

# Supervisão, o Compromisso com a Reflexão e o Processo Estratégico de Desenvolvimento

Matilde Neto, Isabel Candeias  
& António Pedro Costa

## Resumo

---

Este artigo resulta do projeto de investigação em desenvolvimento, sobre a conexão entre a supervisão e a colaboração na educação pré-escolar. É do nosso interesse compreender o entrelaçar entre supervisão colaborativa, prática pedagógica, reflexão e desenvolvimento. Delineamos como objetivos do nosso estudo: i) indagar e compreender em que medida as práticas pedagógicas, do quotidiano educativo, podem ser promotoras de práticas de supervisão colaborativa; ii) perseguir a promoção gradual da colaboração e da reflexão sobre a ação no contexto educativo, tendo em vista a mudança inovadora, afeta a um cenário ecológico de supervisão; iii) perceber se a supervisão colaborativa é tida, como promotora do desenvolvimento dos educadores de infância, bem como, da organização aprendente em que estão inseridos. Nesta direção, compaginamos com o pensamento que perspetiva a supervisão, no sentido do acompanhamento para objetivar o desenvolvimento das pessoas e das atividades, que são promovidas num determinado contexto. A colaboração é nosso interesse porque a implicação dos atores em presença, em dinâmicas de partilha, de responsabilidades e poder, deriva numa gestão de comprometimento, numa abertura à participação, a qual favorece o desenvolvimento das pessoas e das instituições.

## Palavras-chave:

---

supervisão colaborativa; prática pedagógica; reflexão; desenvolvimento.

## Supervision as a strategic development process

**Abstract:** This article results from the research project in development, about the connection between supervision and collaboration in kindergarten education. It is our interest to understand the intertwining between collaborative supervision, teaching practice, reflection, development. We outline as research goals in our study: i) To search and understand in which way the pedagogical practices of everyday education can promote the practices of collaborative supervision; ii) to pursue a gradual promotion of collaboration and reflection, about the action in the educational context, regarding an innovative change of one ecological scenario of supervision; iii) to realize if collaborative supervision is seen as a development promoter of kindergarten teachers as well as the learning organization in which they are inserted. This way we have in mind the supervision in the view of approaching to achieve the development of people and activities that are promoted in a certain context. Collaboration is our interest because of the involvement of actors in presence, of dynamic sharing of responsibilities and power derives from a management commitment, a willingness to participate, which promotes the development of people and institutions.

**Keywords:** collaborative supervision; teaching practice; reflection; development.

## Supervision comme processus stratégique de développement

**Résumé:** Cet article est le résultat d'un projet de recherche en cours de réalisation, sur le rapport entre supervision et collaboration dans l'éducation préscolaire. Nous avons l'objectif de comprendre l'entrelacement entre supervision collaborative, pratique pédagogique, réflexion et développement. Nous avons tracé comme voies de recherche de notre étude : i) rechercher et comprendre dans quelle mesure la pratique pédagogique du quotidien éducatif peut influencer les pratiques de supervision collaborative ; ii) rechercher la promotion graduelle de la collaboration et de la réflexion, sur l'action, dans le contexte éducatif, tout en ayant comme objectif un changement innovant, lié à un contexte écologique de supervision; iii) comprendre si la supervision est le promoteur du développement des éducateurs préscolaires ainsi que de l'organisation apprenante dans laquelle ils sont inscrits. Dans ce sens, nous sommes allés à l'encontre de l'idée qui positionne la supervision comme un complément, qui met en évidence le développement des personnes et des activités qui sont promues dans un contexte spécifique. Le thème de la collaboration nous intéresse puisque l'implication des acteurs intégrés dans des dynamiques de partage, de responsabilité et de pouvoir dérive vers une gestion de compromis, vers une ouverture à la participation, qui favorise le développement des personnes et des institutions.

**Mots clés:** supervision collaborative; pratique pédagogique; réflexion; développement.

## La supervisión como un proceso de desarrollo estratégico

**Resumen:** Este artículo es el resultado del proyecto de investigación aún en desarrollo sobre la conexión entre la supervisión y la colaboración en la educación preescolar. Es nuestro interés comprender la interrelación entre la supervisión de colaboración, la práctica docente, la reflexión, el desarrollo. Planteamos los siguientes objetivos de investigación: i) investigar y comprender en qué medida la práctica pedagógica de la educación cotidiana puede promover las prácticas de supervisión colaborativa; ii) comprender de que manera la promoción gradual, la colaboración y la reflexión sobre la acción en un contexto educativo específico, teniendo en cuenta un cambio innovador, puede afectar el entorno ecológico de la supervisión ; iii) comprender si la supervisión colaborativa se ve como la promoción del desarrollo de los educadores del preescolar, así como la organización del aprendizaje en el que se insertan. En este sentido compaginamos con el pensamiento de que la perspectiva de la supervisión para orientar el desarrollo de las personas, y las actividades que se promueven en un contexto específico. La colaboración es nuestro interés debido a la participación de los actores en presencia, en dinámicas de compartición de las responsabilidades y de poder, que proviene de la gestión de un compromiso, de una apertura a la participación, lo que favorece el desarrollo de las personas y las instituciones.

