

Construindo um Protocolo de Observação para a Supervisão Pedagógica entre Pares: Rumo a uma cultura colaborativa, reflexiva e inovadora

Building an Observation Protocol for Peer Pedagogical Supervision: Towards a collaborative, reflective, and innovative culture

Construyendo un Protocolo de Observación para la Supervisión Pedagógica entre Pares: Hacia una cultura colaborativa, reflexiva e innovadora

1

Sandra Cordeiro¹
Isabel Guerra²
Célia Tomeno³
Elza Mesquita⁴

Resumo: Este artigo foca-se na construção de um Protocolo de Observação de Supervisão Pedagógica entre Pares, tendo sido desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado em Supervisão e Inovação em Educação, numa Instituição de Ensino Superior (IES) do nordeste de Portugal Continental. Tem como principal finalidade fornecer uma ferramenta prática e inovadora para enriquecer a supervisão pedagógica destinada à educação pré-escolar e ao 1.º ciclo do ensino básico. O percurso metodológico passou pela revisão da literatura, pela análise de práticas de supervisão em vigor e pela consulta de reconhecidos autores, especialistas nesta área. As implicações práticas deste recurso podem apontar para uma mudança no modo como a supervisão pedagógica entre pares é vista e contribuir para uma abordagem mais colaborativa e mais reflexiva. Apontam-se algumas limitações na aplicação do protocolo e, por isso, sugere-se a sua adaptação e avaliação tendo em conta os diferentes contextos educativos. **Palavras-chave:** Supervisão pedagógica entre pares. Protocolo de observação como instrumento de registo. Reflexão para a inovação e (trans)formação. Processos colaborativos.

Abstract: This article focuses on the construction of a Peer Pedagogical Supervision Observation Protocol, developed within the scope of the Master's Program in Supervision and Innovation in Education, at a Higher Education Institution (HEI) in the northeast of Continental Portugal. Its main purpose is to provide a practical and innovative tool to enrich pedagogical supervision aimed at preschool education and the 1st cycle of basic education. The methodological journey involved literature review, analysis of current supervision practices, and consultation with recognized authors, experts in this field. The practical implications of this resource may indicate a shift in how peer pedagogical supervision is perceived and contribute to a more collaborative and reflective approach. Some limitations in the application of the protocol are identified, thus suggesting its adaptation and evaluation considering different educational contexts.

Keywords: Peer pedagogical supervision. Observation protocol as a recording instrument. Reflection for innovation and (trans)formation. Collaborative processes.

¹ Mestranda. Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal. <https://orcid.org/0009-0001-7473-4862>. scfcordeiro@gmail.com

² Mestranda. Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal. <https://orcid.org/0009-0006-9579-9039>. zabelguerra@gmail.com

³ Mestranda. Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal. <https://orcid.org/0009-0009-0785-3982>. celiatomeno@gmail.com

⁴ Pós-doutoramento. Centro de Investigação em Educação Básica (CIEB), Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal. <https://orcid.org/0000-0001-5986-0839>. elza@ipb.pt



Resumen: Este artículo se centra en la construcción de un Protocolo de Observación de Supervisión Pedagógica entre Pares, desarrollado en el marco del Programa de Maestría en Supervisión e Innovación en Educación, en una Institución de Educación Superior (IES) del noreste de Portugal Continental. Su principal objetivo es proporcionar una herramienta práctica e innovadora para enriquecer la supervisión pedagógica dirigida a la educación preescolar y al primer ciclo de la educación básica. El recorrido metodológico incluyó la revisión de la literatura, el análisis de las prácticas de supervisión actuales y la consulta con autores reconocidos, expertos en este campo. Las implicaciones prácticas de este recurso pueden indicar un cambio en la percepción de la supervisión pedagógica entre pares y contribuir a un enfoque más colaborativo y reflexivo. Se identifican algunas limitaciones en la aplicación del protocolo, por lo que se sugiere su adaptación y evaluación considerando diferentes contextos educativos.

Palabras-clave: Supervisión pedagógica entre pares. Protocolo de observación como instrumento de registro; Reflexión para la innovación y (trans)formación. Procesos colaborativos.

Submetido 03/10/2023

Aceito 04/04/2024

Publicado 25/04/2024

Modelos de supervisão pedagógica: entre janelas e muros

O texto que se segue explora os diversos modelos de supervisão pedagógica, cada um com as suas características e idiossincrasias, bem como vantagens e desvantagens. A metáfora das janelas e muros é utilizada para ilustrar como os modelos podem tanto ampliar a visão quanto limitar as possibilidades.

As práticas de supervisão que os professores implementam no desenvolvimento da sua atividade pedagógica possibilitam uma prática diversificada e a construção de caminhos próprios (Alarcão & Tavares, 2003; Tracy, 2002). Alarcão e Tavares (2013) fazem referência a nove cenários, com moldes e perfis bastante diferentes, nos quais a prática da supervisão acontece: a) o cenário da imitação artesanal; b) o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; c) o cenário behaviorista; d) o cenário clínico; e) o cenário psicopedagógico; f) o cenário pessoalista; g) o cenário reflexivo; h) o cenário ecológico; e i) o cenário dialógico. Nestes cenários não se irão encontrar todas as formas de supervisão. Os cenários poderão existir simultaneamente e não estarão limitados à sua própria natureza e características, ou seja, “os referidos cenários não devem ser entendidos como compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência” (Alarcão & Tavares, 2013, p. 17).

O cenário da imitação artesanal na supervisão pedagógica representa uma abordagem peculiar na qual o professor supervisionado adota exclusivamente as práticas, estratégias e métodos de ensino do supervisor. Nesse contexto, o supervisor é visto como o mestre e o modelo de ensino dele é considerado único e imutável. Esta singularidade sugere que o modelo é uma fórmula única para o sucesso pedagógico e qualquer desvio desta abordagem é desencorajado. A estabilidade do modelo reforça a ideia de que a eficácia está intrinsecamente vinculada à fidelidade na imitação. A terminologia "imitação artesanal" sugere que a abordagem de ensino é entendida como uma forma de arte, na qual o professor supervisionado é um artesão que reproduz fielmente as práticas do mestre. Esta metáfora destaca a habilidade e a maestria envolvidas na imitação. Uma possível limitação deste cenário é a ausência de espaço para a adaptação. O professor supervisionado pode-se encontrar restrito na personalização das estratégias de ensino de acordo com as necessidades específicas das crianças, do ambiente escolar ou das características individuais da turma. Além de que, caso o professor supervisionado necessite adotar novas abordagens pedagógicas ou lidar com

contextos educativos diversos, a rigidez na imitação, pode-lhe limitar a capacidade de se adaptar a situações desafiadoras ou de experimentar estratégias inovadoras.

