

Perspetivas dos professores acerca do (im)pacto da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional

Luiz Cláudio Queiroga¹, Carlos Barreira²
claudio.queiroga@gmail.com, cabarreira@fpce.uc.pt

¹ *Membro integrado do CEIS 20, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, Universidade de Coimbra, Portugal*

² *Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal*

Resumo

A supervisão pedagógica orientada pela observação de aulas entre pares é uma prática que em Portugal começa cada vez mais a ser implementada nas escolas e no seio do corpo docente devido aos efeitos positivos que pode desencadear no desenvolvimento profissional docente, bem como à importância de que se reveste para a concretização de culturas colaborativas. O presente estudo pretende compreender o papel da supervisão pedagógica entre pares e seu impacto no desenvolvimento profissional docente. Neste sentido, foi construído para o efeito um questionário sobre Supervisão Pedagógica e Observação de Aulas em Contexto Escolar (QSOCE), que além de incluir os dados sociodemográficos e profissionais integra as concepções e práticas de supervisão pedagógica, bem como a observação de aulas e o desenvolvimento profissional. O referido instrumento foi aplicado a 95 professores que lecionam em escolas públicas da região centro. Os resultados preliminares indicam que os professores entendem a importância de concepções de supervisão pedagógica mais colaborativas o que não é muito consonante com as práticas concretizadas em contexto escolar. Por outro lado, consideram que a supervisão pedagógica e a observação de aulas, ainda, não têm os efeitos desejáveis no desenvolvimento profissional, no entanto consideram que o feedback desenvolvido no âmbito dos processos de supervisão pedagógica contribui para fomentar a reflexão e melhorar as práticas letivas e educativas.

Palavras-Chave: supervisão pedagógica, observação de aulas entre pares, culturas colaborativas, desenvolvimento profissional.

Abstract

Pedagogical supervision guided by the observation of classes between peers is a practice that in Portugal increasingly begins to be implemented in schools and within the teaching staff due to the positive effects that it can trigger on the professional development of teachers, as well as the importance of for the realization of collaborative cultures. This study aims to understand the role of pedagogical supervision among peers and its impact on teacher professional development. In this sense, a survey on Pedagogical Supervision and Observation of Classes in School Context (QPOSC) was built for this purpose, which in addition to including sociodemographic and professional data, integrates pedagogical supervision concepts and practices, as well as observation of classes and professional development. This instrument was applied to 95 teachers who teach in public schools in the central region. The preliminary results indicate that teachers understand the importance of more collaborative pedagogical supervision concepts, which is not very

consistent with the practices implemented in the school context. On the other hand, they think that the pedagogical supervision and the observation of classes still do not have the desired effects on professional development, however, they recognize that the feedback developed within the scope of the pedagogical supervision processes contributes to foster reflection and improve teaching and educational practices.

Keywords: pedagogical supervision, peer class observation, collaborative cultures, professional development.

1 Formação de professores em contexto de supervisão pedagógica

Perante “a constatação da caducidade do saber e do fazer instituídos e a incapacidade de respostas dos sistemas educativos face às exigências da sociedade, que originam o aparecimento de novos valores, o ruir dos sistemas totalitários, políticos, religiosos, pedagógicos” (Cunha, 2008, p. 131), a constante atualização por parte dos professores é encarada como fundamental e um aspeto nevrálgico condizente com o trabalho docente. Para ser desempenhada eficazmente, a profissão docente requer uma formação e atualização de conhecimentos e de técnicas, quer seja para o bem dos alunos, para o correto exercício de uma profissão ou para a preservação da dignidade docente (Estrela, 2010). A necessidade de formação para o desenvolvimento de competências é evidente, tendo em vista uma atualização e um enriquecimento na profissionalidade.

Neste âmbito, a agregação da crescente importância do desenvolvimento profissional no trabalho docente ocorre da necessidade da “compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar” (Marcelo, 2009, p. 7). Reconhece-se cada vez mais que a qualidade do ensino depende, indubitavelmente, do empenho dos professores, num processo de desenvolvimento profissional contínuo. Não sendo um processo inacabado, compartimentado, nem tão pouco circunscrito a determinados estádios da vida e da carreira profissional, é imperioso que o desenvolvimento profissional seja encarado pelos professores como contínuo ao longo do percurso pessoal e profissional.

