

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

DA SUPERVISÃO À COLABORAÇÃO

Uma Comunidade de Prática Virtual

Sílvia Alexandra Lopes Serrano

Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Luísa Lebres Aires

junho de 2023

A investigação realizada no âmbito desta Dissertação de Mestrado está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - Laboratório de Educação a Distância e eLearning¹ (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



¹ <https://lead.uab.pt>

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação/tese. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

Universidade Aberta, 30 de junho de 2023

Nome completo: Sílvia Alexandra Lopes Serrano

Assinado por: **Sílvia Alexandra Lopes Serrano**
Num. de Identificação: 10098062
Data: 2023.10.27 15:28:20+01'00'

Assinatura: _____





DECLARATION OF INTEGRITY

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal *Diário da República*, 2.^a série, N.º 215, de 6 de novembro de 2013).

Universidade Aberta, 30th June 2023

Full name: Sílvia Alexandra Lopes Serrano

Assinado por: **Sílvia Alexandra Lopes Serrano**
Num. de Identificação: 10098062
Data: 2023.10.27 15:26:13+01'00'

Signature: _____



AGRADECIMENTOS

A gratidão é a memória do coração.

Antístenes de Atenas, filósofo grego

(445-365 a.C.)

Meras palavras serão sempre insuficientes para expressar toda a gratidão que sinto para com aqueles que me acompanharam nesta jornada. Esse agradecimento e reconhecimento, profundos e sentidos, não cabem nestas linhas.

À Professora Doutora Luísa Aires, minha estimada orientadora e mentora, que foi um farol nesta viagem, por vezes, turbulenta. Obrigada pela sabedoria, pelo encorajamento, pelos ensinamentos e pelas orientações.

Às Professoras Doutoras Filipa Seabra e Ana Mouraz, coordenadoras do Mestrado em Supervisão Pedagógica. Obrigada pelo apoio e compreensão.

Ao diretor do AE onde decorreu este estudo, o nosso *homem do leme*. Obrigada pelo apoio e incentivo, sentidos desde o primeiro momento.

À equipa da direção e aos docentes do AE onde decorreu este estudo. Obrigada por toda a colaboração, amizade, apoio, encorajamento e conforto, nos bons e maus momentos. “Eu sou porque nós somos”.

Aos meus colegas da edição do MSVP, sobretudo ao Daniel Romeiro, Gil Alvar e Sónia Caetano. Obrigada pela colaboração e apoio e por serem provas vivas de que “a distância” é um conceito muito relativo!

Aos meus amigos, a minha família do coração. Obrigada pelo incentivo, pelo carinho, pela generosidade e pela compreensão face às minhas ausências prolongadas.

E principalmente à minha família, o meu porto seguro, o meu lugar de aconchego e amor. Sempre comigo ao longo deste caminho, partilharam cada momento de entusiasmo e de alegria, mas também cada instante marcado pela angústia e pelo cansaço.

Aos meus pais, as minhas raízes. Obrigada por todo o apoio e compreensão e pelo vosso amor incondicional.

Aos meus filhos, Daniel e Rita, os meus companheiros hoje e sempre. Obrigada simplesmente por existirem e pela tolerância e paciência quando eu devia “estar” e não podia.

Ao meu marido, Artur, o meu rochedo. A ti, obrigada... por tudo!

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, que me ensinaram a ir mais longe e a voar mais alto, e
que nunca duvidaram, por um segundo, que eu seria capaz de
ultrapassar mais este desafio.

Aos dois corações que batem foram do meu peito, os meus filhos Daniel
e Rita, que me ensinam, a cada dia, o significado da palavra *esperança*.

Ao meu marido, Artur, o meu companheiro de todas as horas.
Porque o que sou devo-o a vós, que me inspiram, a cada dia, a ser a
melhor versão de mim. Sem vós, não teria sido possível.

Da supervisão à colaboração: uma comunidade de prática virtual

RESUMO

Uma das grandes características do nosso século assenta na tecnologia digital, pelo que não podemos alicerçar o grande pilar da sociedade que é a educação num sistema que a ela se alheie. Dizia Camões, *mudam-se os tempos, mudam-se as vontades* e, acrescentamos, as necessidades, pelo que o caminho terá de passar por uma simbiose significativa, eficaz e eficiente, entre o passado e o presente, o tradicional e o digital. As tecnologias digitais devem, pois, ser encaradas não apenas como meros instrumentos, mas enquanto potenciadoras da criação de um ambiente vivo num ecossistema educacional plural e diversificado. Esta conceção ganhou ainda mais sentido no momento em que decorreu este estudo, marcado pela pandemia da COVID-19, que obrigou toda a comunidade educativa a (re)inventar-se, no sentido de encontrar respostas de processos a distância para uma situação inevitável.

É neste enquadramento que perspectivámos a elaboração de um estudo assente na dinamização, pela investigadora, de uma comunidade de prática virtual (CoPV), num agrupamento de escolas (AE), na plataforma MS Teams, como contexto associado a um processo de supervisão pedagógica com vista à promoção do trabalho colaborativo. A referida CoPV surge na sequência da oficina de formação MAIA (Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica), frequentada pela investigadora no ano letivo 2019/2020, e cujo produto final foi um projeto de intervenção no âmbito de práticas de avaliação a ser implementado no agrupamento de escolas onde a investigação ocorreu. Assim, temos como *locus* da nossa investigação um agrupamento de pequena dimensão, situado em meio rural, e como participantes no estudo todo o corpo docente desse mesmo agrupamento, constituído por 45 professores (excluída a investigadora), desde a educação pré-escolar (EPE) ao ensino secundário profissional (ESP). Assim, no estudo realizado, pretendeu-se compreender de que forma a participação na referida CoPV contribuiu, na perspetiva dos participantes, para o seu desenvolvimento profissional, enquanto contexto de interação e colaboração integrado num processo de supervisão horizontal, entre pares, concretamente no que diz respeito a práticas de avaliação.

Pretendeu-se ainda averiguar a relevância do papel da investigadora, enquanto moderadora da CoPV, também na perspetiva dos participantes.

A revisão bibliográfica foi, assim, orientada para as duas dimensões do estudo: por um lado, a supervisão horizontal, colaborativa, entre pares, assente em relações dialógicas e de partilha com vista ao desenvolvimento profissional docente (DPD); e, por outro lado, a forma como ela pode ser sustentada por uma CoPV, a qual se afasta dos contextos tradicionais em que decorre o processo supervisivo nas escolas.

Tratou-se de um estudo de caso, enquadrado no paradigma interpretativo, pois teve como objetivo a compreensão de um fenómeno de acordo com a perspetiva e interpretação dos sujeitos participantes. Para o efeito, utilizaram-se diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados: questionários, entrevistas semiestruturadas, diário de bordo e a própria CoPV.

Tendo em conta que esta é uma área recente, pouco explorada/investigada, existindo um número limitado de estudos acerca da temática, esperamos que os resultados desta investigação possam vir a contribuir para uma maior compreensão do fenómeno em causa e servir de fonte, e também de inspiração, para futuros estudos e eventuais modelos de supervisão a implementar no agrupamento em causa ou noutros.

Palavras-chave: supervisão pedagógica horizontal; colaboração; comunidade de prática virtual; desenvolvimento profissional docente.

From supervision to collaboration: a virtual community of practice

ABSTRACT

One of the great characteristics of our century is based on digital technology, so we cannot establish the great pillar of society that is education on a system that is alien to it. Camões said, *times change, desires change*. We must add, needs change too, so the path will have to go through a significant, effective, and efficient symbiosis between the past and the present, the traditional and the digital. Digital technologies must, therefore, be seen not just as mere instruments, but as enablers of the creation of a living environment in a plural and diversified educational ecosystem. This conception earned a deeper meaning at the time this study was carried out, marked by the COVID-19 pandemic, which forced the entire educational community to (re)invent itself, as to find answers for remote processes to an inevitable situation.

It is within this framework that we envisaged the development of a study based on the development, by the researcher, of a virtual community of practice in a group of schools, on the MS Teams platform, as a context associated with a process of pedagogical supervision aiming at the promotion of collaborative work. That virtual community follows on from the MAIA training workshop (Project for Monitoring, Accompaniment and Research in Pedagogical Assessment), attended by the researcher in the 2019/2020 school year, which had as final product an intervention project within the scope of assessment practices to be implemented in the school where the investigation took place.

Thus, in this study, we aimed at understanding how the participation in the virtual community of practice contributed, from participants' perspective to their professional development, as a context of interaction and collaboration integrated in a process of horizontal supervision, between peers, specifically focused on assessment practices. It was also intended to ascertain the relevance of the role of the researcher, as a moderator of the virtual community, also from the participants' point of view.

The bibliographic review was thus be oriented towards these two dimensions of the study: on the one hand, horizontal, collaborative supervision between peers, based on dialogic and sharing relationships aiming at teachers' professional development; and, on the other

hand, the way in which it can be supported by a virtual community of practice, which diverges from the traditional contexts in which the supervision process takes place in schools.

It was a case study, framed in the interpretative paradigm, as it aimed to understand a phenomenon according to the perspective and interpretation of the participating subjects. For this purpose, we used various data collection techniques and instruments: questionnaires, semi-structured interviews, field notes and the virtual community of practice itself.

Bearing in mind that this is a recent area, scarcely explored/investigated, with a limited number of studies on the subject, we hope that the results of this investigation may contribute to a greater understanding of the phenomenon in question and become a source, and also an inspiration, for future studies and possible supervision models to be implemented in the school in question or others.

Keywords: horizontal pedagogical supervision; collaboration; virtual community of practice; teacher professional development.

ÍNDICE

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iii
AGRADECIMENTOS	v
DEDICATÓRIA	vi
RESUMO	vii
ABSTRACT.....	ix
ÍNDICE	xi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xvi
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xvii
ÍNDICE DE QUADROS	xx
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS.....	xxiii
INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL.....	11
CAPÍTULO 1 – Supervisão: passado, presente e futuro	12
1.1. Significante e significado(s)	12
1.2. Derrubar muros, construir pontes.....	16
1.3. Da supervisão à colaboração ou vice-versa	32
1.3.1. Abordagens	32
1.3.2. A importância de um prefixo	35
1.3.3. Da resistência.....	38
1.4. Olhar para dentro	40
1.5. Do “eu, professor” ao “nós, escola”	42
1.6. Cultura de escola	45
CAPÍTULO 2 – Desenvolvimento profissional docente	52
2.1. Do conceito e do tempo	54
2.2. Do onde.....	56
2.3. Do como.....	59
2.4. Da importância e finalidades	63
CAPÍTULO 3 – COVID-19: o “inimigo invisível”	66

3.1. Competências digitais	68
3.2. Sobrecarga de trabalho.....	70
3.3. A solidão.....	70
3.4. A colaboração	72
CAPÍTULO 4 – Transpondo os muros da escola	76
4.1. Comunidade.....	76
4.2. Os professores e as comunidades de prática	76
4.3. Comunidades de prática virtuais	82
CAPÍTULO 5 – O papel do e-moderador de uma CoPV.....	96
5.1. Do nome.....	96
5.2. Da ação.....	97
5.3. Do ser	102
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	105
CAPÍTULO 6 – Metodologia.....	106
6.1. Compromisso epistemológico	106
6.2. Princípios metodológicos.....	108
6.3. Design metodológico	113
6.4. O <i>locus</i> da investigadora	114
6.5. O <i>locus</i> da investigação.....	118
6.6. Participantes no estudo	120
6.6.1. Caracterização global dos participantes no estudo.....	120
6.6.2. Caracterização específica dos participantes nas entrevistas individuais	124
CAPÍTULO 7 – Procedimentos e instrumentos de recolha de dados.....	126
7.1. O início da viagem.....	126
7.2. Da Supervisão à Colaboração: uma comunidade de prática virtual.....	128
7.3. Questionários.....	129
7.3.1. Questionário I - “Supervisão & CoPV”	132
7.3.2. Questionário II - “da Supervisão à Colaboração”	134
7.4. As entrevistas individuais	136
7.5. Análise de dados	142

7.5.1. Análise quantitativa	142
7.5.2. Análise de conteúdo	142
7.5.2.1. Entrevistas	143
7.5.2.2. Diário de bordo	152
7.6. O ethos da investigação	152
CAPÍTULO 8 – Apresentação e discussão de resultados	157
8. Da Supervisão à Colaboração: uma comunidade de prática virtual	157
8.1. Conceções dos docentes sobre o processo de supervisão pedagógica	158
8.1.1. Conceitos associados à supervisão pedagógica	158
8.1.2. Importância atribuída à supervisão pedagógica: utilidade, objetivos e finalidades	166
8.1.3. Modalidade de supervisão pedagógica considerada mais eficaz	170
8.2. A CoPV, enquanto contexto associado a um processo de supervisão colaborativa ..	176
8.2.1. O domínio	176
8.2.1.1. Fatores pessoais	177
8.2.2. A comunidade	179
8.2.2.1. Fatores tecnológicos	180
8.2.2.2. Fatores contextuais	188
8.2.2.3. Fatores interpessoais	196
8.2.2.4. As fases da CoPV	201
8.2.3. A prática	207
8.2.3.1. Grau de Participação	207
8.2.3.2. Participação na CoPV: do “inimigo invisível” a múltiplos sentires	211
8.3. Perspetiva dos docentes participantes sobre os efeitos da participação na CoPV ao nível da supervisão colaborativa, entre pares, e da autossupervisão	220
8.3.1. Contributos para a compreensão do que é e para que serve uma CoPV	220
8.3.2. Contributos da participação na CoPV ao nível do trabalho colaborativo entre docentes	224
8.3.3. Contributos da participação na CoPV para o sentimento de bem-estar dos professores durante o confinamento	228

8.3.4. Contributos da participação na CoPV ao nível da autossupervisão e da mudança de práticas de avaliação.....	231
8.3.5. Contributos da participação na CoPV para o sucesso dos alunos	239
8.4. Perspetiva dos docentes participantes sobre a relevância do papel do/a moderador/a de uma CoPV.....	244
8.4.1. Relevância do papel do e-moderador/a	244
8.4.2. Características de um/a e-moderador/a	245
CAPÍTULO 9 – Conclusões	255
9.1. A arte de investigar	255
9.2. Supervisão Pedagógica: conceções e sentires	256
9.3. CoPV “da Supervisão à Colaboração”: os elementos	259
9.3.1. O domínio	259
9.3.2. A comunidade	260
9.3.3. A prática	263
9.4. Efeitos da participação na CoPV	264
9.5. O papel do/a e-moderador/a	267
9.6 CoPV, Supervisão e DPD	268
9.7. A agulha que aponta o Norte.....	272
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	274
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	286
ANEXOS.....	287
ANEXO 1 – PROCEDIMENTOS DE ÉTICA.....	287
ANEXO 2 – INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	291
2.1. Guião do questionário I “CoPV & Supervisão”	292
2.2. Questionário I “CoPV & Supervisão”	294
2.3. Guião do questionário II “da Supervisão à Colaboração”	304
2.4. Questionário II “da Supervisão à Colaboração”	309
2.5. Guião da entrevista semiestruturada	332
ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS	336
3.1. Entrevista P1	338

3.2. Entrevista P2	348
3.3. Entrevista P3	356
3.4. Entrevista P4	371
3.5. Entrevista P5	378
3.6. Entrevista P6	387
3.7. Entrevista P7	394
3.8. Entrevista P8	413
3.9. Entrevista P9	419
3.10. Entrevista P10	426
ANEXO 4 – TRATAMENTO DE DADOS DO QUESTIONÁRIO I “CoPV & SUPERVISÃO”	437
ANEXO 5 - TRATAMENTO DE DADOS DO QUESTIONÁRIO II “DA SUPERVISÃO À COLABORAÇÃO”	448
ANEXO 6 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS.....	465
6.1 MACROCATEGORIA: PLATAFORMA MS TEAMS.....	468
6.2 MACROCATEGORIA: SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	478
6.3 MACROCATEGORIA: CoPV	492
6.4 E-MODERADOR/A	539

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 Continuum de relações colegiais	30
Figura 1.2 Supervisão: duas abordagens	33
Figura 1.3 Modalidades de supervisão	34
Figura 1.4 Três princípios essenciais na colaboração (teoria bronfenbreniana)	39
Figura 1.5 Culturas de gestão de escola	49
Figura 4.1 Contexto atual de mudança.....	87
Figura 5.1 Estágios no ciclo da vida das comunidades	99
Figura 5.2 Modelo de ensino e aprendizagem online	100
Figura 7.7.1 O início da viagem.....	127
Figura 7.2 Logotipo da CoPV da Supervisão à Colaboração	128
Figura 7.3 Canais da CoPV da Supervisão à Colaboração	129

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 6.1 Design metodológico	121
Gráfico 6.2 Idade dos docentes participantes	122
Gráfico 6.3 Tempo de serviço dos docentes participantes	122
Gráfico 6.4 Vínculo profissional dos docentes participantes	123
Gráfico 6.5 % de docentes por departamento curricular	123
Gráfico 6.6 Ciclo de ensino dos docentes participantes.....	124
Gráfico 7.1 Mapa de categorização – macrocategoria “MS Teams”	150
Gráfico 7.2 Mapa de categorização – macrocategoria “SVP”	151
Gráfico 7.3 Mapa de categorização – macrocategoria “CoPV”	151
Gráfico 7.4 Mapa de categorização – macrocategoria “E-moderador/a”	151
Gráfico 8.1 Conceitos associados à SVP.....	158
Gráfico 8.2 Substituição do termo “supervisão”	164
Gráfico 8.3 Termos alternativos a “supervisão”	165
Gráfico 8.4 Palavras associadas à SVP horizontal e vertical	165
Gráfico 8.5 Importância da implementação de um processo de SVP no AE	166
Gráfico 8.6 Utilidade da SVP para docentes em formação inicial/contínua	167
Gráfico 8.7 Objetivos/finalidades do processo de supervisão pedagógica.....	167
Gráfico 8.8 Processo de SVP mais eficaz.....	171
Gráfico 8.9 Conhecimento do que é e para que serve uma CoPV	178
Gráfico 8.10 Expetativas face à participação na CoPV	178
Gráfico 8.11 Frequência de utilização do MS Teams.....	182
Gráfico 8.12 Frequência de utilização do MS Teams por ciclo de ensino	182
Gráfico 8.13 Grau de domínio do MS Teams.....	183
Gráfico 8.14 Grau de domínio do MS Teams por ciclo de ensino	184
Gráfico 8.15 CoPV enquanto espaço único ou mais um espaço de SVP no AE	190
Gráfico 8.16 Discussão noutros contextos sobre os temas partilhados/trabalhados na CoPV	191
Gráfico 8.17 Relação de confiança entre os participantes na CoPV.....	197

Gráfico 8.18 CoPV enquanto espaço facilitador da SVP entre pares, pela facilidade de acesso e transparência	198
Gráfico 8.19 Percepção da fase em que se encontra a CoPV	201
Gráfico 8.20 Continuidade da CoPV.....	202
Gráfico 8.21 Partilhas/interações por departamento curricular.....	208
Gráfico 8.22 Grau de participação dos docentes na CoPV	209
Gráfico 8.23 Motivos para a não participação ou participação esporádica na CoPV	211
Gráfico 8.24 Impacto do contexto pandémico (confinamento e ERE) no grau de participação dos professores na CoPV	218
Gráfico 8.25 Contributo da participação na CoPV para a compreensão do que é e para que serve uma CoPV	221
Gráfico 8.26 Primeira participação numa CoPV num contexto de supervisão entre pares	223
Gráfico 8.27 Contributos da CoPV para o trabalho colaborativo, para a partilha e construção de conhecimento em conjunto pelos professores do AE, para o desenvolvimento do AE enquanto comunidade aprendente, ajudando à construção de uma identidade coletiva	225
Gráfico 8.28 Contributo da participação na CoPV para um sentimento de bem-estar durante o confinamento e o ERE, diminuindo o isolamento e facilitando a colaboração e a comunicação entre pares	228
Gráfico 8.29 Contributo da CoPV para a autossupervisão/autoaprendizagem (reflexão sobre as práticas de avaliação e consequente melhoria).....	232
Gráfico 8.30 Contributos da participação na CoPV para a mudança de práticas de avaliação	232
Gráfico 8.31 Participação na CoPV como ponto de partida para a elaboração e/ou aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação	233
Gráfico 8.32 Impacto da participação na CoPV nas práticas de avaliação.....	234
Gráfico 8.33 Impacto da participação na CoPV nas aprendizagens e sucesso dos alunos	240
Gráfico 8.34 Importância do papel do/a e-moderador/a para a manutenção de uma CoPV ativa.....	245

Gráfico 8.35 Características de um/a e-moderador/a.....	246
Gráfico 8.36 Total de características assinaladas (concordo/concordo totalmente)	246

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.1 Os fantasmas da supervisão	38
Quadro 6.1 Design metodológico	113
Quadro 6.2 Caracterização dos docentes entrevistados	124
Quadro 7.1 Cronograma da realização das entrevistas.....	140
Quadro 7.2 Esquema de transcrição das entrevistas individuais.....	144
Quadro 7.3 Codebook da transcrição das entrevistas.....	147
Quadro 8.1 Segmentos codificados: conceitos positivos associados à SVP	159
Quadro 8.2 Segmentos codificados: conceitos positivos associados à SVP no AE.....	161
Quadro 8.3 Segmentos codificados: conceitos negativos e substituição da palavra “supervisão”	163
Quadro 8.4 Segmentos codificados: importância do processo de SVP – trabalho colaborativo	168
Quadro 8.5 Segmentos codificados: importância do processo de SVP – melhoria das aprendizagens.....	169
Quadro 8.6 Segmentos codificados: contributo da SVP para a melhoria de práticas.....	169
Quadro 8.7 Segmentos codificados: modalidade SVP mais útil – horizontal.....	171
Quadro 8.8 Segmentos codificados: modalidade SVP mais útil – horizontal e vertical	173
Quadro 8.9 Frequência de utilização do MS Teams por ciclo de ensino.....	182
Quadro 8.10 Grau de domínio do MS Teams por ciclo de ensino.....	184
Quadro 8.11 Finalidades de utilização do MS Teams	185
Quadro 8.12 Segmentos codificados: utilização do MS Teams com os pares – colaboração e partilha	185
Quadro 8.13 Segmentos codificados: utilização do MS Teams com os pares – comunicação	186
Quadro 8.14 Segmentos codificados: utilização do MS Teams com alunos – comunicação	187
Quadro 8.15 Segmentos codificados: utilização do MS Teams com alunos – tarefas/recursos.....	187

Quadro 8.16 Segmentos codificados: utilização do MS Teams com alunos – colaboração	188
Quadro 8.17 Segmentos codificados: espaços informais de SVP	191
Quadro 8.18 Segmentos codificados: a sala de aula como espaço de SVP	193
Quadro 8.19 Segmentos codificados: reuniões de equipa educativa como espaço de SVP	194
Quadro 8.20 Segmentos codificados: acessibilidade da CoPV	198
Quadro 8.21 CoPV da Supervisão à Colaboração – saudações, despedidas e emojis.....	200
Quadro 8.22 Segmentos codificados: importância da continuidade da CoPV	203
Quadro 8.23 Segmentos codificados: continuidade da CoPV com alterações.....	204
Quadro 8.24 Segmentos codificados: continuidade da CoPV como complemento ao presencial	204
Quadro 8.25 Segmentos codificados: CoPV – participação voluntária	205
Quadro 8.26 Segmentos codificados: dificuldade em apontar contras à CoPV	206
Quadro 8.27 Segmentos codificados: contras da CoPV - tempo.....	206
Quadro 8.28 Partilhas e interações na CoPV	209
Quadro 8.29 Segmentos codificados: grau de participação na CoPV - ativa	210
Quadro 8.30 Segmentos codificados: grau de participação na CoPV - tempo.....	212
Quadro 8.31 Segmentos codificados: efeito negativo da pandemia	212
Quadro 8.32 Segmentos codificados: efeito negativo da pandemia	215
Quadro 8.33 Segmentos codificados: efeito positivo da pandemia na participação na CoPV	219
Quadro 8.34 Segmentos codificados: conhecimento do que é uma CoPV	221
Quadro 8.35 Segmentos codificados: experiência de participação numa CoPV.....	223
Quadro 8.36 Segmentos codificados: in experiência de participação numa CoPV.....	223
Quadro 8.37 Segmentos codificados: contributo da CoPV para a colaboração entre pares	225
Quadro 8.38 Segmentos codificados: CoPV como alternativa à SVP presencial.....	227
Quadro 8.39 Segmentos codificados: contributo da CoPV para o sentimento de bem-estar durante o confinamento	229

Quadro 8.40 Segmentos codificados: contributo da CoPV para a mudança de práticas de avaliação - individual	234
Quadro 8.41 Segmentos codificados: contributo da CoPV para a mudança de práticas de avaliação - pares	237
Quadro 8.42 Segmentos codificados: contributo da CoPV para a mudança de práticas de avaliação - individual	241
Quadro 8.43 Segmentos codificados: novas práticas de avaliação - tempo	242
Quadro 8.44 Segmentos codificados: contras da CoPV – resistência	243
Quadro 8.45 Segmentos codificados: contras da CoPV – resistência – EI e 1.º CEB.....	244
Quadro 8.46 Segmentos codificados: características do/a e-moderador/a – inteligência emocional - empatia	247
Quadro 8.47 Segmentos codificados: características do/a e-moderador/a – inteligência emocional – gestão de conflitos	248
Quadro 8.48 Segmentos codificados: características do/a e-moderador/a – inteligência emocional - resiliência	248
Quadro 8.49 Segmentos codificados: características do/a e-moderador/a – comunicação	248
Quadro 8.50 Segmentos codificados: características do/a e-moderador/a – dinamismo	249
Quadro 8.51 Segmentos codificados: características do/a e-moderador/a – conhecimento do domínio	250
Quadro 8.52 Segmentos codificados: características do/a e-moderador/a – conhecimento do grupo.....	251
Quadro 8.53 Segmentos codificados: características do/a e-moderador/a – liderança...	252
Quadro 8.54 Segmentos codificados: características do/a e-moderador/a – reconhecimento.....	253

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

- 1.º CEB - Primeiro Ciclo do Ensino Básico
- 2.º CEB - Segundo Ciclo do Ensino Básico
- 3.º CEB - Terceiro Ciclo do Ensino Básico
- ADD - Avaliação de Desempenho Docente
- AE - Agrupamento de Escolas
- AS - Anos de serviço
- CoP - Comunidade de prática
- CoPV - Comunidade de Prática Virtual
- COVID-19 – Corona Virus Disease
- CoVP - Comunidade Virtual de Prática
- CVA - Comunidade Virtual de Aprendizagem
- DPD - Desenvolvimento Profissional Docente
- E@D - Ensino a Distância
- EB1 - Escola Básica do 1º Ciclo do Ensino Básico
- EPE – Educação Pré-Escolar
- ERE – Ensino Remoto de Emergência
- ESP - Ensino Secundário Profissional
- JI - Jardim de Infância
- MAIA - Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica
- RCAAP - Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal
- SARS-CoV-2 - *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus-2*
- SVP – Supervisão Pedagógica

INTRODUÇÃO

A dissertação *Da Supervisão à Colaboração: uma Comunidade de Prática Virtual*, integra-se no tema D-ENSINO-APRENDIZAGEM EM AMBIENTES E CONTEXTOS DIVERSIFICADOS da edição 2019/2021 do mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta. A investigação realizada no âmbito da dissertação está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - Laboratório de Educação a Distância e eLearning (UID 4372/FCT), Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

O desenhar do estudo decorreu durante o primeiro ano de mestrado em Supervisão Pedagógica, durante o qual a investigadora frequentou, simultaneamente, a formação no âmbito do projeto nacional MAIA (Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica). O produto final desta formação consistiu num projeto de intervenção ao nível de práticas de avaliação, que se perspectivava vir a ser implementado, tendo-se transformado no sistema de avaliação e classificação do agrupamento de escolas. Assim, tornava-se necessário encontrar uma forma colaborativa de apropriação e implementação desse mesmo sistema.

Refira-se ainda que a pandemia causada pela COVID-19 obrigou, em 2020/2021, ano em que decorreu este estudo, à suspensão das atividades letivas presenciais de janeiro a março/abril. Prevvia-se que fosse um ano atípico, com a possibilidade de três modalidades de ensino: regime presencial, misto e não presencial. No entanto, independentemente do cenário, o processo de ensinar e aprender teria sempre de ocorrer, sendo fundamental não deixar nenhum aluno para trás. Importava, pois, encontrar estratégias de supervisão que pudessem ir além do ensino presencial e implicassem um trabalho colaborativo no que diz respeito à apropriação e implementação do sistema de avaliação e classificação pelos docentes do agrupamento.

A proposta de estudo surge ainda alicerçada na experiência na área educacional adquirida pela investigadora ao longo dos anos, enquanto professora, coordenadora de departamento e outras coordenações pedagógicas e elemento de uma equipa de direção escolar. De facto, as duas áreas em que assenta esta investigação revestem-se, para nós,

de grande interesse: por um lado a supervisão colaborativa, horizontal e, por outro, as comunidades de prática virtuais.

No que diz respeito à supervisão pedagógica horizontal, estamos convictos das suas possibilidades enquanto processo potenciador do trabalho colaborativo/cooperativo entre docentes, com vista à partilha de ideias, conhecimentos, materiais e experiências, no sentido de uma reflexão necessária ao desenvolvimento profissional e de uma aprendizagem coletiva. Temos consciência de que a prática docente assenta numa tradição individualista, encontrando-se revestida de um solipsismo com décadas de enraizamento e que, independentemente do ciclo ou nível de ensino, os professores estão habituados a trabalhar de forma individual, autónoma e algo isolada (Alarcão, Sá-Chaves & Roldão, 2021; Cosme, 2019; Fullan & Hargreaves, 2001). Contudo, são cada vez mais enfatizadas as desvantagens do isolamento docente, sendo que diversos autores, no contexto nacional e internacional, apontam a relevância da implementação de práticas colaborativas entre docentes, nas escolas: Alarcão e Canha (2013), Boavida e Ponte (2002), Day (2001), Formosinho e Machado (2009), Fullan e Hargreaves (2001), Hargreaves (1998), Hernández (2005, 2007), Lima (2002, 2008), Little (1990), Roldão (2007), entre outros, são unânimes em considerar que o trabalho colaborativo é determinante para o desenvolvimento profissional dos docentes e das próprias instituições de ensino.

Acreditamos que o trabalho colaborativo se alia à supervisão pedagógica, a qual, embora (ainda) seja associada a conceitos de fiscalização e controlo, de avaliação e de liderança (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Tavares, 2013; Gaspar, Seabra & Neves, 2012), começa a assumir atualmente uma outra dimensão, assente em relações horizontais, de colaboração, partilha e diálogo. De facto, inúmeros autores (Alarcão, 2014, 2020; Alarcão & Canha, 2013; Alarcão, Sá-Chaves & Roldão, 2021; Day, 2001; Fialho, 2016, 2021; Gaspar, Seabra & Neves, 2012; Marcelo, 2009; Miranda *et al.*, 2021; Roldão, 2007, 2012; Roldão & Leite, 2012, entre outros) advogam a importância da supervisão entre pares, enquanto estratégia de desenvolvimento profissional contínuo, alicerçado na práxis docente, na colaboração e na capacidade reflexiva, com vista à (re)construção do conhecimento profissional e à melhoria de práticas conducente ao sucesso dos alunos. A este propósito, importa ainda destacar que autores como Alarcão e Canha (2013), Fialho (2021), Machado

e Formosinho (2016), entre outros, defendem que as práticas colaborativas entre docentes devem ser conducentes à criação de comunidades nas escolas, enquanto espaço social onde ocorre aprendizagem individual e/ou coletiva, fruto de uma prática partilhada num determinado domínio, consubstanciada num reportório partilhado (Wenger, Trayner & Laat, 2011).

Mas será que essas comunidades terão de estar limitadas ao espaço físico da escola? De facto, a esta mudança de paradigma alia-se a onnipresença da tecnologia digital (Coutinho, 2013) que o século XXI nos trouxe. De repente, termos como *ciberespaço*, *Web 2.0*, *redes sociais*, *CMC* (comunicação mediada por computador) tornam-se banais e entram na esfera da educação. Na verdade, “o mundo pula e avança”² e a escola e os professores não podem ficar alheios às transformações que ocorrem em seu redor. A Internet veio oferecer oportunidades extraordinárias no que diz respeito à rutura do isolamento da práxis docente e à promoção da colaboração e colegialidade entre professores, com vista ao desenvolvimento profissional, permitindo esbater os muros da escola e transferir as comunidades de prática para o espaço virtual (Choupina & Meirinhos, 2014; Ciolfi, 2017; Duncan-Howell, 2010; Ghamrawi, 2022; Kirschner & Lai, 2007; Lima, 2004; Lisboa & Coutinho, 2011a; Meirinhos, 2010; Pinto & Osório, 2009). A nova realidade de uma sociedade global, em que o virtual é um elemento integrante do nosso quotidiano, impulsionado ainda mais pelo contexto pandémico vivido, leva-nos a refletir sobre a necessidade de repensar e transformar práticas e dinâmicas no seio da instituição escola, inclusive no campo da supervisão pedagógica entre pares. Desta forma, acreditamos que a comunidade de prática virtual (CoPV), assim intencionalmente designada em detrimento da denominação encontrada da literatura (comunidade virtual de prática ou CoVP), poderá constituir um suporte valioso e inovador ao desenvolvimento de práticas supervisivas colaborativas, contribuindo de forma positiva para o desenvolvimento profissional docente.

É neste contexto que se enquadra o presente estudo, objeto desta dissertação e, como afirma Coutinho (2020), qualquer trabalho de investigação “envolve sempre um problema” (p.49), o qual se afigura como fundamental para manter o foco do investigador e basilar na

² Verso do poema *Pedra Filosofal*, de António Gedeão (*Movimento Perpétuo*, 1953)

organização e delimitação do estudo. Neste caso concreto, surge sob a forma de uma pergunta, à qual se pretende dar resposta: **de que forma uma comunidade de prática virtual pode contribuir para um processo de supervisão colaborativa entre pares, com vista ao desenvolvimento profissional docente, concretamente no que diz respeito a práticas de avaliação?**

Para responder a esta questão, propusemo-nos a levar a cabo um estudo de caso, enquadrado no paradigma interpretativo, num agrupamento de escolas de pequena dimensão, situado em meio rural, através da criação de uma comunidade de prática virtual na plataforma MS Teams, com a qual se esperava que os docentes participantes (45 professores, excluída a investigadora, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário profissional) já se encontrassem familiarizados, uma vez que a referida plataforma faz parte das práticas e dinâmicas da escola desde o início da pandemia. Para o efeito, utilizaram-se diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados: questionários, entrevistas semiestruturadas, diário de bordo e a própria CoPV.

Importa aqui sublinhar que o plano inicial desta dissertação assentava numa comunidade virtual de aprendizagem (CVA) e não de prática. De facto, as denominações deste tipo de comunidades são diversificadas, sendo ambas admissíveis tendo em conta os objetivos definidos. Contudo, se é verdade que a comunidade virtual em que o estudo assenta pretende ser um espaço de partilha de conhecimento com vista ao desenvolvimento profissional assente em aprendizagens comuns (CVA), também é um facto que ela poderá corresponder a uma CoPV, na medida em que consideramos integrar os três elementos essenciais para a sua caracterização de acordo com Wenger, Trayner e Laat (2011): o domínio, a comunidade e a prática. Assim, o domínio será o sistema de avaliação a desenvolver no agrupamento, pretendendo-se o estímulo à participação, a valorização da competência coletiva e a aprendizagem através das relações estabelecidas entre os professores participantes; a comunidade será constituída pelos docentes de um agrupamento de escolas, perspetivando-se uma interação regular assente em atividades conjuntas e de interesse comum e alicerçada numa relação de confiança, com o objetivo de partilhar conhecimento e, assim, aprender em conjunto; a prática será o desenvolvimento de recursos a serem partilhados pelos docentes participantes, como

experiências e ferramentas, no âmbito de uma prática partilhada (Sartori & Santos, 2013). Optámos, assim, pela designação de comunidade de prática virtual.

A questão de investigação, no entanto, por si só, dificilmente orientaria a nossa investigação. Como nos diz Stake (1995, p.50), “o que fazemos no terreno, desde ganhar acesso até à triangulação de dados, necessita de ser orientado pelas questões de investigação”³. Elaboradas numa fase incipiente do estudo, as questões de investigação foram sendo reformuladas ao longo do tempo, num processo evolutivo inerente ao processo investigativo de natureza qualitativa (Stake, 1995). São elas:

- Como percecionam os docentes participantes no estudo a supervisão pedagógica? Quais os conceitos a que a associam? Que importância lhe atribuem? Qual a modalidade considerada mais útil e eficaz? Quais os objetivos e finalidades que consideram ter?
- Será que a comunidade virtual “da Supervisão à Colaboração”, dinamizada no MS Teams, contém os elementos básicos de uma comunidade de prática? Estão presentes na CoPV os fatores implicados no Knowledge Sharing Behavior (KSB) essenciais ao seu desenvolvimento?
- Como percecionam os docentes participantes a natureza da CoPV, enquanto contexto associado a um processo supervisivo?
- Como percecionam os docentes participantes o contributo da sua participação na CoPV para a compreensão de que é e para que serve uma CoPV?
- Como percecionam os docentes participantes o contributo da sua participação na CoPV ao nível da supervisão colaborativa entre pares e da autossupervisão, sobretudo em tempos de pandemia e de confinamento?
- Qual é, na perspetiva dos docentes participantes, o impacto da sua participação na CoPV ao nível do seu desenvolvimento profissional? Percecionaram mudanças de práticas? Se sim, tiveram impacto no sucesso dos alunos?
- Qual a relevância percecionada pelos docentes participantes do papel do/a e-moderador/a numa CoPV? Que características deve ter?

³ Tradução própria: “What one does in the field, from gaining access to triangulating data, needs to be guided by the research questions”.

A fim de responder a estas questões, demos início à nossa viagem investigativa, num agrupamento de escolas, de ora em diante designado apenas como AE, num contexto físico (a escola) e virtual (a CoPV), onde procedemos à recolha de informações alicerçada nos conceitos de supervisão pedagógica, colaboração, cultura de escola, desenvolvimento profissional e comunidade de prática virtual. O estudo foi, assim, norteado pelos seguintes objetivos:

- i) Identificar as conceções dos docentes de um agrupamento de escolas sobre o processo de supervisão pedagógica;
- ii) Estudar uma CoPV, constituída por docentes de um agrupamento de escolas, enquanto contexto associado a um processo de supervisão colaborativa, entre pares, com vista ao desenvolvimento profissional docente, verificando a existência dos elementos básicos de uma comunidade de prática;
- iii) Compreender, sob a perspetiva dos docentes participantes, os efeitos da sua participação na CoPV ao nível da supervisão colaborativa entre pares e da autossupervisão, com vista ao DPD, sobretudo em tempos de pandemia e de confinamento;
- iv) Analisar, na perspetiva dos docentes participantes, a relevância do papel do(a) moderador(a) de uma CoPV, com vista ao desenvolvimento profissional docente, ao nível do trabalho colaborativo.

Tínhamos consciência, contudo, de que este estudo apresentaria um grande desafio, por diversos motivos.

Em primeiro lugar, ainda que os docentes estivessem familiarizados com a plataforma MS Teams, esta era utilizada no agrupamento, sobretudo, como forma de partilha em termos documentais e de comunicação de informações, não como espaço de interação.

Seguidamente, importa salientar a nossa perceção de que, de uma forma geral, os docentes continuam a associar o conceito de supervisão a práticas verticais com uma dimensão fiscalizadora, de controlo e/ou de avaliação, descurando a dimensão formativa assente na colaboração, em que todos aprendemos com todos. Existiam, no entanto, no AE, dinâmicas e práticas enraizadas de trabalho colaborativo, assentes em relações dialógicas, de partilha e cooperação, inclusive no âmbito da supervisão pedagógica, pelo que esperávamos que existisse pouca resistência ao desenvolvimento desta CoPV.

Este processo remete-nos para uma interação permanente entre a realidade empírica, que pretendemos estudar, e o estado da arte que nos vai permitindo desenhar o modelo teórico. Após a definição inicial da questão de investigação, afigurou-se como fundamental tentar compreender as linhas de pesquisa existentes, em termos de produção académica, sobre a temática. Neste sentido, efetuámos uma pesquisa no RCAAP (Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal), em busca de publicações (artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutoramento) em Portugal, na última década, como forma de nortear e justificar a relevância do estudo a realizar.