O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada destaca-se por sua ênfase na participação ativa do professor estagiário no seu próprio processo educativo. De acordo com Alarcão e Tavares (2003), neste modelo, o estagiário aprende através da observação, intuição, reflexão e reformulação, atribuindo-lhe um papel ativo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, além de analisar as variáveis do contexto em prol da inovação pedagógica. Neste modelo, o professor estagiário não é apenas um recetor passivo de informações, mas desempenha um papel ativo na construção de seu próprio conhecimento. Ele é encorajado a explorar, questionar e experimentar, contribuindo para o desenvolvimento de aptidões críticas e práticas.

No cenário behaviorista, o modelo de supervisão assenta numa estrutura baseada na análise de situações de microensino, isto é, na observação (com recurso a gravações de vídeo) de professores a executarem pequenas tarefas com pequenos grupos de crianças. Desta forma, é atribuída extrema importância à imitação do modelo observado e do modo particular como o professor leciona, descontextualizando estas observações da realidade, afastando a criança de uma relação de repartição com o professor, falhando igualmente no enquadramento teórico. Deste modo, Alarcão e Tavares (2003) alertam-nos ainda para o facto de, com este cenário, se atribuir maior importância à forma como se ensina e não ao conteúdo que é transmitido ao ensinar.

No cenário clínico de supervisão pedagógica, a abordagem é centrada na figura do professor estagiário, considerando-o como a figura central do processo de aprendizagem. Neste contexto, o supervisor, assume a função de acompanhar, ajudar e analisar a prática em conjunto com o professor estagiário. Neste contexto, a supervisão é concebida como uma prática colaborativa, onde o supervisor atua como um facilitador, acompanhando, ajudando e analisando a prática em colaboração com o professor estagiário. A relação entre ambos é, assim, marcada pela colaboração, pelo apoio ativo e pela análise conjunta da prática. Esta abordagem favorece o crescimento profissional do professor estagiário, promovendo uma aprendizagem dinâmica e mais contextualizada e contextualizadora.

O cenário psicopedagógico apoia-se nos conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Procura compreender a relação entre supervisor e o professor em formação (estagiário) no processo de ensino e aprendizagem e também as relações que se estabelecem entre o professor estagiário e as crianças. Este modelo de supervisão baseia-se na obtenção de conceitos, capacidades e na efetiva resolução prática de problemas e ou dificuldades. Assim sendo, este modelo apresenta um leque de princípios relacionados com a psicologia e a pedagogia, que suportam o professor estagiário na sua tarefa de praticar o ensino e a aprendizagem, por forma a se tornar um exemplo a seguir para as crianças. Este conjunto de princípios permite aprimorar e desenvolver capacidades que necessitará no futuro e a construir conhecimento que usará em qualquer nível de ensino. Ensinar os professores a ensinar é a função principal deste modelo. Este modelo de supervisão apresenta um ciclo de três etapas: (1) preparação da aula com o professor estagiário, subdividindo-se em planificação e interação; (2) discussão da aula, subdividindo-se em planificação e interação, e (3) avaliação do ciclo de supervisão.

No cenário pessoalista é essencial ter presente que para a construção deste modelo de supervisão contribuíram investigadores de áreas distintas. Neste sentido, considera-se que a formação de futuros professores deve atender ao seu grau de desenvolvimento, perceções, sentimentos e objetivos. A formação de futuros professores deve ter em conta a sua experiência de vida, auxiliando-os a refletir, trazendo o autoconhecimento para o centro do desenvolvimento psicológico e profissional dos mesmos (Alarcão & Tavares, 2003, p. 32).

O cenário reflexivo aponta para um processo formativo que

combina ação, experimentação e reflexão sobre a ação, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematização pela reflexão. (Alarcão & Tavares, 2003, p.24)

Este modelo de supervisão procura que o professor estagiário, além da aquisição de conhecimentos, seja capaz de transformar esses conhecimentos em ação e reflita nessa mesma ação, enquanto ela decorre. Neste sentido, o supervisor adquire um papel fundamental para ajudar o futuro professor a compreender e a saber-agir perante as situações, sistematizando o

conhecimento que deriva da interação entre a ação e o pensamento. O supervisor tem a especial função de encorajar o professor estagiário a explorar as suas capacidades, a sua capacidade de interagir e aprender em ação.

O cenário ecológico baseia-se no desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), dando importância às variáveis do contexto nos processos da supervisão. Aqui, o profissional é visto como fazendo parte de um processo interativo, inacabado e dependente do indivíduo e das possibilidades do meio. A situação de trabalho e os problemas concretos que aí surgem tornam-se os mais importantes motores da formação. Desta forma, a supervisão tem como função a promoção e a gestão das diversas experiências, nos mais variados contextos, proporcionando transições ecológicas entre novos papéis, novas atividades e novos indivíduos. A reciprocidade afetivo-relacional da relação acima descrita possibilita melhores níveis de qualidade e de sucesso dos indivíduos e das instituições.

O cenário dialógico é antemurado por Stones (1984) que defende que, num primeiro momento, o professor terá de teorizar conceitos, capacidades e estratégias de resolução de problemas inerentes à sua prática. Só depois de ter adquirido a teoria é que o professor poderá aplicá-la na prática. O supervisor deve ajudar os futuros professores na construção do seu próprio saber e no desenvolvimento de capacidades para as suas vidas futuras. O objetivo deste modelo é ensinar os professores a ensinar.

Sergiovanni e Starratt (2007) utilizam uma alegoria muito importante para refletirem sobre os modelos de supervisão:

Os modelos no ensino e em supervisão são muito semelhantes a janelas e muros. Como janelas, ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas, dando-nos as bases necessárias para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes mesmos modelos servem para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras conceções da realidade, de outras perceções e de outras alternativas. (Teixeira & Ludovico, 2007, p. 99)

Como se observa, a reflexão apresentada oferece um panorama abrangente dos nove cenários de supervisão pedagógica propostos por Alarcão e Tavares (2003, 2013), explorando as suas características, aplicações e potenciais benefícios para o desenvolvimento profissional

docente. Sustentadas neste saber, avançamos para a construções de um *Protocolo de Supervisão entre Pares*, numa perspectiva reflexiva e de desenvolvimento colaborativo.

Supervisão pedagógica entre pares: um protocolo para a reflexão e o desenvolvimento colaborativo

Neste ponto situamos a supervisão pedagógica enquanto estratégia ao serviço de uma visão (trans)formadora da educação, da pedagogia e do desenvolvimento profissional. Esta deve ser desenvolvida em contextos profissionais, estabelecendo pontes entre o conhecimento académico e o experiencial. Entendemos que a supervisão pedagógica incide na análise dos modos como o trabalho docente se coloca (ou não) ao serviço de uma pedagogia e de um desenvolvimento pessoal, profissional, social e ético, assente em valores de sustentabilidade e de (trans)(in)formação, identificando os constrangimentos estruturais e apontando rumos de ação.

