

RELATÓRIO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA 2024/2025

Introdução

O presente relatório visa **apresentar os resultados obtidos no âmbito da Ação de Melhoria 3 – Supervisão Pedagógica**, desenvolvida no Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga (AESV) durante o ano letivo de 2024/2025. Este processo insere-se na **Política de Supervisão Pedagógica** aprovada em Conselho Pedagógico, constituindo-se como um instrumento de **formação contínua de professores em contexto de escola** e como uma estratégia de **monitorização e desenvolvimento da prática pedagógica**.

A Supervisão Pedagógica entre pares tem como principais finalidades **promover a reflexão sobre o ensino, fomentar a partilha de boas práticas e reforçar a qualidade das aprendizagens dos alunos**. Assenta na colaboração entre docentes que, em contexto de observação e diálogo, analisam e ajustam estratégias, metodologias e instrumentos de avaliação, numa perspetiva construtiva e formativa.

Este relatório conjuga, assim, os **pressupostos teóricos e orientadores da política de supervisão pedagógica** com a **análise das evidências recolhidas através das grelhas de observação**, refletindo sobre as práticas efetivamente implementadas. O documento está organizado de modo a apresentar, numa primeira parte, o **enquadramento conceptual e metodológico**, seguindo-se a **descrição dos dados de enquadramento** (docentes envolvidos, contextos observados, ferramentas utilizadas e metodologias aplicadas), a **síntese das boas práticas identificadas** e das **áreas de melhoria**, e, por fim, uma **análise interpretativa** sustentada em bibliografia atual.

Mais do que um exercício de registo administrativo, este relatório pretende ser um **instrumento de reflexão crítica**, contribuindo para a consolidação de uma cultura de supervisão formativa e colaborativa no AESV e para a melhoria contínua do ensino e da aprendizagem.

1. Enquadramento

A **supervisão pedagógica entre pares** tem vindo a afirmar-se, no contexto educativo português, como uma estratégia fundamental para o **desenvolvimento profissional docente** e para a **melhoria contínua das práticas pedagógicas**. Assenta num modelo colaborativo que valoriza a **observação de aulas**, a **reflexão conjunta** e a **partilha de experiências**, potenciando uma cultura de confiança e de aprendizagem entre profissionais.

No Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga (AESV), este modelo foi implementado em **2015/2016**, de forma gradual, inicialmente através da participação de docentes voluntários e, posteriormente, alargando-se a todo o corpo docente. Ao longo dos anos, a supervisão pedagógica consolidou-se como **ação estruturante** do desenvolvimento organizacional, permitindo a integração de novas metodologias, o acompanhamento de docentes recém-colocados e a disseminação de boas práticas em diferentes ciclos e departamentos curriculares.

No ano letivo de **2024/2025**, mantém-se a **Ação de Melhoria 3 – Supervisão Pedagógica**, que dá continuidade ao trabalho anteriormente realizado, com dois eixos orientadores centrais:

- a **avaliação pedagógica com recurso a ferramentas e plataformas digitais**, reconhecendo a importância da integração da competência digital no processo de ensino-aprendizagem;
- a **implementação de metodologias ativas em sala de aula**, que colocam o aluno no centro do processo, estimulando a participação, a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas.

Esta orientação encontra-se em consonância com o **Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho**, que estabelece os princípios orientadores da autonomia e flexibilidade curricular, promovendo práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras. Enquadra-se ainda nas orientações dadas pela bibliografia, que enfatiza a centralidade da **avaliação formativa** e a importância do **feedback de qualidade** como elementos essenciais para a melhoria das aprendizagens (Fernandes, 2019; Machado, 2020).

Deste modo, a supervisão pedagógica no AESV assume-se como um **processo formativo, colaborativo e reflexivo**, que não apenas reforça a qualidade da prática docente, mas também contribui para a **equidade, inclusão e sucesso educativo dos alunos**.

2. Dados de Enquadramento

2.1 Participação Global

Foram registadas na aplicação da supervisão pedagógica em 2024/2025 **131 respostas válidas** às grelhas de observação:

- **Docentes Observadores:** 128
- **Docentes Observados:** 129

Estes números confirmam que o processo conseguiu **abranger praticamente todo o corpo docente do AESV**, em linha com os objetivos da Ação de Melhoria 3 – Supervisão Pedagógica.

Um dado particularmente relevante prende-se com o **tempo médio despendido no preenchimento da grelha de observação**, que foi de **56 minutos e 48 segundos**

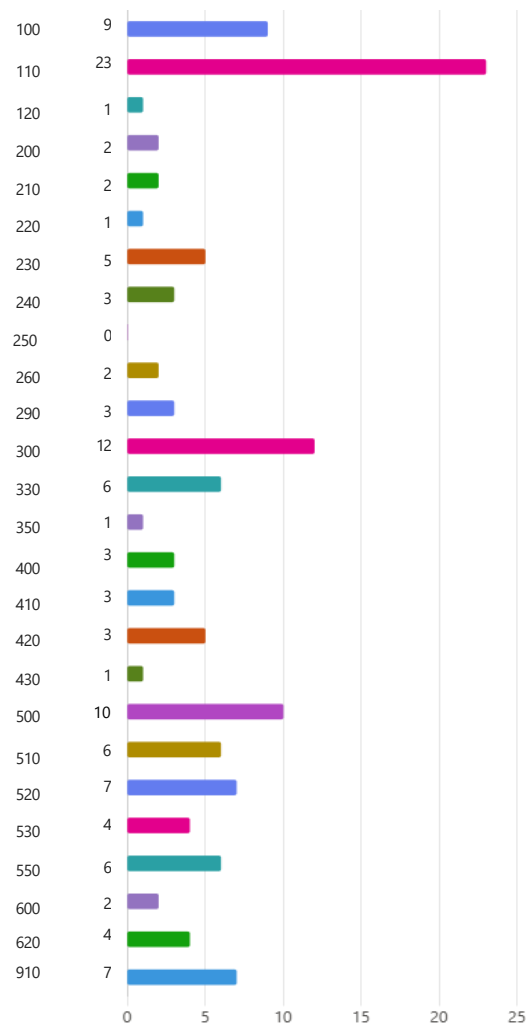
Este valor demonstra que os docentes não encararam a tarefa como um mero exercício administrativo, mas como um **processo de observação e reflexão aprofundada**, registando de forma cuidada as práticas observadas.