**Palabras clave:** la supervisión de colaboración; práctica pedagógica; reflexión; desarrollo.

## 1. Introdução

Perseguimos a reconstrução, o integrar do novo no já conhecido, a promoção gradual da descoberta, a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, o comprometimento com a mudança válida no campo da educação.

Consideramos que estes pressupostos transportarão para a escola, uma das coisas, de que ela também necessita, a inovação (Alarcão e Tavares, 2003).

Enfatizamos o cenário ecológico de supervisão, como aquele, que se configura na atividade de supervisão, como potenciador de transições ecológicas relevantes, asseveradas por práticas colaborativas entre os atores em presença. O enquadramento teórico subjacente encontra suporte no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979).

Apoiamo-nos em Schön (1983) e Alarcão (1992) para enquadrar o conceito de profissional reflexivo. Observamos neste artigo as implicações que o conceito acarreta, no campo da formação continua.

## 2. Conceitos de Supervisão

Referimos o conceito de supervisão como processo auto-supervisivo, e hetero-supervisivo, no qual cabe a todos promover dinâmicas colaborativas que pugnem pela ascensão da qualidade da escola (Alarcão, 2000).

O professor investigador é um prático reflexivo. É um dos que reconhece problemas, contesta valores, observa o contexto político e social da escola, participa no desenvolvimento curricular, assume a responsabilidade pela gestão curricular, sem nunca esquecer a relevância que o trabalho colaborativo tem em todo este processo de reflexão e evolução profissional. Em resumo, é um professor que encara o ensino como um processo permanente de construção coletiva.

Zeichner (1993) considera que a prática reflexiva, é uma potencial situação de aprendizagem. Através desta o sujeito torna-se sabedor daquilo que faz, e de como faz. Argumentamos ainda que " não é a prática que ensina, mas sim a reflexão sobre ela." (Sá-Chaves, 2000, p. 37).

O ato supervisivo acontece sob a perspetiva de diferentes conceções teóricas, de cenários dissemelhantes. Alarcão e Tavares (2003) apresentam nove cenários de supervisão, e o mesmo número de eóides supervisivas.

Sistematizamos anteriormente num quadro síntese, os cenários de supervisão mencionados pelos autores. Este consta do artigo das atas do 3º Congresso Ibero-Americano Em Investigação Qualitativa (CIAIQ2014) denominado, *Supervisão e Colaboração - Conceitos conexos, numa relação para o desenvolvimento*.

Na esteira dos mesmos autores e de Tracy (2002) e Oliveira-Formosinho (2002) referimos que não devemos entender como estanques, os cenários de abordagem supervisiva apresentados. Eles podem coexistir, pelo que não são excludentes, bem como, não esgotam as possibilidades de existirem outras formas de supervisão.

### **3. Metodologia**

#### *3.1 Paradigma de Investigação*

Optamos por uma pesquisa qualitativa por permitir a exploração de experiências específicas que se elegerão como âmbito de estudo. Escolhemos a abordagem qualitativa, na qual sabemos que tem de existir, uma atitude de flexibilidade, envolvimento do investigador, boas competências técnicas, e capacidades de estabelecer sadias relações interpessoais (Bogdan e Biklen, 1994).

O pesquisador prestou particular atenção aos significados que as pessoas dão às coisas e à sua vida. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

#### *3.2 Recolha de Dados*

Bogdan e Biklen (1994) referem que os investigadores qualitativos têm um plano, nesse sentido, para obter o *corpus* de dados foi fundamental determinar os instrumentos de recolha de dados de forma assertiva, com vista a estes fornecerem informações pertinentes vinculadas aos pressupostos teóricos, dando-lhe direção, e garantia de adequação aos presumidos que desencadearam a investigação. Este preponderante tal como Flick (2005) refere, é um “profundo mergulho no terreno” (p. 142).

Uma das técnicas utilizadas para a obtenção de dados junto dos participantes neste estudo, foi a entrevista semiestruturada. Este é um formato de recolha de dados, através do qual se pretendeu recolher informações dos participantes, sobre determinados assuntos, mediante uma conversa.

