) ressalta a valorização da supervisão como prática colaborativa, interativa, reflexiva. A supervisão que se apoia em dinâmicas colaborativas, tende a evidenciar uma sincronia entre os termos, supervisão e colaboração (Alarcão & Canha, 2013). Existe uma proximidade entre supervisão e colaboração principalmente quando se trata do desenvolvimento e da aprendizagem.

Para que acha colaboração nas práticas de supervisão, Alarcão e Canha (2013) evidenciam os processos da prática através da observação, do diálogo, da reflexão e da experimentação de métodos que tenham maior intencionalidade nas partilhas. Há uma “corresponsabilização na gestão do processo de acompanhamento; maior abertura e recetividade na compreensão de si e dos outros” (Alarcão & Canha, 2013, p. 66).

A supervisão colaborativa prioriza práticas colaborativas que auxiliam no desenvolvimento profissional dos professores. As práticas colaborativas na supervisão apontam para o desenvolvimento profissional docente (A. A. Vasconcelos, 2009).



## **Capítulo I.3 – Formação contínua em contexto – um caminho para o - Desenvolvimento Profissional**

...quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (Freire, 1997, p. 23).

A formação profissional docente pressupõe tanto a formação inicial como contínua em serviço (García, 1999), a qual é construída ao longo da carreira, ou seja, uma formação integrada à ação, que tenha em conta a reflexão sobre a prática e que promova progressivas melhorias, mudanças e transformações na ação pedagógica. Isto evidencia a necessidade de uma interconexão “entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo de formação permanente de professores” (García, 1992, p. 55) com o objetivo de superar as lacunas e prospectar, construir novos conhecimentos que interfiram nas práticas de ensino através da reflexão, análise sobre o processo de ensino aprendizagem e sobre a própria prática.

As propostas para a formação contínua devem procurar corresponder às necessidades advindas dos próprios professores e do contexto em que os mesmos atuam, alicerçadas, a cursos que geram mudanças na qualidade da prática. Com base nessa compreensão, Gadotti (2005, p. 17) afirma que a formação contínua “deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas”. Assim, assegura-se uma oferta diferenciada na formação contínua em contexto, que “corresponda, na medida do possível, às solicitações dos professores em matéria de conhecimento, destrezas ou atitudes” (García, 1992, p. 67).

### **I.3.1 Formação contínua em contexto**

Não podemos entender a formação contínua como algo construído através do acúmulo de cursos, conhecimentos e técnicas, mas “valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos” (Nóvoa, 1992,

p. 27). A reflexão crítica sobre as práticas deve ocorrer para possibilitar a superação do ato mecânico e linear entre a teoria e a prática.

A formação está vinculada também ao processo da dimensão pessoal, profissional e organizacional, o que “remete para a reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional daqueles que nela se envolvem” (Machado, 2014, p. 35).

A experiência pessoal e profissional dos docentes e a relação teoria e prática são vistas como relevantes na formação profissional. Nóvoa (1991) ressalta as dimensões pessoal, profissional e organizacional como a trilogia da formação contínua, em que as histórias de vida e profissão, junto com as experiências educativas, são as fontes de reflexão dos programas de formação profissional como processos na autoformação.

Os programas de formação contínua, além de procurarem desenvolver competências técnicas, valorizam as dimensões da prática profissional que envolvem as particularidades de cada pessoa e as referências de práticas instituídas que são partilhadas no trabalho (Lima, 2002). Salienta-se, assim, que ao aprender uma prática, aprendem-se os modelos e conhecimentos “para o processo de conhecer na ação” (Fullan & Hargreaves, 2001). Os programas de formação devem ter o desafio da conscientização da condição de “inacabamento” (Freire, 2000, p. 119) e da permanente busca do educador pelo conhecimento, promovendo o reencontro com o sujeito que aprende constantemente através da reflexão. Ao lembrar que o homem é um ser inconcluso que se vai “construindo num processo dialético, elucida-se o binômio teoria-prática e reflexão-ação para “aprender”” (Benachio, 2011, p. 40), sendo que esse processo é contextualizado na própria prática educativa.

A reflexão assume lugar de destaque na formação contínua, segundo Richit (2010) esta deve ser “(...) baseada na prática reflexiva, considera o professor um sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe atribuir novo significado a sua prática ao longo do seu processo de formação” (Richit, 2010, p. 67).

O que é presenciado, porém, em relação às formações, segundo Libâneo (2004, p. 2), é que as “deficiências de formação inicial e a insuficiente oferta de

formação continuada, aliadas a outros fatores desestimulantes, têm resultado num grande contingente de professores mal preparados para as exigências mínimas da profissão”. A formação contínua em contexto, com características embasadas nas incertezas, nas instabilidades advindas da própria prática, configura-se como um desacomodar, um tirar o professor da zona de conforto e trabalhar na zona proximal do mesmo, para poder evidenciar, assim, as atitudes reflexivas sobre a prática profissional (Benachio, 2011; Fullan & Hargreaves, 2001; Nóvoa, 1999). Isso exige do profissional um desenvolvimento que engloba atitudes, valores e capacidade de trabalho colaborativo para uma (re)construção constante dos saberes.

A formação contínua em contexto necessita de liderança e colaboração para que se aprenda em companhia (Oliveira-Formosinho, 2007, 2009) e se alcance um “profissionalismo interativo” (Fullan & Hargreaves, 2000, 2001), que desencadeia um processo de aproximação entre a teoria e a prática, de respeito e de pertença, uma partilha de conhecimentos (Day, 2001).

As necessidades do grupo devem, portanto, ser trabalhadas na formação contínua em contexto, ou seja, a formação deve corresponder às questões pontuais e emergentes da prática educativa. Essa dimensão da formação em ação encontra-se junto à dimensão da aprendizagem, o que permite a reorganização do pensamento e do conhecimento, estabelece a relação entre o conhecimento teórico e o prático (Gadotti, 2005; Nóvoa, 1992, 1999; Libâneo, 2012).

A formação contínua em contexto, desenvolvida no próprio local de trabalho, procura corresponder às necessidades do grupo, as quais - através do diálogo e das interrogações que aparecem - são refletidas pelos participantes, evidenciando a importância do outro na aprendizagem, pois “quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro” (Imbernón, 2011, p. 78). Ocorre, então, uma partilha do conhecimento dentro das expectativas do próprio grupo, voltadas para auxiliar e melhorar a prática, em que se reconhece a troca de experiências entre os pares (Lima, 2002) e onde a reflexão conjunta permite a reorganização do pensamento e a aprendizagem.

Indubitavelmente, a formação contínua em contexto, como muitos a denominam, deve centrar-se na instituição educacional, sendo este o local que, segundo (Barroso, 2003), tem o objetivo de “identificar os problemas, construir soluções e definir projetos” (p. 74). A formação centrada na realidade da escola desafia o professor a construir a sua aprendizagem, a aprender a sua profissão (Canário, 1998), já que é na escola, o “lugar onde se aprende a ser professor” (Canário, 1997, p. 9). Assim, “é no contexto do trabalho do professor que se deve investir, instituindo uma dinâmica formativa visando à escola como um todo” (Almeida, 2013, p. 12).

Este olhar sobre a formação insere-se numa visão ecológica de formação profissional, que é baseada no conceito de ambiente ecológico. Esta é definida, conforme Bronfenbrenner, em “uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas” (Bronfenbrenner, 1996, p. 5) em que uma ação interfere na outra, um professor influencia o outro, uma ação pode envolver grandes transformação e mudanças em um grupo. Nessa abordagem são reconhecidos os diferentes níveis contextuais do desenvolvimento humano, como o: microssistema (caracteriza a ação direta dos professores no contexto); mesossistema (representa a interconexão de microssistemas); exossistema (é o ambiente em que os profissionais geralmente não possuem contato direto, mas que interferem no desenvolvimento do trabalho); e macrossistema (são os padrões globais de ideologia e organização das instituições sociais que exercem influência). Esses diferentes níveis se interconectam (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Tavares, 2003; Oliveira-Formosinho, 2002a, 2002b; Pinazza, 2013).

É importante salientar que uma formação contínua em contexto que valorize os profissionais e sustente as práticas “pode favorecer as condições de permanência e o desenvolvimento de um sentido de pertencimento em relação à unidade e à equipe” (Pinazza, 2013, p. 79), sendo isto fundamental para o desenvolvimento de um trabalho com qualidade.

### **I.3.2 Desenvolvimento Profissional: caminho para uma melhor prática educativa**

Este desenvolvimento profissional está vinculado ao trabalho, ao exercício da atividade docente, à atuação do professor na sala de aula, à necessidade de buscar melhorias e aprendizagens para suas práticas educativas, transformando-as com vista a uma maior qualidade repercutida nas ofertas para os alunos e, conseqüentemente, no próprio desenvolvimento da instituição.

Na perspectiva ecológica, estão presentes outras lógicas de trabalho docente e de formação, como a valorização da diversidade de práticas, a parceria entre os centros formadores e o estudo e intervenção em profundidade, através de dinâmicas de colaboração. Pinazza (2004) enfatiza a perspectiva de mudança da cultura e das práticas institucionais sobre a concepção de uma formação que compreende o desenvolvimento profissional.

Na mudança, resultante do desenvolvimento, a “transição ecológica” (Bronfenbrenner, 1996) ocorre através das posições que se assumem na relação com o meio, resultando em novos papéis, novas relações, em que o tempo histórico-cultural e o entrelaçamento dos contextos também tem influência. Para a mudança é necessária a disponibilidade para a reflexão sobre os próprios saberes, crenças e valores (Dewey, 1959).

A profissionalidade é construída no dia-a-dia e inseparável do desenvolvimento profissional, do desenvolvimento contínuo, de uma formação permanente, contínua em contexto e da própria busca constante pelo conhecimento.

Uma das premissas básicas para o desenvolvimento profissional do professor é a busca constante do conhecimento, para que este sirva de suporte para a própria competência profissional. Sendo que o conhecimento “tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos” e para o professor (Marcelo, 2009, p. 8).

O professor precisa continuar a aprender dia-a-dia, pois a ação docente exige a “necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência

profissional e pessoal” (Marcelo, 2009, p. 8). Dessa forma, é necessário um ambiente propício à aprendizagem, onde o professor assuma o seu próprio desenvolvimento profissional e posicione-se na busca por melhorar sua prática educativa.

O desenvolvimento profissional está intrinsecamente vinculado ao conhecimento. Conforme Schön “o profissional deve fazer suas escolhas. Ele permanecerá no alto, onde pode resolver problemas relativamente pouco importantes, de acordo com padrões de rigor estabelecidos, ou descerá ao pântano dos problemas importantes e da investigação” (2000, p.15). Para isso é necessário desacomodar-se, sair de sua zona de conforto e escolher ser um profissional que trabalhe com os problemas no contexto escolar, não os mascarando ou maquiando, que investigue, que reflita sobre sua própria prática.

O “desenvolvimento profissional é uma trajetória pessoal em direção a uma maior integridade profissional e a um crescimento humano mais intenso” (Hargreaves, 2003, p. 96), não é somente acumulação de certificados e sim uma construção de maturidade, um crescimento pessoal, uma aprendizagem informal, um desenvolvimento de relações solidárias.

A formação inicial, juntamente com a experiência profissional, é importante, mas se faz necessária a formação contínua para que ocorra o desenvolvimento profissional. O desenvolvimento profissional é um processo ininterrupto, é “como um processo que vai se construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (Marcelo, 2009, p.11). Logo, o desenvolvimento profissional, envolve um processo contínuo de melhoria das práticas docentes para mudanças educativas que beneficiem a comunidade escolar (Oliveira-Formosinho, 2009), conseguidas através de programas de formação contínua porque “é no exercício do trabalho que o professor produz sua profissionalidade” (Libâneo, 2001, p. 23).

O desenvolvimento profissional dos professores influencia as próprias condições de trabalho, possibilitando maior autonomia e capacidade de ação para buscar a melhoria na prática educativa e na qualidade do ensino.

Os professores aprendem em conjunto e essa aprendizagem “os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções. A partir daqui os

problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos” (Imbernón, 2011, p. 80). Dessa forma, o desenvolvimento profissional está vinculado à grande expectativa de aprendermos e evoluirmos em conjunto, o que caracteriza uma profissão solidária ao contrário da “profissão solitária” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 21). Sendo que é o trabalho desenvolvido no interior de cada equipa que pode contribuir para a superação do isolamento dos professores, potenciar o trabalho colaborativo, permitir o desenvolvimento profissional e a construção de uma nova cultura profissional (Formosinho & Machado, 2009, p. 65).

Também (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 226) afirma que

(...) o desenvolvimento profissional é compreendido como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.

A cultura profissional indica um “trabalho colaborativo e a aprendizagem coletiva, para a partilha de materiais e a consideração da sua autoria coletiva, para a entajuda na execução de certas tarefas e o intercâmbio de saberes e experiências profissionais” (Machado, 2014, p. 27).

No desenvolvimento profissional, os professores são capazes de identificar suas limitações e seus défices, reformulando seu fazer pedagógico para melhorar o ensino-aprendizagem, melhorando suas práticas. O desenvolvimento repercute na aprendizagem dos alunos (Alarcão & Canha, 2013) e na mudança profissional do professor, a qual envolve “transformação de valores, atitudes, emoções e percepções que informam a prática” (Day, 2001, p. 153).

Assim o desenvolvimento profissional vai além do estágio informacional; envolve adaptações para mudar com o objetivo de modificar as atividades instrucionais, mudar as atitudes dos professores e melhorar o desempenho dos alunos. O desenvolvimento profissional envolve o desenvolvimento da equipa,

este, preocupa-se com as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais (Heideman, 1990).

O desenvolvimento profissional envolve, portanto, “atitudes permanentes de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (Marcelo, 2009, p. 9), numa atitude de reflexão permanente (Fiorentini, 2008). Nesta reflexão e procura de soluções, o professor sai da mera reprodução e tornar-se também um investigador em busca de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Atendendo assim às necessidades tanto da organização escolar como do próprio profissional.

Day (2001) ressalta a importância das experiências e das atividades planejadas para o desenvolvimento profissional, as quais são voltadas para a qualidade da educação, em que o professor - agente de mudança - redimensiona o seu compromisso com o ensino, adquirindo e desenvolvendo criticamente o conhecimento, “as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais” (Day, 2001, p. 21), o que implica atitudes contínuas de aprendizagem em busca de soluções mais adequadas para enfrentar, mais eficazmente, “os desafios, os problemas a resolver, os projetos a construir” (Paquay, Nieuwenhoven, & Wouters, 2012, p. 19), as questões do dia-a-dia escolar, relacionando as experiências adquiridas no próprio contexto com a formação.

O desenvolvimento profissional pode ser promovido pelas comunidades profissionais. Essas, por sua vez, possuem o intuito de que a aprendizagem seja um marco na própria cultura da escola, onde se presencia tanto o crescimento profissional como pessoal, pois se tem uma comunidade de aprendentes e uma cultura profissional. Para as escolas serem comunidades do conhecimento, necessita-se que a aprendizagem precisa ser de qualidade e o “ensino tem de ser transformado numa verdadeira profissão aprendente para todos os docentes” (Hargreaves, 2003, p. 215).

O desenvolvimento profissional de “qualidade para os professores é indispensável à concretização de mudanças profundas e duráveis no sucesso dos alunos” (Hargreaves, 2003, p. 215), ou seja, envolve integração da aprendizagem

na mudança de prática. Esse desenvolvimento profissional está relacionado a uma formação contínua, mas esta “situa-se num contexto de aprendizagem mais vasto, enquanto actividade que contribui para o repertório de modos de aprendizagem” (Day, 2001, p. 203). Nesse contexto, o desenvolvimento profissional é visto como uma ferramenta importante para a melhoria da escola, do profissional e da própria prática educativa.

### **I.3.3 Identidade Profissional do Professor de Educação Infantil no Brasil**

Quando o professor, através da formação contínua em contexto, imprimir sentido à sua construção identitária e tiver o sentimento de pertencimento em relação ao espaço escolar como lugar de sua prática, isto repercutirá na sua identidade profissional, pois segundo Nóvoa (1992, p. 16) “a identidade (...) é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, pois com o tempo, ao desenvolver a prática profissional, vai tornando-se, identificando-se com ser professor e criando o sentido de pertencimento.

A identidade profissional está relacionada não somente com a questão profissional, como envolve também a maturidade e o crescimento pessoal, pois segundo Hargreaves, “os professores que são evoluídos do ponto de vista pessoal e profissional desenvolvem um forte sentido de identidade, enquanto docentes e enquanto pessoas” (2001, p. 96).

A formação profissional desencadeia o processo de identidade profissional, que não pode ser visto separado do seu desenvolvimento. Para Dubar (2013), a formação contínua apresenta desafios identitários, pois as pessoas escolhem e legitimizam um tipo de formação para a sua forma identitária de trabalho, a qual, para ser modificada, precisa de mudança na configuração dos saberes e da relação vivida no trabalho. Para que ocorram as respectivas mudanças, se faz necessária uma atualização profissional constante, em que o desenvolvimento profissional consiga assimilar as novas competências.

A identidade do professor da Educação Infantil no Brasil está vinculada ao trabalho desenvolvido na sala de aula, o qual não é reconhecido como um trabalho pedagógico e sim, ainda, como um espaço onde não existe oferta educativa, nem preocupação com a qualidade. Mediante isto, a identidade do

profissional da Educação Infantil está marcada pelo “não fazer” (Kramer, Nunes, Santos, & Vargens, 2005, p. 101), facto este que influencia na precária visão que se difunde do profissional desta faixa etária. Por isto, a identidade da Educação Infantil é vista não como uma profissão e, portanto, não existindo uma maior preocupação com a própria formação do profissional.

Essa ideia decorre do facto de a identidade profissional ser construída através da imagem que se tem da professora da Educação Infantil, a qual está historicamente alicerçada na inserção da mulher na área educacional e atrelada a reprodução do papel de “cuidadora de criança”. Assim, a identidade profissional “se constrói apoiada não necessariamente em saberes profissionais, mas em qualidades femininas, maternais” (Figueiredo, Micarello, & Barbosa, 2008, p. 160).

Assim, os caminhos percorridos para ser e manter-se profissional de Educação Infantil é constituído por muito esforço, desde a falta de apoio familiar na própria escolha profissional por já não ser uma profissão de “status quo” ou pelo facto da carreira docente ser a opção mais viável, devido ao acesso à esta formação ser facilitado, não dando alternativa para continuar o estudo, se não optar pelo magistério. Assim a formação é vista, muitas vezes, como uma “escolha dentro da não-escolha” (Figueiredo, Kramer, Nascimento, Pedroza, & Vargens, 2005, p. 43), diríamos uma identidade dentro de uma não identidade.

A identidade profissional sofre influência perante outras dificuldades que se manifestam frente a profissão, como a falta de reconhecimento financeiro da própria profissão, que acarreta salários mais baixos, exigindo resiliência para se continuar sendo professor.

Portanto, o profissional da Educação Infantil necessita através da formação contínua em contexto desenvolver uma “nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio da escola” (Nóvoa, 1997, p. 24). É necessário desmistificar a cultura enraizada de que para a Educação Infantil basta ser ‘mãe’ ou gostar de crianças, pensamento este que se refere apenas ao ato de meramente cuidar e não ao educar.

### **I.3.4. Formação contínua em contexto, supervisão colaborativa e desenvolvimento profissional**

Tanto a formação contínua em contexto como a supervisão colaborativa e o desenvolvimento profissional não são “ciências de gabinete” (Dewey, 1929, p. 32), devem ocorrer junto ao mundo do trabalho e às práticas educativas. Caso isso aconteça, está-se “amputando” a supervisão (Alarcão & Canha, 2013) porque esta deve estar vinculada ao acompanhamento de uma formação contínua em contexto.

Uma dinâmica de formação contínua em contexto e supervisão colaborativa proporciona a reflexão sobre a prática. Na visão ecológica da prática supervisiva, denota-se a relevância “dos contextos de trabalho, das interações e das ações em colaboração com esses contextos, além de admitir a influência dos sistemas sociais e culturais mais amplos sobre os contextos das práticas educativas” (Pinazza, 2013, p. 58). Ou seja, o “macrossistema afecta as actividades e relações e interacções aos níveis mais próximos que são os microssistemas e as suas interfaces (mesossistemas)” (Oliveira-Formosinho, 2002a, p. 101). No modelo do cenário ecológico, o desenvolvimento se traduz através da interação que as pessoas têm com o mundo.

A supervisão em contexto incide sobre as atividades e as pessoas que a realizam, atendendo às características de ambas, através de diferentes processos (dinâmicas, interação, diálogo, questionamentos, observação, reflexão, interpretação, feedback, regulação, experimentação) para, assim, conseguir compreender a intencionalidade da qualidade, do desenvolvimento e das transformações que ocorrem nesse processo (Alarcão & Canha, 2013).

A mudança no contexto, no âmbito da supervisão colaborativa, é expressa no pensamento de Alarcão e Roldão (2008), que defendem uma relação bilateral entre os profissionais (supervisor e professores). O crescimento profissional não se constitui na solidão, mas sim num processo conjunto, horizontal, reflexivo e democrático. A aprendizagem, o pensamento sobre o fazer pedagógico, o conhecimento profissional, fazem parte de um processo de construção, desconstrução e reconstrução do desenvolvimento profissional, onde ambos,

supervisor e professor, desenvolvem-se, assumindo responsabilidades partilhadas e aprendendo, sobretudo, “com a observação, análise e reflexão do seu próprio ensino ou do praticado pelos seus colegas” (Alarcão & Tavares, 2003, p.121).

Segundo Alarcão (2009), a supervisão em formação contínua, vincula-se a todo o coletivo dos professores, saindo do foco somente da formação inicial - em que o centro era o professor, no contexto da sala de aula - e abarcando um contexto mais abrangente da escola, como um lugar onde todos os envolvidos no contexto se desenvolvem e aprendem. Dessa forma, ocorre um alargamento da área influenciada pela supervisão, a qual se associa ao desenvolvimento profissional, tanto dos futuros professores como dos que já se encontram em formação contínua no próprio contexto de trabalho, com orientação mais colaborativa e menos hierárquica.

Dessa forma, a supervisão colaborativa propicia a formação contínua em contexto, inspirando a mudança da ação dos professores, mostrando a necessidade de que estes precisam refletir tanto sobre o processo de ensino-aprendizagem dos seus colegas como de seus próprios processos. A formação constitui-se, então, como um projeto de investigação, “um caminho metodológico que inclui experiência, conceptualização, acção, observação, reflexão e avaliação” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 123).

A formação contínua prima por uma preparação melhor do professor que leva em conta o próprio contexto de prática educativa. Neste contexto, faz parte da formação contínua a partilha de experiências, onde se aprende com o outro (Imbernón, 2011), não sendo mais uma aprendizagem individual, mas coletiva (Fullan & Hargreaves, 2000). As ações são suportadas pela reflexão e pelos saberes oriundos da teoria aliada à prática.

Nesta ação de partilha de experiências, de diálogo, de busca por uma profissão mais solidária, com menos isolamento, abre-se caminho para a existência do “amigo crítico”. Quando estão inseridos no contexto, os professores conseguem avaliar mais fidedignamente o trabalho que está sendo desenvolvido pelo colega (Tardif, 2013), o que propicia a entreajuda (Day, 2001), facilita o ato de aprender (Alarcão, 1996a, 1996b), aprender junto (Imbernón, 2011),

contribuindo nas reflexões, interrogações e na mudança da prática, influenciando no próprio desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional é construído constantemente no cotidiano da escola (Libâneo, 2001), através da troca de experiências entre os pares, interação, partilha de ideias e dúvidas, produção de conhecimentos (Alarcão & Canha, 2013), atitudes permanentes e conscientes de busca por formação e aprendizagem, desenvolvendo o pensamento teórico e aumentando a competência profissional.

Para Alarcão e Canha (2013), o desenvolvimento profissional “é um processo que acompanha a vida e é potenciado através de experiências colaborativas de aprendizagem e de formação” (p. 52). Assim, o desenvolvimento profissional é permanente e acontece no exercício do dia-a-dia, na procura por soluções dos problemas eminentes no contexto escolar.

No desenvolvimento profissional, a cultura colaborativa assume um importante papel para o desencadeamento de mudanças no contexto escolar, onde há o envolvimento coletivo para que as mudanças do grupo se concretizem. Essas mudanças buscam trabalhar com o desenvolvimento proximal, não se restringindo ao desenvolvimento real.

As necessidades e os problemas do contexto são vistos também pela supervisão colaborativa, a qual juntamente com a formação contínua busca subsídios para desacomodar o professor e buscar seu desenvolvimento profissional. Assim, o professor pode construir ou reconstruir o seu conhecimento profissional, refletir e mudar a sua prática.

Tanto a formação contínua em contexto, como a supervisão colaborativa e o desenvolvimento profissional primam pela reflexão crítica sobre as práticas. Através de uma formação contínua em contexto e de uma supervisão colaborativa, é possível ressignificar o conhecimento e a aprendizagem para melhores práticas e conseqüentemente ocorre o desenvolvimento profissional.



## **CAPÍTULO I. 4 – Educação Infantil e a Avaliação**

Encontrar as formas mais adequadas de avaliar constitui um desafio para os educadores de infância, um desafio, que implica, em primeiro lugar, tomar consciência da impotência da avaliação (Silva, 2012, p.151).

Atualmente, o tema da avaliação educacional está sendo discutido internacionalmente. No Brasil, existe uma preocupação relacionada diretamente com a avaliação na Educação Infantil, com polêmicas relacionadas aos instrumentos a serem usados para registrar o processo de aprendizagem e os critérios de avaliação dessa aprendizagem. Pretende-se, assim, abordar o tema da avaliação na Educação Infantil, com destaque para o Sistema de Acompanhamento das Crianças (Portugal & Laevers, 2010, 2018), de abordagem experiencial, estabelecendo pontes com o contexto brasileiro.

Diante disso, o capítulo incidiu, primeiramente, num resgate sobre o atendimento à criança, visto hoje como um direito constituído e referenciado na legislação brasileira e a seguir explanando sobre a avaliação, dois aspectos que estão sendo refletidos e construídos nas instituições de ensino brasileiras.

Procura-se refletir sobre a avaliação como um processo contínuo e permanente, focando-se no Sistema de Acompanhamento das Crianças – SAC, tendo os Referenciais Curriculares da Educação Infantil – RCNEI – (Brasil, 1998a, 1998b, 1998c), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI – (Brasil, 2010) a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2017) como documentos brasileiros de referência.

### **I.4.1 Contextualização da Educação Infantil: o caso do Brasil**

No Brasil, o início da trajetória ao atendimento das crianças ocorreu por meio de instituições particulares, em sua maioria de caráter caritativo e filantrópico. De acordo com Kuhlmann (2007), a característica da filantropia é a organização racional da assistência, em substituição à caridade, correspondendo à “desobrigação do Estado, paralelamente ao fortalecimento das entidades privadas” (Kuhlmann, 1991, p. 24). Segundo Andrade (2010) e Kuhlmann (1991),

a primeira creche no Brasil foi implantada no ano de 1889, no Rio de Janeiro, junto à fábrica de Fiação e Tecidos, Corcovado.

O poder público mostrou os primeiros ensaios de preocupação com a Educação Infantil em 1940, quando criou o Departamento Nacional da Criança, com tendências médico-higiênicas e individual-assistencialistas. Esse dado comprova que, no século passado, a história e a evolução do atendimento às crianças de zero a seis anos era visto apenas como caráter médico assistencial. Essa visão, mesmo décadas depois, com “a incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista” (Kuhlmann, 2000, p. 7).

A partir da década de 1970, no Brasil, a importância da educação da criança pequena foi sendo reconhecida e as políticas governamentais começaram a ampliar o atendimento para este nível (Andrade, 2010; Kramer, 1993).

No campo governamental, a Educação Infantil foi contemplada, em termos legais, em 1988, no texto da Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), sendo dever do Estado e direito da família o atendimento das crianças de zero a seis anos de idade. Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), destaca também o direito da criança ao atendimento em creche e pré-escola. Porém, em relação à avaliação, nada constava até o início dos anos 90, esta no Brasil como em Portugal, “não fazia parte das crenças educacionais das educadoras de infância” (Parente, 2007, p. 32) e nem da legislação.

Em 1994, no documento expedido pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC sob o título de Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 1994), e nas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, instituída pela Lei Nº 9394 (Brasil, 1996), a Educação Infantil, pela primeira vez na história do Brasil, passou a ser reconhecida como um direito da criança e concebida como a primeira etapa da Educação Básica, de forma complementar à família, sendo, assim, estabelecido um prazo para que as creches e pré-escolas fossem integradas aos sistemas de ensino.

Em relação à obrigatoriedade escolar ocorreu a Emenda Constitucional, Nº 59/2009 (Brasil, 2009a), aprovada pelo Congresso Nacional, que instituiu a

obrigatoriedade escolar a partir dos quatro até os dezessete anos de idade, assim uma faixa etária da Educação Infantil está sendo contemplada. Como se percebe, a Educação Infantil vem conquistando espaços através da legislação, sendo legalmente vista como uma das prioridades da política educacional dos municípios, que se tornaram responsáveis pela oferta, gestão e avaliação da Educação Infantil (Brasil, 2012).

Frente a esta ampliação dos direitos relativos à Educação Infantil, a questão da avaliação também já se fez presente de forma explícita, mas não lapidada, através de algumas nuances referidas às instituições, aos alunos, aos docentes e ao processo educativo. Conforme exemplo, no artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei nº 9394, (Brasil 1996), que ressalta que a avaliação na Educação Infantil deve basear-se na consignação e na análise da evolução da progressão da criança. Está avaliação apresentada era sem o objetivo da promoção ou retenção em decorrência do alcance ou não de pré-requisitos indicados como necessários para o acesso na ocasião, ao ensino fundamental<sup>30</sup>.

Em 1998 foi publicado, no Brasil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998a, 1998b, 1998c), que aborda e contribui para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das práticas educativas. Destaca que a avaliação deve ocorrer através da observação e registo. Esse documento serve como orientação curricular e um guia de reflexão para profissionais da área.

Procurando indicadores específicos na legislação sobre a avaliação da Educação Infantil, encontramos o facto de que as “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil se articulam com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (Brasil, 2010, p. 11), necessitando, assim, de uma proposta de sistematização da avaliação para a Educação Infantil. Em termos gerais, o que contempla a lei é advindo do artigo 10º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que apresentam um conjunto de orientações para a avaliação em creches e pré-escolas, constituindo, em seu íterim, a incumbência das instituições de Educação Infantil em “criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação

---

<sup>30</sup> Ensino Fundamental corresponde a uma das etapas da Educação Básica, que atende estudantes entre 6 e 14 anos, constituída por anos iniciais e anos finais.

do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (Brasil, 2010, p. 29), sendo, assim, a avaliação um instrumento de inclusão das crianças na Educação Infantil, centrada na observação.

Em 2011, o Ministério da Educação explicita que “a avaliação será sempre da criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças” (Brasil, 2011, p. 14).

O documento Base Nacional Comum Curricular – BNCC - ressalta que é preciso acompanhar o conjunto de práticas (reflexão, seleção, organização, planejamento, mediação, monitoramento) e interações dos professores, bem como as aprendizagens das crianças,

realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (Brasil, 2017, p. 39).

A Educação Infantil tem alcançado uma notoriedade nos últimos anos, sendo mais valorizada. Porém, neste momento, alertamos para uma necessidade básica, a título de escolarização, que é a questão da avaliação, de se ter referenciais para a avaliação na Educação Infantil no Brasil, onde se assegure que os objetivos educacionais sejam alcançados com qualidade. Para tanto, questiona-se: Quais instrumentos de avaliação usar? Como fazer?

#### **1.4.2 A Avaliação**

A avaliação educacional precisa ser compreendida em sua historicidade, enquanto prática social, pois isto define os objetivos a serem alcançados, o que

se espera em relação aos sujeitos, aos quais se destinam as práticas educativas (Amaral & Micarello, 2012, p. 172).

Em âmbito geral a avaliação é ainda vista como uma “disciplina em processo de construção e de reconhecimento científico” (Fernandes, 2007, p. 5) ou, segundo Hoffmann, “um monstro de várias cabeças” (1999, p. 12), por ser um fenômeno indefinido em relação aos seus significados diversos.

A avaliação tem assumido diferentes concepções, ocupando “um espaço cada vez mais significativo e mais amplo na educação e na área do desenvolvimento de programas sociais e educacionais” (Parente, 2007, p. 9). Lembramos que avaliação supõe julgamentos de valor, que se realizam com base em critérios que são estabelecidos a partir de uma dada noção de qualidade, compartilhada e assumida por quem faz o julgamento. Ou seja, a raiz da palavra avaliar vem do latim, “*a+valere*”, que significa atribuir um juízo de valor (Luckesi, 1995, p. 28). Porém, para Guba e Lincoln (1989) não existe forma certa de definir avaliação, de como realizá-la e quais os seus objetivos.

Guba e Lincoln (1989) apresentam a evolução conceitual de avaliação, em quatro gerações, a partir do início do século XX. A primeira geração preocupou-se com os resultados aferidos através de testes para a mensuração do rendimento escolar. A segunda apresentou a preocupação sobre como os objetivos estabelecidos eram alcançados. Na terceira, a partir dos anos 60, a avaliação abarca o julgamento, os juízos de valor. A quarta é de abordagem construtivista, em que a avaliação ocorre através da interação dos sujeitos com os contextos envolvidos. As três primeiras gerações apresentam problemas, mas foram essenciais para se chegar a quarta, como uma alternativa.

Percebe-se a avaliação sobre o ensino e aprendizagem do aluno, como uma parte fundamental do processo educacional (Parente, 2007). Sendo assim, a avaliação tem por meta contribuir para o planejamento de futuras ações e “(re) direcionar” o trabalho (Kramer, 1993, p. 94). Contudo, no dia-a-dia da vida escolar, a avaliação é muitas vezes feita pelos educadores intuitivamente, acarretando uma superficialidade em seus resultados, e esquecendo-se do facto que avaliar é um ato da prática pedagógica, portanto um ato intencional (Freire, 1997; Neto & Aquino, 2009), que precisa ser planejado e constantemente

replanejado (Barbosa, 2008), com critérios e consciência, sendo que também é um ato “inacabado” (Freire, 1997, p. 55).

Para Freire (2006a), a avaliação tem um caráter dialógico, “não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros e equívocos porventura cometidos” (p. 29). Logo, a avaliação não é inspeção, mas sim a problematização da ação, bem como, não é um ato fechado, ou individual.

Quando o replanejamento é deixado de lado, a avaliação é compreendida como uma tarefa com um fim em si mesma, não compreendendo a “riqueza do processo” (Parente, 2007, p. 19), ou seja, recai em um movimento fechado, acabado, onde o objetivo passa a ser a atribuição de notas ou conceitos ao desenvolvimento/desempenho dos estudantes para promovê-los em suas escolarizações, ou retê-los, caracterizando como o fim do processo (Hoffmann, 2011; Luckesi, 1995; Vasconcellos, 1998). Esta avaliação é decorrente de concepções classificatórias, somativas, e contraria uma prática voltada para a questão da reorientação das ações (Barbosa, 2008; Boggino, 2009), onde se auxilia o aluno a buscar o aprender a aprender, a fazer ressignificações em relação às suas produções.

#### **I.4.2.1 Avaliação Formativa – Mediadora e Autêntica**

Confrontando a avaliação tradicional, que se encontra dentro do paradigma científico ou positivista (Guba & Lincoln, 1989), podemos citar a concepção da avaliação formativa, pois, segundo (Fernandes, 2006), no século XX, a avaliação era vinculada a uma visão restritiva, centrada em resultados aferidos pelos alunos (Guba & Lincoln, 1989), voltada para objetivos comportamentais. Hoje, verificamos que a avaliação formativa vem modificando e aprimorando seus conceitos e suas práticas, sendo mais complexa, interativa, “centradas nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens” (Fernandes, 2006, p. 23).

A avaliação não é separada do currículo, está vinculada em auxiliar o professor a obter continuamente importantes informações (Parente, 2007) acerca

das dificuldades de aprendizagem dos alunos, para que estes venham a desenvolver as suas competências e habilidades (Barreira, Boavida, & Araújo, 2006; Bassedas, Huguet, & Solé, 1999). Desta forma de avaliar, se adapta o ensino às necessidades dos alunos, reorientando o processo de ensino-aprendizagem (Portugal, 2013), fundamentando e melhorando as práticas de avaliação nas salas de aula (Fernandes, 2006, p. 21). Esta avaliação possui *feedback* para aluno e professor (Barreira et al., 2006).

Para Cortesão (1993, p. 13) a avaliação formativa, “pode ser considerada uma bússola para o processo de ensino aprendizagem” sendo “uma imagem realista das aprendizagens de cada um” (Perrenoud, 2001a, p. 44). Esta forma de avaliação é centrada na aprendizagem dos alunos (Perrenoud, 1999a, 2002), e o torna ator de sua própria aprendizagem (Parente, 2007). A aprendizagem na avaliação formativa é desenvolvida “por e com seres humanos para seres humanos, que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e também política” (Fernandes, 2006, p. 36).

Para Perrenoud (1999a) uma avaliação formativa precisa ter ação apropriada, intervenção diferenciada em relação ao diagnóstico feito através de observação *in loco*. Para o mesmo autor a avaliação formativa “é um componente quase obrigatório de toda avaliação contínua” (Perrenoud, 1999a, p.79).

Na linha da avaliação formativa, Jussara Hoffmann (2011, 2012, 2013, 2014) apresenta a avaliação mediadora. Esta avaliação é construída pelo diálogo, com princípios norteadores como investigação docente, em que o professor investiga, analisa e observa os processos utilizados por cada criança na construção do conhecimento; provisoriidade dos juízos estabelecidos devido ao acelerado desenvolvimento e evolução do pensamento da criança (as observações feitas acabam sendo provisórias, sendo necessários os registos frequentes e o olhar permanente); complementariedade, pois difere da avaliação padronizada, por respeitar as diferenças das crianças no seu processo de desenvolvimento (Hoffmann, 1996, 2013).

A avaliação autêntica, que, segundo Fernandes (2006), também é uma das designações decorrentes da avaliação formativa que também em um “certo

sentido, (...) são alternativas” (Fernandes, 2006, p. 26), tem como propósito melhorar o ensino e as aprendizagens, diferenciando-se da questão classificatória, sendo ela mais contextualizada. A avaliação autêntica é vista como um novo formato de avaliação, com uma perspectiva holística da criança e da aprendizagem, de caráter contínuo, permanente (Bagnato, 2005; Epstein, Schweinhart, DeBruin-Parecki, & Robin, 2004; Portugal, 2012), sistemático, interpretativo do processo avaliativo. Essa avaliação expressa orientações para o processo educativo, como a valorização e a participação das crianças (Drummond, 2005; Parente, 2007; Portugal, 2012, 2013); recolha de informações contextualizadas em tarefas reais; diversidade, cruzamento e complementariedade das informações sobre cada uma das crianças; partilha de informações mais claras e de responsabilidade com pais/familiares e professores do nível do ensino posterior (Parente, 2000, 2007).

Sob esta óptica da avaliação formativa autêntica, encontra-se o Sistema de Acompanhamento das Crianças – SAC.

Relacionamos o SAC (Portugal & Laevers, 2010, 2018) com a avaliação mediadora de Hoffmann (2011, 2012, 2013, 2014), já que tal avaliação se traduz em acompanhar atentamente as manifestações em um percurso de vida de uma criança através das observações, “dando-lhes a atenção, refletindo sobre o que observa de cada uma e efetivando um fazer pedagógico sensível e reflexivo” (Hoffmam, 2013, p. 259), o que vai ao encontro do SAC que também acompanha o desenvolvimento em um determinado período.

Outro ponto que ambos (Avaliação mediadora e SAC) se encontram, é em relação ao ciclo do processo avaliativo, pois tanto um como o outro envolvem observação, reflexão e a ação voltadas para o replanejamento.

#### **1.4.2.2 Avaliação na Educação Infantil**

A Educação Infantil, como instituição, é um espaço físico, legal, que está ainda sendo construída e aos poucos se tornando obrigatória como ensino. A preocupação com a avaliação nesta fase (Portugal, 2013) e a própria prática da mesma, são, logicamente mais recentes ainda (Parente, 2007) em comparação com os outros níveis de ensino. Também, justifica-se o caráter indefinido ocupado

pela avaliação na Educação Infantil, através do que é salientado pelas investigações, cujos estudos identificam a existência de diferentes formas de avaliação nas instituições de Educação Infantil. Evidenciam-se as “incertezas e inseguranças enfrentadas pelos educadores quando se trata de avaliar as crianças” (Amaral, 2014, p. 35).

Esta avaliação vem sendo paulatinamente construída pelos profissionais da educação, professores que são os intervenientes neste processo (Fernandes, 2007). Estes professores precisam ter uma formação na área de avaliação para conseguirem pensar, analisar, de acordo com as concepções, abordagens, teorias, estratégias, técnicas, instrumentos, ferramentas, que lhes auxiliam no constante desafio da observação, reflexão, ação que abarca a avaliação educacional, também nesta faixa etária.

Segundo Hoffmann (1996), a avaliação na Educação Infantil precisa direcionar o seu sentido de acompanhamento do desenvolvimento e de reflexão permanente sobre as crianças em seu cotidiano “como elo na continuidade da ação pedagógica” (p. 48).

O valor da avaliação contempla não somente a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mas tem influência diretamente “na análise da qualidade da oferta educativa” (Portugal, 2013, p. 236). A avaliação corresponde às necessidades das crianças, em relação ao bem-estar e à implicação nas atividades que lhes são oferecidas, direcionando o próprio planejamento do professor para a busca de um contínuo processo de melhoria de suas práticas.

#### **I.4.2.3 Avaliação e qualidade na Educação Infantil**

A qualidade possui diferentes abordagens, conceitos que variam com o tempo, com o lugar, com a perspectiva, portanto é inadequado apresentar definições fixas (Pascal & Bertram, 1999).

Pode-se considerar a avaliação da qualidade como medida, embasada em critérios, onde se reduz a interação entre o avaliador e os termos intervenientes, ou como experiência, onde ocorre a proximidade do avaliador com o objeto de avaliação no seu contexto (Stake & Schwandt, 2006).

As instituições de ensino, as creches e as pré-escolas, precisam garantir um atendimento de boa qualidade para as crianças. Mas quais são os indicadores de uma boa qualidade na Educação Infantil? O que é qualidade? Pouco se sabe sobre o conceito de qualidade em relação à educação (Sheridan, 2007). Uma das definições de qualidade é advinda de Donabedian (1980, citado por Sheridan, 2007, p. 198) que define “quality as a multidimensional phenomenon by describing quality as structure, process and outcome”<sup>31</sup>. Para Zabalza (1998), a qualidade é uma questão polissêmica e na escola é algo dinâmico que se constrói no dia-a-dia, sendo um desafio constante. Denota-se assim, a relevância das experiências vividas na avaliação da qualidade, onde “a qualidade depende em grande medida de quem a tenha experimentado” (Fernandes, 2007, p. 41).

Em relação à avaliação da qualidade pedagógica, deve-se cuidar com os métodos adotados, uma vez que a própria avaliação é sempre uma definição de qualidade (Sheridan, 2007), a qual pode ser catalizadora para incentivar, induzir mudanças, transformações, ou para o contrário do exposto.

Existem muitos fatores relevantes que envolvem a conceptualização da qualidade, entre eles, fatores e valores culturais, históricos, sociais e econômicos em que a instituição da Educação Infantil está inserida. A qualidade pode estar vinculada ao contexto educacional, às ações dos professores, às estruturas, projetos, conteúdos, métodos (Laevers, 2004, 2011), bem como, às questões de saúde, higiene e segurança (Myers, 2006). A qualidade também pode estar vinculada aos resultados e efeitos obtidos em relação ao processo de aprendizagem, relacionando-se, assim, com as políticas (Laevers, 2004; 2011), perfazendo-se geralmente por avaliações somativas.

Ressaltamos aqui que, quando se reporta à qualidade do contexto educacional, esta qualidade não depende apenas do modelo pedagógico da instituição, pois há indicadores que são comuns a vários contextos, como respeito pela criança; uma abordagem de estrutura aberta, ou seja, espaço para autonomia e iniciativa das crianças; ambiente rico/estimulante; interação, comunicação, diálogo; processo de representação/ abstracção e, ênfase na

---

<sup>31</sup> Qualidade como um fenômeno multidimensional, descrevendo a qualidade como estrutura, processo e resultado (Tradução nossa).

observação (Laevers, 2014) sendo acrescentado “reflexão consequente” por Portugal (2009, p. 14).

Segundo Laevers (2004; 2014), a educação experiencial, que é a base do SAC, identifica indicadores de qualidade do processo (o que se passa em relação à criança), que estão no meio destas duas abordagens: entre o contexto (meios – como fazer) e o resultado (objetos - porquê fazer). É aqui que se encontram as dimensões de bem-estar emocional e envolvimento, capazes de avaliar a qualidade de qualquer ambiente educacional.

Conforme Laevers (2005a, p. 4), “the most economic and conclusive way to assess the quality of any educational setting (from the pre-school level to adult education) is to focus on two dimensions: the degree of ‘emotional well-being’ and the level of ‘involvement’”<sup>32</sup>.

Os dois critérios são indicadores essenciais para um bom nível de qualidade da escola. Pois, para descobrirmos como cada criança está progredindo, é necessário avaliar como está se sentindo no ambiente: se à vontade, com vitalidade, autoconfiança, expressando-se com autenticidade, representa que o seu bem-estar emocional está com um bom nível, traduzindo-se que suas necessidades no âmbito físico, social e afetivo, estão sendo supridas. O critério do envolvimento está ligado ao ambiente desafiador criado pelo adulto para o desenvolvimento da criança (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2004; Laevers, 2004, 2011, 2014).

Em relação à qualidade na Educação Infantil, em nível mais específico, é direcionada ao próprio contexto, em que todas as crianças possam experimentar um nível de bem-estar elevado e onde todas as áreas de desenvolvimento estão representadas nas suas atividades (Laevers, 2005a, 2005b, 2014).

O Brasil (2009b) apresentou alguns parâmetros ou dimensões de indicadores para a avaliação da qualidade da Educação Infantil. Estes interrogam sobre o planejamento institucional, a multiplicidade de experiências e linguagem, interações, promoção de saúde, materiais, espaços, qualificação dos

---

<sup>32</sup> A maneira mais econômica e conclusiva de avaliar a qualidade de qualquer ambiente educacional (do nível pré-escolar à educação de adultos) é focar em duas dimensões: o grau de "bem-estar emocional" e o nível de "envolvimento" (Tradução nossa).

profissionais, cooperação e troca com a família, com o objetivo de responder se, e o quanto esta oferta atende a essas finalidades.

De acordo com Kagan (2011) e Bhering et al. (2011), as pesquisas feitas sobre a qualidade da Educação Infantil no Brasil revelam a necessidade de desenvolver condições mais adequadas, frente às atividades, rotinas de cuidados pessoais em relação às creches, e estrutura do programa para a pré-escola, bem como, as infraestruturas, juntamente com formação continuada dos profissionais.

Cumprir lembrar que os indicadores de qualidade da Educação Infantil se diferenciam dos outros níveis de ensino que são centrados na avaliação quantitativa de rendimentos, ao passo que a Educação Infantil se focou nos direitos das crianças. Lembrando que existe diferença na qualidade dentro do próprio país, devido às diferenças sociais e regionais (Campos, Esoisuti, Bhering, Gimenes, & Abuchaim, 2011).

Ressalta-se que “o pressuposto adotado é que a frequência a uma creche ou pré-escola de qualidade faz a diferença na vida das crianças” (Campos et al., 2011, p. 28), tanto na escolarização posterior (Bhering et al., 2011), como na sua própria vivência, nas suas interações. Corroborando com essa ideia, é comprovado que a pré-escola com melhor qualidade repercute nos melhores resultados das crianças a curto e a longo prazo (Kagan, 2011; Taggart, Sylva, Melhuish, & Blatchford, 2011; Bhering et al., 2011).

#### **I.4.2.4 Processo avaliativo na Educação Infantil**

Sabemos que a avaliação autêntica da aprendizagem e desenvolvimento é advinda de momentos constantes, se fazendo presente no dia-a-dia, minuto-a-minuto, na instituição educativa; diríamos ainda mais, em cada “piscada de olho”, em diferentes locais (Parente, 2007). O professor é entrelaçado pela avaliação, muitas vezes sem se dar conta dela, pois “à medida que ele está analisando as atitudes das crianças, pensando no que vai fazer ou como trabalhar com uma atividade” (Hoffmann, 1996, p. 49), está intrinsecamente envolvido com e no processo avaliativo. Por essa característica, de ser um ato constante, torna-se um processo difícil e desafiador, mas, ao mesmo tempo, um ato de libertação, por ser

conscientizador, onde se “toma posse da realidade” (Freire, 2006b, p. 33), por alguns milésimos de segundo.

Os professores são os principais intervenientes no processo de avaliação e é consensual, nos dias atuais, que a avaliação na educação infantil, não deveria ser mais estandardizada, através de *checklist* (Parente, 2007; Portugal & Laevers, 2010; Portugal, 2007), com uso de símbolos para responder se a criança tem alcançado os objetivos, com “capacidades isoladas e automatizadas” (Portugal, 2013, p. 235) voltadas para as concepções e competências que as crianças já possuem.

Assim como os ‘trabalhinhos’ oferecidos geralmente ‘eram/são’ usados como ferramentas para ocupar o tempo das mesmas, ‘matar o tempo da criança’ e não para auxiliar o seu desenvolvimento ou servir para compor o processo de avaliação. A avaliação que se configura geralmente é a nível convencional, que não tem servido aos objetivos de “conhecer as competências das crianças nos seus contextos e rotinas habituais, apoiar o delineamento de programas de intervenção e documentar o processo de desenvolvimento das crianças” (Portugal, 2013, p. 235). A avaliação deveria ser hoje um processo mais autêntico, útil, no qual se regista e documentam as experiências da aprendizagem das crianças (Parente, 2007).

Na Educação Infantil a avaliação apresenta um quadro diferente em alguns aspectos em relação ao Ensino Fundamental (Parente, 2007). A diferença do papel da avaliação neste nível de ensino refere-se ao facto de o professor, pelas características deste nível de ensino, ter a possibilidade de conhecer através da observação e reflexão (Hoffmann, 2013), da análise e interpretação mais profunda e melhor das crianças, das suas características, emoções, reações, desejos e do modo como vão se apropriando dos saberes; além de ser privilegiado o estreitamento do contato com a família partilhando as informações, em busca de melhor qualidade no desenvolvimento, aprendizagem da criança (Parente, 2014). Também Rosemberg (2001) afirma que “a avaliação na educação infantil se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento. Feita pelas professoras, pessoas que interagem com ela no quotidiano e pelas próprias crianças” (p. 13).

Na Educação Infantil, a avaliação deve ocorrer permanentemente e não de forma comparativa com seus pares - será da criança em relação a si mesma. Não se visualiza mais uma avaliação que faça comparações entre os alunos (Perrenoud, 1999a, p. 78). O educador deve, portanto, buscar compreender o desenvolvimento, as expressões, a construção do pensamento e do conhecimento, identificando os potenciais interesses e necessidades da criança (Oliveira, 2006; Vygotsky, 1988), para poder planejar a aula de acordo com o momento em que a esta vive. Isto é, a avaliação do “desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes” (Portugal & Laevers, 2010, p. 10; Portugal, 2013, p. 238). Baseando-se no conceito da zona de desenvolvimento próximo (ZDP), de Vygotsky, denota-se que o objetivo da avaliação é aprimorar a mediação feita pelo professor, o qual deve centrar suas atividades, o seu agir, no desenvolvimento proximal da criança, para que o processo de aprendizagem alcance níveis de implicação sempre mais elevados (Vygotsky, 1988; Oliveira, 2006).

A avaliação na Educação Infantil precisa direcionar o seu sentido de acompanhamento do desenvolvimento e de reflexão permanente sobre as crianças em seu cotidiano “como elo na continuidade da ação pedagógica” (Hoffmann, 1996, p. 48).

O modelo experiencial de avaliação da qualidade procura atender a esse processo de avaliação no qual se leva em conta a perspectiva da criança, focalizando-se nos processos experienciados por ela durante o programa. O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) fornece, através da avaliação processual, suportes, que envolvem o bem-estar emocional e a implicação<sup>33</sup>.

#### **I.4.2.5 Instrumentos ou Sistemas de avaliação**

As práticas avaliativas em educação de infância nem sempre correspondem a uma avaliação sistemática de caráter formal que vão ao encontro

---

<sup>33</sup> A palavra implicação é traduzida do francês, “implication” relacionada as obras de Ferre Laevers. Na terminologia anglo-saxônica utiliza-se “involvement”, assim quando advém das obras da língua inglesa, a tradução é envolvimento. Portanto estes dois termos, implicação e envolvimento são utilizadas como sinônimos.

do “desenvolvimento curricular por parte dos educadores, mesmo sendo a avaliação considerada por eles como o motor de aperfeiçoamento do seu trabalho pedagógico” (Fernandes 2009, citado por Portugal, 2013, p. 235).

Mediante este cenário da conceitualização da avaliação, torna-se importante os educadores saberem utilizar instrumentos que os auxiliam nesta jornada avaliativa, sistemas de avaliação que ajudam a identificar as questões subjacentes e as áreas que necessitam de maior atenção e intervenção pedagógica, bem como, as competências das crianças, de acordo com suas dificuldades específicas.

Em relação aos instrumentos avaliativos Barbosa e Horn (2008) ressaltam que estes têm o objetivo de favorecer o acompanhamento e a reflexão acerca das tarefas desempenhadas pelas crianças, bem como o registo, que propicia a memória sobre a evolução, ou não da criança, propiciando, desse modo, a construção de uma consistente e qualificada documentação pedagógica (Parente, 2007). Esta documentação constitui-se em uma fonte informacional para a elaboração de planos de intervenção, onde se planeiam as atividades em benefício dos alunos, pois é uma documentação que contém a compilação de todos os dados, de todas as fontes (Barbosa & Horn, 2008; Parente, 2007).

Para um registo de avaliação significativo é preciso, através da observação, documentar a história da criança, suas interações, convivências, o seu envolvimento nas atividades, as suas iniciativas, lembrando que o registo e a documentação estão “no coração da avaliação” (Portugal, sem data). Segundo Leavitt e Eheart (1991, citados por Parente, 2007) “no domínio da educação de infância todo o processo de avaliação é suportado na observação e no seu registo e em dados descritivos” (p. 41). Sendo que as histórias de vida devem revelar peculiaridade, “curiosidades, avanços e dificuldades próprias de cada criança, respeitando o seu “ser” diferente dos outros. Diferenças entre elas entendidas como normais e não como desvantajosas” (Hoffmann, 1996, p. 51).

#### **I.4.2.5.1 SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças**

O Sistema de Acompanhamento de crianças (SAC) apresenta-se como uma proposta de avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças,

(Portugal & Laevers, 2010; Portugal, 2013; Portugal & Laevers, 2018) que enfatiza a avaliação formativa, por ser inspirada em concepções cognitivistas, construtivistas e socioculturais da aprendizagem, em que as dificuldades apresentadas pelos alunos são detectadas durante o processo de ensino-aprendizagem (Fernandes, 2006).

Podemos enquadrar o SAC na perspectiva da avaliação de David Fetterman, a “empowerment evaluation”, por ser ele um facilitador da avaliação, que incentiva a auto-determinação, a auto-avaliação, no lugar de dependência; podendo, assim, desenvolver mudanças nos sujeitos e nos contextos (Fetterman, 1994, 2001). Através do SAC o professor faz uma auto-avaliação de suas ofertas para as crianças, podendo através desta ferramenta, inserir mudanças no seu próprio planejamento, identificando problemas e soluções, procurando encontrar uma maior qualidade tanto o desenvolvimento curricular quanto profissional. Podemos visualizar o SAC numa abordagem do tipo da avaliação “empowerment”, na medida em que esta ferramenta procura entender e melhorar o que está acontecendo a partir da perspectiva do participante.

O SAC é um instrumento para o contexto da pré-escola, adaptado, por Gabriela Portugal, para a realidade portuguesa, é uma ferramenta que vai ao encontro das orientações curriculares para a educação pré-escolar portuguesa (OCEPE). Esse instrumento é inspirado na abordagem experiencial em educação, ou seja, a sua origem encontra-se no “Process-oriented child monitoring system for Young children” (POMS) e outros trabalhos, desenvolvidos pela equipe do Centro de Educação Experiencial de Lovaina (Bélgica) (Laevers, Vandenbussche, Kog, & Depondt, 1994).