O contexto escolar é fundamental nesta alusão, perante a conceção de que os professores, segundo os resultados de um estudo efetuado por Flores, Simão, Rajala e Tornberg (2009), entenderem como proeminentes as oportunidades para aprenderem individualmente no próprio local de trabalho. Todavia, os investigadores alertam para o facto de que é através das interações com os seus pares que os professores podem explorar diferentes estratégias e recursos. Nesse sentido, Imbernón (1999) argumenta, tendo por referência a visão de um professor que ensina de forma isolada, que o desenvolvimento profissional será direcionado para as atividades em contexto de sala de aula e sob os desígnios de processos formativos.

A observação/supervisão surge neste cenário como um dos modelos elencados por Sparks e Loucks-Horsley (1990, citados por Formosinho, 2009), que potencia o desenvolvimento profissional dos professores. Para o mesmo autor, tal modelo tem por base quatro pressupostos fundamentais: 1) a observação e a supervisão acerca do ensino são os meios centrais para o desenvolvimento profissional, uma vez que oferecem ao professor os dados para a análise e reflexão necessários ao desenvolvimento profissional; 2) a profissão de ensinar é solitária, desenrola-se isoladamente no contexto da sala de aula, onde o professor está quase sempre sozinho. Assim, a criação deliberada de mecanismos de observação formal por outro professor pode promover o *feedback* e a

reflexão sobre as práticas educativas; 3) a observação e a supervisão podem beneficiar as duas partes envolvidas, não só o professor em observação como também o professor observador; e 4) há mais probabilidades dos professores se continuarem a envolver em processos de melhoria do comportamento, quando observam os resultados positivos dos seus esforços para mudar.

Neste enquadramento, a supervisão pedagógica é tida como um mecanismo impulsionador do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (Graça et al, 2011). Perante esta conceção, a supervisão pedagógica entre pares surge como uma modalidade de formação contínua em contexto escolar e de sala de aula, cuja orientação deve ser no sentido de permitir uma mudança das práticas pedagógicas, com a finalidade de possibilitar uma reestruturação da profissionalidade docente, visando o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas e das atitudes necessárias e proficuas no processo ensino aprendizagem. A supervisão tem assim como principal função apoiar e regular o processo formativo (Alarcão & Roldão, 2008), assumindo “um papel muito importante na melhoria do desempenho docente nas diferentes atividades exercidas pelos professores, especialmente no que se refere à prática letiva” (Casanova, 2011, p. 103).

Neste âmbito, a observação de aulas assume importância como uma estratégia de “construção de uma visão sobre a aula” (Vieira, 1993, p. 39), permitindo, em contexto real de ensino, a obtenção de dados sobre as ações dos professores, detetar possíveis lacunas pedagógicas e, assim, compreender objetivamente as competências de ensino, transportando-a para um patamar que, na opinião de Pinto (2011), deve ser encarada como “um processo fundamental de recolha de dados necessária à reflexão da prática pedagógica quotidiana, com vista ao desenvolvimento do professor e consequentemente ao sucesso educativo dos alunos” (p. 21). Portanto, a observação de aulas pelos pares deve, acima de tudo, ser encarada como uma estratégia reflexiva, aceite, e partilhada de desenvolvimento das competências profissionais.

Diante do facto de que a supervisão pedagógica pode potenciar o desenvolvimento profissional (Guedes, 2011), a observação assume-se como nuclear em todo o processo de formação contextualizada do professor. Nesta lógica, é importante referir que o contexto em que se desenrola a observação é decisivo para a sua aceitação, sendo que a abertura às práticas e trabalho colaborativo é instigador de práticas reflexivas.