Assim, a participação global evidencia não só uma **abrangência quase universal**, mas também um **compromisso efetivo** dos docentes com a qualidade do processo, contribuindo para a fiabilidade e riqueza dos dados recolhidos. Segundo Alarcão & Tavares (2003), a eficácia da supervisão entre pares depende da **amplitude da participação** e da **qualidade do envolvimento dos docentes**. Vieira (1993) reforça que o tempo investido na supervisão constitui uma **estratégia de formação em contexto**, favorecendo a reflexão crítica e o desenvolvimento profissional contínuo.

2.2 Distribuição por Departamentos

A análise da distribuição por departamentos permite compreender a abrangência do processo de supervisão pedagógica no AESV, assegurando a representatividade de diferentes áreas disciplinares.

O total de docentes observadores foi de 124, abrangendo diferentes departamentos e ciclos de ensino.

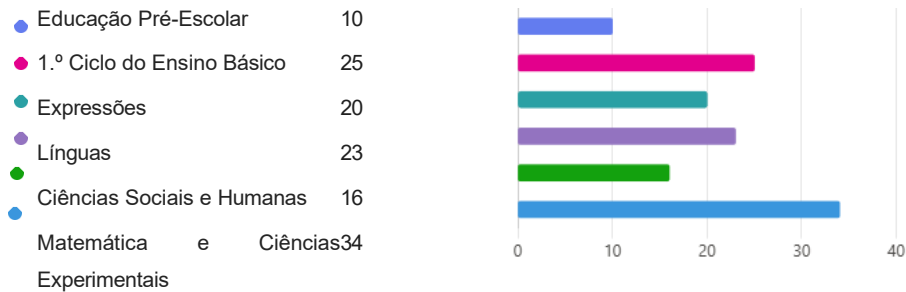


A análise dos dados por **grupo de recrutamento** permite identificar os departamentos e áreas disciplinares mais representados no processo de supervisão pedagógica.

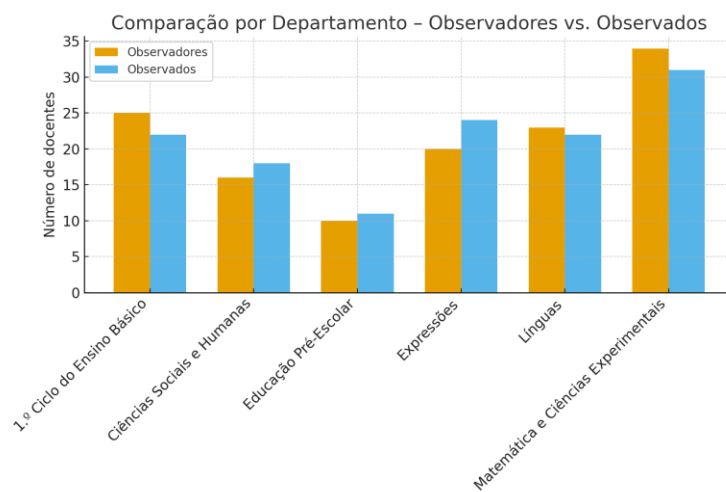
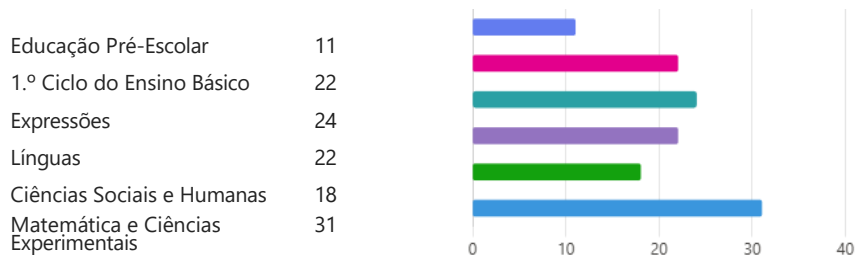
No caso dos **docentes observadores**, destacam-se os grupos ligados ao **1.º Ciclo do Ensino Básico (110)**, às **Línguas (300 e 330)** e à **Matemática e Ciências Experimentais (500, 510 e 520)**. Estes grupos são tradicionalmente considerados

estruturantes no currículo, o que pode justificar a sua maior representatividade. Foi referido que quando falamos de Matemática, “*A utilização de experiências laboratoriais práticas facilitou a compreensão dos conceitos*”.

Docente Observador - Departamento:



Distribuição de Docentes Observados por Departamento:



Quanto aos **docentes observados**, verifica-se uma distribuição semelhante, embora com ligeiras diferenças em alguns grupos. A elevada participação nos grupos do 1.º Ciclo

e de Matemática confirma a importância atribuída ao acompanhamento da prática pedagógica nestas áreas, fundamentais para as aprendizagens nucleares dos alunos.

Numa observação em Matemática (grupo 500), foi salientado que *“a utilização de tarefas diferenciadas permitiu apoiar alunos com diferentes níveis de desempenho”*. Já numa aula de Português (grupo 300), destacou-se que *“o feedback imediato sobre a produção escrita dos alunos favoreceu a correção de erros e a melhoria progressiva”*.

Esta distribuição mostra que o modelo de supervisão do AESV tem conseguido envolver de forma significativa os grupos de maior peso curricular, mas também assegurar a participação de áreas como **Expressões e Educação Especial (910)**, contribuindo para uma visão abrangente e inclusiva das práticas docentes, conforme defendem Alarcão & Tavares (2003), a supervisão pedagógica deve procurar **articular diferentes contextos disciplinares**, de modo a enriquecer a reflexão conjunta e a promover uma cultura colaborativa. Fernandes (2019) reforça que a diversidade de áreas envolvidas favorece a **transversalidade da avaliação formativa**, elemento essencial para a melhoria das aprendizagens.

Os dados revelam maior participação do **Departamento de Matemática e Ciências Experimentais** (34 observadores), seguido do **1.º Ciclo** e do **Departamento de Línguas**. Esta predominância reflete a centralidade destas áreas no currículo e a sua forte ligação às aprendizagens essenciais.