Numa primeira fase, em 2020, ainda no segundo semestre do ano curricular, efetuámos uma pesquisa com recurso às palavras-chave: comunidade virtual de aprendizagem; comunidade de aprendizagem; *virtual learning communities*; supervisão pedagógica online; supervisão pedagógica em comunidade virtual.

Após equacionada a possibilidade de a comunidade virtual alvo de estudo poder ser de prática e não de aprendizagem, procedemos a nova pesquisa sobre o estado da arte, recorrendo às palavras-chave: *comunidade virtual de prática*; *comunidade de prática*; *virtual practice communities*; *comunidade virtual de prática em supervisão*.

Uma vez que as leituras efetuadas sustentam a afirmação de que as CoPV apresentam uma multiplicidade de designações, incluindo comunidade (virtual) de aprendizagem (Sartori & Santos, 2013), considerámos pertinente a análise efetuada em ambas as fases.

Após análise dos artigos, dissertações e teses encontradas sobre as temáticas, conclui-se que existem vários estudos teóricos sobre as dinâmicas e análises de CVA e CVP: Christopolous (2008); Christopolous e Diniz (2008); Meirinhos (2010); Rocha (2013); Rocha e Pereira (2016); Rocha e Pereira (2017); Silva *et al.* (2019).

No que diz respeito às questões de investigação/objetivos mais explorados e às populações alvo de estudo, verificou-se a existência de estudos acerca das potencialidades das CVA e CVP como espaços de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo ao nível do ensino a distância, quer no ensino superior, quer no âmbito da formação inicial de professores: Heemann (2011); Macário *et al.* (2011); Mendonça e Gomes (2013); Monteiro (2013); Pestana e Cardoso (2018); Ponte *et al.* (2007); Salomão e Bedran (2013); Sartori e Santos (2013).

Foi ainda possível encontrar estudos sobre os cenários virtuais na formação contínua dos professores: Brito, Duarte e Baía (2004); Ciolfi (2017); Giostri (2008); Jorge e Miranda (2005); Meirinhos (2006); Meirinhos e Osório (2017); Ramalho, Pessoa e Pinto (2015); Rocha (2013); Rocha e Pereira (2014); Rocha, Barros e Cardoso (2015).

Verifica-se, contudo, a inexistência de estudos que aliem as CoPV e a supervisão pedagógica colaborativa e que integrem uma reflexão sobre a dinamização destas comunidades virtuais constituídas por e para professores, no sentido de um aprofundamento da compreensão do seu impacto enquanto contextos de processos de supervisão pedagógica em prol do desenvolvimento profissional docente. Trata-se de uma área recente, muito pouco explorada/investigada, o que nos obrigaria a desbravar terreno desconhecido. Assim, esperamos que os resultados desta investigação possam vir a contribuir para uma maior compreensão do fenómeno em causa e servir de fonte (e de inspiração) para futuros estudos e eventuais modelos de supervisão a implementar no agrupamento em causa ou noutros.

Foi, no entanto, possível encontrar algumas referências que consideramos bastante interessantes, pertinentes e porventura inspiradoras: Bezerra (2014); Choupina e Meirinhos (2014); Ciolfi (2018); Cristóvão (2015); Gomes (2011); Malho *et al.* (2014); Rocha e Pereira (2014); Rodrigues (2010). Além disso, enquanto complemento da pesquisa realizada para apurar o estado da arte, e tendo em conta a inexistência de obras de referência diretamente relacionadas com a supervisão pedagógica em contexto de CoPV, passámos à fase seguinte: a procura de autores de referência, também fruto da investigação anterior, sobre as duas temáticas em causa, ou seja, a supervisão pedagógica entre pares, por um lado, e a comunidade de prática virtual, enquanto espaço de trabalho colaborativo, por outro.

Podemos, assim, concluir que a realização do Estado da Arte, reveladora do contexto nacional, veio enfatizar a pertinência do estudo, pela escassez de publicações sobre a temática em Portugal. Refira-se ainda que nos permitiu desbravar caminhos e fazer descobertas fundamentais no que diz respeito a bibliografia específica, cujos títulos (ou muitos deles) se encontram elencados nas referências bibliográficas.

No que diz respeito à estrutura da dissertação, optou-se pela sua organização em duas partes, antecedidas pela introdução, a qual é dedicada à problemática da investigação, ao breve enquadramento do estudo e sua relação com o estado da arte e às opções metodológicas principais.

Na primeira parte da dissertação, é realizado o enquadramento teórico-conceitual, o qual integra cinco capítulos. No capítulo 1 é objeto de análise o conceito de supervisão, apresentando-se uma perspetiva diacrónica, com foco na supervisão pedagógica entre pares, na colaboração e na cultura de escola. O capítulo 2, intrinsecamente relacionado com o anterior, é dedicado ao desenvolvimento profissional, analisando-se quando, como e onde acontece, bem como a sua importância e finalidades. No capítulo 3, lançamos um olhar sobre o contexto pandémico e o seu impacto nas escolas e nos professores. O capítulo 4 centra-se nas comunidades de prática virtual e na forma como estas podem servir de contexto associado a um processo de supervisão pedagógica horizontal. O capítulo 5 é dedicado ao papel do/a moderador/a de uma CoPV e a relevância que este/a pode assumir no seu desenvolvimento.

A segunda parte será dedicada ao enquadramento metodológico, sendo constituída por três capítulos. O capítulo 6 é dedicado às opções metodológicas, apresentando-se o compromisso epistemológico, os princípios metodológicos, o *design* metodológico, o *locus* da investigadora e da investigação e os participantes no estudo. O capítulo 7 destina-se aos procedimentos e instrumentos de recolha de dados, bem como às técnicas de tratamento dos mesmos, abordando-se também os pressupostos éticos na condução do estudo. No capítulo 8 faz-se a apresentação, análise e discussão dos resultados apurados, à luz dos construtos teóricos.

Seguem-se as considerações finais, no capítulo 9, perspetivando-se o lançamento de algumas pistas para futuras investigações sobre a temática que, tal como já foi referido, ainda se encontra pouco investigada/explorada.

A dissertação termina com a apresentação das referências bibliográficas e com os anexos essenciais à correta leitura, análise e interpretação da investigação: os documentos relativos ao cumprimento dos preceitos de ética, nomeadamente as declarações de consentimento informado e autorização do diretor do agrupamento para a realização da

investigação, os instrumentos utilizados na recolha de dados, a análise integral dos questionários, bem como bem como as transcrições integrais das entrevistas individuais e respetiva análise de conteúdo.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL

*Há um tempo em que é preciso abandonar
as roupas usadas, que já tem a forma do
nosso corpo, e esquecer os nossos
caminhos, que nos levam sempre aos
mesmos lugares. É o tempo da travessia: e,
se não ousarmos fazê-la, teremos ficado,
para sempre, à margem de nós mesmos.*
(Fernando Teixeira de Andrade)

CAPÍTULO 1 – Supervisão: passado, presente e futuro

*Não nos desenvolvemos isoladamente, mas
sim através das nossas relações,
especialmente as que mantemos com
aqueles que são significativos para nós.*
(Fullan & Hargreaves, 2001, p. 71)

1.1. Significante e significado(s)

Revisitando a teoria linguística de Ferdinand Saussure, embora o significante do signo “supervisão” se tenha provado imutável ao longo dos tempos, o mesmo não se verifica no que diz respeito ao seu significado. Como nos dizem Alarcão, Sá-Chaves e Roldão (2021, p.11), “Como *constructo* dinâmico, o conceito de Supervisão tem-se reconfigurado nas últimas décadas”, pelo que importa lançar um breve olhar diacrónico sobre o termo.

Tal como Bernardo Soares, heterónimo de Fernando Pessoa, também nós gostamos de “palavrar”⁴ e acreditamos na valorização da palavra quando lançamos um olhar ao seu sentido etimológico. De facto, de acordo com o *Dicionário Terminológico*, a etimologia consiste no “estudo da origem e evolução das palavras” e conhecer o étimo de uma palavra significa conhecer o seu “verdadeiro significado, de acordo com a sua origem” (*Dicionário Priberam*).

Tentemos então compreender o sentido autêntico do vocábulo “supervisão”, olhando para a sua etimologia. A palavra “integra dois étimos com raiz latina: “super” (com o significado de “sobre”) e “video” (com o significado de “ver”)” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p.28). Numa perspetiva literal, a de “sobre-visão”, pode associar-se o vocábulo à ideia de superioridade: alguém que está a olhar “de cima” ou “por cima” de outro(s), podendo também entender-se como alguém que possui uma visão global ou abrangente de algo (Gaspar, Seabra & Neves, 2012). Esta noção de “superioridade” é confirmada pela consulta de dois dicionários *online*. O *Priberam* dá-nos a definição de “supervisão” como “1. Acto ou

⁴ Pessoa, F. (2014). *Livro do Desassossego*. Assírio e Alvim.

efeito de supervisionar ou de supervisar. 2. Função ou cargo de supervisor. 3. Visão superior à normal”. A *Infopedia* diz-nos que o termo significa “1. ato ou efeito de supervisionar, coordenar ou inspecionar. 2. função de supervisor”.

Continuámos, pois, a nossa pesquisa, desta vez pela palavra “supervisionar”. Ao verbo, o *Priberam* atribui a definição de “1. Dirigir, orientar ou inspecionar em plano superior. 2. Ter poder ou responsabilidade para dirigir ou controlar um trabalho ou uma atividade.” A *Infopedia* diz-nos que significa “dirigir, inspecionando; orientar, controlando.”

Esta breve exploração de significado oferece-nos, assim, para dois sentidos do termo supervisão: um associado à inspeção, à fiscalização, ao controlo e à avaliação; e outro, relacionado com a liderança, a monitorização, a regulação, o acompanhamento, a formação e o treino (Gaspar, Seabra & Neves, 2012; Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Tavares, 2013). Qualquer um deles, contudo, remete-nos para a ideia de “superioridade” e, falemos do passado ou do presente, evoca conotações depreciativas, “de poder e de relacionamento sócio-profissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas” (Alarcão & Tavares, 2013, prefácio à 2ª edição). Independentemente do sentido, a supervisão pode recair sobre pessoas, processos ou organizações (Gaspar, Seabra & Neves, 2012) e aplica-se numa grande diversidade de campos de atuação ou domínios (Alarcão & Canha, 2013; Gaspar, Seabra & Neves, 2012), incluindo a educação.

A respeito desta, que é, afinal, a nossa área de interesse, dizem-nos Gaspar, Seabra e Neves (2012) que a expressão “supervisão pedagógica” faz parte da “história recente do vocabulário da Educação” (p.29). Inicialmente associada às funções de inspeção e controlo (Duffy, 1998; McIntyre & Byrd, 1998 citados em Vieira & Moreira, 2011), sofreu posteriormente uma mudança profunda com o movimento da supervisão clínica, o qual teve o seu início da década de 1960, nos EUA (Cogan, 1973; Goldhammer *et al.*, 1980 citados em Vieira & Moreira, 2011). Esta perspetiva da supervisão clínica foi introduzida em Portugal por Isabel Alarcão e José Tavares, em 1987 (Vieira, 1993; Vasconcelos, 2007, citados em Ricardo, Henriques & Seabra, 2012), estando “direcionada para a sala de aulas” e debruçando-se “sobretudo para o desenvolvimento humano e profissional” (p.103). Quer isto dizer que o seu foco se encontrava nas questões relacionadas com a pedagogia e, daí,

a expressão *supervisão pedagógica*, “onde o adjectivo se reporta, simultaneamente, ao objecto da supervisão – a pedagogia – e à sua natureza educacional, que pode ser traduzida nas ideias de ensinar a ensinar e aprender a ensinar.” (Vieira & Moreira, 2011, p.11)

Inicialmente, sobretudo na década de 1980, a supervisão pedagógica estava limitada à formação inicial de professores, concretamente no que diz respeito ao acompanhamento de estágio (Gaspar, Seabra & Neves, 2012; Alarcão & Tavares, 2013; Alarcão, Sá-Chaves & Roldão, 2021). Era, assim, entendida como uma “relação binária” (Alarcão & Canha, 2013, p.19), entre supervisor e supervisionado, sendo o primeiro percecionado como “professor de professores” (Alarcão & Canha, 2013, p.19). A partir dos anos 1990, contudo, a forma de olhar a escola e as funções do professor sofreram alterações e o conceito de supervisão pedagógica evoluiu. De acordo com Ricardo, Henriques e Seabra (2012):

Vieira (1993) refere que depois surgiu Cortesão (1991), apoiada em Smith (1988), exaltando a necessidade da partilha de experiências e reflexões entre os professores, mudando assim, de certa forma, o entendimento da supervisão pedagógica aplicada às escolas portuguesas. Surge entretanto Sá-Chaves (2000) reforçando a importância de uma supervisão colaborativa e não se resignando à simples ideia da transmissão dos conhecimentos entre o supervisor e supervisionado. (Ricardo, Henriques & Seabra, 2012, p.103)

Eis que (re)aparecem Alarcão e Tavares (2013) com uma segunda edição da obra de 1987, agora revista, na qual o conceito de supervisão emerge como algo mais abrangente, alargado ao contexto escolar e a toda a ação pedagógica, integrando a formação inicial de professores, mas também a formação contínua ou aprendizagem ao longo da vida dos docentes. Despontam termos como “escola reflexiva” e “instituição aprendente”, acredita-se que “todos aprendemos uns com os outros” (Prefácio à 2ª edição) e abrem-se portas ao conceito de autossupervisão: “Procurava-se deste modo criar condições para promover o desenvolvimento profissional dos professores e organizacional das escolas.” (Ricardo, Henriques & Seabra, 2012, p.104). De facto, segundo Alarcão, Sá-Chaves e Roldão (2021), encontra-se uma constante nesta evolução conceptual: “a supervisão como processo de acompanhamento, de desenvolvimento e aprendizagem, feito de desafios e apoios e alicerçado na observação, na reflexão, na monitorização e no diálogo construtivo” (p.15). Também Correia e Seabra (2014) sublinham que, atualmente, a supervisão pedagógica nas escolas “assume formas colaborativas e autossupervisivas espelhando um espírito

democrático, participativo e emancipatório; de dispositivo de apoio ao professor em formação, passa servir a escola como comunidade autónoma e responsável, criadora e executora de um projeto educativo próprio” (p.1).

Sullivan e Glanz (2000, citado em Correia & Seabra, 2014, p.1) destacam também dois dos principais aspetos da supervisão nos dias de hoje:

a ênfase da conceção democrática baseada na colaboração, na tomada de decisão participativa e na prática reflexiva, com vista ao desenvolvimento profissional; e uma liderança promotora dessas crenças e valores, bem como da construção conjunta de um programa de supervisão para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Não podemos, contudo, ignorar a questão da avaliação do desempenho docente (ADD) e a forma como a supervisão se encontra a ela associada. Tendo o seu início com a publicação do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro (a sétima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril), foi sucessivamente regulamentada. À data, encontra-se em vigor o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, no qual se introduziram novas orientações ao nível da ADD, em função do reajustamento do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro), sendo que a supervisão ganha ainda uma maior importância (Pedras & Seabra, 2016).

Podemos, pois, concluir que, como afirma Harris (2002, citado em Prates, Aranha & Loureiro, 2010, p.22), a supervisão pedagógica “é um conceito acabado, mas em permanente construção” ou, rebuscando a importância dos vocábulos, que é “uma palavra em constante reinvenção” (Coimbra, Marques & Martins, 2012, p.32). Ainda assim, e reconhecendo-se a sua polissemia, pode definir-se como sendo uma “teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem numa direcção comum – o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (Vieira, 2006, p.15, citado em Prates, Aranha & Loureiro, 2010, p.22).

1.2. Derrubar muros, construir pontes

Diz-nos Cosme (2019) que a profissão docente se desenvolveu na solidão. Fullan e Hargreaves (2001) partilham desta ideia, afirmando que “o ensino não é a profissão mais antiga do mundo mas é, certamente, uma das mais solitárias. (...) O estado de isolamento profissional, de trabalho solitário, longe dos colegas é o estado mais comum para um professor e não tem natureza colegial.” (p.72).

De facto, a prática docente assenta numa tradição individualista e ainda se encontra revestida de um solipsismo com décadas de enraizamento, estando os professores, independentemente do ciclo ou nível de ensino, habituados a trabalhar de forma individual, autónoma e algo isolada, pouco propícia ao trabalho colaborativo. Como afirmam Alarcão, Sá-Chaves e Roldão (2021), é necessário reconhecer que “a ação docente transporta na sua tradição e cultura uma fortíssima componente individual e solitária no que ao exercício da prática de ensinar se refere, sedimentada numa gramática escolar desatualizada face à realidade da educação no período pós-massificação escolar” (p.21).

O recente enquadramento legal e documentos orientadores (Decreto-Lei n.º 55/2018, Decreto-Lei n.º 54/2018, *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* e Aprendizagens Essenciais, homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho) surgiram há relativamente pouco tempo no plano educativo como elementos transformadores do *status quo*, apontando para a “valorização da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo” e do “trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens” (DL n.º 55/2018). Estes documentos de autonomia e flexibilidade curricular impelem as escolas e os professores a desenvolverem estratégias assentes na colaboração, potenciadoras de mais e melhores aprendizagens para todos os alunos, apontando para uma tentativa de rutura com as práticas pedagógicas instituídas, consubstanciadas na sala de aula de “porta fechada” e no “engavetamento” de saberes. Remetem, assim, para inovação, no sentido atribuído ao termo por Dumčius (2018): a implementação de práticas pedagógicas e/ou organizacionais novas num determinado contexto ou diferentes das desenvolvidas habitualmente, bem como a potencial eficácia dessas novas práticas, que deve visar a melhoria das aprendizagens dos alunos.

No entanto, tal como nos diz Nóvoa (2009, p.20), “a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior”, nem tão pouco a inovação. O mesmo autor (1988), mais de duas décadas antes, afirmava: “a inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e de estar na educação” (citado em Cardoso, 1992, p.89). Implica, assim, por parte dos professores, uma abertura para a mudança, que encontra, muitas vezes, alguma resistência na classe docente por trazer consigo incertezas e inseguranças (Alves, 2002). Se, por um lado, se deseja transformação, por outro, ela pode, sabemo-lo de forma empírica, gerar receios, angústias e alguma oposição. Essa percepção negativa que, muitas vezes, os professores têm sobre as mudanças, e a dificuldade evidente na sua mobilização (Silva & Silva, 2017), prende-se com diversos fatores. Um deles, de acordo com Morgado (2011), assenta nas sucessivas reformas educativas, as quais têm provocado na classe docente desgaste e alheamento, sendo encaradas, muitas vezes, com algum ceticismo. Importa, contudo, deixar uma nota sobre essa relutância e lembrar que, frequentemente, essa resistência é, muitas vezes, como afirmam Vieira e Moreira (2011, p.7), “necessária e justificável”:

É preciso ler nas entrelinhas dos seus protestos face às reformas a afirmação do que querem que a educação seja naquilo que afirmam não querer que ela seja, em vez de interpretar esses protestos somente como actos de rejeição da mudança, como é usual (Vieira & Moreira, 2011, p.7).

Pense-se no excesso de burocracia nas escolas, na sobrecarga de trabalho, na insatisfação profissional e no envelhecimento da classe docente, ingredientes que não auguram, sabemos, um clima favorável à mudança.

Esta transição ou passagem do solipsismo para a colaboração, do individual para o coletivo, do “eu” para o “nós” ou, nas palavras de Sá-Chaves e Amaral (2001), “do eu solitário ao eu solidário” (citado em Alarcão & Tavares, 2013, cap.4 “A supervisão no processo de formação contínua”) não é um processo fácil. “Abrir a porta” da sala de aula e convidar um outro professor a entrar, a permanecer, a observar... Permitir esta presença do outro naquele espaço que é tão nosso, e sentirmo-nos confortável com ela, implica uma profunda alteração de sentires, de crenças e de práticas. Significa uma libertação face aos

(pré)conceitos e aos “fantasmas” da supervisão de que nos fala Alarcão (2020), de uma forma micro, e uma transformação da cultura de escola, de uma forma macro.

Vimos, no subcapítulo anterior, que, embora o significante de supervisão se mantenha, o significado deu provas da sua mutabilidade, tendo o conceito vindo a sofrer alterações e a evoluir ao longo do tempo, integrando agora a ideia de colaboração e de partilha. Será que assim é verdadeiramente? Ou não passarão estes termos de “palavras mágicas” que, como referem Alarcão, Sá-Chaves e Roldão (2021, p.21), “operam como substituto e ocultador da realidade, parafraseando Bachelard, na sua análise de «obstáculos epistemológicos» face ao conhecimento (Bachelard, 1986)”? Ou seja, será que “acontece no planeamento grupal, mas fica fora do reduto da sala de aula”? (Alarcão, Sá-Chaves & Roldão, 2021, p.21). Ainda que, na teoria, os professores compreendam que a supervisão pedagógica pode ter uma vertente formativa, com vista ao desenvolvimento profissional, na prática, parece ainda existir uma “rejeição da supervisão, entendendo-se como implicando, entre outras dimensões, a abertura da aula de um professor ao escrutínio de outros seus pares”, pelo que “permanece um foco de resistência poderoso, mesmo quando não associada a avaliação.” (Roldão, 2012, p.11) Isto talvez porque ainda não se conseguiu, de forma plena, dissociar a supervisão pedagógica da noção de fiscalização e de controlo:

Com efeito, é bem generalizada a ideia de que, salvo a exceção do ano de estágio, a sala de aula pertence apenas ao professor e aos alunos e é o local onde outros elementos só entram em situações especiais de inspeção e de controlo que normalmente andam ligadas a problemas disciplinares dos alunos ou da própria competência científica e pedagógica dos professores. (Alarcão & Tavares, 2013, cap.4 “A supervisão no processo de formação contínua”).

Depois existe ainda a questão da ADD e a incapacidade de muitos professores se libertarem dessa “sombra” que continua a pairar sobre a classe docente:

Pedir a um colega para vir observar a sua aula ou um ou outro aspecto relativamente a este ou àquele conteúdo programático, este ou aquele problema, corria o risco de ressuscitar de novo a figura do avaliador. Na realidade, não é fácil passar sobre um obstáculo desta envergadura que provoca naturalmente nos professores as mais variadas formas de inibição, de ansiedade e até de rejeição ou recusa pura e simples. (...) Na realidade, todos os que desempenharam funções de supervisão ou orientação

da prática pedagógica são unânimes em afirmar, seja qual for o estilo ou o método seguido, que o fantasma da avaliação acaba por condicionar todo o processo.

(Alarcão & Tavares, 2013, cap.4 “A supervisão no processo de formação contínua”)

Para além dos obstáculos já referidos (a tradição individualista da prática docente, a associação à noção de fiscalização/controlo e às questões da ADD), parece existir outra barreira ao desenvolvimento de processos supervisivos nas escolas: o facto de as práticas de supervisão não fazerem parte do seu quotidiano. Embora já comece a ser tópico de discussão e a ter o seu espaço nos documentos normativos, a supervisão ainda não faz parte da cultura das escolas e do exercício da docência (Alarcão, Sá-Chaves & Roldão, 2021). Mais uma vez, essa relutância deve-se, provavelmente, ao facto de continuar a ser associada mais à dimensão de fiscalização e controlo do que a um processo de desenvolvimento profissional e de melhoria (Mosher & Purpel, 1972, citados em Roldão, 2012).

De acordo com Alarcão, Sá-Chaves e Roldão (2021), estas práticas de supervisão deviam ser rotineiras, regulares, sistemáticas, integradas nas práticas e dinâmicas diárias, o que constitui “sempre tarefa algo complexa e seguramente necessitará de ser estrategicamente concebida, gradualmente implantada, e seguramente iniciada numa base de voluntariado e não de normatividade.” (p.23). Aqui, enfatizamos a questão da não normatividade que, de forma empírica, sabemos ser contraproducente, gerando mal-estar e resistências ferozes.

Alarcão e Tavares (2013) afirmam que esta falta de familiaridade com as práticas de supervisão deriva, em grande parte, “com o hábito, pouco generalizado entre os professores, de fazerem uma reflexão sistemática sobre o seu ensino, ligado, segundo Smyth, a razões que se relacionam com ‘the isolated nature of classrooms, the complexity of classroom life, inadequate time, a lack of observation skills, anxiety at having their teaching observed’⁵ (1984 b: 62)” (cap.4 “A supervisão no processo de formação contínua”).

Importa, pois, ter consciência de que um processo desta natureza requer tempo:

⁵ ‘a natureza isolada das salas de aula, a complexidade da vida dentro da sala de aula, tempo insuficiente, falta de competências de observação, ansiedade perante a observação de aulas’ (tradução própria).

a alteração da cultura escolar resulta de um lento processo individual e coletivo em que os professores apreenderão os novos modos de organização pedagógica, não tanto por transmissão alheia, mas sobretudo por um processo reflexivo que envolve o trabalho em equipa, a colaboração, a indagação, a experiência e a reflexão (Machado & Formosinho, 2016, citado em Machado, 2019, p.68).

Fullan e Hargreaves (2001) defendem que o isolamento profissional traz inúmeras desvantagens à práxis docente, concretamente, “limita o seu acesso a novas ideias e melhores soluções, faz com que o *stress* seja interiorizado e acumulado, implica o não reconhecimento ou elogio do sucesso e permite a existência e continuação da incompetência, com prejuízo para os alunos, colegas e para os próprios docentes” (p.21).

Também Alarcão, Sá-Chaves e Roldão (2021), uma década depois, afirmam que o isolamento e o solipsismo da prática docentes, ao contrário do que acontece noutras profissões, como na área da saúde, “impede a desocultação de dificuldades e potencialidades da ação do professor, bem como inviabiliza ou esbate a clarificação de lacunas ou campos novos do conhecimento a carecerem de ser trabalhados” (p.21).

Quer isto dizer que estes autores estão de acordo com a noção de que o isolamento, ou seja, a ausência de colaboração entre os professores, perpetua o conservadorismo e alimenta a resistência à inovação.

Considera Nóvoa (2009, p.27) que “a educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades”. De facto, ser professor, nos dias de hoje, encerra inúmeros desafios que se estendem muito para além da simples transmissão de conhecimentos (Leite, 2009). Ser professor, dentro da sala de aula, significa “saber ensinar e fazer aprender todos os alunos e todas as alunas, potenciando a diversidade cultural, respeitando diferentes ritmos de aprendizagem, interesses e necessidades, garantindo que ninguém fica para trás” (Fialho, 2021, p.39). Mas, ser professor, nos dias de hoje, implica também exercer uma multiplicidade de funções que não se esgotam no interior da sala de aula, sendo necessário enfrentar situações e problemas complexos cujas respostas não se encontram de forma individual. Ser professor hoje significa abraçar e participar nos novos projetos e programas que “desafiam as escolas a inovarem e que reclamam mudanças nas rotinas de trabalho pessoais, coletivas e organizacionais.” (Fialho, 2021, p.39).

A este propósito, dizem-nos também Mouraz, Rodrigues, Guedes e Carvalho (2016, citados em Mouraz e Pinto, 2021) que, “tendo em consideração as exigências e pressões, em grande parte dos casos com foco dos resultados das práticas pedagógicas, a que os professores e as instituições escolares estão atualmente sujeitos, a colaboração é um dos conceitos-chave para colmatar algumas dificuldades que os docentes podem sentir no seu quotidiano (p.49).

Embora consideremos não exista uma resposta *one-size-fits-all* para estes desafios emergentes, parece-nos claro que urge romper com o isolamento da práxis docente, tornando-se necessário e fundamental o trabalho em equipa (Alarcão, 2001; Alarcão & Tavares, 2013; Gaspar, Seabra & Neves, 2012), de forma a “encontrar modos alternativos de pensar e de agir que resultem de decisões concertadas e assumidas pelos docentes como coletivo, no interior dos seus contextos profissionais” (Fialho, 2016, citado por Fialho, 2021, p.39).

É, pois, preciso derrubar muros. É preciso construir pontes. É preciso abandonar o “eu” e acreditar no “nós”, abraçar a mudança no individual, mas também no coletivo, “num esforço conjunto de construção e partilha de conhecimento profissional (Livingston, 2015), em que o todo é mais do que o somatório das partes, integrando na cultura docente ‘modos coletivos de produção e de regulação do trabalho’ (Nóvoa, 2009, p.42)” (Fialho, 2021, p.39). Como nos dizia Senge *et al.*, já em 1994, “a mudança individual é vital, mas não é suficiente. Se vamos abordar essas condições [de mudança] de forma significativa, terá de ser ao nível do pensamento e da compreensão no coletivo – ao nível da organizações, comunidades e sociedade”⁶ (p.12).

Partindo do pressuposto, anteriormente referido, de que a etimologia das palavras nos poderá trazer alguma veracidade sobre o seu significado, consultámos, uma vez mais, o dicionário *Priberam* online no que diz respeito ao termo “colaboração”: (colaborar + -ção), nome feminino; 1. Ato ou efeito de colaborar; 2.[figurado] cooperação. Uma vez mais, fomos um pouco ainda longe, e consultámos, no mesmo dicionário, o verbo “colaborar”: do latim *collaboro*, -are, trabalhar com; 1. Trabalhar em comum com outrem (=cooperar,

⁶ Tradução própria: “If we are going to address these conditions in any significant way, it will have to be at the level of collective thinking and understanding – at the level of organizations, communities and society”.

coadjuvar); 2. [figurado] agir com outrem para a obtenção de determinado resultado (=ajudar); 3. Ter participação em obra coletiva, geralmente literária, cultural ou científica. Colaborar: verbo intransitivo, de ação, alicerçado na preposição *com*, que aqui assumimos como sinónimo de cooperar. Palavra cujo significado não é, de forma alguma, compatível com solipsismo, com isolamento, com individualismo.

Há já algum tempo que a colaboração tem vindo a assumir um lugar de destaque enquanto estratégia de trabalho em diversas áreas, como a ciência ou o campo empresarial (Boavida & Ponte, 2002). Não será por acaso que as empresas, sobretudo a partir da década de 1990, abandonaram os termos “funcionário” ou “empregado”, substituindo-os pela palavra “colaborador”.

Dizem-nos Pedras e Seabra (2016, p.297) que “o termo «colaboração» desde há bastante tempo que é intrínseco ao processo de ensino-aprendizagem” e a temática tem sido bastante abordada/explorada ao nível da educação, pelo menos em termos teóricos. E na prática? Utopia ou realidade?

No que diz respeito ao cenário nacional, afirmam Pedras e Seabra (2016) que “alguns trabalhos de investigação recentes (...) sobre a colaboração entre professores, evidenciam claramente que a cultura colaborativa ainda não se encontra enraizada entre os docentes” (p.297). Os motivos apontados pelas autoras são a falta de formação dos professores, o clima vivido nas escolas portuguesas, a dificuldade em partilhar (por receio ou insegurança) e as relações interpessoais entre os professores (Araújo, 2012; Forte, 2009; Pereira, 2013, citado em Pedras & Seabra, 2016). Contudo, parece-nos que a responsabilidade não pode recair apenas sobre os ombros dos professores. Existem fatores extrínsecos que se afiguram como constrangimentos ao desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os docentes, como o afastamento/isolamento físico na sala de aula (cada professor trabalha sozinho na sala, com os seus alunos), o currículo prescrito organizado em disciplinas ou áreas curriculares independentes e os horários letivos onde, na maioria das escolas, não existem tempos comuns para o trabalho colaborativo (Alves *et al.*, 2022; Lima & Fialho, 2015). E depois a questão do tempo... o tempo, esse “bandido clandestino”⁷ que é um dos principais entraves ao trabalho colaborativo. “Os professores não têm tempo para

⁷ Verso da canção *Mais olhos que barriga* de Susana Félix (1999)

colaborar”, afirmam Fullan e Hargreaves (2001, p.80) e, confessamos, estamos de acordo com os autores, que acrescentam: “Uma vez que há tanta coisa para ser feita, o tempo da colaboração é retirado ao que é necessário para satisfazer as necessidades urgentes da própria turma” (p.80).

Assim, somos da opinião de Mesquita, Formosinho e Machado (2009, pp.5-6, citado em Pedras & Seabra, 2016, pp.298-299), quando defendem que “os professores não podem ser responsabilizados, em exclusivo, pela ausência de uma cultura colaborativa nas escolas, pois temos de analisar em paralelo a questão das condições organizacionais [...] e estruturais [...] onde desenvolvem o seu trabalho.” A este propósito, diz-nos Nóvoa (2009) que a teoria jamais passará à prática se a profissão docente “continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas” (p.20) e, para que a mudança realmente aconteça, é necessário “derrubar os muros do privatismo” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.75) nas escolas.

Outros investigadores nacionais, no entanto, como Frade (2011), Pereira (2012) e Silva (2012) (citados em Pedras & Seabra, 2016), através dos seus estudos, concluíram que o trabalho colaborativo, bem como o reconhecimento da sua importância, começam já a ser uma realidade entre os professores, quer ao nível da planificação, preparação e organização de atividades com os alunos, quer ao nível das relações entre pares. Perrenoud (2006, citado em Pedras & Seabra, 2016, p.298) vai mais além, referindo que “essa relevância não se limita, no entanto, ao trabalho conjunto que permite a transformação das práticas docentes, mas também inclui partilhas realizadas de uma forma livre, confiante e regular, ouvindo e opinando, sem pressões”.

Contudo, antes de nos embrenharmos mais nesta temática, importa refletir um pouco sobre o conceito de “colaboração”. Diz-nos a literatura que este não é um termo monossémico. O seu significado varia, de acordo com quem o utiliza e com os contextos em que é utilizado, incluindo no âmbito da investigação no campo da educação. Pareceu-nos, assim, pertinente, visitar este construto à luz das conceções de alguns investigadores.

Senge, já em 1990, nos alertava para a importância do trabalho de equipa em detrimento do individualismo. Segundo o autor,

há exemplos marcantes em que a inteligência da equipa excede a inteligência dos indivíduos da equipa, e em que as equipas desenvolvem capacidades extraordinárias de ação coordenada. Quando as equipas estão verdadeiramente a aprender, não só produzem resultados extraordinários, mas também os membros individuais crescem mais rapidamente do aconteceria de outra forma. A disciplina da aprendizagem em equipa começa com «o diálogo, a capacidade dos membros de uma equipa de suspender pressupostos e entrar num verdadeiro ‘pensar em conjunto’» (Senge, 1990, p.12).⁸

Para Hargreaves (1998), a colaboração é espontânea, voluntária, orientada para o desenvolvimento, difundida no tempo e no espaço e imprevisível. Assenta numa procura de consensos (ainda que se reconheça o perigo desta busca) e vai ao encontro do *trabalho conjunto* defendido por Little (1990), o qual se consubstancia, por exemplo, no ensino, na planificação e observação em equipa, na investigação-ação, no treino pelos pares e na mentoria. Este tipo de colaboração, segundo Fullan e Hargreaves (2001), “implica e cria interdependências mais fortes, uma responsabilidade partilhada, o empenhamento e o aperfeiçoamento coletivos e uma maior disponibilidade para participar na difícil atividade da revisão e crítica do trabalho efetuado.” (p.87).

Também para Day (2001), a colaboração implica relações de trabalho espontâneas, voluntárias e orientadas para o desenvolvimento, “em que os professores usam o seu juízo discricionário para iniciar tarefas ou para responder seletivamente às exigências externas” (p.130).

Boavida e Ponte (2002) reconhecem a existência de várias formas de colaboração, uma vez que esta “não é um fim em si mesma mas sim um meio para atingir certos objectivos.” (p.3) Assim, quando se tentam atingir objetivos diferentes, em contextos diferentes, colabora-se, naturalmente, de formas diferentes. Contudo, os autores entendem existir *colaboração* quando vários intervenientes trabalham em conjunto, em posição de igualdade, “de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objectivos que a todos beneficiem” (p.3). Referem-se ao conceito como um “*processo emergente*” (p.5), assente num “*objectivo geral*” ou “*interesse*

⁸ Tradução própria: “there are striking examples where the intelligence of the team exceeds the intelligence of the individuals in the team, and where teams develop extraordinary capacities for coordinated action. When teams are truly learning, not only are they producing extraordinary results but the individual members are growing more rapidly than could have occurred otherwise. The discipline of team learning starts with «dialogue, the capacity of members of a team to suspend assumptions and enter into a genuine ‘thinking together’”.

comum” (p.6). Segundo os autores, porém, isso não basta, sendo fundamental a abertura ao nível do relacionamento interpessoal, a corresponsabilização conjunta pelo trabalho a realizar, a mutualidade, equilíbrio e equidade (não igualdade) e o respeito pela individualidade de cada um. Destacam ainda a importância da confiança (associada à capacidade para ouvir o(s) outro(s), à valorização dos seus conhecimentos e ao sentimento de pertença), do diálogo e da negociação.

Segundo Roldão (2006), a colaboração pressupõe um trabalho em conjunto para se compreender e analisar um determinado problema, mobilizando o conhecimento individual de cada interveniente, no sentido de, uns com os outros, encontrarem soluções, ao mesmo tempo que reconhecem e superam erros e assumem e partilham responsabilidades. Já em 2007, a autora define o trabalho colaborativo como “um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p. 27).

Alarcão e Canha (2013) retomam esta ideia, referindo que “são situações de colaboração todas as que envolvam trabalho em conjunto” (p.44), entendendo o conceito enquanto três dimensões que se encontram interligadas: “um instrumento ao serviço do desenvolvimento”, “um processo de realização” e “uma atitude de abertura” (pp. 45-48). É um *instrumento ao serviço do desenvolvimento*, na medida em que o conceito de colaboração dos autores encontra-se intimamente ligado às relações interpessoais, que assentam nas ideias de partilha e de equidade na construção de conhecimento, potenciando assim o desenvolvimento. É um *processo de realização*, uma vez que, quando um grupo se junta para atingir um determinado objetivo, os participantes planeiam e realizam ações para o concretizar. Contudo, essa relação colaborativa implica a assunção e partilha das responsabilidades, pois é “dessa corresponsabilização que nascem a riqueza e a eficácia das soluções e o sentimento de pertença que determina a participação genuinamente comprometida de cada interveniente” (Alarcão & Canha, 2013, p.47).

A colaboração requer ainda uma *atitude de abertura*, uma vez que “exige vontade de realizar com outros” (Alarcão & Canha, 2013, p.48). Implica confiar no(s) outro(s), valorizar

os seus conhecimentos e experiências, olhar com humildade para os nossos saberes e acreditar que, nesse trabalho conjunto, encontrar-se-ão soluções.

Lima (2002) sugere três critérios empíricos, com vista à “medição” dos níveis de colaboração ou colegialidade docente, os quais permitem distinguir culturas docentes “fortes” e “fracas” (p.55).

- A amplitude da interação: para que a cultura docente seja considerada “forte”, os elementos que a integram têm de interagir com um número significativo de colegas da escola onde lecionam;
- A frequência da interação: para que a cultura docente seja considerada “forte”, os contactos entre os pares devem ser frequentes;
- A abrangência da interação: para que a cultura docente seja considerada “forte”, as interações devem abranger diversas áreas da vida profissional, não se limitando a questões muito específicas.

A relevância da colaboração nas escolas, entre os docentes, parece-nos, pois, inegável. Segundo Fullan e Hargreaves (2001, p.24), “existem amplas evidências que mostram que a colegialidade e a colaboração entre os docentes são, efetivamente, parte integrante de um aperfeiçoamento sustentado.” Diversos autores/investigadores, no contexto nacional e internacional, alguns já referidos anteriormente, fazem a apologia das práticas colaborativas nas escolas: Alarcão e Canha (2013), Boavida e Ponte (2002), Day (2001), Formosinho e Machado (2009), Fullan e Hargreaves (2001), Hargreaves (1998), Hernández (2005, 2007), Lima (2002, 2008), Little (1990), Roldão (2007), entre outros, são unânimes em considerar que o trabalho colaborativo é decisivo para o desenvolvimento profissional dos docentes e das próprias instituições de ensino.