“O trabalho colaborativo enquanto estratégia formativa de desenvolvimento profissional e pessoal, permite a resolução conjunta dos problemas com que os professores se defrontam, numa relação de respeito mútuo e do reconhecimento do trabalho e capacidade de cada um” (Cruz, 2011, p. 87), em que “cada indivíduo participa com a sua parte num empreendimento comum cujo resultado beneficia todas as partes envolvidas” (Lima, 2002, p. 46). Esta forma de trabalho, implica pessoas, objetivos, decisões, partilha de saberes e sentido de compromisso (Pedras & Seabra, 2016, p. 298), pelo que a colaboração pode constituir uma estratégia essencial para dar respostas aos problemas da escolaridade contemporânea e ser “considerada como facilitadora e altamente eficaz do desenvolvimento profissional contínuo” (Queiroga, Barreira, & Oliveira, 2019, pp. 68-69).

Perante a perspectiva de a colaboração entre professores poder constituir uma ferramenta proficua e impulsionadora do aperfeiçoamento profissional, a supervisão pedagógica entre pares em contexto escolar assume-se como uma “atividade de acompanhamento e

monitorização orientada no sentido da qualidade, do desenvolvimento e da transformação” (Alarcão & Canha, 2013, p. 82). Sendo assim, para Santaella (1998) e García (1999) quer a reflexão, o apoio profissional mútuo (*coaching*) ou a supervisão clínica podem ser aplicados para potenciar o desenvolvimento profissional.

O *peer coaching* surge nesta equação como um processo de supervisão pedagógica colaborativa, em que supervisor e supervisionado baseiam a observação de aulas na confiança e respeito mútuo, tendo como objetivo final o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. O supervisor é um transmissor e facilitador das aprendizagens desenvolvidas, orientador e conselheiro reflexivo ativo, por forma a que a sua conduta e postura “amiga” incentive o professor supervisionado a aperfeiçoar as suas práticas. Com efeito, o *peer coaching* consiste num programa desenvolvido para auxiliar os professores a melhorar as suas habilidades, desenvolver e aplicar inovadoras estratégias de ensino, analisar e encontrar soluções para os problemas identificados, podendo até estender-se para além da observação em contexto de sala de aula (Nolan & Hoover, 2011). Sendo assim trata-se de “um processo de *peer (super) vision* de aulas, colaborativo, paritário e colegial, onde a reflexão conjunta, potencia o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos” (Queiroga, Barreira & Oliveira, 2019, p. 71), numa reciprocidade de comprometimento e empenho, com um espírito aberto e assente no paradigma construtivista.

Nesta situação, emerge a perspetiva da supervisão clínica, cujo objetivo é “melhorar a prática de ensino do docente, constituindo-se a sala de aula espaço privilegiado de observação e reflexão” (Queiroga, Barreira, & Oliveira, 2017, p. 2). O professor observa a aula de outro professor com intenção de ajudar e melhorar, numa clara alusão de que estamos na presença de um programa que desencadeia um processo de aprendizagem profissional de planificação colaborativa, observação, experimentação e *feedback*. Segundo Kurtts e Levin (2000) e Nolan e Hoover (2011), a supervisão clínica, ao assentar os seus desígnios no ciclo de observação de aula, inclui a pré-observação, observação, análise dos dados e pós-observação, sendo o trabalho de supervisão entre pares efetuado com base na confiança, diálogo reflexivo e na colaboração. Desta forma, o processo desencadeado apresenta uma valência formativa, orientado não para efetuar julgamentos de juízos de valos avaliativos do desempenho do professor, mas sim para potenciar o desenvolvimento profissional. A investigação e inovação devem ser equacionadas num quadro regulador e partilhado, pelo que a supervisão pedagógica baseada no *peer coaching* pode ser percecionada como uma “orientação entre pares, contribuindo para o desenvolvimento profissional do professor” (Pedras & Seabra, 2016, p. 295).

De forma a ajudar a desbravar os caminhos, e apoiar a inserção da supervisão pedagógica como prática de regulação em contexto escolar, pensamos que nas escolas pode ser desenvolvido um programa de apoio entre professores através do *peer coaching*, assegurando-se a participação de professores de diferentes departamentos curriculares, áreas disciplinares, ciclos e anos de escolaridade. Este programa de desenvolvimento profissional tem que ser um processo interativo entre dois ou mais profissionais de ensino, construído com base no respeito mútuo e onde impere uma verdadeira e inquestionável relação de confiança. Portanto, os professores integram uma formação interna em contexto escolar, por forma a experimentar novas estratégias, identificar problemas e encontrar soluções, tendo como objetivo último melhorar as competências pessoais e profissionais. Neste cenário a supervisão pedagógica é

vislumbrada como uma atividade de apoio, de formação e de colaboração (Vasconcelos, 2009, p. 106).