Pretende-se que a socialização e a colaboração em sala de aula – espaço privilegiado da profissionalidade docente – seja um processo tão natural como todo o trabalho acometido aos Educadores/professores e aos futuros educadores/professores. Deste modo, a observação de aulas, em parceria, deve partir das necessidades/interesses específicos de cada educador/professor, na sua prática individual, proporcionando a possibilidade de aprender em colaboração e praticar *in loco* com outros educadores/professores (seus pares). Espera-se, por tal, que haja parceria e reciprocidade.

A supervisão pedagógica entre pares, numa abordagem formativa e colaborativa, surgiu como uma importante ferramenta no desenvolvimento profissional dos professores. Conforme Alarcão e Roldão (2008) salientam a supervisão pedagógica é essencial para que os educadores/professores se transformem em aprendizes ao longo da vida, ao usufruírem de uma aprendizagem contextualizada, potenciando a melhoria da prática pedagógica e que seja potenciadora do desenvolvimento profissional docente.

Os educadores/professores observam-se mutuamente, sem quaisquer julgamentos, partindo de uma base de entendimento, acordada e estabelecida entre pares. O essencial é que não existam relações de poder, mas sim, que a aprendizagem seja mútua. Neste sentido, este artigo tem como finalidade introduzir um protocolo de observação entre pares como forma de

contribuir para aprimorar as práticas de supervisão pedagógica desmistificando o caráter avaliativo como, quase sempre, são vistas.

Apesar dos avanços registados na educação sobre esta temática, persiste uma questão recorrente: falta uma abordagem estruturada em termos de supervisão pedagógica entre pares que possa promover continuamente o desenvolvimento dos professores de uma forma construtiva. Tal lacuna é descrita na literatura nos estudos de Cadima, Leal e Cancela (2011), que realçam a importância para a qualidade do ensino e das interações, neste caso entre educador/professor-criança. Este protocolo visa contribuir para resolver este problema, fornecendo um guia orientador, claro e prático, com indicadores objetivos para a observação entre pares.

Enquanto estratégia reflexiva de desenvolvimento pessoal e profissional, a supervisão pedagógica permite compreender o modo como os educadores/professores desenvolvem formas de indagação sobre o seu pensamento e ação que favoreçam a construção reflexiva crítica e colaborativa na (re)construção da sua identidade profissional.

A supervisão pedagógica precisa tanto de ser compreendida como produzida em espaços históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, fundamentada por estratégias e iniciativas específicas, o que implica, ainda que sumariamente, que se relate a forma como a supervisão se integra no processo de reflexão sobre o desenvolvimento profissional dos docentes.

A (re)construção identitária ocorre na supervisão pedagógica ao permitir ao educador/professor aprender mais sobre si em contexto, convocando-se, em mútuo acordo, a sua história e a história do outro no processo de formação.

Observar a criança, os seus interesses, a forma como aprendem, as suas competências, a forma como interagem, mas também observar o educador/professor na sua ação pedagógica, na forma como atende a cada criança, como aproveita as circunstâncias para as tornar significativas, como flexibiliza o seu planeamento, como utiliza estratégias de ensino-aprendizagem, é o ponto de partida para a aprendizagem da ação prática. No entanto, esta efetiva-se mais como conhecimento profissional quando, alicerçada à reflexão, é articulada com a aprendizagem teórica realizada ao longo do percurso profissional.

É urgente transformar estas situações em processos sistemáticos, naturais e, sobretudo, eficazes, que nos permitam perceber o porquê de ensinarmos deste ou daquele modo e quais as ações mais eficazes. Ou seja, como construir alternativas para as formas menos eficazes de ensinar. O processo reflexivo é importante, no sentido em que permite recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre a prática educativa, sobre a rotina diária, sobre a gestão dos comportamentos e da sala de aula, sobre a qualidade das relações, não só nas interações que se estabelecem na díade criança-criança, mas também nas interações criança-adulto, adulto-criança e adulto-adulto.

Uma comunidade de aprendizagem profissional é caracterizada por (i) estabelecer consensos sobre convicções, valores e visões, (ii) promover a aprendizagem conjunta e coletivamente assumir a responsabilidade da aprendizagem das crianças, e (iii) partilhar a prática pessoal docente num clima de confiança mútua, respeito e apoio (DuFour, 2004; Hargreaves & Fullan, 2012; Roldão, 2012; Gulamhussein, 2013, como citados por Carneiro, 2016).

A observação de aulas, em parceria, permite ao educador/professor observado encontrar apoio para responder a questões mais precisas e concretas sobre a sua prática, o que retira à observação de aulas em parceria a carga de subjetividade que muitos lhe apontam. O educador/professor observado pode querer explorar formas de desenvolver competências nas crianças – resolução de problemas, trabalho em equipa, apresentações orais, entre outras – ou apenas aumentar o envolvimento das crianças no processo da aula, modificar ou melhorar a abordagem a um dado tema ou focar-se em algum aspeto relacionado com o ensino-aprendizagem (Carneiro, 2016).

Pretende-se que o educador/professor seja capaz de refletir e ser autocrítico a fim de avaliar e compreender o que terá de mudar, no sentido de melhorar a sua prática e de se adaptar ao grupo de crianças e às suas necessidades. Na verdade, é importante a concretude de uma estratégia orientada para o desenvolvimento profissional, a partir da reflexão dos saberes construídos nas práticas, com participação ativa dos atores sociais implicados, considerando a importância da reflexão em ação e a construção de saberes integrados e integradores.

A significação de um saber prático, quotidianamente construído, muito presente na supervisão pedagógica, diz respeito à reflexividade produzida sobre a experiência diária,

podendo, assim, traduzir-se em novas aprendizagens. No dia a dia os educadores/professores experienciam situações, quer com as crianças, quer com os pais/encarregados de educação, quer com elementos da comunidade educativa, quer ainda com outros membros do seu contexto de trabalho. Tais situações podem ser potenciadoras de aprendizagem profissional se forem sujeitas a uma reflexão crítica partilhada, quer com os seus pares, quer com especialistas das ciências da educação. Passar da repetição mecânica dessas situações ao questionamento das mesmas e à sua (re)invenção, resulta numa ‘experiência formadora’.

Alarcão (2003) define as estratégias de desenvolvimento da capacidade de reflexão docente da seguinte forma:

As estratégias de formação referenciadas têm como objectivo tornar os professores mais competentes para analisarem as questões do seu quotidiano e para sobre elas agirem, não se quedando apenas pela resolução dos problemas imediatos, mas situando-os num horizonte mais abrangente que perspectiva a sua função e a da escola na sociedade em que vivemos. (p. 58)

A autora aponta estratégias, tais como: análise de casos narrativas; elaboração de portfólios; questionamento de outros atores educativos; confronto de opiniões e abordagens, grupos de discussão, auto-observação, supervisão colaborativa e perguntas pedagógicas.