Concretizamos um guião de perguntas para aplicar junto das crianças de quatro e cinco anos, com mais de um ano de frequência da educação pré-escolar, bem como de participação no Programa Eco-Escolas.

#### *3.3 Análise de Dados*

Ao realizar a análise qualitativa e numa lógica impregnada pelo paradigma da investigação-ação, perseveramos numa atitude crítica em relação a todos os quesitos do projeto de investigação. Nesta ordem de ideias, para pensar mais criticamente acerca das nossas interpretações emergentes, consideramos os

dados recolhidos de forma pertinente e vinculados aos pressupostos teóricos, ou seja, à abordagem conceptual anterior, dando-lhe direção e garantia de adequação aos presumidos que desencadearam a investigação.

Este processo de aferição do *corpus* recolhido “é uma técnica de análise de dados utilizada para estudar o comportamento humano de uma forma indireta, através da análise dos textos produzidos” (Costa, Loureiro e Reis, 2014, p. 193).

### 3.4 *Análise de Conteúdo*

Procedeu-se à leitura e análise das entrevistas semiestruturadas das crianças, procurando colher um conjunto de orientações que permitissem alcançar os objetivos, a partir do potencial que esta técnica metodológica de investigação permite. Reportamo-nos para os ensinamentos que apontam caminhos para o alcançar, e conferimos a importância do “... ato de formular perguntas orientadoras para a busca de padrões, de inferências, e de conclusões sobre o corpus de dados analisado (Costa, Neri de Souza e Neri de Souza, 2014, p. 139).

Lembramos ainda, que a atenção aos contextos “... exige paixão: paixão pelas pessoas, paixão pela comunicação, paixão por compreender as pessoas e as situações” (Amado, 2014, p. 42).

### 3.5 *Identificação das subcategorias e indicadores*

Apresentamos a Tabela 1, na qual está definida a subcategoria e os indicadores que congregamos, para a análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas a apresentar neste artigo.

**Tabela 1** - Subcategoria supervisão o compromisso com a reflexão, e o processo estratégico de desenvolvimento

SUBCATEGORIA	INDICADORES	DESCRIÇÃO
Supervisão, o compromisso com a reflexão e o processo estratégico de desenvolvimento	Compromisso reflexivo dos discentes acerca dos resíduos	A escola em desenvolvimento e aprendizagem, segundo Alarcão (2000), vem autorgando nos dias de hoje, que a função supervisiva está relacionada com a capacidade de ser líder de comunidades, catalisador e sustentador de recursos e vontades.
	Compromisso reflexivo dos discentes acerca da água	
	Compromisso reflexivo dos discentes acerca da energia	

Optamos pela categorização em unidades de contexto, para irmos ao encontro dos objetivos do nosso estudo. Estas são mais extensas e incluem as unidades de registo. As unidades de contexto podem ser um parágrafo de um texto. São as unidades de contexto que permitem compreender o significado de cada unidade de registo recortadas e que se pretende codificar (Esteves, 2006).

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

Concertamos esta análise, com a constante nas atas do 3º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ2014), denominado, "Supervisão e Colaboração - Conceitos conexos, numa relação para o desenvolvimento" .

#### **4. Análise e discussão dos dados da subcategoria supervisão, o compromisso com a reflexão e o processo estratégico de desenvolvimento**

Ao ouvirmos as crianças estabelecemos um compromisso de entendimento com o seu quadro de referências. As crianças têm conhecimentos válidos, anteriores, de referencial múltiplo. Noções que crescem, e podem ser convocadas no decurso do processo de ensino e aprendizagem.

Enquanto investigadores ante as crianças tivemos como entendimento, que ao perguntar estamos a envolver. Esta é uma circunstância de comprometimento autêntico em que se descortinam sinergias de ação, potenciadoras do desenvolvimento em direção ao rumo traçado (Alarcão e Canha, 2013).

Compaginando com as alegações anteriores, e tal como refere Alarcão (2001), "ser professor investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona na tentativa de resolver problemas relacionados com a sua prática." (p. 6).

Sintetizamos na Tabela 2 as unidades de análise para em cada um dos indicadores, definidos para a subcategoria. Esta visa superar a complexidade que se nos colocou para revelar, o saber do aprendiz (e assumimos que a educadora também aprendeu), manifesto, aquando da aplicação da entrevista.