Entendemos que a implementação de um programa, baseado no *peer coaching*, é indubitavelmente proficuo no que concerne à fomentação de uma cultura colaborativa, ao melhoramento do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, do ensino e dos resultados dos alunos, bem como da melhoria da escola.

2 Método

2.1 Participantes

O questionário, desenvolvido para o efeito, foi aplicado a professores de vários departamentos curriculares e subcoordenações disciplinares que lecionam em diferentes agrupamentos de escolas da zona centro. A amostra final, inclui educadores de infância e professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos e secundário, num total de 95 que lecionam em escolas públicas da região centro, em que 67% são do sexo feminino e 33% do sexo masculino, dos quais 7 pertenciam ao departamento curricular do Pré-Escolar, 12 ao do 1.º Ciclo, 16 ao de Matemática e Ciências Experimentais, 13 ao de Ciências Sociais e Humanas, 8 ao de Educação Especial, 19 ao de Línguas e 20 ao de Expressões. Destes, 62% já efetuaram observação de aulas entre pares em contexto escolar, 67% não possuem formação em supervisão pedagógica e 58% não têm experiência profissional em supervisão pedagógica.

2.2 Instrumento

Por forma a obter informação sobre as perceções dos professores sobre a supervisão pedagógica e observação de aulas em contexto escolar, elaboramos um inquérito por questionário, isto porque, como refere Coutinho (2011), é uma técnica com características mais abrangentes. O instrumento foi construído para o efeito com base no “QOADD” – Questionário de Opinião sobre a Avaliação do Desempenho Docente (Queiroga, 2016) - nos referenciais teóricos, bem como na experiência vivida, enquanto supervisor e professor observado. O questionário sobre Supervisão Pedagógica e Observação de Aulas em Contexto Escolar, “SPOACE”, está dividido em três partes. Na primeira pretendemos recolher os dados sociodemográficos, na segunda, que inclui 51 itens, abarca quatro categorias: Conceções de Supervisão Pedagógica; Processo de Supervisão Pedagógica; Desenvolvimento Profissional; e Observação de Aulas. Na terceira parte pretendemos saber qual o impacto da supervisão pedagógica e observação de aulas no desenvolvimento profissional e organizacional, bem como o nível de conhecimento e envolvimento dos professores no processo de supervisão pedagógica e observação de aulas. Utilizou-se, na segunda parte do questionário, uma escala de Likert com cinco opções de resposta; Concordo Totalmente, Concordo, Não Concordo nem Discordo, Discordo e Discordo Totalmente, enquanto na terceira parte foi utilizada uma escala de resposta com quatro níveis; Nenhum, Pouco, Razoável, Muito e Elevado.

2.3 Procedimentos

Contactámos 9 professores, um de cada escola, da nossa confiança, para serem aplicadores. Informámo-los do âmbito e dos objetivos da investigação, tendo estes docentes demonstrado total disponibilidade em colaborar. Estipulou-se que o SPOACE seria aplicado a professores de vários departamentos curriculares e subcoordenações.

Alertámos para a necessidade, de antes de aplicarem o questionário, contextualizarem os participantes sobre o estudo e os procedimentos a adotar caso aceitassem colaborar. Aproveitámos para mencionar, que se possível, o questionário fosse recolhido de seguida, sendo necessário verificar também se algum item ou questão tinha ficado por responder. Os resultados obtidos com o questionário foram analisados através do programa de tratamento estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 20.0. Para efetuar as análises estatísticas utilizámos técnicas de estatística descritiva, nomeadamente distribuição de frequências e percentagens.

3 Apresentação e discussão dos resultados

Em seguida far-se-á a apresentação e a discussão dos resultados obtidos através do questionário, de forma a compreender o papel da supervisão pedagógica entre pares e seu impacto no desenvolvimento profissional dos professores.