A ferramenta foi construída com o intuito de apoiar os educadores na “prática pedagógica, facilitando a relação entre as práticas de observação, avaliação e edificação curricular, procurando assegurar uma avaliação ‘autêntica’ e dinâmica” (Portugal, 2012, p. 599). Leva em conta a análise do bem-estar emocional e da implicação, do funcionamento e envolvimento do grupo, e de cada criança, juntamente com suas aprendizagens e desenvolvimento do currículo, podendo, assim, o educador guiar as suas intervenções educativas (Portugal et al., 2011) de acordo com as necessidades das crianças, dando atenção

diferenciada para as que necessitam de um atendimento extra e intervindo no próprio contexto quando necessário. Procura, assim, alcançar uma maior qualidade, na perspectiva de solucionar os problemas, tanto voltados para o grupo como para o indivíduo.

O SAC é um sistema de acompanhamento, uma avaliação, não das crianças, mas com as crianças, um acompanhamento ao mesmo tempo individual e coletivo, privilegiando as diferentes formas de linguagem e auxiliando a sua construção sócio histórica e cultural.

O SAC não é uma ferramenta que quantifica, produzindo estigmas, rotulações à criança, que classifica conforme padrões estabelecidos em “certo ou errado”, descontextualizados advindos de uma avaliação tradicional. Dá-se através de um processo contínuo, com registos de observação.

#### **I.4.2.6. Conceitos subjacentes ao SAC**

Para entendermos melhor o instrumento aqui apresentado, voltamo-nos para os seus conceitos.

A avaliação do SAC é estruturada em torno de uma avaliação processual, “atendendo os processos de implicação e de bem-estar emocional experienciados pelas crianças” (Portugal, 2013, p. 236), contextual, procurando “atender a atual qualidade do contexto educativo” (Portugal, 2013, p. 236), e de resultado, tornando “possível o desenvolvimento de práticas orientadas para aprendizagens e desenvolvimento das crianças” (Portugal, 2013, p. 236).

As formas de desenvolvimento e aprendizagem das crianças reportam-se às práticas guiadas pelos referenciais teóricos da educação experiencial e dos princípios socioconstrutivistas *vygotskyanos* (Laevers, 2005a; Portugal & Laevers, 2010; Portugal & Laevers, 2018). Assim, a educação ocorre através da interação, e o papel do professor é atuar na zona de desenvolvimento proximal<sup>34</sup> (Oliveira, 2006), ajudar a criança a desempenhar tarefas que no momento não é capaz de realizar sozinha, caso contrário, o adulto estará agindo no desenvolvimento real,

---

<sup>34</sup> A expressão “zona de desenvolvimento proximal” aparece, às vezes, nas traduções para a língua portuguesa, como “zona de desenvolvimento potencial” (Oliveira, 2006, p. 58).

que já foi consolidado pela criança e não tem mais relevância para a mesma, tornando-se desestimulante ao ser repetidamente trabalhado.

O desenvolvimento de competências é um dos conceitos abordados pelo SAC, cuja essência diz respeito ao saber mobilizar e utilizar o conhecimento, as atitudes e as capacidades adquiridas no contexto, saindo da aprendizagem mecânica e superficial. Na Educação Infantil temos por base organizar o currículo para desenvolver, na criança, um conjunto de competências a partir de experiências vividas.

Outro conceito refere-se à educação experiencial, sendo ela “holistic in the sense that it addresses students in their entirety - as thinking, feeling, physical, emotional, spiritual, and social beings”<sup>35</sup> (Carver, 1996, p. 151). Esta abordagem leva em consideração as necessidades e interesses das crianças, em que o educador procura assegurar níveis mais elevados de implicação e bem-estar emocional de cada criança. Esta visão também é inclusiva, pois permite ao educador trabalhar antecipadamente com as crianças que se encontram em risco de desenvolvimento (Portugal & Laevers, 2010; Portugal & Laevers, 2018).

A educação experiencial (EXE) é composta por atitude experiencial, que tem atenção sensível para o vivido/experiência da criança para melhor compreendê-la. Assim a educação experiencial tem como base a atitude experiencial, que suporta os pilares da sensibilidade, autonomia e estimulação, os quais servem de base para a implicação e bem-estar que são o esteio do desenvolvimento pessoal e social (Laevers 2003, 2014; Portugal & Santos, 2003; Portugal & Laevers, 2010; Portugal & Laevers, 2018).

Na educação experiencial esses três pilares existentes da prática fazem a ligação entre a experiência e a finalidade da educação, o pilar diálogo experiencial/sensibilidade que “ênfatiza uma relação mais profunda e autêntica com as crianças e fundamenta-se nos princípios de aceitação, empática e autenticidade” (Portugal & Laevers, 2010, p.15; Portugal & Laevers, 2018, p.13). O estilo experiencial do adulto em relação a sensibilidade deve intervir através do ato de identificar e compreender as necessidades básicas da criança, tais como, as necessidades de segurança, de afeto, de atenção, de afirmação, de clareza e

---

<sup>35</sup> Holístico no sentido de que aborda os alunos em sua totalidade - como seres pensantes, sentimentais, físicos, emocionais, espirituais e sociais (Tradução nossa).

de apoio emocional” (Laevers, 2014, p. 164). Esta dimensão da sensibilidade “refere-se aos comportamentos do educador que demonstram reconhecer e respeitar os sentimentos e o bem-estar emocional da criança” (Portugal & Luís, 2016, p. 69).

O pilar autonomia/livre iniciativa das crianças busca estimular a mesma, oferecendo possibilidades para que escolham o que mais lhe implica, mas com regras e limites. O estilo adulto na autonomia engloba além da organização da sala, envolve a intervenção com respeito ao “senso de iniciativa da criança, reconhecendo seus interesses, dando a ela espaço para experimentar, deixando-a decidir sobre a maneira como uma atividade se realizará e quando o produto será finalizado, implicá-la no contexto de regras e solução de conflitos” (Laevers, 2014, p. 164). Nesta dimensão aparece a questão da liberdade oferecida para a criança, para que está escolha a atividade que quer realizar (Portugal & Luís, 2016).

E o pilar da estimulação/ enriquecimento do meio está relacionado “à oferta de materiais e de atividades estimulantes o mais diversificados possível” (Portugal & Laevers, 2010, p.16; Portugal & Laevers, 2018, p.14), essas intervenções propostas pelo estilo do adulto, o qual é o mediador cultural, interferem nas ações, explorações das crianças no contexto, e levam a mesma entre alto e baixo nível de envolvimento.

A avaliação no SAC é estruturada em torno de três eixos: processual, contextual e de resultados. A avaliação processual, em que o professor procura assegurar níveis elevados de implicação e de bem-estar emocional, deve tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas para resultados, mas também para guiar as intervenções educativas de acordo com as necessidades das crianças, dando atenção diferenciada para as que necessitam de um atendimento extra e intervir na melhoria do contexto educativo.

Explicitamos na figura a seguir a relação que ocorre no SAC:



Figura 1. Esquema dos Processos evidenciados no SAC. (Adaptado de Laevers, 2003, 2005a, 2005b, 2005c).

As dimensões de bem estar e de implicação se encontram no meio do processo, entre o contexto e resultado.

O bem-estar emocional é um estado interior expressado por sentimentos de satisfação e prazer, sendo este momento marcado com energia e vitalidade, onde a criança está aberta a todo contexto que a circunda (Laevers, 1994, 2004; 2005c, 2011). Através dos níveis do bem-estar emocional e implicação, o professor tem em suas mãos parâmetros para poder melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento. Os indicadores de bem-estar emocional não necessitam estar todos presentes para que se tenha um nível alto de bem-estar. Estes são descritos como: abertura e receptividade ao contexto; flexibilidade frente a situações novas; autoconfiança e autoestima; assertividade; vitalidade; tranquilidade; alegria e ligação consigo próprio.

Para sabermos como cada criança se encontra no seu contexto, “we first have to explore the degree in which children do feel at ease, act spontaneously,

show vitality and self-confidence. All this indicates that their emotional well-being is ok" <sup>36</sup> (Laevers, 2003, p. 14; Laevers, 2005a, p. 4).

O nível de implicação é definido por Laevers (1994b, citado por Portugal & Laevers, 2010; Araújo & Oliveira-Formosinho, 2004; Laevers, 2004; 2005a) como uma qualidade da atividade humana, "caracterizada pela persistência e pela concentração" (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 195) e não se traduz em um processo linear. Os indicadores são os que auxiliam na operacionalização que vai de nenhuma atividade até um conjunto intensivo de experiências; estes são constituídos por: concentração; energia; complexidade e criatividade; expressão facial e postura; persistência; precisão; tempo de reação; expressão verbal; e satisfação. Estes indicadores dependem da necessidade de exploração e do nível de desenvolvimento da criança, onde se procura ver o que as condições ambientais desencadeiam nelas, ao passo que o educador consegue denotar a qualidade do contexto educativo através da análise feita sobre quais são as qualidades da oferta. A implicação está ligado ao ambiente desafiador criado pelo adulto para o desenvolvimento da criança (Laevers, 1994, 2004, 2005c).

A estrutura do SAC integra as escalas de avaliação do bem-estar emocional (constituído por cinco níveis, desde muito baixo, onde existe claramente sofrimento emocional, até muito alto, onde a criança está de bem consigo e com os outros) e a escala de envolvimento (também constituído por cinco níveis, desde muito baixo, onde a criança está mentalmente ausente em relação à atividade, até muito alto, onde há envolvimento total, atividade intensa e continuada), desenvolvidas por Laevers (Portugal & Laevers, 2010; Portugal & Laevers, 2018).

O educador, através da observação, avaliação e reflexão contínua em relação às crianças, evidencia os níveis de bem-estar emocional das mesmas e sua implicação, sem deixar de lado o conhecimento em relação à família e comunidade. Caso a criança apresente níveis médios ou baixos de bem-estar emocional e/ou implicação é porque existe algo que não está bem, entre o que sente como necessidade e o que é oferecido. Decorrente disso, o educador

---

<sup>36</sup> Primeiro precisamos explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança. Tudo isso indica que seu bem-estar emocional é bom (Tradução nossa).

precisa procurar explicações para a realidade insatisfatória da criança em particular.

O SAC propõe algumas dimensões para auxiliar o educador nesta busca de soluções, como: impressão acerca da criança; dados familiares, acontecimentos; relações, como acontecem e com quem; implicação em relação às atividades, ao grupo; recolha de opinião da criança sobre a educação infantil, o que gosta mais; competências pessoais e sociais, como se caracteriza o desenvolvimento da criança referente a áreas como motora, artística, lógica, linguística e física (Portugal et al., 2011).

Após este processo de investigação e de reflexão sobre os dados coletados, o professor tem subsídios para tomar decisões em relação à oferta educativa, intervindo nas questões insatisfatórias.

O SAC é um sistema que propicia a reflexão crítica dos professores, não se restringindo ao diagnosticar o que está em déficit, mas sim alarga a visão e faz replanejar constantemente as práticas pedagógicas, buscando a transformação.

O SAC é composto por um ciclo de observação, avaliação, reflexão e ação, sendo que em cada ciclo ocorrem três fases, as quais se interligam, resultando em um novo ciclo (Anexo 1), o qual podemos compará-lo com as três etapas da avaliação empowerment, pois a primeira estabelece a missão, a segunda faz o balanço, e a terceira o planejamento para o futuro, em que a auto-reflexão é rotineira e automática (Fetterman, 1994, 1996, 2001). O ciclo do SAC é organizado em um conjunto de sete fichas: quatro referentes ao grupo, e três às crianças individuais, ou seja, “fichas gerais e específicas, relacionadas com o contexto, o grupo e as crianças individualmente” (Carvalho, 2012, p. 16).

Apresentamos aqui, as três fases que envolvem o ciclo do SAC, cujo esquema do processo é apresentado em Anexo 1:

- A fase 1 envolve caracterização, observação e avaliação geral do contexto e do grupo, levando em conta os níveis de implicação e de bem-estar emocional das crianças, assinalando particularidades, problemas, dificuldades que requerem análise mais detalhada, e intervenções, através de atividades e estímulos que sejam de acordo com as necessidades e desenvolvimento. Nesta fase temos duas abordagens, a dirigida ao grupo

em geral, que se realiza no início do ano letivo, depois se repete no meio e no final, e a individual, que regista indicadores do desenvolvimento pessoal, social e das áreas de competências.

- Na fase 2 ocorre a análise e reflexão sobre a avaliação e observação da fase 1, tanto individual como do grupo e contexto. Na abordagem dirigida ao contexto educativo geral, o educador reflete sobre aspectos positivos e preocupantes, identificando situações em diferentes níveis, como na oferta educativa, no clima de grupo, no espaço para iniciativa e autonomia, na organização das rotinas diárias e do estilo adulto, replanejando, assim, a área de trabalho, com estratégias de mudança nos níveis necessários.
- Na fase 3 ocorre a avaliação geral do grupo, clarificando, definindo ações e objetivos para atender melhor, levando em conta aspectos como a “oferta educativa, o clima de grupo, o espaço conferido à iniciativa das crianças, a organização ou mesmo características pessoais do educador” (Portugal, 2012, p. 606). Nesta fase ressalta-se a relação com a família e comunidade, em busca de uma avaliação autêntica, incentiva-se a reflexão e partilha de informações sobre o percurso do progresso das aprendizagens significativas de cada criança. Na abordagem dirigida ao contexto educativo em geral, ocorre a reflexão sobre os pontos fracos que precisam ser mudados e sobre o que pode ser preservado.

Laevers e Moons (1997, citados por Portugal & Laevers, 2010) apresentam estratégias para auxiliar na implicação e bem-estar emocional, denominadas de pontos de ação, sendo que os pontos são relacionados com: a estimulação, envolvendo a divisão da sala em cinco áreas atraentes; o diálogo experiencial; o reconhecimento das crianças com dificuldades socioemocionais e de desenvolvimento e a sua ajuda através de intervenções apropriadas.

Na abordagem dirigida às crianças, salientam-se os aspectos positivos e negativos que caracterizam a criança, com perspectivas de evolução, podendo necessitar de apoio especializado. No entanto, “procurar melhorar o nível de bem-estar emocional da criança não significa “estragar” a criança ou “dar-lhe tudo o que ela quer”” (Portugal & Laevers, 2010, p. 119).

Através do SAC o professor faz uma auto-avaliação de suas ofertas para as crianças, podendo através desta ferramenta, inserir mudanças no seu próprio planejamento, identificando problemas e soluções, procurando encontrar uma maior qualidade tanto no desenvolvimento curricular quanto profissional.

O SAC propõe uma organização em áreas que configuram o desenvolvimento pessoal e social das crianças, o que auxilia o professor na própria planificação, na “organização do contexto a concepção de experiências a disponibilizar à criança” (Portugal, 2013, p. 241).

Assim o SAC ajuda, de forma mais precisa, na definição do que se trabalha em Educação Infantil corroborando com o desenvolvimento da criança de uma forma holística, dando vazão para um currículo atento para as cem linguagens da criança (Edwards, Gandili, & Forman, 1999), expresso como premissa em todas as etapas do processo educativo para que esta adquira as atitudes básicas necessárias para um “cidadão emancipado” (Portugal, 2013, p. 242; Portugal & Laevers, 2010, p. 36).

Portanto, as Competências Pessoais e Sociais (Anexo 2) expostas pelo SAC (Portugal & Laevers, 2010) ou as Áreas (Área de Formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação; Área de conhecimento do mundo) (Anexo 3) (Portugal & Laevers, 2018) são contribuições essenciais para o desenvolvimento de cidadãos autênticos.

Essas competências (Anexo 2) são referentes às atitudes, ao comportamento no grupo e à aprendizagem dos domínios essenciais correspondentes às aquisições indispensáveis das diversas áreas.

Perante o exposto no quadro (Anexo 2), Competências pessoais e sociais em educação pré-escolar, o SAC (2010) aponta para as competências de cada área das aprendizagens, os domínios das expressões artísticas; linguagem; motricidade grossa e fina; do pensamento lógico conceptual e matemático; compreensão do mundo físico e tecnológico; compreensão do mundo social

Na versão mais atual do SAC (2018), (Anexo 3) apresenta diretamente as áreas a serem avaliadas individualmente na criança, (Áreas de conteúdo, domínios e indicadores de aprendizagem e desenvolvimento: Área de formação

peçoal e social; Área de expressão e comunicação; Área do conhecimento do mundo).

Dessa forma, através destes indicadores, o educador consegue conhecer cada criança e adaptar as suas práticas às necessidades de cada uma.

#### **I.4.2.7 SAC, RCNEI, DCNEI e BNCC uma possibilidade**

No Brasil, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil estão em processo de construção. Até o presente momento, os documentos oficiais são o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, de 1998, (Brasil, 1998,a,b,c) sendo uma orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, de 2010, (Brasil, 2010) onde a criança é o centro e tem garantido o direito de aprender tendo acesso ao conhecimento cultural e científico; e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC – de 2017, (Brasil, 2017) documento que determina o conjunto de competências gerais, define os direitos de aprendizagem para todos, desde bebês até os jovens, ou seja abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sendo aos poucos implementada nas escolas.

No RCNEI, encontram-se especificidades sobre o que deve ser trabalhado neste nível de ensino, ou seja, com as crianças de 0 até 6 anos, apresentando orientações claras dos conteúdos e objetivos de aprendizagem para a elaboração do currículo das instituições, logo estabelece o que deve ser ensinado.

O material do RCNEI (Brasil, 1998a, 1998b, 1998c) foi elaborado para ser utilizado por todos os professores como um instrumento de trabalho, um guia de orientação, tanto para as instituições como para o dia-a-dia do professor, na construção de projetos educativos e curriculares, o qual possui referenciais sobre o desenvolvimento da criança e noções básicas para serem trabalhadas, de acordo com a sua evolução. Contém um referencial teórico bem fundamentado, mas em relação à avaliação não apresenta muitos detalhes, contendo apenas alguns indicativos gerais, ao final de cada exposição dos eixos de trabalho, intitulados “Observação, registo e avaliação formativa” (Brasil, 1998a, p. 40; 1998b, p. 77, 157; 1998c, p. 203-237). Estes indicativos comportam

características amplas da avaliação, como de dever ser formativa, contínua, constante, não linear e nem idêntica entre as crianças, não apresentando nenhum instrumento específico para se fazê-la, deixando os professores e as instituições livres para escolherem o que melhor lhes convier.

A avaliação é apontada no RCNEI como elemento indissociável do processo educativo, vista, juntamente com a observação, o registro, o planejamento, como um dos “instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças” (Brasil, 1998a, p. 41) onde o instrumento de avaliação serve para a reorganização do trabalho do professor e a atualização sistemática das suas observações (Ciasca & Mendes, 2009), o qual deve documentar e registrar as mudanças e conquistas das crianças em seus processos de desenvolvimento “e formular indicadores que permitam ter uma visão da evolução de cada criança” (Brasil, 1998c, p. 158) e, ainda, “deve-se evitar a aplicação de instrumentos tradicionais ou convencionais, como notas e símbolos, como propósito classificatório, juízos conclusivos” (Brasil, 1998c, p. 238).

O SAC aponta para as competências de cada área das aprendizagens, os domínios das expressões artísticas; linguagem, motricidade grossa e fina; do pensamento lógico conceptual e matemático; compreensão do mundo físico e tecnológico; compreensão do mundo social. Dessa forma, através destes indicadores, o educador consegue perceber e atuar no nível de implicação e de envolvimento da criança, sendo que estes vão ao encontro do RCNEI por ser um material elaborado com o objetivo de buscar a qualidade para o desenvolvimento integral das crianças, e que também apresenta orientações e organização sobre o trabalho relacionado ao âmbito de experiência da *Formação Pessoal e Social* – que contempla os eixos da identidade e autonomia das crianças – e ao âmbito do *Conhecimento de Mundo* – que é referente à construção das diferentes linguagens que abarcam os eixos do movimento, da música, das artes visuais, das linguagens oral e escrita, da natureza e sociedade e da matemática –, proporcionando, assim, uma operacionalização, e uma comparação com os domínios e competências do SAC (2010) ou as áreas de conteúdos, domínios e

indicadores de aprendizagem e desenvolvimento apresentadas no SAC (2018), conforme esboçado nas figuras seguintes (Cf. figura 2 e 3).

<b>SAC - 2010</b>	<b>RCNEI- 1998</b>
<b>Competências pessoais e sociais em educação pré-escolar</b>	Âmbitos para a educação Infantil
<b>1.- Atitudes:</b>	1- Âmbito – Formação Pessoal e Social:
<b>1.1 - Autoestima positiva;</b> <b>1.2 - Auto-organização / iniciativa;</b>	1.1 - Identidade e Autonomia; (construção do sujeito – capacidades de ordem afetiva, associadas à construção da autoestima, às atitudes no convívio social, à compreensão de si mesmo e dos outros);
<b>1.3 - Curiosidade e desejo de aprender;</b> <b>1.4 – Criatividade;</b> <b>1.5 - Ligação ao mundo;</b>	(aparecem diluídas em vários locais do Referencial);
<b>2 - Comportamento no grupo:</b>	
<b>2.1 - Competência social.</b>	O desenvolvimento de interação com os outros e com o meio (aparecem diluídas em vários locais do Referencial);
<b>3- Domínios essenciais:</b>	2 – Âmbito - Conhecimento do Mundo:
<b>3.1 - Motricidade fina;</b> <b>3.2 - Motricidade Grossa;</b>	2. 1-Eixo: Movimento; 2.1.1– Expressividade. 2.2.2- Equilíbrio e coordenação.
<b>3.3 - Expressões Artísticas;</b>	2- Eixo: Música; 3- Eixo: Artes Visuais;
<b>3.4 – Linguagem;</b>	4- Eixo: Linguagem Oral e Escrita;
	5 - Natureza e Sociedade e Matemática;
<b>3.5 - Pensamentos lógico, conceptual e matemático;</b>	5.1 – Matemática;
<b>3.6 - Compreensão do mundo físico e tecnológico;</b> <b>3.7 - Compreensão do mundo social.</b>	5.2 - Natureza e Sociedade.

Figura 2. Relação entre os domínios do SAC - 2010 - e os eixos definidos pelo RCNEI (Brasil, 1998 a, b, c).

<b>SAC - 2018</b>	<b>RCNEI- 1998</b>
<b>Áreas de conteúdo, domínios e indicadores de aprendizagem e desenvolvimento.</b>	<b>Âmbitos para a educação Infantil</b>
<b>1-Área de formação pessoal e social</b>	1- Âmbito – Formação Pessoal e Social:
1.1 <b>Construção da identidade e autoestima;</b> 1.2 <b>Independência e autonomia/consciência de si como aprendiz;</b> 1.3 <b>Convivência democrática e cidadania.</b>	1.1 - Identidade e Autonomia; (construção do sujeito – capacidades de ordem afetiva, associadas à construção da autoestima, às atitudes no convívio social, à compreensão de si mesmo e dos outros);
<b>2- Áreas de expressão e comunicação</b>	2 – Âmbito - Conhecimento do Mundo:
2.1 <b>Domínio da educação física</b>  2.2 <b>Motricidade fina;</b>	2. 1-Eixo: Movimento; 2.1.1– Expressividade. 2.2.2- Equilíbrio e coordenação.
2.3 <b>Domínio da educação artística (artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança)</b>	2- Eixo: Música; 3- Eixo: Artes Visuais;
2.4 <b>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (comunicação oral e consciência linguística; funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto, identificação de convenções da escrita, prazer e motivação para ler e escrever);</b>	4- Eixo: Linguagem Oral e Escrita;
	5 - Natureza e Sociedade e Matemática;
2.5 <b>Domínio da matemática (número e operações, organização e tratamento de dados, geometria e medida, interesse e curiosidade pela matemática).</b>	5.1 – Matemática;
3. <b>Área do conhecimento do mundo</b> 3.1 <b>Introdução à metodologia científica;</b> 3.2 <b>Abordagem às ciências- conhecimento do mundo social;</b> 3.3 <b>Abordagem às ciências- conhecimento do mundo físico e natural;</b> 3.4 <b>Mundo tecnológico e utilização das tecnologias</b>	5.2 - Natureza e Sociedade.

Figura 3. Relação entre os domínios do SAC - 2018 - e os eixos definidos pelo RCNEI (Brasil, 1998, a, b, c)

Embora existam algumas diferenças, em termos nominais, em relação às competências, áreas do SAC e aos âmbitos-eixos do RCNEI, podemos ressaltar que entre o SAC e o RCNEI existe uma coerência. Estas diferenças são devido,

ao SAC ser um instrumento mais recente, comportando algumas figuras de linguagem mais contemporâneas, que vêm para agregar valor à avaliação. Ainda, algumas das competências no RCNEI não possuem campo próprio, mas estão diluídas em todo o documento. Esta coerência diz respeito às concepções e competências trazidas por ambos (Cf. Figuras 2 e 3).

Ressalta-se, ainda, que os princípios do SAC apresentam também coerência com a concepção de criança expressa no RCNEI, sendo ela um ser social e histórico, como se viu, o que não infringe a concepção da avaliação, que o mesmo apresenta como um instrumento de concepção diferente, onde não tenta unificar ou homogeneizar uma avaliação, respeita as crianças como seres únicos, através dos próprios níveis de implicação e de bem-estar emocional, auxiliando-os na busca de sua autonomia.

As DCNEI (Brasil, 2010) definem a educação infantil como primeira etapa da educação básica, onde o educar e o cuidar se fazem presentes com maior intencidade no currículo, o qual está voltado para as interações.

No documento do DCNEI já se apresentava a necessidade de as respectivas instituições criarem procedimentos para a avaliação do acompanhamento do trabalho pedagógico e para o desenvolvimento das crianças, salientando que os mesmos devem contemplar a observação crítica das atividades, a utilização de diversos registros, a continuidade do processo de aprendizagem e gerar documentação para a família conhecer o trabalho da instituição junto à criança (Brasil, 2010). Também neste aspecto o SAC pode contribuir, na medida em que é um instrumento de acompanhamento do trabalho pedagógico.

A BNCC (Brasil, 2017), em relação à educação infantil possui algumas nuances com o SAC, principalmente quando salienta a necessidade do professor perceber se está promovendo momentos de aprendizagem através da reflexão sobre suas ofertas educativas.

Os direitos de aprendizagens apresentados pela BNCC, (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se) e os campos de experiências (O Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações

e transformações) que “ênfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver” (Trevisan, 2018, p. 10) auxiliam a organização curricular, e estão interligados com os conceitos apresentados pelo SAC, pois este apresenta o desenvolvimento pessoal e social da criança onde ênfatiza “a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo” (Laevers & Portugal, 2010, p. 37) tendo as competências pessoais e sociais constituídas por atitudes, comportamento no grupo e os domínios essenciais (Laevers & Portugal, 2010) ou as áreas (Laevers & Portugal, 2018), conforme figuras 4 e 5:

<b>SAC - 2010</b>	<b>BNCC -2017</b>
<b>Competências pessoais e sociais em educação pré-escolar:</b>	Campos de experiências:
<b>1.- Atitudes:</b>	1- O eu, o outro e o nós.
<b>1.1 - Autoestima positiva;</b> <b>1.2 - Auto-organização / iniciativa;</b>	
<b>1.3 - Curiosidade e desejo de aprender;</b> <b>1.4 – Criatividade;</b> <b>1.5 - Ligação ao mundo;</b>	
<b>2 - Comportamento no grupo:</b>	
<b>2.1 - Competência social.</b>	
<b>3- Domínios essenciais:</b>	
<b>3.1 - Motricidade fina;</b> <b>3.2 - Motricidade Grossa;</b>	2 – Corpo, gestos e movimentos.
<b>3.3 - Expressões Artísticas;</b>	3 – Traços, sons, cores e formas.
<b>3.4 – Linguagem;</b>	4- Escuta, fala, pensamento e imaginação.
<b>3.5 - Pensamentos lógico, conceptual e matemático;</b>	5 – Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
<b>3.6 - Compreensão do mundo físico e tecnológico;</b> <b>3.7 - Compreensão do mundo social.</b>	

Figura 4 - Relação entre os domínios do SAC - 2010 e os campos de experiências da BNCC – 2017

<b>SAC - 2018</b>	<b>BNCC -2017</b>
<b>Áreas de conteúdo, domínios e indicadores de aprendizagem e desenvolvimento:</b>	<b>Campos de experiências:</b>
<b>1. Área de formação pessoal e social</b> <b>1.1 Construção da identidade e auto estima;</b> <b>1.2 Independência e autonomia/consciência de si como aprendiz;</b> <b>1.3 Convivência democrática e cidadania.</b>	1- O eu, o outro e o nós.
<b>2- Área de expressão e comunicação</b> <b>2.1 Domínio da educação física;</b>  <b>2.2. Motricidade fina.</b>	2 – Corpo, gestos e movimentos.
<b>2.3 Domínio da educação artística (artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança)</b>	3 – Traços, sons, cores e formas.
<b>2.4 Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (comunicação oral e consciência linguística; funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto, identificação de convenções da escrita, prazer e motivação para ler e escrever);</b>	4- Escuta, fala, pensamento e imaginação.
<b>2.5 Domínio da matemática (número e operações, organização e tratamento de dados, geometria e medida, interesse e curiosidade pela matemática).</b> <b>3. Área do conhecimento do mundo</b> <b>Introdução à metodologia científica;</b> <b>Abordagem às ciências- conhecimento do mundo social;</b> <b>Abordagem às ciências- conhecimento do mundo físico e natural;</b> <b>Mundo tecnológico e utilização das tecnologias.</b>	5 – Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Figura 5 - Relação entre os domínios do SAC - 2018 - e os campos de experiências do BNCC- 2017

Desta forma, tanto o documento da BNCC quanto o SAC, indiferentemente do seu ano de publicação, (Cf. Figura 4 e 5) poderão auxiliar o trabalho desenvolvido pelo professor, possibilitando uma maior coesão entre a teoria e a prática da avaliação, cujo beneficiário será a criança. Através do SAC poder-se-á identificar se os direitos e os campos de experiências trazidos pela BNCC estão

sendo assegurados no planejamento, contemplando a evolução individual das crianças e as intervenções que se fazem necessárias às mesmas.

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**



## Capítulo II.1 Opções metodológicas

A journey begins before the travellers depart.<sup>37</sup>

(Charmaz, 2006, p. 1)

Na preparação da viagem estamos cientes de que procuramos o aperfeiçoamento profissional, de que podemos encher a mala com a colaboração de diferentes viajantes, os quais vêm na educação uma forma de “produzir mudanças desejáveis *da* sociedade e *na* cultura” (Amado, 2017a, p. 23). Sem esquecer da dimensão científica, na mala temos também utensílios para uma investigação na área das ciências da educação, para, assim, melhor compreender, explicar e analisar crítica e metodologicamente a complexidade do presente problema, para construir e dispor de um referencial a ser utilizado na prática educacional.

Nesta viagem, além da bagagem do enquadramento teórico que foi o leme nesta investigação, encontra-se também o caminho traçado, com a devida fundamentação epistemológica e as escolhas metodológicas. O paradigma qualitativo e o estudo de caso enquadraram o caminho percorrido na respectiva investigação, bem como, as estratégias e técnicas que se fizeram presentes, atenderam aos requisitos para desenvolver a mesma (Bryman, 2016).

Salienta-se que perante a temática da tese e de seus objetivos, para uma melhor organização e coerência do trabalho educacional, este estudo também apresenta características de investigação-ação que serão aqui discutidas.

### II.1.1 Natureza do estudo – Fundamentos da metodologia de estudo

O caminho que segue a respectiva investigação define uma natureza de abordagem qualitativa, focando-se no processo, extraindo aspectos significativos da realidade, buscando compreendê-la em seu próprio contexto.

Em função da natureza do problema estudado, a formação contínua, o desenvolvimento profissional e a qualidade das práticas pedagógicas na

---

<sup>37</sup> Uma jornada começa antes que os viajantes partam (Tradução nossa).

Educação de Infância, vinculadas às estratégias de avaliação das crianças e ao acompanhamento superviso desenvolvido em contexto, considerou-se pertinente seguir uma metodologia de investigação qualitativa para dar suporte à investigação. Durante o processo procurou-se a interpretação dos fenômenos inerentes à investigação, privilegiou-se a compreensão das complexas inter-relações (acontecimentos) relativas ao conhecimento.

#### **II.1.1.1 A investigação qualitativa**

Determo-nos-emos agora na investigação qualitativa pois, como já mencionado, esta nos mostra o mapa a seguir no processo da respectiva investigação.

Segundo Stake (2012), a história da investigação qualitativa é extensa, iniciando por questões vinculadas à simples curiosidade, sendo depois, formalmente disciplinada por etnógrafos, psicólogos sociais, historiadores e críticos literários.

Para Bryman (2016), a pesquisa qualitativa

Is a research strategy that usually emphasizes words rather than quantification in the collection and analysis of data. As a research strategy it is broadly inductivist, constructionist, and interpretivist, but qualitative researchers do not always subscribe to all three of these features<sup>38</sup> (p. 374).

Logo, justifica-se essa escolha, por a pesquisa qualitativa ser um campo de investigação que genericamente pode-se definir como “uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17), onde o conjunto de práticas interpretativas e de materiais coletados (entrevistas, conversas, fotografias, gravações, notas de campo, lembretes) ajudam a entender o mundo e a conferir-lhe significados através das representações dadas pelas pessoas com a ajuda destes materiais.

---

<sup>38</sup> É uma estratégia de pesquisa que geralmente enfatiza palavras, e não quantificação, na coleta e análise de dados. Como estratégia de pesquisa, é amplamente indutivista, construcionista e interpretivista, mas os pesquisadores qualitativos nem sempre assinam todos esses três recursos (Tradução nossa).

A pesquisa qualitativa possui uma perspectiva mais construtivista e tem uma abordagem naturalista, onde o pesquisador lança mão da utilização de uma variedade de práticas, métodos, lógicas para interpretar, conhecer e compreender melhor o assunto em estudo. Assim, a investigação qualitativa não se restringe somente a uma fonte da investigação, a uma técnica aplicada, mas sim, possui “atrás de si toda uma visão do mundo, dos sujeitos humanos e da ciência, que influencia a escolha e está presente na aplicação de qualquer técnica ou procedimento” (Amado, 2017b, p. 207).

Segundo Bauer e Gaskell (2004), a pesquisa qualitativa interpreta as realidades sociais, onde as estratégias estão ligadas aos dados coletados através de textos, e a base da análise é a interpretação. Estes autores ressaltam que a “pesquisa qualitativa é muitas vezes, vista como uma maneira de dar poder ou dar voz às pessoas, em vez de tratá-las como objetos” (Bauer & Gaskell, 2004, p. 30). E é este foco, dar voz ao grupo de professores, que norteou o desenvolvimento deste trabalho.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características para a investigação qualitativa, que também são mencionadas por Merriam (2009):

1. O ambiente natural é a fonte direta de dados e o investigador é o instrumento principal de recolha e análise dos dados. Neste estudo, todo o trabalho se deu na própria instituição, e a investigadora participou, constantemente, de todo o processo, procurando uma perspectiva colaborativa em contexto;

2. A investigação qualitativa através dos dados coletados é de sustentação descritiva, sendo todas as sessões, transcritas minuciosamente, respeitando as falas das professoras<sup>39</sup> envolvidas, para posterior categorização e análise.

3. Ocorre maior interesse do investigador pelo processo do que pelo resultado ou produto. Neste estudo procurou-se ter em conta todo o processo de supervisão e desenvolvimento dos participantes.

4. A análise dos dados tende a ser feita de forma indutiva partindo da observação para a teoria, sem necessidade de elaborar previamente

---

<sup>39</sup> Utilizaremos a terminologia do Brasil “professora” no lugar de educadora.

hipóteses para comprová-las, mas sim de selecionar o que é mais importante para as situações, assemelhando-se a imagem de um funil em que “as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (Borgdan & Biklen, 1994, p. 50).

5. O significado, a interpretação, a compreensão dos factos é de importância vital para o investigador. Factos estes que se tornam invisíveis para quem não está no contexto e observa externamente.

Na investigação qualitativa, segundo Bryman (2016), existe a preocupação dos investigadores em se colocar no lugar do outro, “seeing through the eyes of the people being studied”<sup>40</sup> (Bryman, 2016, p. 392). Assim, a interação entre o pesquisador e os participantes, através do “olho no olho”, ajuda na empatia para se assumir o lugar do outro, sabendo a sua opinião. A “description and the emphasis on context”<sup>41</sup> (Bryman, 2016, p. 394), não deve enfatizar os detalhes, a importância e o seu significado do contexto, impedindo que o investigador fique retido na descrição detalhada e não dando, assim, espaço à própria análise de dados; A observação participante permite o conhecimento do processo no tempo em que este está ocorrendo; com a necessidade de manter “flexibility and limited structure”<sup>42</sup> (Bryman, 2016, p. 397) para se poder mudar a direção da investigação, com a construção dos “concepts and theory grounded in data”<sup>43</sup> (Bryman, 2016, p. 397), alicerçados nos dados coletados.

A investigação de abordagem qualitativa é, também, alvo de críticas por ser subjetiva, trabalhar com visões não sistemáticas e pela própria proximidade criada entre o pesquisador e as pessoas estudadas, por apresentar dificuldades em replicar o estudo pela falta de procedimentos padrão, por os dados coletados e observados advirem da preferência do investigador, por apresentar problemas de generalização, onde não se sabe como configurar as descobertas para outras situações. Todos estes pontos neste trabalho foram salvaguardados, por se ter

---

<sup>40</sup> Vendo através dos olhos das pessoas que estão sendo estudadas (Tradução nossa).

<sup>41</sup> Descrição e ênfase no contexto (Tradução nossa).

<sup>42</sup> Flexibilidade e estrutura limitada (Tradução nossa).

<sup>43</sup> Conceitos e teoria fundamentados em dados (Tradução nossa).

um contexto mais complexo, com necessidade de pesquisas mais executáveis, com generalizações mais analíticas, onde a falta de transparência pode ser auxiliada por meio de codificações, através de software de análise de dados para melhor sistematizar os mesmos (Bryman, 2016).

Neste enquadramento, o nosso estudo insere-se numa metodologia qualitativo-interpretativo-descritiva, por se desencadear em ambiente natural (Bogdan & Biklen, 1994), e possibilitar o conhecimento, a interpretação, e uma compreensão profunda (Coutinho, 2014) do contexto estudado (Denzin & Lincoln, 2006). Assume-se o caráter dinâmico da realidade, valorizando as descrições detalhadas, com interpretações contínuas do fenómeno em estudo, decorrentes das observações (Stake, 2012) do próprio ambiente de trabalho da investigadora.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa “utiliza uma multiplicidade de métodos para abordar uma problemática de forma naturalista e interpretativa” (p. 105), engloba a utilização de uma variedade de investigações empíricas, entre elas, ressaltamos o estudo de caso.

### **II.1.1.2 O estudo de caso**

Em decorrência do facto de existirem incompreensões a respeito da conceptualização, caracterização e do próprio desenvolvimento dos estudos de caso, discorre-se sobre algumas definições, características e tipologias levantadas por alguns autores, com particular incidência nas obras de Stake (2005a, 2005b, 2012) e Yin (2010), que segundo Duarte J. B. (2008, p.116) apresentam, “uma visão mais etnográfica” e “uma perspectiva mais sistémica e sociológica”, respectivamente.

Para Berg (2004, p. 225) o estudo de caso “is not actually a data-gathering technique, but a methodological approach that incorporates a number of data-gathering measures”<sup>44</sup>. Para vários autores (Denzin & Lincoln, 2008; Merriam, 2009; Yin, 2010), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa, uma metodologia abrangente.

---

<sup>44</sup> Não é realmente uma técnica de coleta de dados, mas uma abordagem metodológica que incorpora uma série de medidas de coleta de dados (Tradução nossa).

Já para Stake (2005a, 2005b), o estudo de caso é uma escolha do que estudar, é definido pelo interesse pelo objeto de estudo e não pelo método de pesquisa usado. Ao corroborar esta ideia, na conferência internacional de Cambridge definiu-se em um documento final que o estudo de caso é “uma forma particular de estudo” (André, 1984, p. 52).

Coutinho e Chaves (2003), Yin (2010) e Stake (2012) referem que quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, uma personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade, uma nação, programas, mudanças organizacionais. No entanto, “um caso é uma coisa específica, uma coisa complexa em funcionamento” (Stake, 2012, p. 18), é um sistema integrado, com especificidades. Da mesma forma, Ponte (2006) considera que:

é uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse (Ponte, 2006, p. 2).

Para se ter a compreensão da situação, o estudo de caso permite penetrar na realidade social, “mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado” (Martins, 2008, p. 11). Segundo Yin (2010, p. 39), “o estudo de caso é uma investigação empírica” usada para entender um fenômeno da vida real com maior profundidade em seu contexto, podendo ser de abordagem quantitativa ou qualitativa.

Duarte M. Y. (2008), ao reportar-se a Stake, salienta que o estudo de caso permite prestar atenção aos problemas concretos, em que se procura captar a complexidade de um sistema integrado na sua atividade.

Por ser o estudo de caso usado em muitos contextos práticos, não se restringindo somente à investigação em Ciências Sociais, alguns autores afirmam que não há consenso sobre as características básicas de estudos de caso (Blatter, 2008).

Para melhor entender, clarificar a natureza do estudo de caso, vários autores apontam características decorrentes do mesmo, características essas identificadas no nosso estudo, conforme segue:

- a busca da descoberta, durante todo o período da coleta de dados (André, 1984).

- a utilização de diferentes fontes de dados e métodos de recolha, em que os dados podem ser recolhidos por meio da observação direta e indireta, questionários, registos de áudio e vídeo, diários; (Coutinho, 2014), ou seja, ocorre o uso de uma variedade de fontes de informação, sendo necessária a estratégia da triangulação (André, 1984);

- generalizações naturalísticas (Stake, 2012) que se desenvolvem a partir do conhecimento experiencial do indivíduo (André, 1984);

- a descrição total e específica da realidade de forma final detalhada, completa e profunda do acontecimento estudado, enfatizando, mais o processo do que o produto, a compreensão e a interpretação em contexto para maior apreensão do mesmo (Merriam, 1988, 2009; Stake, 2012; André, 1984);

- o carácter particular do fenómeno, o caso é único, específico, diferente e complexo (o foco está num determinado acontecimento, situação, programa ou fenómeno) (Merriam, 1988);

- o caso é um sistema limitado, tem fronteiras definidas em relação ao tempo, eventos, processos (Coutinho, 2014; Coutinho & Chaves, 2003);

- o fenómeno da investigação é observado e acontece no ambiente natural (Coutinho, 2014);

- heurístico (conduz à compreensão e ao enriquecimento do conhecimento do leitor sobre o que está sendo estudado) (Merriam, 1988, 2009);

- indutivo (Merriam, 1988);

- totalidade holísticas, tem a realidade global, a análise é de natureza global (Yin, 2010);

- o estudo de caso não só conhece a realidade, mas faz parte da mesma, uma vez que o grupo está inserido no contexto, no processo do desenvolvimento do trabalho;

- participação, refere-se aos sujeitos da investigação, que constroem a realidade em estudo, estão no meio do caminho entre a investigação e a prática, e o investigador, que também torna-se participante, no caso, pela permanência no campo (García & Latas, 1991);

- confidencialidade, o resultado do estudo da pesquisa não pode prejudicar os participantes, por isso a importância da estratégia do anonimato e negociação das informações para não se perder o rigor analítico e a precisão da investigação (García & Latas, 1991);

- acessibilidade, isto é, as informações devem ser acessíveis para todos, com uma linguagem característica que reflete a realidade estudada (García & Latas, 1991);

- os resultados dependem fortemente do poder de integração do investigador.

No entanto, como método de investigação em educação, o estudo de caso apresenta as vantagens e desvantagens. Entre as vantagens estão:

- Natureza prática e contextual, por conectar diretamente com a realidade, possibilitando a integração entre teoria e prática;

- A possibilidade de entender e reconhecer a complexidade e a importância do vínculo social (Adelman, Jenkins, & Kemmis, 1983);

- A constituição de uma base de dados para múltiplos propósitos;

- O facto de ter uma dinâmica própria de estudo que envolve a ação, sendo que “las ideas que van generando pueden ser usadas inmediatamente por las personas que conforman el caso” (García & Latas, 1991, p. 20);

- A produção de resultados acessíveis a todos (Yin, 2010; Adelman, Jenkins & Kemmis 1983).

Em contrapartida, o estudo de caso foi criticado pela falta de rigor científico (Amado & Freire, 2017; Merriam, 2009), pela falta de exatidão dos resultados e da relação entre os factos e representações em que a produção final é denotada como senso comum (García & Latas, 1991, p. 21), bem como, a consistência e estabilidade dos dados obtidos.

André (1984), ao reportar-se ao estudo de caso no Brasil, apresenta alguns entraves para que o mesmo seja efetivado. Um deles é a permanência

prolongada e contato direto do investigador no campo do desenvolvimento da pesquisa, que pode influenciar as conclusões, fiando-se demasiadamente nas falsas evidências e deixando de verificar a fidedignidade dos dados.

Yin (2010) salienta que o grande desafio do estudo de caso é definir um bom estudo de caso. O mesmo apresenta questões pertinentes ao comparar o estudo de caso com as abordagens denominadas de experimentos ou levantamentos, centrando-se em algumas contrapartidas, como a falta de validade externa ou de rigor científico, é ressaltado que a parcialidade pode aparecer em outros métodos de pesquisa. Relativamente à falta de base de generalização científica, esta também pode ocorrer nos experimentos, sendo que no estudo de caso ocorre a generalização analítica, ao passo que no experimento, a generalização estatística. A questão da inexistência das relações causais no estudo de caso, pode ser rebatida pela valorização da explicação do como e do porquê, ou seja, do processo.

Por essas vantagens e características aqui ressaltadas, nossa investigação assume-se como um estudo de caso, pois procura uma interpretação do próprio contexto, no caso o desenvolvimento do grupo colaborativo na própria instituição de ensino, e uma maior apreensão do mesmo (Stake, 2012).

Perante isso, ressaltamos que o nosso estudo enquadra-se em um estudo de caso, uma vez que o caso estudado é formado pelo grupo de professoras da educação de infância, com situações específicas, reais, em funcionamento e únicas. Procurou-se através da observação direta compreender o porquê e o como ocorre o fenômeno do desenvolvimento profissional, da formação em contexto e da avaliação na educação de infância.

A nossa tomada de decisão sobre que tipo de caso utilizar, recaiu sobre o estudo de caso intrínseco, único de abordagem holística.

No estudo de caso intrínseco, temos como investigação o interesse de maior compreensão em um caso particular (Stake, 2005a, 2012), o grupo de trabalho, por este estar incluso ao objeto de estudo, colaboração, desenvolvimento profissional e avaliação, ou seja, é uma situação única, de forma similar ao termo *uniqueness* utilizado por Creswell (1998) cujo propósito é compreender um fenômeno.

Bogdan e Bilken (1994), através da unidade de análise, distinguem o estudo de caso único. Como o próprio nome ressalta, um único caso, dos estudos do multi-casos, em que se tem mais (sujeitos, quadros...) para estudar, os quais servem como comparação, continuidade do estudo de caso único. Estes autores apresentam dentro do estudo de caso único, o estudo de caso de observação, que se centra em algum aspecto de uma organização particular, em que a sua técnica de coleta de dados, informações é através da observação participante. Dessa forma, a nossa investigação enquadra-se neste estudo de caso único observacional, pois temos um local específico dentro da escola, que é a educação infantil, um grupo específico de pessoas, as professoras deste nível, focando para uma atividade que envolve a escola, como a questão do desenvolvimento profissional, formação em contexto, avaliação.

Nessa perspectiva, o presente estudo enquadra-se, no estudo de caso único, na medida em que se centra no acompanhamento e descrição profunda sobre um caso apenas – o grupo de trabalho (e suas dinâmicas), constituído pelas 14 professoras e pela coordenadora, em que o enfoque se deu mais sob a análise do processo do que os resultados.

O Estudo de Caso pode ser conduzido para um dos três propósitos básicos: explorar, descrever e explicar, conforme Yin (2010), que ressalta que para se distinguir cada método conforme suas vantagens e desvantagens, é necessário ir além da hierarquia. Cada método de pesquisa pode ser usado para as finalidades de exploração, descrição e explanação. Dessa forma, nosso estudo de caso define-se como sendo descritivo (descrição da situação), no qual se procura o desenvolvimento profissional de um grupo colaborativo, através da reflexão sobre as sessões direcionadas à avaliação na Educação Infantil.

#### **II.1.1.2.4. – Triangulação: um contributo para aumentar a credibilidade das interpretações**

Algumas críticas são apresentadas relativamente à falta de rigor (Merriam, 2009) e de credibilidade dos resultados do estudo de caso, no sentido da dificuldade em prová-los, uma vez que foram obtidos numa investigação que é subjetivista e interpretativa (Coutinho, 2008; Guba & Lincoln, 1988). Em

decorrência destes factos, ocorre a existência da instabilidade apresentada pelo estudo de caso, a qual também aparece por ser o estudo de caso propenso ao preconceito, por não ter a já referida rigorosidade e nem generalização (Jensen & Rodgers, 2001), por demorar demasiadamente originando documentos ilegíveis, pela própria falta de cuidado do investigador e por este confundir o “ensino do estudo de caso com a pesquisa do estudo de caso” (Yin, 2010, p. 35), pois na pesquisa os materiais do estudo não podem ser alterados e no ensino isto é permitido. Frente a esta instabilidade surge a necessidade de se estabelecer critérios para balizar a credibilização, e validação da investigação.

Alguns autores apresentam procedimentos e critérios que podem assegurar a qualidade da investigação, aumentando a sua validade interna, as quais tentamos seguir no transcorrer da nossa investigação, como: permanência prolongada no local do estudo para melhor interpretação do contexto real, a partilha entre pares, para confrontação das perspectivas entre investigadores e colegas; recursos à triangulação, assegurando a validação dos resultados dos estudos em relação à realidade; registo adequado dos materiais utilizados, como diários, gravações, filmagens e outros, como fontes de dados; documentação dos procedimentos e métodos (Yin, 2010; Stake, 2012; Carmo & Ferreira, 2008).

Para garantir a qualidade da investigação, Yin (2010) salienta o uso de testes lógicos, onde os conceitos são embasados na fidedignidade, credibilidade; confiabilidade e na fidelidade dos dados. Os testes apresentados são: Validade do constructo (congruência entre as definições teóricas e definições operacionais - utilização de boas medidas operacionais para os conceitos em estudo, as quais levam a uma precisa compreensão da realidade); Validade interna (relevante para estudos causais e explanatórios – onde o investigador consegue construir argumentos convincentes, plausíveis para defender as conclusões, tendo consistência nas variáveis); Validade externa (estabelecer o domínio ao qual as descobertas, os resultados de um estudo pode ser generalizável – generalização analítica e não estatística); e Confiabilidade (possibilidade de replicar os procedimentos e chegar aos mesmos resultados, ou seja, ao repetir a pesquisa com as mesmas condições as conclusões serão as mesmas).

Na mesma linha, Guba e Lincoln (1991) discorrem sobre critérios iguais e outros semelhantes, que são a credibilidade, (capacidade dos participantes confirmarem os dados); a transferibilidade (capacidade dos resultados do estudo serem aplicados noutros contextos), a consistência (capacidade de investigadores externos seguirem o método usado pelo investigador) e a aplicabilidade ou confirmabilidade (capacidade de outros investigadores confirmarem as construções do investigador).

Em qualquer estudo, é necessário garantir a validade e fiabilidade, onde se tem a necessidade da correspondência entre o resultado e a realidade estudada e a replicação do estudo (Carmo & Ferreira, 2008).

Segundo André (1984), o estudo de caso, perante o critério da fidelidade, deve ser visto de modo diferente do paradigma científico-convencional. Em relação ao conceito de fiabilidade (fidelidade, fidedignidade), por sua definição ser associada ao método quantitativo, existe a necessidade de assegurar a repetição dos resultados obtidos. Para André (1984), o estudo de caso em relação à fiabilidade não pode ser visto desta forma, pois a sua proposta diferencia-se por apresentar as informações com o intuito de se ter diferentes interpretações. Carmo e Ferreira (2008) e Yin (2010) apresentam a garantia da fiabilidade do estudo de caso através da descrição rigorosa e pormenorizada do estudo. Assim sendo, a questão da fidelidade deve ser vista diferente da “replicabilidade” de resultados do método quantitativo. A replicabilidade quando decorrente de uma descrição pormenorizada é aumentada, permitindo a utilização posterior, podendo o investigador replicar o estudo em outro contexto (Amado & Freire, 2017).

A triangulação dos dados surge como uma estratégia de validação (Yin, 2010; Stake, 2012) que aumenta a fiabilidade da informação. Pelo facto de muitas vezes ser difícil isolar o fenómeno investigado, é necessário usar múltiplas fontes de evidência e a triangulação, corroborando com o que Stake (2012) afirma: “é um esforço para ver se o que estamos a observar e a relatar transmite o mesmo significado quando descoberto em circunstâncias diferentes” (Stake, 2012, p. 126). O mesmo autor define triangulação como “a process of using multiple

perceptions to clarify meaning, verifying the repeatability of an observation or interpretation”<sup>45</sup> (Stake, 2005b, p. 454).

Como já referimos nesta investigação, a informação recolhida é de carácter qualitativo, descritivo e discursivo, levando-nos a um trabalho de análise de conteúdo que procurará encontrar os sentidos que se vão repetindo no processo de triangulação de dados e que permitirão alcançar os objetivos traçados (Yin, 2010).

Neste estudo a triangulação foi feita através das diferentes fontes de dado: notas de campo, vídeo gravações e transcrição das sessões e reflexões escritas feitas pelas professoras.

### **II.1.1.3. O estudo de caso em interface com a Investigação-ação (IA)**

A abordagem metodológica do estudo de caso pode ser articulada com a investigação-ação (IA), pois ambas possuem pontos de proximidade, metodológica e temática (Blichfeldt & Andersen, 2006).

Algumas das semelhanças e diferenças entre estudo de caso e investigação-ação são identificadas por Blichfeldt e Andersen (2006). Relativamente às semelhanças, oferecem oportunidade de pesquisa e estão preocupadas com o conhecimento do pesquisador, para obter informações sobre fenômenos e resolver problemas no mundo real, concentrando-se na realidade local. São semelhantes no campo de ação e adotam diversidade em teoria e prática.

Para a Investigação-ação o estudo de caso pode servir como um recurso, como uma forma de aumentar a sua aceitabilidade como pesquisa, sendo, assim, uma parceria que otimiza a IA (Blichfeldt & Andersen, 2006).

A investigação-ação encontra-se muito vinculada à prática. Segundo Tripp (2005, p.443), é uma “tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática”. Para De Bastos e Grabauska (2001), a investigação-ação compreende com profundidade os problemas práticos do quotidiano das escolas.

---

<sup>45</sup> Um processo de usar percepções múltiplas para esclarecer o significado, verificando a recorrência de uma observação ou interpretação. (Tradução nossa).

Também se identifica uma dualidade na investigação-ação que faz parte do processo. Conforme Coutinho (2009), a IA é como uma “família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (Coutinho et al., 2009, p. 360).

Esse carácter cíclico da investigação-ação é visto como um processo em espiral, composto por planificação, acção, observação e avaliação da acção (Coutinho et al., 2009; Norton, 2009, Somekh, 2008). Cada etapa desta permanente espiral auto-reflexiva procura averiguar os factos frente aos resultados da acção (De Bastos & Grabauska, 2001). Assim, as fases do planeamento, da acção, observação e replaneamento não podem ser vistas estaticamente, são uma espiral cíclica que produz um movimento no contexto acção-reflexão-ação. Esses momentos não são entendidos como separados, mas como um processo integrado (Tomazzetti, De Bastos, Krug, 2004), sendo que cada momento do ciclo implica um olhar retrospectivo e um prospectivo que formam conjuntamente uma “espiral auto-reflexiva de conhecimento e acção” (Abegg & De Bastos, 2005, p. 3).

A reflexão na investigação-ação por se tratar de acção observada, diferencia-se de acções de situações usuais. Ocorre na reflexão a intenção de uma recolha de dados em relação a própria acção “com objetivo de poder avaliá-la profundamente”(Tomazzetti, 2004, p. 125). A própria acção permite novas ideias “surgidas das questões postas pelo seu desenrolar, fruto, estas das observações e interações dos sujeitos, o que gera novas acções posteriores” (Tomazzetti, 2004, p. 125).

O desenvolvimento em ciclos é uma das características mais distintivas da IA. Seguir estas etapas sem espírito crítico não é necessariamente fazer investigação-ação porque “action research is not a 'method' or a 'procedure' but a series of commitments to observe and problematise through practice the principles for conducting social enquiry”<sup>46</sup> (McTaggart, 1994, p. 315).

---

<sup>46</sup> A pesquisa-ação não é um 'método' ou um 'procedimento', mas uma série de compromissos para observar e problematizar através da prática os princípios para conduzir a investigação social (Tradução nossa).