**Tabela 2 – Unidades de análise da subcategoria supervisão o compromisso com a reflexão, e o processo estratégico de desenvolvimento**

SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE ANÁLISE
Supervisão, o compromisso com a reflexão e o processo estratégico de desenvolvimento	Compromisso reflexivo dos discentes acerca dos resíduos	"As garrafas de plásticas vazias, não vão para o chão, porque fica o planeta sujo. (FN09, p. 1, li 11-12); FN01 – "Eu não vou lá fora com a mãe aos ecopontos, eu fico em casa a ver o Homem Aranha" (FN01, p. 1, li 27); "Pilhão é, o mais pequeno, igual ao que temos lá fora" (FN18, li p.1, 25); "E.I. - para qual ecoponto é que vai? (Incentivo durante mais tempo até que...) Se não souberes não respondes? FN06 - Não me lembro qual é. E.I. - (Passamos a pergunta seguinte, porque não conseguiu realizar a correspondência entre os resíduos e os ecopontos, depois de alguma perseverança) " (FN06, p.1, li 6-10)
	Compromisso reflexivo dos discentes acerca da água	"E.I. - Tu tens copo para lavar os dentes? FN09 – Sim. E.I. – Depois de estar cheio, a torneira está aberta? FN09 – Não, fechada" (FN09, p. 1, li 21-28); "E.I. – Porque é que fechas a torneira? FN04 – Porque quando estou a lavar os dentes, tenho água no copo, fechamos a água porque já não é preciso" (FN04, p. 1, li 27-32); "FN02 - Está fechada para não gastar água" (FN02, p.1, li 28); "FN20 – Para não gastar água, para ela não ir pelo lavatório. E.I - Vamos falar sobre isso, e sobre outras maneiras de poupar água. FN20 – Não tomar banho na banheira? E.I. – Boa já sabes muito" (FN20, p.2, li 37-42); "FN18 - Está aberta. A minha mãe deu-me um copo e uma escova, mas o copo partiu-se e ela ainda não comprou outro" (FN18, p.2, li 30-34); "FN06 - Aberta. Eu só lavo quando tenho a boca suja, eu não lavo os dentes todos os dias. (FN06, p.1, li 14); "FN10 - Não eu fecho sempre. Mas a minha mãe não fecha a torneira, lava com a torneira aberta. E.I - E, tu não lhe dizes nada? Sim mas ela diz não." (FN10, p.1, 28-30).
	Compromisso reflexivo dos discentes acerca da energia	FN07 – " É para não gastar a luz." (FN07, p.2, li 41); FN04 – " Porque não é preciso de gastar a luz. Sim, senão gasta a luz toda, porque assim quando vamos brincar para o quarto ver televisão, só vemos a cor não vemos a luz" (FN04, p.2, li 37-41); "E.I. – Como se chama a energia que faz as lâmpadas funcionar. FN2 – Luz elétrica" (FN02, p.2, li 34-35); "E.I. – Como se chama a energia que faz as lâmpadas funcionar. FN20 – Luz? E.I. – O sol também nos dá luz e a energia não é igual à da que faz funcionar a televisão, o frigorífico, o computador, a energia das máquinas é a energia eletr... FN20 – Elétrica. E.I. – Linda e a energia que o sol nos dá, sabes qual é? FN20 – É a energia solar" (FN20, p.2, li 55-61); "FN17 – A poupar energia. E.I. – Qual é a energia que estão a poupar? FN17 – A energia do ambiente. E.I. – A energia que faz as lâmpadas funcionar, qual é? FN17 – É a energia elétrica" (FN17, p. 3, li 56-58); "FN14 - Desligo. Está ligada, vai gastar energia para o planeta. E.I.- Desligas a luz para não gastar o quê? FN14 – Energia. E.I.- Que energia? FN14 – Energia elétrica, eletricidade" (FN14, p.2, li 4); "E.I. - Estava a gastar o quê? FN22 - A luz. E.I. - Então a luz gasta-se? FN22 - Quando deixo, muito, muito tempo, gasta-se. A semana passada deixei a luz do meu quarto, muito tempo ligada, mas depois quando fui brincar para o meu quarto, ela piscou, fundiu-se, mas o meu pai já trocou" (FN22, p.2, li 43-46); FN10 – "O meu pai apaga a luz e acende a pequenina. E.I. - Qual? FN10 - A do candeeiro. E.I. - Porquê? FN10 - Para poupar luz" (FN10, p.2, li

SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE ANÁLISE
		<p>36-40;                      "FN04 - A minha avó leva o F. à escola e depois sou eu. A pé nunca fui. E.I. - Sabes o que é que o carro gasta para andar? FN04 - Gasóleo e fumo, quando o meu pai tirou o carro da garagem, eu vi ele a deitar fumo. E.I - O que é que esse fumo faz ao planeta Terra? FN04 - Constipar. E.I. - O que é o planeta constipado? FN04 - É, ele estar doente, depois ele fica triste. E.I. - Devemos andar muitas vezes de... FN04 - De carro... Não... Eu já disse à minha avó para me vir buscar a pé, ela nunca foi. E.I. - Temos que conversar com ela, não é?" (FN04, p.3-4, li 95-103); "FN02 - Não, eu venho a pé com a mãe da M., é ela que me traz porque a mãe e o pai, vão trabalhar. E.I. - Nunca vieste de carro para o jardim-de-infância. FN02 - Quando está a chover vou a pé de guarda-chuva" (FN02, p.4, li 100-103); "FN20 - Sim, um dia em vez de ir buscar a mana de carro fomos a pé. E.I. - Se andarmos a pé, o que estamos a poupar? FN20 - Energia" (FN20, p. 4, li 100-102); "FN17 - Sim, de manhã antes de ir para o trabalho a minha mãe vem trazer-me. E.I. - Sabes o que é que os carros usam para andar? FN17 - Gasolina. E.I. - E a gasolina é boa ou má para o ambiente? FN17 - Má. (FN17, p.4, li 113-117); "FN18 - O meu tio leva-me para a avó L., e depois ela traz-me aqui. E.I. - O teu tio leva-te como? FN18 - De carro. E.I. - E a avó L.? A pé" (FN18, p.4, li 106-110); "FN22 - De carro mas, às vezes venho com o meu pai no chaço, ele agora tem um chaço novo, que tem um nome atrás mas, eu não me lembro, vou-lhe perguntar" (FN22, p.4, li 122-123); "FN06 - Não, a minha mãe vem a pé" (FN06, p.3, 73); "FN10 - Eu venho no carro sempre com a minha mãe" (FN10, p.3, li 87)</p>

Fixemo-nos agora nas inferências realizadas, a partir do corpus de dados nesta subcategoria, referente ao indicador - **compromisso reflexivo dos discentes acerca dos resíduos** – constatamos que, a separação dos lixos domésticos assume uma predisposição maioritariamente afirmativa. Evidenciamos, ainda a existência de um discurso minoritário, e dissonante referido por duas das crianças.

Coligamos os dados para alcançarmos uma análise mais assertiva. De acordo com os dados apresentados parece notar-se alguma unanimidade face às práticas e conhecimentos ambientais, relativamente aos resíduos, por parte das crianças respondentes a esta entrevista. Inferimos que têm já a noção de resíduos, enquanto elemento prejudicial para o meio ambiente, expresso claramente na unidade de análise codificada referente ao participante denominado de FN09.

Apontamos ainda a referência do FN24 onde descortinamos, implícita, uma conceção de separação dos resíduos. Outra inferência que se pode generalizar para os restantes elementos do grupo, é a de que já percebem que os lixos domésticos são elementos diversos, diferenciados.

Observamos também pela análise dos dados, nomeadamente a partir das unidades de análise codificadas, sobre em que ecopontos se colocam os resíduos que essa diferenciação, ainda acarreta bastante desacerto. Existe dificuldade na destrição, para que haja uma eficiente separação dos resíduos domésticos.



Pelo que se levantaram dúvidas, sobre as inferências inicialmente realizadas pela educadora-investigadora a partir das unidades de registo codificadas, relativas à primeira questão.

Embora maioritariamente exista um sentido afirmativo quanto às práticas dos progenitores, relativamente à separação do lixo doméstico, quando cruzamos as unidades de análise, percebemos que a efetiva aprendizagem da funcionalidade de cada um dos ecopontos precisa ser reforçada.

Interpretamos que, as fortes questões afetivas entre pais e filhos influenciaram o resultado das respostas à pergunta, que assim, remeteram para uma visão positiva da ação dos pais a este nível. Inferimos ainda que, estas crianças têm noção do imperativo de uma prática ambiental correta, relativamente aos resíduos domésticos, pois perante a sua educadora-investigadora assumiram, pelo coletivo familiar, uma postura de boas práticas. Presumimos que a autenticam como um modelo positivo na área da educação ambiental, pelo trabalho desenvolvido anteriormente com ela, no âmbito do Programa Eco-Escolas.

A interpretação dos dados é subsidiária, para as leituras qualitativas que a educadora-investigadora realiza nesta investigação, pelo que, para concluir as nossas inferências sobre o tema resíduos, mostramos a codificação que provavelmente revela a realidade de muitas outras crianças participantes neste estudo, "Eu não vou lá fora com a mãe aos ecopontos, eu fico em casa a ver o Homem Aranha." (FN01, p. 1i 28-29).

Entre o real e o ideal existe uma linha de possibilidades que é onde vamos agir, promover saberes, para conseguir emancipar, autonomizar, para agir sobre uma determinada situação. Temos como evidência que o nosso objetivo de investigação referenciado como i), está aqui presente na medida em que, a reconceptualização das funções do supervisor, como membro do corpo docente da escola, possibilita o desenvolvimento com qualidade da organização escolar. Fizemos inferências a partir dos dados e antevimos trilhos futuros de desenvolvimento, tanto da comunidade escolar, como da comunidade educativa, nomeadamente neste tema referente aos resíduos.