Tabela 1: Supervisão pedagógica mobilizadora de dinâmicas de trabalho colaborativo assentes na troca de saberes e práticas.

Escola	Frequência	Porcentagem
Discordo totalmente	2	2,1%
Discordo	11	11,6%
Não concordo nem discordo	23	24,2%
Concordo	43	45,3%
Concordo totalmente	16	16,8%
Total	95	100,0%

A supervisão pedagógica e trabalho colaborativo

Verificámos pelos dados constantes na Tabela 1, que 62,1% dos professores consideram que a supervisão pedagógica mobiliza dinâmicas de trabalho colaborativo que assentam na observação e na troca de saberes e práticas. Constata-se, também, que apenas 13,7% dos inquiridos entendem que a prática efetiva da supervisão pedagógica não potencia o trabalho colaborativo em contexto de sala e envolvências entre pares. Por outro lado, numa percentagem assinalável (24,2%) não concordam nem discordam da afirmação.

Tabela 2: A Supervisão pedagógica fomenta a criação de culturas de colaboração nas escolas.

Escola	Frequência	Porcentagem
Discordo totalmente	5	5,3%
Discordo	17	17,9%
Não concordo nem discordo	21	22,1%
Concordo	38	40,0%
Concordo totalmente	14	14,7%
Total	95	100,0%

Supervisão pedagógica e culturas de colaboração

Por sua vez, apuramos, na Tabela 2, que para 54,7% dos professores participantes neste estudo, a supervisão pedagógica em contexto escolar fomenta a criação de culturas de colaboração, enquanto 23,2% não concordam com a capacidade agregadora da supervisão entre pares. Mesmo assim, continua a existir uma percentagem relevante de professores (22,1%) que não têm uma opinião formada relativamente a esta afirmação.

Pese embora “no seio do corpo docente as trocas de experiências e reflexões não são práticas habituais entre os professores, muito pelo facto de ainda não existir uma cultura colaborativa enraizada no interior das escolas” (Queiroga, Barreira, & Oliveira, 2017, p. 4), constatamos pelos dados apresentados que a maioria dos professores são de opinião que a supervisão pedagógica cria dinâmicas de trabalho colaborativo concretizadas na observação e na partilha de saberes e práticas. As valências da supervisão pedagógica enquanto instigadora de práticas colaborativas na escola, fica também patente nos estudos desenvolvidos por Queiroga, Barreira e Oliveira (2019) e Vasconcelos (2009), nomeadamente que no processo de observação de aulas, no âmbito da avaliação do desempenho docente, onde é evidente o trabalho colaborativo e práticas reflexivas entre os pares, sendo a supervisão promotora de processos de colaboração. Realça-se, também, que para Pedras e Seabra (2016) a supervisão pode criar condições para a existência de colaboração, chegando mesmo a ganhar uma dimensão colaborativa (Alarcão & Roldão, 2008).

Neste sentido, os processos enraizados numa cultura individualizada, propícia ao isolamento contextual e pedagógico, começa paulatinamente a esvanecer, desempenhando a supervisão pedagógica, através da observação de aulas entre pares, um papel fundamental nesta mudança. Com efeito, deixa antever que os professores através das sinergias processuais integracionistas estabelecidas, bem como de partilhas, troca de saberes e de reflexões sobre os conhecimentos adquiridos acerca do próprio trabalho colaborativo, fiquem mais capacitados para ultrapassar os obstáculos necessários ao desenvolvimento e afirmação de culturas colaborativas no interior da escola e da comunidade docente.

Tabela 3: Impacto da supervisão pedagógica e observação de aulas no desenvolvimento profissional docente.