Também é de notar a participação expressiva das **Expressões** (20) e de **Ciências Sociais e Humanas** (16), o que evidencia uma supervisão diversificada. O **Pré-Escolar**, embora com menor número (10), assegura representatividade e reforça a importância da observação em contextos de iniciação da aprendizagem.

Alarcão & Tavares (2003) destacam que a supervisão pedagógica deve **envolver docentes de diferentes áreas** para potenciar a reflexão multidisciplinar. Fernandes (2019) acrescenta que a diversidade de contextos educativos amplia a aplicação da **avaliação formativa**, promovendo a inclusão e a equidade

- Em ambos os casos, o **Departamento de Matemática e Ciências Experimentais** lidera (34 observadores e 31 observados).

- As **Expressões** têm maior peso como **observados** (24) do que como observadores (20), revelando interesse em serem acompanhadas e avaliadas.
- O **1.º Ciclo** tem mais observadores (25) do que observados (22), o que sugere uma postura de maior intervenção e acompanhamento deste nível.
- As **Línguas** apresentam equilíbrio (23 observadores e 22 observados).
- O **Pré-Escolar** mantém-se como o grupo menos representado, mas ainda assim com valores próximos entre observadores (10) e observados (11).

A diversidade disciplinar dos pares de supervisão confirma o princípio de **abrangência e heterogeneidade**, defendido por Alarcão & Tavares (2003) e pelas orientações do Projeto MAIA, onde a observação cruzada entre diferentes áreas potencia aprendizagens profissionais partilhadas e práticas inclusivas.

1. Docente Observador - Participou na formação DMUH, em mobilidade:

Dos docentes observadores, 21 (16%) participaram na formação/mobilidade DMUH (Erasmus+), enquanto 106 (84%) não participaram. Embora minoritária, esta participação é relevante, pois permite integrar práticas pedagógicas observadas em contextos internacionais.



No caso dos docentes observados, 18 (14%) participaram na formação/mobilidade DMUH (Erasmus+), enquanto 111 (86%) não participaram. Estes dados confirmam uma tendência semelhante à dos observadores, com impacto na disseminação das práticas pedagógicas inovadoras.



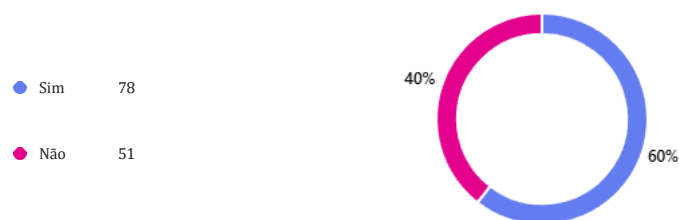
Apesar da percentagem de docentes com experiência internacional ser relativamente baixa, a sua presença tem um efeito multiplicador nas práticas de supervisão pedagógica, sobretudo quando constituem pares com docentes que não participaram em mobilidade. A partilha de experiências vividas no estrangeiro promove a inovação e a reflexão crítica sobre as práticas locais.

Esta participação tem um efeito relevante no processo de supervisão. Os registos dos docentes confirmam esta perceção:

- *“A mobilidade permitiu-me conhecer outras práticas pedagógicas que agora tento integrar nas minhas aulas.”*
- *“Observar colegas que participaram no Erasmus+ foi enriquecedor, porque trouxeram metodologias diferentes.”*
- *“Mesmo não tendo participado diretamente, beneficiei do trabalho de quem esteve em mobilidade, através da partilha feita nas reuniões de grupo.”*

De acordo com Day (2001), a formação contínua e a mobilidade docente são fatores determinantes para o desenvolvimento profissional, trazendo novos olhares sobre metodologias e estratégias que favorecem a inovação pedagógica.

2. Docente Observador - Leciona há mais de 2 anos consecutivos no AESV:



Observadores – Experiência no AESV

- **61% (78 docentes)** lecionam há mais de 2 anos consecutivos no AESV.
- **39% (51 docentes)** têm menos de 2 anos de experiência no Agrupamento.

Observados – Experiência no AESV

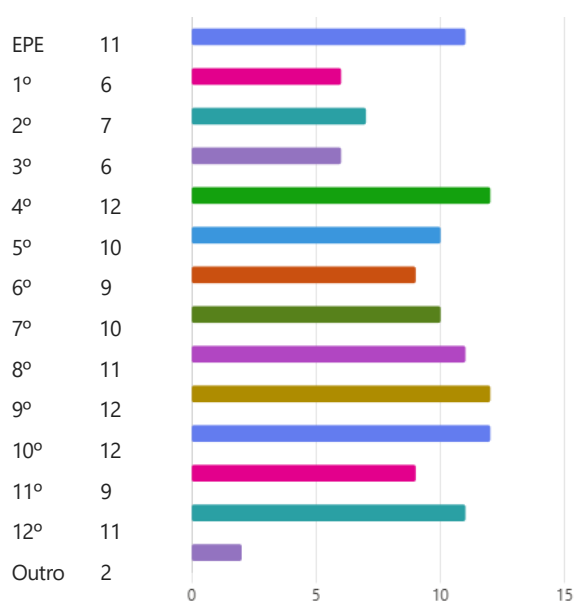
- **59% (76 docentes)** lecionam há mais de 2 anos consecutivos no AESV.

- **41% (53 docentes)** têm menos de 2 anos de experiência.

Os dados mostram equilíbrio entre docentes experientes e recém-chegados. Isto confirma a estratégia da supervisão pedagógica em articular **pares com níveis diferentes de experiência**, assegurando a integração de novos elementos e a valorização da experiência acumulada.