Num documento de 1996, Amaral et al. já discutiam as seguintes estratégias formativas para a formação de professores e para a supervisão pedagógica: perguntas pedagógicas, narrativas, análise de casos, observação de aulas, trabalho de projeto e investigação-ação. Alarcão e Canha (2013) entendem

a supervisão como uma ação de acompanhamento e monitorização, onde deve integrar uma ‘orientação transformadora’, de natureza reflexiva e autonomizante assente em interações que, concretizadas em dinâmicas de realização e sustentadas por atitudes de abertura e corresponsabilização, se afirmam como instrumentos ao serviço do desenvolvimento. (como citados por Mesquita, Sanches, & Freire-Ribeiro, 2020, p. 10)

A experiência vivida torna-se significativa e (trans)formadora, aproximando-se de um ideal vivenciado, que permita ao indivíduo e aos outros com quem partilha a sua práxis, que possa(m) visitar a experiência e aprender a partir dela.

A pertinência de um instrumento de registo de observação, ou de outro qualquer instrumento de registo, está ligada à exigência de objetividade dos processos de observação, à clarificação e ao estabelecimento de expectativas e à compreensão da importância tem em ser observador ou ser observado para o desenvolvimento profissional de cada um dos envolvidos e, em última análise, para o desenvolvimento da própria escola.

O pressuposto formativo da observação em parceria é transversal aos instrumentos de registo, pois o educador/professor observado mantém o controlo sobre o que deve ser observado e tem o direito de saber qual o resultado da observação (feedback), no sentido de obter informações de forma confidencial e informal, isto para que possa usar essa informação para conhecer melhor a sua forma de ensinar. Além disso, se houver esse compromisso, os dados podem ser recolhidos de modo contínuo e alargado, proporcionando a criação de uma cultura profissional em que o ensinar é valorizado pela discussão e pela reflexão.

O educador/professor que é convidado para fazer a observação – visto como seu par – aparece como alguém que, além de ajudar e apoiar o desenvolvimento do educador/professor, é, ele próprio, beneficiário do processo, não apenas no momento em que se dá a troca de papéis, mas pelo preenchimento de um protocolo (instrumento de registo de observação), que o implica na sua profissionalidade, nas suas convicções, colocando-o em todas as dimensões desse percurso de desenvolvimento que se torna, assim, coletivo e partilhado (Carneiro, 2016).

Nos pontos seguintes propõe-se um Protocolo de Observação entre Pares como ferramenta para aprimorar as práticas de supervisão pedagógica e desmistificar seu caráter avaliativo. A partir de uma abordagem formativa e colaborativa, o instrumento de registo visa promover o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, focando-se na reflexão crítica sobre a ação docente e na construção de saberes integrados e integradores da sua práxis.

Bases teóricas e práticas para o *Protocolo de Observação entre Pares*

O protocolo sustenta-se em pressupostos teóricos fundamentais, com destaque para o desenvolvimento profissional docente segundo Alarcão e Roldão (2008) e para os *insights* de Arends (1999) em matéria de métodos de ensino eficazes. As fases do protocolo passam pela pré-observação, observação detalhada, pós-observação, discussão oral e *feedback* construtivo. Embora este artigo não apresente ainda dados empíricos, consideramos que pode representar

uma mais-valia para a supervisão pedagógica entre pares e, por tal, constitui-se numa ferramenta educativa inovadora desenvolvida depois de uma extensa revisão da literatura, considerando cuidadosamente as melhores práticas e os anos de experiência prática por parte das autoras. O protocolo de observação pode ser visto como um recurso de apoio para educadores/professores e instituições que implementam práticas de supervisão pedagógica entre pares, numa perspetiva de uma cultura colaborativa, reflexiva e inovadora.

Descrição da Grelha *Protocolo de Observação entre Pares*

A grelha criada para o *Protocolo de Observação – Supervisão Pedagógica entre Pares* é uma ferramenta versátil que visa analisar/observar as diferentes dimensões observadas numa sala de aula. Esta grelha está organizada de acordo com as dimensões que representam os diferentes aspetos do ensino e aprendizagem, incluindo a organização das aulas, a gestão das aulas, as interações entre educadores/professores e crianças e a comunicação entre as crianças e os seus pares.

Os fundamentos teóricos e práticos que contribuíram para a criação de cada dimensão da grelha tiveram em conta que a mesma pudesse contemplar abordagens metodológicas inovadoras e tradicionais, bem como pesquisas atuais em educação. Ao analisar os fundamentos teóricos e práticos de cada dimensão da grelha, identificamos uma forte associação entre teorias educacionais e ideias contemporâneas, todas elas derivadas da experiência prática dos educadores/professores.

Na dimensão de **organização da sala de aula**, os aspetos a observar baseiam-se em conceitos pedagógicos que abordam o impacto significativo da disposição física dos espaços de aprendizagem. Estudos como o de Sousa (2016) fornecem suporte teórico, destacando como a disposição de uma sala pode facilitar ou dificultar processos práticos de interação e aprendizagem. Em termos de gestão de sala de aula, a grelha reflete abordagens recomendadas por autores como Silva (2013) que enfatizam a importância de uma gestão eficaz do ambiente de aprendizagem. Esta gestão eficaz é vista como a pedra angular da criação de um ambiente que não seja apenas propício ao ensino, mas também acolhedor.

A dimensão da **interação em sala de aula** baseia-se na teoria da interação de Cadima, Leal e Cancela (2011), que enfatiza a importância das relações e da comunicação entre crianças



e educadores/professores. Esta parte da grelha foi desenvolvida fazendo com que as interações positivas e construtivas sejam a base de um ambiente de aprendizagem produtivo e estimulante.

A dimensão **comunicação educador/professor-criança** é inspirada no trabalho de Oliveira e Reis (2023) que enfatiza a importância de uma comunicação clara e eficaz durante o processo de ensino-aprendizagem. A capacidade de comunicar e envolver as crianças de forma eficaz é crucial, não apenas para as ajudar a construir conhecimentos, mas também para as inspirar e motivar.

A dimensão das **relações entre crianças/sentido de comunidade** baseia-se na ideia de que as interações sociais entre as crianças são fundamentais para um ambiente de aprendizagem positivo. A teoria subjacente tem por base o sentido de comunidade e a qualidade das relações na sala de atividades/aula e a forma como contribuem significativamente para o bem-estar e o sucesso das crianças. Esta visão é apoiada pelo trabalho de Azevedo (2012) intitulado *Educação, relacionamentos e desenvolvimento humano* que enfatiza a positividade e a importância de um clima de ensino-aprendizagem, fundamentado em relações interpessoais saudáveis e construtivas. Seguidamente apresentamos o *Protocolo de Observação entre Pares*, ao longo do qual salientamos as instruções de uso.