Escala	Frequência	Percentagem
Nenhum	41	43,2%
Pouco	31	32,6%
Razoável	19	20,0%
Muito	4	4,2%
Elevado	0	0
Total	95	100,0%

A importância da observação de aulas no desenvolvimento profissional

Apesar de constatarmos, da leitura da Tabela 3, que para a maioria dos professores não há nenhum ou existe pouco impacto, 43,2% e 32,6% respetivamente, da supervisão pedagógica e observação de aulas no desenvolvimento profissional docente, verifica-se, porém, que para 61% a vertente formativa do processo de supervisão pedagógica

fomenta o desenvolvimento das práticas letivas dos professores (Tabela 4). Este aspeto é digno de realce, tendo em conta que 20% e 4,2% (cerca de um quarto) consideram existir um razoável e muito impacto da supervisão no desenvolvimento profissional, respetivamente (Tabela 3).

Tabela 4: A vertente formativa do processo de supervisão pedagógica fomenta o desenvolvimento das práticas letivas dos professores.

Escala	Frequência	Percentagem
Discordo totalmente	4	4,2%
Discordo	14	14,7%
Não concordo nem discordo	19	20,0%
Concordo	46	48,4%
Concordo totalmente	12	12,6%
Total	95	100,0%

Conceção formativa da supervisão pedagógica

De acordo com os dados constantes na Tabela 5, a maioria dos inquiridos (61%) concordam também que o *feedback* fornecido durante o mesmo processo contribui para melhorar o desempenho profissional, o que é consonante com as respostas positivas dadas à vertente formativa da supervisão pedagógica, sendo que, para cerca de metade dos docentes (49,5%), quer os observados quer os observadores, beneficiam formativamente das interações ocorridas no processo de supervisão pedagógica (Tabela 6). Neste contexto, merece também destaque a percentagem assinalável de inquiridos (28,4%) que não possui uma opinião formada.

Tabela 5: O *feedback* desenvolvido no âmbito do processo de supervisão pedagógica contribui para melhorar o desenvolvimento profissional.

Escala	Frequência	Percentagem
Discordo totalmente	4	4,2%
Discordo	14	14,7%
Não concordo nem discordo	19	20,0%
Concordo	46	48,4%
Concordo totalmente	12	12,6%
Total	95	100,0%

Contribuição do *feedback* para a melhoria do desenvolvimento profissional

Tabela 6: A supervisão pedagógica beneficia formativamente os professores observadores e observados.

Escala	Frequência	Porcentagem
Discordo totalmente	4	4,2%
Discordo	17	17,9%
Não concordo nem discordo	27	28,4%
Concordo	39	41,1%
Concordo totalmente	8	8,4%
Total	95	100,0%

Beneficiados do processo de supervisão pedagógica

Tendo em conta estes resultados, podemos referir que apesar de, neste momento, o impacto da supervisão pedagógica e observação de aulas no desenvolvimento profissional não ser o desejável, os professores entendem que as envolvências processuais desencadeadas na supervisão pedagógica e observação de aulas entre pares regulam, apoiam e ajudam formativamente os docentes observados e observadores, potenciando as suas competências profissionais através da utilização adequada do *feedback*. A importância atribuída pelos professores à supervisão entre pares em contexto escolar, apesar da vinculação negativa associada à ADD, meramente considerada pelos professores como um instrumento de juízo de valor com fins classificativos (Queiroga, Barreira, & Oliveira, 2019), começa a ser perspectivada como um excelente meio de formação contínua contextualizada de professores (Pedras & Seabra, 2016). Cientes de que a maioria das escolas, mesmo com a recomendação das equipas de avaliação externa, ainda não utilizarem na íntegra o processo de supervisão colaborativo, por razões várias, pensamos que será bem aceite pelos professores, com envolvimento integrada, proativa e efetiva em todo o processo, fazendo, de forma gradual, parte integrante das suas práticas formativas.