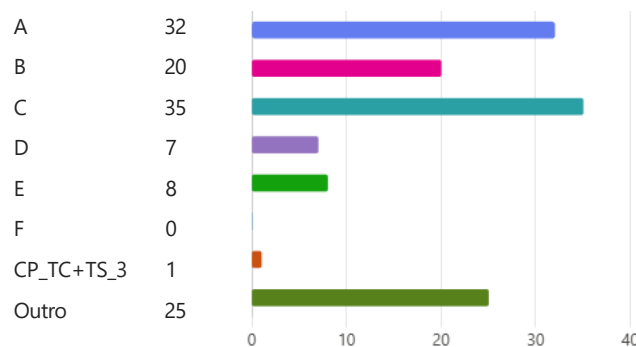
2.5 Anos de Escolaridade Abrangidos

A análise da distribuição das observações por ano de escolaridade permite compreender quais os níveis de ensino que foram mais alvo de acompanhamento no âmbito da supervisão pedagógica. Verifica-se que todos os níveis, do Pré-Escolar ao Ensino Secundário, incluindo turmas mistas, foram contemplados, o que demonstra a abrangência do processo.



Os valores mais representativos registaram-se no **10.º, 9.º e 4.º anos**, com 12 observações cada, seguidos pelo **8.º ano, Educação Pré-Escolar e 12.º ano**, com 11 observações. Também os **7.º e 5.º anos** foram alvo de 10 observações, enquanto os **6.º e 11.º anos** registaram 9. Já nos anos iniciais do 1.º ciclo (1.º, 2.º e 3.º anos), verificaram-se entre 6 e 7 observações. Foram ainda registadas observações em **Educação Especial** (1) e numa turma mista de **2.º/3.º ano** (1).

Os registos dos docentes ajudam a ilustrar estas tendências. No **4.º ano**, um professor destacou que *“o recurso à avaliação formativa ajudou os alunos a consolidar aprendizagens essenciais antes da transição para o 2.º ciclo”*. No **9.º ano**, foi referido que *“os alunos beneficiaram de metodologias mais ativas, como o debate, que aumentaram a sua participação e sentido crítico”*. Já no **10.º ano**, a observação permitiu verificar *“como os alunos se adaptam às exigências do ensino secundário, em particular na organização do estudo”*. Também no **Pré-Escolar** se salientou a importância da gestão do tempo em atividades de exploração, com um docente a apontar que *“a gestão adequada das rotinas favorece a autonomia e a criatividade das crianças”*.



A concentração das observações em anos de transição de ciclo, como o **4.º, 9.º e 10.º**, confirma a prioridade atribuída a momentos em que os alunos enfrentam maiores desafios de adaptação curricular, metodológica e social. Do mesmo modo, a forte presença de observações no **Pré-Escolar e no Secundário** evidencia a preocupação em acompanhar tanto a fase de iniciação das aprendizagens como a preparação dos alunos para o ensino superior ou para o mercado de trabalho.

As frases dos docentes evidenciam que a supervisão pedagógica é valorizada não apenas pela observação das metodologias utilizadas, mas sobretudo pelo acompanhamento das **fases críticas de desenvolvimento dos alunos**, em que a intervenção pedagógica assume maior impacto.

Do ponto de vista teórico, **Fernandes (2019)** sublinha que os momentos de transição de ciclo são cruciais para o sucesso educativo, uma vez que representam mudanças significativas de ambiente e de expectativas pedagógicas. Por sua vez, **Black & Wiliam (1998)** destacam o papel da **avaliação formativa contínua** nestas fases, ao ajudar a

reduzir lacunas e apoiar a adaptação dos alunos. Já **Nóvoa (2009)** reforça a importância da observação pedagógica em diferentes níveis escolares, pois contribui para uma visão **global e integrada** do processo educativo, assegurando coerência e continuidade nas práticas.

3.1 Avaliação Formativa

A avaliação formativa emergiu como uma das dimensões centrais no processo de supervisão pedagógica, sendo reconhecida pelos docentes como uma prática indispensável para apoiar as aprendizagens dos alunos. A maioria dos registos evidencia a utilização sistemática da avaliação contínua durante as aulas, privilegiando-se sobretudo o **feedback imediato** e a **monitorização do progresso**, através de instrumentos diversificados como grelhas de observação, rubricas ou questionários formativos. Estas práticas revelam uma preocupação crescente em ajustar o ensino às necessidades reais dos alunos, tornando a avaliação um recurso regulador da aprendizagem e não apenas um mecanismo classificativo.

Contudo, nem todas as dimensões da avaliação formativa se encontram igualmente consolidadas. A **autoavaliação dos alunos** e a realização de um **resumo final da aula** foram assinaladas como menos frequentes. Esta ausência limita o desenvolvimento da **metacognição**, uma vez que os alunos nem sempre têm oportunidade de refletir sobre os seus progressos, dificuldades e estratégias de melhoria.

Os registos recolhidos ilustram bem esta realidade: *“Os alunos receberam feedback imediato após cada atividade, o que lhes permitiu corrigir erros e melhorar o desempenho”*; *“Foram utilizados instrumentos de avaliação diversificados, como grelhas e questionários de reflexão”*. Por outro lado, alguns docentes sublinharam que *“apesar de a aula ter sido participada, não houve tempo para um resumo final que consolidasse as aprendizagens”* e que *“a autoavaliação foi apenas pontual, sendo uma prática ainda pouco enraizada”*.

Avaliação pedagógica com recurso a

Ferramentas/plataformas digitais.

Metodologias ativas, em sala de aula.

64

65



A análise destes dados permite concluir que o AESV tem vindo a consolidar uma cultura de **avaliação para as aprendizagens**, centrada no feedback e na diversificação de instrumentos, mas ainda carece de estratégias consistentes para reforçar a autorregulação e a responsabilização dos alunos pelo seu percurso de aprendizagem.

Do ponto de vista teórico, **Fernandes (2009, 2019)** defende que a avaliação formativa é a estratégia mais eficaz para promover o sucesso escolar, ao permitir ajustar continuamente o ensino às necessidades dos alunos. Também **Black e Wiliam (1998)** sublinham que o feedback imediato e claro constitui um dos fatores mais determinantes para a melhoria das aprendizagens. Já **Perrenoud (1999)** acrescenta que a autoavaliação e a capacidade de síntese são dimensões essenciais para desenvolver a autonomia e a autorregulação, aspetos que se revelam ainda frágeis nos dados observados.

4. Metodologias Ativas

As respostas evidenciam uso frequente de aprendizagem cooperativa, sala de aula invertida e gamificação. Em alguns casos, os docentes integraram ferramentas digitais como o Padlet, GeoGebra e Plickers, promovendo a autonomia e a motivação dos alunos.