Cada secção da grelha é constituída por um conjunto específico de critérios. Os critérios de algumas dessas secções são avaliados numa escala de Likert de 1 a 10, representando 10 o desempenho mais alto e 1 o mais baixo. Em outras secções são utilizadas escalas qualitativas como "nunca observado" a "frequentemente observado" e categorizações como "todos", "a maioria", "alguns" e "poucos" para descrever a frequência e distribuição de comportamentos ou padrões específicos (*vide* Quadros seguintes).

Quadro 01: Organização da sala de aula/atividades

Nome do estabelecimento de ensino:
Observador/a.....
Data...../...../.....
Idade das crianças da Educação Pré-escolar:
Idade das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico: 6 anos <input type="checkbox"/> 7 anos <input type="checkbox"/> 8 anos <input type="checkbox"/> 9 anos <input type="checkbox"/> 10 anos <input type="checkbox"/> 11 anos <input type="checkbox"/>
Medidas supletivas ou adicionais (se apropriado) na turma: Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Se sim, quais?.....
.....
Ano curricular 1.º Ciclo do Ensino Básico: 1.º ano <input type="checkbox"/> 2.º ano <input type="checkbox"/> 3.º ano <input type="checkbox"/> 4.º ano <input type="checkbox"/> N.º de crianças..... N.º de adultos presentes Tempo destinado à



observação:..... Código do/a professor/a..... Área(s) disciplinar(es): Português Matemática Estudo do Meio Educação Artística Outra Qual?.....

Tipo de arranjo	Descrição	Vantagens	Desvantagens	Uso recomendado	Modelo observado
Filas Verticais/ Colunas	Mesas e cadeiras alinhadas em colunas verticais.	Facilita a visibilidade do quadro e a ordem na sala.	Menor interação entre crianças.	Aulas expositivas, foco na instrução frontal.	
Filas Horizontais	Mesas e cadeiras alinhadas horizontalmente	Todas as crianças ficam de frente para o educador/ professor.	Dificuldade de visão para crianças ao fundo.	Aulas com maior interação educador/ professor-criança.	
Pequenos Grupos (4 elementos)	Mesas agrupadas para 4 crianças.	Promove trabalho em equipe e colaboração.	Pode haver distração entre as crianças.	Trabalhos em grupo, atividades colaborativas.	
Pequenos Grupos (6+ elementos)	Mesas agrupadas para 6 ou mais crianças.	Ideal para projetos maiores e discussões em grupo.	Gestão do ruído e foco pode ser desafiador.	Projetos de grupo, debates, atividades práticas.	
Arranjos Mistos	Combinação de filas e grupos.	Flexibilidade para diferentes tipos de atividades.	Requer reorganização frequente.	Aulas variadas que alternam métodos de ensino.	
Circular/ Semicircular/ Oval	Mesas em forma de círculo ou oval.	Todas as crianças se veem, promovendo a inclusão.	Espaço central pode ser pouco utilizado.	Discussões em grupo, atividades participativas.	
U-Shape (Variância)	Mesas em forma de U ou variações.	Facilita a interação e participação de todos.	Requer espaço amplo na sala.	Aulas interativas, discussões, apresentações.	

Efeito desejado: Planeia constantes ajustes na organização do espaço no decorrer das suas práticas numa perspetiva da diversidade de saberes, de dificuldades e progressos de aprendizagens conseguidas e intercâmbios socioculturais promovidos.

Fonte: Elaboração das autoras.



Quadro 02: Grelha de observação da organização da sala de atividades/aula

Critério de observação / Aspectos a observar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Aproveitamento do espaço										
Espaço bem utilizado										
Ausência de obstáculos										
2. Disposição das mesas										
Favorece a interação entre crianças										
Permite boa visibilidade para todos										
Facilita a circulação do educador/professor										
3. Acessibilidade										
Acesso fácil a materiais e recursos										
Espaço adequado para atividades										
4. Flexibilidade										
Capacidade de reorganizar rapidamente										
Adaptação a diferentes atividades										
É a criança que escolhe onde se sentar										
É o educador/professor que sugere onde a criança se senta										
5. Segurança e conforto										
Iluminação adequada										
Ventilação apropriada										
Mobiliário em bom estado										
Instruções para uso da grelha: Durante a observação, classifique cada critério de 1 a 10, sendo 1 o valor mais baixo e 10 o valor mais alto, baseando-se no desempenho do professor.										

Fonte: Elaboração das autoras.

Quadro 03: Gestão da sala de atividades/aula

Educador/Professor observador:.....	
Educador/Professor observado:	
Data da observação: / /	
Área de conteúdo/Área disciplinar:	
Grupo/Turma:	
Objetivos da observação	Aspecto principal (métodos de ensino, gestão de comportamento, uso de tecnologia).
Áreas de observação	1. Planificação da aula: clareza dos objetivos; adequação dos materiais e recursos, estratégias de diferenciação; 2. Implementação da aula: metodologia/estratégias de ensino e aprendizagem (abordagens pedagógicas usadas - ex.: construtivismo, tradicional, Montessori, ensino exploratório, etc.); 3 - Gestão da sala de atividades/aula, adesão/motivação das crianças à/pela atividade/aula; 4. Ambiente de aprendizagem: estímulo à participação das crianças; promoção de um ambiente seguro e acolhedor; estímulo à colaboração e respeito mútuo;



	5. Avaliação e <i>feedback</i> : métodos/estratégias de avaliação; <i>feedback</i> construtivo; reflexão sobre a aprendizagem das crianças.
Observações e comentários	Pontos fortes: Sugestões/Recomendações:
Reflexão pós-observação	<i>Feedback</i> do educador/professor observado: plano de ação para melhorias (se aplicável): Data para revisão:
Avaliação geral	Comentários finais do observador: Comentários finais do observado:
<p>Instruções para uso da grelha</p> <ul style="list-style-type: none"> – Antes da observação, os dois educadores/professores devem discutir e acordar os objetivos. – O educador/professor observador deve registar observações objetivas e construtivas. – Após a atividade/aula, deve haver uma reunião de <i>feedback</i> para discutir as observações. – É importante manter a vertente colaborativa e de apoio mútuo. 	

Fonte: Elaboração das autoras.

Quadro 04: Grelha de observação da gestão da sala de atividades/aula

Aspeto observado		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Observações
Planificação	Clareza dos objetivos											
	Adequação dos materiais e recursos											
	Estratégias de diferenciação											
Implementação	Metodologias/estratégias de ensino e aprendizagem											
	Gestão da sala de atividades/aula											
	Adesão/motivação das crianças											
Avaliação	Métodos de avaliação											
	<i>Feedback</i> construtivo											
	Reflexão sobre a aprendizagem das crianças											
Instruções uso da grelha:												



Cada linha representa um aspecto diferente da atividade/aula a ser observada. As colunas de 1 a 10 são para o observador registrar ou pontuar conforme o desempenho observado. A última coluna é para observações ou comentários adicionais que o observador queira fazer. Esta grelha pode ser usada para fornecer *feedback* construtivo e específico sobre vários aspetos da prática docente.