O conceito de supervisão expandido é, uma das competências fulcrais na supervisão. Alarcão e Canha (2013) aduzem:

Conduzir a vida na organização como projeto, enquanto contexto de ação planificado com vista ao desenvolvimento, requer acompanhamento e apoio constantes, ou seja, uma ação consciente e explícita de supervisão. (p. 57).

Importa que o supervisor assuma uma postura de escuta ativa e em profundidade de forma compreensiva. Isto implica negociar, partilhar, colocar-se numa postura de abertura de espírito, porque se não se criar uma teia interativa, não existe co-construção.

A água, outro dos temas sugerido no Programa Eco-Escolas, necessita de uma gestão adequada uma vez que, a ação humana está a causar desequilíbrios. Singelamente, salvaguardando as devidas dimensões entre o problema real e os dados que esta pesquisa permite inferir, a leitura dos mesmos revela ainda carências de boas práticas no comportamento de algumas das crianças entrevistadas e das suas famílias.

A análise das unidades de análise do indicador - **compromisso reflexivo dos discentes acerca da água** - corrobora esta nossa inferência. Para além dos problemas de excesso de consumo de água, evidenciam-se problemas quanto ao comportamento dos progenitores. Alguns revelam e perseveram na má utilização deste recurso natural. Importa perceber que embora o nosso planeta tenha o cognome de “planeta azul”, devido à massa de água abundante que possui, a maioria não é água potável.

A supervisão como dispositivo de vaivém, providencia o refletir de modo a problematizar e atribuir significado à minha/tua ação. As questões da prática informam a prática e depois são devolvidas à prática. Inferimos que perseguimos o nosso objetivo de investigação v), uma vez que implicamos os atores em presença em dinâmicas colaborativas de reflexão, de partilha, de responsabilidade e poder. Percebemos que os discentes têm também a força de, com o seu conhecimento, contribuir de forma robusta para problematizar o desenvolvimento da organização aprendente e concluímos que o conhecimento do professor emerge como entidade coletiva.

Habermas (1987) perspetivou a visão crítica e ativa na investigação-ação em educação. O objeto dos investigadores ativos é a sua prática educacional. Eles atentam na compreensão da mesma, bem como nas situações em que estas se realizam. A ciência social crítica é um processo de reflexão, que exige a participação do investigador na ação social estudada e que os participantes se convertam em investigadores.

Os dados coletados na subcategoria em análise, a partir do indicador - **compromisso reflexivo dos discentes acerca da energia** - indiciam, que as crianças identificam um conjunto de disposições que concernem às questões energéticas, nomeadamente as que se prendem com o consumo de energia.

Evidenciamos que a globalidade das crianças refere que, regulam o uso da energia elétrica no sentido da boa utilização, assim como as suas famílias. Realçamos também a unidade de análise, referente à criança FN20, que refere uma das energias renováveis e não poluentes, a energia solar.

A prática reflexiva é que proporciona transformação da ação educativa. O que torna o indivíduo autónomo é o saber consciencializado, saber em ação, ser capaz de elevar o conhecimento na prática. Consideramos ter alicerçado neste

estudo, evidências que permitem revelar que o objetivo ii), que se enunciou, aflora, uma vez que proporcionamos uma prática pedagógica de compromisso, numa abertura à participação, favorecedora do desenvolvimento das pessoas e da instituição. Entre a educadora-investigadora e os seus discentes desenvolveu-se uma aprendizagem colaborativa, no decurso da prática pedagógica. A sua convivência na organização é norteadada por uma visão explícita, aliada ao desejo de resolver problemas colaborativamente, a partir do pensar sobre os microproblemas, para os enquadrar em preocupações mais abrangentes. As novas funções supervisivas exigem do supervisor o desenvolvimento da comunidade escolar e da comunidade educativa, pelo que a implementação de estratégias formativas contextualizadas são um desafio. Estas devem assentar numa relação de apoio, de ajuda construtiva, emancipatória e de animação da formação.

Os dados recolhidos ainda nesta subcategoria, que nos remetem para o sector dos transportes, lembram-nos que no mundo, sobretudo nas áreas de maior índice de desenvolvimento humano, este ramo é responsável pelo elevado consumo de energias fósseis. Conferimos que a realidade dos participantes do nosso estudo, quanto aos recursos usados na sua mobilidade diária, se incorpora na panorâmica geral. Sendo ainda dependentes da ação do adulto para a concretização das suas necessidades de deslocação, evidenciamos que o uso do automóvel nas viagens para o jardim-de-infância acontece, com maior impacto, na realidade das crianças entrevistadas.