Desta forma, esta investigação também se enquadra nos domínios da investigação-ação, já que, os professores foram sujeitos e investigadores da própria prática, numa perspectiva colaborativa, avaliativa e reflexiva. Semestralmente podemos ter os ciclos de ação-reflexão-ação bem determinados, com planejamento e re-planejamento das ações reflexivas sobre a problematização, constituindo assim um espaço para os mesmos refletirem sobre a própria prática com intenção de melhorá-la e de se desenvolverem profissional e pessoalmente.

Desse modo, a investigação-ação se situa neste projeto através dos ciclos espiralados de planejamento, ação, observação e replanejamento, isto é, constitui o trabalho docente a partir de uma ação que é informada e que, através dela, permite compreender ainda melhor, produzindo modificações na ação (melhorando-a) e produzindo conhecimentos mais complexos, menos reducionistas e mais elaborados teoricamente (Tomazzetti, 2005).

#### **II.1.1.3.1. Papel do Investigador**

Salienta-se aqui um dos itens importantes na investigação, as questões relacionadas ao investigador e ao seu papel. O investigador precisa desempenhar o seu papel alicerçado na questão ética, sendo transparente, honesto e agindo com integridade junto aos seus colegas.

O papel do investigador no estudo de caso diferencia-se do observador neutro, envolve geralmente a observação participativa, a qual requer um envolvimento do investigador nos acontecimentos que está a observar. Alguns autores como Bogdan e Biklen (1994) recorrem à ideia de a participação não ser absoluta, variando de intensidade, conforme a ocasião.

A esse respeito, Stake (2012) afirma que o investigador do estudo de caso pode assumir papéis diferentes, como:

- professor, onde a responsabilidade “de informar, trazer sofisticação, ajudar a aumentar a competência e a maturidade, socializar e libertar” (Stake, 2012, pp. 107-108) é atribuída aos dois sujeitos, tanto ao investigador como ao professor;
- avaliador, pois as próprias interpretações terão natureza avaliativa;

- intérprete, reconhece um problema e estuda-o, fundamentando novos significados e tornando-o compreensível aos outros através de nova interpretação, sendo que o investigador “debate-se para libertar o leitor de perspectivas simplistas e da ilusão” (Stake, 2012, p. 115);
- defensores de causas, procurando convencer os leitores sobre o que acreditar;
- biógrafo, pois pondera as escolhas metodológicas;
- construtivista do conhecimento, onde o investigador forneça ao leitor material descritivo da realidade para que este entenda e crie suas próprias generalizações;
- relativista, pois os valores das interpretações variam.

Também na IA, o papel do investigador não parece ser o de um elemento diferenciador, pelo facto da IA ser sempre “grounded in the values and culture of the participant reserchers who engage in it”<sup>47</sup> (Somekh, 2008, p. 6), assumindo-se assim um pressuposto de subjetividade, que condicionará as diferentes etapas do processo. A função do investigador ultrapassa o âmbito da recolha de informação, antes, requerendo dele um envolvimento orientado para o apoio à consciencialização e à mudança de terceiros, o que pode conduzir a uma diluição de fronteiras entre investigador e investigado(s) (Locke, Alcorn, & O’Neill, 2013; Noffke, 2009).

Como refere Stringer (2007), na IA o papel do pesquisador não é o de um especialista que faz pesquisa, “but that of a resource person (...) a facilitator or consultant who acts as a catalyst to assist stakeholders in defining their problems clearly and to support them as they work toward effective solutions to the issues that concern them”<sup>48</sup> (Stringer, 2007, p. 24), contribuindo para a existência do que Noffke (2009, p. 14) refere como “interconnections between the identities of the researcher and the researched”<sup>49</sup>.

---

<sup>47</sup> Fundamentado nos valores e cultura dos pesquisadores participantes que se engajam nele (Tradução nossa).

<sup>48</sup> Mas o de uma pessoa capacitada (...) um facilitador ou consultor que atua como um catalisador para ajudar as partes interessadas a definir seus problemas com clareza e apoiá-los enquanto trabalham em busca de soluções eficazes para as questões que os preocupam (Tradução nossa).

<sup>49</sup> Interconexões entre as identidades do pesquisador e do pesquisado (Tradução nossa).

Champion e Stowell (2003) consideram que o envolvimento do investigador é um dos aspetos mais importantes nos processos de IA, estando diretamente ligado à colaboração - orientação e meta da IA - que neles se verifica:

the challenge for any Action Researcher is to become involved in the situation of focus and gain the collaboration of others in the problem situation (...) in a manner that is perceived by others to have been a credible effort undertaken with due care and attention.<sup>50</sup> (Champion & Stowell, 2003, p. 24).

O investigador tem um papel fundamental no planeamento, na consecução e execução do projeto, logo é um interveniente direto no contexto de investigação (Somekh, 2008; Stringer, 2007), o qual é, por vezes, criticado, uma vez que a postura supostamente “neutral” contraria os princípios da IA e nega a responsabilidade social do facilitador em relação às mudanças sociais (McTaggart, 2002).

O papel que se pretendeu assumir nesta investigação foi de investigador colaborativo de um estudo de caso com traços da investigação-ação, onde se procurou solidificar uma relação entre investigadora e as participantes, visto que, já existia uma relação profissional entre professoras e coordenadora, mas de cunho centralizador. Sendo assim, procurou-se um papel de colaboradora na problemática do processo de ensino aprendizagem em relação à avaliação, buscando a participação colaborativa em contexto.

O investigador assumiu o papel do professor que dialogava com o papel do supervisor colaborativo, procurando desenvolver ações colaborativas que se fundiam com o papel do intérprete, pois a intensão recaía na mudança de perspectivas simplistas, tradicionais.

---

<sup>50</sup> O desafio para qualquer Pesquisador-Ação é envolver-se na situação de foco e obter a colaboração de outros na situação-problema (...) de uma maneira que seja percebida por outros como um esforço confiável realizado com o devido cuidado e atenção (Tradução nossa).



## Capítulo II. 2 Caminhos percorridos da investigação

O presente trabalho decorre da reflexão emergente da prática profissional da investigadora, durante 22 anos, e mais recentemente, enquanto coordenadora de uma equipe de Educação de Infância. Verificamos que as práticas, e entre elas as práticas avaliativas, eram muitas vezes tendencialmente “acomodadas, repetitivas” e pouco reflexivas. As reuniões “pedagógicas” de planeamento da equipe de professoras da Educação de Infância restringiam-se ao planeamento vinculado a datas cíclicas (que correspondem a festividades estabelecidas pelo calendário ou a projetos bimestrais apresentados sobre o tema que se pretende desenvolver neste período). Não se introduziam nestas reuniões o aprofundamento teórico ou a reflexão sobre temas educacionais, muito menos avaliativos. Em relação especificamente à avaliação, mesmo sendo uma avaliação “descritiva”, esta resultava na entrega de um “parecer” sobre a criança aos pais, através de uma “checklist” de atividades cumpridas ou não pela criança, ou de comportamentos, o que repassava o problema da aprendizagem aos pais, deixando lacunas no processo de ensino-aprendizagem e na própria conscientização e solução dos mesmos por parte da equipe pedagógica (coordenação e professoras). Neste contexto, a avaliação não era percebida como uma reflexão sobre a qualidade do que era oferecido às crianças.

Frente a este cenário, identificou-se a necessidade de se criar condições em contexto, através de uma formação contínua, para que as professoras refletissem sobre as questões da avaliação e, conseqüentemente, sobre as ofertas educativas, sobre os planeamentos e sobre as próprias práticas. Assim, o grupo teria a oportunidade de crescimento em conjunto, de co-construção do conhecimento, através do compartilhamento de ideias, de decisões, de trocas de experiências, tornando-se, dessa forma, responsáveis pela qualidade do que era produzido.

Logo, a necessidade de se fazer uma reflexão sistemática sobre a própria formação contínua, sobre o desenvolvimento profissional e sobre a qualidade das práticas pedagógicas na Educação de Infância, mais especificamente, sobre as

estratégias de avaliação das crianças e sobre o próprio acompanhamento supervisiivo desenvolvido em contexto, se fez presente no decorrer do trabalho.

Ressalta-se a importância da reflexão acontecer em contexto onde, juntos, os professores pudessem usufruir da ação colaborativa que foi emergindo, como o auxílio entre os integrantes do grupo nas análises, nas reflexões sobre as questões pertinentes da avaliação, encaminhando-se para um olhar diferenciado do habitual, buscando a mudança de paradigmas em relação à mesma, repercutindo diretamente na prática da oferta do contexto da sala de aula. Neste prisma, direcionou-se o trabalho para a formação contínua, em contexto colaborativo, buscando o desenvolvimento profissional das catorze educadoras e da coordenadora do Colégio Frederico Jorge Logemann, que neste contexto assume também o papel de investigadora.

## **II.2.1. Design – caminhos da investigação**

### **II.2.1.1. Do problema aos objetivos de estudo**

Como já dissemos anteriormente, o estudo a que nos propomos parte das necessidades identificadas na nossa prática profissional, na coordenação da equipe de Educação de Infância, do Colégio que tem o nome de Centro Tecnológico Frederico Jorge Logemann, em Horizontina, no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Necessidades estas, de reflexão sistemática sobre a qualidade das práticas na Educação de Infância, mais especificamente, sobre as práticas de avaliação.

Neste enquadramento, pretendeu-se desenvolver, junto de um grupo de professoras de infância, uma dinâmica de trabalho colaborativo, visando o desenvolvimento profissional das intervenientes e a melhoria na qualidade das práticas avaliativas, a partir da reflexão sobre os processos avaliativos na Educação de Infância. Neste processo, assume-se a importância da reflexão em torno das práticas de observação, de ação e de avaliação do processo educativo.

## II.2.2. Questões estruturantes da investigação

Face ao contexto enunciado acima, que constitui o corpo metodológico deste trabalho, algumas questões que orientaram este percurso de investigação, se colocam e às quais este estudo procurou dar respostas:

### **Quais os contributos da observação e avaliação do processo educativo na melhoria das práticas pedagógicas?**

No âmbito desta questão, definiram-se como objetivos específicos:

1. Adaptar as estratégias de acompanhamento do SAC à realidade de uma escola brasileira, tendo em consideração os documentos norteadores da instituição bem como o RCNEI e a BNCC;
2. Identificar os contributos da abordagem experiencial e processual, quer na melhoria das práticas, quer no desenvolvimento profissional das participantes.
3. Refletir sobre o potencial do instrumento de avaliação – SAC – de cariz processual e experiencial, no processo de melhoria da qualidade das práticas pedagógicas.

### **Uma dinâmica de supervisão colaborativa promove o desenvolvimento profissional do educador?**

Para responder a essa questão definiram-se como objetivos específicos:

1. Promover trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos;
2. Compreender o papel do supervisor no grupo colaborativo;
3. Avaliar se as dinâmicas desenvolvidas no grupo proporcionam desenvolvimento profissional dos participantes;
4. Perceber se a aprendizagem ocorrida no grupo promove a mudança nos contextos nos quais os participantes estão inseridos.

### II.2.3. Participantes do estudo

O grupo de trabalho foi constituído por 14 professoras e pela coordenadora, que assumiu o papel de investigadora. Os participantes do estudo autorizaram formalmente o uso das suas produções (orais e escritas) no âmbito deste estudo.

A participação no projeto foi proposta inicialmente às 6 professoras que estavam trabalhando com as crianças da faixa etária de 3 anos aos 5 anos, mas as professoras que trabalhavam com as crianças de 4 meses a 3 anos manifestaram interesse em participar, o que nos levou a alargar o projeto a todas as professoras da instituição.

As professoras foram codificadas de E1 a E14, de forma a garantir as questões de anonimato, confidencialidade e ética do estudo.

As professoras participantes do estudo possuem tempos diferenciados de contrato no colégio, bem como, do tempo de formação, conforme tabela seguinte:

Tabela 1. Participantes de acordo com o período de participação no estudo, a formação e o tempo de serviço.

	Período de participação	de Formação	Ano de formação	Tempo de serviço
E1	Fevereiro a Dezembro de 2015	Licenciatura Plena em Pedagogia	2003	24
E2	Maio de 2015 a Dezembro de 2016	Artes Especialização em Educação Infantil	1993 2010	1
E3	Fevereiro a Dezembro de 2016	Licenciatura Plena em Pedagogia	2013	1
E4	Fevereiro de 2015 a Dezembro de 2016	Licenciatura Plena em Pedagogia	2014	2
E5	Fevereiro de 2015 a Dezembro de 2016	Licenciatura Plena em Pedagogia	2014	1
E6	Fevereiro a Dezembro de 2015	Licenciatura Plena em Pedagogia	2012	2
E7	Fevereiro de 2015 a Dezembro de 2016	Licenciatura Plena em Pedagogia	2008	6
E8	Fevereiro de 2015 a Dezembro de 2016	Licenciatura Plena em Pedagogia	2003	4
E9	Fevereiro de 2015 a Dezembro de 2016	Pedagogia a distância	2007	2
E10	Fevereiro de 2015 a Dezembro de 2016	Licenciatura Plena em Pedagogia	2003	3
E11	Fevereiro de 2015, Julho a Dezembro 2016	Licenciatura Plena em Pedagogia	2005	4

<b>E12</b>	Fevereiro de 2015 a Dezembro de 2016	Licenciatura Pedagogia	Plena em	2003	2
<b>E13</b>	Fevereiro de 2015 a Dezembro de 2016	Licenciatura Pedagogia	Plena em	2011	4
<b>E14</b>	Fevereiro a Abril de 2015	Licenciatura Pedagogia	Plena em	2006	3

Observa-se aqui que algumas professoras entram no grupo depois do projeto ter iniciado (E2, E3) e outras não permanecem por motivos de mudanças profissionais, como E1 que se aposentou, E14 que mudou de cidade, E6 assumiu outro grupo de crianças maiores no colégio, e a E11 que participou o primeiro mês e depois retornou na metade do ano letivo de 2016, quando conseguiu organizar o seu horário para participar

## **II.2.4. Instrumentos de recolha e Análise dos dados**

### **II.2.4.1. Recolha dos dados**

Os instrumentos de recolha de dados decorrem da metodologia de intervenção definida (supervisão colaborativa) e das opções metodológicas já assumidas anteriormente: - Documentação: documentos da própria instituição (Projeto Político Pedagógico, Regimento escolar, Avaliações das crianças arquivadas); os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e Sistema de Acompanhamento das Crianças Pré-escolares, (SAC).

- Sessões de formação/supervisão, que foram videogravadas e transcritas.

- Reflexões individuais escritas feitas pelas professoras após cada sessão, e outros registos incluídos no dossier do grupo, análise coletiva das estratégias de avaliação, SAC.

- Notas de campo da investigadora sobre as sessões.

Assim o corpus da investigação constituir-se-á pelas produções escritas, individuais e coletivas dos participantes (questionários, reflexões escritas e orais), pelos registos das transcrições descritivas das sessões e pelas notas de campo do investigador.

### II.2.4.2. Descrição dos Procedimentos da investigação

O contexto de investigação é a Educação Infantil de uma escola particular, Colégio Frederico Jorge Logemann, que atende desde a educação de infância até o ensino superior, com cursos que são voltados para as ciências exatas (engenharia e economia). Essa instituição localiza-se no sul do Brasil, no estado do Rio Grande do Sul, em uma cidade interiorana, Horizontina, localizada a cerca de 520 quilômetros da capital do estado.

Para atender aos objetivos deste estudo foram planejadas sessões para a construção e compreensão detalhada do desenho da investigação, sendo que estas foram desenvolvidas durante dois anos letivos<sup>51</sup> (2015 e 2016).

Inicialmente foi estabelecido um contato com a instituição de ensino, no sentido de se conseguir a autorização para a realização do estudo. A seguir, foi apresentada, ao grupo de professoras, a proposta de trabalho, de forma a obter o consentimento informado para o estudo.

Após a aceitação da proposta de estudo, iniciou-se o período de recolha de dados (ano letivo de 2015 e 2016). Foram realizadas sessões quinzenais, num total de 38, com uma hora de duração. As sessões eram realizadas após as reuniões pedagógicas quinzenais, já existentes na instituição.

A organização das sessões privilegiou discussões e reflexões, embasadas em referencial teórico sobre a avaliação, sobre o SAC e sobre o preenchimento das fichas que constituem o SAC, conforme figura 6:

Sessão	Dinâmica supervisiva
1º Sessão	- Texto: Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: O sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal, 2012).
2º Sessão	- Compartilhamento oral das reflexões escritas; - Texto: Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: O sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal, 2012).
3º Sessão	- Compartilhamento oral das reflexões escritas; - Texto: Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: O sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal, 2012).
4º Sessão	- Compartilhamento oral das reflexões escritas; - Compartilhamento de exemplos de desenvolvimento proximal na sala de aula; - Texto: Concepções Educativas e Práticas de Avaliação: As Preocupações do/as profissionais. (Coelho & Chélinho, 2012).

<sup>51</sup> Os anos letivos no Brasil decorrem de Fevereiro a dezembro.

5º Sessão	- Compartilhamento oral das reflexões escritas; - Texto: Concepções Educativas e Práticas de Avaliação: As Preocupações do/as profissionais. (Coelho & Chélinho, 2012).
6º Sessão	- Compartilhamento oral das reflexões escritas; - Texto: Problemas e Dilemas da Avaliação em Educação de Infância (Silva, 2012).
7º Sessão	- Compartilhamento oral das reflexões escritas; - Texto: Problemas e Dilemas da Avaliação em Educação de Infância. (Silva, 2012).
8º Sessão	- Compartilhamento oral das reflexões escritas; - Texto: Problemas e Dilemas da Avaliação em Educação de Infância (Silva, 2012).
9º Sessão	- Compartilhamento oral das reflexões escritas; - Compartilhamento dos pareceres das crianças feitos pelas professoras.
10º Sessão	- Compartilhamento oral das reflexões escritas; - Compartilhamento dos pareceres das crianças feitos pelas professoras; - Reflexão Individual Oral sobre o 1º semestre (expectativas, dinâmicas, avaliação, ideias).
11º Sessão	- Retomada do texto: Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: O sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal, 2012). (Reiniciamos na parte do texto que aborda o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC))
12º Sessão	- Compartilhamento oral das reflexões escritas; - Texto: Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: O sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal, 2012); - Texto: Aumentar as competências das crianças através do bem-estar e do envolvimento. (Laevers, 2011).
13º Sessão	- Compartilhamento oral das reflexões escritas; - Discussão sobre autonomia da criança.
14º Sessão	Livro: Avaliação em educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças (Portugal & Laevers, 2010); - Prefácio, Introdução e Capítulo 1: Desenvolvendo uma prática mais experiencial e inclusiva em educação pré-escolar (In Portugal & Laevers, 2010, pp 7 – 18).
15º Sessão	- Compartilhamento oral das reflexões escritas; Capítulo 2: Bem-estar emocional e implicação (In Portugal & Laevers, 2010, pp 19 – 34); Proposta para apresentação no Congresso da Rede Sinodal.
16º Sessão	- Compartilhamento oral das reflexões escritas; Capítulo 3: Desenvolvimento de competências em educação pré-escolar (In Portugal & Laevers, 2010, pp 35 – 72).
17º Sessão	- Compartilhamento oral das reflexões escritas; - Capítulo 3: Desenvolvimento de competências em educação pré-escolar. (In Portugal & Laevers, 2010, pp 19 – 72); Reflexão escrita sobre o 2º semestre.
18º Sessão	- Capítulo 4: Organização e fases do SAC (In Portugal & Laevers, 2010, pp 73 – 105);
19º Sessão	- Compartilhamento oral das reflexões escritas; - Discussão sobre a Abordagem dirigida ao grupo em geral – Ficha 1g do SAC (In Portugal & Laevers, 2010, pp 73 – 79).
20º Sessão	- Compartilhamento oral das reflexões escritas; - Compartilhamento do preenchimento da Abordagem dirigida ao grupo em geral – Ficha 1g do SAC (In Portugal & Laevers, 2010, pp 73 – 79).
21º Sessão	- Compartilhamento oral das reflexões escritas; - Compartilhamento do preenchimento da Abordagem dirigida ao grupo em geral – Ficha 1g do SAC (In Portugal & Laevers, 2010, pp 73 – 79); - Compartilhamento do referencial teórico da abordagem individualizada da ficha 1i do SAC (In Portugal & Laevers, 2010, pp 80).
22º Sessão	- Compartilhamento oral das reflexões escritas; - Compartilhamento do preenchimento da abordagem individualizada da ficha 1i – versão completa do SAC (In Portugal & Laevers, 2010, pp 80).

23º Sessão	- Compartilhamento oral das reflexões escritas; - Compartilhamento do preenchimento Análise e reflexão individualizadas de crianças – Ficha 2i (In Portugal & Laevers, 2010, pp 99 - 105).
24º Sessão	- Compartilhamento oral das reflexões escritas; - Preenchimento da abordagem individualizada da ficha 1i – versão completa (In Portugal & Laevers, 2010, pp 80).
25º Sessão	- Compartilhamento oral das reflexões escritas; - Continuação do preenchimento coletivo da versão completa da ficha 1i – a partir do comportamento no grupo e depois os domínios essenciais (In Portugal & Laevers, 2010, pp 153 - 163).
26º Sessão	- Compartilhamento oral das reflexões escritas; - Compartilhamento do preenchimento da ficha 1i a partir da parte da Motricidade grossa dos domínios essenciais (In Portugal & Laevers, 2010, pp 153 – 163).
27º Sessão	- Compartilhamento oral das reflexões escritas; - Compartilhamento do preenchimento da ficha 1i a partir da parte do Pensamento lógico, conceptual e matemático (In Portugal & Laevers, 2010, pp 153 – 163).
28º Sessão	- Anotações de ideias para o congresso; - Distribuição de tarefas de como apresentar.
29º Sessão	- Compartilhamento oral das reflexões escritas; - Compartilhamento do preenchimento das fichas 3g e 3i do SAC (In Portugal & Laevers, 2010, pp 106 – 118); - Preparação para apresentação do congresso.
30º Sessão	- Compartilhamento oral das reflexões escritas; - Compartilhamento e troca de ideias sobre os pareceres das crianças que serão encaminhados aos pais; - Elaboração da apresentação para o congresso.
31º Sessão	- Preparação da apresentação para o congresso.
32º Sessão	- Compartilhamento oral das reflexões escritas; - Avaliação da participação no congresso.
33º Sessão	- Compartilhamento oral das reflexões escritas; - Compartilhamento e troca de ideias sobre o preenchimento da Ficha 1g do SAC.
34º Sessão	- Compartilhamento oral das reflexões escritas; - Compartilhamento e troca de ideias sobre o preenchimento da ficha 2g do SAC.
35º Sessão	- Compartilhamento oral das reflexões escritas; - Compartilhamento das fichas 2g e 2i do SAC.
36º Sessão	- Compartilhamento oral das reflexões escritas; - Compartilhamento das fichas 2i e 1i do SAC.
37º Sessão	- Compartilhamento oral das reflexões escritas; - Compartilhamento das percepções sobre o SAC e da ficha 3g.
38º Sessão	- Compartilhamento oral das reflexões escritas; - Compartilhamento da ficha 3i do SAC; - Escrita da reflexão final.

Figura 6 - Sessões e dinâmica supervisiva

Assim a investigação aconteceu a partir do planeamento das sessões que abarcaram discussões sobre as práticas avaliativas das professoras envolvidas no processo. De tal modo, este trabalho foi realizado tendo como base o planeamento das reuniões (onde todas acordaram ler os textos para os momentos das sessões), as quais englobavam o tema da avaliação.

### II.2.4.3. Análise de dados

A análise de conteúdo pode ser um conjunto de técnicas (Bogdan e Biklen, 1994) de análise das comunicações, ou seja, uma técnica vinculada à análise de dados, que consistem em procedimentos tanto sistemáticos e objetivos de descrição, bem como, de interpretação e inferências de conhecimento e deduções lógicas (Bardin, 2016). Estas inferências auxiliam na interpretação das mensagens, possibilitando, assim, um maior esclarecimento, compreensão das causas e suas consequências, já que a inferência “é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação” (Puglisi & Franco, 2005, p. 26).

A análise do conteúdo parte da categoria e de uma teorização prévia, onde segundo Bardin (2016), as categorias confirmam as teorias prévias e também elaboram teorias a partir dos dados.

A categorização é um procedimento para organizar, classificar os conteúdos, transformar os dados em unidades. Assim, junto com a formação das categorias tem-se a codificação de cada unidade e o confronto ou a aproximação entre elas, classificando segundo critérios estabelecidos, definidos, para melhor traduzir as ideias dos objetivos do estudo e se ter uma descrição das características mais importantes da análise do conteúdo.

A partir das categorias define-se a unidade de análise (Amado, Costa, & Crusoé, 2017) a qual contém a unidade de registo que “é um segmento mínimo de conteúdo que se considera necessário para poder proceder à análise, colocando-o numa dada categoria” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 275). Podem-se utilizar unidades formais como palavras, frases ou orações, temas, personagens, acontecimentos, itens ou documentos.

Definimos como unidade de análise frases ou fragmentos retirados do conjunto de dados, ou seja, das 38 sessões filmadas e transcritas, e das reflexões feitas pelas participantes. Assim a análise das unidades possibilita uma compreensão maior da generalidade.

Apresentamos a seguir as dimensões de análise dos dados e seu principal referencial teórico (Cf Figura 7):

Dimensões de análise	Referencial teórico
1º SAC	Laevers (2004, 2005, 2011, 2014); Laevers, Vandenbussche, Kog, & Depondt, (1994); Portugal & Laevers (2010); Portugal & Laevers (2018).
2º Formação contínua em contexto	Alarcão & Canha (2013); Fullan (2007); Libâneo (2001,2004, 2012); Oliveira-Formosinho (2002, 2007, 2009); Pinazza (2013).
3º Desenvolvimento profissional	Alarcão & Roldão (2008); Alarcão & Canha (2013); Formosinho & Machado (2009); Oliveira-Formosinho(2009); Fullan & Hargreaves (2001); Pinazza (2004, 2013); Schön (2000).
4º Supervisão colaborativa	Alarcão (1996, 2000, 2001, 2002, 2009, 2013); Alarcão & Tavares (1987, 2003, 2010); Alarcão & Canha (2013); Alarcão & Roldão (2008); Canha (2013); Mesquita & Roldão (2017); Sá-Chaves (2000, 2002, 2005, 2007, 2009, 2011, 2014); Schön (1983, 1987,1995, 2000);

Figura 7 - Dimensão de análise e referencial teórico

Para análise de cada uma destas dimensões definiram-se as categorias apresentadas e descritas na figura 8:

<b>SAC</b>		
<b>Estilo do adulto</b> (Atitude experiencial)	Sensibilidade	Relação profunda e autêntica com a criança, fundamentada nos princípios de aceitação, empatia e autenticidade (atenção ao comportamento e sentimentos pessoais em relação às crianças). Onde a criança se sinta compreendida, escutada e aceita. Oportunidades para as crianças terem livre iniciativa e autonomia para decidirem o que vão fazer. As crianças participarem juntas da planificação.
	Autonomia	Esforço para estimular a autonomia das crianças. Engloba regras, acordos que garantem um desenrolar fácil das atividades na sala e liberdade para cada criança. Oferta com máximo de possibilidades de escolha sem esquecer os limites. Presença de elevados níveis de implicação.
	Estimulação	Enriquecimento do meio - oferta de materiais e de atividades estimulantes, onde o educador seja o mediador do processo (ofereça novos materiais ou atividades).
<b>Oferta educativa/ Organização</b>	Contexto educativo rico (organização dos espaços). Atividades e materiais advindos de práticas reflexivas. Qualidade da ação pedagógica: implicação e bem-estar - renovação da prática, reflexão sobre a atuação; planeamento partindo do conhecimento do grupo e das crianças (situações de desafios).	
<b>Clima de Grupo</b>	Momento de interação social; Colaborador - Competências sociais - interação - trabalho em equipe; Como as crianças se sentem no contexto e no grupo. Sentimento de pertença ao grupo; Qualidade de relações.	
<b>Espaço para iniciativa/autonomia</b>	Oportunidades para as crianças terem livre iniciativa e autonomia para decidirem o que vão fazer, experienciar situações de aprendizagem. As crianças participam com opiniões na planificação, assumem responsabilidades, resolvem problemas.	
<b>Avaliação</b>	Avaliação Sumativa/ desempenho	Avaliação tradicional, se preocupa com o resultado final do processo de ensino aprendizagem, baseada em checklist.
	Avaliação formativa/ mediadora	Formativa, autêntica, processual, contínua, mediadora.
<b>FORMAÇÃO EM CONTEXTO</b>		
<b>Mudanças no contexto da prática</b>	Concretização de mudanças nas ofertas. Troca de experiência entre pares, ações práticas de alteração do contexto.	
<b>Reflexão crítica sobre as práticas</b>	Refletir as práticas individuais e coletivas a partir da reflexão em conjunto durante a formação.	
<b>Reflexão sobre dinâmicas da escola</b>	Evidenciar as atitudes reflexivas sobre a prática profissional, sobre a escola como um todo, identificando problemas e construindo soluções.	
<b>Atitude questionadora sobre a prática/ autoquestionamento</b>	Dúvidas sobre a própria prática, procurando respostas sobre o certo e o errado.	
<b>Necessidade do conhecimento teórico</b>	Busca do conhecimento que interfiram na prática - não receita pronta	
<b>Valorização da partilha de experiência</b>	Valorizar o todo em busca de elevar a auto-estima das professoras oportunizando a troca.	
<b>DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</b>		
<b>Atitude de formação permanente</b>	Construída no dia-a-dia; Busca do conhecimento - construção/produção coletiva de conhecimento - trabalhar com os problemas no contexto escolar.	
<b>Tomada de Consciência do seu processo de formação e aprendizagem</b>	Conscientização do inacabamento Necessidades advinda dos professores Desacomodação	
<b>Cultura colaborativa - Trabalho colaborativo</b>	Reconhecer a importância da colaboração no trabalho, crescer com o outro.	
<b>Desenvolvimento do pensamento teórico</b>	Reflexão sobre a prática a partir da teoria, transferência de conhecimentos teóricos para outras situações, refletir sobre as implicações da prática, tanto para contexto, como para adulto (não ficar só gostou ou não gostou - quais as implicações para a criança e para a prática)	
<b>Produção de conhecimento</b>	Reconhecerem-se como autoras (livro), valorizar a comunicação das aprendizagens, e do processo (congressos), reconhecerem-se como formadoras de outros, reconhecer que a prática delas deve ser partilhada.	
<b>SUPERVISÃO COLABORATIVA</b>		
<b>Alargamento da relação dual</b>	Aquisição do conhecimento amplia a relação do supervisor e professor	
<b>Compromisso coletivo</b>	Parceria comprometida - cuidar do outro - alcançar objetivos mútuos e comuns.	
<b>Objetivo comum</b>	Unir as pessoas em volta de um interesse comum - objetivos comuns que orientam o trabalho, necessidades em comum.	
<b>Relação supervisiva mediadora</b>	O objetivo é formação, mas o supervisor é o mediador entre os supervisando, o conhecimento e a prática	
<b>Aprendizagem colaborativa</b>	Desenvolvimento proximal (ao aprender com o outro estou desenvolvendo a minha aprendizagem). Reconhecer que todos são interventores na zona proximal um dos outros. Quando dão opinião sobre os outros, quando discutem pontos de vistas, quando questionam os outros.	
<b>Suporte afetivo/confiança no grupo</b>	Faz bem em estar no grupo, além dos problemas profissionais, falam dos problemas pessoais.	

Figura 8 - Dimensões e suas categorias

Os dados qualitativos foram analisados com recurso ao software de análise qualitativa Webqda, facilitando a análise de conteúdo e o “processo de organização, codificação e análise de dados” (Souza, Souza & Costa, 2015, p. 154).

As dimensões e categorias foram codificadas em árvore (Cf. Anexos 4 e 5). Foram definidos como descritores os participantes, o ano do projeto e o tempo de serviço das professoras (Cf Anexo 6 e 7).

## **CAPÍTULO II. 3 Olhando com Zoom**

### **Pedagogia do Olhar**

Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu. O educador diz: 'Veja!' - e, ao falar, aponta. O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu. Seu mundo se expande. Ele fica mais rico interiormente. E, ficando mais rico interiormente, ele pode sentir mais alegria e dar mais alegria – que é a razão pela qual vivemos. A primeira tarefa da educação é ensinar a ver... É através dos olhos que as crianças tomam contato com a beleza e o fascínio do mundo. Os olhos têm de ser educados para que nossa alegria aumente. As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver um mundo melhor. Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem... O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido  
Rubem Alves (2015).

### **II.3.1 Compreendendo as dimensões de estudo**

Neste capítulo apresentamos os dados obtidos durante os dois anos de estudo e a sua análise, partindo da matriz elaborada a partir das quatro dimensões principais que abarcam a investigação (a Supervisão Colaborativa, o SAC, a Formação Contínua em contexto e o Desenvolvimento Profissional), relacionando-os aos dois anos de projeto.

#### **II.3.1.1 - 1ª Dimensão – Supervisão colaborativa**

Nesta primeira dimensão – Supervisão Colaborativa –, procurou-se privilegiar o crescimento de todos os integrantes, olhando para o grupo enquanto coletividade, a partir da parceria construída ao longo dos dois anos de projeto. Ressalta-se que todas as categorias – Alargamento da Relação Dual, Compromisso Coletivo, Objetivo Comum, Relação Supervisiva Mediadora, Aprendizagem Colaborativa, Suporte Afetivo/Confiança no Grupo - apresentaram muitas referências no decorrer dos dois anos, mas foi no segundo ano do projeto que essas se intensificaram, principalmente no que diz respeito ao Alargamento da Relação Dual, ao Compromisso Coletivo e à Relação Supervisiva Mediadora, conforme a tabela abaixo:

Tabela 2 - Dimensão – Supervisão Colaborativa: evidências no 1º e no 2º ano do projeto

Supervisão Colaborativa: Categorias de análise	Evidências (n)	Evidência (n)
	1º ano de projeto	2º ano de projeto
Alargamento da Relação Dual	6	52
Compromisso Coletivo	30	102
Objetivo Comum	10	30
Relação Supervisiva Mediadora	53	121
Aprendizagem Colaborativa	12	30
Suporte Afetivo/Confiança no Grupo	26	38

A análise dos dados referentes à dimensão Supervisão Colaborativa, mostrou que a visão expandida do supervisor (Sá-Chaves, 2009b, 2002) foi se evidenciando no decorrer das sessões onde, através das observações feitas, identificaram-se as necessidades das professoras em relação à prática avaliativa, ao conhecimento, ao desenvolvimento do ato de estudar, ao aprofundamento teórico, ao processo de ensino aprendizagem e à reflexão sobre a prática, sobre temas educacionais em reuniões pedagógicas e sobre o desenvolvimento de um trabalho colaborativo. Na perspectiva do “*scaffolding*” (Vasconcelos, 2007), foram-se criando condições para amparar as professoras, conforme a sua participação e o interesse do grupo.

#### II.3.1.1.1 - Alargamento da Relação Dual

A relação dual alargou-se no decorrer do projeto. No primeiro ano do projeto observamos apenas 6 evidências, passando, no segundo ano, para 52 (Cf Tabela 2), o que indica um aumento considerável. O aumento do número de referências no segundo ano parece estar relacionado com um maior suporte afetivo/confiança, compromisso coletivo do grupo, estabelecimento de objetivos comuns, relação supervisiva mediadora e uma maior aprendizagem colaborativa.

Este aumento no número de referências decorre de vários fatores, sendo que para se ter esse alargamento da relação dual, entre professores e supervisor, foi necessário se desprever das amarras da concepção de uma supervisão

hierárquica, onde o supervisor é autoridade incontestável, a qual ainda perdura em nossas ações escolares, fruto do tecnicismo, não existindo uma relação horizontal entre professor e supervisor. Com o trabalho desenvolvido conseguiu-se mostrar que a tarefa do supervisor não é a de “transmitir uma mensagem pronta e acabada, mas reunir os educadores para que eles pudessem elaborar sua própria mensagem e com ela tentar mudar para melhor a vida de todas as pessoas a que a mensagem pudesse ser apresentada” (Silva Jr., 2013, p.94). Essa mensagem salientada por Silva Jr., pode ser lida como conhecimento, sendo que a aquisição do conhecimento em conjunto amplia a relação entre o supervisor e professor, por não ser somente uma via de mão única, ou simplesmente um “repassar” de conhecimento e sim uma construção. Assim, através do trabalho desenvolvido com o grupo de professoras, que ocorreu através de reuniões (chamadas de sessões, neste trabalho), denotou-se a ocorrência de maior sincronia na própria relação professor-supervisor na busca de aprimoramento do conhecimento.

É interessante observar que nas primeiras sessões do desenvolvimento do projeto, as professoras mostravam um interesse exacerbado por uma “receita de avaliação”, atitude decorrente de uma educação tecnicista que, na formação em contexto, foi sendo trabalhada juntamente com a ideia errônea de que o supervisor é o detentor do saber. Com o passar do tempo, com o estudo e com o alargamento da relação dual, com a própria relação supervisiva mediadora, o grupo das professoras foi se destituindo desses pré-conceitos, conforme excerto:

*E13: É que, na verdade, tipo assim, quem vai ir [assistir o compartilhamento no congresso<sup>52</sup>], vai pensar o quê?: vai ler o título e vai dizer ‘elas vão dar um exemplo de como elas avaliam’. A primeira coisa que a gente pensa é...*

*E2: A receita.*

*E13: A receita.*

*E9: E a Supervisora não trouxe.*

*E13: Pois é.*

*E9: Não trouxe nem pra nós.*

*E13: Porque qual era a nossa angústia?*

*Investigadora/Supervisora: “Desde o início?”*

*E13: A receita.*

*E3: O certo ou errado, o comodismo.*

---

<sup>52</sup> 31º Congresso da Rede Sinodal de educação

*E6: É, desde o ano passado nós estávamos com 'a receita'.*

*E12: E vinha um capítulo, e vinha o próximo, e nós não tínhamos a receita (Sessão 29).*

Realmente, o grupo das professoras entendeu que “não temos receita” para a avaliação, sendo que este objetivo comum, existente no início da caminhada, modificou-se. O grupo apresentou uma comunicação no 31º Congresso da Rede Sinodal de Educação na cidade de Jaraguá, no estado de Santa Catarina, no Brasil, e falou sobre esta necessidade inicial do grupo, conforme excerto:

*“A gente não tem receita...’ Foi a primeira coisa que a gente colocou, que não temos receita e que se elas viessem atrás disso não ia dar. Pois não tem como ter receita. Mas que a gente também buscava sempre a receita” (E13, Sessão 32).*

Essa foi a primeira aprendizagem identificada na dinâmica supervisiva e que desencadeou novas possibilidades de ação e reflexão sobre as práticas avaliativas. Como afirmam Alarcão e Tavares,

o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional (2003, p.43).

### **II.3.1.1.2 Objetivo comum**

A supervisão colaborativa exige o estabelecimento de objetivos, de interesses e de necessidades comuns, sem os quais não é possível a melhoria no processo de ensino-aprendizagem, isto é, “a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente” (Boavida & Ponte, 2002, p.45).

A definição de objetivos comuns deu-se em decorrência do desenvolvimento do próprio projeto, que partiu das necessidades presenciadas em loco, e evidenciadas pelo próprio grupo. As professoras sentiam a

necessidade de reuniões pedagógicas de partilha e de reflexão sobre as práticas, como se pode verificar nos excertos a seguir:

*“Se a gente falava ano passado: ‘toda a segunda tem reunião pedagógica’, nossas reuniões não eram pedagógicas, estão sendo agora, que a gente está refletindo sobre o que a gente faz”* (E6, Sessão 1).

E ainda:

*“Nossas reuniões de segunda-feira, que por sinal titulavam-se como pedagógicas, nada mais eram que encontros para combinados e planejamentos semanais. Agora se tornaram pedagógicas, pois a cada encontro discutimos e relatamos experiências e situações vivenciadas em sala de aula de acordo com as leituras realizadas.”* (E13, Reflexão 1).

Como se denota nestes excertos, a necessidade de uma reunião pedagógica foi enfatizada, pois não existiam reuniões pedagógicas de planeamento da equipe de professoras da Educação Infantil. Estas restringiam-se ao planeamento vinculado a datas cíclicas. Conforme se percebe nos excertos, a parte pedagógica, o aprofundamento teórico e as reflexões sobre os temas educacionais foram introduzidas nas reuniões, que se tornaram, de facto, pedagógicas. Assim, com o repensar das reuniões/sessões se repensou todo o contexto, fixando-se objetivos comuns, pois as reuniões foram planejadas a partir das necessidades do grupo, nomeadamente no que tange à avaliação, a qual, inevitavelmente recai sobre as práticas educativas. Estas reuniões/sessões acabaram por refletir uma mudança no próprio estilo das educadoras, desacomodando-as, não se restringindo apenas aos momentos em que o grupo estava presente. O excerto que segue é ilustrativo disso:

*“Porque assim, na verdade, a gente se obriga a estudar. Se a gente não faz isso, sendo bem franca, a gente não estuda”* (E2, Sessão 10).

A definição do ato de estudar como objetivo comum surgiu no projeto, como uma necessidade identificada pelas próprias professoras:

*“É, antes da Supervisora propor para nós, a gente já dizia: ‘é que falta para nós...’ Porque ninguém está estudando, né, todo mundo está parado, eu acho que falta teoria também” (E13, Sessão 29).*

Ainda sobre este objetivo:

*“Acredito que estávamos precisando muito de momentos como este, de estudo, dúvidas, pesquisas (em casa, para entender melhor), análise das nossas práticas e avaliações...” (E6, Reflexão 1, 2, 3, 4).*

O estudar, o voltar a estudar ou aperfeiçoar-se, foi um dos objetivos comuns, pois nada teria acontecido se o grupo não tivesse aceitado o desafio de estudar os assuntos propostos, de se desacomodar. Esta dedicação não se deu somente no horário das reuniões. As professoras também passaram a dispensar parte de seu tempo livre no preparo das reuniões, com, por exemplo, a leitura e reflexão prévias de textos que seriam posteriormente discutidos e o preenchimento de fichas. Esta dedicação faz parte do "trabalho elástico e [d]o trabalho invisível" (Tardif & Lessard, 2005, p.135) que compõem o dia-a-dia do professor. Dessa forma, “o trabalho fora do horário das aulas se justifica por diversas razões, sobretudo para a adaptação constante do ensino para torná-lo mais interessante e mais pertinente” (Tardif & Lessard, 2005, p.135).

A importância de todo o grupo estar envolvido com o processo, estabelecendo objetivos comuns, desencadeou os resultados que se foram evidenciando ao longo do tempo, conforme excerto:

*“A gente nunca participava assim, nunca tinha essas reuniões. E como... no começo... eu que comecei... assim... parecia que eu estava meio perdida. Daí, depois das reuniões, cada uma falando e trocando ideias, isso pra mim foi muito bom, sabe, eu comecei a dar uma melhorada, crescer, e focar no assunto realmente.” (E9, Sessão 10)*

Aqui cumpre salientar que a participação nas reuniões/sessões gera no grupo uma ação mais coesa em busca do saber, assim “a ação gera saber, habilidade, conhecimento” (Gadotti, 2003, p.42), sendo que, “só é possível conhecer quando se deseja, quando se quer, quando nos envolvemos profundamente com o que aprendemos” (Gadotti, 2003, p.43). As professoras manifestaram desejo em participar das sessões, estabelecendo, assim, objetivos

comuns. Essa construção coletiva da aprendizagem possibilitou uma mudança significativa nas suas próprias práticas.

### **II.3.1.1.3 Relação supervisiva mediadora**

A representação que as professoras tinham sobre o papel do supervisor modificou-se, passando a ser visto de modo diferente, pois este estava comprometido com o conhecimento, com a formação dos professores, uma função maior do que meramente administrativa (Rangel, 2013a) e sim mediadora. Dessa forma, a ação supervisiva frente a essência da palavra mediar, é “potenciar as capacidades dos atores nos processos educativos ou investigativos, para ultrapassarem o estado de não-saber em que ainda se encontram através do diálogo orientado para a compreensão” (Tavares et al., 2017, p. 67 e 68). Assim, a relação supervisiva mediadora veio para contribuir para a partilha e construção de conhecimentos e para a gestão das informações com reflexão através da formação contínua, onde o supervisor foi o mediador entre os professores, o conhecimento e a prática.

No caso específico deste projeto, foi possível perceber que a relação supervisiva pode auxiliar, através de práticas colaborativas, todo o processo, desde o início do projeto até o seu final, ou seja, o caminho percorrido, as bagagens (aprendizagens) adquiridas no espaço interativo da escola durante os dois anos letivos do seu desenvolvimento. Nesta categoria da relação supervisiva mediadora, os resultados também foram promissores, pois no primeiro ano tivemos 53 evidências, passando, no segundo ano, para 121 (Cf. Tabela 2). Esta mediação ocorreu nos vários momentos em que são vinculadas as relações de construção do conhecimento e de questionamento das práticas, e surgem mediante o olhar atento do supervisor, o qual também faz o papel de “amigo crítico”. É relevante observar que esta categoria também está interligada com as demais: Aprendizagem Colaborativa, Suporte Afetivo/Confiança no Grupo, Objetivo Comum, Compromisso Coletivo e Alargamento da Relação Dual.

Através da relação supervisiva mediadora foram disponibilizados textos, oportunizada a troca de ideias, de materiais e de instrumentos para que as professoras mudassem, crescessem profissionalmente, a partir da

desacomodação e da interrogação sobre o seu próprio fazer pedagógico, conforme depoimentos:

*“Gostei muito em fazer parte dos estudos e pesquisa da investigadora, pois assim tenho o ‘compromisso’ de ler, pois após a faculdade acabamos nos acomodando e não mais tirando um tempinho para nos atualizar” (E13, Reflexão 1).*

*“Esse terceiro encontro foi, assim como os demais, maravilhoso, discutimos e levantamos inúmeras reflexões sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky. A Supervisora perguntou sobre o que entendemos sobre isso... Todas ficaram quietas... Será que realmente partimos do que a criança já sabe para a construção de novos conhecimentos ou não levamos em conta sua bagagem de conhecimento para nossos planejamentos?” (E13, Reflexão 3).*

*“É eu mudei o jeito [de trabalhar] de tanto que a gente conversa” (E10, Sessão 38).*

*“O que mudou como profissional/e pessoal? Neste ano de 2015, foi meu primeiro ano como professora. Foi um ano de muitos aprendizados, tudo novo, realidades diferentes e com um apoio ‘pedagógico’ muito bom. Fazendo com que eu pensasse sobre minha prática, planejamento e atitudes como profissional. Aprendi muito aqui na escola, consegui tirar muitas dúvidas que tinha com a Supervisora e com as colegas, que sempre estavam prontas a ajudar. Este ano foi diferente que o ano passado, uma educação infantil melhor do que eu estava” (E5, Reflexão 17).*

Percebe-se, nestes excertos, o reconhecimento da importância da relação supervisiva mediadora para o crescimento profissional do grupo. A supervisão foi se fazendo presente na construção de uma relação reflexiva e colaborativa entre o supervisor e professores e, assim, as práticas foram sendo pensadas criticamente através da constituição de um diálogo teoricamente sustentado. Nesse sentido, é importante ressaltar que não basta solicitar a leitura aos membros do grupo. É preciso fazer parte do processo de aprendizagem com o grupo, preparando-se e andando junto com o mesmo. A formulação de perguntas conduz à relação entre a teoria e a prática, e colocam o pensamento teórico em movimento, pois ambas devem andar juntas. Conforme excertos:

*“Aqui outra questão que eu acho interessante: ‘a adoção de uma atitude experiencial pressupõe a capacidade de o adulto colocar-se na*

*perspectiva de uma criança'. Gente, nós nos colocamos na perspectiva de uma criança?" (Investigadora/Supervisora, Sessão 3).*

*"Gurias, voltando, na página 118, tem uma questão que eu acho bem interessante. Ali tem apresentação e discussão dos dados, primeiro parágrafo, ali em baixo, onde está escrito: 'todavia, todas partilham da ideia de que a avaliação é uma dimensão fundamental da sua profissionalidade como educadoras, uma componente essencial da sua ação, que requer conhecimentos, sentimentos e disposições específicos'. Vocês concordam com isto?" (Investigadora/Supervisora, Sessão 4).*

Os excertos acima evidenciam que, através dos materiais estudados, do referencial teórico discutido e das reflexões, surgiram novos questionamentos sobre a prática e a teoria. A supervisão desenvolvida, no âmbito da orientação da prática pedagógica, desencadeou uma "atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais" (Alarcão & Tavares, 2003, p. 36). Dentro da relação supervisiva mediadora, o supervisor precisa ter um olhar atento, fazer a "dança do olhar" (Sá-Chaves, 2009b, p. 50), e através do diálogo ouvir a voz do professor (Tavares et al., 2017). Outra tarefa do supervisor mediador é ter sensibilidade, uma escuta ativa, um olhar atento para diagnosticar as angústias, as necessidades do grupo e, com isto, ajudar a elucidar os problemas através do diálogo, da troca de ideias.

Relativamente à avaliação escrita das crianças, atividade realizada semestralmente como um retorno aos pais, e que sempre foi um momento extremamente angustiante para as professoras e sugeriu-se:

*"Gurias, uma ideia que surgiu em relação aos pareceres, que a gente está bastante mexida... O que vocês acham que nós, semana que vem, semana que vem não, porque nós não temos reunião, é na outra, de vocês fazerem cada uma o seu parecer de uma criança e nós discutirmos no grande grupo, o parecer?" (Investigadora/Supervisora, Sessão 8).*

Também no momento do preenchimento das fichas do SAC, mesmo com um ano de estudo, desencadeou-se um certo temor por parte das professoras. Assim, propusemos que o preenchimento das fichas fosse, inicialmente, feito em conjunto, com as professoras sendo auxiliadas no preenchimento das grelhas. O que resultou em uma posição mais confortável para as mesmas.

No decorrer do trabalho, o olhar atento foi requisito para se perceber e atenuar as inseguranças, as tensões, as fragilidades, tanto individuais, quanto do grupo, através da relação supervisiva mediadora e colaborativa como “um meio para se atingir o objetivo de realizar um trabalho em equipe” (Tavares et al., 2017, p.113), tendo-se em conta que o supervisor é “alguém que tem como missão facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do professor” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 43). Este olhar atento, num trabalho colaborativo, deixa de centrar-se apenas no supervisor e passa a ser uma atitude de todos os envolvidos, que passam a identificar as necessidades de todos os envolvidos:

*“Achei interessante o momento em que uma colega falou sobre a sua tarefa, que não tinha terminado, porém disse que a parte que ela tinha, mas não saberia se estaria certo. O que me instigou, nesse momento, foi o comentário da professora mediadora, ela disse: ‘não existe certo, não existe errado’” (E4, Reflexão 4).*

Desta forma, no processo supervisivo tentou-se “reduzir o sentimento de impotência [das professoras] e de aumentar o seu sentido de eficácia” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.83), pois procurou-se que todas percebessem que suas contribuições eram importantes, e de que todos possuem a sua verdade e suas certezas, as quais devem ser respeitadas, gerando um clima afetivo e de confiança no grupo.

Através do olhar atento na relação supervisiva mediadora, é possível sentir o que cada integrante do grupo está necessitando, se se incentiva, se se consola ou se desenvolve segurança. Assim, foi possível perceber a insegurança que acompanhava o grupo em relação a expor-se, ou o medo de fazer alguma observação errada. Nestes termos, procurou-se incentivar o grupo a participar e a falar da sua prática numa perspetiva de reflexão e não de julgamento, no qual se aponta “o certo” e “o errado”, e isto foi mencionado pelas integrantes do grupo, conforme segue:

*“Estava com muita dificuldade em avaliar ou classificar as crianças nas cores, mas após as respostas da orientadora da Supervisora, entendi que deveria me perguntar como a criança agia no grupo. Assim ficou mais fácil de classificar. Assim como a Supervisora sempre diz que não existe certo, no curso que fizemos os professores também frisaram bastante isso: ‘o que é certo?’ Não existe certo” (E13, Reflexão 22).*

*“As dúvidas aparecem cada vez mais, o entendimento da avaliação a cada momento surgem pontos de interrogação, como a colega comenta. Mas quando a Supervisora como nós chamamos, começa a explicar o conteúdo, vão amenizando as dúvidas. Mas a colaboração de cada uma é respeitada, como diz a Supervisora, não estamos fazendo errado, pois lá eles também têm dúvidas. O trabalho em grupo vem fortalecendo a minha maneira de pensar de como vou avaliar aquela criança que está no nosso convívio dia-a-dia” (E9, Reflexão 4).*

Em relação ao “pensar certo”, nos reportamos a Freire (1997, p. 30), para o qual “quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”. Conseguiu-se que as professoras obtivessem maior confiança e coragem para se expor e buscar o suporte necessário para os seus saberes no próprio grupo.

O supervisor, no papel de mediador colaborativo, além de instigar o grupo a estudar, deve dar vez e voz para o mesmo se manifestar. Ao longo do processo o número de perguntas que partiram da supervisora diminuíram, e isto é fruto de um trabalho de “andaimação”, no qual o supervisor vai “retirando os andaimes”, isto é, os apoios, pois o grupo cresceu e entendeu melhor o processo da formação em contexto dentro de uma visão colaborativa.

A formação em contexto, desenvolvida com um suporte teórico claro, possibilitou, a partir de uma relação supervisiva mediadora, que as professoras questionassem sua prática com maior segurança, pois as mesmas estavam participando no processo, ao mesmo tempo em que aprofundavam o conhecimento teórico. Ou seja, partiu-se de conhecimentos diferentes e de diferentes processos de desenvolvimentos, para uma nova construção, sendo necessário, muitas vezes, (re) construir ou (des) construir os conhecimentos existentes.

Neste contexto, as questões sobre a prática possibilitaram a percepção de problemas oriundos de práticas muitas vezes constituídas no seio de pedagogias tradicionais, conduzindo a reflexões sobre as mesmas. Mudar essas práticas só é possível quando nos damos conta de nossos próprios equívocos. Ao pensar sua própria prática, o professor adquire maior perspectiva para diagnosticar falhas,

pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1997, p. 43 e 44).

Assim, através dos questionamentos que ocorreram nas sessões, as professoras foram instigadas a pensar a sua prática, o que gerou mudanças tanto na prática como na atitude reflexiva.

Neste processo de supervisão enquanto mediação é necessário estimular as professoras a acreditarem em seu trabalho, revalidando suas práticas consideradas boas e, ao mesmo tempo, estimulá-las para que consigam reinventar suas próprias práticas para melhorar o processo de ensino aprendizagem. Nessa direção, Freire (1997) nos ensina que “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me no caso de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (p. 44).

Dessa forma, o supervisor precisa ter “competências interpretativas, relacionais, comunicativas, de observação, análise e avaliação e de dinamização” (Tavares *et al.*, 2017, p. 112) para conseguir mediar o processo e possibilitar que, ao longo do tempo, as professoras exerçam o papel de questionadoras de suas próprias práticas, sendo as precursoras do próprio processo a partir de uma curiosidade epistemológica (Freire, 1997), como mostram os fragmentos a seguir:

*“E13: Tem um que a E8 antes colocou, né, bem ali no comecinho, diz assim, olha ‘o que se deve avaliar é o nível de domínio de competências e não o que a criança aprendeu mecânica ou superficialmente, aprendizagem, esta aqui, desaparece quando termina o apoio do adulto ou quando a criança se confronta com uma situação-problema nova’. Bem isto né? (Sessão 16).*

*“Investigadora/Supervisora: Gurias, em relação a estes indicadores de bem-estar emocional, vocês identificam as crianças nisto?*

*E1: Muito.*

*E 13: Já fui classificando as crianças, quais se encaixam e quais não (...)*

*E8: Mas ali, E1, tu não leu, eu li, diz assim ó: que antes de você dizer que o aluno tem ou não tem problema, ou que você suspeita, você tem que mudar o teu sistema de trabalhar, você tem que fazer outros planejamentos, que ali lendo diz o que vai atingir o que tá faltando nele. Se ele atingir o que está faltando nele. Que daí ali diz que o problema não é a criança, o problema é o teu planejamento” (Sessão 15).*

A ajuda que ocorre entre as professoras, o compartilhar de ideias para que o processo de ensino aprendizagem seja mais eficaz, a partir do momento em que suas ações são questionadas, demonstra que existe mudança nos contextos, conforme excerto que segue:

*“Investigadora/Supervisora: E o que nós temos que fazer com essa agitação? (...) Nós temos que mudar a nossa prática.*

*E12: Propor atividades diferentes.*

*E2: O que eu estou tentando fazer agora, quando eu vejo que está muito agitada a minha turma, eu peço um minuto de silêncio (...) hoje eu comecei com as plaquinhas com os nomes deles, amanhã vou jogar com eles esse jogo da memória que eu fiz das coisas deles, né? Então isto foi uma atividade hoje que eu percebi que eles gostaram de fazer. (...) Então agora deu uma acalmada, deu uma respirada, acho que adiantou” (Sessão 37).*

No final dos dois anos, fez-se a seguinte questão, com o intuito de questionar as práticas, as possíveis mudanças pedagógicas das professoras:

*“Será que já somos capazes de olhar para a nossa ação através da ação da criança?” (Investigadora/Supervisora, Sessão 37).*

Através da reflexão, surgiram as seguintes respostas:

*“Investigadora/Supervisora: Por que tu chegaste nessa opinião de ‘eu vou voltar a fazer?’*

*E8: Porque eu vi que está faltando isso!*

*Investigadora/Supervisora: Como tu viste que está faltando isto?*

*E8: Porque eu fiz.*

*E3: Tu analisou.*

*Investigadora/Supervisora: Porque tu fizeste, mas tu viste em ti?”*

*E8: Não, nas atitudes das crianças, no ir fazendo.*

*Investigadora/Supervisora: É isso aí, E8, tu viste na atitude das criança” (Sessão 37).*

Por fim, em relação ao questionar a própria prática, ressaltamos, ainda, a questão:

*“Investigadora/Supervisora: Em relação a esse teu depoimento, fiquei refletindo sobre tua prática do ano passado, tu tinhas essa visão [sobre o que é necessário trabalhar com as crianças]?”*

*E10: “Não”” (Sessão 37).*

Assim, ficou patente que o processo de reflexão se fez constantemente presente, e foi através dele que a própria prática foi melhorada e modificada. Os questionamentos conduziram ao processo de reflexão sobre a ação, o que promoveu o desenvolvimento profissional. Segundo Zeichner (1993), através da reflexão os professores podem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros e isto se fez presente ao longo da supervisão colaborativa.