Corroborando a sabedoria popular, que nos diz que “duas cabeças pensam melhor que uma” ou que “quatro olhos veem melhor que dois”, os investigadores apontam uma multiplicidade de vantagens e de potencialidades do trabalho colaborativo nas escolas, entre as quais:

- Facilita o acesso a novas ideias e estimula a criatividade, proporcionando a segurança necessária para a inovação e mudança (Boavida & Ponte, 2002; Fullan & Hargreaves, 2001; Hernández, 2007);

- Potencia a autoestima e permite relações pessoais mais positivas, potenciando a criação de vínculos afetivos e relações sociais (Hernández, 2007);
- Cria e sustenta ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos, assentes na confiança coletiva e na interdependência (sentimento de pertença, trabalho de equipa e responsabilidade partilhada) e também na valorização do indivíduo (Fullan & Hargreaves, 2001);
- Estimula a capacidade de reflexão (Boavida & Ponte, 2002; Hernández, 2007);
- Promove o aumento do grau de eficiência/eficácia das escolas, criando-se uma reciprocidade positiva (Hernández, 2007);
- Apoia a troca de valores entre os docentes (Hernández, 2007);
- Facilita a resolução dos problemas do quotidiano escolar, ajudando a ultrapassar obstáculos e lidar com as incertezas (Boavida e Ponte, 2002; Fullan & Hargreaves, 2001);
- Ajuda a lidar com problemas que se afiguram demasiado complexos para serem enfrentados individualmente (Boavida & Ponte, 2002);
- Diminui o sentimento de impotência e aumenta os níveis de confiança e dos professores relativamente à sua eficácia e competência (Fullan & Hargreaves, 2001; Hernández, 2007);
- Facilita a adaptação do currículo ao contexto e às necessidades dos alunos, promovendo o seu sucesso educativo através de uma melhoria do ensino (Fullan & Hargreaves, 2001; Hernández, 2007).

Embora o sucesso educativo surja, nesta enumeração, em último lugar, é no sentido deste benefício que todos os outros convergem: o trabalho colaborativo permite “ensinar mais e melhor” (Roldão, 2007, p.28). Cohen (1991, citado em Lima, 2002) enaltece as vantagens da colaboração, nomeadamente no que concerne ao crescimento intelectual contínuo dos docentes, fruto da troca de ideias e das partilhas sobre os alunos, o currículo e a gestão deste e o trabalho de sala de aula. Daí que seja fundamental a colaboração entre os professores. É importante que aprendam uns com os outros, que dialoguem, que partilhem ideias, materiais, experiências e que reflitam, em conjunto, com vista ao aperfeiçoamento das suas práticas e à melhoria da qualidade e consequente eficácia do ensino.

A palavra “colaboração” ouve-se, pois, cada vez mais, em contexto escolar nos dias de hoje e é, segundo Hargreaves (1998, p.245), “um dos metaparadigmas mais prometedores que

surgiram na idade pós-moderna (...), enquanto princípio articulador e integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação”.⁹

Como já referimos anteriormente, no contexto educativo português, até os mais recentes normativos legais remetem para a necessidade de uma cultura colaborativa nas escolas, sendo que algumas instituições de ensino acabam por impor práticas nesse sentido. Trata-se, aqui, de uma colaboração “imposta e regulada administrativamente, na sua dinâmica (compulsiva), tempos e espaços (fixos) e propósitos (operacionalização de decisões e ordens de entidades hierarquicamente superiores)” (Alves *et al.*, 2022, p.213).

A este propósito relembremos a distinção de Andy Hargreaves (1998) entre *colaboração espontânea* (que ocorre por iniciativa dos participantes) e *colaboração forçada* (imposta por instâncias superiores). No que diz respeito aos documentos legislativos, é preciso ter em conta que, tal como refere Morgado (2011, citado em Pedras e Seabra, 2016, p.296), “tem-se revelado pouco produtivo impor aos docentes as práticas de colaboração, através de imposições legais”. No que diz respeito à colaboração imposta pelas escolas, correm-se “fortes riscos de não ser bem aceites (nem sequer bem entendidas) por aqueles a quem são impostas, dando origem a fenómenos de rejeição com efeitos diametralmente opostos em relação ao pretendido” (Boavida & Ponte, 2002, p.5), podendo inclusive reduzir a motivação dos professores para trabalharem de forma colaborativa (Fullan & Hargreaves, 2002).

No entanto, acreditamos que esta *cultura de colegialidade* artificial, como designada por Fullan e Hargreaves (2001) pode trazer algumas vantagens, uma vez que, como defendem Alves *et al.* (2022, p.213), “este tipo de contexto colaborativo, de origem extrínseca e, portanto, frequentemente imposto com condições de pouca autonomia e flexibilidade aos docentes, pode, ainda assim, constituir uma primeira etapa no processo de construção de práticas colaborativas mais genuínas e fecundas.” Na verdade, como defendem Fullan e Hargreaves (2001, p.104), “algum artificialismo será necessário na criação de praticamente todas as culturas colaborativas: estas não surgem por si próprias”, pelo que, como afirmam estes autores, a criação e o agendamento de momentos formais de colaboração nas escolas

⁹ Tradução própria: “one of the emergent and most promising metaparadigms of the postmodern age (...) as an articulating and integrating principle of action, planning, culture, development, organization and research”.

podem servir como um primeiro passo para a instituição de um trabalho colaborativo sistemático entre os docentes.

Ainda assim, relembramos as palavras de Boavida e Ponte (2002): “a colaboração não é um fim em si mesma mas sim um meio para atingir certos objectivos” (p.3), ou seja, o trabalho colaborativo nas escolas não deve acontecer “por que sim”, por que alguém legisla ou ordena que aconteça. Para que seja possível o seu desenvolvimento, são fundamentais duas condições: em primeiro lugar, a abertura, a vontade e o (re)agir dos professores, pois, tal como afirma Day (2001, p.23), “a forma como os professores reagem enquanto profissionais é fundamental para a qualidade do ensino e da aprendizagem na sala de aula”. A questão fundamental reside, como nos diz Perrenoud (2002, p.34, citado em Morgado, 2011, p.402), “em saber como convencer os professores a mudar de livre vontade”.

Em segundo lugar, é necessário lembrar que, tal como afirma Barroso (1998, citado por Pedras & Seabra, 2016, p.298), “no centro da gestão das escolas se encontra uma estrutura organizacional que permite o isolamento dos docentes perante os seus pares, evidenciando um trabalho individualizado.” Urge, assim que, a nível macro (político e administrativo) e meso (organizações escolares), sejam revistas as normas e condições impeditivas do desenvolvimento de práticas colaborativas e que incrementam o individualismo (Hargreaves, 1998).

Até ao momento, tentámos compreender o que é a *colaboração*, na sua multiplicidade semântica, bem como os benefícios que traz à práxis docente. Vamos agora tentar perceber o que ela não é, ou o que não deve ser, indicando alguns riscos que, de acordo com alguns investigadores, poderemos incorrer na tentativa de compreender e implementar práticas colaborativas nas escolas.

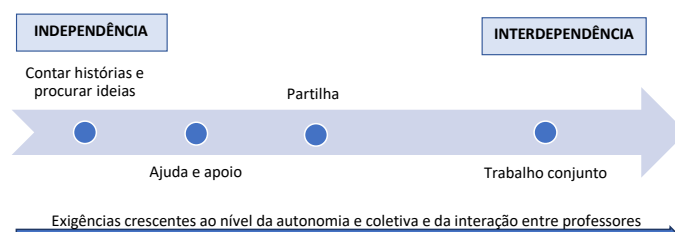
Começamos por lembrar as palavras de Boavida e Ponte (2002, p.3): “o simples facto de diversas pessoas actuarem em conjunto não significa que se esteja, necessariamente, perante uma situação de colaboração”. Ou seja, como já vimos anteriormente, os autores consideram que a colaboração só existe quando os diversos elementos do grupo desenvolvem um trabalho em conjunto, assente na interajuda e em posição de igualdade, com vista a alcançarem objetivos que os beneficiem a todos. Tal como afirma Tardif (2005, citado em Roldão, 2007, p. 25), “embora os professores colaborem uns com os outros, tal

colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente”.

Para além disso, e segundo Fullan e Hargreaves (2001), é necessário perceber que existe uma distinção clara entre *colaboração* e *apoio moral* ou *satisfação* ao nível social. De acordo com estes autores, “É importante não se presumir que, por se ter uma sala de professores com bom ambiente para os colegas trocarem anedotas acerca dos alunos e por trocarem apoio moral, se está numa escola colaborativa.” (p.86). De facto, e de acordo com Rosenholtz (1989, citado em Fullan & Hargreaves, 2001), se numa sala de professores reinar a boa disposição e a cordialidade, mas as conversas forem apenas de carácter geral, de natureza social, sobre outras questões que não do foro profissional, o desenvolvimento da cultura colaborativa fica comprometido. A este propósito, considera Perrenoud (2002, p. 96 citado em Pedras & Seabra, 2016, p.297): “pode-se ensinar vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia e sem saber mais sobre as suas práticas do que simples rumores”.

Já referimos anteriormente que a palavra *colaboração* é polissémica, sendo que o conceito pode assumir diferentes conceções, de acordo com contextos distintos, e implicar relações colegiais distintas. Little (1990) apresenta quatro tipos de relações colegiais, as quais evidenciam uma gradação, das mais independentes para as mais dependentes, tal como ilustra a figura 1.1, remetendo para diferentes graus de frequência e intensidade nas interações entre professores, de possibilidades de conflito e de probabilidade de influência mútua:

Figura 1.1 Continuum de relações colegiais



Fonte: adaptado de Little (1990)

O primeiro tipo, *contar histórias e partilhar ideias*, ocorre sob condições de uma independência quase total. A autora define-o como um conjunto de trocas esporádicas e informais entre professores, em busca de informações (ideias e soluções) específicas ou de

palavras tranquilizadoras. Segundo Little, muitas vezes, vive-se um ambiente de proximidade entre professores, envolvendo camaradagem, simpatia e apoio moral, mas a textura das relações colegais tece-se, sobretudo, a partir de interesses sociais e interpessoais. A autonomia do professor permanece livre do escrutínio dos pares, reforçando-se, assim, a cultura do individualismo e do conservadorismo.

O segundo tipo, *ajuda e apoio*, associa a colegialidade à disponibilidade imediata de ajuda ou apoio mútuo. Esta é talvez a expectativa mais comum entre os professores: que os colegas prestem auxílio e dêem conselhos quando tal lhes é pedido. No entanto, estabelecem limites entre prestar ajuda quando solicitada e interferir de forma abusiva no trabalho de um colega. Trata-se de uma forma básica de colegialidade, que sustenta mais do que altera o individualismo e o conservadorismo.

O terceiro tipo, *partilha*, envolve a partilha rotineira de materiais e metodologias ou a troca aberta de ideias e opiniões. Contudo, traz vantagens e riscos para as escolas e professores, sendo variável na sua forma e consequência.

O quarto tipo, *trabalho conjunto*, é aquele que a autora considera a forma mais forte e consequente de colaboração, reservando a expressão para “encontros entre professores que assentam na responsabilidade compartilhada pelo trabalho docente (interdependência), concepções coletivas de autonomia, apoio à iniciativa e liderança dos professores em relação à prática profissional e afiliações grupais alicerçadas no trabalho profissional”¹⁰ (Little, 1990, p.519).

Little considera, assim, que os primeiros três tipos de relações colegiais ocorrem fora da sala de aula, pelo que não se afiguram uma ameaça à independência dos professores, não contribuindo, assim, para o desenvolvimento do pensamento e das práticas docentes (Day, 2001). Acreditamos que se aproximam bastante do conceito de *colaboração confortável* (Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001), o qual se caracteriza pelo foco em questões imediatas e de curto prazo (Day, 2001), envolvendo “atividades mais confortáveis, como uma oferta de conselhos, a troca de dicas e a partilha de materiais” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.100). Existe assim a partilha, o intercâmbio, a coordenação e o apoio (Fullan &

¹⁰ Tradução própria: “encounters among teachers that rest on shared responsibility for the work of teaching (interdependence), collective conceptions of autonomy, support for teachers’ initiative and leadership with regard to professional practice, and group affiliations grounded in professional work.”

Hargreaves, 2001), sendo “a preocupação primordial dos professores (...) desenvolver e manter uma camaradagem ao nível pessoal, mas que resista aos desafios colocados ao nível profissional” (Day, 2001, p.130). É uma colaboração *circunscrita*, como lhe chamam Fullan e Hargreaves (2001), que não se estende à sala de aula, “em que os professores podiam envolver-se no ensino conjunto, na observação mútua do trabalho ou na investigação-ação” (p.99). Ainda segundo Day (2001) e Fullan e Hargreaves (2001), esta forma de colaboração não inclui atividades orientadas para o desenvolvimento, sendo que os professores não se envolvem numa prática reflexiva sistemática, assente na pesquisa, no questionamento, na crítica e no diálogo. “As questões mais difíceis sobre o seu trabalho e a forma de melhorar são mantidas fora da agenda” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.100). Podemos assim concluir que esta *colaboração confortável* não promove o desenvolvimento profissional docente de forma significativa e, conseqüentemente, não contribui para a melhoria de práticas de ensino e, logo, para a qualidade das aprendizagens e do sucesso educativo.

1.3. Da supervisão à colaboração ou vice-versa

1.3.1. Abordagens

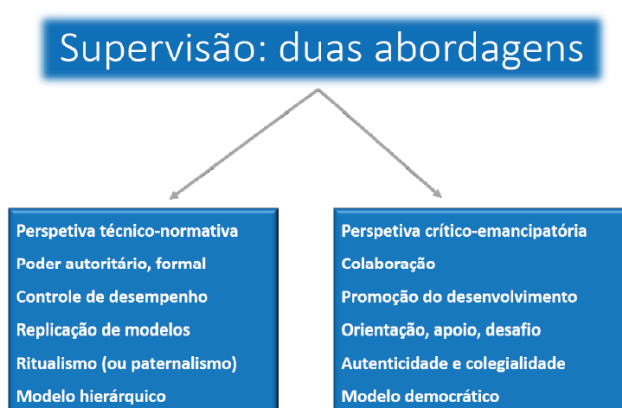
Se até aos anos 80 do século passado a supervisão pedagógica estava centrada na imitação de modelos, os “mestres” (professores mais experientes), alicerçada em cenários de “imitação artesanal”, “da aprendizagem pela descoberta guiada” e/ou “behaviourista”, a partir dos anos 1990 a ênfase passou a ser dada ao professor “orientado”, centrando-se todo o processo na preparação, na reflexão-ação, na reorientação das práticas pedagógicas, em cenários como o “clínico”, “psicopedagógico”, “pessoalista”, “reflexivo”, “ecológico” e/ou “dialógico” (Alarcão & Tavares, 2013). Sá-Chaves (2002 citado em Alarcão & Tavares, 2013, cap.1 “Supervisão: conceitos e práticas”) sugere um outro cenário, que designa de “cenário integrador” ou “supervisão não *standard*”, um modelo que a autora considera “algo inacabado e suscetível de auto-regulação constante através de uma persistente atitude de questionação” (Sá-Chaves, 2002, p.161 citada em Alarcão & Tavares, 2013, cap.1 “Supervisão: conceitos e práticas”). Alarcão e Canha (2013) definem este

cenário como “um novo paradigma de supervisão que centra a supervisão na escola como um todo, comunidade aprendente, numa perspetiva sistémica e institucional” (p.32). Também Gaspar *et al.* (2019) se referem a este cenário, remetendo mesmo para as novas realidades do contexto educativo, que tanto nos interessam para este estudo, referindo que “o recurso a comunidades de aprendizagem, nomeadamente *online*, pode abrir portas a outras formas de supervisão, e processos de trabalho colaborativo entre docentes” (p.231).

No entanto, ainda segundo Alarcão e Tavares (2013, cap.1 “Supervisão: conceitos e práticas”), “os cenários têm uma existência mais real na cabeça das pessoas, sobretudo dos teorizadores ou investigadores, do que na realidade propriamente dita”, sendo óbvio que “não se excluem mutuamente, pelo contrário, interpenetram-se”, perspetiva com a qual estamos inteiramente de acordo.

Alarcão (2020) aponta duas abordagens supervisivas, as quais são baseadas nos cenários atrás referidos: o modelo hierárquico e o modelo democrático (Figura 1.2), referindo a autora que elas se contrapõem e coexistem, embora exista atualmente uma preferência pelo democrático.

Figura 1.2 Supervisão: duas abordagens



Fonte: Alarcão (2020, p.36)

Dentro destas abordagens, existem diferentes modalidades de supervisão, tal como identificados por Alarcão (2020): a supervisão vertical, a supervisão horizontal (colaborativa, entre pares) e a autossupervisão (interpessoal), tal como se pode ver na figura 1.3. Segunda a autora, “a supervisão vertical tem uma orientação hierárquica, enquanto a supervisão de tipo horizontal se apoia numa relação democrática, colegial,

entre colegas. Costumo, porém, dizer que nenhuma delas é eficaz na ausência da auto-supervisão” (Alarcão, 2020 p.49).

Figura 1.3 Modalidades de supervisão



Fonte: Alarcão (2020, p.49)

De acordo com Gaspar, Seabra e Neves (2012), a supervisão pedagógica, no nosso quadro legislativo, encontra-se, sobretudo, assente no princípio da regulação, muito associada ao conceito de liderança, sobretudo ao nível das estruturas intermédias. Ainda que se considere a supervisão realizada pelos coordenadores de departamento como horizontal, de cariz formativo e de colaboração, é inegável que estes acabam por ser associado a uma figura de “fiscalização”. Além disso, e como já vimos anteriormente, o conceito de supervisão, por força da história docente e também um pouco pela legislação atual, encontra-se demasiado próximo da noção de avaliação. Segundo as autoras, este tipo de supervisão, de dimensão vertical, integra a “criação de cenários pouco propícios ao desenvolvimento de profissionais verdadeiramente reflexivos, colaborativos e comprometidos com a qualidade do ensino” (p.52). Só será possível uma supervisão democrática nas escolas através do envolvimento dos professores nas ações a implementar pois, tal como afirma Nóvoa (2002, p.60, citado em Cabral & Oliveira, 2017, p.258), “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições”.

A este propósito, Perrenoud (1997, p.200, citado em Vieira & Moreira, 2011, p.7) refere que as escolas não podem “acomodar-se a um controlo autoritário das práticas”, sendo necessário “inventar outros modelos, que passam pela cooperação entre iguais, pela supervisão mútua, pelo trabalho de equipa e pela construção de uma cultura profissional mais substancial”.

1.3.2. A importância de um prefixo

Diz-nos Alarcão (2020, p.37) que “«super» era a parte da palavra mais acentuada, enquanto que hoje há uma tendência para se acentuar mais o elemento «visão» no processo supervisoivo.” Alarcão e Canha (2013, p.33) referem, a este propósito, que “o próprio elemento «visão», tão nuclear ao conceito de supervisão, é hoje visto num ângulo muito mais abrangente”, sendo que alguns autores como “Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2004) e Waite (1995), consideram preferível a grafia super-Visão (ou superVisão) por pôr em evidência a importância da visão e da formação em que esta assenta” (Alarcão & Canha, 2013, p.33).

É neste contexto que surge o termo “intervisão”, o qual (confessamos!) nos agrada bastante, referido por Salgado, Leandro, Graça e Martins (2016), no âmbito de um projeto de supervisão horizontal, implementado voluntariamente na Escola Secundária de Camarate, assente numa experiência piloto interdisciplinar de observação de aulas, promotora de práticas colaborativas e reflexivas, de desenvolvimento profissional e de (trans)formação das práticas pedagógicas, com vista à melhoria do sucesso educativo dos alunos. De acordo com os autores:

Enquanto prática de partilha e colaboração, a «Intervisão» reveste-se de extrema importância no desenvolvimento profissional docente, contribuindo para a (auto)aprendizagem sustentada entre pares, visto que professores, com hierarquia profissional idêntica, ao observarem aulas e serem observados, obtendo feedback dos seus pares, promotor de reflexão, são envolvidos em momentos de aprendizagem ativa e de autorregulação, conducentes a uma melhoria das suas práticas pedagógicas, promotoras de um clima de escola aprendente e reflexiva (Salgado, Leandro, Graça & Martins, 2016, p. 877).

Estamos, pois, a falar de uma supervisão horizontal, entre pares, também chamada de supervisão colaborativa.

Já Cogan, em 1973 (citado em Pedras & Seabra, 2016, p.303), dizia que “a colaboração entre os professores é de extrema importância e para que tal aconteça, os docentes devem promover a auto e heterosupervisão, para que haja sucesso no ensino-aprendizagem. Alarcão (2020) sublinha também que ainda em 1987, num livro que escreveu com José

Tavares, intitulado *Supervisão da Prática Pedagógica*, se incluiu um capítulo sobre este tópico, afirmando-se que “neste quadro a supervisão da prática pedagógica emerge como uma auto e hetero-supervisão comprometida e colaborante em que os professores se entreeajam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 148, citados em Alarcão, 2020, p.50).

A este propósito, dizem-nos ainda Mouraz e Pinto (2021, p.49) que “o trabalho colaborativo (...) alia-se à supervisão pedagógica, distanciando-se de uma supervisão de cariz diretiva para se caracterizar como uma supervisão colaborativa.” As autoras, citando Alarcão e Roldão (2008), referem que este tipo de supervisão se encontra alicerçada “num mecanismo que proporciona a reflexão sobre as práticas letivas desenvolvidas na sala de aula, que suporta a inovação e a capacidade de mudança dos professores, que promove o seu desenvolvimento profissional e que permite o reconhecimento e o respeito mútuos entre os docentes, pares de profissão (Alarcão & Roldão, 2008, citadas em Mouraz & Pinto, 2021, p.49).

A questão central parece-nos, assim, ser: como pode a supervisão pedagógica horizontal, entre pares, colaborativa, contribuir, na prática, para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, enquanto “motor” de um processo que conduza a uma mudança das suas práticas no sentido da melhoria, levando-o a construir um ambiente social e pedagógico, favorável a um processo de ensino aprendizagem de maior qualidade, conducente ao sucesso educativo dos seus alunos?

De acordo com Alarcão (2020), a supervisão pedagógica entre pares conjuga a supervisão horizontal com a autossupervisão, visando:

o desenvolvimento profissional numa perspetiva crítico-emancipatória, centrada na pessoa do professor. Baseia-se no espírito democrático e caracteriza-se pela colaboração, autenticidade, colegialidade e desejo de consciencialização e aperfeiçoamento. É sustentada pelo equilíbrio entre os desafios que se fazem e os apoios que se dão, no sentido de ajudar o outro a ir mais longe, sem, contudo, o deixar ficar sem rede. (Alarcão, 2020, pp.49-50)

Pedras e Seabra (2016) afirmam que algumas investigações revelam uma perceção positiva da supervisão pedagógica assente em práticas colaborativas, como é o caso de Vieira (2012, citado em Pedras & Seabra, 2016, p.300), que “refere que os resultados obtidos através da

sua investigação preconizam a supervisão colaborativa como uma mais-valia no desenvolvimento profissional, referindo os inquiridos que a supervisão deve ser realizada num ambiente aberto, onde exista diálogo, ponderação e partilha de saberes.”

Destacam como principais objetivos da supervisão:

- Motivar para uma maior exigência e auto-exigência;
- Consciencializar para a complexidade da acção docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir;
- Contribuir para a relação teórico-prática como um processo de produção de saber;
- Desenvolver auto-conhecimento e autonomia;
- Proporcionar maior segurança na acção de ensinar;
- Criar um espírito de cooperação e colaboração entre professores;
- Desencadear a reflexão e discussão;
- Melhorar as práticas pela troca entre pares;
- Conferir maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens;
- Melhorar o ensino tendo por base a análise e a avaliação colaborativa.

(Alarcão & Roldão, 2008, p.30, citadas em Fialho, 2016, p.25)

Correia e Seabra (2014), por sua vez, identificam três grandes finalidades: (i) melhorar o desempenho dos docentes em todos os domínios da sua profissão, de modo a ampliar as aprendizagens dos alunos; (ii) desenvolver o potencial de aprendizagem dos professores, colaborando no seu desenvolvimento profissional; (iii) promover a capacidade de aprendizagem colaborativa, individual e coletivamente, formando comunidades de aprendizagem e fomentando, assim, o crescimento organizacional.

Estas autoras colocam, assim, a tónica no desenvolvimento e melhoria dos três grandes intervenientes do ato educativo: os alunos, os professores e a escola.

De acordo com Alarcão (2020), esta modalidade supervisiva deve reger-se pelos seguintes princípios: “a) carácter voluntário; b) focagem na atividade docente; c) colaboração; d) continuidade; e) desenvolvimento e construção de conhecimento profissional; f) oportunidade de reflexão e exploração de alternativas; g) efeito na melhoria das práticas e consciência desse efeito” (p.78).

Fialho (2016) acrescenta ainda que a supervisão entre pares exige o cumprimento de princípios éticos, bem como “transparência absoluta, confidencialidade e confiança mútua,

pautando-se por um espírito de entreajuda, sinceridade e abertura de espírito.” (p.21). A autora sublinha ainda que o processo não pode ser encarado “com formalidade ou como ameaça ao «eu profissional» do professor, mas sim como uma oportunidade para aumentar os seus conhecimentos e «descobrir» formas alternativas de atuação” (p.21).

1.3.3. Da resistência

Pedras e Seabra (2016) referem que “a prática supervisão não se encontra (...) enraizada nas escolas portuguesas de uma forma aberta e transparente, não sendo muito bem aceite por todos” sendo, por vezes, “considerada como uma invasão do trabalho habitualmente realizado de forma individual” (p.296). Na verdade, e tal como já vimos anteriormente, o individualismo pode constituir uma barreira à colaboração e, logo, à supervisão entre pares assente em práticas colaborativas. O facto de nem sempre os professores estarem recetivos a estas dinâmicas pode, como nos dizem Fullan e Hargreaves (2001, p.81), originar “a discordância e o risco criativo, que são a fonte de uma aprendizagem dinâmica, em grupo.”

Roldão (2012, pp.12-13) aponta três razões que justificam a resistência à supervisão: “(1) associação a funções de controlo; (2) associação a uma alegada presunção de défice de saber profissional ou inexperiência do professor supervisionado e (3) desconforto com a implicação da supervisão com práticas de observação de aulas”.

Já Alarcão (2020, p.61) fala-nos dos “fantasmas” que pairam sobre a supervisão, identificando-os no Quadro 1.1, a partir de uma sessão realizada numa escola:

Quadro 1.1 Os fantasmas da supervisão

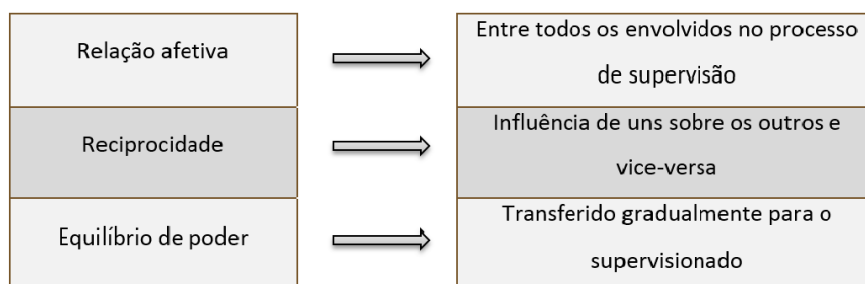
Avaliação.	Vem avaliar-me.
Superioridade.	Vem mandar em mim.
Ameaça.	Vem intrometer-se no meu espaço de aula.
Respeitabilidade.	Ele/ela não é melhor professor/a do que eu sou.
Descrédito.	Uma observação prova alguma coisa?
Privacidade.	Vem intrometer-se no meu “ser”.
Desconfiança.	Quer mesmo ajudar-me?
Mais-valia.	Para que me serve isto?

Fonte: Alarcão (2020, p.61)

Assim, para que exista colaboração efetiva na supervisão é necessário que existam condições que permitam que o processo ocorra da melhor forma. Alarcão e Canha (2013) dizem-nos que estas se centram, sobretudo “na observação do trabalho, no diálogo entre todos, na

reflexão sobre o que foi feito e também na experimentação de métodos ou formas de trabalho” (citados em Pedras & Seabra, 2016, pp.300-301). Estas autoras acrescentam que, de acordo com Alarcão e Canha (2013), para que exista “uma efetiva prática colaborativa na supervisão, é essencial respeitar três princípios da teoria Bronfenbreniana, nomeadamente a relação afetiva, a reciprocidade e o equilíbrio de poder (figura 1.4).

Figura 1.4 Três princípios essenciais na colaboração (teoria bronfenbreniana)



Fonte: Pedras e Seabra (2016, p.301, adaptado de Alarcão & Canha, 2013, p. 80)

De facto, não nos podemos esquecer de que quando falamos em colaboração e supervisão entre pares estamos a falar dos professores-pessoas, como nos diz Nóvoa (2009), sendo estas um elemento fundamental no processo (Alarcão & Canha, 2013), e daí que seja fundamental um clima de colaboração, de confiança e de diálogo entre os pares, sem relações hierárquicas. Já Cogan (1973, citado em Pedras & Seabra, 2016, p.303) dizia que “o grande objetivo da supervisão é estimular a colaboração sem que haja uma relação de hierarquias entre superior e subordinado.” Alarcão e Tavares (2013) acrescentam que a supervisão deve constituir uma atividade de colaboração recíproca em que os intervenientes trabalhem no sentido de alcançarem o(s) mesmo(s) objetivo(s), sendo que um bom relacionamento, se afigura como fundamental:

A supervisão horizontal estabelece-se naturalmente (...) como um processo permanente de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática que permite o estabelecimento de uma atmosfera afetivo-relacional positiva em ordem a facilitar o desenvolvimento normal do processo de desenvolvimento dos professores e da aprendizagem dos seus alunos. (Alarcão & Tavares, cap.4 “A supervisão no processo de formação contínua”)

Acreditamos, pois, que colaboração e supervisão são dois conceitos que se entrelaçam, sendo que um promove as potencialidades do outro. Se é verdade que as práticas

colaborativas podem (e devem, defendemos nós!) integrar o processo de supervisão, transformando-o num processo de *intervisão*, também podemos entender que a supervisão poderá constituir uma estratégia promotora da colaboração entre pares (Pedras & Seabra, 2016). Como nos dizem Alarcão e Canha (2013, p.54), “os profissionais aprendem na interação com os seus colegas, tornando-se bem mais evidente, neste caso, a aliança entre supervisão e colaboração”.

1.4. Olhar para dentro

O conceito de autossupervisão emerge aliado ao que podemos chamar de “intra-visão” (Alarcão, 2020), ou seja, a capacidade de “olhar para dentro”, e a um sentido de comprometimento. De facto, a mesma autora, define o conceito como a:

responsabilidade de cada um para se perguntar qual a sua função educativa, como está a desempenhá-la, que dificuldades e possibilidades encontra no exercício da sua ação, como pode ultrapassá-las ou rentabilizá-las. Baseia-se no “conhece-te a ti próprio” e na convicção de que “the person of the teacher is an essential element in what constitutes professional teaching”¹¹ (Kelchtermans, 2009,1, baseado em Nias, 1989) ou seja, na triádica interação entre professor, alunos e currículo. É o coração do desenvolvimento profissional, o seu motor. (Alarcão, 2014, p.29)

A autora remete, assim, para a importância do autoconhecimento alicerçado na prática reflexiva, ou seja, para a importância do *professor reflexivo*. Alarcão e Tavares (2013) referem, a este propósito, Zeichner (1993), o qual sublinha ao contributo da autossupervisão (e também na supervisão em grupo, com os pares) para o desenvolvimento da capacidade emancipatória do professor.

Oliveira e Serrazina (2002) atestam esta ideia, referindo que “a reflexão pode ter como principal objetivo fornecer ao professor informação correta e autêntica sobre a sua ação, as razões para a sua ação e as consequências dessa ação” (p.7), acrescentando ainda que o professor reflexivo é aquele que “busca o equilíbrio entre a ação e o pensamento e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.9).

¹¹ Tradução própria: “a pessoa do professor é um elemento essencial naquilo que constitui o ensino profissional”.

De acordo com Gaspar, Seabra e Neves (2012), de há uns anos para cá, “a abordagem reflexiva tem sido defendida como forma de melhoria do processo de supervisão e consequente desenvolvimento profissional”, sendo que a “reflexão sobre as práticas exige conhecimento dos contextos visando a compreensão e a construção de respostas aos desafios atuais.” (p.31)

Perrenoud (2002) é um dos autores que tem contribuído para a análise das dinâmicas necessárias à prática reflexiva nas escolas, referindo esta como “uma condição necessária para enfrentar a complexidade” (p.57, citado em Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p.31) das escolas contemporâneas, uma vez que “permite transformar o mal-estar, a revolta ou o desânimo em problemas a ponderar e eventualmente a solucionar” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p.31).

Este conceito de escola reflexiva integra a reflexão na e sobre a ação de Schön (1983), sendo que este processo pode ocorrer sob uma de duas formas: de forma individual (Sá-Chaves & Amaral, 2000, citados em Gaspar, Seabra & Neves, 2012), recaindo sobre o professor a responsabilidade de ser supervisor de si próprio, remetendo para o conceito de autossupervisão; ou com os pares, contando com o diálogo com um supervisor, que ajude o profissional a manter a objetividade” (Perrenoud, 2002, citado em Gaspar, Seabra & Neves, 2012). Neste novo conceito de supervisão, o “supervisor” é, na verdade, o “supervisor-colega” de que nos falam Alarcão e Tavares (2013), não estando associado a uma relação hierárquica, de supervisão vertical. Como nos dizem os autores:

Se é certo que a figura do supervisor pode desaparecer e geralmente desaparece [após a formação inicial], a realidade supervisão não deve desaparecer, embora assuma novas formas. A auto-supervisão torna-se mais importante e a ajuda do supervisor-colega no âmbito do grupo de disciplinas, dos professores da mesma turma, do departamento curricular ou da escola, adquire uma nova dimensão” (Alarcão & Tavares, 2013, cap.4 “A supervisão no processo de formação contínua”).

Pode assim ocorrer nos espaços institucionais que já existem (departamentos, conselhos de turma, equipas educativas, entre outros), ou noutros criados de acordo com as especificidades da situação, não sendo a uniformização um critério a adotar (Alarcão, Sá-Chaves e Roldão, 2021, p.23).

1.5. Do “eu, professor” ao “nós, escola”

Para além de Alarcão (2014, 2020), uma multiplicidade de outros autores/investigadores (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão, 2014; Alarcão, Sá-Chaves e Roldão, 2021; Day, 2001; Fialho, 2016; Gaspar, Seabra e Neves, 2012; Marcelo, 2009; Miranda *et al.*, 2021; Roldão, 2007, 2012; Roldão & Leite, 2012, entre outros) advogam a importância da supervisão entre pares, enquanto estratégia de desenvolvimento profissional contínuo, alicerçado na práxis docente, na colaboração e na capacidade reflexiva, com vista à (re)construção do conhecimento profissional e à melhoria de práticas conducente ao sucesso dos alunos. Contudo, Alarcão (2002) refere que a supervisão não deve ser encarada como exclusiva do contexto de sala de aula, mas antes no contexto mais alargado da escola, “como lugar e tempo de aprendizagem para todos [...] e para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve (Alarcão, 2002, p. 218, citada em Pedras e Seabra, 2016, p.294). De facto, segundo Harris (2002, citado em Fialho, 2016), as formas de encarar a supervisão estão a mudar, evoluindo “no sentido de uma orientação colaborativa e sistémica, onde aprender acerca do ensino seja responsabilidade de todos” (Garmston, Lipton & Kaiser 2002, p.19, citados em Fialho, 2016, p.24). De acordo com Fialho (2016, p.24), “Assumir a supervisão como um processo colaborativo significa reconhecer as potencialidades da colaboração no desenvolvimento profissional”.

Também Glickman e Kanawati identificam quatro tendências na supervisão:

- a deslocação do foco do indivíduo para o foco no grupo,
- a deslocação da preocupação com a avaliação e a inspeção para a função de facilitação do desenvolvimento profissional,
- a deslocação do foco numa conceptualização micro para uma conceptualização macro do contexto de supervisão,
- a ênfase na criação de comunidades de aprendizes ao longo de todo o ciclo de vida onde uma supervisão reconceptualizada pode ter um papel central.

(Glickman & Kanawati citados em Fialho, 2016, p.20)

Tem, pois, vindo a ser preconizada uma supervisão de matriz essencialmente reflexiva, horizontal, colaborativa, inscrita numa tendência de desenvolvimento profissional não só do indivíduo, mas do grupo ou da organização. Alarcão (2001) sublinha também que:

A multiplicidade de funções a exercer hoje na escola pelos professores e a sua necessária articulação sistémica implica que o professor já não possa ser formado apenas no isolamento da sua sala ou da sua turma. Ele é membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada. (Alarcão, 2001, p.18)

A mesma autora, assumindo ter sido inspirada por autores como Schön (1983, 1987) e Senge (1994), define escola reflexiva como uma “«organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo»” (Alarcão, 2000, p.13, citada em Alarcão, 2014, p.28). Ou seja, a supervisão entre pares só poderá ser encarada como “prática de emancipação pessoal e de transformação social quando colocada ao serviço de algo que transcende as lógicas e interesses individuais e toma como objetivo principal a mudança coletiva” (Smyth, 1995, citado em Pedras e Seabra, 2012, p.31).

A palavra “mudança” assume aqui uma importância primordial. A este propósito, Alarcão e Roldão (2008) relembram que uma “supervisão de qualidade” é aquela que:

promove o saber, a pesquisa de informação científica, o trabalho colaborativo, a partilha de experiências e a comunicação colegial, a desconstrução conjunta, a crítica construtiva, a capacidade de aceitar e reformular em conjunto, de liderar, orientar e estimular o grupo para a ação, a abertura a novas perspetivas e a capacidade de introduzir mudanças na prática docente. (Alarcão & Roldão, 2008, citado em Correia & Seabra, 2014, p.4)

Isto significa que a mudança e a inovação emergem como processo e resultado da supervisão, uma vez que “a sua implementação nestes termos exige rutura com hábitos rotineiros e tem como objetivo levar a práticas e saberes alternativos, adequados aos problemas e aos contextos (Correia & Seabra, 2014, p.4).

O mundo “pula e avança”¹², como nos diz António Gedeão, no seu poema *Pedra Filosofal*, e a educação tem de acompanhar a mudança, fazer parte dela, contribuindo para uma sociedade onde imperem a justiça, a democraticidade e a inclusão. Acreditamos que, no quotidiano das nossas escolas, afigura-se como fundamental uma supervisão que implique “processos de participação ativa, de reflexão conjunta, de colaboração entusiasmada, de

¹² Verso do poema “Pedra Filosofal” de António Gedeão (*Movimento Perpétuo*, 1956)

espírito democrático e aberto à mudança” (Prates *et al.*, 2010, p.21) e que conduza simultaneamente à autorreflexão. Se o derradeiro objetivo é a melhoria das aprendizagens dos alunos, só faz sentido uma escola que invista em “práticas sistemáticas de monitorização e avaliação dos processos de ensino/aprendizagem” aliadas a “um conceito de qualidade de natureza ecodesenvolvimentista e humanista”, onde “equidade e inclusão” sejam as palavras de ordem” (Moreira, 2015, p.51).

Acreditamos, pois, que a supervisão pedagógica horizontal no seio das escolas poderá ter um papel fundamental no abandono do individualismo rumo à colaboração, enquanto estratégia conducente ao diálogo e à partilha e a uma consequente reflexão, análise e eventual transformação dos métodos/práticas utilizadas no processo de ensinar e aprender. Tal pressupõe uma evolução e a construção de uma escola de todos e para todos, alicerçada num ambiente social e pedagógico favorável a um ensino e aprendizagem de maior qualidade, com vista a mais e melhores aprendizagens e ao sucesso educativo de todos os alunos.

Defendemos ainda que tal terá de implicar sempre a “emergência do professor colectivo” ou “do professor como colectivo” de que nos fala Nóvoa (2004), o qual não se resume à soma de competências individuais, mas que assenta na “ ideia de *escola aprendente*, isto é, da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise colectiva das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente”, como forma “de fazer evoluir a profissão de uma dimensão individual para uma dimensão colectiva.” (p.7) Para que isso aconteça, será necessária “uma *teoria do colectivo*, da docência como colectivo”, construída “no espaço de um conhecimento partilhado, mas também no espaço de uma ética partilhada” (Nóvoa, 2004, p.7).

Serrano e Seabra (2022) dizem-nos que “esta será, talvez, a mais árdua metamorfose que cada professor terá de sofrer rumo à Escola que (ainda) não temos, mas que desejamos”, afirmação que subscrevemos. Esta metamorfose requer, contudo, uma “construção de uma nova profissionalidade docente, onde o professor deixa de estar isolado para se encontrar inserido num corpo profissional e numa organização escolar” (Quelhas & Gonçalves, 2019, p.516). Nóvoa afirma, e nós partilhamos da mesma opinião, que “se é

verdade, como diz Paulo Freire, que é o diálogo que nos faz pessoas, sublinho agora que é a partilha com os colegas que nos faz educadores” (pp.7-8).