Fonte: Elaboração das autoras.

Quadro 05: Interações na sala de atividades/aula

Dimensões da interação
Comunicação educador/professor-criança
Dinâmica de grupo entre crianças
Recurso a perguntas para estimular o pensamento crítico e criativo
<i>Feedback</i> construtivo do educador/professor
Participação e motivação das crianças
Resolução de conflitos e gestão de comportamento(s)
Promoção de um ambiente inclusivo
Uso de estratégias para envolver todas as crianças

Fonte: Elaboração das autoras.

Quadro 06: Grelha de registo das interações na sala de atividades/aula.

Critérios em observação		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aspeto da interação	Pontos observáveis										
Dinâmica de grupo entre crianças	Estimula a colaboração, respeito mútuo e participação equilibrada entre crianças										
Participação e motivação das crianças	Cria um ambiente de sala de atividades/aula, no qual as crianças se sintam confortáveis e apoiadas para participar										
	Implementa atividades motivadoras para promover a colaboração, mantendo as crianças “ligadas” à aula										
Resolução de conflitos e gestão de comportamento	Recorre a estratégias de resolução de conflitos										
	Faz uma gestão eficaz do comportamento das crianças										
	Cria um ambiente positivo										
Promoção de um ambiente inclusivo	Adapta a atividade/aula a diferentes necessidades das crianças										
	Respeita a diversidade e promove um ambiente inclusivo										
	Respeita o ritmo de trabalho das crianças										
	Dá tempo para que as crianças terminem as tarefas										



Uso de estratégias para envolver todas as crianças	Utiliza estratégias diferenciadas de motivação													
	Adapta as atividades para promover oportunidades iguais													

Fonte: Elaboração das autoras.

Quadro 07: Grelha de observação do discurso do adulto e comunicação adulto-criança

Critérios em observação	Aspetos observar											Observações / Exemplos		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
Clareza na comunicação	Linguagem apropriada													
	Instruções claras e compreensíveis													
	Articulação clara e tom de voz adequado													
Promoção do envolvimento das crianças	Encoraja a participação													
	Responde eficazmente às perguntas													
	Dá respostas às dúvidas das crianças													
	Coloca questões abertas/ desafiadoras para encorajar o pensamento crítico e criativo													
	Estimula a participação ativa das crianças através de perguntas e discussões													
	Promove discussões e desenvolve o pensamento crítico e criativo													
Uso de linguagem	Dá reforço positivo e <i>feedback</i> construtivo													



Clareza de comunicação	Usam vocabulário apropriado				
Relevância das contribuições	Dão contribuições pertinentes para o tema				
	Dão contribuições construtivas para a discussão				
Respeito e educação	Falam de forma respeitosa e educada				
	Ouvem ativamente quando os outros estão a falar				
Participação ativa	Participam nas discussões				
	Demonstram estar atentos à atividade/aula				
Pensamento crítico e questionamento	Colocam perguntas relevantes e ponderadas				
	Demonstram capacidade de pensar criticamente				
Resposta a feedback	Recebem e respondem construtivamente ao <i>feedback</i>				
	Aplicam o <i>feedback</i> recebido em futuras interações				

Fonte: Elaboração das autoras.

Quadro 09: Que tipo de questões colocam as crianças? (Guia de orientação)

Categoria	Exemplos de perguntas
Argumentar sobre um tema	Perguntas que explorem ideias complexas e desenvolvam a capacidade de pensamento crítico e de argumentação.
Curiosidades sobre fenómenos naturais	"Por que motivo o céu é azul?"; "Como crescem as plantas?"
Regras e condutas sociais	"Porque é que preciso fazer filas?"; "Por que motivo temos que partilhar?"
Comparação e diferença	"Porque isto é diferente daquilo?"; "Quem é maior, um elefante ou uma baleia?"
Curiosidades sobre acontecimentos históricos	"Como era o mundo quando tu eras criança?"; "Como era a escola no teu tempo?" "Os dinossauros viveram com humanos?"
Lógica e raciocínio	"O que aconteceria se não houvesse gravidade?"; "Porque é que 2+2 são 4?"
Sentimentos e relacionamentos	"Por que razão estás triste?"; "O que é preciso para fazer amigos?"



Criativas e imaginárias	"E se pudéssemos respirar debaixo de água sem ajuda do oxigénio?"; "Como seria viver noutra planeta?"
Identidade e autoconhecimento	"Por que motivo o meu cabelo é diferente do teu?"; "O que vou ser quando for grande?"
Práticas do quotidiano	"Como se faz um bolo?"; "Como funciona um carro?"
Língua e comunicação	"Por que motivo algumas palavras são escritas de forma estranha?"; "Como se diz 'obrigado' noutra língua?"

Fonte: Elaboração das autoras.

Quadro 10: Grelha de registo da observação do tipo de questões colocadas pelas crianças e frequência da ocorrência

Categoria das perguntas	Com que frequência		
	Raramente	Às vezes	Frequentemente
Dar a sua opinião (argumentar)			
Curiosidades sobre fenómenos naturais			
Regras e condutas sociais			
Comparação e diferença			
Curiosidades sobre acontecimentos históricos			
Lógica e raciocínio			
Sentimentos e relacionamentos			
Criativas e imaginárias			
Identidade e autoconhecimento			
Práticas do quotidiano			
Língua e comunicação			
Instruções de uso:			
1. Assinalar (X) a categoria das questões observadas.			
2. Avaliar a frequência com que cada tipo de pergunta é feito pelas crianças de acordo com a seguinte escala: "Raramente" indica que a categoria de pergunta quase nunca é feita e "Frequentemente" indica que esse tipo de pergunta é feito muitas vezes.			
3. Esta escala pode se usada durante um determinado período (por exemplo, uma semana ou um mês) para uma avaliação mais precisa.			

Fonte: Elaboração das autoras.

Quadro 11: Relação entre as crianças/sentimento de pertença à comunidade

Categorias	Aspetos a observar
1. Interações sociais	
Frequência de interações positivas	Observar as interações positivas
Frequência de conflitos	Observar conflitos e resoluções
2. Participação e inclusão	
Envolvimento das crianças nas atividades	Observar a participação ativa das crianças
Sinais de exclusão ou isolamento	Identificar crianças isoladas ou excluídas
3. Comunicação e colaboração	
Qualidade da comunicação entre pares	Observar a clareza e o respeito na comunicação
Trabalho em equipa e colaboração	Observar a colaboração entre as crianças
4. Sentimento de comunidade	
Manifestações de empatia e apoio mútuo	Observar gestos de empatia e apoio



Atitudes de responsabilidade e cuidado com o outro	Observar responsabilidade e cuidado
5. Comportamento emocional	
Expressão de emoções positivas	Observar alegria, entusiasmo, etc.
Gestão de emoções negativas	Observar como lidam com frustrações ou tristeza

Fonte: Elaboração das autoras.