4 Conclusões

Perante os objetivos traçados, podemos concluir que a supervisão pedagógica é um processo que promove o desenvolvimento profissional do professor numa perspetiva integrada e formativa (Queiroga, Barreira, & Oliveira, 2019, p. 31), tendo como pressuposto que “a colaboração e reflexão fazem parte integrante, onde as relações entre os intervenientes estão alicerçadas nos desígnios colegiais” (Queiroga, Barreira, & Oliveira, 2019, p. 24). Estas valências provêm do facto de, por um lado, os professores considerarem que a supervisão pedagógica e acompanhamento da prática letiva e educativa, com base numa estratégia de observação de aulas entre pares em contexto escolar, fomenta a cultura colaborativa no seio do corpo docente, e por outro, possibilita a reflexão e a melhoria das práticas pedagógicas, e, conseqüentemente, estimula o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Sendo equacionada como uma atividade essencial na formação de professores, assumindo como finalidade “otimizar a qualidade da intervenção pedagógica do professor assente numa relação de entreajuda, proveniente da interação estabelecida entre os “protagonistas” no contexto em que o ato supervisivo se desenrola” (Pinto, 2011, p. 18), todos os envoltivos entre os pares,

partilha, troca de experiências e *feedbacks* acabam por potenciar formativamente, quer o professor observador, quer o observado. Desta forma, entendemos que os professores estão mais recetivos para que nas escolas se efetivem práticas supervisivas entre pares, aceitando a sua inserção no âmbito de programas de *peer coaching* orientados para as necessidades sentidas nos contextos educativos, para que assim possam ser sentidas com maior impacto no desenvolvimento profissional docente.

5 Referências

- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Casanova, M. (2011). Desafios da avaliação do desempenho docente. In Instituto Nacional de Administração (Ed.), *8.º Congresso Nacional de Administração Pública: Desafios e Soluções* (pp. 97-111). Carcavelos: Instituto Nacional de Administração, I.P.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas. Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cruz, I. (2011). Potenciar as práticas de observação de aulas: Supervisão e colaboração. In E. Machado, M. Alves, & F. Gonçalves (Orgs.), *Observar e avaliar as práticas docentes* (pp. 81-94). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Cunha, A. (2008). *Ser professor: Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Estrela, M. (2010). *Profissão docente: Dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M., Simão, A., Rajala, R., & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo internacional. In M. Flores, & A. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspetivas* (pp. 119-151). Mangualde: Edições pedagogo.
- Garcia, C. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Graça, A., Duarte, A., Lagartixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J., Diogo, J., Neves, P., & Santos, R. (2011). *Avaliação de desempenho docente: Um guia para a ação*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Guedes, A. (2011). Será possível o desenvolvimento profissional com a interação de um colega dentro da sala de aula?. In M. Pinto, M. Lapo, A. Guedes, & P. Trindade (Orgs.), *Avaliação docente: Eu, tu e nós* (pp. 85-113). Alcochete: Alfarroba.
- Imbernón, V. (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Kurtts, S., & Levin, B. (2000). Using peer coaching with preservice teachers to develop reflective practice and peer support. *Teaching Education*, 11(33), 297-310. Acedido em <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1038.5621&rep=rep1&type=pdf>
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Revista Sísis de Ciências da Educação*, 8, 7-22. Acedido em <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>
- Nolan, J., & Hoover, L. (2011). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice*. USA: Jossey-Bass.
- Pinto, M. (2011). Poder-se-á, através da observação de aulas, diagnosticar problemas pedagógicos e estudar estratégias da sua resolução?. In M. Pinto, M. Lapo, A. Guedes, & P. Trindade (Orgs.), *Avaliação docente: Eu, tu e nós* (pp. 17-37). Alcochete: Alfarroba.
- Pedras, S., & Seabra, F. (2016). Supervisão e colaboração: Contributos para uma relação. *Revista Transmutare*, 1(2), 293-312. Acedido em <https://periodicos.utfp.edu.br/rtr>
- Queiroga, L. (2016). *Avaliação do desempenho docente: Contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional dos professores*. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Queiroga, L., Barreira, C., & Oliveira, A. (2017). Colaboração e supervisão na ADD: Estratégias formativas de desenvolvimento profissional dos professores. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10, 26-29. doi: 10.17979/reipe.2017.0.10.2459
- Queiroga, L., Barreira, C., & Oliveira, A. (2019). *Supervisão pedagógica e desempenho docente – contextos colaborativos e papel dos pares para o desenvolvimento profissional*. Lisboa: Chiado Editora.
- Santaella, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Vasconcelos, A. (2009). *A supervisão colaborativa no ensino do Inglês no 1.º CEB*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições Asa.