A ação supervisiva suportada pela procura de maior conhecimento para todo o grupo, possibilitou uma aproximação da supervisora com as professoras, para que juntas construíssem espaços para estudar e refletir sobre as práticas educativas/avaliativas e desencadear mudança nas mesmas.

A Relação Dual foi sendo construída aos poucos, desmistificando a noção de que o supervisor é o “dono do saber”, a qual tem relação com as categorias, Suporte Afetivo e Confiança no Grupo, conforme excerto:

*“Durante o encontro percebi que as colegas também estavam com dúvidas, o que me tranquilizou um pouco, por saber que não era apenas eu que estava com insegurança, mas sim como a Supervisora disse: ‘estamos todas no mesmo barco, aprendendo’” (E3, Reflexão 21).*

Através desta referência em relação às palavras proferidas pela supervisora, relatada por uma professora, se denota que a confiança no grupo se fortaleceu. A supervisão colaborativa foi percebida como algo que apoia o grupo, a partir do desenvolvimento de uma relação de confiança que possibilite o diálogo aberto e a participação de todos os envolvidos, que crie um clima favorável, onde as professoras se sintam seguras. Conforme referem Alarcão e Tavares:

(...) para que o processo da supervisão se desenrole nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial empática, colaborativa e solidária entre o supervisor e o professor (Alarcão & Tavares, 2010, p. 61).

Não é fácil ter-se um grupo colaborativo ou trabalhar colaborativamente. Para que isto aconteça é necessário que se tenha confiança na relação de trabalho. A confiança é primordial para que as professoras se sintam à vontade no

grupo para expor as suas ideias sem receio, questionar com respeito tanto as ideias como as ações do outro colega, como observam Boavida e Ponte (2002):

A confiança está, naturalmente, associada à disponibilidade para ouvir com atenção os outros, à valorização das suas contribuições e ao sentimento de pertença ao grupo. Sem confiança dos participantes uns nos outros e sem confiança em si próprios não há colaboração (Boavida & Ponte, 2002, p. 49).

Para Friend e Cook (1996, p. 10), “collaboration is emergente and grows from trust”<sup>53</sup>, ou seja, na colaboração se faz necessário a confiança, que é conseguida com o tempo. Com o passar do tempo a confiança vai crescendo e o grupo se fortalecendo. O desenvolvimento do professor favorecido pela criação de um contexto educativo que envolve um clima de confiança e de apoio (Oliveira & Oliveira, 1997) deve ser um dos objetivos do supervisor. Neste estudo, este contexto foi sendo criado a partir da relação colaborativa, onde “é necessário que a responsabilidade sobre o processo de realização dos propósitos que a justificam seja equilibradamente assumida e partilhada por todos os que nela intervêm” (Alarcão & Canha, 2013, p. 47). No transcorrer do trabalho foi possível perceber o comprometimento coletivo com o próprio fazer pedagógico e com o grupo, o que evidenciou a responsabilidade de todos em relação ao projeto, bem como o vínculo ao processo de formação e supervisão, conforme o excerto:

*E5: Ou nós vamos nadar em conjunto ou nós vamos nos afogar junto.*

*Investigadora/Supervisora: É bem isto aí.*

*E7: Nossa única diferença é que nós não estamos pagando.*

*E8: Nós vamos nos esforçar porque se não nós afogamos o trabalho dela [da investigadora]” (Sessão 18).*

Acredita-se que este compromisso para com o trabalho decorreu do vínculo formado, do sentimento de pertença ao grupo. Quando nos sentimos parte do processo há um esforço para que o mesmo dê certo, o desistir pode passar pelo pensamento, mas não pela prática, pois temos o compromisso coletivo, temos a corresponsabilização (Alarcão & Canha, 2013).

---

<sup>53</sup> A colaboração é emergente e cresce a partir da confiança (Tradução nossa).

Ao longo deste tempo de formação, de construção do conhecimento, ocorrido através das sessões, as professoras começaram a participar de igual para igual, como colegas de trabalho, tendo objetivos comuns desencadeando um processo de aprendizagem colaborativa.

#### II.3.1.1.4 Aprendizagem colaborativa

A Aprendizagem Colaborativa sai da visão da aprendizagem tradicional e envolve uma dinamização na formação contínua, que tende a facilitar a aprendizagem do professor e, conseqüentemente, a do aluno. Assim, a Aprendizagem Colaborativa cruza os dois mundos colocados por Stones (1984): o da relação ensino-aprendizagem do supervisor e professor e do professor e dos alunos, estando, assim, a supervisão colaborativa a promover a aprendizagem de todos. Neste sentido, a supervisão tem um olhar para a aprendizagem, ajudando o professor a ensinar (Stones, 1994).

O projeto buscou o desenvolvimento proximal das professoras, onde estas aprendessem na interação com o(s) outro(s), em conjunto, e promovessem uma aprendizagem ativa, para a resolução de problemas, assumindo-se como responsáveis pelas suas aprendizagens. Nesta perspectiva de aprendizagem, todos são interventores na zona proximal uns dos outros, ao darem opiniões sobre cada um, ao discutirem os vários pontos de vista, ao questionarem-se uns aos outros. O conhecimento é construído socialmente pela interação, pelo cruzamento e pela combinação de conhecimentos e experiências individuais (Alarcão & Canha, 2013, p. 51). Conforme excerto:

*“Pegando o gancho da E3, que se nós trabalharmos sim como grupo, não somente falar, e sim trabalhar como grupo desde o berçário, todo mundo fazendo a sua parte e não... (...) jogar o problema adiante. Entendeu? Porque esse problema hoje ele é meu, mas amanhã ele será teu, então se o grupo me ajudar, não tô dizendo que é para fazer o planejamento pra mim, mas me dar uma luz, ‘quem sabe você tenta desse jeito’, ‘agora desse jeito’, eu talvez vá ajudar ele, me ajudar e ajudar a minha colega lá na frente.*

*E10: É o que nós estamos tentando fazer.*

*E5: Isto foi feito, E8, quando eu falei com a E10, eu queria ver o que ela me falava.*

*E10: A E5 me chamou para olhar.*

*E9: Está ocorrendo.*

*E12: Isto que estamos tentando fazer.*

*E8: Isso que eu perguntei pra ela, eu disse pra E10 'eu tô preocupada com alguma coisa mas isso outro ano é teu, o que você acha?' Eles têm que ir com qualidade do que eles estão sabendo, e não quantidade, o que eu coloquei e que nós discutimos" (Sessão 38).*

O momento de aprendizagem colaborativa foi importante para que o grupo todo colaborasse na interpretação das questões, ou seja, as próprias professoras interagiram mutuamente, auxiliaram-se, procuraram orientações com o próprio grupo, trabalharam na ZDP umas das outras – compartilhamento de conhecimento sobre as fichas. Os excertos que seguem ilustram esse processo:

*"E3: Eu posso dar uma opinião?*

*Investigadora/Supervisora: Fala.*

*E3: Assim, eu sei que chegou às 7 horas, mas agora parece que fazendo assim (referindo-se ao fazer as fichas do SAC em conjunto) está muito mais fácil. Eu sei que fica complicado, mas nem que semana que vem, a gente pode fazer mais um pedaço, até para as outras é mais tranquilo.*

*E8: Se nós construirmos uma ficha juntas, vai deslanchar.*

*E3: As outras fichas vão.*

*E8: Eu acho que nós temos que fazer essa interpretação de texto coletivo. E3: É." (Sessão 24).*

Observa-se que "são as atividades que dão sentido à ação do grupo ao mesmo tempo em que o dinamizam" (Torres, Alcantara & Irala, 2004, p.12). A abertura para a aprendizagem colaborativa aconteceu também em outros momentos de compartilhamento da ficha, onde as professoras solicitaram orientações em conjunto.

Dessa forma percebe-se que as professoras estavam mutuamente envolvidas no processo de ensino aprendizagem, ajudando a resolver o problema, respondendo as fichas referentes aos alunos das outras professoras, onde todas estavam aprendendo em conjunto e sendo responsáveis pelo preenchimento. O grupo demonstrou que não havia uma hierarquia, o processo era colaborativo, pois todas estavam engajadas, comprometidas para que o projeto/estudo/investigação desse certo, respondendo às questões, dando sugestões, em uma dinâmica de respeito mútuo, confirmando que "é no processo de gestão destas atividades que os componentes de grupo se organizam, repartem papéis, discutem ideias e posições, interagem entre si, definem

subtarefas, tudo isso, dentro de uma proposta elaborada, definida e negociada coletivamente” (Torres, Alcantara & Irala, 2004, p.12).

A promoção do trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos aconteceu com o desenvolvimento do projeto onde as professoras foram se dando conta de factos importantes para sua prática e sentiram o compromisso, o dever de contribuir e compartilhar com as outras, para ajudar no processo de ensino–aprendizagem, tanto das crianças como das próprias professoras, conforme o excerto:

*“E3: Agora uma coisa para contribuir, eu e a E8 estamos trocando, depois disso, bastante ideias, já pensando em relação à avaliação das crianças. Uma coisa que eu não tinha, porque vai ser o meu primeiro parecer assim, eu não tinha de ficar anotando tal coisa, ‘não, anotava!’ E aí, trocando ideia com a E8, eu comecei também, desde o uso da cola, tesoura, números, várias coisinhas assim.*

*E8: Eu disse pra ela assim, ó, ‘eu me anoto’, eu tenho um monte de bilhetinhos e vou colocando, sei que eu tenho que me organizar, ter um caderno só pra isso, e vou fazendo bilhetinho, e depois eu tenho bilhetinho pra tudo que é lado escrito de todos, mas eu vou fazendo anotações.*

*E3: Eu tô fazendo atrás do caderno agora, e, por exemplo, eu boto o que é, e vou botando o nome deles. Isso que ela me ensinou a fazer.” (Sessão 25).*

Nos momentos das leituras dos pareceres para o grupo, houve um grande aprendizado colaborativo, onde se respeitou o conhecimento prévio das professoras, suas experiências e seu entendimento de mundo, pois as professoras tiveram liberdade para falar e, assim, contribuir para o crescimento de todas. A troca e a reelaboração de ideias foram constantes e significativas no decorrer do estudo, melhorando o entendimento e o aprofundamento do que vinham estudando. Como no seguinte excerto:

*“E12: É legal a citação [referindo-se a citação de autor, que a colega professora colocou no parecer descritivo sobre a criança]. Pode colocar?*

*Investigadora/Supervisora: Pode colocar citação.*

*E5: Gurias eu não sabia, eu estou num suador de nervosa.*

*Investigadora/Supervisora: O que eu acho é que tu tem que colocar coisas mais específicas da criança.*

*E1: Eu ia dizer isso, quase um terço, ou um quarto da tua avaliação tu está falando em contexto geral.*

*E10: É, tu está falando de um contexto geral e não dele.  
Investigadora/Supervisora: É, falta mais coisa específica dele.  
E1: O meu já é direto.” (Sessão 9).*

Pode-se verificar que entre as professoras ocorreu uma parceria onde se tinha a soma das mentes (Morris, 2004) para buscar diferentes estratégias pedagógicas, havendo uma interação, onde as professoras se auxiliaram no uso de “técnicas e conceitos aprendidos durante o esforço colaborativo (...) em problemas similares, quando esse aprendiz for resolvê-los independentemente” (Torres & Irala, 2014, p.74).

Percebeu-se que a intervenção na ZDP (Vigotsky, 2007) ocorreu em muitos momentos no desenvolvimento do trabalho. A colaboração possibilitou a resolução dos problemas através dos diálogos ocorridos nas sessões, sendo que a ênfase dada à aprendizagem colaborativa se deve em razão de seu próprio referencial estar alicerçado na interação e na socialização do conhecimento. Segundo participantes:

*“O que mais gosto em nossos encontros é que conseguimos trazer nossas experiências para o grupo e aprender uma com a outra” (E4, Reflexão 12).*

*“Estou aprendendo com o grupo em cada encontro, estamos tirando as dúvidas e conversando sobre as fichas. As quais fazem pensar realmente em cada aluno e estamos construindo o parecer durante o preenchimento. É um trabalho demorado, mas acho que de boa qualidade, e estamos também crescendo como grupo, colegas e profissionais” (E8, Reflexão 22).*

Verificou-se o esforço para a resolução dos problemas, com todas as participantes comprometidas com o processo ensino aprendizagem, propondo alternativas, revendo atividades. Denota-se que cada professora trouxe seu conhecimento pedagógico, objetivos e necessidades e procurou aprender mais com as outras professoras, confrontando os diferentes pontos de vista (Olson, 1997).

A colaboração na aprendizagem permite a partilha de ideias, a inserção de diferentes procedimentos no processo de ensino aprendizagem, melhorando a qualidade da prática educativa (Fullan & Hargreaves, 2001). Existe uma parceria na construção do saber uma aprendizagem colaborativa fora do espaço-tempo

determinado de cada sessão, acontecendo no dia-a-dia da escola, quando uma professora convida uma colega para sua sala, ou mesmo quando alguma colega vai sem ser solicitada, para dar alguma ideia, quando trocam mensagens solicitando opinião, como se percebe pelos excertos:

*“Eu posso fazer uma abertura? Assim, ó, às vezes eu estou na sala, lá em cima, eu estou agoniada, parece que ‘ai, o que que eu poderia fazer?’. Daí eu chamo a E8, daí ela vem na minha sala, e eu digo ‘olha isso’, daí ela me fala, daí a gente discute o caso e ela vai pra sala dela. Daí daqui a pouco ela me chama e eu vou lá. E isso aumentou muito” (E3, Sessão 36).*

*“(...) confesso que de noite mando mensagem, normalmente é pra E8, e digo ‘e aí, o que tu está fazendo, está fazendo algum planejamento?’, daí eu desabafo: ‘estou fazendo o planejamento, mas não sei se vai dar o resultado esperado. O que que tu acha?’. Mas é isso sim” (E3, Sessão 38).*

Os excertos acima evidenciam uma atitude colaborativa, onde a ajuda mútua permite que sejam mais ativas em suas aprendizagens e práticas (Freitas & Freitas, 2002). Para Torres, Alcantara & Irala (2004) o conhecimento na aprendizagem colaborativa é resultado do consenso entre as pessoas, as quais o constroem a partir do diálogo e do trabalho conjunto. As professoras vivenciaram experiências, compartilharam responsabilidades. Através da aprendizagem colaborativa se vê a circulação das ideias para ajudar o todo, ocorrendo a entreajuda para que todos aprendam. A figura central não é o supervisor, mas as discussões desencadeadas pelo grande grupo com o objetivo de promover um trabalho colaborativo,

*“Percebo que nosso grupo está a cada encontro se fortificando mais. Pensamos em atividades que podem ajudar para melhorar o nosso trabalho e também o trabalho da colega. Dividimos opiniões, relatamos situações, compartilhamos saberes que muitas vezes estavam internalizados, e que contribuem para melhorar e estimular o desempenho do grupo” (E2, Reflexão 23).*

*“Éramos um tanto quanto individualistas, restritas à nossa sala de aula, dificilmente compartilhávamos ideias que julgássemos legais. Atualmente, somos um grupo unido, coeso, preocupado com o bem-estar dos alunos e com seu aprendizado. Priorizamos a busca de sua autonomia para que solucionem seus conflitos, tomem decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, a perspectiva pessoal, bem*

*como a perspectiva do outro. Construimos um olhar mais profissional, deixamos de nos ver como rivais, alcançando um elevado grau de maturidade para dividir, somar aprendizados e experiências. Pedimos ajuda quando não sabemos o que fazer, trocamos ideias e procuramos soluções todas juntas. Nos damos conta que este aluno que é seu neste ano pode ser meu no próximo. Hoje trabalhamos e construimos nossa caminhada coletivamente” (E2, Reflexão do Processo do SAC).*

É importante destacar que o grupo trabalhou junto, apoiou-se, atingiu objetivos, ocorrendo uma “liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações” (Damiani, 2008, p.215), conforme reflexões escritas:

*“Mesmo entrando no meio do processo, com o grupo já com os estudos em andamento, notei bastante diferença em relação ao grupo no início e no final do ano. O crescimento pessoal e profissional, tanto meu quanto das minhas colegas, é visível. O grupo está mais unido, não sinto mais o ar de disputa entre colegas e sim o ar de cooperação, de ajuda, de pensar o melhor para todos os alunos e não apenas para ‘os meus’ alunos, percebi a dedicação e empenho de todas a dar o seu melhor e percebi que isso ocorreu graças ao SAC, graças ao PENSAR DA PRÁTICA” (E3, Reflexão do Processo Sessões do SAC).*

Através do excerto anterior podemos observar que o papel do supervisor não é referenciado, pois o foco está na aprendizagem colaborativa proporcionada por todos os integrantes do grupo. O supervisor tornou-se mais um integrante do grupo e todos são responsáveis pelas aprendizagens.

#### **II.3.1.1.5 Compromisso coletivo**

O Compromisso Coletivo abarca a valorização de todos os participantes, bem como um clima de confiança e respeito entre os mesmos. No compromisso coletivo, o cuidar do outro, alcançar objetivos mútuos e comuns a todos os envolvidos, são fatores que receberam grande importância no grupo. O cuidar do outro requer o olhar atento do supervisor (Sá-Chaves, 2009b), um olhar sensível, que incentive e envolva o grupo na dinâmica desenvolvida, criando parcerias, cumplicidade, responsabilidade, vínculo, pois se esta relação não for constituída, não se consegue desenvolver um trabalho colaborativo. Estas questões foram se fazendo mais perceptíveis no segundo ano do projeto, conforme os indicadores

dessa categoria, sendo que para o primeiro ano tivemos 30 evidências e no segundo, 102 (Cf. Tabela 2).

Pelo excerto, é possível verificar a importância de um olhar sensível e atento ao outro na constituição de um grupo comprometido coletivamente:

*“E eu acho que hoje o nosso grupo tá preparado, sim, para uma e outra receber, desde que nós tenhamos jeitos e maneiras de como falar com o colega, porque eu acredito que aqui nós não somos rivais uma da outra, nós não estamos disputando espaço e sim que nós estamos no mesmo barco” (E8, Sessão 36).*

As reflexões e o diálogo estabelecido pelo grupo confirmam a existência de uma relação realmente colaborativa, um “sentimento de pertença que determina a participação genuinamente comprometida de cada interveniente” (Alarcão & Canha, 2013, p. 47), envolvendo a “vontade de realizar com outros. Implica, pois, confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências, acreditar que com ele é possível ir mais longe do que sozinho” (Alarcão & Canha, 2013, p. 48). É importante que na supervisão colaborativa se esteja atento aos desânimos que o processo pode desencadear, de forma a evitar desistências.

Houve alterações na concepção de supervisor apesar de as professoras ainda sentirem a necessidade de um olhar supervisorio para os saberes desenvolvidos no próprio contexto (Alarcão & Tavares, 2003), passou-se a ter maior confiança e cumplicidade e, com isto, a participação ativa de todos. Só assim se conseguiu chegar ao resultado que aqui foi identificado relativamente ao Alargamento da Relação Dual e ao Compromisso Coletivo, numa dinâmica de supervisão colaborativa que promoveu o desenvolvimento do professor, do supervisor e, conseqüentemente, do aluno, todos pertencentes a uma comunidade de aprendizagem, com objetivos comuns.

Este compromisso coletivo foi sendo assumido gradativamente pelas professoras, que passaram a dar sugestões no processo de formação contínua em contexto. Inicialmente, a formação era vista apenas de uma maneira tradicional, cumprimento de tarefas como a leitura dos textos propostos pelo supervisor e, com o desenvolver do grupo, houve o aprofundamento dos temas estudados, e o grupo passou a assumir o desenvolvimento do projeto. Assim, as

professoras foram tomando consciência da envergadura que o mesmo ia tomando, passando do simples olhar de ter que somente ler (constituído basicamente no primeiro ano), para o colocar em prática o que tinha sido estudado (segundo ano), aumentando o compromisso para com o trabalho desenvolvido. O depoimento a seguir é elucidativo a este respeito:

*“O que seria legal, Supervisora, é que nem na faculdade a gente fazia, sabe, um seminário, vamos supor, né, a gente lê e se compromete a ler, anota o que acha importante e aí a gente discute” (E13, Sessão 1).*

Esta colocação nos leva a refletir sobre o que aconteceu nos primeiros encontros, onde poucas professoras tinham lido o texto, o que gerou algum desconforto nas pessoas que haviam lido, mas, ao mesmo tempo, identificou-se o grupo como um espaço propício ao enfrentamento de dilemas e, conforme Barroso, “à construção de soluções” (2003, p. 74).

A supervisão colaborativa foi se constituindo juntamente com o compromisso coletivo, o que pode ser verificado no agendamento de novas sessões durante os encontros, pois as próprias professoras estipulavam o dia, bem como manifestavam a preocupação em não faltar ou sair mais cedo, conforme excertos:

*“E3: Quarta ou quinta nos podíamos marcar para [ensaiar para] apresentar [no congresso]. E7, tu tem compromisso. Vai!  
E7: Vou ligar para ver se posso ficar mais um pouco.  
E2: É que se a gente falta, como eu faltei segunda, a gente fica totalmente perdida. É assim.  
E3: E2, idem. É muito ruim faltar” (Sessão 31).*

Um dos fatores que se fez muito presente para algumas integrantes do grupo foi o compromisso coletivo que tinham para consigo e para com o próprio grupo, envolvendo a responsabilidade de participar e de fazer o que tinha sido combinado em relação às reflexões e às fichas. O relato, perante o grupo, do não cumprimento do que foi combinado, apresentou-se uma forma eficaz de revisão do envolvimento de cada uma na consecução dos objetivos definidos, bem como, uma mudança das próprias integrantes, uma vez que passaram a sentirem-se mais à vontade e a não ter receio de se expor perante as colegas. Esta alteração

configurou-se também como um alargamento da relação dual, pois, embora estivessem em débito com o grupo, faziam parte dele, sentiam-se integrantes e compromissadas com o trabalho, conforme excertos:

*“Eu estou me sentindo mal por não ter feito. Eu estou me sentindo mal que eu não fiz” (E10, Sessão 2).*

*“E13: Eu não fiz a reflexão, desculpa Supervisora, não deu tempo.(...)”  
“E8: Eu fiz as atrasadas” (Sessão 7).*

Através destes excertos também se presencia uma auto-supervisão, pois as professoras foram capazes de se observarem a si próprias “na gestão do seu trajeto formativo” (Alarcão & Canha, 2013, p.53):

*“Estou certa que o trabalho desenvolvido é muito bom, só estou muito preocupada que não estou conseguindo preencher todas as fichas porque requer muita leitura e interpretação para preencher. Não sei se vou atingir o objetivo do projeto em termos de preencher as fichas” (E8, Reflexão 24).*

A colaboração do grupo teve também um significado pessoal, pois as integrantes sentiram-se desafiadas a participar e com isto viam-se como não colaborativas quando faltavam aos encontros, quando não preenchiam as fichas, ou faziam as reflexões. A colaboração tem uma dimensão que coloca “desafios ao íntimo da pessoa de cada um dos participantes, no que diz respeito à forma como se vê e como vê os outros quando com eles se dispõem a colaborar” (Alarcão & Canha, 2013, p. 48). Existe um compromisso coletivo, um comprometimento, uma relação forte de cumplicidade, pois reúne esforços e envolve interação, exigindo “vontade de realizar com outros” (Alarcão & Canha, 2013, p. 48) para se alcançar melhor desenvolvimento.

*“Talvez não estou em dia como deveria estar com os papéis, mas no meu dia-a-dia de sala de aula os meus planejamientos mudaram bastante, então o peso da consciência alivia um pouco” (E8, Reflexão 29).*

*“Como fiquei muitas reuniões sem fazer a reflexão estava ‘não colaborando’ como deveria, fazia a reflexão em pensamento, mas sem entregar, sei que estava em débito comigo e com as colegas, e principalmente com a Supervisora. Senti o grupo bastante preocupado em relação aos pareceres, que como estamos estudando desde o ano*

*passado no SAC, não existe a 'receita certa', mas nos ajudando como grupo já melhorou muito. Algumas colegas lendo seus pareceres, fez com que cada uma pensasse como estamos escrevendo e o que cada uma está colocando nos pareceres e de que forma. As formas de escrever são diferentes de cada uma, mas vejo que com as fichas preenchidas deste ano, faz com que tivéssemos uma base para nos apoiar e escrever os pareceres. Na minha opinião, estamos muito atrasadas nas fichas em relação aos pareceres. Deveríamos ter preenchido as primeiras fichas do SAC no primeiro mês de aula e agora já estar preenchendo novamente. Mas como sentimos muita dificuldade, ficou assim. Deveríamos render mais, mas não podemos deixar nossos planejamentos de lado. Para preenchermos as próximas fichas já estamos mais preparadas” (E5, Reflexão 30).*

*“Acredito que todas que participaram deste estudo foram de uma importância única. Algumas vezes participei mais, outras menos, mas sempre tentei estar a par e buscar mais estudos para poder discutir pensar e refletir nossa prática em grande grupo e trazer algum acréscimo. Em alguns momentos devido à falta de tempo e outros afazeres deixei a desejar no que diz respeito ao preenchimento da ficha 2i (de todos os alunos que precisava completar) bem como na realização das reflexões, porém sempre que conseguia tentava deixar tudo em dia” (E3, Reflexão sobre o processo do SAC).*

Através destes excertos pode-se perceber que mesmo que as professoras estivessem em déficit com o que era a proposta, existiu sempre um sentimento muito forte de pertencimento ao grupo, pois faziam questão de estar presentes e vivenciar as experiências ali sucedidas. O pertencimento ao grupo também é relatado neste excerto que segue:

*“Minha participação no projeto foi proveitosa. Não faltei a nenhum encontro, pois não queria perder nada. Para mim tudo foi importante e sempre fiquei atenta, trocando ideias e dando algumas sugestões. O grupo de trabalho trouxe acréscimo ao meu crescimento pessoal e profissional sim, pois sempre consegui aproveitar algo, repensando e refletindo sobre a minha prática” (E12, Reflexão sobre o processo do SAC).*

A própria cobrança para que todas participassem do grupo, tanto a cobrança de si mesmas, como relatado anteriormente, como com o outro, foi uma constante durante todo o projeto. Quando o processo é colaborativo, todos participam voluntariamente e possuem responsabilidades, comprometimento com as decisões combinadas no grupo (Fiorentini, 2004, 2018). As integrantes sentiam a necessidade de ver não só as partes como o todo, compromisso com o trabalho

que estava a ser desenvolvido, um compartilhamento de responsabilidades, “uma corresponsabilidade pela condução das ações” (Damiani, 2008, p.215).

A supervisão colaborativa através do estudo desencadeado em relação ao SAC aguçou o compromisso coletivo, pois o grupo procurou ajuda mútua para entender e preencher as fichas que o instrumento traz, fortalecendo, com isto, a relação dos integrantes para que todos conseguissem entender e alcançar os objetivos propostos que, no momento, era o preenchimento das fichas:

*“E8: E toda vez que nós tivermos uma coisa que nós não sabemos, nós podemos fazer isso coletivamente?”*

*Investigadora/Supervisora: Acho que nós temos que fazer” (Sessão 18).*

É perceptível o quanto as professoras se sentiram seguras em compartilhar e até mesmo em relação ao próprio desconhecimento, compreendendo que “não há razão para se envergonhar por desconhecer algo” (Freire 1997, p. 153). O preenchimento das fichas do SAC auxiliou na promoção do trabalho colaborativo entre as professoras, pois todas puderam dialogar e intervir (Alarcão; Canha, 2013), dando opiniões e sugestões a respeito da forma mais adequada de preenchimento. A disponibilidade para o diálogo nos conduz para o processo de respeito a ideias e saberes diferentes (Freire, 1997) e isto se faz necessário para uma construção colaborativa com compromisso coletivo.

*“Eu fiz, botei interrogação em algumas observações, mas não tenho certeza que isto aqui tá correto. (...) O mais confuso ainda é o nível de implicação” (E10, Sessão 20).*

*“Eu, depois que a gente teve a conversa semana passada, eu consegui entender melhor a tal da ficha” (E13, Sessão 21).*

O grupo das professoras foi ampliando o compromisso coletivo e instaurando uma cultura mais solidária e menos individualista, onde se pensava no bem comum de todas as participantes e no aprendizado das crianças. Dessa forma, as professoras perderam o receio de partilhar as suas ideias, não dando assim “sustentação às paredes do individualismo” (Fullan & Hargreaves, 2000, p. 58), estabelecendo uma relação de igualdade no grupo. Isto foi percebido e mencionado por outras pessoas que participaram do congresso, espelhando muito bem o compromisso coletivo, a preocupação com o todo:

“Outra coisa que eu achei bem interessante e que a gente não percebe, mas que o pessoal percebeu, e não foi uma só, que não é o aluno da E13 ou da E8, é aluno de todos, e que a gente fala com o mesmo entusiasmo em relação à Isadora, que nós estávamos falando lá, que não foi minha aluna ainda, mas a gente acaba se envolvendo” (E3, Sessão 32).

#### **II.3.1.1.6 Síntese**

A supervisão colaborativa foi desenvolvida durante todo o processo de formação, desde a discussão e compreensão dos textos estudados, passando pelos pareceres compartilhados e culminando com a participação no congresso. Através do processo desencadeado pelo estudo, que no segundo ano fixou-se no preenchimento das fichas do SAC, todas as professoras sentiram necessidade de aprender e de se fundamentar teoricamente. Assim, foram ocorrendo debates de opiniões e ideias para o preenchimento das fichas, o que resultou no alargamento da relação dual e, conseqüentemente, numa aprendizagem colaborativa, com a fixação de um objetivo comum com compromisso coletivo, sustentados pelo suporte afetivo e pela confiança que se estabeleceu no Grupo.

Fez-se presente, tanto no Alargamento da Relação Dual quanto no Compromisso Coletivo, a necessidade do compartilhamento, do cuidar e ser cuidado, da troca de experiências, de entreajudas com as colegas e, fundamentalmente, da questão do amigo crítico, em que o próprio grupo se sentiu preparado para receber e partilhar críticas, preparado para aceitar as interferências das colegas. O trabalho contribuiu para o grupo se tornar mais fortalecido e entender que amigo crítico possui o papel de “proporcionar apoio e questionar as situações numa relação de confiança” (Day, 2001, p. 79).

O apoio do amigo crítico foi de suma importância para a construção de práticas pedagógicas significativas. Estes amigos críticos, parceiros “pressupõem uma relação entre iguais e têm origem numa tarefa comum resultante de uma preocupação partilhada” (Day, 2001, p. 79). Este estudo possibilitou a confirmação de que realmente o amigo crítico possui “conhecimentos, experiências e competências que são complementares” (Day, 2001, p. 80) e estas são trocadas quando se abre o espaço para o diálogo:

*“A cada encontro percebo que estamos evoluindo, enquanto grupo e também enquanto profissionais. Enquanto grupo, pois como já foi citado estamos nos ajudando, percebo que não há crítica destrutiva, que não tem conversas nos corredores falando mal do colega ou criticando o seu trabalho. Vejo a uma equipe coesa, preocupada com o bem-estar dos colegas, dos alunos, com o andamento das atividades e com a educação infantil num todo” (E2, Reflexão 37).*

Essa capacidade de troca, de busca, que passou a existir no cotidiano de sala de aula destas professoras, é um desafio que se conseguiu com o desenvolvimento do trabalho colaborativo e das próprias profissionais. Segundo Day (2001) “As colaborações eficazes operam no mundo das ideias, analisando criticamente as práticas existentes, procurando melhores alternativas e trabalhando em conjunto, arduamente, para introduzir alterações e avaliar o seu valor” (Day, 2001, p.102).

O trabalho colaborativo desenvolvido precisou de tempo para conseguir se instalar no grupo, mesmo sendo um grupo já existente, mas só a partir do momento em que se criou o vínculo com as componentes é que as críticas passaram a ser aceitas com naturalidade, ultrapassando a mera troca de experiências (Day, 2001).

Através do compartilhamento, da interação, se evidenciou o desenvolvimento proximal de Vygotsky, pois com o auxílio, a orientação de uma colega foram utilizadas novas formas para se obter um melhor conhecimento do próprio aluno, saindo-se do desenvolvimento real e construindo um conhecimento para ser utilizado na prática.

Com tudo isso, concorda-se com o facto de que quando o conhecimento for “internalizado e a interação mediada pela cultura, (...) pode levar o indivíduo a usar técnicas e conceitos aprendidos durante o esforço colaborativo com esses companheiros em problemas similares quando esse aprendiz for resolvê-los independentemente (Torres & Irala, 2014, p.74).

O Alargamento da Relação Dual e o Objetivo Comum se fizeram notar com maior ênfase em decorrência da apresentação do trabalho desenvolvido pelo grupo para o 31º Congresso da Rede Sinodal de Educação. Essa participação, um compartilhamento de práticas com outras escolas, foi um desafio colocado pela supervisora ao grupo para mostrar o trabalho realizado no grupo supervisivo.

Desta forma sentiram-se valorizadas, cientes de que tinham potencial e vendo-se como “detentoras de um saber” e construtoras de conhecimento, a ser divulgado para outros profissionais da educação. Assim, com a participação do grupo no congresso, o Alargamento da Relação Supervisiva Dual impulsionou o empoderamento de todas as integrantes do grupo, pois tiveram a oportunidade de argumentar, pensar sobre como apresentar em conjunto, e com isto se evidenciou, claramente, a união do grupo em prol do mesmo interesse, sendo o trabalho orientado por todas as integrantes para alcançar o objetivo comum, conforme os excertos:

*“E13: Tá, como é que vai ser, Supervisora, tu vai iniciar...  
 E8: Primeiro eu acho que tu coloca como tu pensou, como tu vai começar, que hora nós entramos...  
 E13: Eu e a E7 conversamos, mais ou menos fechou as nossas ideias.  
 (...)  
 E1: Tá, eu não sei, mas é que não sei como vai funcionar isso.  
 Investigadora/Supervisora: Não sabemos, temos que decidir juntas.  
 E8: Então vamos lá, o que vocês pensaram?  
 E13: Tá, vamos dizer que tu vai explicar, vai explicar lá...  
 E3: O que é o SAC.  
 E13: O que é o SAC. Daí cada uma vai falar? Como que vai ser Supervisora?  
 Investigadora/Supervisora: Não sei. Nós temos que decidir. (...)  
 E13: Deixar bem claro o que é.  
 E3: Para as pessoas entenderem. (...). Para que serve.  
 Investigadora/Supervisora: “Assim ó, eu pensei no início falar realmente como foi o nosso crescimento em relação, desde o ano passado, o porque surgiu tudo isso, e porque a gente está fazendo.  
 E13: A gente leu bastante, a gente foi estudando né, e que quando chegou a hora das fichas a gente quase morreu de susto...  
 E3: Vale lembrar que foi um ano.  
 E13: “É.”  
 E3: Eu acho que isso também é importante. Que não foi de um dia para o outro.  
 E8: Nós estamos um ano e meio” (Sessão 29).*

Neste excerto podemos observar todas as categorias da dimensão da supervisão: o alargamento da relação dual, o compromisso coletivo, o objetivo comum, a relação supervisiva mediadora, a aprendizagem colaborativa e o próprio suporte afetivo/ confiança no grupo representados nesta ação do grupo. A frase “nós estamos um ano e meio” (E8, Sessão 29) representa uma união estabelecida em relação ao estudo, um alargamento da relação dual muito

consistente, onde, não é um integrante do grupo, nem a supervisora, e sim “nós”, além do facto de mostrar que não era o compromisso da supervisora e sim um compromisso coletivo em relação ao objetivo comum, ao estudo e ao próprio grupo.

Na relação supervisiva mediadora, procurou-se respeitar o diálogo, a experiência, analisar as ideias, ver os prós e os contras. Dessa forma, chegou-se ao fim deste estudo com um grupo colaborativo coeso e formado.

O compromisso para que o “barco não afunde” não é da supervisora, ou de qualquer componente do grupo individualmente, e sim de todas. Através da avaliação geral das dinâmicas desenvolvidas no grupo, percebeu-se que a aprendizagem ocorrida no grupo promoveu mudanças nos contextos, pois o compromisso coletivo foi angariando espaços e se tornando presente em diferentes questões que envolvem o ajudar o outro, a cumplicidade, o ser amigo crítico, o aceitar críticas, conforme excertos:

“E7: Na verdade é assim, no início do ano nós não aceitávamos porque nós não tínhamos esse grupo unido do jeito que tá.

E13: Não tinha esse estudo.

E7: E essas mudanças que a gente fez agora, durante o estudo, é assim, ó, é sensitivo no nosso dia-a-dia. Exemplo: E2 me empresta isso, planejei isto, mas é com as tuas coisas.

E2: Na verdade a gente aumentou muito a nossa gama de material alternativo.

Investigadora/Supervisora: Não precisou muito gasto.

E2: Não precisou muito gasto. E outra coisa, desde que eu entrei aqui, até hoje, o grupo cresceu muito, muito, muito.

E2: Mas eu acho que cresceu muito nessa questão, assim, de amadurecimento enquanto grupo, enquanto estudo, enquanto parceria” (Sessão 36).

A supervisão colaborativa mediadora propiciou uma aproximação com as professoras, uma relação supervisiva construída através do suporte afetivo que conseguiu unir o grupo, criando-se e fortificando-se vínculos e melhorando a qualidade da oferta educativa. Assim, durante os dois anos de projeto, onde ocorreu um real alargamento da relação dual, firmado com o compromisso coletivo, sem esquecer do objetivo comum, os quais estavam diretamente ligados à aprendizagem colaborativa.

### II.3.1.2. - 2ª Dimensão – Sistema de Acompanhamento das Crianças – SAC

No que diz respeito à dimensão Sistema de Acompanhamento das Crianças – SAC, apresentamos os resultados na tabela a seguir:

Tabela 3 - Dimensão – Sistema de Acompanhamento das Crianças – SAC: evidências no 1º e no 2º ano do projeto

SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DAS CRIANÇAS - SAC Categorias de análise		Evidências (n)	
		1º ano de projeto	2º ano de projeto
Estilo do adulto	Sensibilidade	11	45
	Autonomia	1	17
	Estimulação	9	45
Oferta educativa/Organização		8	60
Clima de Grupo		0	20
Espaço para iniciativa/autonomia		2	22
Avaliação	Sumativa/desempenho	23	2
	Formativa/mediadora	14	24

#### II.3.1.2.1 Estilo do adulto: sensibilidade, autonomia e estimulação

O estilo do professor influencia a qualidade da interação entre adultos e crianças e, conseqüentemente, a aprendizagem das mesmas. Conforme a intervenção feita pelas professoras, tanto a reação das crianças como as suas iniciativas tendem a variar, contribuindo para “determinar níveis de envolvimento mais ou menos elevados” (Laevers, 2004, p. 64). O nível do bem-estar das crianças também é influenciado pelo estilo do adulto.

O professor possui padrões individuais que são melhor compreendidos através do estilo do adulto, que pode ser dividido, segundo Portugal e Laevers (2010, 2018) em sensibilidade, autonomia e estimulação. No decorrer dos dois anos, identificou-se um aumento no número de evidências nestes 3 pilares, categorias, (Laevers, 2004) do estilo do adulto, principalmente durante o segundo ano do projeto.

O professor de educação infantil necessita estar atento aos “sentimentos e bem-estar da criança e inclui elementos de sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afecto.” (Pascal & Bertram, 1999, p.30). Precisa ser um professor com um olhar e escuta para as necessidades não só básicas (fisiológicas) da criança, mas para o seu desenvolvimento integral. Como se percebe no depoimento seguinte, passou a existir, através das intervenções das professoras, “uma relação mais profunda e autêntica com as crianças” (Portugal & Laevers, 2010, p.15; Portugal & Laevers, 2018, p.13), respeitando os sentimentos e o bem-estar emocional das mesmas:

*E13: “Ele vinha uma vez na semana, então ele não conseguia interagir com os outros colegas, daí eu conversei com a mãe no parecer: “se tu quiseres que ele venha para a escola e que ele se sinta bem nesse espaço, você vai ter que trazer todo dia, não às duas da tarde, porque daí ele chega e os outros já estão dormindo”. Claro que ele não vai querer ficar e vai chorar. Agora ela traz todos os dias desde a metade do ano, ele melhorou muito, mas porque ele está vindo todo dia, ele chega, ele brinca, interage com os colegas, coisas que antes não fazia” (Sessão 33).*

Atos de maior sensibilidade foram identificados com maior incidência no segundo ano, passando de 11 evidências no primeiro, para 45 no segundo ano (Cf. Tabela 3), pois através das atividades propostas pelas professoras, observou-se maior sensibilidade perante o interesse e necessidades da criança, mudando a prática pedagógica e aceitando a intervenção das crianças, conforme evidencia o fragmento:

*E13: “Agora eu me olhando né, me preocupo muito com a turma, quero que todos se sintam bem, que interajam e que se sintam felizes e realizados nas atividades. Em todas as atividades planejadas tento fazer com que todos se envolvam. Ajudar os colegas, cuidar dos colegas (a turma precisa desse sentimento) por isso tento passar isso: cuidado, ajuda, compreensão com eles e entre eles” (Sessão 22).*

A importância de visitar a prática, de planejar e replanejar constantemente, não ter o planejamento estanque, como algo único e acabado, também foi algo que se reconheceu no decorrer do projeto.

*“Mudei muito a minha forma de pensar e planejar as aulas, menos folhas e mais atividades que façam sentido para a criança, atividades*

*que estimulam o social delas, o conhecimento de si e do espaço. Planejo para o dia, mudo o planejamento, se preciso troco o assunto se algo lhes chama atenção, planejamento flexível” (E13, Sessão 34).*

Dessa forma, as professoras passaram a demonstrar maior sensibilidade a uma integração mais efetiva da criança, melhorando o seu apoio em relação às suas necessidades para, assim, envolvê-las no processo de aprendizagem, conforme excerto:

“Na minha prática, com certeza, houve mudanças, pois, meu olhar está mais atento às necessidades dos educandos. Ver e explorar as possibilidades e utilidades que cada ser, de cada objeto, descobrir de onde vem, para que serve... Sentir a alegria e ver os olhos das crianças brilhando de felicidade a cada nova descoberta. Posso dizer que este estudo veio de encontro as minhas convicções, educar pelos sentidos, pelas descobertas, pelo fazer, o experimentar, o vivenciar e o brincar sempre. Convicta disso, estudo e procuro desenvolver uma prática mais criativa” (E2, Reflexão escrita).

Procurou-se por meio da reflexão sobre o SAC que as professoras respeitassem as necessidades das crianças, encorajando-as, elogiando-as, valorizando-as e apoiando-as, dando afeto e atenção (Portugal & Luís, 2016), conforme verificado nos excertos já apresentados.

Através da sensibilidade o professor pode ajudar a criança a entender, melhorar, a relação, o clima de grupo, “perceber o que se passa nela e nos outros, a compreender as relações, comportamentos e seus efeitos, valores que dão sentido à vida em comunidade” (Portugal & Laevers, 2010, p.116).

#### **II.3.1.2.2. Clima do grupo**

O estilo do adulto alicerçado no pilar da sensibilidade é uma dimensão determinante para que se tenha um clima de grupo favorável ao bem-estar emocional da criança, onde o professor esteja atento às necessidades (afeto, segurança, atenção, valorização) da mesma.

A preocupação com o clima do grupo surgiu apenas no segundo ano n=20 (Cf. Tabela 3), o que pode ser evidência do aprimoramento do olhar do professor para com a criança, do crescente cuidado para com o grupo e suas relações e

interações, proporcionando trabalho conjunto entre as crianças e entre as crianças e o adulto.

Dessa forma, o clima de grupo decorre da relação entre o professor e o aluno e entre as próprias crianças, envolvendo o diálogo e a sensibilidade para ter uma maior qualidade nas relações. Através dos questionamentos do clima do grupo e do estilo adulto de cada professora, procurou-se verificar como as crianças se sentem, como os adultos ajudam as crianças nas competências sociais para que possam se sentir pertencentes ao grupo (Portugal, 2012).

Através da percepção em relação às crianças, consegue-se perceber se estas se sentem à vontade tanto no grupo como no contexto, para, assim, o adulto conseguir oferecer diferentes estímulos e auxiliar na interação.

Conforme esta concepção, por meio dos excertos pode se ver a presença da conscientização da necessidade de pensar, promover atividades diferenciadas, espaços acolhedores, convidativos, para que o clima do grupo seja positivo, onde a criança explore o mundo:

*“É uma turma esperta, as crianças (na grande maioria) estão à vontade no espaço, exploram todos os brinquedos, circulam e comunicam-se com os adultos e outras crianças, envolvem-se nas atividades (atividades bem elaboradas sempre, eles se envolvem, mas se é aquela atividade que tu não pensou ... não adianta, não prende atenção deles)” (E13, Sessão 22).*

As professoras foram se conscientizando do seu papel no clima do grupo e, para melhor geri-lo, perceberam a importância de desenvolverem atividades diferentes, de pensar no planejamento.

*“E os meninos são muito agitados na sala, ‘é’ bem poucos os que são calmos, é um grupo muito diferente, (...) o qual necessita de muito planejamento, envolvimento e atenção, são crianças ativas, brincam de faz de conta, reconhecem muitas histórias e envolvem-se no imaginário. Estão em um nível de bem-estar emocional bom, não é maravilhoso, mas é bom. Às vezes o problema está só na despedida com os pais. Depois que eles chegam fica tranquilo, eles brincam, brigam e brincam de novo, mas eles estão bem, eles se comunicam, eles sabem brincar com o colega, o problema ainda é a despedida com o pai e a mãe. O que me preocupa: É uma turma grande, muito agitada, por conter mais meninos agitados, às vezes as brincadeiras são muito agressivas e as disputas de brinquedos acaloradas. Tanto é que eu disse para a colega: agora, depois disso, eu entendi o que acontece na minha turma. É claro*

*que eles vão se matar. É claro que eles vão se matar (risos) porque eu tenho os brinquedos num canto né e ai 20...” (E13, Sessão 22).*

*“A minha turma era uma turma que tinha muita agressividade e o que eu percebi nisso, que eles tinham um local só de brincadeiras, e isto tornava eles muito mais agressivos, porque eles ficavam todos juntos num lugar só brincando. E assim dividido por áreas eles ficam cinco ou seis, no máximo seis crianças em uma área e seis em outra, quatro em outra. Eles vão se dividindo” (E13, Sessão 31).*

Oferecer estímulo é primordial para que se tenha um clima de grupo positivo. As professoras procuraram de diferentes formas contribuir para que houvesse qualidade em suas ofertas e, com isto, uma relação boa entre todos, envolvendo uma organização do próprio ambiente.

Percebe-se que através dos relatos do clima do grupo, as professoras aprenderam que as crianças conseguem se autoregular, se organizar nas próprias brincadeiras, resolver os conflitos, problemas gerados por elas, e acabam fortalecendo as relações.

*“Me agrada perceber o bem-estar elevado das crianças na sala de aula, demonstrando felicidade e entusiasmo em estar na escola, expressando isso através de palavras, expressões faciais e corporais, com atitudes de carinho e afeto e implicação no momento das atividades. A redução de conflitos (estão sabendo resolver melhor os conflitos, estão dividindo mais os brinquedos e fazendo a resolução dos problemas através da conversa e não da agressão). A cooperação dos alunos uns com os outros. O entusiasmo e a implicação que eles vêm apresentando na realização de atividades” (E3, Sessão 34).*

*“O clima do grupo está bom, progrediram bastante do início do ano. Os alunos ajudam-se entre si, cooperam uns com os outros e o que me chama atenção é que eles têm o cuidado com o bem-estar do colega. Brincam, socializam, são criativos em relação às brincadeiras e atividades, transmitem confiança. Têm atitude de carinho e afeto e estão conseguindo resolver melhor os conflitos, tento que estabelecer uma relação de carinho e harmonia com todas as crianças, demonstrando quanto ela é importante e especial...” (E3, Sessão 34).*

*“O clima no grupo é agradável e têm uma boa relação entre colegas e professores. Melhorou a organização da sala com brinquedos e jogos, e os cantinhos das brincadeiras tiveram mais circulação das crianças. O meu estilo de trabalho teve que melhorar” (E8, Sessão 34).*

As professoras se deram conta que para ter um clima de grupo favorável precisaram mudar o seu estilo (nos pilares acima referidos), a maneira de

desenvolver o seu trabalho, envolvendo-se mais com as crianças, olhando-as, compreendendo “como as crianças se sentem no contexto e grupo – ‘até que ponto as crianças se sentem à vontade’ – e perceber a qualidade das relações ali existentes” (Portugal, 2012, p.605).

### II.3.1.2.3 Autonomia

Quanto à categoria, pudemos observar que as professoras só fizeram referência à autonomia da criança, uma única vez no primeiro ano, enquanto no segundo já identificamos nas narrativas 17 evidências (Cf. Tabela 3). Isto pode ser indicador de que as professoras, com a reflexão sobre os documentos teóricos, procuraram estimular as crianças a terem mais iniciativa, com a oferta de maiores possibilidades, com respeito pela criança e com atividades mais envolventes, desenvolvendo a autonomia, conforme os relatos que seguem:

*“A autonomia é incentivada na rotina com pequenas tarefas: deslocar-se sozinho da sala até o banheiro e em outros espaços da escola, guardar potes e pertences na mochila, fazer a rodinha sem a ajuda do adulto. Às vezes eu peço para eles ‘fazer’ a rodinha enquanto eu guardo alguma coisa só ‘pra’ ver, porque eles já conseguem eles mesmos, se organizar, vão sentando um do lado do outro e vão dizendo: ‘mais pra trás, mais um espacinho’. Bem legal!” (E13, Sessão 22).*

Percebe-se aqui uma maior preocupação da professora em dar maior liberdade para que as crianças desenvolvam sua autonomia. Também passaram a escutar e a deixar que as crianças expressassem suas ideias, conforme segue:

*“Elogio, incentivo e desafio as crianças em relação aos jogos, tive um progresso grande em relação ao Vicente, João, Pedro e Maria nestes aspectos. Procuo estar atenta às opiniões das crianças e atender aos pedidos delas. Escuto seus interesses e curiosidades e procuro trazer atividades em relação a isso, englobando os conteúdos da educação infantil, tornando assim uma aprendizagem mais significativa e prazerosa; deixo que eles participem e quando trazem uma sugestão com atividade procuro acolher; rotina continua sendo flexível e eles entendem e colaboram com a mesma” (E3, Sessão 34).*

A análise dos resultados mostra que o número de evidências relativamente à autonomia aumentou. Propiciar espaços de autonomia para uma criança implica o professor sair do ponto de vista no qual ele é o detentor do saber, do

conhecimento, e se faz necessário muita persistência para romper com a pedagogia tradicional e respeitar a construção da autonomia da criança, através de uma escuta ativa, reconhecendo as suas competências, envolvendo-a no seu próprio processo de aprendizagem, pois este processo, em uma pedagogia participativa, “é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.9). Neste trabalho conseguiu-se, aos poucos, que os professores criassem as condições para que a criança desenvolvesse maior autonomia, e isto resultou na resolução de questões comportamentais do grupo das crianças, e no próprio espaço para iniciativa.

#### **II.3.1.2.4 Espaço para iniciativa**

O professor deve proporcionar um espaço para iniciativa/autonomia que possibilite às crianças uma maior liberdade para decidirem o que querem fazer, escolhendo o como, o com quem e quanto tempo (Portugal *et al.*, 2011), transitando da melhor forma para se desenvolverem proximalmente. Neste espaço, as crianças se envolvem mais, assumem responsabilidades, resolvem conflitos, exercitando maior autonomia.

Relativamente ao espaço para as iniciativas e autonomia, também identificamos alterações na atitude das professoras. No primeiro ano esse não era um aspecto valorizado (apenas duas evidências). No entanto, no segundo ano pudemos identificar 22 evidências (Cf. Tabela 3) referentes à importância do espaço como promotor da iniciativa e da autonomia da criança, pois incentivaram-se atitudes, reorganizações, que auxiliassem a própria tomada de decisões das crianças, as quais tiveram oportunidades para decidirem o que iriam fazer (Portugal, 2012), como:

*“Daí, pensando alto, uma coisa pro outro ano, que nós podemos começar essas coisas que a gente fez de rodízio de sala, as crianças amaram, nós começamos e paramos novamente, então se a gente fizesse pro próximo ano assim, (...), aqui nessa sala vai ser, a turma no MII vai ser responsável pra ser a sala da cozinha, tem que ter coisas de cozinha, só um canto com muitos utensílios de cozinha. Na sala da E13 marcenaria, na sala da E1, ter troca de roupa, aquele baú que está ali, ir para uma sala...” (E8, Sessão 17).*

Esta iniciativa foi consumada e criou-se o projeto “Portas Abertas”, onde a criança, uma vez por semana, vai na sala que quer, fica livre para escolher o que quer fazer e ir para onde quer dentro do espaço do colégio.

Também houve alterações ao espaço, no que diz respeito aos materiais e mudanças, propostas para oportunizar as crianças novas experiências sem que as atividades fossem obrigatórias, como:

*“Renovar a cada pouco tempo os espaços de livre iniciativa. (...) ações a desenvolver: trazer elementos novos a cada canto da sala, para que possam criar, misturando elementos reais com o de faz de conta. Disponibilizando diferentes materiais, sucatas para a turma criar diferentes funções para aquele objeto. Então, para a criatividade deles mesmo. Aí das regras: dar mais visibilidade às regras existentes na sala, realizar mais atividades ao ar livre” (E13, Sessão 29).*

*“É surpreendente, gostoso ver e sentir o prazer deles brincando, criando, interagindo uns com os outros, trocando saberes, fazendo descoberta com simples caixas, tampinhas, rolhas ou qualquer outra coisa ‘diferente’” (E2, Reflexão 29).*

*“A turma escolhe nos momentos livres o que quer brincar e os brinquedos estão bem acessíveis, materiais reciclados são ofertados para criatividade e imaginação, com ajuda da E2, que está sempre cheia dos materiais reciclados” (E13, Sessão 34).*

*“E8: A organização do espaço está sempre em mudança...  
Investigadora/Supervisora: E está muito legal o que tu fez com aquele TNT.*

*E8: Já tirei. Agora foi o tapete.*

*Investigadora/Supervisora: Isto é interessante, de botar e tirar. Não precisa deixar sempre a mesma coisa. A modificação. (...) A organização do espaço está sempre em mudança, trazendo uma novidade por vez para brincarmos. Tendo diversificados materiais, jogos, e procuro incluir novidades no brincar com sucatas, utensílios variados, deixando o espaço agradável para que elas se sintam à vontade” (Sessão 34).*

*“Outro aspecto que considero pertinente relatar é com relação aos espaços de salas de aula e sua reorganização. É visível a melhora em cada cantinho, possibilitando as crianças explorar, vivenciar e partilhar experiências” (E2, Reflexão do processo do SAC).*

*“Dar liberdade nas atividades recreativas, deixar eles escolherem o que eles querem, às vezes eu sento com eles e peço o que eles gostam mais de fazer, ‘o que vocês acham legal de fazer?’, dar mais liberdade pra eles, pra eles criarem. Eu tenho feito muito desenho livre na sala, deixar eles criarem o desenho, eles me mostrar o desenho, não fazer mais tanta coisa” (E10, Sessão 37).*

Dessa forma, o espaço para a livre iniciativa foi construído no grupo das professoras e enriqueceu o cotidiano das crianças, evidenciando bem-estar e envolvendo-as nas atividades nas quais tiveram a oportunidade de se autogerirem. No entanto, mesmo oferecendo mais atividades, trabalhando com a autonomia e livre iniciativa das crianças, “não significa optar por uma prática laxista, sem qualquer obrigação ou autoridade” (Portugal & Laevers, 2010, p. 16), mas dar liberdade “às crianças na escolha das atividades e nas oportunidades para a experimentação” (Portugal & Luís, 2016, p.69), onde a criança pode resolver os conflitos, os problemas existentes com responsabilidade pelas suas ações.