Alarcão (2014) diria que esta transformação é uma utopia, e que quem nela acredita esquece-se dos múltiplos constrangimentos ao processo: o individualismo da classe docente, a resistência à exposição, a desmotivação e as pressões burocráticas que “pesam sobre os ombros dos professores e lhes roubam o tempo e a disposição para agirem e refletirem em conjunto” (p.26)

Contudo, e socorrendo-nos, uma vez mais do poema de António Gedeão, “o sonho comanda a vida” e, usando as palavras de Hargreaves e Fullan (1998, p.61, citados em Alarcão, 2014, p.26), “é fácil ter esperança quando as coisas são fáceis. É essencial ter esperança quando não o são”.¹³

Concordamos com Machado (2019), quando este afirma que é “desta nova aprendizagem em situação de trabalho, e apenas dela, que resulta a eventual ‘aprendizagem de desaprender’ (a expressão é de Alberto Caeiro, heterónimo de Fernando Pessoa) os métodos tradicionais de que estará ainda ‘vestida’ a ‘alma’ de cada professor” (p.68). Acreditamos que é possível. Cremos no futuro.

1.6. Cultura de escola

Quando nos debruçamos sobre a temática da colaboração, referimo-nos, por diversas vezes, à cultura colaborativa nas escolas. Este conceito de *cultura de escola* ou *cultura escolar* é mais um construto complexo e importante na esfera da educação, o qual, mais do que uma conceção teórica, entendemos possuir implicações práticas e um impacto enorme nas escolas e nos professores. Quantas vezes não se ouve, nos corredores, um professor da “casa” dizer a um professor recém-chegado: *aqui fazemos assim!* De facto, como afirma Schein (2004, p.8), “a cultura enquanto conceito é, pois, uma abstração, mas as suas consequências comportamentais e atitudinais são, de facto, muito concretas”¹⁴.

¹³ Tradução própria: “It is easy to be hopeful when things are easy. It is essential to be hopeful when they are not”.

¹⁴ Tradução própria: “Culture as a concept is thus an abstraction but its behavioral and attitudinal consequences are very concrete indeed.”

Vejamos o que nos diz a literatura sobre esta questão tão pertinente para o nosso estudo. Começamos por explorar a palavra “cultura”, na sua dimensão organizacional.

Schein (2004) diz-nos que a cultura é para um grupo aquilo que a personalidade ou o carácter é para o indivíduo, no sentido em que podemos ver o comportamento que daí resulta, mas não conseguimos ver as forças subjacentes que o provocam. Ainda assim, segundo o autor, tal como a nossa personalidade e o nosso carácter orientam e controlam o nosso comportamento, assim a cultura orienta e controla o comportamento dos elementos de um grupo através das regras partilhadas nesse mesmo grupo. Para o autor, a cultura de um grupo pode, assim, ser definida como:

um padrão de crenças básicas partilhadas que foram aprendidas por um grupo, uma vez que solucionou os seus problemas de adaptação externa e integração interna, tendo funcionado bem o suficiente para ser considerado válido e, assim, a ser ensinado aos novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir em relação a esses mesmos problemas. (Schein, 2004, p.17)¹⁵.

Este autor acrescenta ainda que, para além do conceito de partilha, a palavra *cultura* integra outros elementos fundamentais, tais como: estabilidade estrutural (quando se diz que algo é “cultural”, significa que é partilhado e também estável, pois define o grupo, conferindo-lhe identidade); profundidade (a cultura é a parte mais profunda, muitas vezes inconsciente, de um grupo); amplitude (uma vez desenvolvida, a cultura abrange todo o funcionamento de um grupo); padrões ou integração (os vários elementos do grupo são integrados num paradigma maior, *gestalt*, que os une e que se encontra a um nível mais profundo. A cultura implica a união de rituais, clima, valores e comportamentos num todo indiviso. É a essência daquilo a que chamamos cultura).

Fullan e Hargreaves (2001, p. 126), por seu turno, referem que “Nias, Southworth e Yeomans (1989) usam o termo ‘cultura’ para descrever as diferentes realidades que as pessoas constroem para si próprias. Por seu turno, Westoby (1988) refere-se à cultura organizacional, enquanto um «habitat social», que inclui o lado informal efémero e dissimulado, bem como o lado visível e oficial.”

¹⁵ Tradução própria: “a pattern of shared basic assumptions that was learned by a group as it solved its problems of external adaptation and internal integration, that has worked well enough to be considered valid and, therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems”.

Já Torres (2005, p.438) entende cultura “como o conjunto de valores, de crenças, de ideologias accionadas pelos actores nos processos de interacção social, assume o estatuto de variável intermédia entre a acção comportamental (ou a agência) e as condições objectivas impostas pela estrutura. Os sentidos da acção social só são perceptíveis pela identificação dos modelos culturais assimilados e reconstruídos pelos actores, nos vários contextos de socialização e aprendizagem social”. Em 2008, a autora sustenta que a cultura organizacional é “abordada como um processo dinâmico e de configuração variável, resultante de uma simbiose operada entre as circunstâncias externas (das locais às de âmbito global) e a forma como estas são construídas e reconstruídas nos contextos organizacionais concretos”, assumindo, assim, “uma natureza multiconfiguracional”. (p.62)

No caso concreto da educação, a expressão *cultura de escola* tem vindo a ganhar visibilidade e uma particular importância, sobretudo porque acaba por influenciar o trabalho dos professores. Tal como afirma Hargreaves (1998, p.186), “se quisermos compreender aquilo que um professor faz e porque o faz, devemos (...) compreender a comunidade de ensino e a cultura de trabalho da qual ele faz parte”. Segundo este autor, as culturas de escola fornecem contextos onde as estratégias de ensino são desenvolvidas e/ou sustentadas ao longo do tempo e “compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos” (Hargreaves, 1998, p.185). Elas ajudam ainda a “conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho” (Hargreaves, 1998, p.186).

Flores (2004, citado em Forte, 2009) considera também que para se poder compreender o ensino e os professores é necessário ter em conta as culturas em que trabalham.

De acordo com Day (2001), elas podem constituir um apoio positivo ou negativo para a aprendizagem dos professores. Como argumenta o autor, “as percepções e as experiências que os professores têm das suas condições de trabalho – a liderança, as instalações, os recursos, as características organizacionais e os relacionamentos – irão inevitavelmente afectar as suas atitudes e as suas práticas de ensino e aprendizagem” (Day, 2004, p.190, citado em Forte, 2009, p.155).

Importa, pois, lançarmos um olhar indagador para a expressão *cultura de escola* e tentarmos perceber do que estamos a falar quando nos referimos a este conceito.

Comecemos por uma deliciosa citação de Sarason, a qual consideramos ilustrar na perfeição a complexidade do conceito:

Quando escutamos uma sinfonia, estamos preparados para captar e responder ao tema melódico e é muito fácil esquecer que a forma como nós o ouvimos é, em grande medida, literalmente determinada por pautas de instrumentos que não estão a tocá-lo mas que, todavia, fazem parte do todo. Se olharmos para as características dos professores desta maneira, podemos aprender bastante – da mesma forma que podemos apreciar os temas melódicos de uma sinfonia – mas, do mesmo modo que a melodia não é a sinfonia, as características dos professores não são também mais do que um aspecto de uma orquestração mais complicada de fatores. O facto de estarmos mais orientados para responder às características dos professores e pensar sobre elas ilustra provavelmente mais as nossas formas costumeiras de pensar do que a complexidade da cultura da escola (1982, p. 213, citado em Lima, 2002, p.15)

Sendo um tema que assume particular destaque na contemporaneidade, vários são os autores/investigadores que se têm vindo a debruçar-se sobre ele. Comecemos, então, pelas perspetivas nacionais.

Torres (2008) assemelha metaforicamente a escola, “enquanto agência de mediação de diferentes racionalidades culturais”, a um “entreposto cultural, a um posto dinâmico entre culturas que se confrontam permanentemente no espaço-tempo escolar” (p.61).

Barroso (2005, citado em Cabral, 2021, p.130) define-a como um “conjunto de crenças, ideologias, costumes, modo de trabalhar que caracterizam uma determinada organização”.

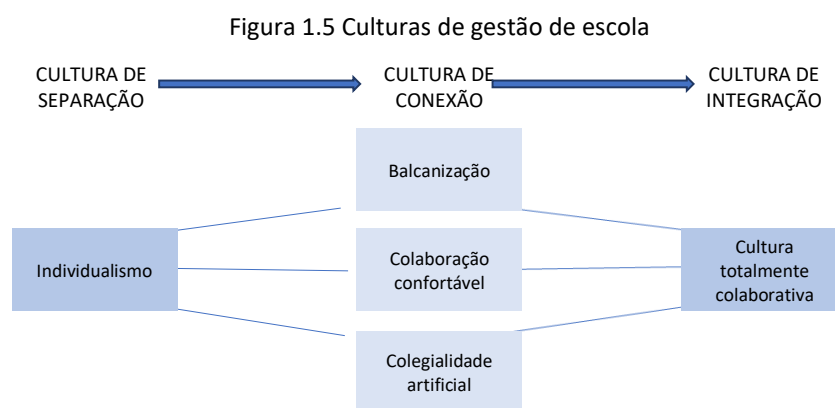
Lima (2002a, p.20) considera que “definir a cultura como padrões de significado e de acção implica conceder um lugar de destaque às questões da *interacção* e da *interdependência*”, considerando que as culturas dos professores devem ser perspectivadas “não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e de práticas. *Fazer e agir* é culturalmente tão significativo como sentir ou pensar” (Lima, 2002, p.20)

Para Stoll (1998, citado em Cabral, 2021, p.23), a cultura de escola “traduz-se, entre outros aspetos, nas práticas de trabalho colaborativo entre os docentes, que são, quando eficazes, fonte de desenvolvimento profissional e de melhoria.”

Hargreaves (1992) caracterizou a cultura dos professores com base em dois elementos: o conteúdo, que corresponde a “atitudes, valores, crenças, hábitos, pressupostos e modos de fazer as coisas, partilhados por um determinado grupo de professores ou no seio de uma comunidade de docentes mais alargada” (p. 219, citado em Lima, 2002, p.52) e a forma, ou seja, “os padrões característicos de relacionamento e as formas de associação entre os membros daquelas culturas” (p. 219, citado em Lima, 2002, p.52).

Fullan e Hargreaves (2000) definem o conceito de cultura como o “conjunto de crenças e expectativas óbvias no modo pelo qual a escola funciona, dando ênfase em como as pessoas se relacionam (ou não). Por outras palavras, a cultura é o modo como fazemos as coisas e nos relacionamos com as outras pessoas à nossa volta” (Fullan & Hargreaves, 2000, p.81, citado em Forte, 2009, p.133).

Estes dois autores (2001) apresentam vários tipos de cultura de escola: o individualismo, a balcanização, a colaboração confortável, a colegialidade artificial e a colaboração (figura 1.5):



Fonte: Day (2001, adaptado de Hargreaves, 1992)

Vimos também que, tal como Stoll, e à semelhança de outros autores já referidos, Fullan e Hargreaves (2001) fazem a apologia da *cultura da colaboração*, por ser aquela que mais capacita os professores, reduzindo as suas incertezas, aumentando a sua confiança e auxiliando-os a ultrapassar obstáculos que, caso contrário, teriam de ser enfrentados em

isolamento. Concomitantemente, contribuem para melhores aprendizagens e, logo, para o sucesso educativo dos alunos.

No que diz respeito à definição e características deste tipo de culturas, estes autores (2001) começam por nos dizer aquilo que ela não é: “não se caracterizam pela organização formal, as reuniões ou os procedimentos burocráticos” (p.89), nem tampouco “são preparadas para projetos ou eventos específicos” (p.89). Pelo contrário, uma cultura de colaboração consiste em “qualidades, atitudes e comportamentos amplamente difundidos que caracterizam continuamente as relações entre o pessoal docente”, nas quais “a ajuda, o apoio, a confiança e a abertura ocupam um lugar central” (p.89). Assim, as culturas colaborativas manifestam-se em todos os aspetos da vida de uma escola:

nos gestos, nas brincadeiras e nos olhares que sinalizam simpatia e compreensão; no trabalho árduo e no interesse pessoal, demonstrado nos corredores e fora das portas da sala de aula; nos aniversários e outras pequenas celebrações cerimoniais; na aceitação e mistura da vida pessoal com a profissional; na manifestação pública dos elogios, do reconhecimento e da gratidão e na partilha e discussão de ideias e de recursos. (Fullan & Hargreaves, 2001, p.89)

Numa escola de cultura colaborativa, as situações de insucesso e de incerteza não são ocultadas, sendo antes assumidas, partilhadas e discutidas, com vista à obtenção de ajuda e apoio pelos pares. Uma cultura colaborativa assenta ainda num acordo sobre os valores educativos, mas toleram-se as divergências, permitidas pelo sentimento de segurança existente. Valoriza-se o indivíduo e aceitam-se as diferenças. As escolas que se caracterizam por uma cultura colaborativa são ainda “locais de trabalho árduo, empenhamento forte e comum, dedicação, responsabilidade colectiva e um sentimento especial de orgulho na instituição” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.89).

Não podíamos terminar este subcapítulo sem deixar uma nota sobre a algo que, embora não seja o foco do nosso estudo, parece-nos assumir um papel determinante no desenvolvimento da cultura colaborativa nas escolas: as lideranças. O estabelecimento da colegialidade assente no *trabalho conjunto*, bem como a sua sustentabilidade, depende muito da ação das lideranças que Stoll considera “motores de mudança” (Cabral, 2021, p.125). Também Lieberman (1992, citado em Day, 2001) e Day (2001) defendem que a

cultura de escola é dinâmica, ativa, muda com o tempo e afeta os seus líderes, sendo concomitantemente afetada por eles. Segundo Day (2001):

a cultura tem a ver com as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micro políticos da vida da escola. Trata-se da cultura da sala de aula, do departamento ou da escola, que é frequentemente descrita como o *ethos* ou o ambiente, e da criação e gestão da cultura ou culturas, que, de acordo com Schein (1985), é a única coisa verdadeiramente importante que os líderes fazem. (Day, 2001, p.127)

Cabral (2021) alerta, contudo, que, segundo Hargreaves e Fink (2007), uma liderança eficaz “deverá basear-se na congregação de vontades dos professores que assumem como sua a missão da escola” (p.123), ou seja, as lideranças, por si só, não farão *soprar os ventos de mudança*, sendo fundamental o desenvolvimento de uma responsabilidade coletiva e partilhada:

a edificação de uma cultura de escola que valorize o trabalho colaborativo, numa perspectiva de partilha e aprendizagem ao longo da vida, consubstanciando-se numa prática reflexiva, estará no horizonte da conjugação da ação das lideranças, mas implica a participação empenhada de todos. (Cabral, 2021, p.123)

De acordo com Lima (2007, p.152), “desde há algumas décadas, a prática isolada na sala de aula tem vindo a perder centralidade como modo legítimo de desenvolver a acção educativa” e um dos maiores desafios que os professores enfrentam é o de “serem capazes de desenvolver uma profissionalidade que assente não exclusivamente no intercâmbio directo com os ‘seus’ alunos, mas também na interacção alargada com outros profissionais, quer da sua área de intervenção quer de outros domínios com ela relacionados” (pp.151-152). De facto, e à laia de síntese, podemos afirmar que a literatura aponta para uma importância crescente das culturas profissionais colaborativas em detrimento do individualismo, reconhecendo-se e valorizando-se cada vez mais o conhecimento construído no coletivo, consubstanciado na “cultura de escola”, enquanto contributo valioso para o desenvolvimento profissional docente.

CAPÍTULO 2 – Desenvolvimento profissional docente

*Não posso ensinar de forma clara, a menos
que reconheça a minha própria ignorância,
a menos que identifique o que não sei, o
que ainda não domino.*

(Paulo Freire, 2015)

António Nóvoa (2009) fala-nos da importância do desenvolvimento de uma “teoria da personalidade que se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade” (p.22), insistindo que “é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa” (p.39). Alarcão (2020) partilha desta ideia, defendendo que não se pode dissociar o professor da pessoa. Acreditamos, indubitavelmente, que assim é. Aquilo que fomos, aquilo que somos, aquilo que queremos vir a ser; as nossas experiências e vivências, os nossos sentires, valores e ideais; os nossos sonhos e ambições, os nossos saberes e conhecimentos, os nossos interesses, as nossas competências; a nossa maneira de olhar e sentir o mundo, de nos relacionarmos com o(s) outro(s)... As nossas características intrínsecas que são a nossa essência influenciam certamente as pessoas e os profissionais que somos e/ou que desejamos vir a ser, pelo que subscrevemos as palavras de Nóvoa (2009) quando afirma que “é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos.” (p.38) e quando nos diz que os professores têm de ser encarados como “pessoais inteiras” (p.39). Alarcão (2020) atesta esta ideia, ao afirmar: “experimentar, crescer e aprimorar habilidades faz de nós pessoas cada vez melhores. Para conquistarmos nossos sonhos, sejam eles profissionais ou não, precisamos investir em nós mesmos.” (p.76) Não podemos, pois, dissociar o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional: eles “estão integrados, um precisa do outro para acontecer.” (Alarcão, 2020, p.76)

Antes de nos debruçarmos sobre o desenvolvimento profissional docente (DPD), consideramos, assim, pertinente lançar um breve olhar sobre o conceito de desenvolvimento humano que, segundo Alarcão (2020, p.76), é “um processo que está na

base do desenvolvimento profissional, sendo esta uma modalidade de desenvolvimento humano”. Urie Bronfenbrenner, na sua obra *The ecology of human development* (1979), fala-nos sobre a influência do meio social no desenvolvimento das pessoas, definindo o desenvolvimento humano como:

o processo através do qual a pessoa em crescimento adquire uma concepção mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico e se torna mais motivada e mais apta a envolver-se em atividades que, em níveis de complexidade semelhante ou superior, em forma e conteúdo, revelam as propriedades do ambiente, sustentam-nas ou reestruturam-nas.¹⁶ (Bronfenbrenner, 1979, p.27)

De acordo com Alarcão (2020), nesta definição estão presentes três ideias principais: “a pessoa desenvolve-se na interação com o ambiente; o desenvolvimento é um processo que se traduz em progresso (novas concepções, novas atividades); as seguintes dimensões – pensamento, ação, motivação, competência – estão presentes no processo de desenvolvimento” (p.77). Ora, se transferirmos esta noção de desenvolvimento humano para o conceito de desenvolvimento profissional, mais concretamente para o DPD, podemos afirmar que este é “um processo em que os professores, em interação com o ambiente profissional, adquirem uma concepção mais alargada e uma competência mais aprofundada e se tornam mais motivados e mais aptos a realizarem a sua atividade de ensinar, educando” (Alarcão, 2020, p.77). Esta “interação” significa, assim, que os professores “são um produto das escolas onde trabalham, e são também, simultaneamente, produtores dos seus próprios contextos de trabalho” (Alves & Raposo, 2013, p.28), o que consideramos estar intimamente relacionado com o conceito de *cultura de escola* que explorámos anteriormente. A questão do contexto, contudo, será abordada mais à frente.

Quando falamos no conceito de DPD, são várias as questões que se nos levantam: de que falamos nos referimos ao desenvolvimento profissional docente e quando é que ocorre?

¹⁶ Tradução própria: “the process through which the growing person acquires a more extended differentiated, and valid conception of the ecological environment, and becomes motivated and able to engage in activities that reveal the properties of, sustain, or restructure that environment at levels of similar or greater complexity in form and content.”

Onde e como se desenvolve? Qual a sua importância e as suas finalidades? A este propósito, lembramos as palavras de Clarke e Hollingsworth (2002) que nos dizem que:

A otimização dos resultados de um processo é facilitada pela compreensão desse mesmo processo. Se queremos facilitar o desenvolvimento profissional dos professores, temos de compreender o processo através do qual os professores crescem profissionalmente e as condições de suportam e promovem esse crescimento.¹⁷ (Clarke & Hollingsworth, 2002, p.947)

2.1. Do conceito e do tempo

Na sua comunicação “O regresso dos professores”, apresentada na conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida*, António Nóvoa (2018) começa por partilhar aquela que considera ser uma boa notícia: o facto de existir, atualmente, um consenso generalizado no que diz respeito ao DPD enquanto processo de aprendizagem ao longo da vida, bem como aos princípios que lhes são subjacentes e as medidas necessárias para o assegurar. A literatura aponta, de facto, para esse entendimento. Alarcão (2020), Alarcão e Tavares (2013), Alves, Clarke e Hollingsworth (2002), Gonçalves e Pires (2016), Day (2001), Flores e Simão (2009), Fullan e Hargreaves (2001), Imbernón (2011), Marcelo (2009), Roldão (2008), Sachs (2009), entre outros, advogam que a formação de um professor não termina com a profissionalização. A formação inicial é apenas a primeira etapa de um processo que acompanha os docentes ao longo da sua carreira. É comum, no entanto, referências a outros conceitos associados ao DPD, para além de aprendizagem ao longo da vida, como, por exemplo, “formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, (...), cursos de reciclagem ou capacitação” (Bolam & McMahon, 2004; Terigi, 2007 citados em Marcelo, 2009, p.9), sendo que muitas destas noções remetem para um tipo de formação “formal”, proporcionada por entidades externas. Imbernón (2011) alerta para o facto de no âmbito anglo-saxónico, sobretudo na

¹⁷ Tradução própria: “The optimization of the outcomes of a process is facilitated by the understanding of that process. If we are to facilitate the professional development of teachers, we must understand the process by which teachers grow professionally and the conditions that support and promote that growth.”

América do Norte, existir uma semelhança entre formação contínua e desenvolvimento profissional. No entanto, segundo o autor, “se aceitarmos tal semelhança, estaremos a encarar o desenvolvimento profissional dos professores como um aspecto muito restritivo, pois dir-se-ia que a formação é a única forma de desenvolvimento profissional dos professores” (p.76)¹⁸. Para este autor, a formação é um elemento importante do DPD, mas não é o único, podendo entender-se o conceito como qualquer tentativa sistemática de melhorar as práticas, crenças e conhecimentos profissionais, com vista à promoção da qualidade docente, investigadora e de gestão.

Day e Sachs (2004 citados em Flores & Simão, 2009) defendem a mesma linha de pensamento, corroborando as palavras de Nóvoa (2008), quando afirma que o DPD que vai para além do “consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual «mercado da formação»” (p.23), e que se inscrevem nas perspetivas de “re-instrumentação” ou “remodelação”, apresentadas por Sachs (2009): concepções baseadas na transmissão por um “especialista” externo aos professores, com o intuito de atualização/melhoria de competências de ensino/pedagógicas e/ou modificação de práticas. O professor é, assim, visto como mero “técnico” ou “artesão”, assumindo uma posição passiva e acrítica no seu processo de aprendizagem. Segundo Day (2001, p.17), no entanto, “os professores não podem ser formados (passivamente), eles formam-se (ativamente). É, portanto, vital que participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem.”

Nóvoa (2020) é da mesma opinião, advogando a necessidade de “reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor” (p.39), tal como Imbernón (2011), que afirma que “a capacidade profissional não se esgota na formação técnica, mas atinge o campo prático e as concepções pelas quais se estabelece a ação docente”¹⁹ (p.79). Também Roldão (2008) advoga que o “conhecimento específico, distintivo, requerido para ensinar (...) é assim um saber eminentemente complexo e compósito, que não se reduz ao domínio de conhecimentos

¹⁸ Tradução própria: “Si aceptamos tal similitud veríamos el desarrollo profesional del profesorado como un aspecto muy restrictivo ya que se vendría a decir que la formación es la única vía de desarrollo profesional del profesorado”.

¹⁹ Tradução própria: “la capacidad profesional no se agota en la formación técnica sino que llega hasta el terreno práctico y a las concepciones por las cuales se establece la acción docente”.

conteúdinais das varias áreas de saber necessárias, nem se reduz ao tantas vezes convocado e louvado ‘saber prático’ ” (p.41).

De facto, autores como Day (2001), Marcelo (2009) e Richter *et al.* (2011, citado em Alves, Gonçalves & Pires, 2016) defendem que o DPD, para além de englobar as aprendizagens formais, tecnicistas, inclui também aprendizagens informais, esclarecendo que, ao contrário das primeiras, estas “não seguem um currículo específico e não estão restritas a determinados ambientes (Desimone, 2009)”, incluindo também “atividades individuais, como a leitura de livros e observações em sala de aula, e ainda atividades colaborativas como diálogos com colegas e pais, atividades de orientação, redes de professores e grupos de estudo (Desimone, 2009; Mesler & Spillane, 2009)” (Alves, Gonçalves & Pires, 2016, p.61).

Trata-se do abandono do conceito “obsoleto”, como lhe chama Imbernón (2011), de que a formação implica apenas a atualização científica, didática e psicopedagógica, sendo este substituído pelo conceito de que a formação deve “ajudar a descobrir a teoria, ordená-la, fundamentá-la, revê-la e construí-la”²⁰ (p.79). Trata-se de olhar para o DPD como promotor de mudança, assente na aprendizagem, algo considerado como um elemento natural e expectável na profissão docente (Clarke & Hollingsworth, 2002).

2.2. Do onde

Roldão (2012, p.15) afirma que “é na escola que os professores na verdade se constroem e são modelados pela – e modelam ou transformam – cultura instalada”, referindo que também Canário (1991, 2005) “sublinha esta dimensão fortíssima da socialização operada nos contextos de trabalho, afirmando que a escola é o lugar onde se aprende a ser professor” (Roldão, 2012, p.15).

Marcelo (2009) refere que se entende o desenvolvimento profissional dos professores como “um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola” (p.7).

²⁰ Tradução própria: “ayudar a descubrir la teoría, ordenarla, fundamentarla, revisarla y construirla”.

Imbernón (2011) corrobora esta ideia, defendendo que é necessário focalizar a formação no local de trabalho, ou seja, realizar uma “formación desde dentro” (p.82), favorecendo um controlo autónomo da mesma.

Também Alarcão (2020, p.77) refere que o DPD “envolve pensamento e ação e acontece na interação entre a pessoa do professor/a e o ambiente em que ele/ela está inserido. O ambiente tem vários contextos, mas, em termos profissionais, o contexto mais próximo, no caso dos professores, é a escola.”

Nóvoa (2009), na mesma linha de pensamento, afirma que a escola deverá ser o local de formação dos professores e que urge “instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação” (p.33). O espaço escola é, assim, considerado como o “palco” por excelência do DPD.

A este propósito, faz-nos sentido retomar a noção de ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), para a qual o autor apresenta a seguinte definição:

A ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva e mútua entre um ser humano ativo e em crescimento e as propriedades mutáveis dos ambientes imediatos em que vive a pessoa em desenvolvimento, uma vez que esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes e pelos contextos mais amplos nos quais os ambientes estão inseridos (p.21).²¹

Transferindo esta ideia para o contexto educativo e o DPD, poderá dizer-se que os contextos onde os docentes crescem e se desenvolvem, pessoal e profissionalmente, são determinantes, tal como afirmam Alarcão e Sá-Chaves (1994, citadas em Alarcão & Tavares, 2013, cap.1 “A supervisão: conceitos e práticas”):

A ecologia do desenvolvimento pessoal e profissional do professor implica o estudo (...) da interação mútua e progressiva entre, por um lado, um indivíduo ativo, em constante crescimento, e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre contextos mais imediatos e outros contextos mais vastos em que aqueles se integram.

²¹ Tradução própria: “The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in which the settings are embedded.”

Imbernón (2011) destaca precisamente o fator da contextualização, argumentando que “as ações ocorrem sempre num determinado contexto social e histórico, o qual influencia a sua natureza.”²² (p.81).

Também Day (2001) nos diz que “dado que a aprendizagem dos profissionais no local de trabalho se situa num quadro de desenvolvimento mais vasto, torna-se importante reconhecer as influências positivas e negativas que lhe poderão estar associadas” (pp.87-88). De facto, ao nível do contexto profissional, existem uma multiplicidade de indicadores a ter em conta. Defensor de que o DPD se desenvolve na escola, e encarando os docentes como aprendentes, o autor aponta fatores que podem influenciar a qualidade da formação: o reconhecimento das características e funções particulares de cada professor, a cultura organizacional, os colegas e a liderança. Já Alves, Gonçalves e Pires (2016) referem também que o DPD pode ser influenciado pelo contexto onde decorre a prática docente, pelas políticas educativas em vigor e pela organização da carreira docente, bem como por outros aspetos que se prendem com as “mudanças que ocorrem na pessoa-professor, mais concretamente atitudes e comportamentos resultantes dos anos de experiência demarcados num ciclo de vida profissional que se desenrola ao longo da vida” (Alves, Gonçalves & Pires, 2016, p.59).

Imbernón (2011) refere também a relevância da comunicação entre os docentes, a formação inicial, a complexidade das interações da realidade, os estilos de liderança escolar, as relações e a compreensão por parte da comunidade escolar/educativa, e as relações entre os sistemas de apoio da comunidade profissional. Destacamos aqui a relevância do ambiente (*ethos*), da cultura de escola, a qual já explorámos anteriormente, e que Alarcão (2020) insiste que deve ser “aberta, acolhedora, desafiante, colaborativa, sustentada, interativa, recompensadora, formativa” (p.77).

Daí que Fullan e Hargreaves (2001) advoguem a necessidade de contextos, formas de liderança e relações de trabalho diferentes. Dizem-nos estes autores: “pensamos que o contexto necessário incorpora determinada cultura do ensino, um conjunto particular de

²² Tradução própria: “las acciones siempre tienen lugar en un contexto social e histórico determinado, que influye en su naturaleza”.

relações de trabalho entre colegas que os una numa comunidade questionadora, empenhada em finalidades comuns e num desenvolvimento constante” (p.70).

Parece-nos, pois, pertinente referir aqui o papel crucial das lideranças neste processo, cabendo-lhes a elas propiciar um ambiente de colaboração, de cooperação, de confiança, de partilha e de diálogo, incentivando à participação, promovendo um sentido de pertença, e inspirando a vontade de “fazer diferente”. Acreditamos que serão sempre as lideranças os “homens do leme”, a soprar os ventos de modo a fazer bolinar o batel da mudança; serão sempre as lideranças a fazer nascer no “fundo do ser” do coletivo a vontade de chegar a bom porto.

2.3. Do como

Vimos, anteriormente, que o DPD implica uma visão do professor como mais do que um técnico que desenvolve ou implementa currículos, dinâmicas ou inovações prescritas. Vimos também que a escola é o espaço privilegiado onde esse processo se desenvolve. Isso significa que verdadeiro DPD implica uma participação ativa e crítica por parte dos professores, no seu próprio contexto, que vai ao encontro das perspetivas de DPD apresentadas por Sachs (2009) de *Revitalização* e *Re-imaginação*.

A primeira, *Revitalização*, encara o DPD como transição e o foco encontra-se na aprendizagem docente através da colaboração (círculos de aprendizagem, investigação-ação, *coaching*/tutoria, comunidades de prática, redes profissionais), com vista ao repensar e ao renovar de práticas por parte do professor. Ao fazê-lo, o professor torna-se um aprendente/prático reflexivo, desenvolvendo-se na reflexão-na-ação e na reflexão-sobre-a-ação, indo ao encontro da perspetiva de Schön (1983), que considera a prática como essencial à produção de conhecimento através da reflexão, associada à “natureza singular e imprevisível do agir profissional e das questões que dele emergem” (Roldão, 2008, p.42). De facto, de acordo com este autor, o conhecimento e a prática profissionais são indissociáveis, mas rejeita a ideia de que primeiro o conhecimento é adquirido, sendo posteriormente aplicado na prática. Schön reconhece antes a:

centralidade da prática profissional nos seus contextos reais como alimentadora, geradora e integradora de saber profissional próprio, por sua vez alimentado quer por saberes formalizados previamente apropriados e constantemente renovados, reconstruídos e

ampliados face as situações (...), quer pelo questionamento analítico-investigativo (reflexivo, na terminologia de Schön) das circunstâncias, problemas, sucessos e insucessos da ação desenvolvida (Roldão, 2008, p.43).

A propósito desta prática reflexiva importa, contudo, referir que ela deve ser contínua, sistemática, e nunca pontual, como nos diz Perrenoud (1999): “uma prática reflexiva metódica inscreve-se no tempo de trabalho, como uma rotina. Não uma rotina sonífera; uma rotina paradoxal, um estado de alerta permanente. (p.11)

A segunda perspetiva, *Re-imaginação*, encontra-se orientada para a reinvenção profissional, sendo o DPD encarado como um processo não apenas de renovação, mas de transformação de práticas. A aprendizagem docente acontece através do envolvimento mútuo e da construção de (novo) conhecimento, assente na investigação efetuada pelos professores, encarados como profissionais autónomos e agentes de mudança. Segundo a autora, este modelo “é transformador ao nível das intenções e das suas práticas e vai equipar os professores, quer individualmente, quer colectivamente, para actuarem como formadores, promotores e críticos bem informados das reformas” (Sachs, 2009, p.110).

Estas perspetivas ou modelos envolvem três conceitos que consideramos fundamentais e indissociáveis no âmbito do DPD, e que a literatura aponta como consensuais: a colaboração e a partilha, o professor como profissional reflexivo e o professor como “coletivo”, no sentido da construção de uma escola “aprendente”.

Já explorámos anteriormente a questão da colaboração e a sua pertinência na educação, concretamente nas escolas, entre os docentes, destacando-se agora o seu contributo para o desenvolvimento de uma escola reflexiva, uma “organização aprendente que (...) gera conhecimento sobre si própria como escola específica” (Alarcão, 2001, p.15):

a colaboração empenhada entre os professores, visando o aperfeiçoamento e a melhoria, é um primeiro passo na construção de uma cultura de escola reflexiva, enquanto ‘uma realidade que se pensa, organiza, realiza e avalia a sua própria missão e respetivas funções de conhecimento, aprendizagem, investigação e socialização’ (Tavares, 2000, p.59).

(Cabral & Oliveira, 2017, s.p.).

Também Nóvoa (2009) refere a importância da partilha no DPD, defendendo que se deve “valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola.” (p.40). Segundo o autor, a noção de

“professor colectivo” ou “do professor como colectivo” é uma realidade na escola dos dias de hoje, sendo que esta exige uma “competência colectiva” que “é mais do que o somatório das competências individuais”, mas antes um “tecido profissional enriquecido” (p.40). O autor deixa-nos, assim, duas ideias basilares: a primeira prende-se com a importância da escola enquanto lugar por excelência de uma “análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente” sendo o objetivo “transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional” (p.41). A segunda tem a ver com a ideia da docência enquanto coletivo no plano da ética, afirmando ser importante “assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas” (p.41). Imbernón (2011) atesta esta ideia, considerando que o DPD deve, por um lado capacitar os professores em termos de conhecimentos capacidades e atitudes, tornando-os profissionais reflexivos ou investigadores (sobre a própria prática) e, por outro lado, promover o carácter ético da atividade educativa.

Nóvoa defende ainda a importância das comunidades de prática, as quais define como “um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem”, através das quais se “reforça um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção”, sendo esta “reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores” (Nóvoa, 2009, p.42).

Também Rosenholtz advoga a importância de uma estreita ligação entre colaboração e o DPD, afirmando: “Assume-se que o melhoramento do ensino é uma empresa coletiva, mais do que individual, e que a análise, a avaliação e a experimentação em concertação com os colegas são condições do aperfeiçoamento dos professores” (citado em Fullan & Hargreaves, 2001, p.73).

Marcelo (2009) refere também que o DPD assenta numa “*atitude permanente de indagação, de formulação de questões*” (p.9) e Imbernón (2011) corrobora esta ideia,

afirmando que o DPD pressupõe “uma constante investigação colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade que as rodeia”²³ (p.82).

A este respeito, Cochran-Smith e Lytle (1999, citados em Flores *et al.*, 2009) apresentam três concepções de conhecimento associadas ao DPD:

conhecimento para a prática (conhecimento formal construído pelos investigadores fora da escola, por exemplo, novas teorias de ensino, aprendizagem e avaliação); *conhecimento da prática* (construído pelos professores através da análise crítica da sua prática na sala de aula e na escola, individual ou colectivamente, em termos de questões como justiça social, equidade e rendimento dos alunos); *conhecimento na prática* (conhecimento prático dos professores construído através da análise sistemática, estimulada por questões ligadas à sua própria eficácia docente) (Flores *et al.*, 2009, p.121).

Os autores referem ainda que Day e Sachs (2004) acrescentam uma quarta concepção, ligado às dimensões emocional e pessoal: *o conhecimento de si próprio*, “construído pelos professores através da reflexão sobre e acerca dos seus valores, propósitos, emoções e relações” (Flores *et al.*, 2009, p.121).

Alarcão (2020) reforça a importância da reflexão, do professor como investigador, e da epistemologia da prática e refere que, embora reconheça que o DPD se encontra alicerçado na interação (reflexiva) com a prática, existe aquilo que designa como “quádrupla interação”, adicionando mais três: a) os saberes de referência que permitem compreender o que se passa; b) os outros, nomeadamente os colegas numa lógica colaborativa; c) consigo próprios numa atitude de auto-supervisão.” (Alarcão, 2020, p.77)

A questão da indissociabilidade entre colaboração e reflexão é ainda bem expressa por Perrenoud (1999), ao afirmar que:

uma prática reflexiva profissional jamais é inteiramente solitária. Ela se apoia em conversas informais, momentos organizados de profissionalização interativa (Gather Thurler, 1996), em práticas de feedback metódico, de debriefing, de análise do trabalho, de reflexão sobre sua qualidade, de avaliação do que se faz. A prática reflexiva até pode ser solitária, mas ela passa também pelos grupos (Perrenoud, 1999, p.11).

²³ Tradução própria: “una constante indagación colaborativa para el desarrollo de la organización, de las personas y de la comunidad que las envuelve”.

2.4. Da importância e finalidades

Considerando tudo o que já foi dito até ao momento, a importância do DPD parece-nos inquestionável, concomitantemente ao nível individual (para o professor-pessoa) e ao nível coletivo (escola-organização). Acreditamos poder também afirmar que existe consenso na literatura, entre os investigadores, no que diz respeito ao entendimento do DPD de acordo com uma perspetiva construtivista, um processo contínuo, a longo prazo, individual ou coletivo, que se desenvolve no local de trabalho (a escola) através de aprendizagens formais ou informais, assenta na interação e na colaboração e numa reflexão sistemática e é influenciado por uma multiplicidade de fatores. Quais são, então, as suas principais finalidades?

Dizem-nos Alves, Gonçalves e Pires (2016) que os professores desenvolvem, na formação inicial, um conjunto de competências essenciais para o exercício da profissão. No entanto, essas competências não garantem que o docente consiga responder às múltiplas situações com as quais se vai deparando ao longo da sua carreira, pelo que “essas competências se desenvolvem continuamente, de acordo com as necessidades que vão surgindo na escola e profissão” (p.59). Assim, para estes autores, o DPD é entendido como “o processo pelo qual os docentes procuram corresponder com eficácia aos desafios profissionais” e que se estende “desde a formação inicial até ao final da carreira” (p.59).

Day (2001) afirma que o DPD integra “processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação e, sobretudo, do seu compromisso profissional.” (p.16). Marcelo (2009) refere que o DPD “contribui para o desenvolvimento das competências profissionais” (p.7) dos professores e Alarcão (2020) define desenvolvimento profissional como “um processo que acompanha o docente ao longo da sua carreira, traduz-se num progresso, numa reconfiguração conceptual com reflexos na sua ação educativa, em novas competências e em novas motivações. (p.77)

A tónica é, assim, claramente colocada no aperfeiçoamento, melhoria e renovação das competências e, logo, das práticas docentes, com vista a mais e melhores aprendizagens pelos alunos. Como afirmam Fullan e Hargreaves (2001), “a aprendizagem dos alunos (ou a ausência dela) está diretamente relacionada com as aprendizagens que os professores

fazem (ou não) para se tornarem melhores” (p.9). Esta é, decerto, a principal finalidade do DPD.