A partir da análise dos dados codificados em FN04; FN20; FN17; FN07, percebemos esta constância, a par de indícios que nos levam a pensar que o conceito de mudança de comportamento, relativamente aos hábitos de mobilidade por parte das crianças, sofre já uma evolução, pela percepção que manifestam dos efeitos nefastos implicados. Por sua vez as unidades de análise em FN02; FN18; FN14; FN24; FN06, revelam que existem práticas mais amigas do meio ambiente, sendo a sua razão de ser muito dependente da realidade socioeconómica familiar das crianças e não pela assunção de uma postura de cariz pró ambiental.

Procuramos o elevar do desenvolvimento psicossocial, pelo que quanto maior for a consciência sobre a realidade, maior será a capacidade de cada um para se autoavaliar reflexivamente e prosseguir no sentido da transição ecológica. Sendo este um dos nossos objetivos de investigação, referido como iii), inferimos que abarcamos os discentes e os envolvemos em formas pró-sociais. Promoveram-se as suas boas aptidões de reflexão no sentido da aferição e apresentação de possibilidades de resolução dos problemas intercontextuais.

Todos os participantes tomaram consciência das determinantes da própria ação, (incluindo-se o investigador). A mudança através da educação conduz à emancipação, faz emergir novas consciencializações que derivam em novos

saberes, novas atitudes e capacidades. Enfatizamos o conceito de cultura de escola em aprendizagem e desenvolvimento. A participação nos diversos contextos humanos dilui a nossa incompletude, através daquilo a que Broffenbrenner (1979) designou por transições ecológicas ou seja, “mudanças que são resultado do desenvolvimento, mas simultaneamente, oportunidades para que este continue a ocorrer” (Alarcão e Canha, 2013, p.69).

As pessoas, os contextos, os processos e o tempo, são elementos presentes na atividade supervisaiva, acabamos por fazer menção aos mesmos, pois importa compreender a natureza e os elos de relação entre estes elementos em cada uma das situações. O ato supervisaivo implica convocar esses conhecimentos para compreender as possibilidades, os constrangimentos pessoais e institucionais, bem como os contextuais.

Arguimos que o próprio instrumento criado para aferição da problemática, se constituiu em instrumento de supervisão formativa, pois criou a possibilidade de prestar uma atenção particular às potencialidades de desenvolvimento de cada uma das crianças. As questões colocadas permitiram um diálogo aberto, conseguimos inferir a partir dos dados codificados um conhecimento mais profundo da realidade contextual e antever o futuro de forma informada.

Percorremos um trilho com a aplicação das entrevistas, em que persistimos na identificação de problemas, com a vontade de contribuir para a mudança qualitativa relativamente à supervisão colaborativa, aos processos de reflexão, ao desenvolvimento profissional. Compaginamos que o educador-investigador é na essência um prático reflexivo, que olha para o ensino e para aprendizagem como uma constante realização coletiva.

## **5. Conclusões**

Apresentadas anteriormente as questões que nos motivam nesta investigação, que recordamos, se prendem com as questões da supervisão colaborativa no decurso da prática pedagógica, com a finalidade de perceber se de facto promovem o desenvolvimento dos educadores de infância e da organização aprendente como um todo. A aplicação das entrevistas perseguiu dentro do princípio da democraticidade de expressão e assente numa escuta ativa, promover a reflexão crítica e emancipatória, dos envolvidos, sobre questões situadas e pertinentes para os propósitos pedagógicos do contexto em questão.

Para responder às questões formuladas importou a reflexão e a colaboração, na medida em que defendemos que, a supervisão deve compreender processos de diálogo, com intenção de descortinar o que acontece no contexto em que se pretende estimular um ambiente de desenvolvimento.

O olhar discreto mas iluminador das crianças constitui-se como um momento de supervisão colaborativa, em que a dimensão interpessoal da supervisão esteve em evidência pela dinâmica conjunta de análise, transformando-se num recurso para aumentar a aprendizagem coletiva e fortalecer o sentido de comunidade aprendente, na forma de projeto a realizar.

A supervisão sobre a atividade por parte da educadora-investigadora procurou ser refletida, e criadora de condições para que as crianças assumissem as suas posições e perspetivas. Criou a oportunidade para que se constituíssem como seus pares na produção de conhecimento sobre os processos de inovação, conferindo à mesma um cariz de supervisão horizontal. Entendemos que foi esta a que envolveu, e acompanhou os sujeitos em interação no contexto educativo, "... no pressuposto de que dois olhares são mais enriquecedores do que um, três mais do que dois, isto é, o princípio da pluralidade e da diversidade como confluente e também eles, fatores enriquecedores subjacentes à análise, e reflexão intrapessoal" (Sá-Chaves, 2000, p.38).