*“Que nem os meus, os meus estão fazendo assim, vai uns três, quatro na frente da prateleira, e os outros vão trazendo. E o João vai arrumando geralmente, geralmente é o João que arruma ali, os carrinhos ele vai arrumando e daí os outros vão trazendo os brinquedos, vão separando das bonecas e coisas, daí a Amanda só dá uma revisada. Mas eles que arrumam” (E5, Sessão 37).*

*“A gente tem que dar responsabilidade pra eles, eles são grandes pra tudo, se eles são capazes de algumas coisas, colocar o calçado quando sair da piscina de bolinhas eles, também são capazes” (E13, Sessão 37).*

Houve uma mudança do estilo das professoras, que criaram as condições para uma maior autonomia, com um espaço para a iniciativa e livre escolha, conseguindo dar maior liberdade para as crianças escolherem, gerirem os conflitos e as próprias questões de organização.

### **II.3.1.2.5 Estimulação**

Relativamente à categoria estimulação, podemos observar na Tabela 3 um aumento de evidências do primeiro ano (n=9) para o segundo (n=45). É na estimulação/enriquecimento do meio, onde o “adulto intervém num processo de aprendizagem e o conteúdo de tais intervenções” (Pascal & Bertram, 1999, p. 30) e isto foi se fazendo presente no decorrer do trabalho.

Assim, as professoras propiciaram maior envolvimento das crianças, que conquistaram mais espaço. A diversificação das atividades “no sentido de incrementar a exploração ativa do contexto e de satisfazer interesses e

necessidades desenvolvimentais diversos” (Portugal & Laevers, 2010, p.16; Portugal & Laevers, 2018, p.14) foi identificada no desenvolvimento do trabalho:

*“Os meus estão adorando as fantasias agora. Na verdade eu coloquei ‘criar espaços de livre iniciativa’. Organizar espaços na sala um pouco diferentes, materiais, cozinha, pista, jogos de encaixe, ferramentas, bonecas, tornando mais atrativo e funcional” (E13, Sessão 31).*

As professoras passaram a utilizar diferentes formas de propiciar/instigar o desenvolvimento da criança com atividades diferentes, propiciando intervenção a partir do vivido com a criança, conforme segue os excertos:

*“Eu preciso partilhar mais uma coisa, hoje, depois que preenchi isso, daí eu comecei a analisar o aluno (...) que ele não entrou nem uma vez embaixo da classe, só que hoje eu mudei o jeito que estava trabalhando com ele por causa dessa ficha, foi de uma implicação no trabalhinho que foi assim, que eu fiquei pensando que eu mudei. (...) eu pensei vou mudar minha estratégia. Daí eu chamei ele para ele trabalhar com um colega que rende, e ele gostou (...) e fez, e sabe, e foi bem joia, tanto que quando terminou ele disse: ‘(...) profe, vai ter mais um jogo?’” (E3, Sessão 20).*

*“Então aspectos positivos, ‘novas atividades mais lúdicas criativas’, que eu tenho tentado desenvolver. Acho que depois de tudo isto que a gente fala, uma dando ideia pra outra. Então estou pegando muito a ideia da E2, acho a E2 muito criativa nas atividades dela. Eu tenho tentado fazer algumas coisas relacionadas a isto. ‘Nova distribuição de brinquedos e espaços’, desde que a E5 começou a mexer ali, daí eu também fui ajeitando um pouco nos de manhã, mudou um pouquinho o lugar, a estagiária fez as plaquinhas, por mais que eles não saibam ler, a gente explicou onde era cada espaço, acho que ficou legal assim, ficou bom” (E10, Sessão 34).*

Percebe-se uma relação entre o estilo adulto e a oferta educativa, sendo que o contexto educativo na oferta educativa precisa ser pensado, estruturado, diversificado, com um espaço organizado, “materiais lúdicos disponíveis e as atividades em oferta no decurso do dia” (Portugal, 2012, p. 605). A organização do espaço, da rotina, precisa atender às necessidades das crianças. Ou seja, mesmo com espaço e rotinas bem estruturadas, deve existir flexibilidade, com as regras da sala sempre sinalizadas para melhor compreensão da criança. As professoras desenvolveram diferentes ações para melhor estimular as crianças.

*“Organização espaços na sala com diferentes materiais (cozinha, pista, jogos de encaixe, ferramentas, bonecas) Tornando-o mais atrativo e funcional. Daí na área de ciências, com diferentes materiais, com água, farinha, terra. Gastar mais energia com correr, saltar, desenvolver momentos de reflexão em torno (...). Com cordas, cones, elásticos, colchões, bambolês. Acho que é isso. E ali de ciências, eu também coloquei água, imã, funil, coador, diferentes texturas” (E13, Sessão 29).*

*“Outro aspecto que considero pertinente relatar é com relação aos espaços de salas de aula e sua reorganização. É visível a melhora em cada cantinho, possibilitando as crianças explorar, vivenciar e partilhar experiências. As fichas nortearam nossos olhares para pontos importantes que devemos observar em cada criança. Com isso, passamos a procurar estratégias para melhorar o desempenho das que apresentam um grau de dificuldade maior, que sejam mais lentas ou tenham algum tipo de necessidade especial, no aspecto cognitivo e afetivo, respeitando o ritmo de aprendizado de cada aluno. A busca por materiais alternativos para o desenvolvimento da coordenação motora fina e ampla e também a criatividade, sobretudo a utilização e valorização das sucatas, é outro ponto que destaco” (E2, Reflexão Processo SAC).*

Assim, no decorrer do projeto percebemos uma mudança no estilo do professor relativamente à dimensão estimulação, pois as professoras ofereceram atividades diferenciadas, apropriadas, agradáveis e motivadoras para as crianças, com objetivos de estimulá-las e aumentar o seu interesse para o que está sendo proposto. As professoras intervieram, permitindo mais tempo para as crianças desenvolverem suas atividades, brincarem.

Os resultados demonstram mudanças no estilo do adulto, nas suas três dimensões, desencadeando, também, mudanças na oferta educativa, as quais promoveram o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Laevers, 1994).

#### **II.3.1.2.6. Oferta educativa/Organização**

Evidencia-se que, no que diz respeito à Oferta Educativa/organização, os objetivos foram alcançados, pois, conforme exposto na tabela 3, verificou-se uma grande incidência no segundo ano, que foi de 60 evidências, sendo, no ano anterior, apenas 8. Foram ocorrendo mudanças no estilo do adulto e no contexto educativo decorrentes da formação contínua em contexto, que envolveu o estudo, o preenchimento das fichas do SAC, que conduziu a reflexões sobre a própria postura profissional das professoras frente ao desenvolvimento da sua prática, de suas ofertas, estimulação, enriquecimento do meio, conforme excertos:

*“Mas que bom que a gente consegue se imaginar fazendo isto, né? Porque eu até um tempo não dava, não tinha condição e agora, eu já consigo botar este grupo na massinha, este na piscina e este grupo vai ficar comigo para fazer o trabalhinho, entende? Agora dá. Antes não tinha condição, eu não conseguia nem imaginar isto. Era um auê!” (E6, Sessão 12).*

*“Botei assim, coloquei mais em relação as escolhas, porque agora eu estou trabalhando (...) eu coloco três ou quatro coisas e deixo eles decidirem o que eles vão ocupar. Então, não estou mais dando, peguem e ocupem isso pra fazer isso” (E3, Sessão 25).*

Embora saibamos que esta dinâmica anterior não é a considerada ideal, foi o início de uma caminhada, de uma mudança do estilo do adulto que interferiu na prática educativa melhorando as ofertas educativas, criando novas áreas para a criança brincar, com diferentes atividades, novos materiais e uma reorganização do que existe:

*“E13: É, esse baú eu até já tinha pensado, antes até, de colocar umas roupas em um canto da sala, penduradas, que daí, quando eles querem ir lá e se vestir, eles mesmos tiram e se vestam, porque ali, como tá tudo numa caixa, eles puxam tudo fora, eles não acham nada, tipo selecionar umas...”*

*E2: Um cabideiro.*

*E13: É, um cabideiro, alguma coisa assim... pra nós ter” (Sessão, 17).*

*“A minha sala não tá tão bonita, mas, pelo menos, assim... tem um canto lá, da leitura, daí uns vão lá e brincam com as almofadas, brincam de boneca, outros nos carrinhos. Cada um no seu interesse” (E2, Sessão 22).*

Conforme Portugal (2012), o professor, através de perguntas e análise sobre o ambiente, pode analisar se o que é oferecido desenvolve aprendizagem na criança, e assim consegue “enriquecer o meio educativo a fim de torná-lo mais atraente e mais rico em possibilidades de exploração” (Portugal, 2012, p. 605). Na própria oferta educativa e reorganização do ambiente surgiu a ideia de se mexer com o mobiliário, ou seja, ampliar a área de ação para a criança brincar, explorar, obtendo maior espaço:

*“Eu coloquei lá do maternal 2 na oferta, que lá era para dar espaço na sala. Ai aqui nas iniciativas tirei as mesas. Foi uma coisa prática que*

*nós fizemos. Eu precisava de espaço e o que foi feito, foram tiradas 12 mesas” (E8, Sessão 29).*

O trabalho desenvolvido durante a formação contínua em contexto possibilitou a ocorrência de algumas mudanças no contexto educativo. O preenchimento das fichas do SAC desencadeou a tomada de consciência, por parte das professoras, sobre alguns aspectos do contexto, do processo educativo e, conseqüentemente, do resultado, essenciais a uma prática de qualidade. Assim, mediante a oferta, também ocorreu como resultado uma grande procura por materiais alternativos para serem ofertados às crianças:

*“E2: Eu ‘tô’ fazendo assim: uma vez com tampinha, uma vez com palito de picolé outra vez com os copos da sucata, de iogurte.*

*E3: Mas como tu faz?*

*E2: Eu deixo eles ‘brincar’, com isso ali. Aí eles montam torres, desmontam e montam outra coisa. Essa semana eles montaram a letra do nome. ‘Olha profe, eu fiz a letra A, eu fiz não sei o quê’. Com as tampinhas, né, e com os potes, eu deixo eles brincar. Com isso eles vão desenvolvendo a criatividade, imaginação” (Sessão 22).*

*“A organização do espaço está sempre em mudança, trazendo uma novidade por vez para brincarmos. Tendo diversificados materiais, jogos, e procuro incluir novidades no brincar com sucatas, utensílios variados, deixando o espaço agradável para que elas se sintam à vontade” (E8, Sessão 34).*

A oferta educativa interfere no nível de implicação e de bem-estar da criança. A implicação depende da necessidade de exploração e do nível de desenvolvimento da criança, onde se procura ver o que as condições ambientais desencadeiam nelas. A implicação está ligada ao ambiente desafiador criado pelo adulto para o desenvolvimento da criança (Laevers, 2004).

A partir do estudo realizado, deu-se importância para as diferentes áreas que devem existir dentro de uma sala de aula para melhor implicar a criança:

*“Renovar os jogos, criar espaços diferentes, enriquecer o espaço exterior, trazendo materiais para exploração, inserir jogos diferentes, reorganizar a estante de jogos, salão de beleza, que foi uma coisa que acho que deu certo, daria para pôr aqui a casinha...” (E2, Sessão 31).*

*“Ofertas: está mais organizada a sala, tudo ao alcance das crianças, muitos brinquedos foram tirados e muitos organizados por área, que conta com cozinha, pista para carrinhos, área para cabeleireiro, enfermagem, escritório, jogos e bonecas” (E13, Sessão 34).*

*“Foram criados mini espaços em cantos da sala, porém, como a mesma é um pouco reduzida, tivemos que limitar algumas coisas, gostaria de um canto com uma casinha com teto, por exemplo” (E3, Sessão 34).*

Fez-se presente maior conscientização sobre a oferta, sobre a própria organização, sendo que a forma como as professoras concretizaram as suas intervenções com as crianças sofreu mudanças, conforme segue:

*“Eu não estou mais limitando eles: ‘Esse trabalhinho é com lápis’. Não. ‘Aqui tem tesoura, aqui tem papel a ideia é isso, mas você vai usar a sua criatividade, aqui tem...’” (E3, Sessão 29).*

*“Eu também achei que deixava eles brincarem muito, mas, na verdade, eu deixava eles brincarem pouco. Eu tenho deixado eles brincarem mais e compartilhado das brincadeiras. Meu, quando eles estão brincando de casinha, brincar junto é o máximo!” (E10, Sessão 32).*

*“E aqui eu coloquei que eu quero desafiar mais a turma, sempre mostrando a eles do que eles são capazes, entende? Por exemplo, caminhar na rua sem minhocão, a gente agora sai sem ele!” (E13, Sessão 37).*

Ainda em relação à oferta educativa, as professoras se deram conta de que não precisam comprar tudo, o que implica em gastos. Pode-se confeccionar materiais pedagógicos que sejam significativos para as crianças:

*“Criar mais jogos com os alunos, mais jogos, criar com eles, não só os jogos prontos, e brincadeiras ao ar livre” (E10, Sessão 37).*

*“Outro aspecto que considero pertinente relatar é com relação aos espaços de salas de aula e sua reorganização. É visível a melhora em cada cantinho, possibilitando as crianças explorar, vivenciar e partilhar experiências. As fichas nortearam nossos olhares para pontos importantes que devemos observar em cada criança. Com isso, passamos a procurar estratégias para melhorar o desempenho das que apresentam um grau de dificuldade maior, que sejam mais lentas ou tenham algum tipo de necessidade especial, no aspecto cognitivo e afetivo, respeitando o ritmo de aprendizado de cada aluno. A busca por materiais alternativos para o desenvolvimento da coordenação motora fina e ampla e também a criatividade, sobretudo a utilização e valorização das sucatas, é outro ponto que destaco” (E2, Reflexão sobre o processo SAC).*

*“Quanto ao meu trabalho desenvolvido, criei recursos, ou seja, ferramentas essenciais para serem usados na sala de aula, como: CERCADINHO (de canos PVC) com brinquedos; BAMBOLÊ COM TIRAS DE TNT; MANGUEIRA COM FUNIS – um em cada ponta;*

*TELEFONE DE CANO PVC; FIO COM TAMPINHAS COLORIDAS, dentre outras atividades desenvolvidas a partir deste estudo. Tudo isso, com o intuito de melhorar também as minhas ofertas educativas” (E12, Reflexão do processo do SAC).*

*“Mudei totalmente minha sala, a partir do SAC, fiz várias áreas de livre iniciativa, o que teve muito resultado, pois a turma além de agitada era muito agressiva. Após os estudos, coloquei uma cozinha, área de leitura, jogos, brinquedos, escritório, cabeleireiro, o que facilitou o convívio e a independência das crianças, além deles mesmos fazerem a seleção do número de criança por espaço. Antes ficavam as vinte crianças em um único espaço, depois das mudanças no máximo cinco ou seis por área” (E13, Reflexão do processo do SAC).*

Analisando o contexto educativo, o trabalho desenvolvido, proporcionou uma reflexão crítica sobre as práticas individuais como em grupo (práticas dos colegas), sobre o bem-estar e a implicação das crianças perante a oferta educativa, existindo uma valorização da partilha de experiência, compartilhamento de ideias sobre como fazer, o que fazer para melhorar a prática e até mesmo atitude questionadora sobre a própria prática.

O estilo do adulto em relação a dimensão da estimulação está intrinsecamente ligado a questão da oferta educativa, pois diz respeito ao facto de como o professor vai oferecer materiais, atividades estimulantes, intervir e dar informações, para satisfazer os interesses e necessidades das crianças.

Existe uma relação entre a estimulação e a oferta educativa, sendo que ambas, quando planejadas intencionalmente, tendem a apresentar qualidade, influenciando diretamente o clima de grupo, tornando-o mais favorável para o desenvolvimento e aprendizagem.

A mudança no estilo do adulto gerou mudança não só na oferta educativa, no espaço para iniciativa, mas também no clima do grupo, pois este envolve a qualidade das relações, requer um olhar para as dimensões relacionais, destacando um cuidado maior nas competências sociais.

### II.3.1.2.7 Avaliação sumativa – Avaliação formativa

Perante tudo isto, a avaliação também passou a ser vista de forma diferente, pois, conforme tabela 3, ocorreu uma inversão dos dados que aparecem relativamente ao número de evidências sobre a avaliação. No primeiro ano, o foco era na avaliação sumativa (n=23) e no segundo ano passou a ser na avaliação formativa/mediadora (n= 24).

As professoras, no início, apresentavam uma avaliação tradicional baseada na comparação entre as crianças, sendo que seus atos estavam no “copiar e colar” e embasados no resultado, no “*checklist*”, conforme excertos:

*“É, não é fácil, mas eu sempre tento fazer o primeiro como um modelo dos outros, entende, pensando naquela criança, qual foi a evolução dela nesse sentido, nesse sentido, como foi a adaptação, como foi cada coisa. No próximo eu pego a folha em branco e começo a ver no que este foi diferente daquele primeiro que eu fiz” (E13, Sessão 1).*

*“É o que falamos há pouco, a gente avalia só o resultado, não o processo” (E10, Sessão 1).*

*“Só que na hora que a gente vai avaliar a gente diz ‘conseguiu. Não conseguiu. Atingiu. Não atingiu’...” (E8, Sessão 1).*

*O que eu vou colocar é o que nós avaliamos aqui... é a parte ‘sabe não sabe’” (E8, Sessão 2).*

As professoras, ao entenderem a complexidade do acto de avaliar, saindo do *faz–não faz*, identificaram a necessidade de melhor acompanhar as crianças, registar e documentar as experiências de aprendizagem dos educandos, conforme depoimento:

*“Parece que quanto mais leio e mais me aprofundo no texto, mais inquieta e preocupada me sinto. Minha maior preocupação está em observar cada evolução, cada descoberta das crianças. O que antes baseava-se em ‘sabe ou não sabe?’. Tornou-se observar e anotar – registrar suas evoluções. De onde saiu, até onde chegou e como foi esse processo. Onde mais posso explorar e o que posso fazer ou possibilitar descobertas maiores ainda” (E13, Reflexão 8).*

*“Filmar, tirar fotos, para gente ter mais ou menos assim... porque a gente não vai lembrar de tudo, nós temos que ter um registo. Que nós*

*devemos sim registrar todas as coisas que a gente faz” (E8, Sessão 18).*

Foi importante as professoras darem-se conta de que a avaliação, embora descritiva, era tradicional, sumativa, pois só assim começaram a mudança, conforme colocado pelas próprias:

*“Realmente, eu já pensei sabe, a hora que eu sentar e escrever, porque eu sentava e escrevia do primeiro e aí eu começava avaliar comparar de um pro outro. Entende? De um pro outro, de um pro outro. E agora? Agora não, eu penso em sentar e escrever de cada um. Esquecer do que eu escrevi do outro. O problema é eu esquecer” (E13, Sessão 7).*

*“Eu tava comentando com a Supervisora, eu já fiz um [parecer], né, então, assim, eu achei mais demorado. Por quê? Como eu disse pra Supervisora, porque antes nós fazíamos um, puxávamos e colávamos, e copiávamos do outro e tentávamos encaixar. Eu levei em torno de uma manhã pra fazer um, e ainda não tava bem preparado. Porque eu voltava a ler” (E8, Sessão 27).*

Com o passar do tempo e com o estudo, as professoras estavam mais preparadas para abandonar a avaliação estandarizada, através de “*checklist*” (Parente, 2007), com o uso de símbolos para responder se a criança tem ou não alcançado os objetivos de atividades ou de comportamentos e fazer uma avaliação mais útil, formativa/mediadora. Isto ocorreu quando começaram a mudar o estilo do adulto através de todas as dinâmicas executadas no grupo, desde o compartilhamento nas sessões sobre a leitura dos seus pareceres, o que escrever e como olhar para o processo vivido pela criança e não somente para o resultado, os estudos, leituras e para o preenchimento das fichas do SAC, conforme depoimento:

*“E também foi bom de ler os pareceres porque a gente achava que a gente estava totalmente erradas, mas na hora que a gente senta, que eu sentei agora pra escrever, eu pensei no processo para escrever. Porque antes era esse faz e esse não faz, esse consegue e esse não consegue. Agora não, ele não consegue, mas ele está tentando, e como está sendo? E aí eu acho que faltava isso pra gente, de saber colocar como, mesmo que ele não tenha evoluído muito, mas ele evoluiu, ele conseguiu sair disso e chegar nisso, mesmo que ele não tenha atingido a mesma que outros colegas” (E13, Sessão 10).*

Dessa forma, a formação influenciou positivamente os processos avaliativos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças, bem como, das práticas pedagógicas (Portugal & Laevers, 2010, 2018), trazendo contributos para o processo avaliativo. As professoras, através do estudo feito, procuraram ver o processo, sem comparar uma criança com a outra, mas sim cada criança em relação a ela mesma. Conforme excertos:

*“Eu me sentei e pensei nela mesmo e fiz assim, pensando nela” (E12, Sessão 9).*

*“Na verdade, tu esquece dos outros e pensa na criança, tu vai atrás da criança” (E13, Sessão 27).*

Através das estratégias/fichas do instrumento do SAC e dos contributos da abordagem experiencial e processual, a prática avaliativa das professoras e o próprio desenvolvimento profissional melhoraram. As professoras foram reconstruindo suas formas de fazer os pareceres, ocupando o aprendizado do instrumento SAC realizado durante a formação:

*“Quanto à avaliação, é extensa, detalhada, e nos faz refletir muito. Faz com que nos cobramos e refletimos o nosso fazer diário. Em certas fichas, nos questionamentos nos questionamos muito, não sabendo bem o que e como avaliar. Mas com os estudos, e juntas, deu certo. E agora é só acabar os pareceres, ou melhor, fazer o parecer” (E7, Sessão 29).*

*“Eu tenho um método diferente, agora, de escrever,(...), não sei se eu tô correta, mas eu tô indo pelas questões, eu tô indo pela ordem da ficha 1i, eu tô fazendo o parecer de acordo com aquilo ali” (E10, Sessão 38).*

*“Não se tornar repetitivo, e que traga realmente essa evolução que a gente percebe nas crianças. (...) Eles (os pais) precisam também perceber a evolução, e a nossa evolução como professores. Isso só foi possível por causa do nosso estudo. Porque se não a gente estaria fazendo da mesma forma sempre. Copiando e colando que nem diz a outra. Pegando do ano passado, olhando... né?! Não, eu acho que vai ser bem diferente esse ano, os nossos pareceres. Eu acho que a gente vai ter que sentar e pensar assim ó: ‘não, vamos fazer dessa forma, vamos...’ ... né? Porque tudo isso aqui, gurias, é o estudo. Agora, nós colocarmos no papel... Porque assim, a gente escreve aqui (fichas), está entre nós, mas como tu vai colocar para um pai e uma mãe?” (E13, Sessão 29).*

A partir da conscientização ocorrida através do estudo do SAC, as professoras demonstraram grande preocupação em não retornar ao modelo de avaliação que foi aos poucos destituído.

*“O que eu estou esperando do segundo, não voltar a comparar, daí vai dar naquele de novo ‘sabe ou não sabe’, na minha ideia abotoava, agora não abotoava, é a mesma coisa ‘sabe ou não sabe’” (E8, Sessão 29).*

A preocupação com a avaliação se voltou para a criança, para o seu processo e bem-estar, e não para agradar os pais:

*“A partir de agora a gente mais assim, ó, questão de criança mesmo, não mostrar para pai, pois antes tu queria se sentir bem, o que o pai e a mãe vão dizer, agora é se a criança está sentindo bem e ponto” (E13, Sessão 29).*

A avaliação do SAC tornou possível o desenvolvimento de práticas orientadas que guiaram as intervenções educativas de acordo com as necessidades das crianças, de todas as crianças, tendo um olhar específico e diferenciado no atendimento às mesmas. Sendo que isto conduz para uma melhoria do próprio processo de ensino-aprendizagem, primando pela qualidade das práticas pedagógicas, conforme o excerto:

*“É bem isso. E essa avaliação nos fez pensar em cada um, em cada um não só porque ele é bom em alguma coisa, ele é bom em uma coisa, mas em outras ele não é tão bom. Porque ele avalia todo o processo da criança. Não, essa criança aqui eu não me preocupo, ele não incomoda, ele senta, ele para. O que me incomoda sim é aquele que não para, aquele que eu tenho que ficar todo o tempo chamando atenção. Esse incomoda na sala” (E13, Sessão 31).*

*“Antigamente quando pensava em avaliação pensava apenas no resultado, ou seja, o que escrever no parecer, porém foi graças ao SAC e esta reflexão sobre a minha prática que notei o quanto estava equivocada em alguns aspectos, que estava me preocupando apenas com o resultado e não com o processo, que priorizava a quantidade e não com qualidade. Mudei meu olhar, mudei minha prática e os resultados também mudaram, positivamente. Muitas vezes precisamos adaptar algumas coisas para nossa realidade e saber que o SAC permite esta mudança também é importante. Por este motivo minha opinião sobre o SAC é positiva” (E3, Processos sessões do SAC).*

Com base no instrumento de avaliação – SAC –, os pareceres passaram a ter em conta as especificidades de cada criança (Exemplo, Anexo 8).

### **II.3.1.2.8 Síntese**

Durante estes dois anos, observaram-se muitas evidências das categorias do Sistema de Acompanhamento das crianças – SAC, principalmente no segundo ano do mesmo. Portanto a análise e implementação do instrumento SAC proporcionou um ganho na melhoria da qualidade das práticas pedagógicas, perceptível pela mudança no estilo do adulto, composto pela sensibilidade, autonomia, estimulação, os quais refletem na oferta educativa, clima de grupo, espaço para iniciativa e autonomia.

Presenciaram-se mudanças nas professoras do grupo, no seu estilo e, portanto, na própria prática educativa, através das reflexões decorrentes ao longo das sessões e do preenchimento das próprias fichas do SAC.

Relativamente às mudanças no estilo do adulto:

- Quanto à sensibilidade, passou a existir uma “relação mais profunda e autêntica com as crianças” (Portugal & Laevers, 2010, p.15; Portugal & Laevers, 2018, p.13) onde as professoras passaram a compreender melhor o comportamento das crianças bem como, os seus sentimentos, proporcionando um maior bem-estar e implicação das mesmas. Isto tudo refletiu no clima do grupo, onde a relação professor- crianças e criança-criança foram fortalecidas e respeitadas. Através dos estímulos e das atividades diferenciadas, proporcionadas pelas professoras, ocorreu maior interação entre os grupos.
- Sobre a autonomia, evidenciaram-se modificações, pois as professoras passaram a oportunizar mais a livre escolha da criança, possibilitando um meio mais estimulante e maior espaço para a iniciativa, respeitando as suas necessidades. Desta forma as crianças passaram a se implicar mais nas diferentes atividades, pois se passou a ter maior respeito pelo desenvolvimento das mesmas. As professoras conseguiram desenvolver em alguns momentos a autonomia das crianças, esta foi muitas vezes limitada em um espaço de tempo determinado. Este

tempo concedido pelo professor, que geralmente aconteceu em uma parte da rotina diária, por exemplo, quando a criança chegava ao colégio, momento este denominado “o momento da brincadeira livre”, ou de “Portas Abertas”, onde a criança podia escolher com o que queria brincar, jogar, em que sala queria ir.

- Quanto à estimulação, podemos afirmar que esta foi muito enfatizada na oferta educativa. As professoras proporcionaram um maior envolvimento das crianças nas atividades e com isto não trabalharam somente na zona do desenvolvimento real da criança e sim otimizaram a intervenção na zona de desenvolvimento proximal, sendo que procuraram oferecer diferentes materiais, explorar mais os espaços, “intervindo para estimular a ação, o pensamento, a comunicação” (Portugal & Laevers, 2010, p.16; Portugal & Laevers, 2018, p.14) da criança.

Ocorreu mudança do estilo adulto que, por sua vez, gerou mudança na oferta educativa e na própria organização. Como mudou o estilo adulto, mudaram a organização das salas, a oferta educativa e criou-se um clima de mudança no próprio grupo. As crianças, com professoras com um estilo mais sensível, autônomo e estimulante, conseguiram um espaço com maior liberdade, autonomia e iniciativa para experimentar, escolher atividades e materiais a serem utilizados no desenvolvimento dos trabalhos, bem como, auxiliaram na própria condução dos conflitos em relação à agressividade.

Através do desenvolvimento do projeto, onde se utilizou o SAC como instrumento de formação e avaliação, percebeu-se que as professoras tiveram uma atenção voltada para o vivido da criança, conseguiram em alguns momentos “olhar a sala e os materiais através dos olhos das crianças” (Portugal & Laevers, 2010, p.107). A ação das professoras centrou-se mais na criança, nos seus interesses e no seu bem-estar, procurando atender às suas necessidades, intervindo e ofertando atividades educativas mais ricas, atraentes, estimulantes e não focando somente na aprendizagem mecânica.

Mediante este quadro, presenciou-se uma mudança significativa, com base em uma abordagem experiencial e processual, pois se passou a valorizar o

processo da criança, não somente o resultado. A avaliação tornou-se mais formativa e não mais vista na perspectiva de “*checklist*”. Neste processo de avaliação, nota-se que as professoras compreenderam melhor o desenvolvimento e a construção do pensamento da criança e, com isto, também buscaram trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da criança, para alcançar maior implicação da mesma (Oliveira, 2006). Através da avaliação do SAC levou-se em conta as necessidades das crianças, o seu bem-estar e a implicação nas atividades que lhes foram oferecidas, direcionando o próprio planejamento do professor, pois foi possível identificar problemas e soluções, inserir mudança no planejamento e trabalhar com mais qualidade, tanto no desenvolvimento curricular quanto no profissional. O modelo experiencial condiz com esse modelo de avaliação, onde se considera a perspectiva da criança e seu processo experienciado.

As estratégias de acompanhamento do SAC foram adaptadas à realidade de uma escola brasileira, sendo paulatinamente ocupada pelo grupo das professoras e levando em conta os documentos norteadores, tanto da instituição (Projeto Político Pedagógico, Regimento) como do RCNEI, DCNEI e do BNCC. Estes documentos, SAC, RCNEI, DCNEI, BNCC e a documentação da instituição, preconizam a avaliação contínua e formativa, que não era praticada pelas professoras.

A reflexão sobre o SAC contribuiu para melhorar a oferta educativa, criar um espaço rico para iniciativa, melhorar a organização, desenvolver um melhor clima de grupo e, principalmente, promover o desenvolvimento de um estilo de adulto favorável à autoavaliação e á mudar no contexto, molas propulsoras da mudança que ocorreu na prática.

### **II.3.1.3. - 3ª Dimensão – Formação em contexto**

A formação contínua em contexto possui em seu bojo a reflexão crítica sobre as práticas, já que, os saberes necessários para a prática docente requerem reflexão constante, as quais envolvem “o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 1997, p.43). Este pensar

sobre o fazer e sobre o saber fazer pode conduzir a uma mudança significativa, diferenciando-se do senso comum, ou seja, do fazer por fazer.

Os resultados referentes à formação em contexto são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 - Dimensão – Formação em Contexto: evidência no 1º e no 2º ano do projeto

Formação em contexto	Evidências(n)	
	1º ano de projeto	2º ano de projeto
Mudanças no contexto da prática	14	88
Reflexão crítica sobre as práticas	41	83
Reflexão sobre dinâmicas da escola	12	30
Atitude questionadora sobre a prática/autoquestionamento	37	38
Necessidade do conhecimento teórico	23	10
Valorização da partilha de experiências	8	22

Desde as primeiras sessões o estudo, o diálogo e as interrogações se fizeram constantes e foram progressivamente acarretando mudança no contexto. Refletiu-se sobre as dinâmicas da escola, sobre as práticas onde se presenciaram atitudes questionadoras sobre as mesmas, valorizou-se a necessidade do conhecimento teórico e a partilha de experiências.

Em quase todas as categorias identificamos um número maior de evidências no 2º ano de projeto, com exceção da categoria Necessidade de Conhecimento Teórico.

Em relação a categoria Necessidade de Conhecimento Teórico, que passou de 23 para 10 (Cf. Tabela 4) evidências no segundo ano, este facto pode-se explicar porque no primeiro ano do projeto o mesmo era visto como algo novo, diferente, desafiador, que acarretava inquietudes e por isto muito mais mencionado. Além disso, as professoras referiam muitas vezes a importância do conhecimento teórico e as lacunas na formação inicial. Com o decorrer do projeto

o estudo passou a fazer parte do cotidiano das professoras, evidenciado na busca pelo conhecimento, nas leituras, na procura por uma fundamentação teórica. Com isto não queremos dizer que as professoras deixaram de valorizar o conhecimento teórico, muito ao contrário, esta atitude de estudo já estava interiorizada e sempre presente na prática e nas mudanças ocorridas no contexto da prática.

Na categoria Valorização da Partilha de Experiências, as evidências aumentaram de 8 para 22 (Cf. Tabela 4), sendo que isto ocorreu à medida que o grupo se foi constituindo como Grupo Colaborativo, fruto da formação em contexto. As professoras passaram a valorizar mais a partilha de experiências no 2º ano e isto desencadeou mudanças no contexto e na própria reflexão crítica sobre as práticas e sobre as dinâmicas da escola.

Este resultado se fez presente por que o grupo sentiu-se desafiado a expor o trabalho desenvolvido, valorizando a própria partilha de experiências frente a outros profissionais, conforme depoimento:

*“Todas as minhas colegas que participaram do projeto contribuíram com meu crescimento profissional cada uma de alguma forma, do seu jeito. Podemos ver que crescemos como grupo na apresentação do projeto, no Congresso da Rede Sinodal. Onde fomos desafiadas a expor o nosso trabalho que estava sendo desenvolvido entre quatro paredes da nossa escola e lá sim, mais pessoas puderam ver o nosso esforço e crescimento profissional e o belo trabalho que estamos tentando desenvolver com muito carinho e cuidado dentro do nosso colégio, que hoje acredito que seja a família da Educação Infantil” (E8, Reflexão do Processo - SAC).*

O congresso foi muito positivo para o grupo, pois as professoras sentiram-se valorizadas, com um trabalho reconhecido por seus pares, de outras instituições, além do facto de que essa experiência uniu mais o grupo em prol de um objetivo comum, ou seja, as professoras, ao partilharem os saberes construídos, sentiram-se mais incentivadas a mudar o seu fazer pedagógico.

A categoria Reflexão sobre Dinâmicas da Escola também teve um aumento de 12 para 30 (Cf. Tabela 4). As professoras começaram a dar-se conta de que a

escola, o grupo da educação infantil estava mudando/transformando-se, entendendo que para uma melhor dinâmica se fazia necessário considerar vários aspectos, como: um planejamento flexível; a importância de adaptar e criar dentro do espaço existente e organizar-se nesse espaço; o compartilhamento com as colegas sobre as dificuldades encontradas na prática; um maior comprometimento das professoras frente aos seus alunos e aos pareceres que são escritos e, principalmente, a importância de se desenvolver uma dinâmica de estudo onde os professores possam refletir e evoluir, melhorando as suas práticas profissionais, conforme excertos:

*“Notei bastante diferença em relação ao grupo do início e do final do ano de 2016. Percebi a importância de pensarmos, refletirmos e discutirmos sobre nossa prática em grande grupo, e por este motivo acredito que seria de grande importância continuarmos com os encontros” (E3, Reflexão do processo - SAC).*

*“Pra mim foi muito importante participar deste estudo, pois sentia que precisava voltar a estudar, pesquisar, escrever, conversar sobre tudo aquilo que nos deixa desestruturado em sala de aula e o bom foi perceber que as dúvidas que eu achava que eram só minhas eram as mesmas do grupo. Espero ter contribuído com as colegas, porque as trocas de experiências e de ideias foram muitas ao longo do processo” (E13, Reflexão do Processo - SAC).*

A própria reflexão sobre a dinâmica da escola evidencia o reconhecimento da importância do estudo.

O processo formativo no contexto procurou ter ação, experimentação e reflexão na ação (Schön, 2000), sobre a ação (Alarcão, 1996b) e para a ação (Sá-Chaves & Amaral, 2000) sempre voltado para a construção do conhecimento profissional, através da mudança no contexto da prática e a reflexão crítica sobre as mesmas.

### **II.3.1.3.1 Mudança no Contexto da Prática**

Em relação à Mudança no Contexto da Prática, presenciou-se uma mudança na prática das professoras, a qual tem um resultado muito expressivo, indo de 14 evidências no 1º ano para 88 evidências no 2º ano (Cf. Tabela 4). O facto das educadoras referirem um número muito maior de vezes as mudanças no contexto da prática decorre das mudanças na avaliação, na prática em sala de

aula, nos espaços, na percepção sobre o próprio acto de brincar, na partilha no grupo de professoras, na aprendizagem tanto das professoras como das crianças e na mudança ocorrida na dinâmica das reuniões.

Segundo Fullan (2007) para mudar qualquer situação, é preciso mais do que refletir criticamente, mais do que o comprometimento com a mudança no terreno, é preciso ação para que ocorra a desacomodação, pois se o professor não abraçar a causa, não quiser participar, não haverá mudança. As professoras perceberam o movimento e aos poucos foram se desacomodando e participaram do processo que desencadeou reflexão - ação - reflexão sobre a ação - ação, mudando as práticas.

Quando se faz uma reflexão sobre o processo, lida-se com diferentes sentimentos, como entusiasmo, decepção, ansiedade, os quais foram provocados pela formação em contexto:

*“Mas, muitas vezes me senti impotente, pois, apesar de buscar soluções, atividades, mudar minha estratégia, não conseguia atingir o aluno, e o SAC nos instiga e nos impulsiona a uma redefinição de ações, as quais por vezes não conseguimos definir. Contudo, gostei do trabalho pois, contribuiu para que eu aprimorasse meu olhar diante dos alunos. Me impulsionou a procurar ainda mais por atividades e materiais diferentes, visando o aprendizado e o bem-estar deles na comunidade escolar. Os estudos realizados e o SAC me respaldaram teoricamente para muitas coisas que faziam parte da prática. E, me levou a perder o medo de estruturar a sala em espaços de ação. Sempre tinha muita vontade, mas, minha formação tradicional não me permitia pois, tinha receio de perder o “domínio” de turma” (E2, Reflexão do Processo do SAC).*

A proposta feita ao grupo para estudar a avaliação, tendo o SAC como instrumento de avaliação e a educação experiencial como suporte teórico da avaliação, instigou o grupo a se desacomodar. As professoras mostraram-se receptivas, e até mesmo as que não estavam na faixa etária das crianças em questão, manifestaram interesse em participar voluntariamente. Ressalta-se que o envolvimento do professor foi fundamental para o processo de mudança, ocorrendo alterações na forma de se estruturar a avaliação, não seguindo modelos pré- estabelecidos dos anos anteriores:

*“Assim, gente, fiz como a E12, também não peguei os [pareceres] do ano passado, eu gosto muito de seguir os outros anos. Tá, então eu*

*peguei o plano de trabalho do maternal I e anotei algumas coisas em cima, o que eu tinha que falar [escrever]" (E6, Sessão 9).*

*"Planejo pensando nos meus pequenos, trazendo o lúdico, vivenciando momentos, escutando e analisando o que é do seu interesse. Penso a sala de aula diferente, diversificando os brinquedos, fazendo troca de ambientes, reestruturando a minha sala mesmo pequena, com cantinhos para brincadeiras. Mas ainda preciso melhorar na organização da sala de aula, pensando mais e buscando diferenciar os momentos" (E7, Reflexão do Processo do SAC).*

*"Minhas práticas em sala de aula teve algumas mudanças como: Romper modelos pré-estabelecidos nos meus planos de aulas, que eu achava bom, mas vi que poderia melhorar e ser diferente. Proporcionar novas experiências e vivências aos meus alunos e alterações físicas na medida do possível na sala de aula. Buscar atividades que envolva o aluno tendo maior implicação e satisfação em realizá-la. Aperfeiçoar os meus conhecimentos e meus planejamentos. Que a sala de aula foi um espaço de aprendizado e um rico espaço de relações com os meus alunos que consegui desenvolver com as proposta nas atividades. Busquei variar os recursos (materiais alternativos) utilizados na sala de aula. Melhorei o meu planejamento, sendo um professor pesquisador" (E8, Reflexão do Processo do SAC).*

*"A minha maneira de ser e de agir com meus colegas e crianças, e a busca de saber mais no planejar minhas aulas, observar com mais atenção as crianças não só os meus alunos, mas sim no geral. Muito, dando mais liberdade para as crianças desenvolverem a sua autonomia, ser mais observadora" (E9, Reflexão do Processo do SAC).*

A formação em contexto proposta foi um dos fatores que contribuiu para desencadear as mudanças, já que sem a implementação do projeto, as reuniões continuariam a ser discussões sobre assuntos ligados somente ao funcionamento, conforme relato que segue:

*"Em um primeiro momento, quando a professora supervisora nos propôs estudarmos juntas e que estaríamos livres para aceitar ou não, fiquei analisando o quanto seria importante para nosso crescimento profissional essa formação continuada, uma vez que tínhamos apenas reuniões de rotina, para discutir assuntos relevantes ao funcionamento do nosso cotidiano e não reunião pedagógica literalmente." (E10, Reflexão 2).*

Assim a mudança das reuniões envolveram as professoras e estas participaram estudando, refletindo, o que acabou repercutindo na mudança em suas salas e no crescimento profissional:

*“Esse ano pra mim foi muito bom,(...) acompanhar melhor a evolução e o processo de aprendizagem de cada um. Consegui envolver melhor a turma nas atividades e na rotina em sala de aula. Nossos encontros nas reuniões pedagógicas tornaram-se fundamentais para todo esse processo pois todos sempre tinham algo a contribuir, sem contar que a cada texto que liamos além de nos desestruturar, ajudavam a fazer com que me comprometesse mais com a escola, sala de aula e principalmente com as crianças” (E13, Reflexão 17).*

Através das reuniões sobre as práticas, evidenciou-se a importância do outro na aprendizagem, como mostra Imbernón (2011, p.78) ao afirmar que “quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro”. Conforme os diálogos retirados das sessões, ocorreu a troca de ideias sobre atividades e aprendizagem:

*“Supervisora/Investigadora: Quer falar, E2?  
E2:: O quê? Daquele dia que eu fiz... (mostra)  
E10: O que tu fez?  
E3: Nas caixas de papelão?  
E2: Não, nas caixas de papelão eu fiz um esqui.  
E13: Daí ela veio [com a turma de esqui] lá na minha sala.  
E2: contei uma história, onde estava muito gelado, estava puro gelo o chão, então a gente afundava no gelo, aí nós botamos umas caixinhas pra esquiar.  
E10: Ai, que legal!  
Supervisora/Investigadora: Foram até o refeitório, um por um. Aproveitou o tempo.  
E10: E ali é bom porque é liso, né?(...)  
E2: Tá, daí no outro dia eu fiz assim, eu botei eles sentados, e o primeiro de lá, da ponta de lá tinha que passar em zigue-zague, e sentar na ponta aqui. Daí eles tinham que fazer isso. Minha nossa senhora, acho que eu demorei uma meia hora pra chegar no refeitório.  
Supervisora/Investigadora: Mas é isso, aproveitar os momentos.  
E10: É. Dá pra copiar essas ideias?  
Supervisora/Investigadora: Claro!  
E2: Não, é exclusiva.(risos)  
E10: Porque eu achei muito legal” (Sessão 27).*

A aprendizagem do grupo das professoras não se evidenciou apenas no horário das reuniões, mas também em diferentes espaços e momentos. As professoras aproveitavam o tempo para a troca de ideias, mesmo se este era apenas na passagem pelos corredores de uma para a outra. Foi a forma encontrada para aprenderem a ler o seu aluno, fazendo uma analogia com Freire (1989) em ler o mundo. O professor precisa ler o seu aluno, pois ao saber decifrar,

interpretar as situações que o mesmo se encontra, pois como ele, o aluno está aprendendo a se relacionar no e com o mundo e assim será mais fácil de auxiliá-lo no processo do seu desenvolvimento. Logo, o professor olhando e lendo o seu aluno, olha para a escola, como espaço de ensino e aprendizagem, onde as trocas de ideias, reflexões surgem em diferentes espaços e contextos, fora de espaço e tempo organizado para o momento. Desta forma as professoras inconscientemente buscavam romper com um sistema estabelecido pela cultura do individualismo e do isolamento profissional (Fullan & Hargreaves, 2000), conforme colocado por elas:

*“Nos pegamos nos corredores da escola trocando ideias sobre em que cor nossos alunos se encontram. ‘No meu turno ele é assim, e no seu? Qual é o comportamento?’” (E 2, Reflexão 23).*

*“E3: Mas é literalmente assim, porque tipo, eu e a E8, o nosso tempinho ali é na chegada, (...) eu e ela nos juntamos [e conversamos] (...). E por mais que a E8 tenha alunos menores que os meus, a gente parte da mesma ideia. Tipo, eu vou dificultando para os meus, coisa que por exemplo a E8 tem que fazer... E o resultado sai muito legal...” (Sessão 24)*

Através destes excertos constata-se que as professoras realmente estavam procurando “quebrar com as paredes do individualismo” (Fullan & Hargreaves, 2000, p.21), pois criavam oportunidades para aprenderem umas com as outras. Além do acto encorajado de aprendizagem colaborativa, presenciou-se a mudança na percepção, na reflexão sobre a sua própria prática, onde as professoras tentaram desencadear processos diferenciados de aprendizagem para seus alunos. Um exemplo disto é que se permitiram inovar no processo de ensino aprendizagem, saindo do pensamento de práticas repetitivas que é necessário ensinar, ordenadamente e individualmente, os números, partindo do todo para as partes, pois “o todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes,(...) e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo” (Morin, 2003. p.21), conforme o excerto:

*“Sabe que esse ano eu estou trabalhando um pouco diferente do que ano passado, (...). Ano passado eu ia com um de cada vez, dessa vez eu larguei todos, e vamos ver o que dá. Porque tem uns que vão até 10 tranquilo, até 5 eles dominam totalmente, e daí as histórias que eu*

*estou pegando, que tá indo sempre até 7. Eu estou indo até 7.(...). Mas com uma coisa eu vou investigar outras, tamanho, cor, cálculos(...) eu estou trabalhando diferente com eles. Eu acho que está dando certo. Lógico que tem aqueles que eu vou ter que pegar mais, mas dessa vez eu larguei todos” (E8, Sessão 27).*

A professora neste depoimento reflete sobre as práticas e o fazer pedagógico, demonstrando estar aos poucos a mudar o contexto de sua prática, saindo da visão tradicional, na qual todos são iguais e devem andar juntos. Mesmo as professoras sabendo que precisam continuar se aperfeiçoando, construindo e reconstruindo sua prática, de forma fundamentada, sabem que na prática já ocorreram mudanças importantes no contexto educativo:

*“Percebo sim que minha prática mudou, busquei atividades diferenciadas aos meus alunos, para que aprendam com mais facilidade e tenham domínio do que aprenderam. Tentei organizar espaços diferenciados para brincar, e realizar as atividades por mim propostas, e também tentei ouvir mais o que eles tinham para me dizer, realizando as atividades com mais tempo e explorando o que estava sendo feito, com qualidade e não quantidade de atividades realizadas” (E5, Reflexão do Processo do SAC).*

*“Tive aperfeiçoamento na minha profissão tento resultados efetivos na sala de aula, um olhar peculiar sobre o meu aluno e uma cobrança maior sobre minha prática, qualidade e não quantidade no meu plano de aula” (E8, Reflexão do Processo do SAC).*

Percebe-se que uma das mudanças no contexto da prática recaiu na questão da qualidade versus quantidade, que tem os fundamentos no paradigma do tecnicismo, e quão forte ainda aparece no pensamento e nas práticas das professoras, o qual através da formação foi se conseguindo o dar-se conta da sua existência e com isto acirrar a tentativa de mudar o contexto.

Nesta perspectiva de práticas com maior qualidade se direciona mais para uma aprendizagem afetiva. A aprendizagem e o clima afetivo são essenciais para o desenvolvimento infantil e as professoras se deram conta de que através de suas práticas geravam uma afetividade favorável ao desenvolvimento, são as responsáveis pelo ambiente agradável e pelo vínculo afetivo com as crianças, envolvendo o acto de acolher as crianças, de “amorosidade” (Freire, 1997).

*“E2: Quando o diretor, o vice, falou hoje de manhã, eu acho que foi uma sensação de todo o nosso grupo, nós estamos acolhendo, né, dá para*

*contar, é uma ou outra criança lá que chora de vez em quando, mas a alegria que a gente sente neles é muito maior, (...). Mas quem fez isso fui eu, daí ontem veio o pai do João, “profe, é que o João não quer ir embora sem te dar tchau”, (...) eu acho isso gratificante pra nós, porque nós mudamos a nossa prática.*

*E13: Parece que a gente ficou mais próximas deles” (Sessão 31).*

A sensibilidade conduz o professor para o desenvolvimento da sua prática com maior zelo, com um olhar para o seu aluno, que o cativa e o envolva no processo de ensino-aprendizagem. Realmente não se pode ser professor sem amorosidade, respondendo assim a interrogação de Freire “Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?” (1997, p.75).

As professoras comprometendo-se mais através da formação em contexto desenvolveram um olhar diferente sobre a prática, percebendo que o que é feito em um ano não deve ser repetido no seguinte, nomeadamente, o material, o portfólio (caderno com espiral para fazer registo das atividades desenvolvidas que consideravam mais importantes). Compreenderam a importância de parar para reavaliar as práticas e, conseqüentemente, mudá-las através da reflexão, não meramente reproduzindo actos instituídos pelos outros, ou sucumbindo a uma rotina de repetição ano após ano. As professoras deram-se conta assim que “O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele” (Freire, 1997, p. 15 e 16), pois o material foi instituído por alguém e foi de certa forma absolutizado, sem ser questionado. Essa reflexão ocorreu a partir da formação em contexto e acarretou a mudança da prática, ou seja, estavam cientes que na educação infantil o importante não é registar em meros trabalhos, e sim as competências sociais, estás receberam um diferente olhar, sendo colocadas em um lugar de destaque conforme excerto:

*“E7: E pra ano que vem eu penso em não fazer mais portfólio.*

*E2: Porque o portfólio prende muito.*

*Investigadora/Supervisora: Portfólio é bom para avaliar.*

*E2: Não é o portfólio em si, é uma coisa muito presa.*

*E13: É que ele tem 20 páginas e até o final a gente quer ocupar todas.*

*E7: Por que depois os pais, tipo assim, sabe?Reclamam.*

*Investigadora/Supervisora: Eu nunca trabalhei com isso.*

*E7: E nos incluímos.*

*E8: A E3 tem isso também. Tu aderiu a uma coisa que está continuando. Que veio, e acho que agora já era, é passado.*

*E3: Daí tem que ter uma atividade para pôr no portfólio.*

*E7: Eu estou muito atrasada com isso porque estou fazendo outras coisas...*

*E13: Na verdade a turma da E7 já é mais bebê que a minha.*

*E8: Na verdade nós estamos agora desenvolvendo mais as competências sociais, porque isso não tem como pôr no portfólio” (Sessão, 31).*

Assim, o portfólio, da forma como era organizado era um material desnecessário e ao mesmo tempo engessador da prática, sentiam-se obrigadas a usá-lo, mas não questionavam o seu uso, era algo instituído.

*“E8: Tem coisinhas que a gente vai ter que começar a repensar. Eu pelo menos assim...*

*E13: (...) coisas mais “palpáveis” que nem diz o outro.*

*E3: É. Que eles possam...*

*E13: Que eles possam criar mesmo né.*

*E7: Sucatas. Exemplo disso.*

*E8: Isso a gente já viu. No estudo a gente já percebeu isso” (Sessão 29).*

O planejamento foi um dos aspectos que também mudou no contexto da prática. As professoras perceberem no decorrer do processo, que não deve existir uma prática constituída por planejamentos fixos. Ao dar voz à criança e olhar para ela levou as professoras a perceberem que tinham que ter um “Planejamento flexível” (E8, Sessão 31) não estático.

*“E10: A gente tem que pesquisar com que palavras irei explicar. (...) Como falar, como fazer entrar um pouquinho na cabecinha deles.*

*E8: Acho que isso que a E10 está comentando, aqui também diz assim: que nós não devemos ter práticas rotineiras na hora de elaborar o planejamento. Muitas vezes a gente pensa que deu certo e ai vai ver se dá certo? Não aconteceu aquilo que tu imaginou.*

*E13: Um ano tu fez um projeto lindo maravilhoso e deu certo com a turma, e no outro ano tu aplica e nada.*

*E10: Eu também já peguei meus cadernos do ano passado, do ano retrasado pra pegar alguma ideia ou alguma atividade que eu fiz, mas nunca fecha com aquilo que a gente está fazendo, sempre tem que fazer diferente, tu não consegue repetir a mesma atividade. (...)*

*E13: Com cada turma tu acaba construindo” (Sessão 14).*

*“E8: Assim ó, eu também, eu li, (...) Porque ele coloca assim que muitas vezes a gente vem com o planejamento pra sala e a gente não consegue atingir o que a gente pensa com todos os alunos, e ai tu pensa assim: essa criança tem um problema, essa criança tem um problema...”*

*E13: Tudo o que eu faço, nada...*

*E8: O problema não é a criança, o problema somos nós, o nosso planejamento. O que eu falei hoje um pouquinho pra Supervisora, ele me desestruturou totalmente isso aqui, porque, porque ele vem, pelo o que eu entendi, vem dizer para nós que nós não podemos vir pra sala de aula com um planejamento, um tipo de planejamento. Nós temos que vir pra sala de aula com três, quatro tipos de planejamento e trabalhar ao mesmo tempo na sala. Classificar: ele é “autoconfiança, diversidade, vitalidade, tranquilidade... o que é? E ai eu vou trabalhar o planejamento. Seria desestruturar o professor, porque nós não somos assim, nós não estamos preparados, quer dizer, estamos até preparados, só que a gente não se desafia.*

*E13: A gente acha que você vai fazer uma atividade, você tem que fazer pra todos.*

*E5: E tem que ser o mesmo resultado de todos né...*

*E13: O mesmo resultados pra todos” (Sessão 15).*

*“Foi um encontro muito bom, nele novamente nos questionamos sobre qual o nosso papel? estamos desempenhando com qualidade o mesmo? o que mais podemos fazer e de que maneira podemos fazer para proporcionar o aprendizado de uma forma prazerosa para os nossos educandos? O autor nos deixa claro que sabendo o nível que o nosso educando se encontra devemos procurar atividades que venha de acordo com a necessidade do mesmo, desta maneira o nosso planejamento é que deve se adaptar ao aluno. Sendo professor tenho que ter em mente como vou atingir meu aluno? Como vou fazer ele adquirir conhecimento, de uma maneira agradável?” (E2, Reflexão 16).*

A importância da mudança no contexto da prática foi identificada pelas professoras, as quais passaram a perceber que através de seus planejamentos, pensados para as crianças, com diferentes ofertas, ocorreria uma evolução na criança, pois se trabalha o desenvolvimento proximal e não se fica no real, repetindo o que a criança já sabe. Conforme segue o excerto:

*“As nossas práticas mudaram, sim, a gente está pensando mais coisas de fazer com a criança, de brincar com a criança, e não tanto como fazia né, muito [trabalhinho em papel]” (E8, Sessão 29).*

*“E3: Assim, ó, o importante é que a gente fez, que eu pensei sobre ela... Uma coisa que eu acho importante ressaltar, (...). Que eu fiz da Maria na primeira vez também, mas ela não é uma criança que me apresentava maior preocupação, só que eu tinha avaliado ela no nível 3. E daí eu fiz (a primeira ficha), e hoje, quando eu fui fazer essa, eu peguei a primeira ficha dela e comecei a ler uma e fazer a outra, e o que mais me chamou a atenção foi em relação à coordenação motora. Inclusive, eu coloquei*

*no parecer dela que a Maria fazia por obrigação as coisas que envolviam movimento. Fazia por obrigação. Daí eu preenchi aquela ficha, daí eu comecei a mudar, mudar o que eu fazia com ela e com aquele grupo em que ela estava. Fazia atividades diferentes que envolviam movimento, mas que ia aumentando gradativamente,(...)fui trabalhando, e hoje quando fui fazer a parte da coordenação, coordenação motora ampla, grossa, gente, ela tá tão envolvida, tão envolvida com as atividades... Ela pula corda, é a atividade que ela mais gosta. A gente vai para o pátio, antes ela só brincava na casinha, agora ela corre, pula, quica a bola, “profe, quero pular corda”, “sério”, “sim, quero pular corda”. Se eu ficar o tempo todo lá torneando ela vai pular. Ela brinca de pega-pega com os colegas, coisa que ela não fazia. Eu tô notando uma coisa,(...) ela é a chefe do pequeno grupo, ela que diz “tu vai ser isso e tu vai ser aquilo”. Mas o bom dela, por mais que ela seja chefe, é que se um colega diz “não quero ser isso, Maria”, ela diz “tá bom, o que tu quer ser então?” e “tá bom, tu vai ser isso”. Então ela tá indo. Mas ao mesmo tempo que eu estava preocupada, agora já tô mais calma em relação a ela. Mas como eu comecei falando dela, vou até o final fazendo as fichas dela, vou terminar.*

*Investigadora/Supervisora: E o que tu acha...? Por que todo esse desenvolvimento na parte motora?*

*E12: O que tu fez com ela?*

*E3: Porque ela evoluiu? Porque eu mudei a minha prática com ela, não adiantava começar com coisas que ela não sabia fazer se ela não tinha o básico, ela tinha dificuldade, por exemplo, em (gesto de movimento corporal)... Então voltei e fui indo gradativamente. E agora ela tá “nos trinks”” (Sessão 36).*

A mudança está intrinsecamente vinculada ao professor, ao seu envolvimento com a qualidade significativa da escola, porque “os professores constituem o elemento fundamental nas escolas” (Fullan & Hargreaves, 2000, p. 27). Se este não abraçar a causa, não terá mudança, e o dar-se conta de que se pode fazer mais, é um aspecto importante para a própria mudança. Conforme excertos:

*“Deparei-me com dois tipos de sentimentos: um de tristeza, por perceber que como profissionais por diversas vezes não pensamos e não agimos no sentido de fazer a diferença, deixando a desejar com relação a qualidade e aprendizado dos alunos; e o outro é de alegria por ver que em outras situações, sendo essas a maioria, nosso grupo foi totalmente diferente – realizamos estudos e modificamos nosso olhar e nossas práticas. Essa prática resultou numa grande evolução muito positiva, enquanto grupo, ao longo destes 2 anos de estudos” (E2, Reflexão do Processo Sessões do SAC).*

As professoras foram notando que através das mudanças na prática, relativamente à organização do ambiente, ocorreram mudanças nas crianças, em relação à ajuda para auxiliar na organização da sala. Com isto ressalta-se a

importância da criança na participação do processo de mudança colocada por Fullan (2007). E isto se presenciou, conforme depoimento da professora:

*“Que pra mim melhorou é que eles já conseguem me ajudar a organizar o espaço naquela sala, e por quê?(...) Porque eu mudei algumas coisas lá naquela sala, que não é muito grande, mas a turma eles já sabem onde nós colocamos os espaços, agora a rodinha eles já sabem como nós vamos organizar as mesas, eles já sabem me auxiliar. (...) Isso já não é um empecilho pra fazer as mudanças. Então eu coloquei isso nas ofertas educativas,(...), então eles já conseguem me auxiliar pra mudar a sala” (E8, Sessão 37).*

Através do trabalho desenvolvido, as professoras começaram a perceber que o grupo cresceu no aspecto da interajuda, do compartilhamento de material, de ideias, de percepções, existindo mais colaboração entre todos no ambiente escolar.