Partindo deste pressuposto, parece-nos importante referir uma das principais formas de atingir esse objetivo: percorrer o caminho rumo à mudança. Diz-nos Oliveira-Formosinho (2009, p. 226 citada em Marcelo, 2009, p.10) que este processo visa “promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades”. (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 226) e Day (1999) acrescenta que o DPD:

é o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêm, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, a planificação e a prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes. (Day, 1999, p.4, citado em Alves, Gonçalves & Pires, 2016, p.62)

Mais tarde, o mesmo autor (2001) reforça esta ideia, referindo que “a mudança do professor, um resultado necessário do desenvolvimento profissional eficaz, é complexa, imprevisível e depende das suas experiências passadas (histórias de vida e de carreira), da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das convicções sociais e do apoio institucional”. (p.38)

Conclui-se, assim, que desenvolvimento profissional e mudança são indissociáveis. O DPD é um requisito imprescindível na carreira docente, mais ainda em tempos de transformação e de desconstrução de paradigmas como aquele que estamos a viver. Diz-nos Alves (2002) que “parece urgente, como sublinha Perrenoud (1994), formar os órgãos de gestão das escolas e os professores para o desenvolvimento de competências de liderança cooperativa e de coordenação, ou seja, investir numa formação favorecedora dos mecanismos de trabalho em equipa e em projecto, ou seja, em cooperação.” (p.165). Morgado (2011) afirma que “a formação de professores assume uma posição fulcral em qualquer processo de mudança educativa, constituindo um meio propício para a renovação do sistema” (p. 402). Contudo, é necessário que os professores detenham algum controlo sobre o seu processo formativo, devendo ter uma voz ativa na definição da oferta formativa, ao invés de serem meros recetores de formação imposta pela entidade patronal. A este propósito, citamos Silva (2001, citado em Morgado, 2011): “Os docentes têm sido sujeitos a processos formativos que não

controlam, concebidos e executados exteriormente aos professores, cabendo a estes últimos o papel de meros consumidores de um produto de duvidosa qualidade”, tendendo a privilegiar-se “mais o desenvolvimento de competências para aplicar inovações do que para concebê-las.” (p. 402).

Partindo desde princípio, levantam-se outras questões que nos são apresentadas por Sachs (2009) e que podem ser colocadas pelos professores: “É útil? Melhora a minha prática? Melhora a aprendizagem dos alunos? Desenvolve-me intelectualmente, pessoalmente ou profissionalmente? Põe em causa ortodoxias, gera novo conhecimento ou transforma a práticas?” (p.101)

Neste sentido, Day (2001) apresenta três princípios fundamentais:

- O desenvolvimento profissional não é algo que se possa impor, porque é o professor, que se desenvolve (activamente) e não é desenvolvido (passivamente).
- A mudança que não é interiorizada será provavelmente cosmética, ‘simbólica’ e temporária.
- A mudança, a um nível mais profundo e contínuo, envolve a modificação ou transformação de valores, atitudes, emoções e percepções que informam a prática e é improvável que estes ocorram, a não ser que haja participação e sentido de posse nos processos de tomada de decisões sobre a mudança”. (p.153).

CAPÍTULO 3 – COVID-19: o “inimigo invisível”

[...] *Como proteger-me das feridas*
Que rasga em mim o acontecimento,
Qualquer acontecimento
Que lembra a Terra e sua púrpura demente?
Ninguém responde, a vida é pétrea
(Andrade, 2016, p. 12)

O que acontece quando os espaços institucionais, físicos, desaparecem? O que sucede quando ficamos despojados das nossas salas de aula, da sala de professores, dos corredores que nos acolhem naquela que é, afinal, a nossa segunda casa?

O “inimigo invisível” (Santos, 2020, p.10, citado em Oliveira, Castañeda & Yaegashi, 2021, p.392) chegou em 2019. No final de dezembro desse ano, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada para a existência de vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na China. Alguns dias depois, a 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram a existência de um novo coronavírus, 2019-nCoV, que, em fevereiro, recebeu a designação de SARS-CoV-2 (*Severe acute respiratory syndrome coronavirus-2*, do inglês), responsável pela doença COVID-19. A 2 de março de 2020, foram confirmados os primeiros dois casos de COVID-19 em território português e a 11 de março de 2020, a OMS declarou o surto pelo novo vírus como pandemia. Os países procuraram, assim, envidar esforços na implementação de medidas preventivas (Silva, Macedo & Conceição, 2022), das quais se destacam o isolamento e tratamento dos casos identificados, testes em massa e o distanciamento social (Ferronato & Santos, 2021). A 13 de março de 2020, o governo português decide encerrar todas as escolas do país e dá-se a transição repentina para o “ensino remoto de emergência” (Flores *et al.*, 2021). O arranque do ano letivo seguinte, em setembro, realizou-se de forma presencial, pairando, contudo, a incerteza de uma segunda vaga, que acabou por se concretizar e, em janeiro de 2021, as escolas voltaram a fechar (Amante, 2021).

Dizem-nos Morgado, Sousa e Pacheco (2020, p.2) que “não existem crises fáceis. Toda a sociedade se depara com problemas quando a anormalidade impera”. De facto, a

pandemia afetou o mundo, com consequências ao nível económico, político e social. Na área da educação, o impacto foi enorme (Alarcão, 2021).

O contexto pandémico confrontou os professores com desafios inesperados, causando muitas incertezas e alguma insegurança (Rocha, Neto & Silva, 2022; Verdasca, 2021) e obrigando à (re)ação. Como nos diz Alarcão (2021):

após um primeiro tempo de surpresa e estupefação perante a novidade e complexidade do que estava acontecendo, as escolas, usando da sua margem de autonomia e no coletivo dos seus dirigentes, professores, alunos, funcionários e famílias, puseram à prova sua criatividade em resposta aos desafios que se lhes colocavam. (Alarcão, 2021, p.18)

O encerramento das escolas conduziu ao que o Ministério da Educação chamou de ensino a distância (E@D) ou ensino não presencial, que obrigou à utilização das tecnologias digitais. Refira-se, contudo que, ao longo do nosso estudo, optámos pela designação “ensino remoto de emergência” (ERE), por verificarmos que esta se encontra estabilizada do ponto de vista da revisão da literatura, podendo apontar-se como exemplos autores como Bozkurt e Sharma (2020) e Hodges, Moore, Lockee, Trust e Bond (2020). De facto, se, noutros momentos, a tecnologia digital era encarada como “preocupante e até adestradora da vida e das relações”, durante o contexto pandémico “torna-se a estratégia inovadora da educação e, porque não, a possível ‘solução’” (Oliveira, Castañeda & Yaegashi, 2021, p.391). Assim, as aulas passaram a ser dadas *on-line*, as salas de aula foram substituídas por plataformas e ambientes virtuais (*Google Classroom, Microsoft Teams...*), e a comunicação síncrona entre professores e entre professores e alunos passou a ser concretizada através de ferramentas de vídeoconferência (*Google Meet, Zoom, Google Hangouts, Skype...*) (Alarcão, 2021; Oliveira, Castañeda & Yaegashi, 2021).

Abria-se, perante as comunidades educativas (professores, alunos e famílias), um novo cenário. Por todo o mundo, num curto período de tempo, os professores foram obrigados a reinventar-se (Ferronato & Santos, 2021; Pachiega & Milano, 2020; Rocha, Neto & Silva, 2022), mostrando uma capacidade de resposta extraordinária que, segundo Verdasca (2021, p.3), “terá colocado Portugal na linha da frente internacionalmente ao pautar-se por uma estratégia adaptativa e mesmo em certos casos antecipativa na gestão da mudança.” De acordo com este autor, as escolas revelaram “sinais de aproximação a um estágio evolutivo, que Roberto Carneiro (2017) enquadraria como tendencialmente orientado à

inovação” (Verdasca, 2021, p.3), tendo os professores conseguido, através de dinâmicas auto-organizadas, assentes em interações e múltiplas interdependências, inovar a nível pedagógico, numa espécie de formação em exercício. Diz-nos ainda Verdasca (2019, citado em Verdasca, 2021, p.3) que “os professores e educadores dispõem de um poder de competência que não é de natureza hierárquica, mas profissional, adquirido e aprofundado em contextos de formação e socialização prolongadas e de elevada especialização.” No entanto, este não foi um processo suave nem isento de dificuldades para os professores e para as escolas.

3.1. Competências digitais

Na passagem para o ERE, o primeiro constrangimento sentido teve a ver com o facto de as escolas não estarem preparadas para esta transição, no que diz respeito, sobretudo, aos “espaços” ou “ambientes” pedagógicos. De facto, tal como refere Amante (2021), verificou-se que:

Apesar de anos e anos de investigação e de programas e projetos de incentivo ao uso dos meios digitais, demos conta que grande parte das escolas não tinha uma plataforma online que usasse habitualmente e à qual pudesse recorrer como espaço pedagógico de interação, numa situação de não presencialidade. Como relataram alguns professores, nas primeiras semanas, foi o caos. (Amante, 2021, p.4)

Outro constrangimento verificado prende-se com a questão técnica, a nível dos equipamentos necessários para o ERE (Flores *et al.*, 2020; Oliveira, Castañeda & Yaegashi, 2021). De acordo com Flores *et al.* (2020):

estudos realizados neste âmbito apontam para um conjunto de dificuldades associadas a problemas de rede, problemas técnicos, falta de equipamentos adequados e desigualdades no acesso a recursos tecnológicos por parte de professores e alunos (Zhang, Wang, Yang e Wang, 2020; Judd, Rember, Pellegrini, Ludlow e Meisner, 2020; Flores, Machado, Alves e Vieira, 2021; Sareen e Nangia, 2020). (Flores *et al.*, 2020, p.3)

A questão da literacia digital afigurou-se também como sendo um aspeto problemático, sendo que entendemos o conceito tal como definido por Vuorikari *et al.* (2016):

o conjunto de competências necessárias para alcançar a fluência digital, sustentadas por competências básicas em tecnologias digitais em rede, permitindo pesquisar, analisar,

avaliar, selecionar, produzir, apresentar...informação, e de comunicar. Tais competências permitem ainda participar em redes colaborativas digitais”. (Vuorikari *et al.*, 2016, citados em Nobre *et al.*, 2021, p.6):

De acordo com diversos autores, verificou-se, por parte dos professores um domínio insuficiente destas competências e ausência de formação na área das tecnologias digitais (Flores *et al.*, 2020; Nobre *et al.*, 2021; Oliveira, Castañeda & Yaegashi, 2021), o que dificultou o processo de transição. Segundo Crawford *et al.* (2020, citados em Nobre *et al.*, 2021, p.6), a maioria das escolas, só ao ser confrontada com a passagem para o ensino remoto, compreendeu “a importância prática do conceito de literacia digital na planificação do trabalho a fazer”. A este propósito, afirmam Flores *et al.* (2020, p.21) que:

os professores destacam, admitindo que tiveram de aprender rapidamente e que, embora tenham dado resposta e tenham aprendido a usar as plataformas, precisam de mais formação em tecnologia, plataformas e avaliação no contexto do ensino remoto, o que corrobora outros estudos (Flores, Machado, Alves & Vieira, 2021).

Ainda segundo Flores *et al.* (2020), um estudo recente realizado em Portugal concluiu que “apesar da perceção global positiva associada à capacidade de resposta das escolas e dos professores, sobretudo através dos recursos endógenos e da colegialidade” (p.4), identificaram-se aspetos negativos relacionados com os professores, como a sobrecarga de trabalho, o *stress*, a ansiedade e o esgotamento, “corroborando outras investigações que apontam para o facto de a pandemia ter reduzido a perceção de bem-estar face à profissão e aumentado a preocupação sobre o futuro profissional” (Alves, Lopes & Precioso, 2020 citados em Flores *et al.*, 2020, p.4). A este propósito, Ferronato e Santos (2021) referem que existem estudos (Saraiva *et al.*, 2020; Pereira *et al.*, 2020) que revelam que, no contexto pandémico, vivenciou-se uma alta carga negativa de experiências e de emoções. Ainda segundo estes autores, um grupo de investigadores (Brooks *et al.*, 2020 citados em Ferronato & Santos, 2021) aponta como principais fatores de stress a duração da quarentena, o distanciamento social, a frustração e o tédio, o acumular de tarefas, entre outras, bem como questões relacionadas com a própria COVID-19, como o medo de contrair a doença, a preocupação com a saúde (própria e de entes queridos) e o estigma da doença.

Por fim, cremos ser ainda importante referir um fenómeno que, segundo Rocha, Neto e Silva (2022), afetou muitos dos professores: a *zoom fatigue*, em português *fadiga de ecrã*. Segundo Lee (2021, citado em Rocha, Neto & Silva, 2022, p.113), “o excesso de exposição às telas de equipamentos eletrônicos provocou em muitos professores a incidência de sintomas de desatenção, cansaço, insônia, estresse, dor muscular, de cabeça, nos olhos e nas costas”. Imbernón (2020) considera também que a crise pandémica contribuiu para um certo mal-estar docente, referindo que este aumentou devido à utilização de ferramentas digitais e ao facto de existirem alunos não conectados.

3.2. Sobrecarga de trabalho

Toda esta adaptação a uma nova realidade obrigou, sem dúvida (porque a vivenciámos), a uma sobrecarga de trabalho para os docentes (Ferronato & Santos, 2021; Flores *et al.*, 2020; Oliveira, Castañeda & Yaegashi, 2021; Verdasca, 2021), em geral, e para os professores titulares de grupo/turma e diretores de turma, em particular: a necessidade de desenvolver novas estratégias pedagógicas, de descobrir novos recursos e produzir novos materiais, de acompanhar os alunos e proporcionar-lhes o devido acompanhamento, ajudá-los a manter os laços com a escola e a encontrar equilíbrio e estabilidade, o contacto com as famílias... Tudo isto implicou um enorme desgaste físico e emocional para os docentes (Ferronato & Santos, 2021).

A questão da sobrecarga de trabalho remete para outro problema: o tempo! Segundo Flores *et al.* (2020), “as dificuldades mais referidas pelos professores não se prendem com as dificuldades de conciliar as atividades letivas com outros papéis da sua vida (...), mas sim com as exigências de tempo que esta modalidade de ensino lhes traz” (p.21). Verdasca corrobora esta perceção, referindo que existem outros aspetos a ter em conta, para além da sobrecarga de trabalho, “relacionados com o acréscimo do tempo de trabalho diário dos professores e com uma certa invasão do seu tempo pessoal e da sua privacidade” (p.6).

3.3. A solidão

Em tempos de pandemia, de quarentena e de confinamento, as palavras de ordem eram “fique em casa” e o isolamento ou afastamento social que se impunha afetou o modo de

experienciar as relações pedagógicas e o processo de ensinar e aprender:

a noção de espaço físico de sala de aula deu lugar a uma fronteira fluida onde os artefactos digitais entraram e ocuparam um lugar de primazia. Isto porque foi necessário reinventar e substituir uma cultura de face a face por uma cultura mediada pelo digital” (Nobre *et al.*, 2021, p.3).

Por norma, o professor desenvolve o seu trabalho no espaço físico e social da escola, na sua sala de aula, trabalho esse que se encontra alicerçado nas relações com os alunos, com os colegas e com as famílias. Como nos diz Dejours (2004, citado em Rocha, Neto & Silva, 2022, p.112), o professor “exerce o seu trabalho com a ação do corpo, utilizando-se de gestos, do seu saber fazer, da mobilização da sua própria inteligência, da capacidade de refletir, de interpretar, de poder sentir, pensar e de se inventar através das relações do ambiente escolar.” Face à pandemia, alteraram-se os espaços, os tempos, os modos. A comunicação e a interação, princípios fundamentais do ato educativo, não se processaram da mesma forma, ocorrendo com menos frequência (Bolliger & Martin, 2018 citados em Nobre *et al.*, 2021). Segundo os autores, “os avanços da tecnologia permitem que a comunicação torne acessíveis a imagem e o som, mas falta o enquadramento olfativo e táctil que se associam à presença” (Nobre *et al.*, 2021, p.5). E é precisamente por esse motivo que concordamos com Amante (2021), quando esta refere que a pandemia veio revelar a importância da Escola, “uma importância que não se prende apenas com o seu papel formador no sentido mais restrito da palavra, mas também a importância da escola nas relações interpessoais, nos processos de socialização” (p.9). A este propósito, a 15 de abril de 2020, Stefania Giannini, a mais alta responsável das Nações Unidas para a Educação, afirmava, em entrevista à *TSF*, que vivíamos um paradoxo na educação, pois “quanto mais somos obrigados a nos mudar das salas de aulas tradicionais para salas virtuais, mais importante se torna centrar-nos no lado humano, no bem-estar, nas necessidades emocionais e sociais” (citada em Alarcão, 2021, p.20). A autora refere ainda a “capacidade de adaptação e recriação que os professores demonstraram com um enorme sentido de responsabilidade profissional e social, com a demonstração de que é possível e desejável trabalhar em equipe e com a consciência de que a relação humana é fundamental no contexto educativo” (Alarcão, 2021, p.19).

Se é verdade que a pandemia implicou um maior uso da tecnologia no nosso quotidiano, em que estávamos à distância de um clique uns dos outros, a verdade é que o isolamento social influenciou o “nosso mundo interno de maneira negativa”, tendo trazido “à tona sentimentos de castração no que diz respeito aos indivíduos vivenciarem que não estão no controle das situações e da vida” (Pachiega & Milano, 2020, p.228). A pandemia acentuou sentimentos de medo e também de abandono e de solidão, sendo que os níveis de stress e o número de perturbações psicológicas aumentaram (Alarcão, 2021). Diz-nos também Dabrowski (2021, citado em Ghamrawi, 2022) que os professores a trabalhar em isolamento estão mais propensos ao *burnout* e a doenças mentais. De facto, ainda de acordo com a autora, existem cada vez mais estudos que destacam o *burnout* entre a classe docente, que os investigadores associam a doenças mentais fruto do trabalho desenvolvido em isolamento durante o contexto pandémico.

Questionava Alarcão, em 2020 (citada em Alarcão, 2021, p.20): “será que vamos conseguir recriar manifestações de afeto capazes de suprir a falta dos beijos e abraços e ajudar na diminuição dos níveis de estresse, medo e ansiedade?”

Acreditamos que tal possa ser feito, mas consideramos que o novo paradigma, assente no digital, é diferente do presencial, que tem características próprias, e que jamais o substituirá. Contudo, sabemos também que foi a solução possível: “todos sabemos que a escola também é um lugar de encontros, de contatos e de corpos, que o digital não anula, mas reduz a dimensão” (Bolliger & Martin, 2018, citados em Nobre *et al.*, 2021, p.5). No fim de contas, temos de concordar com Alarcão (2021) quando afirma que “os avanços tecnológicos, por melhores que sejam, não conseguem substituir a pessoalidade da relação direta” (p.19).

3.4. A colaboração

Neste contexto de pandemia, marcado pelo isolamento social e por sentimentos e emoções negativas, a educação enfrentou desafios nunca antes imaginados. Mas, como já referimos, as comunidades educativas readaptaram-se e reinventaram-se, alterando e transformando as suas práticas. Dizem-nos Morgado, Sousa e Pacheco (2020, p.2) que “estamos perante uma situação que requer grande capacidade de colaboração, partilha e inovação entre os atores da comunidade educativa” (p.2).

O próprio Ministério da Educação, nas suas orientações para as escolas, remete para a necessidade desse trabalho colaborativo. O “Roteiro – Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas”, com base no qual os estabelecimentos de ensino delinearam os seus “Planos de Ensino a Distância” (Plano de E@D, como eram designados) para o terceiro período do ano letivo 2019/2020, a fim de garantir “que todas as crianças e todos os alunos continuam a aprender” no contexto pandémico (DGE, 2020, p. 1), tinha como um dos seus oito princípios orientadores “colaborar e articular: promover a interajuda entre professores”. Sabemos, empiricamente, que esse princípio foi seguido.

Diz-nos Rocha (2020) que, “durante a situação pandémica, em que (...) se privilegiaram as práticas de ensino não presencial, a supervisão da prática de ensino supervisionada debateu-se e debate-se com diversas contingências em termos de exequibilidade e eficácia” (p.93). Segundo este autor, “as instituições de ensino superior tiveram/têm de adaptar as práticas e os procedimentos supervisivos à situação de pandemia provocada pela COVID-19 e vivenciada por todas as entidades envolvidas nestes processos” (Rocha, 2020, p.93). Acrescentamos que essa adaptação não foi concretizada apenas nas instituições do ensino superior, mas antes em todos os estabelecimentos de ensino. Na verdade, acreditamos que o contexto pandémico propiciou uma verdadeira supervisão pedagógica entre pares, que permitiu a construção de “uma autêntica relação de colaboração entre colegas” (Alarcão & Canha, 2013, p. 119), assente em situações reais de ensino. De facto, o ato de ensinar em tempos de pandemia foi alicerçado numa forte colaboração entre professores, imbuídos de um espírito extraordinário de partilha, cooperação, de entreajuda e de solidariedade, rejeitando-se o individualismo que, como já vimos, ainda não desapareceu totalmente da práxis docente. Concordamos, assim, com Amante (2021) quando afirma que:

a pandemia, parece ter começado a contribuir para alterar esta visão individualista do trabalho docente, fomentando a entreajuda, a partilha e a colaboração. Os colegas que detinham mais conhecimentos tecnológicos, como os professores da área de informática, não davam mãos a medir. (Amante, 2021, p.14).

A autora acrescenta ainda:

Tem sido, efetivamente, um tempo que tem demonstrado a importância da ideia da *docência como coletivo* (Nóvoa, 2009), que tem reforçado a importância das comunidades de prática, que por sua vez, contribuem para o desenvolvimento profissional e reforçam a identidade docente, permitindo, como referia António Nóvoa (2009), que *os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção* (p.42). (Amante, 2021, pp.14-15).

Diz-nos Alarcão (2021, p.15) que “a era do digital acelerou-se.” Talvez porque, como nos diz o ditado popular (numa frase também atribuída a Platão), “a necessidade é a mãe de toda a invenção”, ou seja, “é em situações de maior adversidade que, por norma, se geram soluções inovadoras e se concretizam as transformações mais significativas” (Morgado, Sousa & Pacheco, 2020, p.8).

Assim, tal como a sociedade, de uma forma geral, teve de se adaptar ao contexto pandémico, encontrando novas formas de viver, a nível pessoal e profissional, também as escolas se viram obrigadas a fazer um esforço adaptativo de modo a minimizar o impacto causado pela pandemia, encontrando “novas metodologias e recursos, novos modelos avaliativos, novas relações” (Verdasca, 2021, p.6). Na verdade, se, como refere este autor:

a capacidade de desenvolver mudanças educativas e inovar passa, em larga medida, pelo comprometimento do professor (Cardoso, 2014; Fullan & Hargreaves, 1996, 2000) e se a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem, e da maneira como a conseguirem construir ativamente (Thurler, 1994)” (Verdasca, 2021, p.6),

as escolas mostraram estar à altura do desafio, com os professores a destacar “a aprendizagem de coisas novas que os ajudaram a ensinar e a evoluir profissionalmente” (Flores *et al.*, 2020, p.21).

Encontramo-nos agora num contexto pós-pandémico. Esperamos que os professores continuem a revelar a tal capacidade de adaptação à imprevisibilidade e que consigam rentabilizar a experiência vivida na pandemia, aproveitando as aprendizagens que dela retiraram para “redesenhar a educação”, usando as palavras de António Guterres (2020), secretário-Geral da ONU. Como nos diz Alarcão, 2021, p.20):

Temos de aprender a transformar os perigos em oportunidades e os riscos em desafios. No período pós-pandêmico (...) precisamos continuar a aprender a trabalhar para conseguirmos articular o ensino presencial com o ensino a distância, aproveitando deste as suas ricas potencialidades, mas sem perder a dimensão interpessoal, afetiva, que se revelou tão significativa.

CAPÍTULO 4 – Transpondo os muros da escola

*... learning—whatever form it takes—changes
who we are by changing our ability to
participate, to belong, to negotiate meaning.*
(Wenger, 1998, p. 226)

4.1. Comunidade

Seguindo o nosso princípio da importância das palavras, começemos por tentar compreender o étimo de *comunidade*. De acordo com Illera (2007, p.117), “provem do latim *commune* e *communis*, conjuntamente, em comum, conjunto de pessoas que se vinculam pelo cumprimento de obrigações comuns e recíprocas (Corominas, 1987) e que se utiliza desde meados do século XV.”

Lima (2004) diz-nos que “conceitualmente, uma comunidade é um grupo de pessoas que têm algo em comum”²⁴. Westmeiher (1998, pp.12-17, citado em Lima, 2004, p.38) identificou cinco elementos principais do conceito: interação e participação, interdependência, partilha de interesses e crenças, preocupação com os pontos de vista da minoria e relações significativas.

4.2. Os professores e as comunidades de prática

Lisbôa e Coutinho (2011a) dizem-nos que o conceito de comunidade já faz parte da linguagem das Ciências de Educação há algum tempo, empregando-se termos como comunidade educativa, comunidade de aprendizagem, comunidade académica, e até comunidade escolar.

No que diz respeito ao termo *comunidade de prática* (CoP), este é atualmente encarado “numa perspetiva de conhecer, aprender e até como um meio dos profissionais melhorarem o seu desempenho” (Lisbôa e Coutinho, 2011a, s.p.). Segundo Wenger (2006, citado em Lisbôa e Coutinho, 2011a, s.p.), “o termo foi cunhado para indicar uma forma de organização entre indivíduos de cariz formativo na vida do aprendiz, que, pela sua dinâmica, busca o envolvimento de todos no processo de aprendizagem”. Poderemos,

²⁴ Tradução própria: “Conceptually, a community is a group of people who share something in common.”

assim, falar de uma comunidade de prática, constituída por professores, no seio de uma escola?

Começamos por relembrar o individualismo e o isolamento da práxis docente de que falámos anteriormente e que, de acordo com Lima (1992, p.164, citado em Machado & Formosinho, 2016, p.15), “põe em evidência a dificuldade de um professor isoladamente mudar as situações e os contextos de trabalho e, sozinho, construir novas competências profissionais a partir da experiência de trabalho.” É, assim, fundamental, o trabalho colaborativo entre docentes, o qual implica (como já vimos anteriormente), a partilha de conhecimentos/saberes, experiências e materiais, a existência de objetivos comuns, de responsabilidades partilhadas e a tomada de decisões em conjunto. De acordo com Alarcão e Canha (2013), essa colaboração “deve proporcionar a cada um novas relações e contextos de desenvolvimento e de aprendizagem com os outros, criando idealmente a existência de comunidades” (p.81). Pressupõe-se, pois, que essas comunidades se criem no espaço escolar, pois é na escola, enquanto organização, e no sistema educativo em que ela se insere, que se desenvolve o processo de aprendizagem prática da docência” (Machado & Formosinho, 2016, p.15).

As organizações, neste caso as escolares, podem, assim, ser entendidas como comunidades. Aliás, atrevemo-nos a dizer que é desejável que se tornem comunidades, pois, como afirma Fialho (2021):

É tempo de a escola se assumir como lugar de formação dos professores, como espaço de análise partilhada das práticas e de reflexão sobre o trabalho docente, no sentido de transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional. É tempo de articular a formação de professores com o desenvolvimento de projetos e as ações estratégicas das escolas. Trata-se de assumir as escolas como comunidades de prática, espaços de diálogo construído por professores comprometidos com a pesquisa e a inovação, nos quais se discutem ideias sobre o ensino e a aprendizagem e se constroem colaborativamente respostas aos desafios da educação e da formação das crianças e dos jovens do século XXI. (Fialho, 2021, p.40)

A afirmação “Trata-se de assumir as escolas como comunidades de prática” obriga-nos à reflexão, levando-nos à questão incontornável: mas o que é, então, uma comunidade de prática (CoP)?

A resposta a esta questão não é fácil, uma vez que não existe consenso geral no que diz respeito à definição do conceito (Kirschner & Lai, 2007; Rocha & Pereira, 2014). No entanto, podemos afirmar que as CoP encontram-se hoje muito assentes no quadro teórico cunhado por Wenger, sendo que este as definiu como “grupos de pessoas que partilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão por um tópico, e que aprofundam os seus conhecimentos e experiência nessa área através de uma interação contínua”²⁵ (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002, p.4) Segundo os autores, uma CoP assenta numa combinação de três elementos básicos que, quando bem articulados entre si, a transformam numa *estrutura de conhecimento* ideal: o domínio, a comunidade e a prática partilhada:

é uma combinação única de três elementos fundamentais: um domínio de conhecimento, que define um conjunto de questões; uma comunidade de pessoas que se preocupam com este domínio; e a prática partilhada que estão a desenvolver para serem eficazes no seu domínio²⁶ (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002, p. 27).

O *domínio* é o que inspira os membros da CoP a participar, o que guia a sua aprendizagem e dá sentido às suas ações, criando um sentimento de identidade comum: “um domínio bem definido legitima a comunidade ao afirmar o seu propósito e valor para os membros e outras partes interessadas”²⁷ (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002, p.28).

A *comunidade* “cria o tecido social da aprendizagem”²⁸ (Wenger McDermott, & Snyder, 2002, p.28), potenciando as interações e as relações entre os membros, as quais assentam no respeito mútuo e na confiança. Encoraja-os a partilhar ideias, a expor aquilo que não sabem, a fazer perguntas difíceis e a ouvir com atenção, para que possam aprender uns com os outros.

A *prática* é um conjunto de estruturas, ideias, ferramentas, informações, estilos, linguagens, histórias e documentos partilhado pelos membros da CoP: “a prática é o

²⁵ Tradução própria: “groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis”.

²⁶ Tradução própria: “is a unique combination of three fundamental elements: a domain of knowledge, which defines a set of issues; a community of people who care about this domain; and the shared practice that they are developing to be effective in their domain”.

²⁷ Tradução própria: “A well-defined domain legitimizes the community by affirming its purpose and value to members and other stakeholders”.

²⁸ Tradução própria: “creates the social fabric of learning”.

conhecimento específico que a comunidade desenvolve, partilha e mantém”²⁹ (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002, p.29).

Lai *et al.* (2006) acrescentam que aquilo que distingue a CoP de outras comunidades é o facto de, uma vez que uma “CoP se foca num domínio de interesse partilhado, ser membro implica possuir um determinado nível de competência e conhecimento nesse domínio”³⁰ (p.12).

De acordo com Macário *et al.* (2010), nas CoP podem ser identificados dois tipos de conhecimento: o da comunidade (coletivo) e o individual:

ambos evoluem lado e lado e estabelecem uma dinâmica de causa-efeito mútuo. Contudo, o conhecimento da comunidade é maior que a soma das partes do conhecimento de cada membro participante (Gherardi & Nicolini, 2000), uma vez que a comunidade detém o conhecimento colectivo (Macário *et al.*, 2010, p.685).

Em síntese, uma CoP implica um espaço social onde ocorre aprendizagem individual ou coletiva, fruto de uma prática partilhada num determinado domínio, consubstanciada num relatório partilhado (Wenger Trayner & Laat, 2011), ideia que ecoa o argumento de Vygotsky (1978, citado em Gannon-Leary & Fontainha, 2007, p.2) de que “a aprendizagem de uma pessoa pode ser aprimorada através do envolvimento com outras pessoas, o que permite a extensão da capacidade dessa pessoa a um nível novo e superior”³¹.

Um entendimento mais ligeiro poderia levar a encarar as CoP como algo muito próximo do conceito de colaboração. Contudo, Wenger (1998) alerta-nos para o facto de uma CoP não ser sinónimo de grupo, equipa ou rede, sendo mais do que um conjunto de pessoas que trabalham ou interagem de forma colaborativa pois, tal como afirmam Alarcão e Canha (2013), regra geral, “estes grupos extinguem-se na conclusão de projetos desenvolvidos em períodos limitados de tempo. (...) Para haver comunidade, é necessário haver um percurso de experiência alargado no tempo, uma história construída em conjunto que

²⁹ Tradução própria: “the practice is the specific knowledge the community develops, shares, and maintains”.

³⁰ Tradução própria: a CoP focuses on a domain of shared interest, its membership implies a certain level of competence and knowledge of that domain”.

³¹ Tradução própria: “a person’s learning may be enhanced through engagement with others which enables the extension of that person’s capability to a new, higher level.”

consolida a pertença e a confiança mútua e que permite antever um futuro de continuidade” (p.58).

De acordo com Miranda *et al.* (2021), num estudo realizado por Barreira, Pessoa, Bidarra e Vaz-Rebello, o conceito de CoP tem vindo a ser utilizado no âmbito da formação de professores, enquanto potenciador de processos de supervisão entre pares ou de *intervisão*, tal como referimos anteriormente, e ao mesmo tempo de desenvolvimento profissional docente. Vejamos o que sustenta tal afirmação.

Em primeiro lugar, de acordo com Lave e Wenger (1991, citado em Miranda *et al.*, 2021), o conceito de CoP resulta:

da consideração da aprendizagem como um processo associado à participação concreta em situações de ensino, ou seja, há sempre inevitavelmente aprendizagem, (...) desde que os sujeitos se encontrem envolvidos em práticas sociais. Na verdade, segundo Wenger (1998): ‘Over time, this collective learning results in practices that reflect both the pursuit of our enterprises and the attendant social relations. These practices are thus the property of a kind of community created over time by the sustained pursuit of a shared enterprise. It makes sense, therefore, to call these kinds of communities *communities of practice*’ (p.45).

³² (Miranda *et al.*, 2021, p.17)

De facto, a supervisão pedagógica horizontal, como já referido, assume uma particular relevância no âmbito do DPD, sendo necessária sustentá-la, como defendem Miranda *et al.* (2021) “em abordagens fundamentadas e comprovadas pedagogias e estratégias atuais e ativas” (p.16). Assim, segundo os autores, é de destacar que a investigação sobre o DPD tem vindo a revelar:

a pertinência dessa aprendizagem se basear em experiências concretas e significativas (Knowles, 2015), da aprendizagem baseada na análise e reflexão de situações práticas (Dewey, 1910/2003; Schon, 1983; Zeichner, 1993), dos processos colaborativos e de construção colaborativa desse conhecimento (Hargreaves, 1998; Lave & Wenger, 1991). (Miranda *et al.*, 2021, pp.16-17)

³² Ao longo do tempo, essa aprendizagem coletiva resulta em práticas que refletem tanto a busca dos nossos empreendimentos, como as relações sociais decorrentes. Essas práticas são, assim, propriedade de um tipo de comunidade criada ao longo do tempo pela busca sustentada de um empreendimento partilhado. Faz sentido, portanto, designar esses tipos de comunidades como *comunidades de prática*. (tradução própria)

Sublinhe-se que esses processos não assentam necessariamente em momentos e/ou espaços específicos, como se pode constatar pelos resultados evidenciados no estudo Teaching and Learning International Survey - TALIS (OECD, 2009, citado em Miranda *et al.*, 2021, p.16), os quais revelam que “as conversas informais com os colegas constituem a prática de desenvolvimento profissional mais frequente dos docentes que participaram no estudo, enquanto a investigação sobre as práticas docentes emerge como a estratégia com mais impacto no desenvolvimento profissional.”

Fialho (2016) acrescenta ainda que as CoP “reforçam o sentimento de pertença e de identidade profissional, essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em ações concretas”, sendo que “a supervisão colaborativa surge como uma estratégia fundamental para o processo de mudança individual e coletiva, pois cria condições para que os professores sejam responsáveis pela sua própria prática” (p.40).

Em síntese, as CoP de professores, para serem consideradas como tal, devem cumprir os três elementos básicos de uma CoP acima referidos:

- a) possuírem uma identidade ou campo de interesse partilhado e relativamente ao qual os membros têm um compromisso; b) possibilitarem a interação e, assim, o envolvimento dos seus membros para se ajudarem e aprenderem uns com outros e partilharem informação com vista à resolução de problemas comuns; c) permitirem que os membros da comunidade desenvolvam e partilhem experiências, práticas, histórias, ferramentas que ajudem a resolver problemas. (Miranda *et al.*, 2021, p.17)

António Nóvoa (2009) sublinha também a importância das CoP constituídas por professores, enquanto “espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem” e onde se reforça “um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção” (p.21). Segundo o autor, “é esta reflexão colectiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional” (Nóvoa, 2009, p. 21).

Machado e Formosinho (2016, p.17) defendem igualmente que a ideia da escola como uma comunidade de prática dos professores assenta “numa conceção do conhecimento e da

aprendizagem como fenómenos sociais e culturais situados em contextos de atividade prática, operando--se a sua construção e difusão mediante um processo de participação ou construção social em comunidades, que partilham interesses, experiências ou identidades.” Os docentes adquirem e constroem conhecimento através da prática e da reflexão sobre essa mesma prática, tornando a metodologia de investigação-ação num “processo de aperfeiçoamento pessoal e profissional que redundará em desenvolvimento dos alunos” (Elliot, 1993, citado em Machado & Formosinho, 2016, p.17). Esse processo contribui também para a melhoria da escola, pois estudos revelam que esta se encontra alicerçada em processos como o “desenvolvimento cooperativo dos professores, o seu envolvimento nas decisões da instituição, estratégias de coordenação, aproveitamento da investigação e reflexão colegial, planificação colaborativa, etc.” (Bolívar, 2012, p.32, citado em Machado & Formosinho, 2016, p.17).

4.3. Comunidades de prática virtuais

A presença da tecnologia digital faz-se sentir no nosso quotidiano, em todas as esferas da nossa vida, tendo originado transformações profundas na nossa forma de ser e de estar, na nossa forma de viver, quer em termos profissionais, quer em termos pessoais e sociais. Mudaram-se crenças e valores, modos de pensar, de comunicar, de nos relacionarmos com o outro, de sentir, de ver e viver o mundo. Como nos diz Amante (2013),

(...) sobretudo o boom da Web 2.0 e das redes sociais a que temos assistido nos últimos anos, tornam verdade o facto de que todos os dias, “acedemos, partilhamos, criamos, publicamos informação de natureza diversa, da mais banal à mais elaborada. Diariamente, o acesso à Internet e às nossas redes de contactos permite-nos resolver problemas, esclarecer dúvidas, efectuar procedimentos, descobrir informação, pessoas, lugares, conhecimento.” (Amante, 2003. p.2)

Este fenómeno teve, e continua a ter, indubitável e inevitavelmente, repercussões e implicações na área da educação, sobretudo durante e após o contexto pandémico. Como nos diz Moreira (2018), “Se existem novas formas de viver, sentir e pensar, é preciso que se pense também nas novas formas de ensinar e, sobretudo de aprender, nas novas expectativas e nos novos desafios, que se colocam, não só aos estudantes, mas também aos professores, já que todos estão inseridos numa sociedade repleta de tecnologias

digitais e telemáticas.” (p.7) O caminho terá de passar, assim, por uma simbiose significativa, eficaz e eficiente, entre o passado e o presente, o tradicional e o digital, devendo as tecnologias digitais ser encaradas não apenas como meros instrumentos, mas enquanto potenciadoras da criação de um ambiente vivo num ecossistema educacional plural e diversificado.

Segundo Coutinho (2013), “esta omnipresença do tecnológico nas sociedades atuais implica, como refere Carneiro (2001), novos modos de aprender e de gerir o conhecimento a que instituições de ensino não podem ficar alheias. (p.21). É neste contexto que as comunidades virtuais, dinamizadas por e para professores, assumem particular relevância. Tal como questiona Ciolfi (2017), “Sendo a construção do conhecimento um processo social e a internet um recurso que a cada dia faz mais parte de nosso cotidiano escolar, por que não utilizarmos esse instrumento para o aprimoramento da prática docente?” (p.1)

De acordo com Hunter (2002, citado em Duncan-Howell, 2010), a Internet possibilita aos professores oportunidades para colaborar e refletir em conjunto com outros professores, tornando possível a estes profissionais “interagir, aprender e aceder ao conhecimento e a recursos dentro de um espaço social³³ (Duncan-Howell, 2010, p.326).

A este propósito, relembremos a preocupação com a necessidade de romper com o isolamento da práxis docente e de promover a colaboração e colegialidade entre professores (Lima, 2004), algo para o qual a comunicação mediada por computador (CMC) pode contribuir. Segundo este autor, o conceito de comunidade docente está a sofrer alterações, uma vez que as redes de docentes já não se encontram limitadas a um só espaço/local de trabalho. Graças à CMC, as fronteiras das redes profissionais dos professores estão a tornar-se instáveis e incertas, sempre em mutação, o que “apresenta desafios importantes para as conceções atuais de colegialidade docente”³⁴ (Lima, 2004, p.43).

A este propósito, Pinto e Osório (2009) advogam que quando “se passa de uma comunidade de prática presencial para uma comunidade no ciberespaço, (...) a diferença mais marcante é a perda do contacto face-a-face e tudo o que advém deste tipo de

³³ Tradução própria: “to interact, learn and access knowledge and resources within a social space”.

³⁴ Tradução própria: “this presents important challenges to current conceptions of teacher collegiality”.

interacção” (p.49). No entanto, “o ambiente virtual é uma extensão do mundo físico” (Castells, 2013, citado em Lisbôa & Coutinho, 2011a, s.p), sendo que uma CoPV pode ajudar “a dissolver algumas das desvantagens e revelar-se uma experiência complementar do espaço físico ou, até, única”, sendo que as “comunidades aliadas às tecnologias exigem que se assumam novos papéis por parte de todos os seus intervenientes” (Pinto & Osório, 2009, p.49).