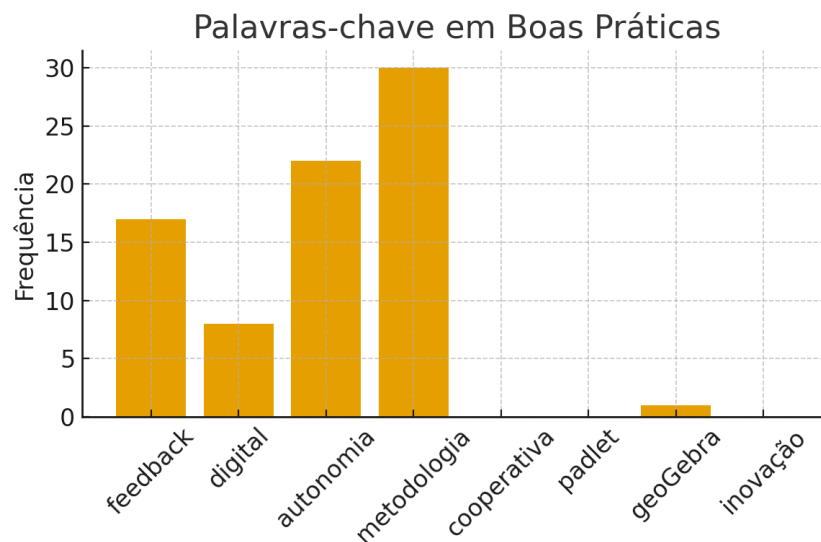


Figura 3 – Palavras-chave mais frequentes nas descrições de boas práticas.

5. Momentos da Observação

A análise das grelhas evidencia que a maioria dos docentes adequou metodologias e materiais aos objetivos da aula, proporcionou autonomia aos alunos e praticou avaliação formativa. Foi recorrente o recurso a estratégias de diferenciação pedagógica e à utilização de recursos digitais.

Exemplo: em Ciências Naturais, um docente recorreu à calculadora gráfica digital como estratégia de envolvimento, permitindo aos alunos explorar dados em tempo real.

6. Boas Práticas Identificadas

A supervisão pedagógica no AESV evidenciou diversas práticas que podem ser consideradas exemplares. Destaca-se, em primeiro lugar, o **uso consistente de feedback imediato**, apontado em múltiplas observações como determinante para a melhoria da aprendizagem: *“Os alunos receberam feedback imediato após cada atividade, o que lhes permitiu corrigir erros e melhorar o desempenho”*. Este dado confirma que a avaliação está a ser utilizada como instrumento de regulação pedagógica.

Outra boa prática prende-se com o **uso diversificado de instrumentos de recolha de informação**, incluindo grelhas, questionários digitais e portefólios, o que reforça a monitorização do processo de aprendizagem. Também o **recurso a metodologias ativas**, como debates e trabalho de grupo, foi frequentemente registado, sobretudo em áreas como Línguas e Ciências Sociais, demonstrando abertura à inovação pedagógica. Um docente assinalou: *“O debate realizado em sala de aula permitiu aos alunos desenvolver o pensamento crítico e fundamentar as suas opiniões”*.

Por fim, o **uso de ferramentas digitais** surge como uma marca de inovação. Entre as 117 respostas da questão 17, destacam-se recursos como **Padlet, Teams, YouTube, Escola Virtual e Aula Digital**, valorizados pela sua capacidade de promover a motivação e a colaboração.

A análise das respostas dos docentes ao inquérito de supervisão pedagógica permitiu identificar um conjunto consistente de **boas práticas**, distribuídas por diferentes subcategorias. Estas práticas refletem uma aposta crescente na avaliação formativa, no

recurso a metodologias ativas, na integração do digital e na valorização da participação dos alunos.

1. Estratégias de Avaliação

Com maior frequência (31 ocorrências), destacam-se as práticas relacionadas com a **clarificação dos critérios, a utilização de rubricas, o feedback contínuo e a participação ativa dos alunos no processo de avaliação**. Os exemplos recolhidos ilustram a diversidade e a qualidade das estratégias adotadas:

- *“Utilização de uma rúbrica com recurso ao Plickers.com para a autoavaliação”* (R3).
- *“A prática de feedback individualizado, oportuno e atempado”* (R6).
- *“Os alunos foram induzidos a refletirem sobre as suas performances, exercício da autoavaliação que teve efeito na autorregulação das suas aprendizagens”* (R26).
- *“Promoção da participação dos alunos”* (R39).

Estas práticas encontram-se em consonância com as orientações do **Projeto MAIA**, que valoriza a avaliação como processo regulador da aprendizagem. **Fernandes (2019)** reforça que a clarificação de critérios e o recurso a rubricas contribuem para aumentar a transparência e a equidade da avaliação, enquanto **Black & Wiliam (1998)** demonstram a relevância do feedback contínuo na melhoria das aprendizagens.

2. Metodologias Ativas

Com 20 menções, surgem práticas de **aprendizagem cooperativa, debates orientados e projetos interdisciplinares**, que evidenciam a preocupação dos docentes em colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem. Exemplos disso foram registados nas observações:

- *“Os alunos trabalharam em grupo, partilhando ideias e responsabilizando-se pela resolução conjunta da tarefa”* (R12).
- *“O debate realizado em sala de aula permitiu desenvolver o pensamento crítico e fundamentar opiniões”* (R28).

Estas práticas estão em linha com **Freire (1996)**, que defende o papel ativo do aluno no processo educativo, e com **Johnson & Johnson (2009)**, que comprovam o impacto positivo do trabalho cooperativo no desenvolvimento de competências sociais e cognitivas.