#### **II.3.1.3.2 Reflexão crítica sobre as práticas**

Uma atitude de reflexão crítica sobre a prática foi desenvolvida paulatinamente, através da formação em contexto, na qual se fez presente a avaliação, o brincar, as práticas educativas, o SAC. Os resultados evidenciam um aumento de evidências de uma atitude reflexiva sobre a prática do primeiro para o segundo ano, de 41 para 83 evidências (Cf.Tabela 4).

No trabalho docente é necessário uma profissão solidária e não solitária, pois o isolamento “limita o acesso a novas ideias e melhores soluções, (...) implica o não reconhecimento ou elogio do sucesso e permite a existência e continuação da incompetência, com prejuízo para os alunos, colegas e para os próprios docentes” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 21), sendo assim justifica-se a importância do amigo crítico. Acredita-se que a existência do “amigo crítico” seja essencial para o desenvolvimento das professoras e, conseqüentemente, dos próprios alunos, pois neste espaço dá-se abertura às críticas dos colegas, - à troca de ideias, ao compartilhar de angústias, de conquistas e de inseguranças, ou seja, uma “amizade crítica” que oportuniza “partilhar e criar conhecimento e destreza ao longo do tempo, num ambiente estimulante e de entreaajuda” (Day, 2001, p. 232).

A reflexão crítica sobre as práticas nos leva a ter um grande discernimento sobre o trabalho desenvolvido, tanto o próprio como o do colega. Essa prática pode estabelecer uma abertura para com o colega no sentido de colocar para o mesmo as críticas sobre o seu trabalho, ou seja, ser o amigo crítico. Uma caminhada que se constituiu ao longo do processo, pois para acontecer a crítica entre colegas foi necessário que o grupo percebesse que isso era construtivo. Foi um processo longo, pois no início havia resistência ao “amigo crítico”, o grupo achava que não estava preparado para ouvir as críticas, conforme excerto:

*“Para isso acontecer acredito que devo ter: sensibilidade, desprendimento, iniciativa, flexibilidade, criatividade, cooperação, organização no planejamento o que eu acho o mais difícil Capacidade Crítica, que nós como grupo ainda acho que não temos é de olhar para o trabalho e ter ética para falar e expor ao colega como profissional talvez seria uma forma de avaliar as angústias e articular produções do trabalho satisfatório como grupo e não como produção individual” (E8, Reflexão 29).*

Por mais que as professoras apresentassem, inicialmente, restrições ao amigo crítico, por não estarem preparadas, este se fez presente em suas falas e reflexões, mais no final das sessões. A ajuda, a reflexão crítica sobre o trabalho das colegas foi se fazendo presente conforme o trabalho que foi sendo produzido. Ocorreu em muitos aspectos sem as professoras se darem conta do facto da existência da reflexão crítica sobre as práticas da colega, como exemplo temos a “amiga crítica” que influenciou na organização dos espaços:

*“E13: Disputas de brinquedos acalorados. Tanto é que eu disse para a Supervisora: agora, depois disso, eu entendi o que acontece na minha turma. É claro que eles vão se matar. É claro que eles vão se matar (risos) porque eu tenho os brinquedos num canto né e aí 20 crianças...  
E2: Tu lembra que eu fui lá e te disse?  
E13: A E2 me disse: Mas porque tu não bota lá e lá... E2! Agora eu vou mudar, pode deixar. Porque eles estão um em cima do outro “pra” pegar os brinquedos, daí eles se empurram, se batem, um pisa em cima do outro... Então agora eu pensei em mudar” (Sessão 22).*

A reflexão crítica sobre a prática mudou a percepção relativamente à interajuda entre as professoras, começando-se a aceitar e a valorizar a contribuição do outro:

*“(...) antes, acontecia alguma coisa na sala e eu acabava não percebendo. E às vezes eu converso até com as ajudantes na sala,*

*porque assim, às vezes a gente tem uma visão, e o outro que tá do teu lado tem uma visão totalmente diferente daquela criança” (E13, Sessão 10).*

Em relação a avaliação, desde o início houve a necessidade do grupo debater o assunto. Essa reflexão levou o grupo a perceber quão inútil era a avaliação nos moldes em que ocorria, conforme excerto:

*“Supervisora / Investigadora: É uma avaliação autêntica e útil?*

*E4: É útil, mas não autêntica.*

*Supervisora / Investigadora: Ou é uma avaliação convencional?*

*E1: Útil para quem? Por que tu muda tua forma de agir?*

*E10: Porque na verdade é só pra entendimento dos pais, teu filho está cortando direitinho.*

*E1: Ela é inútil” (Sessão 2).*

*“Não muda a realidade da criança a partir desta avaliação. Mas o objetivo da avaliação é isto?” (E1, Sessão 2).*

A formação em contexto propiciou a reflexão sobre uma prática de avaliação exercida continuamente em moldes estabelecidos e instituídos, sem eficácia para o verdadeiro sentido da avaliação.

*“Muitas vezes a gente faz um geral de todos os conhecimentos que a gente acha importante colocar para os pais que eles sabem, só que eu acho que ainda falta esse processo, porque muitas vezes a gente coloca que sabe ou não sabe e quanto a criança progrediu nesse “sabe ou não sabe?”” (E13, Sessão 4).*

A partir dos textos estudados, as professoras começaram a perceber que a avaliação é um processo que deve ser revisto continuamente para se poder agir, fazer melhor na sua própria atuação.

*“É que nem o nosso parecer, que a gente falava, a gente avalia o término de uma criança e o processo pra chegar? Muitas vezes a gente não... Pensa” (E13, Sessão 3).*

*“Eu destaquei aquela parte ali ó: “Avaliação surge, assim, como um processo que é ao mesmo tempo legitimado e legitimador, na medida em que decorre do reconhecimento social acerca dos potenciais benefícios da ação do educador ou da educadora, mas é também em si mesmo um meio de dar visibilidade ao que os educadores as fazem, e à importância da sua atuação.” (Coelho & Chélinho, 2012, p.119). Então, ao mesmo tempo em que ele é bom pra criança, é bom pra gente também, porque muitas vezes se a criança não evoluiu ou não conseguiu atingir tal meta, onde a gente falhou?” (E13, Sessão 4).*

A avaliação de uma criança envolve um caminho longo para se chegar ao ato de escrevê-la, pois primeiramente as professoras precisaram sentir a necessidade de registrar para depois passar para a prática de realmente anotar, sintetizar diariamente suas percepções sobre o desenvolvimento da criança, e isto foi constatado pelas próprias professoras, conforme segue:

*“Ai também começo a sentir quão importante é eu como educadora destacar e fazer as minhas anotações diárias, as avaliações de cada aluno, mesmo sendo bebês, fazer no momento até para não tornarem-se esquecidas. Às vezes são pequenos acontecimentos, mas relevantes no contexto da avaliação e para registros nos pareceres. É uma autocrítica, é bom refletir e até entrar em conflito consigo mesmo neste sentido, pior se assim não fosse e que nos acomodássemos.” (E12, Reflexão 7).*

*“Agora uma coisa para contribuir, (...) eu e a E8 estamos trocando, depois disso, bastante ideias, já pensando em relação à avaliação das crianças. Uma coisa que eu não tinha, porque vai ser o meu primeiro parecer assim, eu não tinha de ficar anotando (...) Eu tô fazendo atrás do caderno agora, e por exemplo, eu boto o que é, e vou botando o nome deles. Isso que ela me ensinou a fazer” (E3, Sessão 25).*

É perceptível nos discursos das professoras a reflexão sobre a mudança relativa à compreensão da avaliação como um processo que envolve a criança, mas também a ação educativa do professor. Perceberam que as suas concepções precisavam ser transformadas, necessitavam o desacomodar, e o estudo constante.

*“Cada vez mais tem sido engrandecedores nossos encontros e tem me feito muito bem, mas, continuo a pensar cada vez mais no quanto será difícil elaborar os próximos pareceres, principalmente em relação a alguns alunos em especial, sinto-me desafiada e ao mesmo tempo, triste por tentar atingir alguns objetivos, que não tenho sentido sucesso” (E10, Reflexão 4).*

*“O que mais me deixou preocupada foi que comentamos que nossos pareceres deveriam ter mais embasamento teórico e concordo plenamente, mas sinto-me fragilizada, pois realmente eu deveria ler mais e ter mais livros, que não tenho, para realmente nossos pareceres não serem tão informais como são” (E10, Reflexão 6).*

*“Ressaltamos também que nos falta bastante parte teórica para fundamentar nossa avaliação” (E12, Reflexão 7).*

A formação em contexto colocou as professoras da escola no “centro da formação contínua” (Nóvoa, 1992, p.38) estimulando a reflexão crítica, e com este processo mostrando a necessidade de se ter um referencial teórico e isto foi sendo suprido ao longo da formação. Através de muitos encontros com reflexões sobre os textos estudados e os debates sobre a própria prática, as professoras chegaram a consideração de que a avaliação é

*“Algo que requer do professor conhecimento, flexibilidade, criatividade, persistência, a avaliação não pode ser de uma forma rígida, não se pode valorizar uma única manifestação, momento ou atividade devemos trabalhar da melhor forma possível para o bem-estar da criança na aprendizagem e no seu desenvolvimento” (E8, Reflexão 16).*

Sobre detalhes da própria escrita do parecer também se levantou uma reflexão importante no decorrer da formação em contexto:

*“Uma colega apontou que no final da avaliação, onde geralmente se coloca uma saudação do tipo: beijo, abraço... ela indagou o grupo - Vocês já viram um médico colocar no final de um laudo "abraços e beijos"? - O grupo parou diante do questionamento da colega, pois, se é um documento o mesmo tem que ser mais formal, deve constar o que é importante ensinar para os nossos alunos e o que eles já absorveram de conhecimento. Por isso, a importância da observação das atividades diárias, dos registos, da verificação do desenvolvimento nos portfólios” (E2, Reflexão 9).*

Através da “troca de experiências e da partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 1992, p. 39).

Também foi relevante perceber que o facto do grupo ter decidido fazer o compartilhamento dos pareceres, possibilitou às professoras refletirem criticamente sobre como estava sendo elaborado o parecer do colega. Discutir publicamente no seio do grupo de professores, faz com que estes tenham mais hipóteses “de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão” (Zeichner, 1993, p. 21 e 22). Ainda, segundo Tardif, “só os profissionais são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares” (2013, p. 248). Neste sentido, podemos

considerar que este foi um momento de grande valia para a construção do grupo colaborativo e para a reconstrução dos próprios pareceres, conforme excertos:

*“Foi um momentos ótimo para tirar as dúvidas, surgiu a ideia de cada professora fazer um parecer para discutir no grande grupo, vai ser muito bom, pois cada uma vai ter uma ideia de cada turma” (E9, Reflexão 8).*

*“Compartilhamos juntas nossos interesses e angústias sobre as fichas de avaliação, ouvindo as colegas colocando seus questionamentos sobre as crianças, perguntando uma para outra o que você acha? Foi nesse sentido que ele evoluiu? Ficava observando e guardando essas preciosas informações e mesmo assim pensando comigo, como é bom esse método de avaliar, pois cada uma de nós contribui com algo que de uma forma ou outra ajuda no momento de avaliar nossas crianças e a nós mesmas” (E9, Reflexão 29).*

Com o passar do tempo, as professoras compreenderam que o importante na avaliação não é o resultado, e sim o processo. Isto desenvolveu um sentimento de segurança em relação ao próprio trabalho, interferindo no mesmo com maior objetividade, pois se tem um planejamento, conforme descrição:

*“Sinto-me mais à vontade “mais segura” em desafiar meus alunos, levo coisas as quais não penso no resultado final e sim no processo, o que eles serão capazes de fazer com este material, tenho objetivos” (E2, Reflexão 29).*

*“Não basta só mudar a forma de avaliar a criança, precisa-se mudar muitas vezes o contexto para que a criança realmente se sinta bem e acolhida no espaço. Muitas vezes me pergunto: “fulano não está bem, ele não é assim, o que será que está acontecendo? E o que eu posso fazer para que estas atitudes não ocorram mais?”” (E13, Sessão 29).*

*“Também está parte do texto me abriu novas “dicas” de atividades, como por exemplo, fazê-los analisar, eles próprios, seus trabalhos anteriores e os atuais, fazê-los comparar o avanço deles mesmos, quero fazer isso e aproveitar para minha própria avaliação. Ver o que eles pensam sobre suas produções” (E10, Reflexão 5).*

Com o trabalho desenvolvido sobre o SAC, a avaliação passou a ser útil para o professor, ao explicitar o desenvolvimento da criança. Assim, o parecer transformou-se em uma verdadeira “arma” para o professor desenvolver o seu trabalho, pois focou-se no processo e não somente no resultado, bem como, no grupo, no individual e no professor. Conforme segue os excertos:

*“E8: Supervisora, mas assim ó, eu quero saber, primeiro nós temos que fazer o do grupo, começa pelo grupo. E agora digamos, feito o do grupo, nós já começamos pegar, observar cada criança e já começamos a colocar alguma coisa de cada criança.*

*E13: E assim ó, como a gente vai ter isso aqui em mãos, se acontece alguma coisa na sala, chega em casa e escreve. “Ah hoje aconteceu tal coisa...” com isto, no parecer a gente não vai ter problema de chegar no final e tu ficar pensando...” (Sessão 18).*

*“O SAC veio em ótima hora, pois vivia me questionando sobre como avaliar e o que iria escrever nos pareceres, pensava somente nos resultados, nunca tinha pensado a minha prática. Com o estudo do SAC, pude perceber que para atingir o resultado tem todo o processo, a caminhada, a minha mudança, o sair do comodismo que isso não é nada fácil. Ao responder as fichas já tinha um outro olhar com o aluno e assim para concluir, fica muito mais fácil de descrevê-lo no final do processo. E o legal de tudo isso é que o SAC nos proporcionou a nossa mudança, “para melhor”” (E7, Reflexão do processo do SAC ).*

*“Porque a gente tem olhos sempre para os mais arteiros. Porque pode machucar um colega, pode acontecer isto, pode acontecer aquilo. E os que estão quietinhos a gente tem que olhar muito bem para ver se eles estão e muitas vezes a gente deixa de lado porque eles não estão incomodando” (E8, Sessão 31).*

*“Porém agora percebo que desde que iniciamos nossos estudos o grupo cresceu em relação ao conhecimento e ao comportamento com o estudo e com as crianças” (E13, Reflexão 22).*

*“Sinto que mesmo chegando na reta final exausta, estou mais realizada com as atividades que proporcionei aos meus alunos (...) são essas atividades “trabalhosas” e diferentes que realizam as crianças e também a minha prática” (E10, Reflexão 37).*

Através da reflexão crítica sobre o brincar, este passou a receber uma atenção especial e a ser valorizado e percebido como uma atividade essencial da criança. A mudança no brincar foi mais uma das conquistas vindas do trabalho desenvolvido. Conforme segue:

*“E2: Eu acho que isto que vale a pena [brincar], que nem eu fui pra Arena (ginásio) hoje e nem sei que horas eu voltei, a brincadeira estava tão divertida, tão estimulante que eu tinha pena de tirar eles de lá.(...)*

*E10: Eles precisam brincar. (...) Na verdade hoje, nem era o meu dia de pátio nem nada, mas como eu vi que o pátio estava vago, eles tavam caindo de sono eu pensei, é agora que eu vou para o pátio fazer uma recreação, uma atividade, fiz alongamento, espichei, me puxei, e vai e vem, eu costumo fazer alongamento em dupla.*

*Investigadora/Supervisora: E10 o que tu viu, o bem estar deles não estava bom, e tu entrevistou!*

*E10: Mudei!*

*Investigadora/Supervisora: Mudou e é isto aí.*

*E9: Mas é isto” (Sessão 15).*

*“E vou fazer uma outra brincadeira, vou mudar, na verdade. Só que como muda utilizando o lúdico, né? Dá um tapa na cara da gente” (E3, Sessão 27).*

*“Porque eles vão, agora eles pegam um jogo e sentam, porque agora eles conseguem fazer isso, pegar, sentar e montar, terminou, juntou, “o lugar do jogo é aqui”. Então tá” (E2, Sessão 37).*

*“Novamente tive a certeza da importância do brincar com materiais simples, no desenvolvimento da criatividade, ver o brilho nos olhos me deixa muito feliz” (E2, Reflexão 17).*

*“Mas gurias, é uma coisa assim, nas nossas turmas que são os pequeninhos, a gente tem que cuidar muito com isso pra não pular muito as fases da criança. Porque às vezes a gente vai puxar, puxar, puxar e deixa o brincar de lado. Isso tem que cuidar bastante. Eles não podem deixar de ser criança” (E9, Sessão 3).*

*“Esta reunião achei muito proveitosa e gratificante, pois falamos muito sobre nossa prática diária. Como temos que repensar sobre nossos planejamentos para aliar aos pilares, sentimento, autonomia e experiência. Me fez pensar muito quando a supervisora comentou que será que nossos trabalhos não estão sendo “maçantes”? Pois tenho um aluno que só quer brincar. Vou repensar sobre minhas práticas, pois às vezes acho que deixo eles brincarem bastante, acho que faço poucos trabalhos, mas com essa conversa vi que faço o suficiente, mas talvez vou deixá-los brincar mais!!” (E10, Reflexão 14).*

Desta forma, através da reflexão crítica sobre a prática, as professoras re/constituíram o seu olhar sobre o brincar, dando visibilidade ao mesmo. Demonstraram um processo contínuo de formação em contexto, articulando a teoria e a prática, através do ato de refletir sobre a última, com comprometimento com a aprendizagem dos alunos. Pois, a prática não pode estar deslocada do trabalho das professoras, sendo que lembramos aqui que a ciência da educação “is not found in books, nor in experimental laboratories, nor in the class-rooms where it is taught, but in the minds of those engaged in directing educational activities”<sup>54</sup> (Dewey, 1929, p. 32).

---

<sup>54</sup> Não é encontrado em livros, nem em laboratórios experimentais, nem nas salas de aula onde é ensinado, mas nas mentes daqueles que dirigem atividades educacionais (Tradução nossa).

As professoras apresentaram grande dificuldade e preocupação em como proceder relativamente à oferta educativa, de forma a torná-la diferenciada para as crianças, dando oportunidade para as mesmas escolherem o que fazer e como fazer e ainda quando fazer, conforme excertos:

*“O que eu vejo que é mais difícil é essa parte aqui ó, procurando articular e integrar um espaço de vida coletiva, a diversidade de interesses e de necessidade individuais. O coletivo da turma é complicado porque você tem que trabalhar a socialização, respeitando os limites de cada um. Mas pra ti ter uma organização na sala tu precisa impor alguma coisa senão não funciona. Então eu acho que é difícil porque tu acaba limitando a criança de certas coisas para evoluir em sala de aula, afinal tu precisa dar conta do recado. Porque tem aquele aluno que aprende correndo de lá pra cá, tem aquele que mesmo sentado não anda e tem aquele que aprende duas, três coisas ao mesmo tempo. E tu acaba colocando um padrão” (E8, Sessão 3).*

*“Das crianças não fazerem todas ao mesmo tempo as mesmas coisas, como você colocou no teu relato, é uma coisa que a gente, é tão difícil para a gente lidar com essa situação, que parece que vai fugir do controle, na nossa situação, eu acho uma coisa muito difícil. Por mais que eu tente fazer, eu estou tentando sabe” (E2, Sessão 12).*

A reflexão crítica sobre as práticas de planeamento encaminhou as professoras para terem em suas práticas diferentes ofertas, atividades mais elaboradas, onde o importante não era uma sala com vários brinquedos sofisticados, materiais pedagógicos adquiridos e confeccionados por outros, mas uma sala de aula rica em oferta educativa, na qual os materiais fossem construídos junto com as crianças e onde as ofertas educativas fossem atrativas, conforme relatado a seguir:

*“não é preciso muito para ser uma sala de aula interessante e sim “criatividade”. Aprendi que sucata é muito melhor que brinquedo, que as crianças procuram na escola aquilo que não tem em casa “simplicidade”. É proporcionar experiências e estímulos diferenciados” (E13, Reflexão do Processo do SAC).*

O tentar fazer demonstrou uma pequena mudança alcançada através da reflexão, pois antes não ocorria sequer a ideia de se tentar fazer práticas diferentes, de respeitar o interesse da criança. A atividade planejada se fez constantemente presente no decorrer da formação em contexto. Assim, a procura por atividades diferentes acabaram mudando as práticas das professoras, as

quais inventaram, criaram situações para motivar e envolver as crianças, pensaram no contexto, no bem estar da criança, tendo uma atenção para a qualidade e não quantidade, conforme segue:

*“Outra coisa é que nós começamos a rodar os jogos indo buscar nas salas uma das outras” (E8, Sessão 31).*

*“E8: Eu acho que todas as nossas atividades diferentes, eu vejo que o nosso trabalho em sala de aula teve mais significado, o porquê de eu estar fazendo isto.*

*E13: Não fazer por fazer.*

*E8: E também o que eu fiz, como eu disse, o que tá feito, tá feito, não tem o que nós voltarmos atrás. Mas eu me preocupava em fazer muitas atividades naquele mesmo dia.*

*E10: Eu também.*

*E3: Pra produzir, render.*

*E8: Daí o que eu fiz? Eu agora estou fazendo uma ou duas, mas com qualidade, e deixando eles” (Sessão 32).*

Estes factos nos demonstram que realmente a formação em contexto, através da reflexão sobre as práticas, acarreta um maior desenvolvimento tanto no professor como no aluno. Sendo que a reflexão do professor sobre sua prática “é o primeiro passo para quebrar o acto de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação” (Cardoso, Peixoto, Serrano, Moreira, 1996, p.82 e 83).

A atitude questionadora frente a sua prática se traduz como sendo um marco importante, pois só se muda a prática a partir do momento que se começa a interrogar a mesma, sendo necessário conhecimento para responder as mesmas, pois para “as descobrir, é preciso compreender bem o problema e reorganizar os saberes relevantes” (Alarcão, 1996b, p. 28). Conforme excerto:

*“Os encontros de estudos que realizamos são para mim, encontros e desencontros, muito mais desencontro, construção e reconstrução. Sabemos da importância da Educação Infantil, entretanto muitas vezes nos baseamos pela “teoria do achismo”, e isso faz com que percamos a credibilidade de “sermos educadores”. Logo em minha prática me questiono será que estou ensinando o que eles precisam saber? Será que estou contribuindo para a construção do seu saber? Será que estou formando pequenos pesquisadores, leitores com capacidades para num futuro próximo ser capaz de construir seu próprio conhecimento? E a avaliação como escrever, o que avaliar?” (E2, Reflexão 7).*

Desta forma se verifica que “pensar não é fácil” (Lalanda & Abrantes, 1996, p.49), requer reflexão e através da reflexão podemos “questionar-nos e questionar a realidade em que nos encontramos inseridos” (Cardoso, et al., 1996, p. 82) para, assim, analisar melhor retrospectivamente e se ter novos posicionamentos dos factos, saindo do senso comum do “achismo”.

No final da formação continuada em contexto, quando as professoras respondem a última ficha do SAC, muitas delas enfatizam a importância da pesquisa na educação, conforme excertos:

*“(...) botei “sempre buscar atividades diferenciadas, pesquisar e não estar satisfeita com o mesmo” (E13, Sessão 37).*

*“(...) é um trabalho árduo e que requer muita dedicação e empenho, pesquisa e acima de tudo uma autoavaliação de nossa prática, sempre em busca do melhor e mais harmonioso para nossas crianças, afinal é para elas que dedicamos todo o nosso esforço” (E10, Sessão 37).*

As professoras apresentaram uma evolução no pensamento e no seu fazer, pois despertaram para a necessidade da pesquisa. A pesquisa faz parte do ser professor, da prática, sendo que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1997, p.32). É necessário que o professor se perceba como pesquisador, e isto se fez sentir no final destes 2 anos de trabalho.

### **II.3.1.3.3 - Síntese**

A formação em contexto por todos os resultados apresentados, foi uma mais valia, pois conforme a reflexão crítica sobre a prática:

*“Todas nós percebemos um crescimento e um ganho em nosso trabalho onde valorizamos a infância, com suas fantasias aproveitando assim toda a potencialidade infantil, onde propomos desafios e contribuição para a qualidade de suas conquistas. O objetivo das fichas é conhecer o nosso aluno e interpretar os significados da aprendizagem, olhar o aluno como um conjunto no processo e a nossa atuação como docente, com o fazer pedagógico, com a organização das ações e como o envolvimento e o conhecimento que o professor deve ter com o que está sendo trabalhado e qual seu objetivo que quer ou pretende alcançar” (E8, Reflexão 33).*

A formação em contexto possibilitou ao grupo encontrar respostas pertinentes aos desafios, aos questionamentos, às perguntas e à ansiedade do dia-a-dia do professor, além de instigar outras tantas perguntas, e intervir com mudanças no contexto, valorizando a partilha de experiências, pois

Ninguém começa o ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p.58).

O trabalho desenvolvido durante a formação em contexto surtiu mudanças no contexto das práticas, mas estas mudanças necessitaram de tempo para ocorrer, não aconteceu da noite para o dia (Fullan, 2007), foi um processo lento, que envolveu o desacomodar, o olhar para a própria prática e refletir sobre a mesma para conseguir agir.

Mesmo chegando no final e com muitas mudanças no contexto, através da reflexão do trabalho desenvolvido, as professoras fizeram uma análise de sua própria prática, relatando o que ainda precisam mudar, seja na parte da organização como no próprio planejamento, dando maior espaço para as crianças criarem, conforme excerto:

*"Investigadora/Supervisora: Da tua oferta educativa o que você pode fazer pra mudar?"*

*E10: Eu botei "proporcionar espaços separados para cada brincadeira e atividade", que já está sendo feito de certa forma, mas ainda assim eles misturam muito, eu tenho que procurar orientar eles. Na verdade esse dias eu estava olhando se dessa vez eu faço uma cozinha de papelão, que nem lá na E13, ficou com umas divisórias, pra fazer um espaço separado, parece que fica melhor. "Criar mais jogos com os alunos", mais jogos, criar com eles, não só os jogos prontos, e "brincadeiras ao ar livre", que eu acho eles precisam, que é o que a E13 falou" (Sessão 37).*

Este processo formativo envolveu o pensar com o outro, de forma a conseguir uma reflexão menos solitária e mais partilhada sobre as ações e desta forma, ter ações práticas no trabalho desenvolvido. Assim, as professoras ao

refletirem suas práticas individuais e coletivas a partir da reflexão em conjunto durante a formação foi ao encontro da procura de práticas mais adequadas, que não eram embasadas no senso comum, do fazer por fazer e sim no porque e para que se faz.

A formação em contexto alicerçada na reflexão sobre a prática deve valorizar, “investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (Nóvoa, 1992, p. 27). Nesta formação ocorreu uma busca constante para se unir a prática existente com a teoria, e por isto, se teve mudanças, reflexões-ações-reflexões, ricas sobre o próprio contexto educacional.

#### **II.3.1.4 - 4ª Dimensão - Desenvolvimento profissional**

A formação contínua enfatiza a ideia de que o desenvolvimento profissional é produzido no dia-a-dia do trabalho que acontece no ambiente escolar (Libâneo, 2001), através das experiências potencializadas e construídas colaborativamente. Portanto, o que ocorreu nestes dois anos foi um processo contínuo de construção e reconstrução, uma busca constante pelo conhecimento, com objetivos de promover o trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos e o seu desenvolvimento profissional.

A cultura e o trabalho colaborativos são vistos como uma forma de promover o desenvolvimento profissional dos professores. O trabalho colaborativo possibilita a tomada de consciência do processo de formação e aprendizagem, por meio do desenvolvimento do pensamento teórico dos professores, potencializando a atitude de formação permanente. Através da reflexão sobre a prática, a partir da teoria, ocorrem transferências de conhecimento teórico para outras situações que são vivenciadas, experienciadas pelos professores, implicando em produção de conhecimento e mudanças no contexto escolar, diretamente relacionado à criança.

Quanto aos resultados obtidos relativamente ao Desenvolvimento Profissional podemos observar, do primeiro para o segundo ano, um aumento no número de evidências em todas as categorias analisadas (Cf. Tabela 5):

Tabela 5 - Dimensão – Desenvolvimento Profissional: evidência no 1º e no 2º ano do projeto

Desenvolvimento Profissional	Evidências (n)	Evidências (n)
	1º ano de projeto	2º ano de projeto
Atitude de formação permanente	7	17
Tomada de Consciência do seu processo de formação e aprendizagem	19	33
Cultura colaborativa - Trabalho colaborativo	24	90
Desenvolvimento do pensamento teórico	12	36
Produção de conhecimento	0	49

#### II.3.1.4.1- Atitude de formação permanente

A formação permanente é um dos pontos cruciais para que ocorra o desenvolvimento profissional e esta atitude de busca pela formação passou a ser mais acirrada. O grupo foi sentindo a necessidade de formação, tanto é que, essa categoria, Atitude de Formação Permanente, apresentou uma progressão nas evidências, que passaram de 07 para 17 (Cf. Tabela 5). As professoras demonstraram, através da formação, atitudes para melhor intervir em suas práticas com os alunos, conforme excerto:

“Notei bastante diferença, principalmente no que diz respeito à elaboração dos planejamentos e ações. Sei que preciso melhorar e progredir bastante, mas fico satisfeita e feliz em saber que não estou estagnada e que estou em constante construção, cada dia mais “saindo da zona de conforto”, buscando melhorar minha prática e vendo diretamente o resultado positivo no progresso dos alunos” (E3, Processo Sessões do SAC).

Sabe-se da importância das experiências e das atividades planejadas para o desenvolvimento profissional (Day, 2001). As professoras apresentaram, enquanto agentes de mudança, uma necessidade de procurar no conhecimento a qualidade da educação, para serem melhores profissionais, agindo como tais. Essa procura pelo conhecimento recai na formação permanente e,

consequentemente, no desenvolvimento profissional contínuo. Isto também implica ter atitudes contínuas de aprendizagem para melhor solucionar as situações-problema, juntamente com a experiência vivida no local.

Não se pode deixar de apontar a grande necessidade que se teve de procurar a solução, receita, por fórmulas prontas, identificando a necessidade de formação. A atitude de formação permanente conduziu e permitiu o processo de reflexão para o olhar-se a si mesmo, olhar para o seu eu profissional e encontrar a solução de cada caso, tomando consciência do seu processo de aprendizagem, criando condições de segurança pessoal e no grupo para o desenvolvimento da colaboração. Este processo de estudo desencadeou o desenvolvimento do pensamento teórico e o desenvolvimento profissional, conforme citado:

*“E1: Tá, mas e a solução cadê, está mais no fim, vocês que leram...*

*Não adianta nós falar e falar, eu quero a solução, cadê ela? (Risos)*

*Olha no livro a receita que eu já pedi antes.*

*Investigadora/Supervisora: A receita do bolo*

*E2: Pois é eu também estou assim curiosa.*

*E1: Vocês que já leram devem saber.*

*E13: Na verdade a gente lê e tenta achar e cada uma tenta do seu jeito mas... e ainda daqui uns dias vem outro texto dizer que aquilo não vale nada.*

*E1: O texto só te instiga, a solução tem que partir de nós.*

*É nós que vamos ter que encontrar a solução.*

*A verdade é essa.*

*E13: E a mesma solução que funciona para a turma anterior não funciona para a outra.*

*E10: Cada vez vai ser diferente” (Sessão 6).*

A frase “a solução tem que partir de nós” (E1, Sessão 6) demonstra que as professoras se assumem como construtoras da solução e responsáveis pela mesma. Somente se desenvolvem profissionalmente se aprenderem a ensinar, procurando o desenvolvimento, a melhoria, a aprendizagem dos alunos. Existe uma relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, sendo que um exerce ação sobre o outro. Dessa forma, quando aprendemos, estamos nos desenvolvendo profissionalmente.

#### **II.3.1.4.2 - Tomada de Consciência do seu processo de formação e aprendizagem**

A tomada de consciência do processo de formação e aprendizagem, com 19 evidências no primeiro ano e 33 no segundo ano (Cf. Tabela 5), foi um processo que conduziu as professoras à inovação no planejamento e a procurar mudar a oferta educativa.

Para mudar, é necessário tomar consciência, conhecer, aprender, sendo que

(...) no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas (Freire, 2006c, p.27 e 28).

Neste processo de tomada de consciência, as professoras chegaram à conclusão que se algum dia não precisarem mais estudar, inovar, é porque não servirão mais para a profissão que atualmente estão desempenhando. Conforme excertos:

“E sempre vai faltar. O dia que não faltar tu vai se aposentar. É melhor se aposentar...” (E2, Sessão 37).

Neste processo de tomada de consciência do seu processo de aprendizagem, as professoras perceberam a necessidade de formação ininterrupta, onde o estudo deve ser permanente:

*“O que todas nós queríamos era uma fórmula pronta para avaliação, mas já vimos que este não é o caminho, o caminho é a construção do mesmo. Entretanto, não é tarefa fácil, pois gera muitas ansiedades, dúvidas, conflitos internos e uma busca incessante pelo fazer certo” (E2, Reflexão 7).*

A busca pelo conhecimento, pelo desacomodar cada vez se fez mais presente na tomada de consciência do seu processo de formação e aprendizagem, pois entenderam o inacabamento da própria profissão no decorrer das sessões:

*“Resumindo cada encontro é um desencontro, sinto que estou me desacomodando” (E2, Reflexão 16).*

*“Nossos encontros me influenciaram, pois me deixava muito intrigada e com isso minha busca para atingir eles e contribuir para o aprendizado aumentou muito. Fiquei muito consciente de que não existe uma receita pronta, pois, tudo se transforma, tudo se cria e se adapta. Com certeza modifiquei muito minha prática e vou continuar modificando” (E2, Reflexão 17).*

Um grande marco no processo de tomada de consciência foi a preparação da oficina que seria dinamizada por elas no congresso. Foi quando as professoras se deram conta de que a mudança tão almejada havia ocorrido a partir delas próprias, conforme excertos:

*“Sim, mas daí, na verdade, a gente vai tipo, contando. Vai ser só contar o que nós... Na verdade eu acho que a maior, maior mudança ocorreu em nós. Primeiro ocorreu em nós pra depois ocorrer nas crianças, né” (E13, Sessão 29).*

Porém, mesmo as professoras relatando que a maior mudança ocorreu nelas próprias, existiu um tempo hábil para que essas mudanças começassem a ser desencadeadas. Uma mudança nem sempre é fácil. Envolve o trabalhar na zona do desenvolvimento proximal do próprio professor. Muitas vezes, quando este já tem o conhecimento do campo de trabalho por dado instituído, acaba somente trabalhando na zona do desenvolvimento real. Este pensamento acomodado dificulta a mudança, a busca pela inovação e modificação do fazer pedagógico. Sendo assim, para que houvesse todo este desenvolvimento profissional, necessitou-se trabalhar com o desenvolvimento proximal, envolvendo-se todo o contexto do trabalho, além do “eu” profissional de cada integrante, o “nós” profissional, que repercutiu na cultura colaborativa, na formação, e na própria tomada de consciência do seu processo de aprendizagem para assim ocorrer a mudança em cada um e no grupo.

Ao longo do processo foi possível desencadear reflexões e indagações sobre o trabalho desenvolvido pelo grupo e um olhar para si, para o seu “eu” profissional, ou seja, tomou-se consciência do que estava ocorrendo, sobre a necessidade de se ter conhecimento, conforme relatos das professoras:

*"Cada vez me sinto mais perdida, como se eu precisasse estudar mais e mais" (E10, Reflexão 18).*

*"Daí eu coloquei: percebo que com esse estudo aprendemos a nos prepararmos melhor" (E7, Sessão 29).*

*"Nossos conhecimentos estão cada vez mais se expandindo, mas chegar a 'perfeição', jamais, sempre estamos em constante aprendizado" (E10, Reflexão 35).*

O desenvolvimento profissional do grupo influenciou diretamente a mudança significativa ocorrida nas reuniões. As professoras se deram conta e tomaram consciência do seu processo de formação e aprendizagem, bem como da forma diferente pela qual este processo estava sendo conduzido, através das reuniões/sessões:

*"Eu vou falar o que eu falei esses dias pra Supervisora, que a gente cresceu muito, a gente evoluiu muito como grupo, não ficou só aquelas 'focacas', perdão, 'focacas' de aluno, né, na reunião, mas sim a gente foi pra uma teoria, a gente conseguiu discutir assuntos, como disse a E..., que cada uma ia pra um lado. Ir pra uma direção só. Acho que das reuniões do ano passado pra cá, nossa!, elas cresceram, elas evoluíram muito" (E1, Reflexão 10).*

### **II.3.1.4. 3 - Cultura colaborativa - Trabalho colaborativo**

Quanto à cultura colaborativa, observamos um aumento de 24 para 90 evidências (Cf. Tabela 5), fruto do trabalho que foi desenvolvido.

O trabalho colaborativo não nasce espontaneamente, ele se foi constituindo no decorrer do trabalho, como já foi mencionado, ao analisarmos a dimensão Supervisão Colaborativa, na categoria da Aprendizagem Colaborativa.

*"Nossa trajetória desde o início até hoje foi refletida neste encontro. Lembramos de como éramos inseguras em nossa prática, pois quase não compartilhávamos nossas ideias, dúvidas, anseios umas com as outras. Atualmente vejo que já temos confiança para compartilhar ideias, informações, dar opinião e sugerir atividades para as colegas, pois, temos um grupo focado em um objetivo comum: o bem-estar dos nossos alunos" (E2, Reflexão 29).*

O desenvolvimento profissional do educador é incentivado pela promoção de um trabalho colaborativo. É preciso tempo para que as dinâmicas desenvolvidas no grupo proporcionem o desenvolvimento profissional, uma vez

que só é possível o estabelecimento da confiança e da união entre os elementos de um grupo com a convivência.

Em relação ao desenvolvimento profissional um factor que veio para contribuir foi quando as próprias professoras, ao lerem um texto sem compreendê-lo, relataram a sua dificuldade de interpretação. Nesta ação, temos dois fatores importantes. Um deles diz respeito ao facto de se exporem ao grupo, demonstrando suas carências, fragilidades em relação ao conhecimento; o outro é o facto de verem no grupo um suporte, ou seja, um grupo colaborativo, que não está para julgar e sim para ajudar. Sendo assim, o desabafo das professoras pode ser interpretado como um pedido de socorro para melhor entenderem e se desenvolverem profissionalmente. Isto aparece nos seguintes excertos:

*“E7: Deixa eu falar uma coisa, ontem eu li e não entendi. Eu li, e eu chamei o João, meu marido: ‘vem aqui me ajudar um pouco’, porque eu não estava entendendo. E ele olhou pra mim e começou a dar risada, gente, meu Deus, eu fiquei com vergonha, sabe, porque eu não estava entendendo.*

*E10: Eu achei que era só eu, mas quando eu conversei com a E8, ela também estava com dificuldades.*

*E3: Daí eu mandei uma mensagem e disse assim: ‘Supervisora, eu acho que está me faltando estudo, porque eu não estou... Por mais que eu tenha tentado estudar, eu estudei antes de fazer, porque eu não estou entendendo as perguntas’. Às vezes eu penso que é uma coisa assim, daí eu vou lá ver as outras perguntas que ele faz para gente pensar, e me confunde mais ainda. De verdade, eu estou bem angustiada” (Sessão 24).*

A preocupação com a desestabilização, transmitida, sentida pelo grupo das professoras, demonstrou que estavam crescendo profissionalmente, pois estavam refletindo sobre o seu saber, o seu conhecimento, uma vez que “o propósito geral do desenvolvimento profissional contínuo é manter e alargar o saber profissional dos professores” (Day, 2001, p.93). A não compreensão serviu de mola propulsora para buscar, junto aos colegas, explicações, bem como, conduziu para a tomada de consciência do seu “não saber”, impulsionando a busca pelo saber para uma maior eficácia do seu fazer pedagógico.

Assim, a partir do momento em que os textos foram sendo trabalhados nas sessões, com as professoras sendo convidadas a participarem, a se exporem sem receios, foi se constituindo a cultura colaborativa, não sem algumas

dificuldades iniciais. Muitos foram os momentos em que, na cultura colaborativa, as professoras aprenderam umas com as outras, desde simples conceitos tidos como óbvios, comuns no cotidiano das professoras de educação infantil, mas que nem sempre eram do conhecimento de todas do grupo, até a troca, a partilha de ideias para a construção dos pareceres, conforme excertos:

*“E2: Tu pode colocar que eles estão na garatuja desordenada, eles riscam sem controle.*

*E10: Desculpa, eu vou dar um balão <sup>55</sup>o que que é garatuja?*

*E2: Os rabiscos, os riscos.*

*E7: Como a tua Maria, também está na garatuja ainda.*

*E10: Não sabia que era essa palavra.*

*E2: E quando é desordenada eles vão além” (Sessão 9).*

*“Foi muito válido esse encontro, onde cada uma de nós leu seu parecer, assim tivemos o conhecimento da realidade de cada turma. Somamos ideias e cada uma contribui quando fosse necessário e algum comentário de algumas dicas para melhorar na forma de escrever” (E9, Reflexão 9).*

O momento do compartilhamento dos pareceres foi de grande valia, pois acarretou num grande desenvolvimento profissional em contexto colaborativo, que ainda não tinha ocorrido no respectivo grupo. Neste momento, embora estivessem perante o grupo de colegas, algumas professoras encontravam-se nervosas por ter que ler e mostrar o que produziram, mas foi uma atividade em que todas participaram, apresentando desde esquemas até pareceres mais elaborados. Ocorreu um clima de ajuda, onde intervieram, opinaram, trocaram ideias, refletiram, (re)construíram juntas, auxiliando na própria escrita para melhor relatar sobre o processo da criança, bem como utilizar significados e vocabulário mais adequados, possibilitando, assim, a construção em colaboração dos pareceres.

Com o tempo, a colaboração foi se manifestando cada vez mais na vida das professoras, fazendo parte do contexto das mesmas não somente nas reuniões, mas fora delas, nos corredores ou por telefone. Uma cultura colaborativa foi sendo assumida pelas professoras em qualquer espaço e tempo, pois estas passaram a aprender mais umas com as outras, partilhando ideias,

---

<sup>55</sup> Gíria - enganar

atividades, alargando a própria competência profissional, tomando consciência do processo de formação e respeitando a opinião do outro, conforme excertos:

*“Nosso grupo é unido e sempre disposto a ajudar uma as outras (...), e em nossos encontros semanais ou quinzenais para expormos os estudos acabávamos nos auxiliando com opiniões e visões diferentes, de quem não está o tempo todo com o aluno, mas que o conhecia. Isso foi marcante para mim, pois eu tinha uma visão sobre tal e minha colega tinha algo a acrescentar” (E4, Reflexão Processo Sessões do SAC).*

Como se percebe, ocorreu, no excerto anterior, um trabalho colaborativo, pois existiu auxílio entre o grupo, sendo que:

o apoio diante das dificuldades é uma das funções do trabalho colaborativo, assim como o desenvolvimento da confiança na capacidade individual, devido ao fortalecimento proporcionado pelo coletivo; assim as pessoas podem permitir-se vivenciar outras experiências e submeterem-se a outros olhares e, com isso, ter a oportunidade de crescimento pessoal e profissional (Pinto, 2009, p. 178).

O desenvolvimento profissional manifesta-se em todos os momentos da prática, e não apenas nas sessões, e, conforme foram se apropriando da realidade e tentando transformá-la, foi se delineando e comprovando que todas as professoras estavam trocando ideias constantemente e, com isto, crescendo. Conforme excerto:

*“E3: E eu e ela nos juntamos (e conversamos), tipo ‘o que tu vai fazer essa semana?’ E que coisa boa, né, E8.*

*E8: Sabe que parece que nós estamos prestando conta uma para a outra? Investigadora/Supervisora: Isso é muito legal!*

*E8: ‘O que nós vamos fazer?’ Às vezes não tem nada a ver a minha turma com a dela. Daí ela diz: ‘mas porque tu não faz assim, e assim...’, e eu digo: ‘ah, mas eu não tinha pensado assim’.*

*E3: ‘Mas e porque não faz assim?’” (Sessão 24).*

Percebe-se o desenvolvimento profissional, a aprendizagem ocorrida no grupo, um trabalho colaborativo e com isto a instauração de uma cultura colaborativa onde os problemas, dificuldades são partilhadas e discutidas, tendo como consequência inevitável a mudança no contexto, com um ambiente de trabalho mais satisfatório e produtivo (Day, 2001):

*“Éramos um tanto quanto individualistas, restritas à nossa sala de aula, dificilmente compartilhávamos ideias que julgássemos legais. Atualmente, somos um grupo unido, coeso, preocupado com o bem-estar dos alunos e com seu aprendizado. Priorizamos a busca de sua autonomia para que solucionem seus conflitos, tomem decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, a perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro. Construimos um olhar mais profissional, deixamos de nos ver como rivais, alcançando um elevado grau de maturidade para dividir, somar aprendizados e experiências. Pedimos ajuda quando não sabemos o que fazer, trocamos ideias e procuramos soluções todas juntas. Nos damos conta que este aluno que é seu neste ano pode ser meu no próximo. Hoje trabalhamos e construimos nossa caminhada coletivamente” (E2, Reflexão sobre o processo do SAC).*

*“Acho que minha participação foi boa no projeto eu cresci como profissional e o grupo pode me conhecer melhor, houve troca de experiências, coleguismos, o grupo cresceu como um todo não havendo rivalidade profissional e sim um mérito para a Educação Infantil do CFJL, que tem profissionais competentes e comprometidas com a educação” (E8, Reflexão do processo - Sessões SAC).*

*“Mesmo entrando no meio do processo, com o grupo já com os estudos em andamento, notei bastante diferença em relação ao grupo no início e no final do ano. O crescimento pessoal e profissional tanto meu quanto das minhas colegas é visível, o grupo está mais unido, não sinto mais o ar de disputa entre colegas e sim o ar de cooperação, de ajuda, de pensar o melhor para todos os alunos e não apenas para ‘os meus’ alunos, percebi a dedicação e empenho de todas em dar o seu melhor e percebi que isso ocorreu graças ao SAC, graças ao PENSAR NA PRÁTICA. ‘Em sua opinião, quais as mais valias ou pontos positivos percebidos?’ Muitos. Já citei nas perguntas anteriores, mas os principais são: meu planejamento e minha prática, meus objetivos, minha visão em relação aos alunos, aprendendo a ver realmente e refletir a prática e a união do grupo” (E3, Reflexão sobre o processo do SAC).*

Esse processo de troca de ideias entre as professoras foi sendo constituído paulatinamente através do trabalho desenvolvido. Este permitiu que os profissionais encontrassem um “norte” para os fazeres pedagógicos, procurando melhor sustentar a prática cotidiana e indo ao encontro do conceito de trabalho colaborativo ressaltado por Alarcão e Canha (2013), quando afirmam que esta

nasce da interação entre pessoas, da partilha de conhecimento e de saber experiencial, da equidade na assunção de responsabilidades sobre os percursos de ação, proporcionando nesse processo a

reconstrução do conhecimento e, esperar-se, a mudança das práticas e o desenvolvimento (Alarcão & Canha, 2013, p. 51).

Com o tempo as professoras passaram a ter abertura a interação, aceitando o olhar do outro em seu espaço de trabalho, conforme reflexão a seguir, realizada a partir da leitura de um texto:

“E8: Eu achei isto interessante que, ‘a escuta dos outros parceiros educativos (...)’. Às vezes a gente não se dá por conta, que se um outro colega vem e olha com olhos diferentes... porque às vezes tu está direto com a criança e tu não percebe. E alguém chegou naqueles minutinhos e percebeu. Talvez não é que tu não percebe, tu acostumou. E isto eu sinto falta que para nós, falta, nós olharmos uma a outra.

Investigadora/Supervisora: Isto nós já tínhamos falado, isto é muito interessante.

E8: Mas assim, o que eu vejo também no grupo, muitas vezes isto é muito complicado de se deixar, porque nem todas as pessoas vão receber...

Investigadora/Supervisora: ...da mesma forma” (Sessão 11).

Desenvolveu-se uma cultura de colaboração, pois a interação entre as professoras aconteceu com o desenvolver das sessões, onde se envolveram de forma muito responsável com o trabalho, procurando a melhoria para seus alunos, e assim desencadeando as mudanças necessárias no contexto escolar, em relação a partilha de materiais, jogos, visões, conforme segue:

*“Eu acho também que está sendo legal é que a gente não está com medo de pedir: ‘E13, vem olha um pouquinho aqui para mim’. ‘Só eu que estou vendo ou tu também está vendo?’ O medo era, de... tipo, tu não era capaz de ver sozinha, acho que a gente perdeu o medo de pedir ajuda para a colega” (E8, Sessão 29).*

Para Lima (2002), a produção de materiais e a planificação conjunta trazem um contributo maior para o desenvolvimento profissional do que simples conversas com os colegas sobre a vida dos alunos, sobre a prática docente e troca de materiais de ensino.

Através das evidências nota-se que o que realmente passou a existir no grupo foi colaboração e não cooperação, pois elas pensavam e agiam juntas, compartilhavam dilemas vividos, estavam disponíveis em diferentes horários para auxiliar a outra professora:

“Aí é que tá, tudo bem que a gente deve aprender isso, mas confesso que de noite mando mensagem, normalmente é pra E8, e digo: 'e aí, o que tu tá fazendo, tá fazendo algum planejamento?', daí eu desabafo, 'tô fazendo o planejamento, mas não sei se vai dar o resultado esperado. O que que tu acha?'. Mas é isso sim” (E3, Sessão 38).

As professoras conseguiram partilhar suas dúvidas, pedir ajuda, sendo que “nas culturas colaborativas, o insucesso e a incerteza não são protegidos e nem defendidos, mas, antes, partilhados e discutidos, tendo em vista obter ajuda e apoio” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 89).

Conforme excertos, apresentados anteriormente, observa-se que, quando as professoras se envolvem no trabalho colaborativamente, elas apresentam um sentimento maior de procurar o melhor para seus alunos, para que elas mesmas se sintam mais eficientes profissionalmente. As professoras procurando o melhor para a aprendizagem, ou seja, o melhor para seus alunos, acabam por gerar uma satisfação profissional, onde percebem na formação a melhor forma de alcançar seus objetivos.

#### **II.3.1.4.4 - Desenvolvimento do pensamento teórico e Produção de conhecimento**

Através das diferentes reuniões/sessões desencadearam-se mudanças na formação, na produção do conhecimento e, sem dúvida, no desenvolvimento do pensamento. Sendo o pensamento um processo funcional de conexões do que ocorre, uma “atividade prática do homem na realidade concreta, objetiva” (Martins, 2013, p.291), o qual vai se tornando independente das ações práticas e através das análises vai se desenvolvendo teoricamente. Ou seja, o pensamento teórico aparece com a evolução dos instrumentos, dos signos, dos conceitos onde se consegue superar as formas operacionais, pragmáticas e criar novas práticas através da formação alicerçada nas teorias. As professoras foram pensando teoricamente, evidenciando aprendizagem e com isto melhorando as suas práticas, modificando-as por que compreenderam melhor por meio do conhecimento.

Os textos, o material compartilhado e estudado, as reflexões feitas oralmente e por escrito, desencadearam o desenvolvimento do pensamento teórico.

*“Nossa prática se transformou, mudamos nosso foco, já sabíamos desde sempre que a alfabetização não é função da educação infantil, mas percebo que era muito presente em nossa prática, havia muita preocupação com atividades de registo, para mostrar aos pais e até para nós nos certificarmos do que estávamos fazendo na escola. Agora nosso planejamento está focado em o que quero atingir com esta criança, qual a maneira mais prazerosa para ela realizar e adquirir as habilidades desejadas. O brincar, o criar, o faz de conta ficaram atividades sérias, pois é através deles que chegamos a alcançar nossos objetivos, pois nossos olhares mudaram, nossa atenção se voltou a como posso aguçar a curiosidade desta criança para ir em busca de novos conhecimentos, o que antes eram atividades prontas hoje são construções” (E2, Reflexão 29).*

Através do desenvolvimento do trabalho, das práticas, ocorreu, sobretudo, o desenvolvimento profissional, o qual se deu, também, através do preenchimento das fichas do SAC, já que este ato de preencher e compartilhar o preenchido proporcionaram o surgimento de dúvidas, as quais possibilitaram partilha de ideias e mudanças nas ações das professoras. Percebeu-se que as fichas serviram de autorreflexão do trabalho desenvolvido, e, com isto, o próprio desenvolvimento profissional foi instigado. Isso foi percebido, pois as professoras, empenhadas no processo, preocupadas, comprometidas em fazer o máximo e o mais certo possível em relação ao preenchimento das fichas, relataram ações que estão mudando e que pretendem mudar frente à criança. O trabalho relatado pelas professoras comprova este facto, pois questões como a mudança da logística da sala, bem como algumas mudanças de atitudes frente ao aluno foram mencionadas, mostrando um grande comprometimento com o trabalho que estão desenvolvendo e com a oferta educativa aos alunos. As professoras compreenderam que “cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir, não perdendo de vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas” (Portugal & Laevers, 2010, p.17; Portugal & Laevers, 2018, p. 15), na promoção de uma educação inclusiva.

Perante o SAC, quando feita a seguinte questão ao grupo: “Será que o SAC é um instrumento para avaliar a criança ou para compreender o meu microcontexto?”, as respostas foram eloquentes para o olhar para si mesmas:

“E7: Eu acho que o nosso microcontexto.

E10: Eu acho que avalia mais nós do que as crianças.

E8: Eu vejo os dois.

E13: Na verdade, a partir da nossa diferença é que a gente consegue avaliar melhor a criança, porque antes a gente não tinha esse olhar.

Investigadora/supervisora: Coisas pequenas que antes a gente não dava bola.