De acordo com Lévy (1999), o ciberespaço constitui um novo meio de comunicação, onde todos contribuem para o seu crescimento/desenvolvimento através da produção e partilha de informação e saber, sendo que “esse crescimento está associado à cibercultura, porque ela é a manifestação das práticas, das culturas e das opiniões dos diversos utilizadores que frequentam os ambientes virtuais” (Lisbôa e Coutinho, 2001a) É neste contexto, alicerçado na colaboração, que emergem as comunidades virtuais, as quais, de acordo com as autoras, assentam na interconexão e na inteligência coletiva.

Mas recentremo-nos no conceito que é o foco deste estudo: as comunidades de prática virtuais. As leituras efetuadas sustentam a afirmação de que as CoPV apresentam uma multiplicidade de designações, tais como:

comunidade de conhecimento, comunidade de aprendizagem, rede virtual de práticas, comunidade virtual, redes de aprendizagem, grupos temáticos, redes de competência, grupos de interesses, centros de conhecimento, comunidades do saber, comunidades ocupacionais, comunidades de peritos, comunidades cognitivas, comunidades epistêmicas, culturas ocupacionais, clubes de tecnologia, universidades invisíveis” (Braga, 2008, Gouvêa, 2005 citados em Sartori & Santos, 2013, p.7).

No entanto, independentemente da designação atribuída, a verdade é que cada vez mais se reconhece a importância das comunidades virtuais, enquanto espaços de reflexão sobre a prática, assentes num ambiente de aprendizagem colaborativo, potenciadores do DPD (Kirschner & Lai, 2007). O que são, então, as comunidades virtuais de prática?

De acordo com Ghamrawi (2022), uma CoP consiste num grupo de indivíduos interessados numa prática comum (ensino, medicina, engenharia...), que se transformam numa comunidade. Uma CoPV implica que os membros desse grupo se encontrem virtualmente, e não de forma presencial, através de uma plataforma *online*. Nesta linha de pensamento, são várias as definições de CoPV que encontramos na literatura.

Wenger, McDermott e Snyder (2002) começam por nos dizer o que as CoPV não são: “uma comunidade de prática não é apenas um site da Web, um banco de dados ou uma coleção das melhores práticas”³⁵ (p.34). Segundo os autores, uma CoPV:

é um grupo de pessoas que interagem, aprendem juntas, constroem relacionamentos e, no processo, desenvolvem um sentimento de pertença e compromisso mútuo. Ter outras pessoas que partilham da nossa visão geral do domínio e, ainda assim, trazem as suas perspetivas individuais sobre um determinado problema, cria um sistema de aprendizagem social que vai para além da soma das suas partes³⁶ (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, p. 34).

De facto, já em 1991, Lave e Wenger (citados em Gannon-Leary & Fontainha, 2007) defendiam que a aprendizagem implica a participação no mundo social e que as pessoas aprendem melhor em contextos sociais e através da interação social. Wenger, McDermott e Snyder (2002), acrescentam que as CoPV incluem este conceito, uma vez que estabelecem um ambiente em rede onde podem ocorrer as interações necessárias facilitadoras da aprendizagem.

Gannon-Leary e Fontainha (2007) definem uma CoPV como:

uma rede de indivíduos que partilham um domínio de interesse sobre o qual comunicam online. Os praticantes partilham recursos (por exemplo, experiências, problemas e soluções, ferramentas, metodologias). Essa comunicação resulta no aprimoramento do conhecimento de cada participante da comunidade e contribui para o desenvolvimento do conhecimento dentro do domínio.³⁷ (Gannon-Leary & Fontainha, 2007, p.2).

Kirschner e Lai (2007) definem as CoPV não como uma “coisa”, mas como um processo de aprendizagem social, sendo que o produto é a partilha de ideias, o encontro de soluções para problemas comuns e a construção de um repositório de conhecimento. Dizem-nos os autores que esse processo ocorre “entre pessoas com um interesse comum sobre um

³⁵ Tradução própria: “a community of practice is not just a Web site, a database, or a collection of best practices”.

³⁶ Tradução própria: “is a group of people who interact, learn together, build relationships, and in the process develop a sense of belonging and mutual commitment. Having others who share your overall view of the domain and yet bring their individual perspectives on any given problem creates a social learning system that goes beyond the sum of its parts”.

³⁷ Tradução própria: “a network of individuals who share a domain of interest about which they communicate online. The practitioners share resources (for example experiences, problems and solutions, tools, methodologies). Such communication results in the improvement of the knowledge of each participant in the community and contributes to the development of the knowledge within the domain.”

assunto ou problema, que colaboram por períodos de tempo mais longos para partilhar e trocar ideias, encontrar soluções e construir conhecimento”³⁸ (Kirschner & Lai, 2007, p.128).

Kelley e Turner (2017, p.66 citados em Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega & Rubia-Avi, 2021, p.2) descrevem as CoPV como comunidades “projetadas e implementadas como uma intervenção organizacional, utilizando múltiplas plataformas eletrônicas, síncronas e assíncronas, para facilitar o comprometimento de pares locais, de projeto e organizacionais, e de aprendizagem mútua.”³⁹

Ghamrawi (2022) diz-nos que as CoPV são formadas por pessoas com interesses comuns, que anseiam por aprender umas com as outras através de interações sociais. Constituem ainda verdadeiros “ecossistemas de conhecimento”, onde a informação é partilhada e gerada através de uma rede social construída em torno de interesses e experiência comuns (Shal *et al.*, 2018, citado em Ghamrawi, 2022).

No entanto, de acordo com Jones (1997, citado em Blanchard & Markus, 2002), há que fazer a distinção entre “assentos virtuais” (*virtual settlements*) e comunidades virtuais (*virtual communities*). Um *virtual settlement* pode definir-se e ser medido pelo nível de interação *online*, a proporção de comunicações públicas, a proporção de membros ativos e a continuidade da participação. No entanto, para que deixe de ser *settlement* e passe a ser uma comunidade virtual, tem de existir a presença de laços afetivos entre os membros. É consensual que uma CoPV apresenta os três elementos estruturais estabelecidos por Wenger, McDermott e Snyder (2002): o domínio, a comunidade e a prática, o que ajuda a estabelecer o quadro teórico que sustenta a aprendizagem e a construção de conhecimento no ambiente virtual. Existem, contudo, autores que apresentam outros modelos, sobre os quais não nos debruçaremos neste momento.

Segundo Bezerra (2014), “Wenger (2006) defende que estas estruturas de suporte à aprendizagem colaborativa têm sido frequentemente aplicadas na formação de

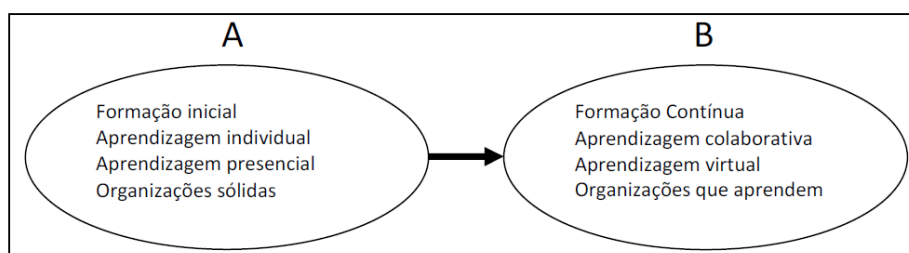
³⁸ Tradução própria: “between people with a common interest in a subject or problem who collaborate over longer periods of time to share and exchange ideas, find solutions and build knowledge”.

³⁹ Tradução própria: “designed and implemented as an organizational intervention, using multiple electronic synchronous and asynchronous platforms to facilitate the commitment of local, project and organizational peers, and of mutual learning”.

professores, numa perspectiva de formação em serviço” (p. 62). De facto, temos consciência que os desafios da sociedade contemporânea obrigam ao repensar do desenvolvimento profissional docente (Choupina & Meirinhos, 2014), em que a formação inicial constitui apenas uma etapa incipiente num percurso que se quer de aprendizagem ao longo da vida. Como já vimos anteriormente, a formação profissional deverá ser permanente, contínua e constante (Imbernón, 2011), num processo de construção ao longo do qual os professores vão ganhando conhecimento e experiência (Marcelo, 2009), não podendo estes ser alheios ao papel que as novas tecnologias podem desempenhar nesse processo.

Meirinhos (2010, p.2) aponta quatro grandes transformações sentidas no desenvolvimento profissional docente, de acordo com a figura abaixo:

Figura 4.1 Contexto atual de mudança



Fonte: Meirinhos (2010, p.2)

Como nos dizem Choupina e Meirinhos (2014), “As novas tecnologias que suportam as comunidades virtuais podem potenciar a criação de novos cenários que permitem o alargamento do conceito de desenvolvimento profissional docente.” (p.53)

No entanto, temos consciência de que estas dinâmicas de mudança demoram o seu tempo e que, pelo caminho, existem constrangimentos que nem sempre são fáceis de ultrapassar:

Contudo, apesar de reconhecida a sua importância, nomeadamente no contexto da formação profissional, a emergência das comunidades de prática e respectivas dinâmicas de aprendizagem colaborativa, não são ainda um processo fácil na nossa cultura de trabalho e estrutura organizacional. Existem elementos da nossa cultura de trabalho e formas de funcionamento das instituições que limitam ou dificultam a criação destes novos ambientes virtuais de aprendizagem e de formação.” (Meirinhos, 2010, p.1)

De facto, a literatura aponta para alguns fatores determinantes na promoção ou inibição da participação em CoPV. Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega e Rubia-Avi (2021) desenvolveram um estudo, cujo objetivo se centrou numa revisão sistemática dos fatores

implicados no Knowledge Sharing Behavior (KSB), que entendemos como determinantes para o desenvolvimento de uma CoPV, identificando quatro tipos: fatores pessoais (características, crenças ou expectativas pessoais de cada membro); fatores interpessoais (relações estabelecidas entre os membros); fatores contextuais (o ambiente de referência da comunidade); fatores tecnológicos (ambiente tecnológico em que a comunicação ocorre). Vejamos quais são, bem como outros identificados por outros autores, mas que enquadrados na organização proposta por Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega e Rubia-Avi:

1) Fatores pessoais:

- *Comportamentos de ajuda*: prende-se com atitudes de altruísmo face a outros membros da CoPV ou perante a própria CoPV enquanto coletivo (Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega & Rubia-Avi, 2021).
- *Necessidade de afiliação*: tem a ver com o desejo de contacto social com outros membros da CoPV (Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega & Rubia-Avi, 2021). Pode associar-se à necessidade de um sentimento de pertença (Brown & Duguid, 2002, Wegerif, 1998 citados em Gannon-Leary & Fontainha, 2007).
- *Perícia*: tem mais influência na participação quando é entendida no sentido da qualidade das intervenções e não como a mera permanência na CoPV (Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega & Rubia-Avi, 2021).
- *Aprendizagem autónoma*: prende-se com a autonomia, a motivação individual de cada membro (Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega & Rubia-Avi, 2021).
- *Crenças e expectativas*: associado à melhoria das competências profissionais e ao trabalho desenvolvido no dia-a-dia (utilidade prática do conhecimento e qualidade da informação partilhada), à reciprocidade e à capacidade de ajudar os outros (Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega & Rubia-Avi, 2021).

2) Fatores Interpessoais:

- *Confiança*: uma CoPV, por princípio, implica a ausência de socialização e de interação “cara a cara”, presencial, algo que se afigura como essencial no desenvolvimento de uma relação de confiança, a qual, por sua vez, é vital para a partilha (Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega & Rubia-Avi, 2021). Segundo Christopolous e Diniz (2008), “maior participação implica maior colaboração” (p.78), sendo que esta decorre de uma maior coesão entre os

membros, a qual, por sua vez, resulta do sentimento de confiança entre eles (Hernandes & Fresneda, 2002, citados em Christopolous & Diniz, 2008). Trata-se, assim, de um movimento recíproco. Também Andrews e Schwarz (2002, citados em Gannon-Leary & Fontainha, 2007) e Jude-York, Davis e Wise (2000, citados em Lima, 2004) referem os benefícios para a confiança se os membros da CoPV se conhecerem previamente. Caso tal não aconteça, os indivíduos podem preferir trabalhar de forma autónoma, em detrimento da CoPV (Gannon-Leary & Fontainha, 2007; Macário *et al.*, 2010; Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega & Rubia-Avi, 2021). Dias (2008) refere ainda que “os níveis de confiança, na participação, e reciprocidade, na partilha, são fundamentais para a elaboração da identidade da comunidade, do vínculo social e das práticas entre os seus membros” (p.5). Esta é construída através da interação contínua, facilitadora do desenvolvimento de valores comuns e uma compreensão partilhada (Gibson & Manuel, 2003; Amin & Roberts, 2006 citados em Gannon-Leary & Fontainha, 2007).

- *Justiça*: os membros de uma CoPV necessitam sentir que existe justiça no seio da comunidade, para que estejam predispostos à colaboração (Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega & Rubia-Avi, 2021).

- *Comunicação*: torna-se relevante encarar a CMC como um meio de comunicação transparente (Campbell & Uys, 2007, citados em Gannon-Leary & Fontainha, 2007), sendo que a evolução de uma CoPV depende de uma comunicação efetiva entre os seus membros, potenciadora da confiança. Refira-se que, mais uma vez, se sublinha que esta é mais facilmente alcançada quando existem encontros presenciais (Hinds & Wesiband, 2003; Raven, 2003; citados em Gannon-Leary & Fontainha, 2007; Wenger, McDermott & Snyder, 2002).

- *Liderança*: a existência de uma liderança assegura uma comunicação efetiva, uma visão clara e organização (Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega & Rubia-Avi, 2021). Associado à liderança, surge o sentimento de propósito, que deve poder ser alcançado através do digital (Dube *et al.*, 2005; Campbell & Uys 2007, citados em Gannon-Leary & Fontainha, 2007) e que envolve, por parte dessa liderança, sensibilidade na monitorização, regulação e manutenção de limites e na resposta à mudança (Stuckey & Smith, 2004, citados em Gannon-Leary & Fontainha, 2007).

- *Laços sociais*: se forem estabelecidos entre os membros da CoPV podem influenciar, de forma muito positiva, a sua participação (Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega & Rubia-Avi, 2021). Contudo, segundo estes autores, existem estudos que revelam que os laços sociais são mais fortes e mais visíveis quando desenvolvidos em contextos presenciais, com impacto positivo nas interações na CoPV. Curiosa e contrariamente, Smith *et al.* (2005, citados em Gannon-Leary e Fontainha, 2007) refere que, em contextos com uma colegialidade forte, esta pode constituir uma barreira no que diz respeito à motivação para participar numa CoPV, como é o caso de pessoas que se encontram fisicamente no mesmo local.
- *Estatuto de especialista (expert status)*: prende-se com o estatuto e reconhecimento oferecido pela CoPV aos seus membros (Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega & Rubia-Avi, 2021).
- *Empoderamento (empowerment)*: a CoPV deve garantir aos seus membros oportunidades para estes demonstrem os seus conhecimentos e experiência (Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega & Rubia-Avi, 2021).
- *Discussão*: Macário *et al.* (2010) refere ainda a capacidade de refletir e discutir como fator imprescindível para a gestão e construção colaborativa de conhecimento no seio da CoPV, com vista à inovação e à mudança.

3) Fatores contextuais

Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega e Rubia-Avi (2021) sublinham a importância do contexto enquanto fator de impacto na interação e participação dos membros de uma CoPV, identificando dois fatores nesta dimensão:

- *comunidade* (enquanto contexto): o grau de relação entre o domínio da comunidade e o trabalho diário é determinante na motivação para participar numa CoPV, bem como a abertura. Ganha relevância quando são abordadas questões de interesse para a prática profissional e quando a CoPV tem autoridade para tomar decisões.
- *organização-mãe*: a cultura e o apoio da organização onde a CoPV se insere é importante. Uma cultura organizacional orientada para a colaboração, comunicação e interação positiva é facilitadora da partilha na CoPV.

4) Fatores tecnológicos

- *Competências digitais*: para que uma CoPV evolua, é fundamental que os seus membros possuam as competências necessárias para participar em ambientes digitais (Gannon-Leary & Fontainha, 2007; Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega e Rubia-Avi, 2021; Macário *et al.*, 2010).

A este propósito, Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega e Rubia-Avi (2021) identificam três tipos de fatores tecnológicos essenciais para a participação numa CoPV:

- *individuais*, que têm a ver com o grau de fobia face à tecnologia;
- *técnicos*, relacionados com a facilidade de utilização da plataforma adotada;
- *ambientais*, que se prendem com a qualidade do apoio técnico prestado pelo administrador da CoPV.

A literatura é vasta no que diz respeito às questões concetuais e teóricas no âmbito das CoPV (Kirschner & Lai, 2007) e existem alguns estudos no que diz respeito ao DPD através de comunidades de prática (Ghamrawi, 2022). No entanto, a utilização das CoPV em contexto educacional, concretamente a sua contribuição para o DPD, e enquanto contexto associado a processos de supervisão pedagógica colaborativa, é uma área recente, muito pouco explorada / investigada, existindo um número muito limitado de estudos acerca da temática (Alarcão & Canha, 2013; Kirschner & Lai, 2007; Lima, 2004; Ghamrawi, 2022). De facto, como nos diz Costa (2012), a temática das comunidades virtuais de e para professores, “tratando-se de uma área de investigação muito recente e, em larga medida, ultrapassada já pela praxis (Costa, 2007), é um domínio que importa aprofundar para que se compreendam melhor os fatores em jogo nesses contextos emergentes (...)” (p.60). Verifica-se, pois, a necessidade de estudos que, tal como sugerido por alguns autores analisados na elaboração do estado da arte, corroborem “se estas comunidades poderão funcionar como suporte ao desenvolvimento profissional de acordo com as necessidades educativas da sociedade atual” (Choupina & Meirinhos, 2014, p.64). Destaque-se, ainda, a sugestão deixada por Ciolfi (2017), no sentido da criação de uma CoPV “vinculada à alguma instituição e restrita aos seus professores”, a fim de se “observar sistematicamente a sua dinâmica, focando principalmente na figura do moderador e participação dos membros” (p.104).

Importa, pois, preencher esta lacuna no campo da investigação em educação, verificando-se a necessidade de estudos que, tal como sugerido por alguns autores, procurem:

- a) uma maior compreensão sobre como a criação de ambientes educativos inovadores e de espaços de aprendizagem cooperativos, como as CoPV, podem contribuir para que as escolas se tornem agentes de inovação e de mudança (Costa, 2012);
- b) um maior entendimento sobre como podem os professores, através de um novo modelo de supervisão (em CoPV, por exemplo), desenvolver estratégias de reflexão e de colaboração, conducentes à capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, bem como de autoaprendizagem, com vista ao desenvolvimento de profissionais reflexivos de uma escola também ela reflexiva (Malho *et al.*, 2014);
- c) o aprofundamento das conceções e práticas de supervisão pedagógica e trabalho colaborativo dos docentes em ambientes virtuais (Henriques *et al.*, 2017);
- d) a identificação das implicações destas práticas supervisivas nos processos de desenvolvimento docente, na inovação pedagógica e na melhoria do processo de ensino-aprendizagem (Henriques *et al.*, 2017);
- e) a importância e o impacto do papel do supervisor na dinamização de uma comunidade virtual (Gomes, 2011).

Apesar da referida escassez de estudos, uma multiplicidade de vantagens é apontada às CoPV no âmbito do DPD:

- incentiva a comunicação e a interação entre os participantes, ultrapassando a barreira do tempo e do espaço (Bezerra, 2014; Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega & Rubia-Avi, 2021; Rocha & Pereira, 2014);
- ajudam a ultrapassar a postura individualista dos docentes, potenciando a colaboração, que é a chave para a mudança (Bezerra, 2014; Choupina & Meirinhos, 2014; Ciolfi, 2017; Heemann, 2011; Johnson, 2001, citados em Gannon-Leary & Fontainha, 2007; Lai *et al.*, 2006; Lima, 2004; Macário *et al.*, 2010; Rocha & Pereira, 2014).
- promovem a construção (social) de conhecimento e a partilha de boas práticas (Bezerra, 2014; Lai *et al.*, 2006; Macário *et al.*, 2010; Silva *et al.*, 2019; Giostri, 2008; Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega & Rubia-Avi, 2021; Pestana & Cardoso, 2018; Rocha & Pereira, 2014);

- fomentam a inovação, auxiliando a mudar e melhorar práticas (Bezerra, 2014; Sartori & Santos, 2013; Macário *et al.*, 2010);
- permitem adaptações e mudanças por parte dos participantes, as quais acontecem de forma descentralizada, não hierárquica, complexa e dinâmica (Heemann, 2011);
- enquanto ambientes virtuais, são espaços ideais para a aprendizagem (Heemann, 2011) alicerçada na prática (Lai *et al.*, 2006). Promovem a consciencialização do potencial da aprendizagem coletiva numa abordagem transdisciplinar: através da partilha e de uma postura dialógica, os professores tendem a procurar e encontrar soluções e consensos junto dos pares, compreendendo que faz parte da vida profissional do professor refletir e conversar com os colegas sobre questões da docência, ao mesmo tempo que adquirem novos conhecimentos, capacidades e ferramentas (Ponte *et al.*, 2007; Cristóvão, 2015; Rocha e Pereira, 2014);
- promovem a reflexão entre os professores (Choupina & Meirinhos, 2014; Lai *et al.*, 2006), acrescentando-se que, sendo escrita, essa mesma reflexão torna-se mais aprofundada, existindo uma elaboração mais cuidadosa das ideias (Ponte *et al.*, 2007; Rocha, Barros & Cardoso, 2015).
- facilitam a criação de uma identidade coletiva (Lai *et al.*, 2006; Rocha & Pereira, 2014), promovendo um sentimento de pertença e reduzindo sentimentos de desconexão, isolamento e solidão (Duncan-Howell, 2010);
- potenciam o desenvolvimento de competências tecnológicas, sociais e comunicacionais (Macário *et al.*, 2010);

No que diz respeito à supervisão pedagógica, as CoPV permitem a auto e heterosupervisão (colaborativa), assente em práticas conducentes à melhoria das práticas letivas, com impacto na motivação e na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos (Malho *et al.*, 2014). Diz-nos Ciolfi (2017) que:

as comunidades virtuais podem ser utilizadas para o crescimento profissional do professor, contribuindo para o desempenho do aluno (Wenger, 1998). Educadores podem se conectar e compartilhar ideias para melhoria de sua prática docente (Baker-Doyle & Yoon, 2011). Os professores ficam imersos em uma rica rede de comunicação (uma comunidade virtual) na qual há a criação de uma inteligência

coletiva alimentada pela conexão da própria comunidade na colaboração de todos – todos (Santos, 2003).” (Ciolfi, 2017, p.4)

As comunidades virtuais tendem ainda a favorecer as práticas supervisivas, na medida em que implicam facilidade de acesso e transparência e promovem o desenvolvimento de práticas colaborativas entre docentes e com as coordenações (Henriques *et al*, 2017).

Apesar de todos os benefícios elencados, Lima (2004) identifica algumas desvantagens apresentadas pelas CoPV, muitas das quais se encontram associadas aos fatores anteriormente elencados:

- a participação numa CoPV implica, com frequência, estar profissionalmente ativo fora do horário de trabalho;
- o espírito de equipa pode ser mais difícil de alcançar do que em situações presenciais;
- apresenta desafios ao nível tecnológico, que poderão implicar investimento pessoal em aprendizagens futuras, um processo que poderá ser longo, incerto e doloroso;
- pode, por vezes, potenciar o isolamento social.

O autor sublinha ainda que, apesar de todas as possibilidades que a comunicação virtual oferece à colegialidade docente, o contacto pessoal, presencial, “cara a cara”, continua a ser importante. Também Illera (2007) argumenta que:

a virtualidade (no sentido simples de ser não-presencial e mediada telematicamente) conduz a perda de alguns dos componentes interactivos que se consideravam muito importantes na teorização das comunidades de prática: a presença e a interacção face a face inclui uma boa dose de elementos não-verbais que contribuem para situar o significado de uma mensagem, e, de facto, considera-se que a interpretação do canal não verbal esta associada a veracidade da mensagem. Isto é, na comunicação mediada por computador (CMC) perde-se, em parte ou totalmente, conforme o tipo de CMC, um canal muito importante de comunicação (...) (Illera, 2007, p.119)

Lima (2004) acrescenta que Parks e Floyd (1996) desenvolveram um estudo, cujos resultados mostraram de que era relativamente comum que as relações estabelecidas em grupos de discussão na Internet se estendessem a outros canais e contextos de comunicação (email, telefone e até presencial). De acordo com o autor, isto sugere que a comunicação virtual entre professores não substitui as formas tradicionais de relacionamento interpessoal, tornando-se apenas em mais uma forma de “encontro” com

os colegas: “Muitos indivíduos parecem não traçar uma linha rígida entre as suas relações na Internet e seus contatos na “vida real”. Como eles, os professores podem simplesmente usar o CMC como outra forma de vida habitual e comum de comunicação com os outros”⁴⁰ (Lima, 2004, p.43).

Ghamrawi (2022) diz-nos que as CoP, presenciais ou virtuais, não são novidade em educação, mas que, de acordo com Bolisani *et al.* (2020), as CoPV ganharam expressão durante a pandemia, como resposta aos desafios colocados aos professores. Em 2021, a autora levou a cabo um estudo, cujo objetivo era investigar a perceção sobre a eficácia de uma CoPV, destinada a apoiar a partilha de conhecimento entre professores K-12 durante a pandemia da COVID-19. O estudo pretendia ainda explorar o potencial das CoPV enquanto contributo para o DPD, em geral, e durante uma crise, em particular. Os resultados da investigação sugerem que, pela sua flexibilidade e adaptabilidade, e se forem bem pensadas e planeadas, as CoPV são ferramentas poderosas no âmbito do DPD, em geral, e durante um período de crise, em particular, como foi o caso da pandemia: “sempre que as escolas forem perturbadas, podem imediatamente preencher a lacuna referente ao DPD. As CoPV proporcionam aprendizagem e crescimento de professores para professores, promovendo assim a liderança docente”⁴¹ (Ghamrawi, 2022, p.5913). A autora refere ainda que estas CoPV devem manter-se no contexto pós-pandémico, para que possam estar em pleno funcionamento sempre que ocorrer uma crise.

⁴⁰ Tradução própria: “Many individuals do not seem to draw a strict line between their Internet relations and their «real life» contacts. Like them, teachers may simply use CMC as another ordinary, common life form of communication with others”

⁴¹ Tradução própria: “any time schools are disrupted, they could immediately fill in the gap for teacher PD. VCoPs provide learning and growth by teachers for teachers, thus promoting teacher leadership.”

CAPÍTULO 5 – O papel do e-moderador de uma CoPV

Anteriormente, referimos a *liderança* como um fator fundamental para as CoPV, sendo que a palavra remete para alguém que a promove, gere e/ou monitoriza a comunidade (Dias, 2008). Iremos, assim, lançar um breve olhar sobre as diferentes designações desse “alguém” (*do nome*), para aquelas que são as suas funções (*da ação*) e para as características que deve evidenciar (*do ser*).

5.1. Do nome

De acordo com vários autores (Dias, 2008; Gannon-Leary & Fontainha, 2007; Macário *et al.*, 2019; Okada & Santos, 2004; Palloff & Pratt, 1999; Prevedello, 2015; Silva *et al.*, 2019; entre outros), a presença de um e-moderador na CoPV afigura-se como um elemento fundamental, acreditando-se que “a presença deste pode prolongar o ciclo de vida de uma comunidade, isto é a sua sustentabilidade” (Pinto & Osório, 2009, p. 4).

Contudo, o e-moderador surge na literatura sob diversas designações. Wenger (2000) utiliza os termos *líder interno* e *coordenador da comunidade*: “As comunidades de prática dependem de uma liderança interna e, permitir que os líderes desempenhem seu papel, é uma forma de ajudar a comunidade a desenvolver-se. O papel do ‘coordenador da comunidade’, que cuida do trabalho do dia a dia, é fundamental”⁴² (p.231).

Gannon-Leary e Fontainha (2007) sublinham essa necessidade de liderança no seio da CoPV, atribuindo essa função a um *moderador* ou *facilitador*: “o mais importante é a capacidade de sustentar a comunidade, sobretudo a necessidade de ‘liderança’ que, no caso de uma CoP, pode ser um moderador, facilitador ou proprietário da lista”⁴³ (p.4).

Reed *et al.* (2014, citados em Prevedello, 2015 p.82) utiliza também o termo *facilitador*, uma vez que, para os autores, ele desempenha uma função essencial numa comunidade, interpretando diversos papéis ao longo do processo, incluindo o de “catalisador, animador, tradutor e mediador entre os diferentes níveis da rede” (p.82).

⁴² Tradução própria: “Communities of practice depend on internal leadership and enabling the leaders to play their role is a way to help the community develop. The role of ‘community coordinator’ who takes care of the day- to-day work is crucial”.

⁴³ Tradução própria: “most importantly the ability to sustain the community, the chief of which is the need for ‘leadership’ which, in the case of a CoP, may be a moderator, facilitator or list owner”.

Pinto e Osório (2009) referem que para uma CoPV funcionar bem, é necessário “promover a interação social e a própria construção de conhecimento como resultado desta interação” (p.52), sendo que este processo implica o acompanhamento de um *líder* ou *moderador*.

Christopolous e Diniz (2008), à semelhança de Wenger, empregam a designação *líder*, considerando a sua presença “um dos principais elementos que contribuem para a sustentação” (p.78) das comunidades. A este propósito, citamos Lévy (1999), que afirma que “os diversos líderes (...) unificam e polarizam o espaço do coletivo” (p.55) Também Christopolous e Diniz (2008) relembra este autor, que se refere ao líder “como um *animador*, alguém cujo papel também consiste em auxiliar os membros a pesquisar, selecionar e organizar a informação. Ao mesmo tempo em que atua como motivador do processo de aprendizagem, o animador também integra e forma grupos para discussões, para pesquisas e execuções de tarefas” (p.78).

5.2. Da ação

Independentemente do epíteto atribuído, parece ser consensual a importância do e-moderador (vamos optar por esta designação) numa CoPV. De facto, segundo Wenger McDermott e Snyder (2002, p.80), “uma série de estudos descobriu que o fator mais importante para o sucesso de uma comunidade é a vitalidade de sua liderança”⁴⁴. Mas por que motivo é o seu papel tão determinante?

De acordo com Silva *et al.* (2019), os “instrumentos virtuais de mediação não têm valor per se, uma vez que apenas viabilizam a interação dos membros da CVP” (p.8). Para que ela aconteça, é, pois, necessária a presença de um e-moderador.

Vários autores (Dias, 2008; Lisbôa & Coutinho, 2011b; Palloff & Pratt, 1999; Pinto & Osório, 2009; Prevedello, 2015; Salmon, 2000; Silva *et al.*, 2019; Wenger, McDermott & Snyder, 2002) referem que o e-moderador é quem, no fundo, promove a socialização, na qual as CoPV se encontram alicerçadas: estimula a união e a comunicação entre os seus membros; assegura a regularidade das interações, alimentando o interesse e a motivação e

⁴⁴ Tradução própria: “a number of studies have found that the most important factor in a community’s success is the vitality of its leadership.”

incentivando à partilha, ao diálogo e a discussões construtivas; evita que ocorram desvios face ao objetivo, mantendo o foco na temática da comunidade. A este propósito, Palloff e Pratt (2007) referem a interessante metáfora de Finkelstein (2006), que assemelha o papel do e-moderador ao anfitrião de um jantar: “Um bom anfitrião prepara a chegada dos seus convidados, dá-lhes as boas-vindas, avalia a sua disposição e necessidades, ajuda-os a sentirem-se incluídos na conversa e facilita a conexão e a conversa entre eles”⁴⁵ (p.70). O mesmo se passa numa CoPV. É o e-moderador que a mantém viva.

Em síntese, e relembrando os três elementos de uma comunidade (domínio, comunidade e prática), é ele quem “ajuda a comunidade a focar-se no seu **domínio**, a manter **relacionamentos** e a desenvolver a sua **prática**”⁴⁶ (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, p.80, negrito nosso).

De acordo com Salmon (2000, p.53), “o principal papel do e-moderador é envolver os participantes para que o conhecimento que por eles construído seja utilizável em situações novas e diferentes”⁴⁷, ou seja, o seu objetivo não reside na transmissão de conteúdos, mas antes num processo de construção de significados, através da interação social e da negociação colaborativa, o que assenta claramente numa perspetiva construtivista (vigotskiana) do conhecimento. Esta perspetiva remete, assim, para uma liderança partilhada, em que o e-moderador age “como um elemento do grupo (...) devolvendo, desta forma, a liderança à comunidade, nas actividades de intervenção, acompanhamento e construção do conhecimento.” (Dias, 2008, p.6).

Dizem-nos Christopolous e Diniz (2008) que a partilha desse conhecimento construído coletivamente gera a disseminação das aprendizagens, o que “contribui para a manutenção e sustentação das CoPs, pois interfere na formação e alteração das identidades dos indivíduos, à medida que estes passam a encontrar novos significados em suas trajetórias de vida” (Wenger, 1998, citado em Christopolous & Diniz, 2008, p.79).

⁴⁵ Tradução própria: “A good host prepares for his or her guests to arrive, welcomes them, assesses their mood and needs, helps them feel included in the conversation, and facilitates connection and conversation between them.”

⁴⁶ Tradução própria: “helps the community focus on its domain, maintain relationships, and develop its practice.”

⁴⁷ Tradução própria: “The e-moderator’s main role is to engage the participants so that the knowledge they construct is usable in new and different situations”.

Wenger, McDermott e Snyder (2002) identificam cinco estágios no ciclo de vida das comunidades virtuais (Figura 5.1):



Fonte: Wenger, McDermott e Snyder (2002, p.69)

1 – *Potencial*: esta é a fase inicial, um tempo de descoberta e imaginação, “descobrimos o que pode ser construído e imaginando onde esse potencial pode conduzir”⁴⁸ (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, p.72). É o momento de preparar e planejar a implementação da comunidade: determina-se o objetivo, define-se o domínio e envolvem-se os participantes.

2 – *Coalizão*: é nesta fase que os membros de uma comunidade desenvolvem uma relação de confiança e ganham consciência dos interesses e necessidades que têm em comum, estabelece-se o valor da partilha de conhecimento sobre o domínio e descobre-se qual o conhecimento a ser partilhado e como.

3 – *Maduração*: nesta fase, a comunidade define as suas fronteiras, bem como o seu papel na organização e a sua relação com outros domínios, e firma o seu objetivo principal.

4 – *Gestão*: nesta fase procura-se manter a relevância do domínio e ter voz dentro da organização, bem como manter ativo e interessante o foco intelectual da comunidade.

5 – *Transformação*: nesta etapa assiste-se à transformação da comunidade, uma vez que, como nos dizem Wenger, McDermott e Snyder (2002, p.109), “até mesmo as comunidades mais saudáveis chegam a um fim natural”⁴⁹. Esta transformação pode assumir formas distintas: uma comunidade pode simplesmente desaparecer, à medida que vai perdendo os seus membros e energia; pode transformar-se num “clube social”, assistindo-se a uma mudança do foco; pode dividir-se em duas ou mais comunidades diferentes, por exemplo,

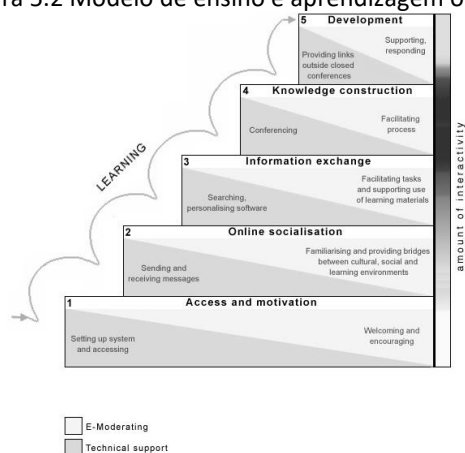
⁴⁸ Tradução própria: “discovering what you can build on and imagining where this potential can lead.”

⁴⁹ Tradução própria: “even the healthiest communities come to a natural end”.

ou fundir-se com outra existente; outras comunidades, ainda, requerem tantos recursos que acabam por se tornar institucionalizadas.

Salmon (2000), por sua vez, apresenta um modelo de e-moderação constituído por cinco etapas, as quais correspondem às diferentes fases de aprendizagem no seio de uma comunidade (Figura 5.2).

Figura 5.2 Modelo de ensino e aprendizagem online



Fonte: Salmon (2000, p.29)

Embora se trate de um modelo orientado para uma comunidade de aprendizagem, e não de prática, em que o e-moderador assume, concomitantemente, o papel de professor/tutor, pareceu-nos pertinente explorá-lo. Assente numa abordagem de *scaffolding*, em que a aprendizagem decorre de forma gradual, cumulativa e continuada, o modelo de Salmon (2000) vai também ao encontro de uma perspetiva construtivista do conhecimento. Refira-se que este modelo proposto para analisar a questão da e-moderação “faz parte de uma estrutura maior que considera a complexidade dos processos cognitivos, motivacionais e sociais da aprendizagem em ambientes virtuais”⁵⁰ (Lisbôa & Coutinho, 2011b, p.6083).

Cada uma das cinco fases identificadas por Salmon (2000) integra e articula as competências técnicas e competências de e-moderação necessárias, sendo que a “barra de interatividade) mostra a intensidade de interatividade esperada entre os participantes em cada etapa:

⁵⁰ Tradução própria: “is part of a larger framework that considers the complexity of cognitive, motivational and social processes of learning in virtual environments”.

1 - *acesso e motivação*: a facilidade e rapidez de acesso à plataforma utilizada, quer pelo e-moderador, quer pelos membros da comunidade, é crucial. É ainda fundamental que o e-moderador desenvolva estratégias no sentido de proporcionar aos membros da comunidade a motivação e encorajamento necessários à sua participação.

2 – *socialização online*: os membros da comunidade estabelecem as suas identidades *online* e começam a enviar e a receber mensagens. Cabe ao e-moderador construir pontes culturais, sociais e de aprendizagem entre os membros, estimulando a interação e procurando criar um clima de bem-estar na comunidade, baseado na confiança, respeito e apoio mútuos.

3 – *troca de informação*: nesta fase, as interações aumentam e os membros da comunidade começam a (co)operar, partilhando informação. O e-moderador emerge como facilitador da realização de tarefas, prestando também apoio na utilização dos materiais de aprendizagem.

4 – *construção do conhecimento*: os membros da comunidade começam a interagir uns com os outros de forma mais colaborativa e atinge-se o auge da interatividade. O e-moderador afigura-se como facilitador do processo.

5 – *desenvolvimento*: nesta etapa, os membros da comunidade atingem a autonomia, tornando-se responsável pela sua aprendizagem e evidenciando competências como o pensamento crítico. Ao e-moderador compete apoiar e dar respostas no processo de desenvolvimento da comunidade. A interatividade entre os membros diminui.