Concluimos que o diálogo, a reflexão e o questionamento relevam e surgem como chave de aprendizagem da organização aprendente, pela possibilidade de se compreender as relações entre as circunstâncias, as ações e as consequências. Completamos dizendo que a supervisão aliada à reflexão sistemática promove a transformação da ação educativa. Incorporamos neste sentido a noção de processo estratégico de desenvolvimento, no qual as interações resultantes das ações da prática pedagógica promovem o desenvolvimento das pessoas, das estratégias, das atividades e dos recursos de aprendizagem.

Consideramos nesta medida que compreender, agir, incluir, mudar, implica que o atuar do professor deve ser realizado em equipa, para que o seu conhecimento possa emergir como entidade coletiva e favoreça a assunção de objetivos comuns, promotores do desenvolvimento através de práticas colaborativas, que perspetivem a mudança organizacional e sistémica (Alarcão e Canha, 2013).

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1992). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Shön e os Programas de Formação de Professores. (republicado em Alarcão, I. (org.) 1996). *Cadernos CIDInE*, 1, 5-22.
- Alarcão, I. (2000). Escola Reflexiva e a supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora.

- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e o Desenvolvimento Institucional - Que Novas Funções Supervisivas?. In Formosinho (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores I - Da Sala à Escola* (217-237). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica, uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina. (2ª Ed.).
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração Uma Relação Para o Desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2014). A Formação em Investigação Qualitativa: Notas para a Construção de um Programa., In Costa, A. P., Neri de Souza, F. e Neri de Souza, D. (2014). *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios* (Org.). *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios*. (pp. 39-62). Oliveira de Azeméis: Ludomedia.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Características da investigação qualitativa, In Investigação qualitativa em educação: uma introdução à Teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology Human Development: Experiments by Nature and Design*. Machachussets : Harvard University Press. Cambridge.
- Costa, A., Neri de Souza, F. & Neri de Souza, D. (2014). *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios*. Oliveira de Azeméis: Ludomedia.
- Costa, A. P., Loureiro, M. J., & Reis, L. P. (2014). Do Modelo 3C de Colaboração ao Modelo 4C: Modelo de Análise de Processos de Desenvolvimento de Software Educativo. *Revista Lusófona de Educação*, (27), 181–200.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Habermas, J. (1987). *Teoria y práxis*. Madrid: Tecnos.
- Marques, R. & Roldão, M. C. (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico Reflexão Participada*. Aveiro: Porto Editora.
- Neri de Souza, F., Costa, A.P. & Moreira, A. (2011). *Análise de Dados Qualitativos Suportada pelo Software webQDA*, 13, pp. 5-10 [Disponível em [https://www.webqda.com/wp\\_site/wpcontent/uploads/2012/06/artigoChallenges2011.pdf](https://www.webqda.com/wp_site/wpcontent/uploads/2012/06/artigoChallenges2011.pdf), consultado em 24/05/2014].
- Neto, M.; 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.), *3º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ2014)* (pp. 363–369). Badajoz: Ludomedia.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto, Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2000 - 1ª edição). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.

Tracy, S. (2002). Modelos e Abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores 1 – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

White, P. (2009). *Developing Research Questions: A Guide for Social Scientists*. New York: Palgrave Macmillian Ltd.

Vieira, F. (1993). *Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zeichner, K. (1993). *A formação Reflexiva de Professores. Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA.

**Matilde da Conceição Afonso Neto**

Escola Superior de Educação de Viana do Castelo  
Especialidade em Supervisão Pedagógica  
Viana do Castelo, Portugal  
Email: netomatilde771@gmail.com

**Isabel Candeias**

Escola Superior de Educação de Viana do Castelo  
Especialidade em Supervisão Pedagógica  
Viana do Castelo, Portugal  
Email:isabel.candeias@gmail.com

**António Pedro Costa**

Ludomedia e CIDTFF - Centro de Investigação Didáctica  
e Tecnologia na Formação de Formadores  
DE/UA- Departamento de Educação, Universidade de Aveiro  
Aveiro, Portugal  
Email: pcosta@ludomedia.pt

**Correspondência**

Matilde da Conceição Afonso Neto  
Escola Superior de Educação de Viana do Castelo  
Avenida Capitão Gaspar de Castro, Apartado 513  
4901 - 908 Viana do Castelo

Data de submissão: Março de 2014  
Data de avaliação: Setembro de 2014  
Data de publicação: Abril 2015