E7: É que antes a gente tava ligada no mundo ‘tem que ter, tem que ter’, agora com as coisas que a gente tem aqui nós estamos fazendo a diferença e estamos percebendo...” (Sessão 37).

Neste contexto do desenvolvimento profissional, as professoras conseguem pensar sobre a reflexão na ação, conseguem planejar as ações que estão por vir e resolver os problemas que surgem em conjunto, onde uma ajuda a outra a interpretar a realidade intervindo e refletindo em conjunto. Através da reflexão sobre a própria reflexão, metarreflexão, as professoras conseguem investigar melhor os problemas e procurar soluções com maior intencionalidade, conforme colocado no excerto:

“Essas inquietudes reforçam a vertente de que nossos encontros são momentos importantes de estudo, reflexão e ‘desassossego’ e nos ajudam a desenvolver um processo constante de reflexão, ação, reflexão, pois, trabalhamos com crianças em fase de desenvolvimento. Nossas dúvidas geram a busca de novos conhecimentos e saberes. É o conhecimento que nos leva a distinguir, perceber e saber intervir para o desenvolvimento de nossos educandos” (E2, Reflexão 7).

Toda a formação decorrida promoveu o desenvolvimento do pensamento teórico, pois houve a apropriação de conceitos através da reflexão e do questionamento constante sobre as práticas. As professoras tomaram consciência da importância da relação entre a teoria e a prática e do processo como desencadeador da aprendizagem, tanto docente como da criança.

*“Antigamente, quando pensava em avaliação, pensava apenas no resultado, ou seja, o que escrever no parecer, porém foi graças ao SAC e está reflexão sobre a minha prática que notei o quanto estava equivocada em alguns aspectos, que estava me preocupando apenas*

*com o resultado e não com o processo, que priorizava a quantidade e não com qualidade. Mudei meu olhar, mudei minha prática e os resultados também mudaram, positivamente. Muitas vezes precisamos adaptar algumas coisas para nossa realidade e saber que o SAC permite esta mudança também é importante. Por este motivo minha opinião sobre o SAC é positiva” (E3, Reflexão processo Sessões do SAC).*

A preocupação com o resultado evidenciava um modo de pensar empírico, enquanto que a preocupação com o processo, com a qualidade e com a fundamentação teórica evidencia um modo de pensar teórico, que permite a transferência do conhecimento ou aprendizagem para outras situações.

O desenvolvimento profissional encaminhou a mudança do contexto educacional vivido pelas professoras, para uma maior qualidade:

“Houve uma grande evolução em relação ao que pensávamos ser qualidade, tínhamos às vezes a concepção de a infraestrutura física da escola não nos permitia fazer determinadas atividades; após estudos, vimos que a infraestrutura ajuda, é importante, mas, muito mais importante é a nossa participação e nossa contribuição enquanto docentes, através de ações competentes embasadas em conhecimento teórico e não na ‘teoria do achismo’. Nos damos conta que nossa educação mudou, tivemos que encarar o que diz Gadotti (2000, p.9): ‘o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos’. Diariamente deste pensamento, vem a pergunta que não quer calar: ‘O que fazer para que meu aluno seja sujeito de seu próprio conhecimento?’ Pesquisa e mais pesquisa sobre atividades criativas e desafiadoras, buscando saberes diferentes para conceitos que devem ser formados na Educação Infantil. Olhar voltado para a individualidade de cada aluno, buscando ‘soluções’ para sanar ou ajudar a superar dificuldades encontradas no dia a dia da sala de aula. Nossa prática vem mudando constantemente, o que nos faz sentirnos melhores enquanto pessoas e também como profissionais. Concluímos por tanto que o SAC, nos faz avaliar nossa prática diária, nos desestabiliza profissionalmente o que nos torna mais pesquisadores e questionadores de nossa prática” (E2, Reflexão 37).

A produção do conhecimento e o desenvolvimento teórico foram desencadeadas na formação permanente, onde se presenciou a importância de se sair de suposições e do senso comum, conforme excerto:

“Eu fiz uma reflexão, eu acho. Eu escrevi, a E7 fez por tópicos, né, e eu não consigo. Desde que iniciamos nossos estudos com a Supervisora,

houve uma mudança muito significativa na forma de ver, observar, avaliar e tratar nossas crianças. Desde a elaboração dos planos de estudo (que a gente já melhorou, né, a nossa forma de pensar) até o nosso planejamento (o caderno, né, também não é mais o mesmo). Passamos a olhar nossas crianças com outro olhar. Percebendo falhas em nossas atitudes, se autoavaliando acima de tudo. A criança é o ponto focal. Atitudes, inseguranças, autoestima, bem-estar, tudo nos leva ao encontro de que ela esteja bem e se sinta bem. Observando que o ambiente precisa ser acolhedor. Que a sala precisa ser planejada e pensada em como a criança vê ela. Se ela é atraente, com brinquedos e oportunidades de brincar e de criar. Resultado de tudo isso foi novos ambientes, (né, nas nossas salas a gente foi criando) foi a diminuição (da minha turma por exemplo) da agressividade e mais brincadeiras em grupo” (E13, Sessão 29).

”Enfim também é o momento de tirarmos nossas dúvidas e não ficar no achismo como relata nossa colega E8, e sim compartilhar conhecimentos e novas experiências e mudanças no ambiente escolar. Por mais que já produzimos muito e melhoramos nossas práticas de trabalho durante os estudos ainda surgem dúvidas de como avaliar nossos alunos” (E9, Reflexão 18).

Um dos grandes marcos do desenvolvimento profissional que se destacou no segundo ano foi em relação à produção do conhecimento com 49 evidências no segundo ano (Cf. Tabela 5). Podemos atribuir esse aumento ao facto de que as professoras tiveram que se preparar para a apresentação no congresso, pois foi uma forma dos membros do grupo se verem como autoras, construtoras de conhecimento, e responsáveis pelo conhecimento que foi exposto e que foi produzido a partir de suas próprias experiências:

*“E3: Na verdade a gente começou a conversar sobre a parte do nosso trabalho que a gente vai apresentar lá... aonde?*

*Investigadora/Supervisora: Jaraguá.*

*E3: Que como é sobre o SAC, então a gente estava conversando assim, a Supervisora vai fazer um apanhado mais ou menos do que é o SAC, da parte dos domínios, do bem-estar, né, tudo mais, e depois a gente vai falar como se fosse um...*

*E8: Depoimento.*

*E3: Depoimento. E o que nós melhoramos, o que o SAC ajudou, das nossas angústias...” (Sessão 28).*

*“E8: Eu acho que nós podemos começar primeiro pelo crescimento do grupo. Falar como profissional, depois o que a gente conseguiu atingir.*

*E7: Então como a gente vai colocar isso, em tópicos ou a gente vai fazer...*

*E3: Eu acho que tem que por em tópicos, porque se não a gente vai se perder” (Sessão 29).*

A necessidade de se preparar para apresentar e divulgar o trabalho obrigou as professoras a refletirem e sintetizarem o processo vivido, suas experiências, seus saberes adquiridos, e também permitiu uma maior consciência do trabalho desenvolvido. O ato de fazerem a apresentação obrigou-as a produzirem conhecimento, revisitando o que já tinham construído até o momento e identificando a mudança na própria prática.

Também se percebeu que as professoras estão assumindo a posição de autoras, posição de quem constrói conhecimento, organizando, marcando, discutindo, além do facto de se ter um diálogo para se chegar ao consenso em relação às práticas. Assim, o grupo apresentou, através do alargamento da relação dual, autonomia na articulação para promover encontros e desencadear a aprendizagem de todos os integrantes. É de cunho fundamental da supervisão, para Alarcão e Roldão (2008), “a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (Alarcão & Roldão, 2008, p.54).

*“Só há essas mudanças reais na prática educacional quando você está aberta a novos desafios e perceber que não posso fazer sozinha, portanto a nossa coordenadora teve esse olhar para o grupo e começou atuar como: desacomodando o grupo, orientando, provocando, convidando, estudando e assumindo o papel de formadora ou de professora buscando aperfeiçoamento, mas não sozinha e sim com o grupo” (E8, Reflexão do Processo do SAC).*

Em relação à produção do conhecimento, as professoras manifestaram a vontade de ter algo mais palpável para demonstrar o conhecimento produzido, sendo que a ideia de produzir um livro se fez presente, conforme excerto:

*“Um livro seria interessante, poderia conter nele as mudanças em nossas práticas, várias crises de dúvidas e a procura constante pela receita do ‘bolo pronto’. O resultado obtido com os alunos que se encontravam em vermelho/laranja no nível geral de bem-estar e/ou no nível geral de implicações. Isso, ao meu ver, seria muito importante para os profissionais da educação sentir que muitas vezes atitudes simples podem mudar nosso dia a dia em sala de aula. Muitas vezes, almejamos um brinquedo que julgamos importantíssimo e que não*

*podemos ter e não nos damos conta que uma caixa de papelão e uma madeira ou uma corda pendurada numa árvore fazem nossas crianças mais felizes e desenvolve bem mais que qualquer brinquedo industrializado. Entretanto, para o livro penso que precisamos ousar mais em nossos planejamentos, fazendo experimentos, relatando nossas práticas diárias. A escrita de um livro pressupõe estudos profundos, reflexões e vivências compartilhadas, práticas relatadas... talvez é um processo que devemos começar a construir cautelosamente” (E2, Reflexão Processo Sessões do SAC).*

*“Acho interessante uma vez que além de registrar o trabalho realizado, o livro também serviria para oportunizar outras professoras a mudar sua prática, a se desafiar buscando melhorar suas atitudes em prol do desenvolvimento dos alunos. Poderia conter algum capítulo explicando sobre o que é o SAC, qual o objetivo e como funciona além de incluir algumas práticas realizadas, fichas com exemplos (não para seguir como receita mas ter como embasamento e facilitar a compreensão da interpretação das mesmas). Tido como exemplo no congresso da Rede Sinodal muitas professoras demonstraram interesse, porém só gostariam de se envolver em relação ao SAC após ver se houve resultado com nossos alunos, então acredito que seria interessante expor alguns resultados do andamento do processo, as mudanças visíveis dos alunos em reflexo da nossa prática (ressaltando que estamos em constante mudança e que agora pensamos no todo do processo e não mais apenas no resultado do final do ano, quando o aluno parte para a outra turma e que NÃO EXISTE RECEITA)” (E3, Processo Sessões do SAC).*

Mesmo que este livro ainda não tenha sido produzido, a vontade das professoras em compartilhar o seu conhecimento, sintetizando-o em um livro, demonstra a tomada de consciência do seu processo de formação e aprendizagem e o desenvolvimento profissional. Todo este processo de análise e síntese do trabalho desenvolvido evidencia o desenvolvimento do pensamento teórico do professor.

#### **II.3.1.4.5 - Síntese**

O desenvolvimento profissional foi sendo (re)construído nestes dois anos, onde ocorreu uma formação permanente, uma tomada de consciência do seu processo de formação e aprendizagem, o desenvolvimento de cultura colaborativa – trabalho colaborativo, desenvolvimento do pensamento teórico e produção de conhecimento.

Na formação permanente a reflexão sobre o conhecimento, as dúvidas, o desestabilizar-se foram constantes e contínuos levando o grupo a uma profunda

tomada de consciência do seu próprio incacabamento e dificuldades, bem como que não existe receitas para serem reproduzidas. A resolução das situações problemas está voltada para uma procura constante do conhecimento. Também, com a formação permanente ocorreu uma intervenção maior na própria prática, com ações voltadas para uma oferta educativa mais significativa para o desenvolvimento da aprendizagem da criança.

A Tomada de Consciência do seu processo de formação e aprendizagem foi influenciada pelo desenvolvimento do pensamento teórico e pela produção de conhecimento.

Quanto à cultura colaborativa observou-se uma maneira diferente de se trabalhar no grupo, onde se gerou uma atitude de formação permanente, uma tomada de consciência sobre o seu processo de desenvolvimento, gerando, também, o desenvolvimento do pensamento teórico e a produção do conhecimento.

O contexto do trabalho foi muito importante para se desenvolver a cultura colaborativa, pois neste ocorreu a socialização das professoras, a qual também necessitou de tempo para se constituir em um grupo colaborativo, que reflete diretamente no desenvolvimento profissional.

A reflexão não ficou separada da dimensão Desenvolvimento Profissional, pois as professoras não ficaram restritas ao acto de simplesmente reproduzir o processo de aprendizagem, conseguindo investigar melhoras no processo de ensino-aprendizagem. Esta investigação se deu através das leituras, debates, estudo e por meio das fichas preenchidas, as quais lhes exigiram muito tempo, mas que provocaram reflexões valiosas e mudanças no seu próprio conhecimento, e com isto atendeu às necessidades tanto da instituição escolar como das próprias profissionais, ambas voltadas para as necessidades do aluno.

Dessa forma comprova-se que “ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho que de outro modo teriam de ser enfrentadas em isolamento – estas culturas também aumentam o sucesso dos alunos” (Day, 2001, p. 90 e 91).

Através dos movimentos ocorridos durante o projeto em que se percebeu muito claramente os espaços constituídos de não isolamento do professor com a

inserção e o desenvolvimento de princípios colaborativos, existiu o “equilíbrio de poder, sendo que este deve ser gradualmente transferido para o supervisando à medida que aumenta o seu nível de desenvolvimento” (Alarcão & Canha, 2013, p.80) e esta transferência se vê influências no desenvolvimento profissional, onde todos auxiliaram no desenvolvimento do trabalho.

Portanto, à medida que as professoras foram aumentando o seu conhecimento, as solicitações junto à supervisão foram se modificando, demonstrando que na colaboração a liderança é partilhada e o próprio grupo apresenta relação de cumplicidade e respeito mútuo (Boavida & Ponte, 2002).

O trabalho colaborativo gerou uma cultura colaborativa que foi a propulsora de uma forma diferente de formação, ou seja, através de um trabalho diferenciado, teve-se uma formação onde se produziu em conjunto, conforme os interesses do grupo, e se desenvolveram atividades de forma conjunta. Essa produção em conjunto, através da formação permanente, exigiu do grupo uma tomada de consciência sobre o seu processo de desenvolvimento.

Assim, o desenvolvimento profissional implicou, também, em as professoras estarem cientes do seu próprio processo de formação e aprendizagem, da conscientização do inacabamento do ser, e da necessidade de estar sempre buscando o conhecimento, desenvolvendo o pensamento teórico e a produção do conhecimento que seja útil no referido contexto escolar. Exigiu, conseqüentemente, o desacomodar, sendo que só assim foi possível produzir o próprio conhecimento e reconhecer-se não somente como reprodutoras de práticas constituídas, mas como sujeitos capazes de inventar e compartilhar novas experiências por meio de um trabalho colaborativo.

### **II.3.2 Continua a ação, continua a forma-ação....**

Encerramos este capítulo apresentando uma situação ocorrida recentemente, no ano de 2020, fora do período dos dois anos de recolha de dados. A professora E8 foi convidada para participar em um painel com demais colegas do colégio, do nível de ensino fundamental e médio. Foi-lhe pedido, no início do ano letivo, que falasse sobre a avaliação da Educação Infantil.

Em seu depoimento a professora enfatizou a colaboração como algo fundamental na prática educativa e no desenvolvimento, bem como, apresentou a importância da valorização do professor e do trabalho desenvolvido na educação infantil. Através da troca de experiências, da partilha de saberes, conseguiu, neste painel, demonstrar, ser “autora da sua formação” (Machado, 2014, p. 35) e, principalmente, construtora de conhecimento ao assumir-se como formadora.

Isto teve um grande significado, pois além de sintetizar o processo por ela vivido com a formação, mostrou que conseguiu construir o seu conhecimento, partilhá-lo com os demais colegas, sendo capaz de “andaimar” a aprendizagem dos colegas e de retirar os “andaimes”, quando necessário. Aqui a professora, que se desenvolveu profissionalmente no processo de supervisão colaborativa, foi a mediadora entre os colegas e o conhecimento.

A relação, feita pela professora, entre o conhecimento construído durante a formação com a BNCC, demonstrou o quão expressiva foi a formação contínua em contexto, evidenciando a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional.

Podemos observar este desenvolvimento na fala de E8:

*Então eu fiquei com a parte também da avaliação e para falar de avaliação na educação infantil, nós como grupo precisamos estudar muito. Nós estamos ainda estudando, numa caminhada desde 2014, começamos com o processo avaliativo porque a avaliação na educação infantil não é brincadeira, temos compromissos sim, e para isso se fazer precisamos nos embasar teoricamente, conhecer o processo, saber reconhecer as etapas do desenvolvimento do aluno, o que ele precisa saber para ver por onde nós vamos.*

*Então começamos junto com a nossa coordenadora estudar um processo, o SAC, que é o Sistema de Acompanhamento das Crianças (...) continuamos estudando e quando entrou a BNCC para nós, não vamos nos gloriar, mas assim, foi muito fácil. Porque nós já estávamos trabalhando, mas não com esse nome, mas quando apareceu a BNCC para nós, nós olhamos e falamos, mas isso nós já estamos fazendo, só agora com menos Campos de experiência, nós tínhamos aberto mais, então agora ficou um pouquinho mais resumido, mas foi muito tranquilo para nós. Então nós chegamos à conclusão, ainda não concluímos ainda, mas estamos andando que o avaliar na educação infantil é o que? É avaliar o meu planejamento, porque é eu como professor que estou em sala de aula que preciso sim avaliar o meu trabalho. A educação infantil é uma avaliação constante, e nós não brincamos por brincar, nós temos objetivos, metodologias, conteúdos sim que precisamos desenvolver. Nós temos um processo. Nossa avaliação não é por nota, não é sabe ou não sabe, é um processo que vai desde o primeiro dia de adaptação do aluno. Então nós vamos começar na*

*semana que vem a nossa avaliação [período que inicia as aulas]. Temos fichas, nós temos partes burocráticas, para começar, como vamos chegar, como esse aluno chegou na escola, como ele está na primeira semana, como está o bem-estar dele, como está o emocional, avaliando sim se a família nos ajuda, o comportamento, e aí nós vamos depois andando no comportamento, domínios essenciais no comportamento dele na sala de aula. Então nosso aluno de educação infantil é avaliado sim, desde a nossa adaptação. Então a gente se embasou teoricamente. A avaliação é individualizada, o nosso aluno na educação infantil ele não é gavetas, abre agora raciocínio lógico, fecha agora, coordenação motora ampla, abre, não, ele é um todo, um contexto, ele é o todo. Por isto, quando nós vamos entregar os pareceres para os pais, a gente demora um pouco, por que a gente fica falando para o pai ou para mãe ou responsável, compreender qual foi o processo dele no período que ele passou com nós. Aí vem o reconhecimento do teu trabalho em sala de aula, quando você faz a troca com a família. Então educação infantil sim é reconhecida pela família, e o teu trabalho como foi, nós não temos notas, mas nós temos o processo. Nós não alfabetizamos, mas nós começamos, nós oferecemos, damos a base.*

*Como grupo, como nós vamos fazer a avaliação? Se eu tenho dúvida de um olhar para o meu aluno, eu sou humilde de abrir a porta da minha sala e chamar a minha colega, dá uma olhada você, como você vê esse aluno, porque nós podemos nos equivocar às vezes né, então às vezes é 1, é 2 (números colocados nas fichas), a colega dá a sua opinião, “comigo foi assim comigo é assim”, a gente faz trocas, então isso também é importante; Então ele é um processo, e nós não pensamos só no resultado final, começa então no berçário com as nossas colegas, elas também têm um papel, cada uma sabe, hoje nós sabemos o que o berçário faz dentro do nosso contexto, o que o berçário precisa fazer para chegar até os maternais, para nos entregar para o Jardim e nós entregar a educação infantil para vocês (Primeira etapa do ensino Fundamental). E eles (os alunos) ficam assim ó, nós vamos para escola dos grandes (Ensino Fundamental), então assim, nós fizemos o nosso papel, muito bem feito. E eles vêm assim para os grandes, eles querem vir para os grandes e nós temos certeza que o nosso trabalho foi bem feito e nós entregamos para vocês, em cima dos direitos, dos deveres, dos campos de experiência. Temos certeza na prática, nós trabalhamos todos os campos de experiências, e as crianças vêm muito querendo aprender coisas novas. Como nós trabalhamos com eles a avaliação, que eles vão adiante, que cresceram, que precisam aprender coisas novas com outras Professoras, em outro espaço, conhecer coisas novas, e eles vem com essa empolgação. Então o trabalho nosso da educação infantil para avaliação, passa por todos esses processos, e nós começamos com as garatujas, com os desenhos, e conseguimos entregá-los. E todas as crianças têm direito de aprender no mesmo espaço, nós temos inclusões, nós temos diferente, mas não os tratamos diferente, nós damos atenção diferente, mas não os tratamos diferentes, então, essa é nossa parte da educação infantil e temos o nosso processo.*

A ação continuou com muita conscientização, com percepção crítica, pois apropriaram-se da realidade, transformando-a.



### **Parte III - Conclusão**



## CONCLUSÃO

Caminante, son tus huellas el camino y nada más; Caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace el camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar. Caminante no hay camino sino estelas en la mar.

António Machado (1969)  
PROVERBIOS Y CANTARES – XXIX

No início deste percurso definimos duas questões de estudo que enquadram todo o trabalho desenvolvido. Uma referente às práticas de avaliação no processo educativo e outra referente à supervisão colaborativa. Tentaremos, a seguir, dar resposta a estas questões de estudo, sendo que existe uma interface entre as respostas apresentadas.

A primeira questão - Quais os contributos da observação e avaliação do processo educativo na melhoria das práticas pedagógicas? -, em consonância com os objetivos específicos (adaptar as estratégias de acompanhamento do SAC à realidade de uma escola brasileira, tendo em consideração os documentos norteadores da instituição bem como o RCNEI e a BNCC; identificar os contributos da abordagem experiencial e processual, quer na melhoria das práticas, quer no desenvolvimento profissional das participantes; e refletir sobre o potencial do instrumento de avaliação – SAC – de cariz processual e experiencial, no processo de melhoria da qualidade das práticas pedagógicas), foi sendo respondida ao longo do estudo.

Assim, conclui-se que o SAC pode ser, sim, visto como um dos contributos para a observação e para a avaliação do processo educativo, o qual não se distancia dos documentos existentes no âmbito da educação infantil brasileira (RCNEI, DCNEI e BNCC). Este instrumento foi facilmente adaptado a todo o contexto da respectiva escola brasileira, desde os documentos norteadores da instituição, até mesmo a própria BNCC, instituída nos últimos anos no Brasil, existindo muitos pontos em que os mesmos se complementam, pois todos possuem como prioridade, a educação das crianças pequenas. Desta forma, as estratégias de acompanhamento, levantadas e sugeridas neste instrumento

podem ser, perfeitamente, adequadas à realidade do Brasil. Essa adaptação, efetivada através da formação contínua em contexto, foi de grande valia, pois contribuiu para o processo educativo da referida instituição, acarretando uma significativa melhoria das práticas pedagógicas e, na promoção do desenvolvimento profissional das professoras.

Ao utilizarmos o SAC, as preocupações relativamente ao desenvolvimento, à implicação, ao atendimento às crianças e à avaliação, aumentaram no decorrer do projeto. O desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade foi uma preocupação desde o início. Desse modo, a formação em contexto, utilizando-se do SAC, buscou através dos contributos da avaliação do processo educativo, envolver ativamente os professores na construção do conhecimento e na própria prática da reflexão acerca das experiências em torno do processo de ensino/aprendizagem com o objetivo de mudar as práticas existentes.

As professoras, a partir da reflexão sobre o SAC, passaram a organizar melhor as práticas, com uma maior diversidade, uma avaliação não focada somente nas crianças, mas também nelas próprias. Nesse sentido, ressalta-se que as professoras se envolveram no projeto de investigação e refletiram muito sobre a qualidade de suas práticas pedagógicas e avaliativas. Com isso, o resultado foi promissor ao nível de desenvolvimento profissional. A busca pela qualidade das práticas pedagógicas, através da preparação da oferta educativa no desenvolvimento do trabalho e da própria formação, da procura incessante das professoras pelo aperfeiçoamento, aponta para uma melhoria na dinâmica do próprio grupo de alunos, que teve mais espaço para iniciativa e autonomia, pois consideramos que existe uma relação entre o “desenvolvimento do professor e desenvolvimento do aluno”, ambos estando “intimamente interligados” (Fullan & Hargreaves, 2000, p.102). Assim, ao desenvolvimento das professoras correspondeu à aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos (Alarcão & Canha, 2013, p. 30) e, indubitavelmente, ao da própria supervisão, que apoiou o desenvolvimento como um “processo de sustentação” (Sá-Chaves, 2002, p.163).

Um dos contributos da abordagem experiencial e processual através da formação contínua deu-se em relação à tomada de consciência do processo de aprendizagem, a qual se foi fazendo presente, ficando claro que, para se trabalhar

no desenvolvimento proximal ou potencial da criança, é necessário muito trabalho e muita reflexão. E isto ocorreu e foi proporcionado pela formação reflexiva, despertada pela análise e utilização do SAC. Neste sentido, o trabalho desenvolvido na dimensão do SAC, propiciou o despertar de questionamentos, reflexões, avaliações e reavaliações das práticas pedagógicas, das ofertas educativas, da organização, do próprio estilo adulto (sensibilidade, autonomia, estimulação), do clima de grupo, do espaço para iniciativa, desencadeando um olhar mais consciente sobre a criança e sobre a própria prática docente.

As dificuldades no preenchimento das fichas do SAC causaram, a princípio, certa apreensão, por parte do grupo. No entanto, a busca por este aprendizado se tornou o interesse comum do grupo, criando um clima propício à interação social dentro de um compromisso coletivo, de trabalho e de aprendizagem colaborativos e também de atitudes questionadoras sobre as suas práticas. Desta forma as professoras reconheceram que o desenvolvimento não se faz sozinho, mas que é algo que deve ser acompanhado. Desenvolve-se na interação que se estabelece com o outro. Também em relação à interpretação, ressalta-se a importância de se conhecer a teoria para a compreensão do SAC. Assim, um dos contributos foi a valorização do conhecimento teórico, com o reconhecimento de que a teoria e a prática devem andar juntas, embora esta não seja uma tarefa fácil, exigindo uma dinâmica de ação-reflexão-ação constantes.

As fichas que compõem o SAC foram o fio condutor do estudo no segundo ano do projeto, pois promoveram a conexão entre a teoria e a prática pedagógica, conexão esta amplamente debatida nas sessões, inspirando questionamentos e evidenciando uma valorização da partilha de experiências.

O preenchimento das fichas tornou-se mais tranquilo com o tempo, pois as professoras entenderam o processo e superaram o receio de errar. Através das reflexões proporcionadas na formação em contexto pelo preenchimento das fichas, as professoras foram pensando e aprimorando suas percepções acerca da criança e verificando outras estratégias para melhor as acompanhar, ou seja, o estilo do adulto também se modificou, a sensibilidade se fez presente, bem como ocorreu um esforço para estimular a autonomia na criança, enriquecendo o meio e melhorando a prática pedagógica. Ressalta-se que o olhar das professoras ficou

mais minucioso para todos os tipos de situações, mesmo para quem não apresentava bem-estar ou implicação baixos. As professoras passaram a observar as especificidades em cada criança e, através dos “sinais” percebidos, passaram a resolver os problemas antes que os mesmos se agravassem, estando mais atentas às situações e melhorando a qualidade das práticas pedagógicas. Sendo este um grande contributo da observação e da avaliação do processo educativo.

A análise e aplicação do instrumento do SAC possibilitaram maior domínio das competências da avaliação e a compreensão da importância de se ter um registo detalhado do desenvolvimento de cada criança. A utilização das fichas do SAC auxiliou as professoras no reconhecimento de que a avaliação é um processo dinâmico, contínuo, em movimento, onde os resultados são modificados com o tempo e a partir dos estímulos e desafios oferecidos.

Com o trabalho desenvolvido, ficou claro que o instrumento SAC, além de possibilitar uma avaliação do trabalho da turma e da criança individualmente, é uma avaliação do trabalho do professor, de suas ofertas educativas, pois segundo Coelho

(...) constitui um instrumento não apenas para o educador observar as crianças, mas para se observar a si próprio e identificar o modo como são desenvolvidas as interações, como as crianças respondem, e como ele as ajuda a exprimir os seus sentimentos, como as relações são utilizadas para apoiar as comunicações, explorações, descobertas e atos criativos da criança (2010, p. 8).

Assim, juntamente com a questão da avaliação das crianças surgiu a autoavaliação, a autorreflexão sobre o trabalho desenvolvido. As professoras começaram a se interrogar sobre a adequação de suas intervenções, sobre como estava o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança, e quais ações seriam mais eficazes para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, apresentando empenho, preocupação, comprometimento, respeito pelo processo de aprendizagem das crianças. O progresso de cada criança passou a ser

acompanhado pelas professoras, objetivando “conceber a melhor maneira de dar respostas às necessidades do grupo e de cada criança” (Silva, 2013, p.168), sustentando assim um melhor planejamento e uma readequação da ação para se construir novos saberes, novas aprendizagens, pois as mesmas mudaram a concepção que tinham de criança, passando a vê-la como um ser competente e capaz de se autorregular.

Através do trabalho feito, da formação com as fichas do SAC, abriu-se um leque de mudanças, como a melhoria nas observações das crianças a fim de as avaliar, dando ênfase às atitudes de bem-estar e implicação de cada criança, com um olhar específico sobre o seu processo e sobre o seu “eu”, não comparando as crianças entre si. O estudo gerado pela formação em contexto ajudou a desencadear mudanças também na escrita dos pareceres, os quais se voltaram para o processo. As questões colocadas pelo SAC e o preenchimento das suas fichas conduziram a uma observação detalhada de todo o processo educativo e a uma avaliação fidedigna do mesmo. A reflexão sobre essas questões aponta para a melhoria de todo o contexto educativo, possibilitando o enriquecimento do “meio educativo a fim de tornar sempre atraente, rico em possibilidades de exploração” (Portugal & Laevers, 2010, p.83), desde ofertas educativas, clima do grupo, espaço para iniciativa, organização e estilo adulto, que trata de “atender aos níveis de sensibilidade, de estimulação e de promoção da autonomia” (Portugal & Laevers, 2010, p.92).

Um contributo relevante da observação e avaliação do processo educativo na melhoria da prática pedagógica diz respeito ao desenvolvimento da qualidade do trabalho profissional ofertado pelas professoras, que foi melhorando no decorrer do projeto. As professoras conseguiram estar mais implicadas, com dinâmicas de trabalho e ofertas educativas mais diversificadas. Deixaram de fazer atividades sem objetivos, ou “fazer por fazer” para, simplesmente, manter a criança ocupada.

As atividades desenvolvidas pelas professoras deixaram de ter um cunho quantitativo, mas qualitativo. Foram proporcionadas atividades diferentes, dando mais significado para o trabalho desenvolvido pelas professoras. O trabalho e as atividades foram desenvolvidas olhando a prática à luz da teoria, numa maior

compreensão teórica do próprio trabalho desenvolvido. As professoras saíram da sua zona de conforto e se deram conta que mudaram, aprenderam no decorrer do processo, desenvolvendo-se profissionalmente. Logo, podemos dizer que o grupo pertence a uma escola “em movimento”, com o próprio grupo tendo evoluído profissionalmente. Assim, lembrando Fullan e Hargreaves (2000), “(...) a única característica que distingue os melhores profissionais de qualquer campo de conhecimento é o facto de estarem constantemente lutando por melhores resultados, sempre aprendendo a ser mais eficiente” (p. 102).

O SAC permitiu a reorganização das atividades pelas professoras, que deixaram de centrar a avaliação simplesmente nas crianças, mas passaram a considerar todo o processo na organização do ensino. Embora a reflexão sobre o SAC tenha oportunizado essas contribuições, qualidades e mais valias apresentadas em relação ao mesmo, o grupo percebeu que este é um instrumento interessante como desencadeador de mudanças, mas não como uma mera grelha para se utilizar como instrumento de avaliação.

O instrumento SAC ainda é muito difícil de ser implantado em uma instituição, por constituir-se de muitas fichas a serem preenchidas, exigindo muito tempo para o seu preenchimento. A sua utilização foi possível por ocorrer no âmbito de uma supervisão e de uma formação em contexto, acompanhada por uma dinâmica de trabalho com rigor metódico e com uma intensa disciplina intelectual e processual. Requer muito trabalho para ser colocado em prática, além de persistência e tempo, se faz necessário de acompanhamento contínuo, reflexão e de uma formação em contexto na sua implementação, para que o SAC não seja transformado em mais uma grelha a ser preenchida.

Partindo agora para a segunda questão que pontua este estudo - “Uma dinâmica de supervisão colaborativa promove o desenvolvimento profissional do educador?” -, as respostas a esta questão originaram-se dos objetivos específicos (promover trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos; compreender o papel do supervisor no grupo colaborativo; avaliar se as dinâmicas desenvolvidas no grupo proporcionam desenvolvimento profissional dos participantes; e perceber se a aprendizagem ocorrida no grupo promove a mudança nos contextos nos quais os participantes estão inseridos), ligados à mesma.

Quando escolhemos passar por um processo, cuja tendência é não somente desacomodar o *eu*, mas também o *outro*, e cujo prosseguimento depende da participação desse *outro profissional*, acabamos por gerar uma situação de aflição em todos os participantes. No início, a ansiedade era exacerbada, pois já ensaiávamos para compreender essa relação em termos de colega/coordenadora, e ainda deveríamos compreender a relação em termos de investigadora/supervisora com a participação voluntária em um projeto que almejava ser colaborativo.

Em relação ao nosso papel, salienta-se que “não é fácil ser supervisor ou fazer supervisão” (Tavares, et al., 2017, p. 12). Nesse sentido, esse papel foi se delineando juntamente com o desenvolvimento do trabalho e continua sendo esculpido no dia-a-dia, sendo uma obra inacabada, comprometida diretamente com o conhecimento, com a formação contínua do professor. A ansiedade foi cedendo, e o próprio papel de supervisora foi sendo melhor compreendido, tanto por nós, enquanto supervisora, quanto pelo grupo, ocorrendo o alargamento da relação dual. Na relação supervisiva mediadora muitas vezes foram colocados questionamentos para gerar a reflexão de forma aligeirada, visando respostas imediatas, o que demonstrou a necessidade de maior crescimento profissional, com a superação dos resquícios de uma pedagogia tradicional, respeitando o tempo de cada ser, em relação à compreensão do conhecimento e olhando para o grupo como colaborativo, sendo que se “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha” (Freire, 1997, p. 95), o mesmo se dá em relação à tarefa supervisiva.

Assim, para superar sua ignorância e construir uma aprendizagem colaborativa e não tradicional, o supervisor precisa refletir constantemente sobre suas atitudes, tendo:

interesse em compreender melhor as situações para nelas melhor agir, abertura de espírito e capacidade de observar o presente e visualizar o futuro, confiança em si e nos outros, autenticidade, potencialização da experiência e seu escrutínio através de um olhar crítico e do questionamento e reflexão sobre os porquês e os para quês, na busca dos significados profundos (Tavares et al., 2017, p.112).

Todo esse processo relativo ao nosso papel e à ansiedade foi se redimensionando. Foi difícil trabalhar de forma diferente do habitual, sair da postura tradicional, onde as próprias colegas cobravam o saber, passando o comando da situação para a figura de uma supervisora colaborativa, simultaneamente investigadora. Tanto é que, em várias ocasiões, as questões relativas ao facto de se estar a desempenhar dois papéis surgiram muito explicitamente. Mas isso também teve seu lado positivo, porque o trabalho desenvolveu-se pela proximidade que já existia com o contexto e com as professoras.

Procuramos, portanto, no papel de supervisora, ter competência relacional, ser suporte afetivo, transmitir confiança, mobilizar, estimular o grupo à participação e à resiliência, dinamizar a formação, tendo implícito o objetivo comum e o compromisso coletivo.

Esse diferente jeito de ver e de fazer supervisão na Educação Infantil possibilitou a abertura de um espaço de reflexão, o qual contribuiu para que pudéssemos compartilhar angústias, ideias, vivências (troca de experiências). Esse momento de reflexão foi também de desabafo, contribuindo para externar situações que são inquietantes para o professorado, não só no sentido profissional, mas também no pessoal. Assim, o grupo começou a ser visto como suporte afetivo em todos os momentos, compreendendo, escutando empaticamente, cuidando um do outro (Sá-Chaves, 2009b), permitindo acontecer a solidariedade entre os seus membros.

Em relação ao papel do supervisor, ressaltamos que aprendemos muito, também ficamos mais próximas do grupo, que se desenvolveu profissionalmente, mudou e voltou-se para o bem-estar das crianças, saindo do comodismo. O olhar superviso mudou, porque “a essência da atividade supervisiva é a intencionalidade: a melhoria da qualidade, o desenvolvimento profissional e institucional, a transformação em algo de melhor” (Tavares et al, 2017, p. 110). Nos transformamos e reinventamos. Tanto o “eu” profissional, como o “nós” profissional, já que o grupo se construiu e passou a se sentir realmente um grupo.

A luta entre investigadora e supervisora nos levou à constatação de que não nos despimos de um papel para desempenharmos o outro, estando os papéis interligados. O exercício desses dois papéis conduziu-nos a perceber a grande valia que isso desencadeou no respectivo ambiente educacional, acarretando o desacomodar de todo o grupo, a busca pelo conhecimento e a própria união do grupo. Comprovou-se que a educação precisa de pesquisa, de investigação, que se desenvolve no campo, na prática, onde o investigador realmente esteja junto, no contexto, no dia-a-dia. No nosso caso, sendo a supervisora já conhecedora e integrada no contexto, foi mais fácil fazer com que o projeto não ficasse somente no papel e fosse realmente executado com apoio do grupo. Este papel de investigadora em contexto acarretou um movimento no grupo das professoras e na própria supervisão por nós exercida, pois se voltou para uma real formação em contexto, onde todas as integrantes se desenvolveram na sua profissão, levando cada vez mais em consideração o conhecimento, debatendo em maior profundidade e refletindo questões da prática.

O grupo das professoras tinha, no início, a ideia fixa de que a supervisora deveria saber tudo, sendo a “dona do saber”, e estar imbuída das respostas. Com o tempo, conforme a formação em contexto foi ocorrendo, nosso papel no grupo foi sendo percebido de modo diferente, pois o grupo aceitou o facto de que não tínhamos as respostas e estávamos justamente ali para auxiliar no processo, descobrindo junto com o grupo as soluções para os problemas encontrados.

A relação supervisiva mediadora, juntamente com o alargamento da relação dual, teve grande influência no papel desempenhado como supervisora, onde se começou a desenhar formas diferentes de convívio e de relação com o conhecimento em grupo, respeitando mais a individualidade de cada participante, frisando-se que cada um faz à sua maneira, mas unindo teoria e prática, numa procura constante de se fazer o melhor.

Mesmo sabendo que o objetivo da supervisão é estimular a colaboração, sem hierarquia entre professor e supervisor, pôr isso em prática foi difícil em alguns momentos, quando havia a sensação de que o rendimento e o engajamento de algumas integrantes do grupo poderiam ser diferentes. Mas fomos aprendendo, enquanto supervisora, a esperar e a respeitar o tempo de

cada professora, bem como a interpretar seus resultados para melhor ler nas entrelinhas e poder desempenhar o papel de “amiga crítica”, utilizando a observação para fazer uma leitura o mais fidedigna possível das situações. (Alarcão & Canha, 2013; Day, 2001; Sá-Chaves, 2000, 2007; Fullan & Hargreaves, 2001).

Uma das dificuldades que se fez presente na categoria da relação supervisiva mediadora, foi do grupo das professoras perceberem o supervisor como sendo um “amigo crítico”, que está ali para auxiliar, servir de andaime para o crescimento de todos e não para criticar por criticar. Esta é uma questão que foi sendo construída lentamente, mas que alcançou êxito, pois a visão que o grupo tinha de supervisão era alicerçada na visão de que o supervisor é o juiz da situação. Esta visão foi, aos poucos, se modificando e as professoras foram entendendo o papel da supervisora como questionadora, visando buscar junto ao grupo aprender e formular soluções com criticidade e não com senso comum, desenvolvendo o pensamento teórico e tendo consciência do processo de formação e de aprendizagem, valorizando o conhecimento e a partilha do mesmo.

Essa atitude de “amiga crítica”, também se deu entre todas as participantes, não só entre supervisora e professoras, tendo o grupo todo assumido o papel de “amigo crítico”, havendo mais êxito no compromisso e na aprendizagem coletivos, estando cientes que o “amigo crítico” não deve ser um juiz, no sentido punitivo, mas sim um questionador, que ajuda a reformular e enriquecer as dúvidas e os pontos de vista, que faz crítica ao trabalho para ser examinado (Costa & Kallick, 1993), ou seja, o grupo, no final dos dois anos, estava preparado para aprender com o outro, com as críticas construtivas, compartilhando ideias, procurando soluções coletivamente. “Quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos” (Imbernón, 2011, p.78), sendo que este compartilhar, aprender com o outro, é uma consequência da supervisão colaborativa. Com o tempo, passaram a receber e a aceitar as críticas das colegas e da supervisora,

desenvolvimento uma atitude crítica e reflexiva sobre as práticas e sobre as próprias dinâmicas da escola e indubitavelmente desenvolvendo-se profissionalmente.

Este desenvolvimento pessoal e profissional só foi possível devido à integração dos diferentes cenários supervisivos, (Alarcão & Tavares, 1987, 2003, 2010), pois mesmo diferenciando-se na teoria, podem “interpenetrar-se na prática” (Mesquita & Roldão, 2017, p. 74).

Podemos afirmar que no decorrer dos dois anos, o cenário de supervisão não foi um, mas vários. O Cenário da Imitação Artesanal (Alarcão, 2013, Mesquita & Roldão, 2017), contra o qual lutamos, ainda se fez presente, estando muito enraizado no nosso quotidiano escolar. O próprio grupo em muitas ocasiões se reportava à figura do supervisor como sendo a pessoa que detinha o saber, solicitando-lhe diretrizes sobre o que e como fazer.

Atuamos no Cenário da Aprendizagem pela Descoberta Guiada (Sá-Chaves, 2002, Mesquita & Roldão, 2017), indicando os textos para aprofundar o conhecimento. E no decorrer do processo, foram se integrando as atividades mais complexas, como o preenchimento das fichas do SAC. O Cenário Clínico (Cogan, 1973, Garmston, Lipton, & Kaiser, 2002; Alarcão & Tavares, 2003, Mesquita & Roldão, 2017) teve sua parcela de presença, pois procuramos analisar e melhorar a prática das professoras nas salas de aula, com a colaboração de ambas – supervisora e professoras. Procuramos colaborar, ajudar e trabalhar em conjunto como colegas em colaboração.

No decorrer do projeto, o Cenário Psicopedagógico (Stones, 1984; Sá-Chaves, 2002; Alarcão & Tavares, 2003, Mesquita & Roldão, 2017) perpassou vários momentos, pois buscou-se, através do diálogo entre professor e supervisor, ensinar, ajudar a resolver problemas relativos ao ensino-aprendizagem, discutindo-se sobre o que ocorria no contexto, apresentando os pontos positivos e negativos, e descobrindo diferentes maneiras de melhorar e aprofundar o saber-fazer.

O processo de supervisão, conduzido com base no SAC, permitiu que as professoras fossem respondendo aos questionamentos desencadeados pela reflexão sobre o instrumento, e em muitas questões as professoras começaram a

se autoanalisar, a observarem-se a si próprias, e assim também evidenciou-se o Cenário Pessoalista (Alarcão & Tavares, 2003; Mesquita & Roldão, 2017).

O Cenário Reflexivo (Schön, 1983; Zeichner, 1993; Alarcão, 2013, Mesquita & Roldão, 2017) se desencadeou, primeiramente, frente aos textos e, em seguida, através da reflexão, pelo grupo de professoras, das próprias sessões, onde a ação, a experimentação e a reflexão *na* e *sobre* a ação foram combinadas, com a teoria e a prática sendo constantemente relacionadas, com uma maior compreensão da própria atividade profissional.

Pudemos também identificar o Cenário Ecológico, (Bronfenbrenner, 1996; Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão, 2013; Mesquita & Roldão, 2017) por considerar a interação entre as professoras e o contexto em que o projeto se desenvolveu, onde se evidencia a importância das experiências e sua influência no contexto. Durante todo o projeto professoras e contexto estavam em constante transformação. Através da formação contínua em contexto verificou-se a influência na forma como as professoras se apropriavam do conhecimento, como definiam a oferta educativa, na valorização do bem estar e da implicação das crianças, no estilo das professoras, no seu desenvolvimento profissional, na supervisão e, logicamente, nas concepções sobre a avaliação.

Neste espaço de formação em contexto, por sua vez, identifica-se também o Cenário Dialógico (Mesquita & Roldão, 2017), uma vez que o diálogo foi central para o desenvolvimento profissional, pois através dele se deu o próprio conhecimento profissional, onde todos foram integrantes e parceiros da escola e da comunidade.

Como se vê, os cenários se complementaram no desenvolvimento do trabalho supervisão colaborativo. Durante os dois anos do projeto ficou evidente que as atividades desenvolvidas pelas professoras, despertadas pela formação contínua, originaram mudanças no contexto.

Na dimensão do desenvolvimento profissional, deu-se uma dinâmica de trabalho colaborativo, uma transposição de um grupo de professores para um grupo colaborativo de professoras, com relacionamento mais humano e uma escola mais viva. Passou-se a ter uma escola reflexiva, com profissionais reflexivos, na qual se transformou a realidade situada em modelos tradicionais de

ensino e aprendizagem numa escola pensante. As professoras tomaram consciência do que fazem e podem vir a fazer, tendo ciência de que, por sermos profissionais inacabados, vivemos em um processo de constante busca, de inovação, de permanente desenvolvimento profissional e que tanto o professor quanto o supervisor são responsáveis por este desenvolvimento e, conseqüentemente, pelo desenvolvimento da própria escola.

Todas as professoras da educação infantil participaram do grupo proposto para estudo/projeto, mesmo as que não tinham crianças da faixa etária mais focada no trabalho desenvolvido com o SAC, demonstrando um espírito de parceria, de preocupação com grupo, tanto de professoras quanto de crianças, para que não houvesse uma cisão, formando dois elos - o de crianças de 4 meses até 3 anos; e o de crianças de 4 anos até 5 anos. Além de ter o sentido de mutualidade em relação ao grupo, elas não queriam o grupo dividido, e sim que todas participassem, reconhecendo a importância de crescer com as outras, criando uma cultura colaborativa para um melhor desenvolvimento profissional e, assim, conseguir o empoderamento do grupo.

Neste grupo também houve diferentes opiniões, mas que foram sempre respeitadas. Aprendeu-se a respeitar desde o simples estar no próprio grupo, participando somente como ouvintes, até aquelas que mais se envolveram para que o processo tomasse forma. Em alguns momentos, tornou-se mais peculiar a convivência entre as integrantes, pois algumas tinham maior dificuldade de aceitar a participação das colegas quando estas não contribuía para com o grupo, mas com o tempo foram criando uma alteridade, se colocando no lugar das outras integrantes e deixando de se preocupar com posicionamentos pessoais, bem como tendo humildade e privilegiando o interesse do grupo sobre os interesses pessoais. Todas participaram, criaram e reforçaram vínculos, numa interdependência, que desencadeou a responsabilização de todas as professoras por todas as crianças.

O trabalho desenvolvido elevou a autoestima das professoras, já que as mesmas adquiriram mais confiança em seu saber, segurança no que faziam, e entenderam melhor o desenvolvimento da criança, à medida que foram se apropriando do suporte teórico, articulando-o com a prática. Isso fez com que

passassem a reconhecer o seu potencial e sua competência profissional. Essa nova visão delas próprias influenciou o olhar de colegas de outras instituições escolares e dos colegas da própria instituição, que passaram a reconhecer o valor do trabalho que estava a ser desenvolvido.

O reconhecimento pelo trabalho solidificou-se, principalmente a partir da participação da apresentação em uma oficina, no 31º Congresso da Rede Sinodal de Educação. A divulgação do trabalho foi de grande importância para as professoras, que se perceberam enquanto produtoras de conhecimento. O facto de serem reconhecidas e valorizadas externamente pelo trabalho desenvolvido teve reflexo no desenvolvimento pessoal e profissional, pois ajudou a mudar o olhar das próprias professoras relativamente aos seus próprios potenciais, demonstrando com isso uma maior autoestima, bem como uma conquista de um espaço profissional. Sentiram-se mais valorizadas como profissionais de educação, além de atribuírem maior significado ao que estavam modificando em suas práticas, ao que estavam oferecendo para as crianças e desmistificando o papel da professora de Educação Infantil como o de simples cuidadora. Assim, “o conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos” (Marcelo, 2009, p.8).

No decorrer dos dois anos, presenciamos a constituição de um grupo colaborativo, onde houve uma co-responsabilização com o trabalho desenvolvido. Um compromisso coletivo que se evidenciou na preocupação com a leitura dos textos, com a valorização da relação entre teoria e prática, com o trabalho desenvolvido e com seu próprio desenvolvimento profissional.

O grupo foi aprendendo a trabalhar em conjunto, cada professora teve coragem para compartilhar suas fragilidades com o grande grupo, havendo colaboração mútua, e compartilhamentos de dúvidas e de questões pertinentes de cada turma, sendo que “(...) é o trabalho desenvolvido no interior de cada equipa que pode contribuir para a superação do isolamento dos professores, potenciar o trabalho colaborativo, permitir o desenvolvimento profissional e a

construção de uma nova cultura profissional” (Formosinho & Machado, 2009, p. 65).

Assim, o grupo, plenamente constituído, debateu, leu discutiu os textos, e articulou teoria e prática. Este movimento do grupo permitiu que começassem a preencher as fichas do SAC e a compartilhá-las, ocorreram momentos importantes que acabaram unindo mais o grupo em prol de um maior conhecimento e melhoria da oferta educativa que desafia as crianças a pensarem. Assim, quanto mais colaboramos umas com as outras, mais nos afastamos do isolamento e crescemos como profissionais. O crescimento do grupo foi nítido, começando desde os momentos denominados “textológicos” pelo próprio grupo, como os de preenchimento de fichas do SAC, onde a teoria e a prática se fizeram presentes gerando mudanças no contexto. Além disso, as professoras, ao refletirem em conjunto, saíram da sua zona de desenvolvimento real e ampliaram a zona de desenvolvimento proximal, onde todas se tornaram interventoras na zona de desenvolvimento proximal de todas. A reflexão sustentada pela colaboração e por um quadro teórico explícito evidencia uma práxis até então não visível. Esse assumir coletivo do desenvolvimento do outro é indicador de um movimento no desenvolvimento do pensamento teórico.

Desta forma, se retomarmos a questão de estudo: Uma dinâmica de supervisão colaborativa promove o desenvolvimento profissional do educador? Podemos afirmar que sim, pois as dinâmicas ocorridas no grupo proporcionaram o desenvolvimento profissional.

Através da Relação Supervisiva Mediadora, as professoras evoluíram em relação a diagnosticar as situações que requerem atenção, procurando em conjunto a resolução dos problemas, das situações incertas, tomando consciência do seu processo de aprendizagem, procurando estudar novas alternativas, pesquisar recriando estratégias. Aí se encontra a “boniteza” da profissão do professor, que deve estar em constante formação, procurando ler, estudar e encontrar, continuamente, novas formas de interação, visando à aprendizagem e o crescimento das crianças. Isso faz com que nossa profissão não seja estática, pois lidamos com seres humanos, que nos possibilitam estar constantemente em

busca de novos caminhos e conhecimentos. Conforme Gadotti (2003, p.22), “o professor hoje precisa ser um profissional capaz de criar conhecimento”.

A avaliação formativa/mediadora/processual foi sendo colocada à prova, e o grupo, com o apoio da supervisão, foi mudando a concepção teórica sobre a avaliação, reconstruindo o modo de fazer avaliação e se distanciando da forma mecânica/tradicional. Primeiramente, em relação ao conceito de avaliação, ocorreu a desestruturação e as professoras perceberam que essa deve avaliar o todo, dar importância para o processo e não somente ficar restrita ao resultado. No início desse processo de desconstrução da avaliação, o grupo apresentou muita dificuldade em não quantificar o desenvolvimento da criança, pois é mais fácil fazer o *checklist*: consegue-não consegue, faz-não faz. É mais fácil o ato de colar e copiar, padronizando a mesma avaliação para todas as crianças.

Denota-se que realmente houve crescimento profissional, não ficamos somente na parte burocrática, teórica, no preenchimento de fichas, ainda que tudo isto tenha servido para a mudança na prática, tanto das professoras quanto das crianças, indo ao encontro de que o desenvolvimento profissional é muito mais do que participar de “formações” que repassam informação educativa, mas implica procurar mudar as atitudes, as atividades de ensino e aprendizagem para se ter melhores resultados escolares (Heideman, 1990).

A mudança das práticas oferecidas influenciou o cotidiano da sala de aula, bem como o próprio desenvolvimento das crianças e das professoras. Essas mudanças da prática geraram dificuldades no trabalho das professoras, que saíram de sua zona de conforto, desestabilizando-se. Este desestabilizar promoveu a mudança no desenvolvimento e aprendizagem e precisou ser vivenciado pelas professoras, não ficando somente na verbalização (Freire, 2006a). Assim as professoras estabeleceram um compromisso com a mudança, aprimorando os saberes didáticos, praticando ações educativas diferentes para buscar a participação mais ativa dos alunos, bem como o seu desenvolvimento em todas as áreas.

Porém, diante de todas as mudanças e ofertas diferenciadas que surgiram, as professoras estavam cientes de que, mesmo com um contexto mais rico, com novas áreas, não quer dizer que a criança vá aprender, pois o “facto de isso fazer

com que as crianças aprendam e se desenvolvam depende muito do papel do educador enquanto mediador cultural” (Portugal & Laevers, 2010, p.107), depende da sensibilidade, da estimulação e da autonomia proporcionada pelo professor, depende do estilo do professor, da “(...) transformação de valores, atitudes, emoções e percepções que informam a prática” (Day, 2001, p. 153).

Não restam dúvidas de que, com o projeto, as professoras desenvolveram atitudes de colaboração, onde participaram continuamente da formação em contexto através da pesquisa, da exploração de soluções e da tomada de decisões. Dessa forma, a prática passou a ser “um desafio e não uma ‘cantiga de ninar”” (Freire, 1997, p. 96), onde as professoras se esforçaram, buscaram, pesquisaram, refletiram, tentando sempre acertar e melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, mudando suas concepções sobre as práticas.

As professoras estavam mais conscientes e estavam constantemente procurando os melhores resultados, demonstrando abertura à aprendizagem contínua, e frente a isso se pode tranquilizar, pois saíram de um ciclo vicioso de dar “meras/pobres aulas com simples trabalhos”. Cumpre lembrar, também, que o professor é “aprendiz durante toda a sua vida profissional” (Fullan & Hargreaves, 2000, p. 102), portanto muitas vezes não conseguiremos resolver todos os problemas que nossos alunos apresentam, devido ao facto de estarmos sempre aprendendo e, portanto, entre essas aprendizagens também teremos de aprender a lidar com as frustrações e não esmorecer.

Chegando ao final deste estudo, salientamos que a proposta de trabalho envolvendo supervisão-formação com o tema da avaliação intensificou a dinamização da colaboração e o próprio desenvolvimento profissional. Dessa forma podemos ressaltar que existe no grupo uma ligação entre a formação contínua e o aumento da qualidade das práticas e o próprio desenvolvimento profissional.

Terminamos cientes de que a supervisão em uma instituição escolar busca a qualidade e, para tanto, deve instigar o desenvolvimento profissional e consequentemente institucional, aprimorando as pessoas. Destaca-se que se conseguiu, através da supervisão colaborativa, “ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o

desenvolvimento dos alunos” (Alarcão & Tavares, 2003, p.42). A supervisão está intrinsecamente ligada ao “acompanhamento de atividades com vista ao melhoramento da sua qualidade” (Tavares et al., 2017, p.115). Esta qualidade deve ser procurada através do aprofundamento teórico, da própria pesquisa, unindo teoria e prática. Sendo esse um ganho alcançado no projeto e que tomamos consciência de que se sucedeu através da formação contínua em contexto, necessária para que ocorram mudanças.

Sabemos que o desenvolvimento profissional aqui exposto ocorreu por causa da dinâmica de supervisão colaborativa desenvolvida pelos participantes. O papel da supervisora foi significativo no processo e as professoras redimensionaram o seu compromisso com o ensino, aprenderam, refletiram sobre sua profissão, sobre ser professor, através das experiências e das atividades vivenciadas e planejadas, sempre buscando conhecimento mais aprofundado para melhor atuar na prática, e com isso tendo um maior desenvolvimento profissional.