Entendemos, contudo, que no caso das CoPV, e nas CoPV criadas com vista ao DPD, o e-moderador assume um papel que vai um pouco mais além daquele apresentado por Salmon (2000), convergente com o conceito de “mediação colaborativa”, a qual:

constitui não só um processo de construção da interacção social entre os membros da comunidade, mas também a forma de realização da liderança partilhada dos processos de interacção no domínio da elaboração das aprendizagens no âmbito da rede”. (Dias, 2008, p.7)

Nesta perspetiva, e de acordo com Dias (2008), a mediação colaborativa, que implica uma liderança partilhada, “constitui um meio facilitador para o acesso e a produção dos objectos e contextos de aprendizagem, e os sistemas de representação do conhecimento colectivo da comunidade.” (p.7)

5.3. Do ser

Nos dias de hoje, a palavra “perfil” tende a surgir associada ao desempenho de uma determinada função ou cargo e o e-moderador não constitui exceção. A literatura aponta para determinadas características que o e-moderador de uma CoPV deve possuir, as quais elencamos em seguida, sem obedecer a qualquer ordem específica:

- *Credibilidade/reconhecimento*: deve ter o respeito dos membros que a integram e ver a sua liderança reconhecida por estes, o que lhe confere a legitimidade para assumir essa função (Lisbôa e Coutinho, 2011b; Salmon, 2000; Silva *et al.*, 2019; Wenger, McDermott & Snyder, 2002).
- *Conhecimento do domínio*: deve ser conhecedor do domínio da comunidade e ser apaixonado pelo tema, estando predisposto a desenvolver a prática da comunidade (Salmon, 2000; Silva *et al.*, 2019; Wenger, McDermott & Snyder, 2002).
- *Conhecimento do grupo*: deve conhecer o grupo, saber quem é quem dentro da comunidade, e conhecer as suas expectativas, experiências prévias e necessidades (Okada & Santos, 2004; Salmon, 2000; Wenger, McDermott & Snyder, 2002).
- *Competências interpessoais/inteligência emocional* – Day (2003, citado em Pinto & Osório, 2009) afirma que o e-moderador deve aliar uma cabeça inteligente a um coração inteligente. A este propósito, Salmon (2000) refere que a inteligência emocional inclui aspetos como motivação, intuição, resiliência e conscienciosidade, estando associada às competências de liderança e sublinhando que, no caso dos e-moderadores, são especialmente importantes a autoconsciência, sensibilidade interpessoal e a capacidade de influenciar os outros. Ainda segundo a autora, existem provas de que “as pessoas que apresentam níveis mais elevados de competência emocional têm maior sucesso nas relações com os outros (*online* e *offline*) e um desempenho superior”⁵¹ (p.56). No que diz respeito ao e-moderador, esta característica assume particular relevância, uma vez que uma das suas funções é a de estabelecer e lidar com relações construídas sem que, muitas vezes, existam encontros presenciais (Bygholm, 2002, citado em Salmon, 2000). De facto, como afirma Knight (2002, p.122, citado em Salmon, 2000, p.56), “É irónico que aquela que

⁵¹ Tradução própria: “people who display higher levels of emotional competence have greater success in relations with others (on and offline) and superior performance.”

alguns consideram ser uma tecnologia desumanizadora possa, na verdade, exigir que os professores sejam mais empáticos e atenciosos”.⁵²

Também Wenger, McDermott e Snyder (2002) advogam que o moderador deve possuir boas competências interpessoais, sobretudo no que diz respeito ao trato com os outros, mostrando-se agradável, atento, respeitoso e cordial (Cabero-Almenara, 2006, citado em Pinto & Osório, 2009).

Lisbôa e Coutinho (2011b), na mesma linha de pensamento, referem que o e-moderador deve evidenciar características como criatividade e motivação, devendo ainda ser emocionalmente sensível a fatores que possam interferir com as interações online.

- *Capacidade de comunicação*: embora a capacidade de comunicação se possa incluir nas competências interpessoais, considerámos pertinente referi-la separadamente, pela sua importância enquanto característica de um e-moderador. Um e-moderador deve ser um bom comunicador (Wenger, McDermott & Snyder, 2002; Lisbôa & Coutinho, 2011b).

- *Imparcialidade*: deve ser objetivo e imparcial nas suas intervenções, de forma a não ferir suscetibilidades (Pinto & Osório, 2009).

- *Gestão de conflitos*: deve ser capaz de gerir eventuais conflitos entre os membros da CoPV (Pinto & Osório, 2009).

- *Democraticidade*: deve permitir que a comunidade seja um espaço democrático, partilhado, onde todas as opiniões/contribuições sejam bem-vindas, encorajadas, reconhecidas e valorizadas, no respeito pela diversidade (Okada & Santos, 2004; Pinto & Osório, 2009; Salmon, 2000). Deve assim possuir “um estilo de comunicação não autoritário promotor da participação (Cabero-Almenara, 2006, citado em Pinto & Osório, 2009, p.55) e, concomitantemente, facilitador da construção de um ambiente social positivo, assente na confiança e conducente ao trabalho colaborativo (Lisbôa & Coutinho, 2011b; Pinto & Osório, 2009; Okada & Santos, 2004; Prevedello, 2015; Salmon, 2000).

- *Dinamismo/Motivação*: deve lançar ideias para debate e desencadear discussões interessantes, animando e motivando a participação e as interações entre os membros da comunidade (Lisbôa & Coutinho, 2011b; Salmon, 2000; Pinto & Osório, 2009; Prevedello,

⁵² Tradução própria: “It is ironic that what some take to be dehumanising technology may actually need teachers to be more empathetic and considerate”.

2015). Sublinhe-se que, como afirmam Wenger, McDermott e Snyder (2002, p.81), “o papel principal de um coordenador é ligar as pessoas, não dar respostas”.⁵³

- *Competências tecnológicas*: devem ter competências digitais, sobretudo no que diz respeito às utilizadas na CoPV (Lisbôa & Coutinho, 2011b; Salmon, 2000).

⁵³ Tradução própria: “a coordinator’s primary role is to link people, not give answers”.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa
sem ensino. Esses que-fazeres se
encontram um no corpo do outro.
Enquanto ensino continuo buscando,
reprocurando. Ensino porque busco, porque
indaguei, porque indago e me indago.
Pesquisa para constatar, constatando,
intervenho, intervindo educo e me educo.
Pesquisa para conhecer o que ainda não
conheço e comunicar ou anunciar a
novidade.*

(Freire, 1996)

CAPÍTULO 6 – Metodologia

6.1. Compromisso epistemológico

Em 1991, Fernandes afirmava que “a investigação dita quantitativa tem sido o paradigma dominante da investigação em educação” (p.64). Quase um quarto de século depois, Aires (2011) diz-nos que, nesse espaço temporal, “desencadeou-se uma revolução silenciosa no seio das Ciências Sociais e Humanas que se tem traduzido no aprofundamento teórico e metodológico de modelos de investigação divergentes do paradigma positivista dominante nas Ciências Sociais e Humanas” (p.6).

Uma orientação positivista, herança de Augusto Comte e que alicerça o paradigma quantitativo da investigação, parte do princípio de que existe uma realidade observável, estável e mensurável, sendo que o conhecimento alcançado através do estudo dessa mesma realidade é designado como “científico” e inclui a definição de “leis” (Merriam, 2009). Ou seja, “considera-se que existe uma realidade objectiva que o investigador tem de ser capaz de interpretar objectivamente; cada fenómeno deverá ter uma e só uma interpretação objectiva (científica)” (Fernandes, 1991, p.64), existindo “um distanciamento entre o investigador e a realidade estudada” (Meirinhos & Osório, 2010, p.50).

No entanto, a rigidez do paradigma quantitativo pode ser limitativa, e até mesmo inadequada, quando se pretende compreender as experiências, as vivências, os sentires e as perspetivas das pessoas em relação a determinado fenómeno. O paradigma qualitativo, radicado no *idealismo* de Kant, bem como os métodos a ele inerente, veio libertar a investigação das amarras numéricas, das estatísticas e das percentagens, e dar resposta a essas limitações. O interesse dos investigadores qualitativos recai na forma como as pessoas interpretam as suas experiências, no modo como constroem o seu mundo e no significado que atribuem a essas experiências (Creswell, 2014; Merriam, 2009). O foco da investigação é, pois, “a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está ‘por trás’ de certos comportamentos, atitudes ou convicções” (Fernandes, 1991, p.3), bem como a sua descrição e a sua interpretação (Merriam, 2009). Assim, em vez de uma interpretação (objetiva) da realidade, a investigação qualitativa admite a existência de múltiplas realidades ou interpretações de um mesmo fenómeno (Creswell, 2014;

Fernandes, 1991; Merriam, 2009; Stake, 1995). Como afirma Fernandes (1991, pp.65), “há tantas interpretações da realidade quantos os indivíduos (investigadores) que a procuram interpretar”. De facto, a investigação qualitativa posiciona-se, com frequência, enquanto investigação interpretativa, partindo-se do princípio de que a realidade é construída socialmente: os investigadores não descobrem o conhecimento, eles constroem-no (Creswell, 2014; Merriam, 2009; Stake, 1995), e daí que *construtivismo* e *interpretivismo* sejam termos utilizados de forma indistinta.

A este propósito, diz-nos Aires (2011) que “o paradigma construtivista (...) assume uma ontologia relativista (existem múltiplas realidades), uma epistemologia subjectiva (investigador e sujeito criam compreensões, conhecimento) e um conjunto naturalista de procedimentos metodológicos (no mundo natural)” (pp.18-19).

É neste paradigma (qualitativo/interpretativo/construtivista) que nos posicionamos na condução da nossa investigação, através da qual pretendemos compreender de que forma uma CoPV, dinamizada na Plataforma MS Teams, pela investigadora, pode contribuir para um processo de supervisão colaborativa, entre pares, com vista ao DPD, na perspetiva dos participantes. Ou seja, a natureza do nosso estudo implica a compreensão do fenómeno e do mundo pessoal de quem nele participa, para perceber as suas perceções e sentires, “para saber como interpretam as diversas situações e que significado têm para eles” (Latorre *et al.*, 1996, p.42, citados em Coutinho, 2020, p.18). Ou seja, tentaremos “compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (Mertens, 1998, p.11, citado em Coutinho, 2020, p.18).

Cook e Reichardt (1986) dizem-nos que um paradigma é um “modelo” ou um “padrão”, que se caracteriza por uma lista de atributos que permitem distinguir as conceções globais, neste caso, qualitativa e quantitativa. Regra geral, estas caracterizações paradigmáticas encontram-se ligadas aos “métodos”, ou seja, parte-se do princípio determinado método se encontra inextricavelmente ligado a um determinado paradigma, entendendo-se assim ambos (paradigmas e respetivos métodos) como antagónicos e mutuamente exclusivos. No entanto, afirmam os autores que “a perspectiva paradigmática que promove essa

incompatibilidade entre os tipos de métodos é um erro”⁵⁴ (p.30), uma vez que “o principal é que os paradigmas não constituem o único determinante da escolha dos métodos”⁵⁵ (p.37), devendo estes ser selecionados de acordo com as necessidades colocadas pela situação de investigação.

É assim rejeitada a ideia de “confronto paradigmático”, apostando-se “na complementaridade metodológica na implementação da investigação no campo empírico” (Coutinho, 2020, p.355), perspectiva corroborada por diversos autores, como Creswell (2014), Flick (2009) e Yin (2001). Também Teddlie e Tashakkori (2009, citados em Coutinho, 2020), defendem que “o uso das ferramentas metodológicas (...) para a recolha de informação de natureza descritiva (narrativas) ou numérica, é independente da metodologia utilizada, devendo o investigador centrar-se no problema em estudo, ou seja, na busca da resposta *mais correta* à sua questão inicial.” (p.356)

Consideramos, assim, como defendem Newman e Benz (1998 citados em Creswell, 2014) e Lessard-Hébert *et al.* (2005 citados em Meirinhos e Osório, 2010), que as abordagens quantitativa e qualitativa não devem ser encaradas como uma dicotomia assente em categorias rígidas e distintas, representando antes diferentes polos num *continuum*. Desta forma, apesar de a nossa prioridade metodológica ser qualitativa, optámos pela metodologia mista, a qual reside no meio desse *continuum* (Creswell, 2014), uma vez que consideramos importante a utilização de métodos e instrumentos de recolha de dados quantitativos, possibilitando assim a triangulação e complementaridade necessárias a uma compreensão mais completa e holística do problema de investigação (Coutinho, 2020; Creswell, 2014).

6.2. Princípios metodológicos

Autores como Bell (1993), Bogdan e Biklen (1994), Creswell (2014), Merriam (2009), Reichardt e Cook (1986), Stake (1995) e Yin (2001), reconhecem o estudo de caso como uma das metodologias mais comuns da pesquisa qualitativa, destacando a sua relevância

⁵⁴ Tradução própria: “constituye un error la perspectiva paradigmática que promueve esta incompatibilidad entre los tipos de métodos”.

⁵⁵ Tradução própria: “Lo principal es que los paradigmas no constituyen el determinante único de la elección de los métodos”.

para a compreensão aprofundada do fenómeno em estudo. Também Morgado (2019, p.7, citado em Morgado & Osório, 2021, p.135) afirma que o estudo de caso é uma “estratégia investigativa que permite uma análise mais focalizada e mais compreensiva de determinadas situações, processos e/ou práticas profissionais”, o que “lhe confere características oportunas para ser utilizada com alguma frequência na educação” (Morgado & Osório, 2021, p.135).

No entanto, à medida que íamos avançando na nossa leitura, depressa nos apercebemos de que pisávamos em areias movediças pela controvérsia no que diz respeito à multiplicidade de abordagens e perspetivas face quer ao “caso”, quer ao “estudo de caso”, enquanto metodologia de investigação.

Para Stake (1995), um caso é “uma coisa específica e complexa que funciona”⁵⁶ (p.2), mais concretamente um sistema integrado, com limites e peças em funcionamento, sendo encarado mais como um objeto do que como um processo. Assim, para o autor, nem tudo é um caso. No âmbito da educação e serviço social, pessoas e programas são potenciais casos, enquanto acontecimentos e processos não o são. Quanto ao “estudo de caso” qualitativo, diz-nos o autor que é “o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, visando a compreensão da sua atividade em circunstâncias importantes”⁵⁷ (p.xi). É holístico (considera a importância dos contextos), empírico (naturalista e assente nas observações de campo), interpretativo (sustentado na intuição, sendo a investigação é encarada como uma inter-relação entre o investigador e o sujeito) e empático (assenta na intencionalidade do ator e nas experiências indiretas dos sujeitos numa perspetiva émica). Merriam (2009) advoga que caso é uma entidade única, uma unidade em redor da qual existem limites: “eu posso ‘limitar’ o que vou estudar”⁵⁸ (p.40), diz-nos a autora, acrescentando que se o fenómeno em estudo não for intrinsecamente limitado não é um caso. Este pode ser “uma única pessoa que é um exemplo de caso de algum fenómeno, um programa, um grupo, uma instituição, uma comunidade ou uma política específica”⁵⁹ (p.40)

⁵⁶ Tradução própria: “a specific, a complex functioning thing”.

⁵⁷ Tradução própria: “the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances.”

⁵⁸ Tradução própria: “I can ‘fence in’ what I am going to study”.

⁵⁹ Tradução própria: “a single person who is a case example of some phenomenon, a program, a group, an institution, a community, or a specific policy”.

ou um “aspecto de algum processo, problema ou preocupação”⁶⁰ (p.41). No que diz respeito ao “estudo de caso”, Merriam defende que aquilo que o caracteriza é a unidade de análise e não o tema da investigação. De acordo com a autora, um estudo de caso qualitativo é “uma descrição e análise intensiva e holística de um fenómeno limitado”⁶¹ (p.x): é particular (com foco numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno), descritivo (o produto final é uma descrição densa e rica do fenómeno em estudo) e heurístico (ilumina a compreensão do leitor sobre o fenómeno em estudo).

Yin (2001) defende que um caso pode ser um fenómeno individual, organizacional, social ou político. Para o autor, um estudo de caso é “uma estratégia de pesquisa abrangente” (p.33), mais concretamente “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p.32). Dá respostas às questões “como” e “por que” sobre “um conjunto contemporâneos de acontecimentos sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controlo” (p.29), sendo que as condições contextuais podem assumir uma relevância particular.

Encontram-se assim, nestes três autores (mas também noutros) aspetos convergentes, divergentes e complementares quanto à definição de “caso” e à sua seleção (do fenómeno a estudar), bem como no que diz respeito ao “estudo de caso” enquanto metodologia de investigação, ao nível da sua conceção e operacionalização, incluindo instrumentos de recolha de dados, análise e validação da informação recolhida. Decidimos, pois, não sustentar as nossas opções metodológicas de método de investigação exclusivamente num deles, optando antes pela combinação eclética de elementos de diferentes abordagens, na certeza de que as nossas escolhas devem assentar sempre no que possa contribuir, mais e melhor, para o desenvolvimento do nosso estudo, no sentido de dar resposta à questão de investigação e alcançar os objetivos definidos.

A nossa investigação visa compreender de que forma (o *como* de Yin, 2001) uma CoPV pode contribuir para um processo de supervisão colaborativa entre pares, com vista ao desenvolvimento profissional docente, concretamente no que diz respeito a práticas de

⁶⁰ Tradução própria: “instance of some process, issue, or concern”.

⁶¹ Tradução própria: “an intensive, holistic description and analysis of a bounded phenomenon”.

avaliação. É este o nosso *caso*, o fenómeno que nos propomos a estudar e a examinar “em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se para isso a todos os métodos que se revelem apropriados” (Gómez, Flores & Jimenez, 1996; Punch, 1998; Yin, 1994 citados em Coutinho, 2020, p.335). Verificam-se, assim, as cinco características desta abordagem metodológica propostas por Coutinho e Chaves (2002), as quais identificamos no cruzamento das abordagens propostas pelos três autores supracitados: o caso a estudar constitui “um sistema limitado”, com fronteiras e um foco de investigação definidos, apresenta um carácter único e específico, decorre em ambiente natural e prevê-se o recurso da investigadora a fontes de dados e métodos de recolha diversificados.

Fica assim, também, legitimada a escolha da metodologia mista, pois, como nos dizem Coutinho e Chaves (2002), “se é verdade que na investigação educativa em geral e em TE em particular abundam mais os *estudos de caso* de natureza interpretativa/qualitativa, não menos verdade é admitir que, estudos de caso existem em que se combinam com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos”. Esta opção permitir-nos-á “obter as confirmações necessárias para aumentar a credibilidade das interpretações” que fazemos, através do recurso a protocolos de triangulação, concretamente de fontes de dados e metodológica (Coutinho & Chaves, 2002, p.234), contribuindo assim para a validade interna.

No que diz respeito à tipologia, Stake (1995) faz a distinção entre três tipos de caso, intrínseco, instrumental e coletivo, reconhecendo que nem sempre é fácil decidir qual a categoria em que o estudo encaixa. De facto, quando nos debruçámos sobre que tipo de estudo de caso seria o nosso, a primeira inclinação foi para o considerar “intrínseco”, uma vez que, tal como já reconhecemos, temos por ele um interesse especial e, de acordo com Stake (1995, p.3):

Estamos interessados nele [no caso], não porque ao estudá-lo ganhamos conhecimento sobre outros casos ou sobre algum problema geral, mas porque precisamos ganhar

conhecimento sobre aquele caso particular. Temos um interesse intrínseco no caso e podemos chamar o nosso trabalho de estudo de caso intrínseco.⁶²

No entanto, o nosso estudo de caso é algo mais abrangente. Encontra-se alicerçado numa questão de investigação, pois sentimos “uma necessidade de compreensão geral e achamos que podemos obter um entendimento da questão ao estudar [este] caso particular”⁶³ (Stake, 1995, p.3), servindo como “instrumento” para compreender outra coisa que não exclusivamente o caso *per se*. De facto, acreditamos que o nosso estudo poderá contribuir para a compreensão de aspetos relevantes na área de investigação em causa, concretamente ao nível dos efeitos das comunidades virtuais de prática, enquanto contexto associado a processos de supervisão pedagógica colaborativa, com vista ao desenvolvimento profissional docente. Justifica-se, pois, a designação de estudo de caso instrumental, uma vez que permitirá “ampliar o conhecimento sobre o objecto que estuda, contribuindo assim para a construção teórica do respectivo domínio do conhecimento (Gomez, Flores & Jimenez, 1996, citados em Coutinho & Chaves, 2002, p.231).

No entanto, acreditamos que a nossa investigação pode também ser considerada um estudo de caso exploratório (Yin, 2001), tendo em conta que o fenómeno que nos propomos a estudar se encontra muito pouco explorado, pelo que pretendemos “o desenvolvimento de hipóteses e proposições pertinentes a inquirições adicionais” (Yin, 2001, p.25). Como nos dizem Coutinho e Chaves (2002):

Só um estudo profundo pode ajudar a compreender aspectos importantes de áreas de investigação problemáticas complexas e/ou novas, como é o caso de muitas situações da investigação actual em TE (Wilson, 1996, Savenye & Robinson, 1996): vejamos o caso, por exemplo, dos novos ambientes virtuais de aprendizagem em que tão pouco se sabe ainda e urge desenvolver estudos profundos em contextos naturais, visando a compreensão e conceptualização dos fenómenos que orientem estudos futuros (...). (Coutinho & Chaves, 2002, p.230)

⁶² Tradução própria: “We are interested in it, not because by studying it we learn about other cases or about some general problem, but because we need to learn about that particular case. We have an intrinsic interest in the case, and we may call our work intrinsic case study.”

⁶³ Tradução própria: “a need for general understanding and feel that we may get insight into the question by studying [this] particular case”.

6.3. Design metodológico

No ponto anterior apresentámos os fundamentos metodológicos do estudo, ou seja, explicitámos as nossas opções no que diz respeito à metodologia de investigação e estratégia de pesquisa. Importa agora apresentar o *design* do estudo, cuja relevância é amplamente reconhecida na comunidade científica e atestada por autores como Creswell (2014), Stake (1995) e Yin (2001), uma vez que constitui a estrutura que orienta todo o processo de investigação, ajudando a garantir a validade, a confiabilidade e relevância dos resultados. Trata-se, pois, do “ponto de partida fundamental para a tomada de decisões sobre a operacionalização do trabalho empírico” (Afonso, 2005, p.56), dando resposta ao “como” do processo de investigação, ou seja, sobre a forma como se concretizará “a recolha de informação relevante para obter resposta às questões de investigação” (Afonso, 2005, p.56).

Assim, no quadro que apresentamos abaixo, sintetizamos a “descrição prospetiva da operacionalização da estratégia de investigação adotada” (Afonso, 2005, p.58), ou seja, o plano estruturado do nosso estudo:

Quadro 6.1 Design metodológico

Opção metodológica	Estudo de caso
População alvo	Todo o corpo docente de um AE (45 professores)
Locus da investigadora	Observadora participante
Locus da investigação	Um agrupamento de escolas em meio rural, de pequenas dimensões, que engloba desde a educação pré-escolar ao ensino secundário (profissional)
Procedimentos prévios	Elaboração de guiões dos questionários e testagem Elaboração de guião da entrevista e validação
Questões éticas	Pedido de autorização ao diretor do AE para condução do estudo Consentimento informado dos participantes

Objetivos	Instrumentos de recolha de dados	Participantes/Fontes
i) Identificar as conceções dos docentes de um agrupamento de escolas sobre o processo de supervisão pedagógica.	Questionário I	Docentes do AE
	Questionário II	Docentes do AE
	Entrevista semiestruturada	Docentes do AE (nº a definir)
ii) Estudar uma CoPV, constituída pelos docentes de um AE, enquanto contexto associado a um processo de supervisão colaborativa, entre pares, com vista ao desenvolvimento profissional docente,	Entrevista semiestruturada	Docentes do AE (nº a definir)
	Questionário I	Docentes do AE
	Diário de bordo	Investigadora

verificando a existência dos elementos básicos de uma comunidade de prática.	CoPV (MS Teams)	Docentes do AE
iii) Compreender, sob a perspectiva dos docentes participantes, os efeitos da sua participação na CoPV ao nível da supervisão colaborativa entre pares e da autossupervisão, com vista ao DPD, sobretudo em tempos de pandemia e de confinamento.	Questionário II	Docentes do AE
	Entrevista semiestruturada	Docentes do AE (nº a definir)
iv) Analisar, na perspectiva dos docentes participantes, a relevância do papel do(a) moderador(a) de uma CoPV, com vista ao desenvolvimento profissional docente, ao nível do trabalho colaborativo.	Questionário II	Docentes do AE
	Entrevista semiestruturada	Docentes do AE (nº a definir)
Análise de dados	Tratamento estatístico dos dados dos questionários. Análise de conteúdo das entrevistas, do diário de bordo e das interações na CoPV.	

Fonte: elaboração própria

Nos pontos seguintes deste capítulo serão explicitadas as etapas elencadas no quadro acima.

6.4. O *locus* da investigadora

Começamos por reconhecer que este estudo não é para nós “apenas” isso: um estudo. Não o sentimos como uma investigação estéril, desprovida de significado para nós, “pretensamente (...) neutra ou objetiva” (Afonso, 2005, p. 48). Assumimos ser parte interessada, pois fazemos parte da rede. Somos fio da teia que se entrelaça no campo onde decorre a investigação, queremos compreender se a semente germinou, alcançar as percepções no que aos efeitos e impactos diz respeito, mas, concomitantemente, desejamos ser agente ativo para mudanças que urgem. Acreditamos ser essencial enfrentar os desafios emergentes a cada dia e *esperançar* sempre, procurando fazer parte da solução e não do problema no seio do “nós”. Trata-se, assim, de uma observação natural ou naturalista, uma vez que a investigação é conduzida pela investigadora no local onde decorre a investigação (Fernandes, 1991), sendo que pertencemos à mesma comunidade ou grupo objeto de estudo (Lakatos & Marconi, 2010).

Esta investigação encontra-se, pois, alicerçada numa mescla de interesses pessoais e profissionais, como referimos na introdução, pelo que aspirar a uma abordagem positivista

da relação entre investigadora e objeto de investigação, distante e assente nos pressupostos de neutralidade e objetividade (Meirinhos & Osório, 2010), seria uma ilusão. Assumimos ter adotado um método interativo de recolha sistematizada de informações que nos implicou nos acontecimentos/fenómenos que observámos (Rodríguez *et al.*, 1999, citados em Meirinhos e Osório, 2010), dando continuidade às fortes interações sociais com os sujeitos participantes que existiam previamente ao desenvolvimento do estudo (Bogdan & Taylor, 1975, citados em Correia, 2009). Yin (2003) refere que este é um tipo especial de observação, na qual o investigador não é um mero observador passivo, podendo antes assumir uma diversidade de papéis e participar nos acontecimentos objeto de estudo. É assim que nos posicionamos: não como uma observadora neutra, mas assumindo “um papel ativo” no estudo, atuando “como mais um membro do grupo” que observamos, sendo a finalidade “conseguir ter a perspetiva de um *insider* do grupo, sem perder a credibilidade que assiste a um investigador social”. (Agrosino, 2012 *in* Coutinho, 2020, p.138). A investigadora será, assim, uma observadora participante.

Assim sendo, será que o facto de a investigadora se encontrar integrada no campo de investigação, de a observação ocorrer sob a perspetiva de um membro participante, poderá influenciar os resultados do estudo, como afirma Flick (2009)?

Existem riscos, estamos disso conscientes. De acordo com Bell (2010):

Ser-lhe-á difícil manter as suas opiniões e adoptar um papel de observador objectivo se conhecer todos os membros do grupo ou organização. Se realizar uma investigação na sua própria organização, conhecerá as personalidades, os pontos fortes e fracos dos colegas. Esta familiaridade poderá levá-lo a descurar determinados aspectos comportamentais que seriam imediatamente óbvios para um observador não participante a quem se deparasse pela primeira vez essa situação. (Bell, 2010, p.163).

Também Lakatos e Marconi (2010) sublinham que o observador participante poderá experienciar dificuldades em manter a objetividade devido ao facto de “exercer influência no grupo, ser influenciado por antipatias ou simpatias pessoais, e pelo choque do quadro de referência entre observador e observado” (p.194).

Flick (2009) corrobora esta ideia, afirmando que ao sermos observadores participantes, “observaremos a partir da perspectiva de um membro, mas também influenciaremos o que observamos devido à nossa participação”⁶⁴ (p.226).

A questão do impacto da presença do investigador, enquanto fator passível de comprometer a qualidade dos dados, é também sublinhada por Correia (2009), que alerta para o facto de essa presença poder “comprometer a espontaneidade do comportamento dos observados”. Remete-se, assim, para o *efeito Hawthorne*, segundo o qual as pessoas alteram o seu comportamento quando sabem que estão a ser objeto de observação ou de estudo, e que Oswald, Sherratt e Smith (2014) referem como um dos grandes desafios para os observadores, sendo o “calcanhar de Aquiles” da observação participante.

Reconhecendo os constrangimentos apontados na literatura no que diz respeito à observação participante, sentimos necessidade de refletir sobre eles ao longo da nossa viagem investigativa, pois consideramos ser “necessário ter consciência dos riscos” (Bell, 2010, p.163), para que, de forma criteriosa e com intencionalidade, pudéssemos acautelar a eliminação de preconceitos e tentar olhar para os participantes de forma isenta e imparcial, liberta de rótulos e ideias pré-concebidas (Bell, 2010; Leininger, 1995, citado em Correia, 2009). Recorremos ainda à triangulação com forma de sustentar a confiança nos resultados, questão sobre a qual nos debruçaremos mais adiante.

Regressemos à questão anteriormente colocada: será que o facto de a investigadora se encontrar integrada no campo de investigação, de a observação ocorrer sob a perspectiva de um membro participante (Flick, 2009), poderá comprometer os resultados do estudo? Queremos argumentar que *não*. Por diversos motivos.

Em primeiro lugar, importa referir que concordamos com Yin (2005), quando este refere que:

para alguns tópicos da pesquisa, pode não haver outro modo de coletar (...) evidências a não ser através da observação participante. Outra oportunidade muito interessante é a capacidade de perceber a realidade do ponto de vista de alguém de “dentro” do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo. (Yin, 2005, p.122, citado em Meirinhos & Osório, 2010, p.61)

⁶⁴ Tradução própria: “you will observe from a member’s perspective but also influence what you observe due to your participation”.

Acreditamos que a qualidade da informação obtida através da observação participante será sempre maior do que a recolhida através de outros métodos, uma vez que nos oferece a oportunidade de nos aproximarmos “num sentido mais profundo e fundamental” às pessoas e à comunidade estudada, permitindo “obter percepções da realidade estudada que dificilmente se poderiam conseguir” sem nos implicarmos “de maneira efectiva” (Rodríguez *et al.*, 1999, p. 165-166, citados em Meirinhos & Osório, 2010, p.61).

Consideramos que esta questão assume especial relevo quando o alvo de estudo é um grupo profissional com características muito específicas, como é o caso dos professores. Diz-nos Correia (2009, p.33), que os participantes num determinado estudo “têm todo um saber tácito, que frequentemente se comunica em expressões não directas ou numa linguagem não verbal”, o que “exige do investigador grande capacidade de escuta e de observação dos comportamentos”, a qual fica facilitada quando o investigador pertence a essa mesma cultura.” Consideramos, assim, que a proximidade entre a investigadora e o campo de investigação não compromete o estudo, constituindo antes uma mais-valia se a investigadora “inventariar e avaliar os seus adquiridos experienciais, mobilizando-os criticamente (...) em vez de os (re)negar como se fossem obstáculos ou limitações” (Afonso, 2005, p.50).

Importa ainda sublinhar que, sendo a observação participante, caracterizada pelo seu dinamismo e envolvimento, desempenhamos um duplo papel. Por um lado, tornamo-nos num instrumento de recolha de dados (Correia, 2009; Yin, 2011), procurando captar a forma os sujeitos participantes definem o seu mundo ou constroem a sua realidade (Taylor, Bogdan & DeVault, 2016). Por outro lado, cabe-nos interpretar esses dados (Correia, 2009), produzindo um relato qualitativo das definições, construções e perspectivas dos sujeitos participantes (Taylor, Bogdan & DeVault, 2016).

Assim, temos de concordar com Marques (2016), quando esta afirma que “uma total neutralidade na pesquisa de campo é ilusória” (p.265). Numa investigação qualitativa, como é o caso do nosso estudo, assente (também) na observação participante, reconhecemos que os resultados não podem ser considerados uma verdade científica ou como sendo a única versão de como as coisas são (Taylor, Bogdan & DeVault, 2016). Admitimos que a investigadora assume um papel construtivo e, consequentemente, os

resultados espelham uma realidade subjetiva (Meirinhos & Osório, 2010). Em síntese, trata-se de reconhecer que as “experiências de vida e conhecimento do mundo profissional específico [da investigadora] são necessariamente constitutivos do seu modo particular de captar o real moldando a sua abordagem pessoal ao questionamento da realidade empírica” (Afonso, 2005, pp.48-49).

6.5. O *locus* da investigação

Na parte II desta dissertação, tivemos oportunidade de explorar a importância da cultura de escola, bem como dos contextos no desenvolvimento profissional docente. Stake (1994) refere que o caso alvo de estudo é uma entidade complexa, inserida numa determinada situação que, por sua vez, se enquadra numa série de contextos, sendo estes fulcrais para a compreensão das relações. De acordo com o autor, um estudo de caso qualitativo exige a análise destas complexidades, uma vez que se espera que as atividades conduzidas ao longo do estudo “sejam influenciadas por contextos, pelo que os contextos precisam ser descritos”⁶⁵ (Stake, 1994, p.452).

É com base neste pressuposto que consideramos importante realizar um breve enquadramento no que diz respeito ao *locus* da investigação. Já referimos que este não nos é alheio e que assumimos ser um fio da teia que constrói o *ethos* do lugar. Trata-se de um agrupamento de pequena dimensão, situado em meio rural, que acusa os custos da interioridade. O território educativo centra-se, quase exclusivamente, no agrupamento, constituído pela escola sede e por um jardim de infância e uma escola do 1.º CEB (primeiro ciclo do ensino básico) numa outra localidade do concelho. O agrupamento desempenha um papel de aglutinador e dinamizador da cultura e do(s) saber(es), procurando potenciar uma verdadeira integração escolar e social e combater as assimetrias inerentes que não se aceitam como inevitáveis. É reconhecido por abraçar desafios e, de uma forma geral, ansiar pela mudança do paradigma educativo, seguindo uma linha orientadora assente nos pilares da inovação, da inclusão e da colaboração, com vista ao sucesso educativo dos alunos. No que à supervisão diz respeito, sabemos que é uma exigência da tutela, sendo um dos campos de análise do domínio Prestação do Serviço Educativo, do quadro de referência da

⁶⁵ Tradução própria: “to be influenced by contexts, so contexts need to be described”.

Avaliação Externa das Escolas. Embora já existissem, no agrupamento, práticas de supervisão pedagógica, após o ano letivo 2016/2017, lançou-se um olhar mais atento para o processo, fruto de uma reflexão alicerçada no relatório de avaliação externa, o qual apontava esta área como ponto de melhoria. A partir dessa data, o agrupamento, conduzido pelas suas lideranças (de topo e intermédias), procurou, a cada ano, promover e facilitar a implementação das práticas supervisivas entre pares, buscando o envolvimento e o compromisso de todos os docentes. Foram-se experimentando diversas modalidades ao longo do tempo, num processo que se entende ter contribuído para a construção de um *ethos* e de uma cultura de escola colaborativos, assentes na partilha, no diálogo e na reflexão.

No ano letivo 2019/2020, sete docentes do agrupamento frequentaram a formação no âmbito do projeto nacional MAIA (Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica), cujo produto final consistiu num projeto de intervenção ao nível de práticas de avaliação, a ser implementado no agrupamento no ano letivo 2020/2021.

Em 2019, chegou o *inimigo invisível* e, tendo em conta a pandemia causada pela COVID-19, perspetivava-se que o ano letivo 2020/2021, ano em que demos início à nossa viagem de investigação, decorresse de forma atípica, podendo as atividades letivas ocorrer em três cenários possíveis: regime presencial, misto e não presencial. Assim sendo, e uma vez que, fosse qual fosse o cenário, o processo de ensinar e aprender ocorreria sempre, importava encontrar estratégias de supervisão pedagógica que pudessem ir além do ensino presencial e permitissem a otimização da implementação do novo sistema de avaliação e classificação. O contexto pandémico obrigou as comunidades educativas a reinventarem-se e, em conjunto, encontrarem soluções que permitissem dar resposta a desafios nunca antes imaginados. A tecnologia revelou-se uma aliada poderosa das escolas nesta demanda e o agrupamento, *locus* da investigação, não constituiu exceção. Adotou-se a plataforma MS Teams como contexto de trabalho, quer como espaço para as “salas de aula digitais”, visando o trabalho letivo com os alunos, quer como espaço de colaboração entre as múltiplas equipas/órgãos do agrupamento.

Assim, acreditando-se nas inúmeras vantagens que uma comunidade de prática virtual poderia trazer para o desenvolvimento profissional docente, enquanto suporte a um

processo supervisivo entre pares, que neste caso concreto se enquadra no âmbito da alteração de práticas de avaliação e classificação, optou-se pela criação de uma “equipa” na plataforma MS Teams, com a qual os docentes do AE já se encontravam familiarizados, fazendo parte, como já referimos, das práticas e dinâmicas da escola desde o início da pandemia.

6.6. Participantes no estudo

Autores como Bell (2010), Cohen, Manion e Morrison (2000), Creswell (2014), Pacheco (2006), Stake (1994), Tuckman e Harper (2012), Yin (2001), entre outros, referem a importância da definição e seleção dos participantes no estudo que, de acordo com Pacheco (2006, p.20) dá resposta à questão “quem inquirir”.

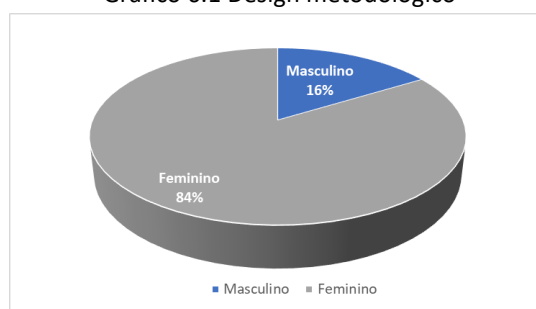
Inicialmente, perspectivámos a participação no estudo apenas dos professores de um departamento curricular do agrupamento. Posteriormente, face ao contexto pandémico e à necessidade de dar resposta a uma necessidade da organização (manter práticas de supervisão pedagógica entre pares e facilitar a implementação do novo sistema de avaliação e classificação), optámos por incluir no estudo todo o corpo docente do agrupamento, constituído por 45 professores (excluída a investigadora), desde a educação pré-escolar (EPE) ao ensino secundário profissional (ESP). Trata-se, assim, de uma amostra não probabilística, por conveniência, uma vez que se irá utilizar um grupo específico intacto já constituído (Cohen, Manion & Morrison, 2000; Creswell, 2014; Coutinho, 2020). Refira-se a consciência de que “os resultados obtidos nestes estudos dificilmente podem ser generalizados para além do grupo em estudo (Cohen, Manion & Morrison, 2000; Schutt, 1999, citado em Coutinho, 2020, p.95).

6.6.1. Caracterização global dos participantes no estudo

O nosso estudo foi conduzido no contexto do único agrupamento de escolas do concelho, constituído pela escola sede e por um jardim de infância (JI) e uma escola básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico (EB1), numa outra localidade, onde exercem funções 45 docentes, desde a EPE ao ESP, sendo esse o nosso universo.

Um dos instrumentos de recolha de dados que utilizámos foi, como já referido, o questionário: um aplicado logo no início do estudo empírico e outro no final. Cohen, Manion e Morrison (2000) referem que uma das desvantagens da aplicação de questionários poderá ser a baixa percentagem de respostas, algo que (confessamos!) receávamos, sobretudo tendo em conta a sua aplicação *online*. No entanto, a taxa de resposta ao primeiro questionário foi de 88,8% (40 respondentes num universo de 45 inquiridos) e de 95,5% (43 respondentes num universo de 45 inquiridos), o que é bastante satisfatório, abrangendo a quase totalidade do universo de docentes. Apenas cinco docentes não responderam ao primeiro questionário e somente dois não responderam ao segundo, os quais se encontravam de atestado médico. Embora ambos os questionários tivessem como um dos objetivos a recolha de dados pessoais e profissionais, apresentamos aqui os resultados do segundo questionário que, pelo mais elevado número de respostas, poderá permitir traçar um retrato mais fiel dos docentes do AE. Consideramos fundamental, antes da apresentação e discussão dos resultados, conhecer as *nossas pessoas*, por forma a contextualizar as respostas dadas e a sustentar eventuais ilações. A maioria dos respondentes é do género feminino (84%, $n = 36$), enquanto os docentes do género masculino representam apenas 16% ($n = 7$), o que atesta a tendência nacional de feminização da profissão docente, de acordo com o verificado no portal *Pordata*⁶⁶.

Gráfico 6.1 Design metodológico



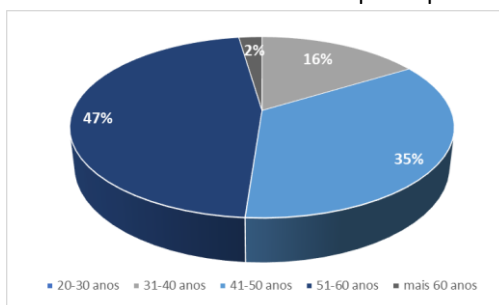
Fonte: anexo 5

A maioria (47%, $n=20$) tem entre 51 e 60 anos e 35% ($n=15$) encontra-se no escalão etário imediatamente anterior (entre os 41 e os 50 anos), confirmando o envelhecimento da classe docente. Apenas 16% ($n=7$) dos inquiridos tem entre 31 e 40 anos e só 2% ($n=1$) se

⁶⁶ <https://www.pordata.pt/subtema/portugal/docentes-43>

encontra acima dos 60 anos de idade. Não existe qualquer docente no agrupamento com 30 ou menos anos de idade.