3. Recursos Digitais

A questão 17 do inquérito recolheu **117 respostas** relativas ao uso de ferramentas digitais, confirmando a sua relevância no quotidiano pedagógico. Entre as mais citadas encontram-se **Padlet, Microsoft Teams, YouTube, Aula Digital, Escola Virtual e calculadoras gráficas digitais**. Os docentes sublinharam o potencial motivador destes recursos:

- *“Padlet, Teams e YouTube foram usados para promover a partilha de conteúdos e apoiar trabalhos de pesquisa” (R47).*
- *“O recurso a plataformas online tornou a aula mais dinâmica e aumentou a motivação” (R52).*

Segundo **Area & Adell (2021)**, as plataformas digitais favorecem a criação de ambientes de aprendizagem colaborativos e flexíveis, enquanto **Redecker (2017)**, no quadro DigCompEdu, reforça a importância da competência digital docente para a inovação pedagógica.

4. Clima de Sala de Aula e Envolvimento dos Alunos

Por fim, várias respostas enfatizaram a **valorização da participação dos alunos, o reforço positivo e a promoção da autonomia**, práticas que contribuem para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e motivador:

- *“Valorização da participação dos alunos” (R49).*
- *“Feedback dado pela professora e colegas após cada apresentação” (R48).*

Estas observações confirmam que o clima relacional e a promoção da autonomia são considerados parte integrante das boas práticas pedagógicas, em conformidade com as ideias de **Nóvoa (2009)** sobre a importância de contextos educativos colaborativos e inclusivos.

Melhorias a Implementar no Curto e Médio Prazo

Apesar dos avanços registados, foram também identificadas áreas que carecem de reforço. A **autoavaliação dos alunos** e a **síntese final das aulas** permanecem práticas pouco consolidadas, como reconhece um docente: *“Apesar de a aula ter sido participada, não houve tempo para um resumo final que consolidasse as aprendizagens”*.

A **utilização das metodologias ativas** também não é homogénea. Em alguns casos, surgem apenas como momentos isolados de dinamização e não como parte integrante da planificação didática: *“As metodologias ativas foram aplicadas de forma pontual, não se verificando continuidade ao longo da sequência didática”*.

É ainda necessário **equilibrar o uso das ferramentas digitais**, garantindo que não se limitem a ser acessórios motivacionais, mas que sejam integradas numa lógica pedagógica que favoreça a aprendizagem e a avaliação formativa.

Prioridades para o Futuro

A análise global dos dados sugere algumas prioridades para consolidar e aprofundar a supervisão pedagógica no AESV:

1. **Reforçar a autoavaliação e a metacognição** dos alunos, garantindo que estes assumem um papel ativo na regulação das suas aprendizagens.
2. **Promover a continuidade das metodologias ativas**, evitando que fiquem circunscritas a momentos isolados, mas passando a integrar de forma estruturada o quotidiano pedagógico.
3. **Valorizar as práticas de partilha interdepartamental**, permitindo que boas experiências em certas áreas sejam disseminadas para outras.
4. **Aproveitar o impacto da mobilidade Erasmus+**, multiplicando os efeitos da inovação observada fora do AESV através de formações internas e de disseminação entre pares.
5. **Consolidar o uso pedagógico das ferramentas digitais**, articulando-as com os objetivos curriculares e avaliativos, em linha com o quadro europeu DigCompEdu (Redecker, 2017).

Análise Interpretativa dos Dados

A supervisão pedagógica em 2024/2025 evidencia uma **cultura colaborativa em crescimento**, com participação transversal de docentes de diferentes áreas e com diferentes níveis de experiência. A concentração das observações em anos de transição de ciclo (4.º, 9.º e 10.º) demonstra uma preocupação institucional com os momentos críticos da aprendizagem.

Contudo, os dados revelam também a persistência de **desafios estruturais**: práticas de autoavaliação ainda residuais, desigualdade na aplicação das metodologias ativas e uso pontual de recursos digitais. Estes aspetos confirmam que a supervisão não é apenas um exercício de diagnóstico, mas sobretudo um **processo de desenvolvimento profissional contínuo**, em que a reflexão conjunta permite identificar fragilidades e projetar melhorias.

Do ponto de vista teórico, **Fernandes (2019)** reforça que a avaliação formativa deve ser integrada como prática regular e não episódica, articulada com a metacognição dos alunos. **Black & Wiliam (1998)** demonstram a eficácia do feedback imediato para a aprendizagem, mas sublinham igualmente a importância da autorregulação. **Nóvoa (2009)** recorda que a inovação pedagógica não pode ser vista como iniciativa isolada, mas como parte de uma identidade profissional em construção coletiva. Finalmente, **Alarcão & Tavares (2003)** sublinham que a supervisão pedagógica é tanto mais eficaz quanto mais promover a colaboração e a partilha entre pares.

Boas Práticas Identificadas

Entre as boas práticas destacam-se:

- Feedback frequente e ajustado;
- Utilização de metodologias ativas;
- Diferenciação pedagógica;
- Integração de ferramentas digitais;
- Promoção da autonomia e da participação dos alunos.

6. Melhorias e Prioridades

A análise dos dados permitiu também identificar áreas em que a prática docente pode ser reforçada, apontando caminhos de melhoria no curto e médio prazo. Estas sugestões revelam a consciência crítica dos professores relativamente às suas práticas e a vontade de evoluir para uma pedagogia mais consistente e coerente.

7. 1. Consolidação da Autoavaliação e da Síntese Final

Apesar de vários registos valorizarem a autoavaliação, a sua implementação permanece pouco frequente e muitas vezes pontual. Como refere um docente: *“A autoavaliação foi apenas pontual, sendo uma prática ainda pouco enraizada”* (R7). Outro acrescenta: *“Apesar de a aula ter sido participada, não houve tempo para um resumo final que consolidasse as aprendizagens”* (R14).

Estes dados apontam para a necessidade de **estruturar momentos regulares de autoavaliação e síntese**, permitindo que os alunos desenvolvam competências de metacognição e autorregulação. **Perrenoud (1999)** reforça que a autorregulação é central para a autonomia do aluno, e **Fernandes (2019)** defende que a autoavaliação deve ser integrada como prática sistemática.

8. 2. Consistência no Uso das Metodologias Ativas

Embora muitos docentes tenham recorrido a estratégias participativas, alguns registos apontam que estas práticas foram episódicas: *“As metodologias ativas foram aplicadas de forma pontual, não se verificando continuidade ao longo da sequência didática”* (R26). Assim, uma prioridade é garantir que as metodologias ativas deixam de ser momentos isolados e passem a integrar de forma consistente a planificação curricular. **Freire (1996)** e **Johnson & Johnson (2009)** reforçam que a continuidade é essencial para consolidar aprendizagens significativas.