Quadro 12: Grelha de registo de observação da relação entre as crianças/sentimento de pertença à comunidade

Categoria	Item de Observação	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente
Interações sociais	Partilham materiais, brinquedos ou recursos, sem conflitos				
	Cooperam em tarefas ou jogos, trabalham juntas				
	Oferecem-se para se ajudarem umas às outras				
	Falam umas para as outras de forma respeitosa				
	Resolvem desentendimentos de forma pacífica				
	Aceitam e respeitam as diferenças entre si				
	Envolvem-se ativamente em atividades de grupo				
	Trabalham em grupo, partilham ideias e apoiam-se mutuamente				
Participação e inclusão	Participam ativamente				
	Sentem dificuldades em se integrar				
	Algumas crianças são deixadas de fora pelos colegas				
	Observa-se inclusão efetiva de todas as crianças				

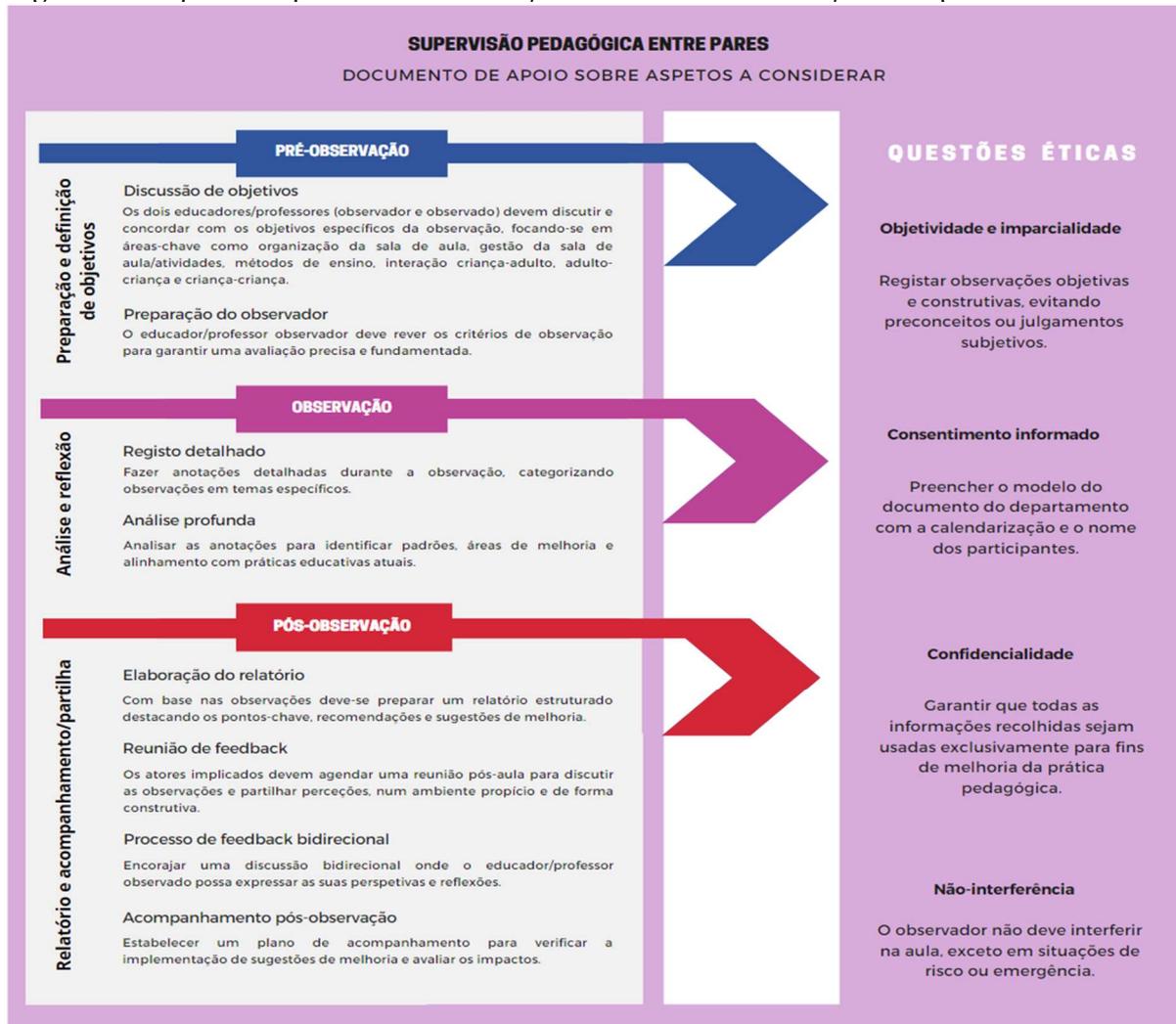


Comunicação e colaboração	Respeitam opiniões e intervenções dos colegas				
	Observa-se colaboração e respeito mútuo				
Sentimento de comunidade	Sentem-se parte do grupo				
	Ambiente emocional (alegria, conforto e segurança)				
	Todas as crianças recebem o mesmo tempo de atenção				
	Ajudam a tomar decisões				
Comportamento emocional	Expressam alegria, entusiasmo e satisfação				
	Controlam impulsos e reações emocionais em momentos de tensão				
	Demonstram empatia e compreensão pelas emoções dos colegas				
Observações gerais	Aspectos positivos observados:				
	Áreas para melhoria:				
	Sugestões para intervenções futuras:				
Instruções de uso:					
1. Assinalar (X) a categoria das questões observadas.					
2. Avaliar a frequência com que cada tipo de pergunta é feito pelas crianças de acordo com a escala.					
3. Usar esta escala durante um período determinado (por exemplo, uma semana ou um mês) para uma avaliação precisa.					

Fonte: Elaboração das autoras.

Apresentamos, também, na figura seguinte, uma representação esquemática do processo de observação e feedback em contexto educacional que pode servir de apoio na preparação de todo o processo de supervisão pedagógica entre pares, entre outros aspetos a considerar, sobretudo as questões éticas.

Figura 01: Esquema do processo de observação e feedback na observação entre pares.



Fonte: Elaboração das autoras.