Por tudo isso presenciado, conseguimos atingir os objetivos de compreender o papel do supervisor no grupo colaborativo e avaliou-se que a supervisão e as dinâmicas colaborativas, desenvolvidas no grupo proporcionaram o desenvolvimento profissional das participantes.

O grupo percebeu que a formação docente é um processo contínuo e requer estudo e diálogo. Através deste trabalho, construíram-se saberes de maneira colaborativa que foram aplicados no contexto. Ou seja, o trabalho desenvolvido teve sentido para o grupo, possibilitando o desenvolvimento de uma práxis.

A riqueza dos compartilhamentos que sucederam durante os dois anos de projeto, do grande envolvimento das professoras, faz-nos vir à mente a frase do poeta Fernando Pessoa: “*Tudo vale a pena se a alma não é pequena*”. Julgamos que o trabalho valeu a pena, pois oportunizamos uma maior conscientização da própria profissão.

Assim, temos como pretensões futuras registrar em formato de livro, juntamente com o grupo que participou do projeto, os momentos vividos, o estudo feito, as percepções sobre o SAC, RCNEI, BNCC, para que este material venha a

auxiliar outras profissionais no seu desenvolvimento, nas suas práticas pedagógicas e nas suas concepções sobre avaliação.

Mas temos que ter consciência de que para dar continuidade ao trabalho é preciso que a instituição, se veja como uma organização que aprende e que é produtora de mudanças, onde a formação seja contínua e em contexto, relacionada à realidade escolar e pedagógica do professor. Caso contrário, ficará sem eficácia e valor prático.

Neste estudo uma das limitações foi a grande mobilidade das professoras e a dificuldade em permanecerem no grupo da Educação Infantil desta instituição. Esta entrada e saída das professoras no grupo foi devido a fatores externos, como, mudanças de cidades e de escola, ou mesmo dentro da escola mudança de setor de trabalho, aposentadoria ou demissão. Esta situação interferiu no grupo, uma vez que, sempre que saia alguém surgia um clima de vazio pelo lugar deixado, e quando alguém entrava no grupo, este primeiramente tinha que ser aceito pelo grupo, além de necessitar de algum tempo para se apropriar do trabalho desenvolvido.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## REFERÊNCIAS

- Abegg, I., & De Bastos, F. da P. (2005). Fundamentos para uma prática de ensino-investigativa em Ciências Naturais e suas Tecnologias: exemplar de uma experiência em séries iniciais. *Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias*, 4(3), 1–15.
- Adelman, C., Jenkins, D., & Kemmis, S. (1983). Rethinking case study: notes from the second Cambridge conference. In *Case Study: an overview. Case Study Methods 1 (series)*. Melbourne, Australia: Deakin University Press.
- Alarcão, I. (1996a). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão* (pp. 9–40). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: Que Novas Funções Supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2009). Conferências - Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (8), 119–128.
- Alarcão, I. (2013). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel, E.C. Lima, I. Alarcão, & N. S. C Ferreira (Eds.), *Supervisão pedagógica: princípios e práticas* (pp. 11–55). São Paulo: Papyrus Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedagogo.

- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem (2ª Edição)*. Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Albuquerque, M. O. A., & Ibiapina, I. M. L. M. (2016). Revoada Colaborativa: o ritmo e a velocidade do voo dependem do outro. In I. Ibiapina, H. Bandeira & F. Araujo (Eds) *Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes* (pp. 75-90). Piauí: Edufpi. Obtido de [http://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/ppged/arquivos/files/LIVRO%20PEQUISA%20COLABORATIVA\\_E-BOOK.pdf](http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/LIVRO%20PEQUISA%20COLABORATIVA_E-BOOK.pdf)
- Almeida, L. (2013). Formação centrada na escola: das intenções às ações. In L. Almeida & V. Placco (Eds.), *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Edições Loyola.
- Alonso, M. (2008). A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In N. S. C. Ferreira (Ed.), *Supervisão educacional para uma escola de qualidade* (pp. 167–181). São Paulo: Cortez Editora.
- Alves, R. (2015). *Rubem Alves essencial: 300 pílulas de sabedoria*. Brasil: Editora Planeta.
- Amado, J. (2017a). A investigação em educação e seus paradigmas. Em J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 21–73). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Amado, J. (2017b). Técnicas de recolha de dados. Em J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207–208). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2017). A Técnica de Análise de Conteúdo. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301–350). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2017). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 123–145). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Amaral, M. C. F. (2014). *Registros e Avaliação na Educação Infantil: entrecruzando olhares para qualificar as práticas (Dissertação de Mestrado não publicada)*. Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Amaral, M. C. F., & Micarello, H. (2012). Dilemas e possibilidades da avaliação da/na educação infantil. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Eds.), *Dilemas e possibilidades da avaliação da/na educação infantil* (pp. 171–187). Viseu: Psicossoma.
- Andrade, L. B. P. (2010). *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: UNESP Cultura Acadêmica.
- André, M. E. D. A. (1984). Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, (49), 51–54.
- Araújo, S. B., & Oliveira-Formosinho, J. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, (22), 81–93.
- Bagnato, S. J. (2005). The authentic alternative for assessment in early intervention: an emerging evidence-based practice. *Journal of Early Intervention*, 28(1), 17–22.
- Bandeira, H. M. M. (2016). Diálogo sobre atividade intelectual e material na colaboração: a que provém este livro? In I. Ibiapina, H. Bandeira & F. Araujo (Eds) *Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes* (pp. 21-30). Piauí: Edufpi. Obtido de [http://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/ppged/arquivos/files/LIVRO%20PEQUISA%20COLABORATIVA\\_E-BOOK.pdf](http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/LIVRO%20PEQUISA%20COLABORATIVA_E-BOOK.pdf)
- Barbosa, J. R. A. (2008). A avaliação da aprendizagem como processo interativo: um desafio para o educador. *Democratizar*, 1(2).
- Barbosa, M. C., & Horn, M. D. (2008). *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa - novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 95–133.
- Barroso, J. (2003). No Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. In R. Canário (Ed.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 61–78). Porto: Porto

Editora.

- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). *Aprender a ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2004). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- Benachio, M. N. (2011). *Como os professores aprendem a ressignificar sua docência?* São Paulo: Paulinas.
- Berg, B. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn & Bacon. California Pearson.
- Bhering, E., Campos, M. M., Esoisuti, Y. L., Esposito, Y., Gimenes, N., Abuchaim, B., Unbehaum, S. (2011). A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, 1(37), 15–33. Obtido de <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28269/30109>
- Blatter, J. K. B. (2008). Case Study. In L. Given (Ed.) *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*, (pp. 68–71). Thousand Oaks: Sage.
- Blichfeldt, B. S., & Andersen, J. R. (2006). Creating a Wider Audience for Action Research: Learning from Case-Study Research. *Journal of Research Practice*, 2(1). Obtido de: <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/23/69>
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. da. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43–55). Lisboa: APM.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino - avaliar processos e resultados. *Sísifo. Revista de Ciências Da Educação*, (9), 79–86.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, Obtido de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado)
- Brasil.(1990) Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069/90. Diário Oficial da União, Brasília. Obtido de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)
- Brasil. (1994). Política Nacional de Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da

Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Ministério da Educação. Brasília. Obtido de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)

Brasil (1998a). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução*, v.1. Brasil: Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Obtido de [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)

Brasil (1998b). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social*, v.2. Brasil: Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Obtido de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>

Brasil (1998c). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo*, v.3. Brasil: Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Obtido de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>

Brasil (2009a). Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 8. Obtido em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)

Brasil. (2009b). Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica. Obtido de [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf)

Brasil (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasil: Brasília: Ministério da Educação e Cultura.

Brasil. (2011). Educação Infantil: subsídios para construção de uma proposta de avaliação. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Portaria número 1.147/2011.

Brasil. (2012) Relatório de pesquisa - perfil dos gastos educacionais nos municípios brasileiros – ano base: 2009. Brasília, DF, UNDIME

Brasil. (2017). Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasil: Brasília: Ministério da Educação. Obtido de [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versao-final\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versao-final_site.pdf)

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos*

- naturais e planejados* (2ª Edição). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. S., Ross, G., & Wood, D. J. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17, 89–100.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Campos, M. M., Esoisuti, Y. L., Bhering, E., Gimenes, N., & Abuchaim, B. (2011). A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, 41(42), 20–54.
- Canário, R. (1997). Nota de apresentação. In R.Canário (Ed.), *Formação e situações de trabalho* (pp.7-12) Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (1998). A Escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia Da Educação da PUC*, (6), 9–27.
- Canário, R. (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas.” *Educação Unisinos*, 12(2); 73-81. Obtido de <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309>
- Canha, B. (2013). *Colaboração em Didática: Utopia, desencanto e possibilidade*. (tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro. Obtido de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10358/1/tese.pdf>
- Cardoso, A. M., Peixoto, A. M., Serrano, M. C., & Moreira, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno: repercussões a nível da supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão* (pp. 63–88). Porto: Porto Editora.
- Carlos, A., Lamy, F., Seabra, F., Massano, L., Gaspar, M. I., Silva, P., ... Henriques, S. (2019). *Supervisão: Modelos e processos* (M. I. Gaspar, Ed.). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, C. M. (2012). “CRECHendo” com qualidade – construção de um instrumento de avaliação das práticas educativas em creche (Dissertação de Mestrado não publicada).Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Carver, R. (1996). Theory for practice: a framework for thinking about experiential education. *Journal of Experimental Education*, 1(19), 8–13.

- Castle, J. (1997). Rethinking Mutual goals in school-university collaboration. In *Recreating Relationships Collaboration and educational* (p. 331). State university of new york.
- Champion, D., & Stowell, F. A. (2003). Validating Action Research Field Studies: PEArL. *Systemic Practice and Action Research*, 16(1), 21–36.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Christiansen, H., Goulet, L., Krentz, C., & Maeers, M. (1997). *Recreating Relationships: Collaboration and Educational Reform*. Nova Iorque: State University of New York.
- Ciasca, M. I., & Mendes, D. L. (2009). Estudo de avaliação na educação infantil. *Estudo Avaliação Educação*, 20(43).
- Coelho, A. (2010) Prefácio. In: Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Coelho, A., & Chélinho, J. (2012). Conceções educativas e práticas de avaliação - as preocupações do/as profissionais. Em M. J. Cardona & M. Guimarães (Eds.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 115–132). Viseu: Psicossoma.
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical Supervision*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Coimbra, M. de N. C. T., Marques, A. T., & Martins, A. M. de O. (2012). Formação e supervisão: o que move os professores? *Revista Lusófona de Educação*, 20(20), 31–46.
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez Editora.
- Cortesão, L. (1993). *A Avaliação Formativa: Que Desafios?* Porto: Asa.
- Costa, A., & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51(2), 49–51.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da pesquisa educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Revista Educação*, 1(12), 5–15.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. (2003). O estudo de caso na investigação em

- Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221–244.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355–380. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- Damasceno, I. C. (2016). Colaboração na compreensão das professoras. In I. Ibiapina, H. Bandeira & F. Araujo (Eds) *Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes* . (pp. 91-110) . Piauí: Edufpi. Obtido de [http://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/ppged/arquivos/files/LIVRO%20PEQUISA%20COLABORATIVA\\_E-BOOK.pdf](http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/LIVRO%20PEQUISA%20COLABORATIVA_E-BOOK.pdf)
- Damiani, M. F. (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. Editora UFPR.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- De Bastos, F. da P., & Grabauska, C. J. (2001). Investigação-ação educacional: possibilidade crítica e emancipatória na prática educativa. In R. A. Mion & C. H. Saito (Eds.), *Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores* (pp. 9–20). Ponta Grossa: Gráfica Planeta.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dewey, J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Horace Liveright.
- Dewey, J. (1959). *Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Diniz-Pereira, J. E. (2007). Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. *Educação e Linguagem*, 10(15),

82–98.

- Drummond, M. J. (2005). Avaliar a aprendizagem das crianças. *Infância e Educação, Investigação e Práticas. Revista Do GEDEI*, (7), 7–21.
- Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação. *Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. Revista Lusófona de Educação*, 11, 113–132.
- Duarte, M. Y. (2008). Estudo de Caso. In J. Duarte & A. Barros (Eds.), *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação* (pp. 215–235). São Paulo: Editora Atlas.
- Dubar, C. (2013). Formação, trabalho e identidades profissionais. In R. Canário (Ed.), *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 43–52). Porto: Porto Editora.
- Edwards, C., Gandili, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., DeBruin-Parecki, A., & Robin, K. B. (2004). *Preschool Policy Matthers*. NIEER.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21–50.
- Fernandes, D. (2007). *Percursos e desafios da avaliação contemporânea. Síntese da lição proferida no âmbito das Provas de Agregação requeridas por Domingos Fernandes*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, N. S. C. (2003). Poderemos trabalhar juntos na sociedade mundializada? Desafios para os educadores. In T. M. E. Porto (Ed.), *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas*. Araraquara: JM Editora.
- Ferreira, N.S.C. (2011). *Supervisão Educacional: Uma reflexão crítica*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Fetterman, D. M. (1994). Empowerment Evaluation. *American Journal of Evaluation practice*, 15(1), 1–15. Obtido de <http://doi.org/10.1177/109821409401500101>

- Fetterman, D. M. (1996). Empowerment evaluation: An introduction to theory and practice. In S. J. Kaftarian & A. Wandersman (Eds.), *Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment & accountability* (pp. 3–46). Thousand Oaks: Sage.
- Fetterman, D. M. (2001). *Foundations of empowerment evaluation*. Thousand Oaks: Sage Publications..
- Figueiredo, F., Kramer, S., Nascimento, A., Pedroza, G., & Vargens, P. (2005). Nos relatos de professores, conquistas e ambigüidades da educação infantil. In S. Kramer (Ed.), *Profissionais da educação infantil: gestão e formação* (pp. 38–54). São Paulo: Ática.
- Figueiredo, F., Micarello, H., & Barbosa, S. N. (2008). Autonomia de professores da educação infantil: a coisa vira e o professor se vira. In S. Kramer (Ed.), *Profissionais da educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática.
- Fiorentini, D. (2004). Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In M. de C. Borba & J. de L. Araújo (Eds.), *Pesquisa qualitativa em educação matemática* (pp. 47–76). Belo Horizonte: Autêntica.
- Fiorentini, D. (2008). A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil. *Bolema*, (29), 43–70.
- Fiorentini, D. (2018). Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In M. de C. Borba & J. de L. Araújo (Eds.), *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática* (pp. 53–85). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas para uma nova organização da escola*. Porto Editora.
- Franco, R. A. Z., Domínguez, I. S., & Trejo, I. M. (2017). Cloud Computing: La Tecnología de Cómputo en la Nube como una Herramienta de Apoyo para el Aprendizaje Colaborativo. In D. D. B. Gómez, N. R. Olivares, & D. C. Cervantes (Eds.), *Educación a Distancia y TIC* (pp. 177–200). Palibrio.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006a). *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006b). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro Editora.
- Freire, P. (2006c). *Extensão ou comunicação?*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, L. V. , & Freitas, C. V. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: ASA Editores.
- Friend, M., & Cook, L. (1996). *Interactions collaboration Skills for School Professionals*. Londres: Longman.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de uma equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gadotti, M. (2003). *História das Ideias Pedagógicas*. Editora Ática.
- Gadotti, M. (2005). *Boniteza de um sonho: Ensinar e aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale.
- García, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 51–76). Lisboa: Dom Quixote.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- García, C. M., & Latas, P. (1991). *El estudio de caso: una estratégia para la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Universidad

de Sevilla.

- Garmston, R., Lipton, L., & Kaiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à pessoa* (pp. 17–132). Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). *A Supervisão Pedagógica: significados e operacionalização*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (1995). *Supervision of Instruction: A Developmental Approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gómez, A. P. (1992). O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93–114). Lisboa: Dom Quixote.
- Gómez, A. P. (1998). As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In J. G. Sacristán & A. P. Gómez (Eds.), *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Goulet, L., & Aubichon, B. (1997). Learning collaboration: Research in a First Nations teacher education program. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Maeers (Eds.), *Recreating relationships: Collaboration and educational reform* (pp. 219–231). New York: State University of New York Press.
- Goulet, L., Krentz, C., & Christiansen, H. (2003). Collaboration in education: the phenomenon and process of working together. *Alberta Journal of Educational Research*, 49(4), 16.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1988). The countenances of fourth generation evaluation: Description, judgment, and negotiation. *Evaluation Studies Review Annual*, (11), 70–78.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1991). *Naturalistic inquiry*. New York: Sage Publications..

- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. London: Heinemann.
- Habermas, J. (1974). *Theory and Practice*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1982). *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Habermas, J. (2014). *Conhecimento e Interesse*. São Paulo: Unesp.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2001). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed.
- Heideman, C. (1990). Introduction to staff development. In P. Burke (Ed.), *Programming for staff development* (pp. 3–9). London: Falmer Press.
- Henn, R. (2008). *Desafios Ambientais na Educação Infantil. (Dissertação de Mestrado não publicada)*. Universidade de Santa Maria, Santa Maria.
- Hoffmann, J. (1996). *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança* (7ª Edição). Porto Alegre: Mediação.
- Hoffmann, J. (1999). *Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista* (26ª Edição). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Hoffmann, J. (2011). *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Hoffmann, J. (2012). *Avaliação Mediadora*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Hoffmann, J. (2013). *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Hoffmann, J. (2014). *Avaliação e Educação Infantil :Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Houaiss, A., & Villar, M. de S. (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Ibiapina, I. M. L. M. (2016). Reflexões sobre a produção do campo teórico-metológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In I. Ibiapina, H.

- Bandeira & F. Araujo (Eds). *Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes* (pp. 33-62). Piauí: . Edufpi. Obtido de [http://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/ppged/arquivos/files/LIVRO%20PE SQUISA%20COLABORATIVA\\_E-BOOK.pdf](http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/LIVRO%20PE SQUISA%20COLABORATIVA_E-BOOK.pdf)
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez Editora.
- Imbernón, F. (2016). *Qualidade de ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. São Paulo: Cortez Editora.
- Jensen, J. L., & Rodgers, R. (2001). Cumulating the Intellectual Gold of Case Study Research. *Public Administration Review*, 61(2), 235–246.
- Kagan, S. L. (2011). *Qualidade na Educação Infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações*. Cadernos de pesquisa.
- Kortaghen, F. A. J. (2012). A Prática, a Teoria e a Pessoa na Formação de Professores. *Educação, Sociedade & Culturas*, (36), 141–158.
- Kramer, S. (1993). *Com a pré-escola nas mãos – Uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática.
- Kramer, S., Nunes, M. F. R., Santos, P., & Vargens, P. (2005). Gestão da educação infantil: “a história começa quando eu entro nela.” In S Kramer (Ed.), *Profissionais da educação infantil: gestão e formação* (pp. 100–120). São Paulo: Ática.
- Krug, H. N. (2001). *Formação de professores reflexivos: ensaios e experiências*. Santa Maria: O Autor.
- Kuhlmann, J. M. (1991). Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Cadernos de Pesquisa*, (78), 17–26.
- Kuhlmann, J. M. (2000). História da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, (14).
- Kuhlmann, J. M. (2007). *Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Laevers, F. (1994). *Defining and assessing quality in early childhood education*. Leuven University Press.
- Laevers, F., (2003). Experiential Education - Making care and evaluation more effective through well-being and involvement. In F. Laevers & L. Heylen

- (Eds.), Involvement of children and teacher style - insights from an international study on experiential education. *Studia Paedagogica* 35 (pp. 13-24). Leuven: Leuven University Press.
- Laevers, F. (2004). Educação experiencial: Tornando a Educação infantil mais efetiva através do bem estar e o envolvimento. *Contrapontos*. 4(1), 57–69. Obtido de <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/750/602>
- Laevers, F. (2005a). *Deep level learning and the experiential approach in early childhood and primary education*. Leuven: Leuven University Department of Educational Sciences
- Laevers, F. (2005b). The curriculum as means to raise the quality of early childhood education – implications for policy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 17–29.
- Laevers, F. (2005c). Sics [Ziko] Well-being and involvement in care a processoriented self-evaluation instrument for care settings. Leuven: Kind & Gezin and Research - Centre for Experiential Education, Leuven University.
- Laevers, F. (2011). Aumentar as competências das crianças através do bem-estar e do envolvimento. *Infância na Europa*, (21).
- Laevers, F. (2014). *Fundamentos da Educação experiencial: Bem-estar e envolvimento na educação infantil*. *Est. Aval. Educ.* 25 (58), 152-187.
- Laevers, F., Vandenbussche, E., Kog, M., & Depondt, L. (1994). A process-oriented child monitoring system for young childre (experiential education series nº 2). Leuven: Centre for Experiential Education.
- Lalanda, M. C., & Abrantes, M. M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão* (pp. 41-62). Porto: Porto Editora.
- Leal, A., & Henning, P. (2009). Do exame da Supervisão ao Autoexame dos Professores: estratégias de regulação do trabalho docente na Supervisão Escolar. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, 9(1), 251–266.
- Libâneo, J. C. (2001). *A escola como organização de trabalho e lugar de aprendizagem do professor: organização e gestão da escola: teoria e prática*. Porto Alegre: Alternativa.
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática* (5ª

- Edição). Goiânia: Alternativa.
- Libâneo, J. C. (2012). Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In S. Pimenta, E. Ghedin (Eds) *Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito* (pp. 63-93). São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, E. C. de. (2013). Um olhar histórico sobre a Supervisão. In M. Rangel (Ed.), *Supervisão pedagógica: princípios e práticas* (pp. 69–80). Campinas, São Paulo: Papirus.
- Lima, J. Á. de. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Locke, T., Alcorn, N., & O'Neill, J. (2013). Ethical issues in collaborative action research. *Education Action Research*, 21(1), 107–123.
- Luckesi, C. C. (1995). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez Editora.
- Machado A. (1969), Extracto de Proverbios y cantares (XXIX). Campos de Castilla. In A. Machado.(Ed) Antología poética. Madrid: Salvat editores.
- Machado, J. (2014). Cultura Participativa e Formação de Professores. In *Luzes e Sombra da Formação Contínua Entre a Conformação e a Transformação* (pp. 27–38). Málaga: Edições Pedagogo, LDA.
- Magalhães, M. C. C. (2006). Por uma Prática Crítica de Formação Contínua de Educadores. In S. S. Fidalgo & A. da S. Shimoura (Eds.), *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percorso na Formação Docente* (pp. 94–103). São Paulo.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo/ Revista de Ciências da Educação*, (8), 7–22.
- Martins, L.M. (2013). Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. *Revista Histedbr* 13(52) (pp.286-300) <https://doi.org/10.20396/rho.v13i52.8640243>
- Martins, G. A. (2008). Estudo de Caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. *RCO – Revista de Contabilidade e Organizações*, 2(2), 8–18.
- McTaggart, R. (1994). Participatory action research: issues in theory and practice. *Educational Action Research*, 2(3), 313–337.

<http://doi.org/10.1080/0965079940020302>

- McTaggart, R. (2002). The mission of the scholar in action research. In M. P. Wolfe & C. R. Pryor (Eds.), *The mission of the scholar: Research and practice* (pp. 1–16). London: Peter Lang.
- Medeiros, L., & Rosa, S. (1987). *Supervisão Educacional: Possibilidades e Limites*. São Paulo: Editora Cortez.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mesquita, E., & Roldão, M. do C. (2017). *Formação inicial de professores: a supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Porto: Edições Sílabo.
- Mesquita, E., & Roldão, M. do C. (2019). A Supervisão como Dispositivo de Desenvolvimento Profissional e Transformação de Práticas. In E. Mesquita, M. C. Roldão, J. Machado (Eds). *Prática Supervisionada e construção do Conhecimento Profissional* (pp. 41–72). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Mesquita, E., & Machado, J. (2019). *Prática Supervisionada e construção do Conhecimento Profissional*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manoel Leão.
- Migueis, M. da R. (2010). *A Formação como actividade de aprendizagem docente*. (Tese de doutorado não publicada). Aveiro: Universidade de aveiro.
- Morin, E. (2003). *Os sete Saberes necessários a educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora.
- Morris, T. (2004). *E se Aristóteles dirigisse a General Motors?: a nova alma das organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Mosher, R. L., & Purpel, D. E. (1972). *Supervision: The Reluctant Profession*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Myers, D. G. (2006). *Psicologia*. Rio de Janeiro: LTC.
- Neto, A., & Aquino, J. (2009). A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? *Educação Em Revista*, 25(2), 223–240.
- Neto, M. da C. A., Candeias, I., & Costa, A. P. (2014). Supervisão e Colaboração:

- Conceitos conexos, numa relação para o desenvolvimento. In A. P. Costa, L. P. Reis, F. N. de Souza, & R. Luengo (Eds.), *Libro de Actas de "3º Congreso Ibero-Americano en Investigación Cualitativa"*. Vol. 1, (pp. 374–381). Obtido de [www.ciaiq.org](http://www.ciaiq.org)
- Noffke, S. (2009). Revisiting the Professional, personal, and political dimensions of action research. In S. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The Sage handbook of educational action research* (pp. 7–23). London & Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Norton, L. S. (2009). *Action research in teaching and learning. A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. London & New York: Routledge. Obtido de [http://dl.booktolearn.com/ebooks2/education/9780415437943\\_action\\_research\\_in\\_teaching\\_and\\_learning\\_fbf8.pdf](http://dl.booktolearn.com/ebooks2/education/9780415437943_action_research_in_teaching_and_learning_fbf8.pdf)
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In J. Tavares, J. Moreira, & R. Oliveira (Eds.), *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. (pp.15-38). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1997). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote
- Nóvoa, A. (1999). O Passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor* (pp. 13–21). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). *A Supervisão na Formação de Professores I: da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). *A supervisão na Formação de Professores II: da Organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Na Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13–36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Formação de professores: aprendizagem*

- profissional e ação docente* (pp. 221–284). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). O projeto EEL-DQP: avaliação e desenvolvimento da pedagogia sustentado na documentação. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Eds.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 189–215). Viseu: Psicossoma.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A perspectiva educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L., & Oliveira, M. (1997). O Contexto Supervisivo na Formação Contínua de Professores. In *Supervisão na Formação – contributos inovadores. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão* (pp. 170-175). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira, M. K. de. (1997). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Oliveira, M. K. de. (2006). *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Editora Scipione.
- Olson, M. (1997). Collaboration: An Epistemological Shift. In *Recreating Relationships Collaboration and educational Reform* (p. 331). New York: State University of New York Press..
- Paquay, L., Nieuwenhoven, C. Van, & Wouters, P. (2012). *A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores*. Porto Alegre: Penso.
- Parente, M. C. C. (2000). O portfolio de avaliação na educação pré-escolar: no trilho de um caminho autêntico. In *Actas do Congresso Internacional 'Os mundos sociais e culturais da Infância'* (Vol. 3, pp. 273–279). Braga: CESC-IEC/Universidade do Minho.
- Parente, M. C. C. (2007). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. (tese de doutoramento não publicada). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Parente, M. C. C. (2014). *Avaliação na educação de infância: Itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial*. Interacções.
- Pascal, C., & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parceiras: Nove*

- estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Paula, A. P. P. (2015). *Repensando os estudos organizacionais: por uma nova teoria do conhecimento*. FGV Editora.
- Pawlas, G. E., & Oliva, P. F. (2007). *Supervision for Today's School*. Wiley.
- Pedras, S., & Seabra, F. (2016). *Supervisão e colaboração: contributos para uma relação*. *Revista Transmutare*, 1(2), 293-312.
- Perrenoud, P. (1999a). *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (1999b). *Construir As Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2001a). *A Pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2001b). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta, S. G. (2012). Professor Reflexivo: Construindo uma crítica. In S. Pimenta, E. Ghedin (Eds) *Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito* (pp. 20-62). São Paulo: Cortez Editora.
- Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (Eds.). (2012). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pinazza, M. A. (2004). A educação infantil em suas especificidades. In C. M. G. Geraldi, C. R. Riolfi, & M. F. Garcia (Eds.), *Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social* (pp. 371–385). São Paulo: Mercado de Letras.
- Pinazza, M. A. (2013). Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. In T. M. Kishimoto & J. Oliveira-Formosinho (Eds.), *Em busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar* (pp. 54–84). Porto Alegre: Penso.
- Pinto, C. L. (2009). O trabalho colaborativo comunicacional na formação de professores: Para muito além do mar... Tecendo redes e interações no cotidiano da escola. In M. Damiani, T. Porto, & E. Schlemmer (Eds.),

- Trabalho Colaborativo/Cooperativo em Educação: uma possibilidade para ensinar e aprender* (pp. 153–164). Brasília: Liber.
- Ponte, J. P. da. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105–132.
- Portugal, G. (sem data). Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação. Obtido de [http://www.eb23-dr-ruyandrade.rcts.pt/m/Aval\\_e\\_desenvolvimento\\_do\\_Curriculum.pdf](http://www.eb23-dr-ruyandrade.rcts.pt/m/Aval_e_desenvolvimento_do_Curriculum.pdf)
- Portugal, G. (2007). Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar. In P. Pequito & A. Pinheiro (Eds.), *Quem aprende mais? reflexões sobre educação de infância* (pp. 425–434). Porto: Gailivro.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Excedra*, 1, 9–23.
- Portugal, G. (2012). *Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o sistema de acompanhamento das crianças (SAC)*. Revista Brasileira de Educação. 17(51) 593-744. Obtido de <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300006>
- Portugal, G. (2013). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças - desafios e possibilidades. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Eds.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 234–253). Viseu: Psicossoma.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G., & Luís, H. (2016). *A Atenção á experiência interna da criança e estilo do adulto - contributo das escalas de empenhamento para Melhoria das Práticas Pedagógica de infância*. Saber e Educar.
- Portugal, G., & Santos, P. (2003). *A abordagem experiencial em intervenção precoce: na formação, supervisão e intervenção*. *Psicologia*. 17(1) 161-177. Obtido de <http://dx.doi.org/10.17575/rpsicol.v17i1.443>.
- Portugal, G., & Santos, P. (2003). Enabling an empowering early intervention professionals - a reflective practice based on experiential education. Em F.

- Laevers & L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style - insights from an international study on experiential education*. *Studia Pedagogica* 35 (pp. 129-142). Leuven: Leuven University Press.
- Portugal, G., Santos, P., Libório, O., Figueiredo, A., Abrantes, N., Silva, C., & Góis, S. (2011). Um sistema de acompanhamento das crianças (SAC) em jardim-de-infância – uma via para a diferenciação pedagógica e inclusão. *Análise Psicológica*, 1(29), 135–147.
- Puglisi, M. L., & Franco, B. (2005). *Análise de Conteúdo*. Brasília: Líber Livro.
- Rangel, M. (1988). *Supervisão Pedagógica: um modelo*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Rangel, M. (2008). Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In N.S.C. Ferreira (Ed.), *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação* (pp.69-96). São Paulo: Cortez Editora.
- Rangel, M. (2013a). Supervisão e orientação educacional: Concepções e práticas conjuntas. In M. Rangel (Ed.), *Supervisão e gestão na escola: conceitos e práticas de mediação* (pp. 11–24). Campinas, São Paulo: Papirus.
- Rangel, M. (2013b). Considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação, na América Latina. In C. A. da Silva Jr & M. Rangel (Eds.), *Nove olhares sobre a Supervisão* (pp. 147–161). Campinas, São Paulo: Papirus.
- Richit, A. (2010). *Apropriação do Conhecimento Pedagógico – Tecnológico em Matemática e a Formação Continuada de Professores*. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo.
- Rios, T. A. (2001). *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Rocha, I. (1995). A didática da matemática no desenvolvimento profissional dos professores do 1º ciclo. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa. Lisboa: APM.
- Rocha, J., & Sá-Chaves, I. (2012). Entrevista a Especialistas na área científica da Supervisão: Professora Idália Sá-Chaves. *Indagatio Didactica, Portugal*, 4(2).
- Roldão, M. do C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Roldão, M. do céu N. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Dossier: Trabalho Colaborativo Dos Professores, Revista Noesis*, 71, 24–29.
- Rosemberg, F. (2001). Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*2, (16).
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas Áreas da Formação de Professores e de Outros Profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis (tese de doutoramento)*. Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia, Lisboa.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os “Portfolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais (2ª Edição)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2009a). *Portfolios Reflexivos - Estratégia de Formação e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2009b). Supervisão, complexidade e mediação. In A. M. C. e Silva & M. A. Moreira (Eds.), *Formação e Mediação Sócio-Educativa* (pp. 47–54). Porto: Areal Editores.
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais (3ª Edição)*. Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2014). *Educar, Investigar e Formar: novos Saberes*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I., & Amaral, M. J. (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In I., Alarcão (Ed) *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. (pp.79- 86). Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I., & Sanches, A. (2011). Educação pré-escolar: novas concepções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis.

- In I.Sá-Chaves (Ed). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais* (pp. 69–81). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I., & Silva, R. F. da. (2008). Formação reflexiva: Representações dos professores acerca do uso de portfolio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, 12(27), 721–734.
- 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). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Saviani, D. (2008). *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Nova Iorque: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77–91). Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 2(15), 197–217.
- Silva, D. B. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. L. da. (2012). Problemas e Dilema da Avaliação em Educação de Infância.. In Cardona, M. J., & Guimarães C. M. (Eds) *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 151-187). Portugal: Psicossoma.
- Silva Jr., C. A. (2013). Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In C. A. da Silva Jr. & M. Rangel (Eds.), *Nove olhares sobre a Supervisão* (pp. 91–110). Campinas: Papirus.
- Somekh, B. (2008). Factors Affecting Teachers' Pedagogical Adoption of ICT. In J.

- Voogt & G. Knezek (Eds.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp. 449–460). Boston: Springer.
- Souza, F. N. , Souza, D. N. de, & Costa, A. P. (2015). Desafio e inovação do estudo de caso com apoio das tecnologias. In (F. N. de Souza, D. N. de Souza, & A. P. Costa, (Eds.) *Investigação qualitativa: inovação, dilemas e desafios* (Vol. 2). Aveiro: Ludomedia.
- Stake, R. E. (2005a). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. E. (2005b). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443–466). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (3ª Edição). Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. E., & Schwandt, T. (2006). On discerning quality in evaluation. In F. Shaw, J. Greene, & M. Mark (Eds.), *Handbook of evaluation: policies, programs and practices* (pp. 404–418). Londres: Sage.
- Stewart, H. (1997). Metaphors of Interrelatedness: Principles of Collaboration. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Maeers (Eds.), *Recreating Relationships: Collaboration and Educational Reform* (pp. 27–53). New York: State University of New York Press.
- Stones, E. (1984). *Supervision in teacher education: a counselling and pedagogical approach*. Londres: Methuen.
- Stones, E. (1994). *Quality teaching: a sample of cases*. Abingdon: Routledge.
- Stringer, E. T. (2007). *Action Research* (3ª Edição). London: Sage.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). *Supervision that improves teaching: strategies and techniques* (Corwin Pre). Thousand Oaks.
- Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, P. S., & Blatchford, I. S. (2011). O poder da pré-escola: evidências de um estudo longitudinal na Inglaterra. *Cadernos de Pesquisa*, 68(142), 68–99.
- Tardif, M. (2005). *Saberes docentes e formação profissional* (5ª Edição). Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M. (2013). *Saberes docentes e formação profissional* (15ª Edição).

- Petrópolis: Editora Vozes.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente Elementos para uma teoria do docência como profissão de interações humanas*. Editora vozes.
- Tavares, J., Brzezinski, I., Alarcão, I., & Demo, P. (2017). *Ontem e amanhã na universidade em discurso direto*. Goiânia: Editora UFG.
- Tomazzetti, C. M. (2004). *Pedagogia e infância na perspectiva intercultural: implicações para a formação de professores*. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Tomazzetti, C. M. (2005). A investigação-ação como estratégia para a formação de professores. *Caderno de Ensino, Pesquisa e Extensão (UFSM)*, 1, 37.
- Tomazzetti, C. M., De Bastos, F. da P., & Krug, H. N. (2004). Investigação-ação e formação de professores: estratégias articuladoras da prática formativa. *Revista Do Centro de Educação Da UFSM*, 29(2).
- Torres, P. L., Alcantara, P. R., & Irala, E. A. F. (2004). *Grupos de Consenso: Uma proposta de Aprendizagem Colaborativa para o Processo de Ensino-Aprendizagem*. Revista Diálogo Educacional.
- Torres, P. L., & Irala, E. A. F. (2014). Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In P. L. Torres (Ed.), *Complexidade: Redes e Conexões na Produção do Conhecimento* (1ª Edição, pp. 61–94). Curitiba: SENARPR.
- Trevisan, R. (2018). Com a BNCC, as crianças passam a ter 6 direitos de aprendizagem. In *BNCC na prática: tudo o que você precisa saber sobre Educação Infantil*. Nova Escola. Fundação Lemann. Obtido de: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/138/bncc-para-a-educacao-infantil-baixe-em-pdf-o-livro-digital>
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443–466.
- Vasconcellos, C. dos S. (1998). *Avaliação: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad.
- Vasconcelos, A. A. (2009). *A supervisão colaborativa no ensino do Inglês no 1.º CEB. (tese de Mestrado não publicada)*. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande A prática educativa de Ana*.

Porto: Porto Editora.

- Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um “TEAR”: Estratégias emergentes de “andaimação” definidas por supervisoras e supervisionadas. *Revista de Educação*, 15, 5–26.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vieira, F. (2006a). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (Eds.), *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 15–44). Mangualde: Pedago.
- Vieira, F. (2006b). No Caleidoscópio da Supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (Eds.), *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 7–14). Malgualde: Pedago.
- Vieira, F. (2014). *Re-conhecendo e transformando a pedagogia: histórias de superVisão* (1ª Edição). Braga: De Facto Editores.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1988). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1998). *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2002). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6ª Edição). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7ª Edição). São Paulo: Martins Fontes.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17, 89–100.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa Professores.



## **ANEXOS**

## Anexo 1. Fases do SAC

<b>FASES</b>	<b>AÇÕES / FICHAS GRUPO E CONTEXTO</b>	<b>AÇÕES / FICHAS INDIVIDUAIS</b>
<b>FASE 1 SETEMBRO / OUTUBRO</b>	Caracterização geral do contexto Avaliação geral do grupo (implicação e bem-estar) <b>Ficha de Caracterização Geral + 1g</b>	
<b>FASE 2</b>	Análise geral do grupo e contexto <b>Ficha 2g</b>	Caracterização e análise/avaliação individualizada <b>Fichas 2i + 1i</b>
<b>FASE 3</b>	Objetivos / iniciativas gerais <b>Ficha 3g</b>	Objetivos / iniciativas individualizadas <b>Fichas 3i</b>
<b>FASE 1 DEZEMBRO / JANEIRO</b>	Avaliação geral do grupo (implicação e bem-estar) <b>Ficha 1g</b>	Avaliação desenvolvimental individualizada de todas as crianças <b>Ficha 1i</b>
<b>FASE 2</b>	Análise geral do grupo e contexto <b>Ficha 2g</b>	Análise e avaliação individualizada <b>Ficha 2i + 1i</b>
<b>FASE 3</b>	Objetivos / iniciativas gerais <b>Ficha 3g</b>	Objetivos / iniciativas individualizadas <b>Ficha 3i</b>
<b>FASE 1 MARÇO / ABRIL</b>	Avaliação geral do grupo e contexto (implicação e bem-estar) <b>Ficha 1g</b>	Avaliação desenvolvimental individualizada de todas as crianças (opcional) <b>Ficha 1i</b>
<b>FASE 2</b>	Análise geral do grupo e contexto <b>Ficha 2g</b>	Análise e avaliação individualizada <b>Ficha 2i + 1i</b>
<b>FASE 3</b>	Objetivos / iniciativas gerais <b>Ficha 3g</b>	Objetivos / iniciativas individualizadas <b>Ficha 3i</b>
<b>FASE FINAL JUNHO / JULHO</b>	Avaliação geral do grupo (implicação e bem-estar) <b>Ficha 1g</b>	Avaliação desenvolvimental individualizada de todas as crianças <b>Ficha 1i</b>

Fonte: Adaptado de Portugal e Laevers (2010, p. 76).

## Anexo 2. Competências do SAC (2010)

<i>Competências pessoais e sociais em educação pré-escolar</i>
<i>1.- Atitudes:</i>
<i>1.1 - Autoestima positiva;</i> - vinculada com a realização individual, desenvolvendo-se naturalmente, conforme o bem-estar emocional experienciado e proporcionado.
<i>1.2 - Auto-organização / iniciativa;</i> - apresentam a apropriação e utilização da melhor forma dos recursos disponíveis conforme a capacidade da criança em escolher, reavaliar, desenvolver planos com flexibilidade.
<i>1.3 – Curiosidade e desejo de aprender;</i> - A manutenção destes apresenta a atitude exploratória que envolve a concentração e a implicação, as quais necessitam serem mantidas e expandidas pela educação.
<i>1.4 – Criatividade;</i> A criatividade abarca a imaginação, a produção e associação de ideias.
<i>1.5 - Ligação ao mundo;</i> A atitude básica de ligação ao mundo, inclui a educação para os valores como orientação positiva de vida, salientando que “Aquele que se sente ligado a algo não atua no sentido da sua destruição, mas no sentido do cuidado e atenção” (Laevers & Vansander, 1997; Laevers, 2004 b; Portugal e Laevers, 2010, p.39).
<i>2 - Comportamento no grupo</i> - está indissociável da compreensão do mundo social
<i>2.1 - Competência social</i> – comportamento de cooperação, em que os indicadores direcionam para o mundo dos sentimentos tanto seu como do próximo, estabelecendo relações positivas, de respeito, interpretando e expressando ideias, sendo sensível as necessidades dos outros.

3- *Domínios essenciais*: são indispensáveis para as aprendizagens, influenciando também na autoestima. As áreas que estes contemplam são:

3.1 - *Motricidade fina* - Destreza, precisão dos movimentos com manipulação de pequenos objetos;

3.2 - *Motricidade Grossa* - Coordenação dos movimentos mais amplos, focados no esquema corporal;

3.3 - *Expressões Artísticas* - são voltadas para perceber a criatividade e a originalidade expressadas pelas crianças.

3.4 - *Linguagem* - compreensão do que lhe é comunicado e do que comunica, reconhecimento das funções da linguagem escrita, símbolos, sonoridades, significados.

3.5 - *Pensamentos lógico, conceptual e matemático* - envolve a passagem do concreto para o abstrato e os indicadores recaem sobre as operações de, exploração, organização, classificação, agrupamento, quantificação, conceitos espaciais e temporais, raciocínio lógico.

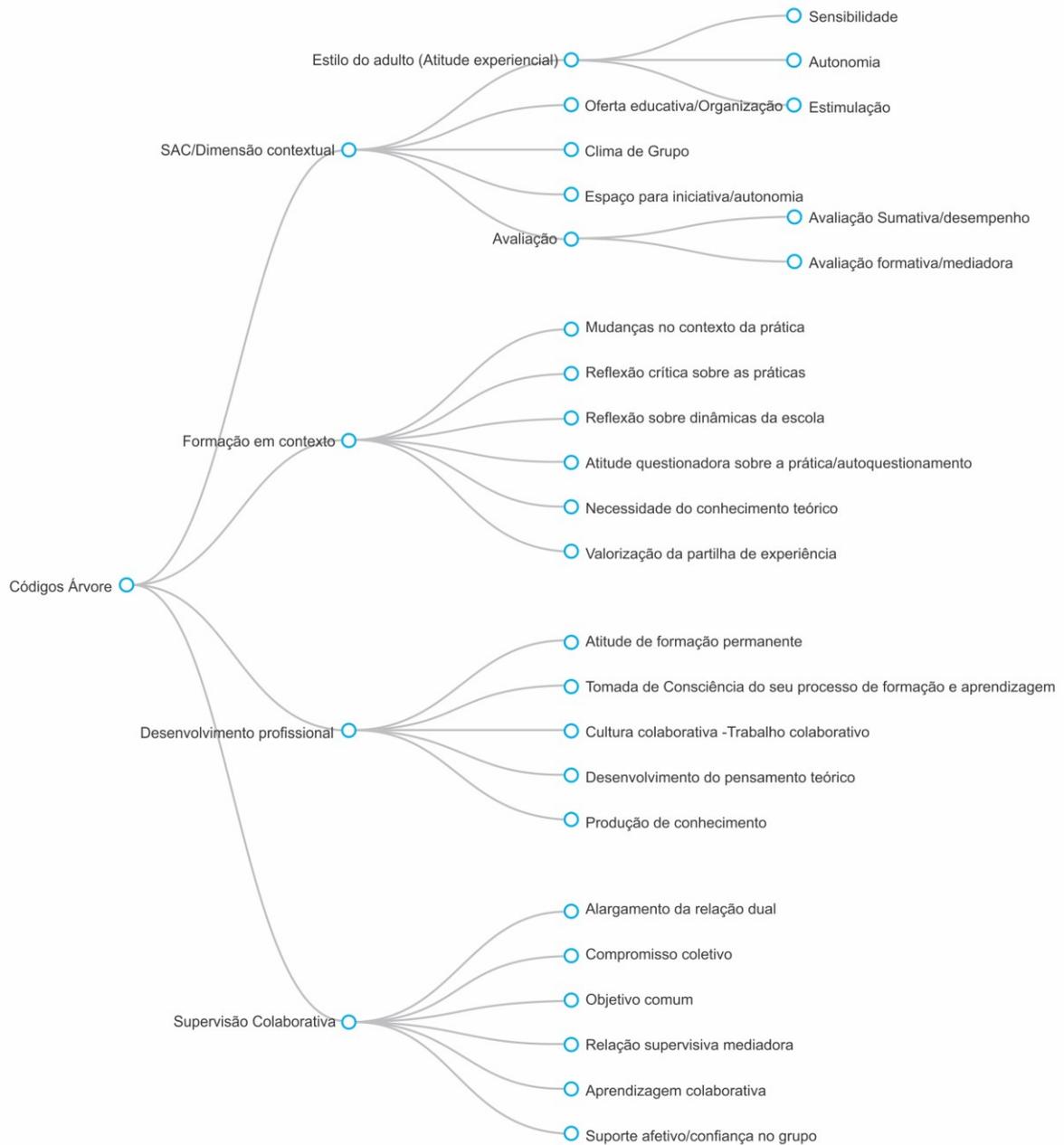
3.6 - *Compreensão do mundo físico e tecnológico* - diz respeito ao interesse pelos aspectos da realidade, onde os indicadores evidenciam a curiosidade, exploração, observação, descobertas de características dos fenômenos, compreensão e cuidado dos seres vivos. Utiliza os recursos tecnológicos no seu contexto.

3.7 - *Compreensão do mundo social* - envolve o entendimento das diferentes organizações dos grupos, seus hábitos e regras e a participação na melhoria da qualidade de vida dos mesmos.

## Anexo 3 - Áreas do SAC (2018)

<b>SAC - 2018</b>
<b>1. Áreas de conteúdo, domínios e indicadores de aprendizagem e desenvolvimento</b>
<b>1.1 Área de formação pessoal e social</b> 1.1.1 Construção da identidade e auto estima; 1.1.2 Independência e autonomia/consciência de si como aprendiz; 1.1.3 Convivência democrática e cidadania.
<b>1.2- Área de expressão e comunicação</b> 1.2.1 Domínio da educação física 1.2.2. Motricidade fina 1.2.3 Domínio da educação artística (subdomínios artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança) 1.2.4 Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita Linguagem Oral (comunicação oral e consciência linguística) Abordagem à escrita (funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto; identificação de convenções da escrita; prazer e motivação para ler e escrever); 1.2.5 Domínio da matemática (número e operações; organização e tratamento de dados; geometria e medida; interesse e curiosidade pela matemática).
<b>1.3. Área do conhecimento do mundo</b> Introdução à metodologia científica; Abordagem às ciências-conhecimento do mundo social; Abordagem às ciências-conhecimento do mundo físico e natural; Mundo tecnológico e utilização das tecnologias

## Anexo 4 - Codificação – Código árvore - Mapa do Código (Quatro dimensões do estudo)



Codificação - Código árvore –Mapa do código retirado do WebQDA

## Anexo 5 - Codificação - Códico árvore – (Quatro dimensões de estudo)

## Supervisão colaborativa na educação de infância

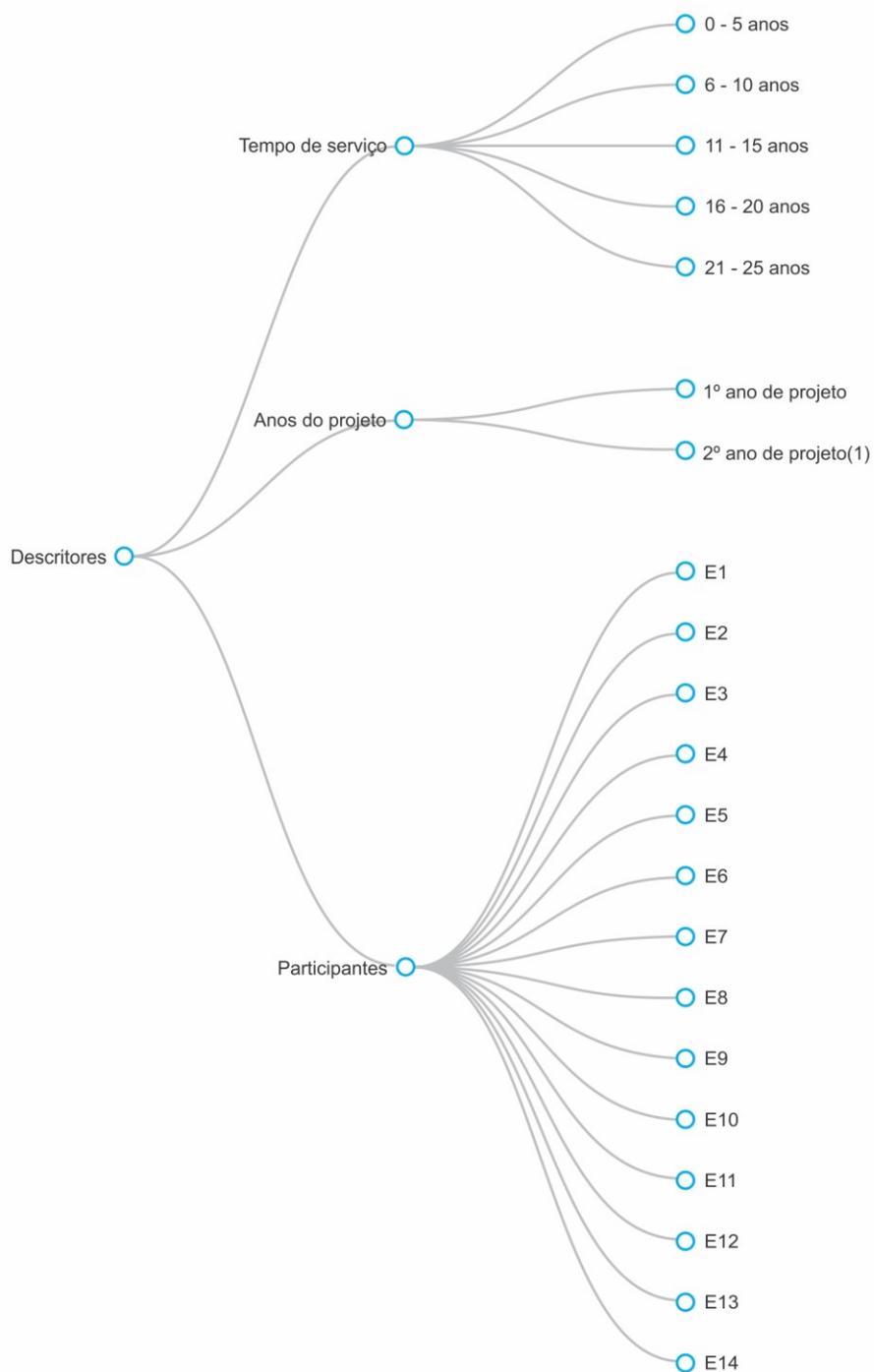
Emitido por hennrosemeri



## Códigos Árvore

Nome	Fontes	Refs
SAC/Dimensão contextual	0	0
Estilo do adulto (Atitude experiencial)	0	0
Sensibilidade	25	58
Autonomia	11	19
Estimulação	21	44
Oferta educativa / Organização	18	66
Clima de Grupo	7	21
Espaço para iniciativa/autonomia	10	24
Avaliação	0	0
Avaliação Sumativa/desempenho	4	25
Avaliação formativa/mediadora	17	36
Formação em contexto	0	0
Mudanças no contexto da prática	39	95
Reflexão crítica sobre as práticas	56	124
Reflexão sobre dinâmicas da escola	27	38
Atitude questionadora sobre a prática/autoquestionamento	44	67
Necessidade do conhecimento teórico	23	36
Valorização da partilha de experiência	18	30
Desenvolvimento profissional	0	0
Atitude de formação permanente	19	25
Tomada de Consciência do seu processo de formação e aprendizagem	40	53
Cultura colaborativa- Trabalho colaborativo	57	111
Desenvolvimento do pensamento teórico	32	47
Produção de conhecimento	15	46
Supervisão Colaborativa	0	0
Alargamento da relação dual	27	51
Compromisso coletivo	67	121
Objetivo comum	22	36
Relação supervisiva mediadora	45	161
Aprendizagem colaborativa	23	38
Suporte afetivo/confiança no grupo	40	64

## Anexo 6 - Codificação - Descritores - Mapa do Código (Tempo de serviço, Anos do projeto, Participantes)



Codificação - Descritores – Mapa do código retirado do WebQDA

## Anexo 7 - Codificação – Descritores- (Tempo de serviço, anos do projeto, participantes)

## Supervisão colaborativa na educação de infância

Emitido por hennrosemeri



## Descritores

Nome	Fontes	Refs
Tempo de serviço	0	0
0 - 5 anos	2	13
6 - 10 anos	2	2
11 - 15 anos	0	0
16 - 20 anos	0	0
21 - 25 anos	1	1
Anos do projeto	0	0
1º ano de projeto	79	443
2º ano de projeto(1)	56	644
participantes	0	0
E1	8	36
E2	30	108
E3	22	126
E4	10	17
E5	17	37
E6	8	24
E7	18	75
E8	43	220
E9	32	46
E10	44	155
E11	5	5
E12	23	34
E13	46	228
E14	1	3

## Anexo 8 - Parecer Descritivo

Obs.: O nome da criança é fictício

*“O José é um menino calmo, de iniciativa, que desfruta intensamente das atividades que faz, querendo sempre mostrar aos familiares tudo que desenvolve na escola. É cuidadoso, gosta de estar em harmonia com os colegas, respeita-os e gosta de ser respeitado e quando lhe acontece algo fica muito chateado, magoa-se facilmente, às vezes leva dias (Supervisora, ele não fala com o colega) para voltar a brincar com o colega que lhe magoou. Quase todos os dias traz brinquedos para a escola, descumprindo com as regras do dia do brinquedo, o que gera frustrações por parte dele e dos colegas. Gosta muito de estar no berçário III, adaptou-se bem a esse novo espaço de sala de aula, mostrando-se muito carinhoso, carismático e seguro na presença da professora e auxiliares. Tem brincado menos de super-herói e explorado mais os espaços de livre iniciativa. Senta-se na área de leitura e folheia diversos livros, às vezes pede para alguém ler para ele, outras vezes faz leituras de imagem. Brinca que está doente com os materiais de enfermagem. Na cozinha faz de conta que prepara Mc'Donalds e convida os colegas para provarem. Às vezes faz de conta que é cabeleireiro, cortando e enfeitando os cabelos da colega Carol que é sua parceira nas brincadeiras. (os dois estão bem juntos, porque eles não dormem e passam o tempo todo brincando). Monta legos e quebra-cabeças. Aprecia os momentos ao ar livre, (volta do pátio, gramado ou piscina de bolinhas com o cabelo molhado de suor), possui uma motricidade ampla muito boa, pula com os dois pés, faz movimentos de zigue-zague, entende o que é subir/descer, frente/trás, em cima/embaixo, caminha com equilíbrio sobre a corda. Está desenvolvendo cada vez mais a sua autonomia, no lanche alimenta-se sozinho, gosta de frutas e dos alimentos que lhe são oferecidos, come bem, divide e prova do lanche dos colegas. Tem controle dos esfíncteres. Consegue lavar suas mãos e tirar os calçados sozinho, necessitando apenas de ajuda para calçá-los. É muito seguro ao desenvolver as tarefas habituais, desejando sempre fazer tudo o que lhe foi solicitado sozinho, mostrando-se sempre muito independente. Quanto a sua comunicação a faz verbalmente, fala tudo e com muita clareza, tem um vocabulário vasto e está sempre a aprender palavras novas. Comunicando-se assim muito bem com colegas e professoras. Quando brincamos com microfone sente-se envergonhado para falar, mas na rodinha conta factos e novidades. Ajuda na organização da sala, sabe o lugar dos brinquedos que são divididos por áreas. O José aproveita cada momento que passa com os colegas em sala de aula, é muito ativo e tudo lhe desperta a curiosidade” (E13, Sessão 30).*