9. 3. Integração Pedagógica das Ferramentas Digitais

Embora os dados da questão 17 revelem o uso expressivo de plataformas como Padlet, Teams ou YouTube, a análise qualitativa sugere que em alguns casos estas ferramentas foram utilizadas mais como recurso motivacional do que como instrumento pedagógico

estruturado. *“As ferramentas digitais foram usadas, mas de forma acessória, sem ligação direta aos critérios de avaliação”* (R35).

A médio prazo, é fundamental **articular o uso das tecnologias digitais com os objetivos curriculares e avaliativos**, em linha com o quadro europeu **DigCompEdu** (Redecker, 2017), assegurando que o digital se integra de forma significativa na prática pedagógica.

10. 4. Reforço da Partilha Interdepartamental

Os dados revelam ainda práticas inovadoras circunscritas a áreas específicas (como Ciências ou Línguas), mas pouco disseminadas para outros grupos de recrutamento. Um docente reconheceu: *“Aprendi novas estratégias com colegas de outras disciplinas, mas faltam momentos para partilha mais alargada”* (R48).

Uma melhoria essencial será promover **sessões regulares de partilha interdepartamental**, de forma a multiplicar boas práticas e a enriquecer o trabalho pedagógico em toda a escola. **Nóvoa (2009)** defende que a identidade profissional docente se constrói na colaboração, e não no isolamento disciplinar.

As melhorias a curto e médio prazo centram-se, assim, em quatro eixos: a consolidação da autoavaliação e da síntese, a consistência no uso de metodologias ativas, a integração pedagógica do digital e o reforço da partilha interdepartamental. Estas dimensões, já parcialmente presentes nas práticas observadas, exigem agora continuidade, sistematização e disseminação, garantindo que o AESV consolida uma cultura pedagógica cada vez mais colaborativa, reflexiva e inovadora.

Apesar dos aspetos positivos, algumas respostas indicam áreas de melhoria, tais como:

- Necessidade de melhor gestão do tempo da aula;
- Maior acompanhamento individualizado;
- Reforço da autoavaliação e heteroavaliação dos alunos.

As prioridades futuras deverão incidir na consolidação da avaliação formativa e no alargamento do uso de metodologias ativas em todos os ciclos de ensino.

Prioridades Estratégicas

A leitura global dos dados recolhidos permite identificar um conjunto de prioridades que deverão orientar a supervisão pedagógica no AESV nos próximos anos. Estas prioridades resultam da articulação entre as **boas práticas já consolidadas** e as **áreas de melhoria identificadas**, traduzindo-se em linhas orientadoras para o curto e médio prazo.

1. Reforçar a Avaliação Formativa como Cultura de Escola

Apesar de práticas consistentes, ainda se registam desigualdades na utilização de estratégias de feedback, autoavaliação e síntese final. Uma prioridade será **institucionalizar momentos de avaliação formativa em todas as disciplinas**, garantindo coerência e continuidade. Como afirmou um docente: *“Foi fornecendo feedback formativo e diferenciado que permitiu ir melhorando o desempenho dos alunos”* (R26).

Fernandes (2019) e **Black & Wiliam (1998)** defendem que a avaliação formativa deve ser entendida como parte integrante da pedagogia e não como complemento acessório.

2. Consolidar o Uso das Metodologias Ativas

O recurso a debates, trabalho de grupo e projetos foi valorizado, mas ainda de forma pontual. Uma prioridade será **consolidar estas práticas na planificação curricular**, assegurando que a inovação não se limita a momentos isolados. *“O debate realizado em sala de aula permitiu desenvolver o pensamento crítico e fundamentar opiniões”* (R28).

¶ Para **Freire (1996)** e **Johnson & Johnson (2009)**, a aprendizagem cooperativa e a participação crítica devem constituir pilares da prática pedagógica.

3. Integrar o Digital de Forma Significativa

O inquérito revelou 117 referências a ferramentas digitais (Padlet, Teams, YouTube, Escola Virtual, Aula Digital), confirmando a sua utilização alargada. A prioridade futura será **articular o digital com os objetivos curriculares e de avaliação**, evitando que seja usado apenas como recurso acessório. *“O recurso a plataformas online tornou a aula mais dinâmica e aumentou a motivação”* (R52). **Area & Adell (2021)** e **Redecker (2017)**

sublinham que a competência digital docente deve centrar-se no uso pedagógico e estruturado das ferramentas, potenciando aprendizagens significativas.

4. Valorizar a Partilha Interdepartamental

As práticas inovadoras observadas em alguns grupos disciplinares devem ser disseminadas para outros contextos. A prioridade será criar **espaços regulares de partilha interdepartamental**, que permitam consolidar uma cultura colaborativa. *“Aprendi novas estratégias com colegas de outras disciplinas, mas faltam momentos para partilha mais alargada”* (R48).

Nóvoa (2009) reforça que a identidade docente se constrói na colaboração e na partilha entre pares.

5. Potenciar o Impacto da Mobilidade Erasmus+

Apesar de envolver apenas uma minoria de docentes, a participação na formação DMUH/Erasmus+ revelou um efeito multiplicador, disseminando práticas inovadoras. Uma prioridade será **alargar e valorizar a participação nestas mobilidades**, promovendo sessões de partilha e adaptação das práticas observadas noutros contextos educativos. *“Observar colegas que participaram no Erasmus+ foi enriquecedor, porque trouxeram metodologias diferentes”* (R15).

Day (2001) e **Nóvoa (2009)** destacam que o contacto com outros contextos educativos é um dos motores do desenvolvimento profissional e da inovação.

As prioridades estratégicas para a supervisão pedagógica no AESV assentam, assim, em cinco pilares:

1. Institucionalizar a avaliação formativa como prática transversal;
2. Consolidar metodologias ativas na planificação didática;
3. Integrar o digital de forma significativa e pedagógica;
4. Reforçar a partilha interdepartamental;
5. Ampliar o impacto da mobilidade Erasmus+.