Esta representação visual organiza as diferentes etapas do processo da supervisão pedagógica entre pares em blocos distintos, facilitando a compreensão e visualização do fluxo de atividades envolvidas na pré-observação, na observação e na pós-observação, sustentadas no feedback pedagógico contínuo e bidirecional, colocando-se também em evidência as questões éticas a ter em consideração.

Considerações finais

O *Protocolo de Observação – Supervisão Pedagógica entre Pares* é uma ferramenta promissora para o desenvolvimento profissional dos educadores/professores e para a melhoria da qualidade da educação. Através da sua implementação, acompanhamento e aprimoramento contínuos, o protocolo poderá contribuir significativamente para a construção de um sistema educativo mais eficaz e equitativo. Salientamos alguns pontos fortes:

- Abordagem abrangente – abrange diversas dimensões importantes da prática docente, incluindo a organização da sala de aula, a gestão da sala de aula, as interações entre educadores/professores e crianças, a comunicação e as relações entre as crianças.
- Instrumentos de avaliação diversificados – oferece grelhas de observação detalhadas e categorizadas, permitindo uma avaliação precisa e específica de cada dimensão.
- Ênfase na reflexão e no desenvolvimento profissional – incentiva a reflexão crítica sobre a prática docente e a procura por melhorias contínuas através de *feedback* construtivo e sugestões de ações.
- Natureza colaborativa e de apoio mútuo – a supervisão entre pares promove a colaboração entre educadores/professores, criando um ambiente de apoio mútuo e de partilha de conhecimentos.

As diversas dimensões do Protocolo constituem-se em instrumentos de avaliação e, ao darem ênfase à reflexão crítica, contribuem para a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo e promotor da qualidade da educação. As sugestões de melhoria visam fortalecer ainda mais este instrumento de registo, tornando-o ainda mais eficaz na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento profissional dos educadores/professores. Por tal, aventamos algumas sugestões que podem contribuir para a sua melhoria:

- Incluir indicadores de desempenho específicos para cada dimensão – as grelhas de observação poderiam ser aprimoradas com a inclusão de indicadores de desempenho específicos para cada critério, facilitando a avaliação e a comparação de resultados.
- Diversificar os métodos de recolha de dados – além das grelhas de observação, o protocolo poderia incorporar outros métodos de recolha de dados, como entrevistas,

registros de campo e análise de documentos, para obter uma visão mais holística da prática docente.

- Ampliar o leque de recursos de apoio – o protocolo poderia oferecer um conjunto mais amplo de recursos de apoio, como materiais de referência, exemplos práticos e modelos de *feedback*, para auxiliar os educadores/professores na implementação de sugestões de melhorias.
- Considerar a diversidade de contextos educativos – o protocolo poderia ser adaptado para considerar as diferentes realidades e necessidades dos contextos educativos, como grupos/turmas com necessidades especiais, diferentes faixas etárias e contextos socioculturais distintos.

Deixamos ainda como recomendações as seguintes possibilidades: (i) Implementar o protocolo de forma piloto em um grupo de educadores/professores para avaliar a sua efetividade e identificar áreas de aprimoramento; (ii) Realizar workshops e formações para capacitar os educadores/professores na utilização do protocolo; (iii) Criar um sistema de acompanhamento e avaliação do impacto do protocolo na prática docente; e (iv) Incentivar a partilha de experiências e boas práticas entre os educadores/professores que utilizem o protocolo.

Salientamos que a implementação eficaz do protocolo requer um investimento em formação, acompanhamento e adaptação às necessidades específicas de cada contexto educativo. Com o uso adequado, o protocolo pode contribuir significativamente para a qualidade da educação e para o desenvolvimento profissional dos professores. Aproveitando este instrumento, futuramente, podemos vir a criar outros recursos, nomeadamente:

- Supervisão Pedagógica entre Pares: Um guia prático;
- A importância da formação na Supervisão Pedagógica; e
- Supervisão Pedagógica: Uma ferramenta para a melhoria da qualidade da educação.

Para finalizarmos a nossa reflexão deixamos ainda as seguintes considerações adicionais: (i) é importante que o processo de supervisão entre pares seja realizado de forma ética e profissional, com base no respeito mútuo e na confidencialidade das informações; (ii) o *feedback* deve ser construtivo e focado na melhoria da prática docente, evitando críticas subjetivas ou julgamentos pessoais; e (iii) a supervisão entre pares deve ser vista como um

processo contínuo de acompanhamento e apoio ao desenvolvimento profissional dos professores.

Referências

- ALARCÃO, I. Supervisão clínica: Um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano XVI, 151- 163, 1982.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica**: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina, 2003.
- ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. **Supervisão**: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Edições Pedago, 2008.
- ALARCÃO, I.; CANHA, B. **Supervisão e colaboração**. Uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto Editora, 2013.
- AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. *In*: ALARCÃO, I. (org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996, p. 89-122.
- ARENDS, R. **Aprender a ensinar**. Lisboa: McGraw-Hill, 1999.
- AZEVEDO, J. **Educação, relações interpessoais e desenvolvimento humano**. Porto: Edições Asa, 2012.
- BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development by nature and design**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1979.
- CADIMA, J.; LEAL, T.; CANCELA, J. Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. **Revista Portuguesa de Educação**, 24(1), 7-34, 2011.
<https://doi.org/10.21814/rpe.3039>
- CARNEIRO, A. Sobre as práticas de observação docente – o uso de instrumentos de registo para a observação em parceria da sala de aula. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, vol. 16, 55-79, 2016. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3421>
- ESTRELA, T.; ESTEVE, M.; RODRIGUES, A. **Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal**. Caderno de Formação de Professores. Porto: Porto Editora, INAFOP, 2002.
- MESQUITA, E.; SANCHES, A.; FREIRE-RIBEIRO, I. Contributos da supervisão pedagógica para a formação docente em Portugal. **Instrumento: Revista de estudo e pesquisa em educação**, 22(2), 301-321, 2020. <http://hdl.handle.net/10198/22449>



OLIVEIRA, A. P.; REIS, M. **Planificação de aulas inovadoras:** Uma abordagem baseada em competências. Lisboa: Editora Lidel, 2023.

SILVA, R. R. Gestão de sala de aula na educação musical escolar. **Revista da ABEM**, 21(31), 63-76, 2013. <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/73>

SOUSA, E. M. P. **A disposição das mesas na sala de aula e as interações entre as crianças:** um estudo de caso no 1.º Ciclo. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico). Universidade de Aveiro. Aveiro: Repositório Institucional da Universidade de Aveiro, 2016. <https://ria.ua.pt/handle/10773/17356>

TEIXEIRA, O.; LUDOVICO, A. **Educação pré-escolar: currículo e supervisão.** Vila Nova de Famalicão: Editorial Novembro, 2007.

TRACY, S. J. Modelos e abordagens. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) **A supervisão na formação de professores.** Da sala à escola. Porto: Porto Editora, 2002. p. 19-92.