Estas linhas orientadoras reforçam a visão de uma escola que aprende com a reflexão sobre a sua prática, investindo numa cultura de inovação, colaboração e melhoria contínua.

Análise Interpretativa Global dos Dados

A análise global dos dados recolhidos ao longo do processo de supervisão pedagógica no AESV em 2024/2025 permite constatar que este se consolidou como um **instrumento de desenvolvimento profissional e de melhoria das aprendizagens**. A participação abrangente, envolvendo docentes de diferentes grupos de recrutamento, níveis de ensino e com distintos graus de experiência, revela uma cultura colaborativa em crescimento.

Os dados mostram que a **avaliação formativa** se encontra em fase de consolidação, com práticas consistentes de feedback, utilização de rubricas e promoção da autoavaliação. No entanto, a sua aplicação ainda não é uniforme, persistindo a necessidade de tornar a autoavaliação e a síntese final parte estruturante da aula. Como referiu um docente: *“A autoavaliação foi apenas pontual, sendo uma prática ainda pouco enraizada”* (R7).

As **metodologias ativas** são valorizadas por um número significativo de docentes, mas muitas vezes surgem de forma pontual. A aposta deve ser na sua **integração sistemática**, de modo a garantir aprendizagens consistentes e duradouras. Exemplos como *“O debate realizado em sala de aula permitiu desenvolver o pensamento crítico e fundamentar opiniões”* (R28) demonstram o potencial destas práticas quando devidamente planeadas.

O **uso do digital** é outro dado relevante: os 117 registos relativos a ferramentas e plataformas digitais revelam que este é já um recurso generalizado. Contudo, a análise qualitativa mostra que a integração nem sempre é pedagógica, sendo necessário um trabalho de alinhamento com os objetivos curriculares e avaliativos. *“O recurso a plataformas online tornou a aula mais dinâmica e aumentou a motivação”* (R52) é exemplo da valorização do digital como dinamizador da motivação, mas ainda falta um uso mais estruturado.

O **clima de sala de aula** surge como dimensão transversalmente positiva, valorizando-se a participação dos alunos, o reforço positivo e a promoção da autonomia. Esta

constatação é reforçada por afirmações como: *“Valorização da participação dos alunos”* (R49) e *“Feedback dado pela professora e colegas após cada apresentação”* (R48). Estes aspetos confirmam que a dimensão relacional é reconhecida como parte integrante da qualidade pedagógica.

Por fim, o **impacto da mobilidade Erasmus+** e da formação DMUH, ainda que restrito a uma minoria, apresenta um efeito multiplicador. Os docentes que participaram disseminaram metodologias inovadoras, beneficiando os colegas que não estiveram envolvidos diretamente: *“Observar colegas que participaram no Erasmus+ foi enriquecedor, porque trouxeram metodologias diferentes”* (R15).

Do ponto de vista teórico, os resultados confirmam a pertinência das orientações de **Alarcão & Tavares (2003)**, ao sublinharem que a supervisão pedagógica promove a aprendizagem mútua entre docentes; de **Fernandes (2019)**, que valoriza a avaliação formativa como estratégia de regulação; de **Black & Wiliam (1998)**, que enfatizam o papel determinante do feedback; e de **Nóvoa (2009)**, que considera a colaboração entre pares como essencial para o desenvolvimento da identidade profissional docente.

Concluindo o processo de supervisão pedagógica no AESV em 2024/2025 confirmou-se como uma oportunidade de reflexão e crescimento coletivo. As boas práticas identificadas, as melhorias a implementar e as prioridades estratégicas delineadas convergem para uma visão de escola que aprende consigo mesma, investindo numa pedagogia mais reflexiva, colaborativa e inovadora.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina.

Fernandes, D. (2019). Avaliação para as aprendizagens: fundamentos, práticas e políticas. Lisboa: Texto Editores.

Fernandes, D. (2021). Avaliação formativa: princípios e práticas. Lisboa: Texto Editores.

Machado, E. (2020a). Feedback formativo: princípios e práticas. Revista Portuguesa de Educação, 33(2), 1-10.

Rodrigues, D. (2022). Educação Inclusiva: caminhos e desafios. Porto: Porto Editora.

Vieira, F. (1993). Supervisão pedagógica: uma prática de formação de professores. Porto: Porto Editora.

Curiosidades dos Dados

1. A “estrela” das ferramentas digitais

– O **YouTube** foi uma das plataformas mais mencionadas (entre as 117 respostas), mostrando que continua a ser um recurso central para professores de diferentes áreas. Curioso como algo tão “informal” fora da escola se tornou um aliado pedagógico.

2. O peso da língua materna

– O **Português** apareceu em 18 respostas (14%), confirmando-se como uma disciplina estruturante e central no processo de supervisão pedagógica.

3. Novos e veteranos lado a lado

– Observadores e observados mostraram equilíbrio entre docentes com mais de dois anos e docentes mais recentes no AESV. Ou seja, a supervisão não ficou “presa” aos mais experientes, mas promoveu uma aprendizagem intergeracional.

4. Transições de ciclo sob vigilância

– Os anos mais observados foram o **4.º, 9.º e 10.º**. Coincidência? Não. São justamente os anos de **transição de ciclo**, aqueles em que os alunos enfrentam maiores mudanças e desafios.

5. O impacto Erasmus+

– Embora apenas uma minoria tenha participado no DMUH/Erasmus+, os dados mostram que estes docentes tiveram um papel multiplicador: levaram práticas novas para as suas salas e inspiraram colegas que não viajaram.

6. Feedback, feedback, feedback

– Se tivéssemos de escolher uma palavra-chave, seria “**feedback**”. Está em dezenas de registos, desde o imediato até ao diferenciado e contínuo. Mostra como os docentes reconhecem esta prática como essencial.

7. Inovação e tradição a conviver

– Em várias respostas aparecem em simultâneo metodologias ativas (debate, trabalho de grupo) e abordagens mais tradicionais (correção de exercícios). O AESV parece estar numa fase de “ponte” entre a pedagogia clássica e a inovação.



Apresentado em reunião de Conselho Pedagógico de 09.09.2025

Sandra Henriques (910)