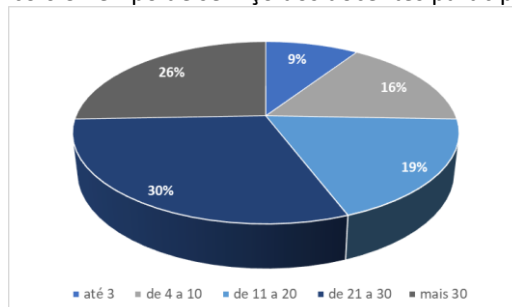
Gráfico 6.2 Idade dos docentes participantes



Fonte: anexo 5

No que diz respeito ao tempo de serviço, 25,6% ($n=11$) exerce a profissão há mais de 30 anos, 30% ($n=13$) possui entre 21 a 30 anos de serviço e 19% ($n=8$) tem entre 11 e 20 anos de serviço. Apenas 16% ($n=7$) possui entre 4 a 10 anos de serviço e apenas 9% ($n=4$) tem 3 ou menos anos de serviço, Trata-se, assim, de um agrupamento com um corpo docente claramente experiente.

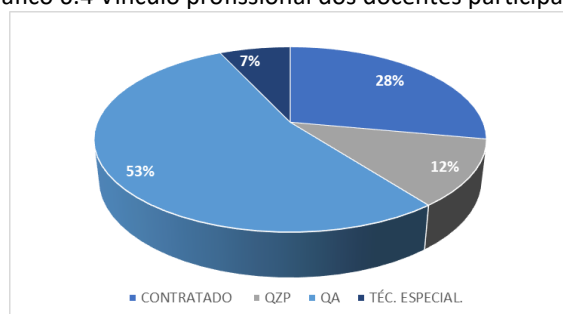
Gráfico 6.3 Tempo de serviço dos docentes participantes



Fonte: anexo 5

No que diz respeito ao vínculo profissional, a maioria dos docentes (53%, $n=23$) pertence ao quadro do agrupamento. Contudo, os restantes 47%, possuem outro tipo de vínculo: 12% ($n=5$) integram um QZP; 28% ($n=12$) são contratados e 7% ($n=3$) são técnicos especializados contratados anualmente. Verifica-se assim uma escassa estabilidade do corpo docente do agrupamento.

Gráfico 6.4 Vínculo profissional dos docentes participantes

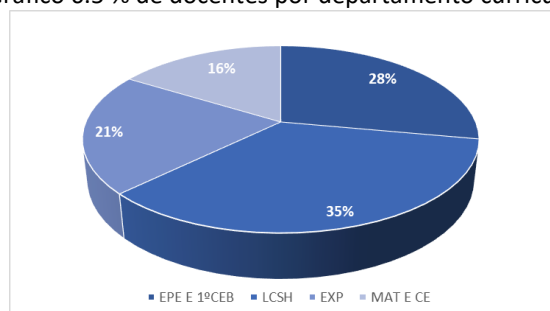


Fonte: anexo 5

Antes de mais, importa referir que equacionámos, numa fase inicial, aferir o grupo de recrutamento dos docentes participantes. No entanto, sendo um agrupamento de pequenas dimensões, existem vários docentes que são únicos no seu grupo de recrutamento. Assim, por questões de confidencialidade e anonimato (em respeito pelos princípios de ética), optámos pelo departamento curricular enquanto dado pertinente no âmbito das características profissionais.

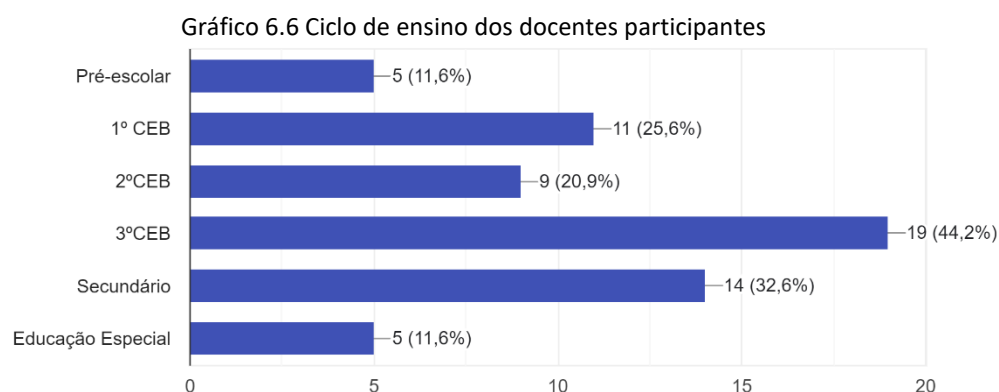
No que diz respeito à distribuição por departamento curricular, verifica-se que o departamento de Línguas e Ciências Sociais e Humanas é o que integra o maior número de docentes (35%, $n=15$), seguindo-se o departamento de Educação de Infância e 1.º CEB (28%, $n=12$), o departamento de Expressões (21%, $n=9$) e, por fim, o departamento de Matemática e Ciências Experimentais (16%, $n=7$).

Gráfico 6.5 % de docentes por departamento curricular



Fonte: anexo 5

Existem, no agrupamento, docentes que lecionam a mais do que um ciclo. No entanto, verifica-se que a maioria leciona o 3.º CEB e os cursos profissionais do ensino secundário.



Fonte: anexo 5

6.6.2. Caracterização específica dos participantes nas entrevistas individuais

Com vista à triangulação de dados (cruzamento com a informação recolhida nos questionários, na CoPV e outra registada no diário de bordo), realizámos 10 entrevistas individuais, privilegiando docentes com diferentes características pessoais e profissionais, elencadas no quadro abaixo.

Quadro 6.2 Caracterização dos docentes entrevistados

Entrevistados	Vínculo profissional	Ciclo a que leciona	Idade	Anos de serviço	Anos de serviço AE	Departamento Curricular	Cargos
P 1	CONT	3º CEB/ES	40	4	1	LCSH	sim
P 2	QZP	2º CEB	44	22	3	MCE	sim
P 3	QA	3º CEB/ES	55	22	12	LCSH	sim
P 4	CONT	3º CEB/ES	50	25	3	MCE	não
P 5	QA	1º CEB	50	32	31	EI e 1.º CEB	sim
P 6	QA	1º CEB	55	33	12	EI e 1.º CEB	sim
P 7	QA	2º CEB	55	33	12	LCSH	sim
P 8	QA	2º e 3º CEB/ES	40	20	3	EXP	não
P 9	QA	2º CEB	51	25	12	EXP	sim
P 10	QA	2º e 3º CEB	40	10	1	LCSH	sim

Fonte: grelha de caracterização das entrevistas individuais (elaboração própria)

O primeiro critério de seleção foi o exercício de cargos de liderança intermédia (coordenadores de departamento, coordenador de diretores de turma e diretores de turma), pela relevância das suas perceções enquanto líderes de equipas. Estas funções, que implicam um acompanhamento permanente e sistemático do trabalho desenvolvido pelos outros docentes no agrupamento, possibilitam-lhes uma visão e perceção abrangentes que se nos afigura como crucial recolher para o nosso estudo. Depois, foram convidados a participar no estudo docentes de diferentes níveis de ensino, vínculos profissionais, anos de serviço e anos de serviço no agrupamento, esperando-se que a multiplicidade de

vivências e experiências pudessem enriquecer e contribuir para a validade e autenticidade da nossa investigação.

À semelhança do que aconteceu nos questionários, embora tivessem sido questionados sobre o grupo de recrutamento a que pertencem, para efeitos de eventual relevância para a nossa investigação, no quadro acima optámos por identificar apenas o departamento curricular a que pertencem. Pelos mesmos motivos, não foram especificados na tabela os cargos desempenhados.

CAPÍTULO 7 – Procedimentos e instrumentos de recolha de dados

Domingos Fernandes (1991) refere que a “investigação como processo rigoroso e sistemático de descrever ou interpretar a realidade exige-nos um conhecimento tão aprofundado quanto possível dos métodos e técnicas que a permitam desenvolver” (p.66). Como referimos anteriormente, para o nosso estudo de caso, optámos por uma abordagem metodológica mista, ou seja, recorreremos à recolha de dados de natureza quantitativa e qualitativa, acreditando que ambos contribuiriam para encontrar respostas à nossa questão de investigação e alcançar os objetivos definidos para o estudo. A nossa opção é legitimada por Latorre *et al.* (2003, citados em Coutinho, 2020), Stake (1995) e Yin (2001), autores que reconhecem a possibilidade da utilização dos dois métodos no estudo de caso.

7.1. O início da viagem

Começamos por relembrar que, de fevereiro a julho de 2019, sete docentes do agrupamento, incluindo a investigadora, frequentaram a formação MAIA, da qual resultou a proposta de um novo sistema de avaliação e classificação a implementar no agrupamento. No ano letivo seguinte, em setembro de 2020, começámos a desbravar caminho e a preparar o terreno para a investigação. Nos dias 2 e 3 desse mês, reuniu o conselho de coordenadoras dos departamentos curriculares, do qual fazíamos parte, a fim de ser discutida a questão de como supervisionar a implementação do novo sistema de avaliação. A investigadora apresentou a sua proposta de estudo, assente numa CoPV na plataforma MS Teams, enquanto contexto de interação e colaboração, que contribuiria para um processo supervisivo entre pares. A proposta recebeu parecer favorável unânime e, de 23 de setembro a 10 de outubro, em articulação com as restantes coordenadoras de departamento, elaborámos o plano supervisivo entre pares a implementar no AE em 2020/2021, o qual foi apresentado e aprovado em Conselho Pedagógico no dia 14 de outubro de 2020. Uma semana depois, a 20 de outubro, foi apresentado a todos os docentes, em reunião geral, para explicitação e recolha de eventuais sugestões de melhoria. O estudo foi, assim, abraçado por todos (lideranças de topo, lideranças

intermédias e corpo docente) como um projeto de escola, gerando-se um comprometimento de todos para com o processo.

Figura 7.7.1 O início da viagem



Fonte: Diário de Bordo (elaboração própria)

A etapa seguinte da investigação consistiu em determinar os dados a ser recolhidos e como, sendo necessário selecionar as técnicas e instrumentos a ser utilizados, “questões fundamentais das quais depende a qualidade científica dos resultados e das conclusões do estudo” (Almada & Freira, 1997; Black, 1999 citados em Coutinho, 2020, p.105).

Dizem-nos Yin (2001) e Cohen, Manion e Morrison (2000) que os estudos de caso podem alicerçar-se numa mescla de evidências quantitativas e qualitativas. Segundo Fragoso (2004, citado em Meirinhos e Osório, 2010, p.59), “o investigador deve assegurar-se, ao longo do estudo, que os métodos e técnicas de recolha de informação são utilizados de forma a obter informação suficiente e pertinente”, pelo que “deve recolher e organizar dados de múltiplas fontes e de forma sistemática (Dooley, 2002, citado em Meirinhos & Osório, 2010, p.59). De acordo com Yin (2001), a maior vantagem da utilização de múltiplas fontes de recolha de dados é o “desenvolvimento de *linhas convergentes de investigação*” (p.121), ou seja, o processo de triangulação. De acordo com este autor, “*qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa* (Yin, 2001, p. 121).

Na verdade, a triangulação na metodologia qualitativa e nos estudos de casos surge na literatura como um processo fundamental. Autores como Afonso (2005), Cohen, Manion e Morrison (2000), Flick (2018) Stake (1994) ou Yin (2001) apontam a triangulação como uma estratégia de validação, uma vez que possibilita a utilização de dois ou mais métodos de recolha de dados no estudo e permite estudar a riqueza e complexidade do comportamento humano a partir de mais do que uma perspetiva (Cohen, Manion & Morrison, 2000; Flick, 2018; Stake, 1994), clarificando assim significados (Stake, 1994). Desta forma, contribui para uma maior qualidade da investigação (Flick, 2008, citado em Flick, 2018). Em síntese, nas palavras de Yin (1993, p.69, citado em Meirinhos & Osório, 2010, p.60), *“uma pista importante é formular a mesma questão na análise de dados de diferentes fontes; se todas as fontes indicarem as mesmas respostas, os dados foram triangulados com sucesso.”* Foi precisamente este o conselho que procurámos seguir.

7.2. Da Supervisão à Colaboração: uma comunidade de prática virtual

No dia 27 de novembro de 2020 “abrimos as portas” da nossa comunidade *da Supervisão à Colaboração*.

Figura 7.2 Logotipo da CoPV da Supervisão à Colaboração



Fonte: MS Teams – CoPV “da Supervisão à Colaboração”

De acordo com as necessidades sentidas pelos docentes, e de acordo com as sugestões dadas por estes, foram criados 4 canais para além do “Geral”: “avaliação formativa”, “avaliação sumativa”, “envolvimento dos alunos” e “rubricas”. Estava lançado o desafio e iniciávamos a nossa viagem de investigação.

Figura 7.3 Canais da CoPV da Supervisão à Colaboração



Fonte: MS Teams – CoPV “da Supervisão à Colaboração”

7.3. Questionários

Logo após a “abertura” da CoPV, aplicámos um questionário inicial (questionário I), “Supervisão & CoPV”, o qual foi enviado, por e-mail institucional, a 29.01.2021, ao universo de docentes (45) em funções no agrupamento, tendo sido encerrado a 08.02.2021. No final do ano letivo, a 19 de julho de 2021, aplicámos outro questionário (questionário II), “da Supervisão à Colaboração”, ao mesmo universo de professores, mais uma vez via e-mail institucional, tendo este encerrado a 23 de julho de 2021. Ambos autoadministrados, consistiam em formulários construídos no *Google Forms*, cujo link foi partilhado com todos os docentes do AE.

Para Tuckman e Harper (2012), os questionários ajudam a transformar em dados a informação recebida diretamente das pessoas, permitindo medir o que uma pessoa sabe (conhecimento ou informação), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças). Assim, e uma vez que o nosso estudo assenta na recolha de informação de natureza muito variada (incluindo atitudes, perceções, opiniões, crenças dos inquiridos relativamente ao problema de investigação), e que, tratando-se de um estudo de caso, pretendemos “ter acesso a um número elevado de actores no seio de uma organização” (Afonso, 2005, p.102), neste caso concreto todo o corpo docente do agrupamento, considerámos adequada a utilização deste instrumento.

Os investigadores supracitados e outros (como Cohen, Manion, & Morrisson, 2000; Coutinho, 2013; Fortin, 1999; Ghiglione & Matalon, 1997) apontam ainda outras vantagens

no que diz respeito à aplicação deste instrumento de recolha de dados que sustentam a nossa opção, nomeadamente o facto de garantir o anonimato dos inquiridos, conducente a uma maior autenticidade nas respostas dadas, e de possibilitar que os inquiridos respondam quando assim o entenderem. Além disso, permite rapidez e eficiência, inclusive no tratamento de dados, bem como economia de custos. O facto de ser enviado através do email institucional assegura ainda a inexistência de qualquer interferência da nossa parte, um aspeto a ter em conta, como referem Ghiglione e Matalon (1997):

Um questionário (...) é um instrumento rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões como na sua ordem. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é absolutamente indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do entrevistador. (Ghiglione & Matalon, 1997, p.110)

Atentámos, contudo, e de forma criteriosa, nos alertas que nos são deixados por autores como Coutinho (2013), Ghiglione e Matalon (1997) e Tuckman e Harper (2012), entre outros, no que diz respeito aos cuidados a ter construção do questionário. Isto porque, como já referimos, a temática da investigação é uma área pouco estudada, pelo que os instrumentos existentes são também escassos, tendo sido necessário proceder à elaboração de instrumentos específicos para a recolha de dados.

Segundo Ghiglione e Matalon (1997) “para construir um questionário é obviamente necessário saber com exatidão o que procuramos, garantir que as questões tenham o mesmo significado para todos, que os diferentes aspectos da questão tenham sido abordados (...)” (p. 105), pelo que na construção destes instrumentos tivemos sempre em linha de conta a necessidade de resposta às questões de investigação. Assim, começámos por elaborar, para cada um, um guião prévio (anexos 2.1 e 2.3): tendo em conta o problema de investigação, formularam-se os objetivos a alcançar, as questões de investigação correspondentes e as perguntas a serem colocadas. A partir do guião, elaborou-se uma primeira versão dos questionários, a qual começava com um pequeno texto informativo que visava fazer o enquadramento do estudo, bem como garantir o anonimato dos inquiridos e a confidencialidade das respostas fornecidas.

Refira-se que, na construção deste instrumento, foram tidas em consideração diversos aspetos como o tipo e ordem das questões, a linguagem/vocabulário utilizado e a apresentação final.

De acordo com diversos autores (Afonso, 2005; Cohen, Manion & Morrison, 2000; Creswell, 2014; Foddy, 1996; Fortin, 1999; Ghiglione & Matalon, 1997; Tuckman & Harper, 2012), os instrumentos de recolha de dados devem ser sujeitos a um processo de validação o qual deve incluir, pelo menos, a análise da validade de conteúdo, a fim de se garantir a qualidade dos dados a serem recolhidos. Esta análise deve incidir sobre a qualidade das questões, verificando se estas são claras e compreensíveis para os inquiridos e pertinentes para o estudo em causa.

Assim sendo, ambos os questionários foram submetidos a uma revisão por “um painel de peritos” (Afonso, 2005, p.105), quatro especialistas em supervisão pedagógica, “para avaliação em termos da substância das questões e das suas características técnicas” (Afonso, 2005, p.105). Em seguida, foi aplicado, de forma experimental, a cinco docentes não participantes no estudo, pertencentes a outros agrupamentos de escolas com iguais características, a quem solicitámos a cronometragem do tempo de resposta e a “produção de comentários sobre o instrumento”, conforme sugerido por Afonso (2005, p.105).

A partir da recolha das informações fornecidas pelos especialistas e pelos inquiridos, definiu-se o tempo médio de resposta (que incluímos na versão definitiva dos questionários) e introduzimos algumas das alterações propostas.

No que diz respeito ao formato de inquirição, prevalecem as questões fechadas, com recurso a escala tipo Likert, que possibilitam que o respondente se situe num dos níveis da escala proposta.

Optámos pela formulação de frases declarativas afirmativas, pois “(...) o enunciado de uma opinião acerca do qual se exprime o acordo ou o desacordo, é a mais flexível. Evita a forma interrogativa, que pode ser fonte de mal-entendidos e de incompreensões (...)” (Ghiglione & Matalon, 1997, p.136).

Do nosso ponto de vista, as perguntas de resposta fechada são difíceis de elaborar, mas as respostas apresentadas são fáceis de analisar. Refira-se ainda que este tipo de questões implica um menor esforço e tempo por parte dos inquiridos, uma vez que não têm de

escrever uma resposta, mas apenas selecionar uma das cinco opções apresentadas, que se distribuem por 3 tipologias:

- Para medir o grau de concordância, utilizámos as categorias *Discordo totalmente, Discordo, Não concordo nem discordo, Concordo, Concordo Totalmente*.
- Para medir o grau de frequência, utilizámos as categorias *Nunca, Raramente, Às vezes, Com frequência, Com muita frequência*.
- Para medir o grau de domínio, utilizámos as categorias *Fraco, Insuficiente, Suficiente, Bom, Muito Bom*.

No entanto, ambos os questionários incluem questões que exigem respostas que se enquadram em outras tipologias que não a resposta em escala e que aqui elencamos, de acordo com a tipologia de modos de resposta sugerida por Tuckman e Harper (2012):

- resposta em tabela (*tabular response*), que constitui “uma forma conveniente de organizar uma resposta complexa, ou seja, uma resposta que inclui uma variedade de informações em vez de um único elemento”⁶⁷ (p.250).
- resposta curta (*fill-in response*), em que o respondente gera uma resposta, embora curta, em vez de apenas escolher uma das opções apresentadas.
- resposta em listagem (*checklist*), em que o respondente assinala apenas uma opção de entre a lista de afirmações apresentada, tendo sido acautelado que não existisse sobreposição das categorias e que estas fossem mutuamente exclusivas (Cohen, Manion & Morrison, 2000). No entanto, existem questões em que o respondente poderia assinalar mais do que uma opção.

Importa ainda referir que, embora a construção de ambos os questionários tivessem obedecido aos mesmos procedimentos, eles diferem nos seus objetivos.

7.3.1. Questionário I - “Supervisão & CoPV”

O primeiro questionário, intitulado “Supervisão & CoPV” e aplicado numa fase inicial da investigação, visava “apalpar terreno”, constituindo assim uma espécie de diagnóstico, respondendo à questão “onde estamos?”, a fim de delinear o mapa e definirmos o

⁶⁷ Tradução própria: “a convenient way of organizing a complex response, that is, a response that includes a variety of information rather than a single element”.

percurso a seguir. Pretendia-se, sobretudo, aferir as percepções e os sentires dos docentes do agrupamento face aos elementos essenciais ao desenvolvimento do nosso estudo: a plataforma MS Teams, a supervisão pedagógica, e a CoPV enquanto contexto associado a um processo superviso (ver anexo 2.1). Assim, tinha como objetivos: i) recolher informação de carácter pessoal e profissional; ii) identificar o grau de familiaridade de cada docente com a plataforma MS Teams; iii) identificar as concepções do corpo docente do agrupamento sobre o processo de supervisão pedagógica; iv) aferir a recetividade do corpo docente do agrupamento à implementação de um processo de supervisão pedagógica, de acordo com uma determinada modalidade; v) aferir a recetividade e expectativas do corpo docente face a uma CoPV, enquanto contexto de um processo superviso entre pares. O questionário dividiu-se em cinco secções, diretamente relacionadas com os objetivos acima elencados:

Parte I – Caracterização pessoal e profissional

Parte II – Plataforma MS TEAMS

Parte III – Supervisão pedagógica: o que é e para que serve

Parte IV – Supervisão pedagógica: como?

Parte V –CoPV "Da Supervisão à Colaboração" - Percepções e expetativas

Na Parte I pretendia-se “desenhar” o retrato do corpo docente do AE, a nossa população-alvo, através da recolha de informações acerca das suas características pessoais e profissionais: género, idade, tempo de serviço, vínculo profissional e ciclo de ensino.

Na Parte II, e tendo em conta que o nosso estudo incide sobre a CoPV na plataforma MS Teams, considerámos pertinente compreender qual o grau de familiaridade dos professores do agrupamento com a plataforma: a frequência e as finalidades com que a utilizavam e a percepção que tinham em relação ao seu grau de domínio.

Em seguida entrámos no campo da supervisão pedagógica, na parte III, onde se pretendia identificar quais os conceitos que os professores do agrupamento associam à supervisão pedagógica e quais consideram ser os objetivos/finalidades do processo.

Mantendo-nos no domínio da supervisão pedagógica, avançámos para a Parte IV, onde se pretendia aferir qual o grau de importância, para os inquiridos, da implementação de um

processo de supervisão pedagógica no agrupamento e qual era, na sua perspetiva, a modalidade de supervisão considerada mais eficaz.

Por fim, na parte V, aliando-se a plataforma MS Teams e a supervisão pedagógica, pretendíamos perceber se os docentes do agrupamento tinham conhecimento do que é uma CoPV. Seguidamente, importava aferir as suas expectativas face à participação na CoPV ao nível do trabalho colaborativo, do desenvolvimento profissional e do impacto no sucesso dos alunos. Pretendia-se ainda compreender qual a perceção dos docentes em relação à fase em que a CoPV se encontrava à data da aplicação do questionário.

Enquanto fio da teia que se entrelaça para dar corpo ao *ethos* do lugar, possuíamos perceções que, ainda que de forma algo inconsciente, ditavam expectativas face às questões colocadas e às eventuais respostas. Este foi o instrumento que nos permitiu, ainda numa fase incipiente do estudo, verificar até que ponto essas nossas perceções se aproximavam ou distanciavam da realidade.

7.3.2. Questionário II - “da Supervisão à Colaboração”

O segundo questionário, aplicado já na fase final empírica do estudo, muito próximo do encerramento do ano letivo, auferiu o seu título da CoPV desenvolvida na plataforma MS Teams, e a intencionalidade que norteou a sua aplicação alicerçou-se em objetivos bastante diferentes dos do primeiro. Foram eles: i) recolher informação de carácter pessoal e profissional; ii) compreender, na perspetiva dos inquiridos, os efeitos da sua participação na CoPV, enquanto contexto de um processo supervisivo entre pares; iii) analisar, na perspetiva dos inquiridos, a relevância do papel do/a moderador/a da CoPV; iv) revisitar o conceito de supervisão dos inquiridos, aferindo as suas perceções.

O questionário dividiu-se em oito secções, não diretamente relacionadas com os objetivos acima elencados, mas antes com as questões de investigação associadas a cada um (ver anexo 2.3):

Parte I – Caracterização pessoal e profissional

Parte II – Comunidades de Prática Virtuais (CoPV)

Parte III – Participação na CoPV "da Supervisão à Colaboração"

Parte IV – A CoPV "da Supervisão à Colaboração" e o trabalho colaborativo entre docentes

Parte V – A natureza da CoPV "da Supervisão à Colaboração"

Parte VI - A CoPV "da Supervisão à Colaboração": profissionais reflexivos, práticas de avaliação e sucesso dos alunos

Parte VII - A relevância do(a) moderador(a) numa CoPV

Parte VIII - Revisitar o conceito de "supervisão" pedagógica

À semelhança do que ocorreu no primeiro questionário, na Parte I pretendia-se “(re)desenhar” o retrato do corpo docente do agrupamento, a nossa população-alvo, através da recolha de informações acerca das suas características pessoais e profissionais: género, idade, tempo de serviço, vínculo profissional e ciclo de ensino. Repetir estas questões pareceu-nos pertinente, uma vez que não existia garantia de que o número de respondentes fosse igual, o que veio a confirmar-se em superioridade de número.

Na parte II, pretendeu-se averiguar qual o grau de conhecimento e a experiência de participação dos inquiridos em CoPV.

Avançámos para a parte III, na qual pretendíamos aferir a perceção dos inquiridos em relação ao seu grau de participação na CoPV *da Supervisão à Colaboração* e os motivos que eventualmente pudessem ter condicionado a sua participação.

Na parte IV, o objetivo era compreender os contributos da participação na CoPV ao nível do trabalho colaborativo entre docentes, sobretudo em contexto pandémico, que obrigou a um período de confinamento conducente do isolamento.

A parte V centrou-se na natureza da CoPV, procurando-se identificar as perceções dos inquiridos sobre esse espaço virtual enquanto contexto único, ou apenas mais um contexto, de interação entre pares num processo de supervisão horizontal. Outro objetivo foi verificar a pertinência da manutenção da CoPV no futuro.

Na parte VI, o foco foi compreender quais os contributos da participação dos inquiridos na CoPV, segundo a sua perspetiva, ao nível da autossupervisão e do desenvolvimento profissional assente na reflexão, bem como em termos de mudança de práticas e de impacto no sucesso dos alunos.

Na parte VII pretendeu-se aferir qual a relevância do(a) moderador(a) numa CoPV e identificar as características consideradas mais importantes pelos inquiridos.

Na parte VIII, revisitou-se o conceito de supervisão dos inquiridos, de forma aferir as suas percepções sobre o termo.

7.4. As entrevistas individuais

Apesar de todas as vantagens apontadas no que à aplicação de questionários diz respeito, ao aplicar este instrumento é fundamental implementar técnicas *follow-up* (Coutinho, 2020), a fim de se proceder à triangulação dos dados e assegurar a validade interna, tal como referimos anteriormente.

Aquando da elaboração do plano desta dissertação, perspectivámos recorrer, no final do estudo, a um grupo de discussão para compreender o impacto da participação dos docentes na CoPV. Contudo, o contexto pandémico, que levou a DGS a disseminar orientações indicativas da necessidade de distanciamento social, levou-nos a reconsiderar a utilização deste instrumento. Optámos, assim, por entrevistas individuais, enquanto estratégia de recolha de dados, utilizada em conjunto com as outras técnicas, como forma de validação dos resultados através delas obtidos (Bogdan & Biklen, 1994; Cohen, Manion & Morrison, 2000) e de aprofundar motivações e percepções.

A entrevista é uma conversa, uma interação entre, pelo menos, duas pessoas: o entrevistador e o entrevistado, (Afonso, 2005; Bogdan & Biklen, 1996; Merinhos & Osório, 2010), “em situação de face a face ou por intermédio do telefone” (Afonso, 2005, p.97). Tendo em conta que o nosso estudo empírico ocorreu, como já referimos, em contexto pandémico, e tendo a tecnologia digital provado ser uma forte aliada para ultrapassar os constrangimentos emergentes, concretamente a necessidade de distanciamento social, recorreremos à videoconferência para a realização das entrevistas, através da plataforma ZOOM, a privilegiada no agrupamento para as comunicações síncronas.

Aires (2015) afirma que a “entrevista é uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano (p.27), convicção corroborada por diversos investigadores, tais como Afonso (2005), Bardin (2011), Bell (2010), Bogdan e Biklen, (1994), Brinkmann (2018), Cohen, Manion e Morrison (2000), Stake (1995), Taylor, Bogdan e DeVault (2016) e Yin (2001). Sendo a nossa investigação assente num estudo de caso, pretendemos obter descrições e interpretações por parte de outros, uma vez que o caso

não é visto da mesma forma por toda a gente, pelo que a entrevista se configura como um ótimo instrumento para descobrir e apresentar essas múltiplas perspetivas (Stake, 1995). Diz-nos este autor que a entrevista é “o caminho principal para múltiplas realidades”⁶⁸ (Stake, 1995, p.64), constituindo uma “ferramenta de escavação preferida”⁶⁹ (Benney & Hughes, 1970, citados em Taylor, Bogdan & DeVault, 2016, p.102) dos investigadores sociais. Foi, assim, nossa intenção utilizar este instrumento para recolher informações diretamente relacionadas com os objetivos de investigação (Cohen, Manion & Morrison, 2000), o que nos iria permitir “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134).

As entrevistas foram realizadas no final do ano letivo, entre 15 de junho e 19 de julho, já no final do estudo empírico, de acordo com o defendido por Taylor, Bogdan e DeVault, (2016, p.107): “o tamanho da amostra num estudo de entrevista é algo que deve ser determinado no final da pesquisa e não no início”.⁷⁰

Na verdade, a primeira questão que se nos colocou foi o número de entrevistas a realizar, uma dúvida que acreditamos legítima para quem é inexperiente nestas “andanças” da investigação qualitativa. Kvale (1996, p.101, citado em Taylor, Bogdan & DeVault, 2016, p.107) apontou-nos o rumo a tomar. Segundo este autor, “Para a pergunta comum, 'De quantos entrevistados preciso?', a resposta é, simplesmente, 'Entreviste o número de sujeitos necessários para descobrir o que precisa saber’”⁷¹. Seguimos o seu conselho, optando por realizar 10 entrevistas, tendo em conta as características dos docentes entrevistados (ver quadro 1.1), acreditando que nos poderiam permitir “extrair conclusões sobre o estudo em causa” (Meirinhos & Osório, 2010, p.63). As transcrições de cada uma destas entrevistas encontram-se no Anexo 3.

Outra das decisões a tomar foi o tipo de entrevista a realizar. Bogdan e Biklen (1994) referem que “as entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação” (p.135), podendo ser estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas ou, na nomenclatura de

⁶⁸ Tradução própria: “the interview is the main road to multiple realities”.

⁶⁹ Tradução própria: “favored digging tool”.

⁷⁰ Tradução própria: “the size of the sample in an interviewing study is something that should be determined toward the end of the research and not at the beginning”.

⁷¹ Tradução própria: “To the common question, ‘How many interview subjects do I need?’ the answer is simply, ‘Interview as many subjects as necessary to find out what you need to know’”.

Bardin (2011), de acordo com o grau de diretividade, diretivas, não diretivas ou semidiretivas. No que diz respeito à primeira, o entrevistado responde, de forma direta, a uma série de questões, também elas diretas, previamente definidas, cabendo ao entrevistador controlar o ritmo da entrevista de forma a não existirem desvios face ao estabelecido no guião (Afonso, 2005). Pela inexperiência que temos, ponderámos, numa fase inicial, esta tipologia. No entanto, considerámos que esta estrutura rígida apresentava limitações ao nível do conteúdo, correndo o risco de restringir as respostas e, logo, a expressão dos pontos de vista dos entrevistados (Meirinhos & Osório, 2010). No que diz respeito à hipótese de conduzir uma entrevista não-estruturada, a qual se desenvolve a partir de tópicos de conversa, foi de imediato colocada de lado, pois, tal como refere Afonso (2005), “a condução deste tipo de entrevistas obedece a regras de utilização ditadas pela experiência acumulada dos investigadores” (p.99), situação em que não nos enquadrámos.

Optámos, assim, pela entrevista semiestruturada, entendida na investigação em ciências sociais como “conversas com um propósito”⁷² (Burgess, 1984, p.84). O seu objetivo, de acordo com Brinkmann e Kvale (2015, p. 6, citados em Brinkmann, 2018, p.1002) é o de “obter descrições do mundo da vida do entrevistado para interpretar o significado dos fenómenos descritos”⁷³. Este tipo de entrevista obedece a “um formato intermédio entre os dois tipos anteriores” (Afonso, 2005, p.99), ou seja, embora o modelo global seja o da entrevista não estruturada, pressupõe a existência de um guião enquanto instrumento de gestão da entrevista integrante de temas mais específicos (Afonso, 2005). Perspetivava-se, assim, que a inexistência de uma organização muito rigorosa das questões a colocar, em termos de apresentação e sequência, permitisse que a entrevista se transformasse numa conversa entre entrevistadora e entrevistados que, embora intencional e com foco nas questões consideradas relevantes para o estudo, possibilitasse que estes se expressassem de uma forma mais livre e espontânea, tal como refere Brinkmann (2018):

as entrevistas semiestruturadas podem fazer melhor uso dos potenciais de produção de conhecimento dos diálogos, permitindo muito mais liberdade para acompanhar quaisquer

⁷² Tradução própria: “conversations with a purpose”.

⁷³ Tradução própria: “obtaining descriptions of the life world of the interviewee in order to interpret the meaning of the described phenomena”.

ângulos considerados importantes pelo entrevistado, e o entrevistador tem mais hipóteses de surgir como produtor de conhecimento participante do próprio processo, em vez de se esconder atrás de um guião de entrevista prédefinido. E, em comparação com entrevistas menos estruturadas, o entrevistador tem uma maior oportunidade de centrar a conversa em torno de questões que considera importantes no âmbito do projeto de pesquisa.

⁷⁴(Brinkmann, 2018, p.1002)

A entrevista semiestruturada, pela existência do guião, permite ainda garantir que os tópicos chave são explorados com todos os entrevistados (Hennink *et al.*, 2011; Kvale, 1996 citados em Taylor, Bogdan & DeVault, 2016), possibilitando a obtenção de dados comparáveis (Bogdan & Biklen, 1994). Importa referir, contudo, de estávamos conscientes de que estaríamos, como nos diz Bardin (2011), numa situação de:

discurso falado, que uma pessoa - o entrevistado - orchestra mais ou menos à sua vontade. Lidamos então com uma fala relativamente espontânea, com uma encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa. A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala” (Bardin, 2011, p.93).

Passámos, assim, à elaboração do guião da entrevista (anexo 2.5), o qual foi construído de acordo com as questões de investigação, e que apresenta uma estrutura matricial, organizada por objetivos. A cada objetivo corresponde uma ou mais questões, e a cada questão correspondem diversos itens, a serem utilizadas na gestão da entrevista (Afonso, 2005). No entanto, porque “as conversas são como as cerejas”, dita a sabedoria popular, e as pessoas gostam de ser ouvidas, diz-nos Stake (1995), considerámos que, em vez de itens ou tópicos, seria sensato redigir as questões a colocar. Acreditámos ser uma forma de evitar que, fruto da nossa inexperiência, nos perdêssemos no decurso das entrevistas.

Stake (1995) afirma que “conseguir uma boa entrevista não é fácil”⁷⁵ (p.64) e, de facto, a construção do guião, por si só, não foi tarefa simples. Dedicámos uma atenção particular à formulação das questões, que se desejavam claras e objetivas, e não difíceis ou

⁷⁴ Tradução própria: “semistructured interviews can make better use of the knowledge-producing potentials of dialogues by allowing much more leeway for following up on whatever angles are deemed important by the interviewee, and the interviewer has a greater chance of becoming visible as a knowledge-producing participant in the process itself, rather than hiding behind a preset interview guide. And compared to more unstructured interviews, the interviewer has a greater say in focusing the conversation on issues that he or she deems important in relation to the research project.”

⁷⁵ Tradução própria: “getting a good interview is not so easy”.

tendenciosas (Burgess, 1984), de forma a evitar condicionar ou direcionar as respostas dos entrevistados, ou ainda a exercer alguma influência que os pudesse levar a responder de acordo com o que achassem que a entrevistadora esperava (Tuckman & Harper, 2012).

Como forma de validação, o guião foi objeto de análise por parte de uma especialista, cujas orientações inestimáveis contribuíram grandemente para uma melhor gestão da entrevista, quer ao nível dos tópicos a abordar, quer em termos da objetividade, clareza e rigor das perguntas, determinantes no que diz respeito à validade do estudo. Foi também realizado um pré-teste, sendo a entrevista conduzida, em modo “ensaio”, a uma professora de outro agrupamento que, pela sua perspicácia e competência ao nível da escuta ativa, considerámos poder ser uma mais-valia nos reajustes a efetuar. E, de facto, foi uma ajuda preciosa, no que diz respeito à clareza e objetividade das questões. No entanto, à medida que a entrevista decorria, depressa nos apercebemos (entrevistadora e entrevistada) que, pela especificidade das perguntas, intimamente relacionadas com o *locus* da investigação, não seria possível um contributo cabal da sua parte. Assim, optámos por considerar a primeira entrevista realizada a um docente do AE como o verdadeiro pré-teste, tendo-se revelado fundamental para a introdução das melhorias consideradas necessárias. Procedemos, assim, a reajustes no guião.

A partir desse momento demos início às restantes entrevistas, agendadas com os entrevistados de modo informal, no corredor da escola, na sala de professores e até por telefone, de acordo com a disponibilidade de cada um, e que obedeceram a uma calendarização apresentada no quadro 2.1. A duração variou entre vinte e cinco e setenta minutos.

Quadro 7.1 Cronograma da realização das entrevistas

Entrevistado	Data	Hora	Duração
P1	15.06.2021	15h40	40 minutos
P2	16.06.2021	16h10	30 minutos
P3	16.06.2021	17h40	60 minutos
P4	18.06.2021	10h25	25 minutos
P5	25.06.2022	18h15	40 minutos
P6	09.07.2021	12h15	30 minutos
P7	09.07.2021	13h25	70 minutos
P8	12.07.2021	10h45	30 minutos
P9	12.07.2021	11h35	25 minutos
P10	16.07.2021	16h00	40 minutos

Fonte: elaboração própria

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “não existem regras que se possam aplicar constantemente a todas as situações de entrevista” (p.137). No entanto, tanto estes autores como outros (Woods, 1986, citado em Cohen, Manion & Morrison, 2000; Fortin, 1999; Taylor, Bogdan & DeVault, 2016) referem a importância do estabelecimento de um clima de confiança para assegurar uma boa entrevista, sendo que “as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos. (Bogdan & Biklen, 1994, p.136). É, pois, fundamental a criação de um ambiente em que os entrevistados se sintam confortáveis, motivados e à vontade para falar livremente sobre os seus pontos de vista, devendo existir uma relação entre o entrevistador e o entrevistado que “transcenda a pesquisa, que promova um vínculo de amizade, um sentimento de união e a busca conjunta de uma missão comum acima de egos pessoais”.⁷⁶ (Cohen, Manion & Morrison, 2000, p.268). Bogdan e Biklen (1994) referem ainda que nos “estudos de observação participante, o investigador geralmente já conhece os sujeitos, de modo que a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos” (p.134). Revemo-nos cabalmente nestas palavras. Como já referimos anteriormente, pertencemos à comunidade em estudo. O agrupamento, mais do que um local onde trabalhamos, é um espaço de relações e de afetos, de laços criados ao longo do tempo. Assim, todas as entrevistas, ainda que agendadas formalmente, decorreram num clima de confiança, de empatia e de boa disposição. Não podemos deixar de enaltecer toda a colaboração, empenho e abertura dos entrevistados que, em final de ano letivo, com a multiplicidade de tarefas que estão associadas a esse período, encontraram o tempo necessário à participação no nosso estudo.

Confessamos que partimos para as entrevistas com muita curiosidade, com aquilo a que Woods (1986, citado em Cohen, Manion & Morrison, 2000) se refere como a força motriz, “um desejo de conhecer, de saber as opiniões e perceções das pessoas sobre os fatos, ouvir as suas histórias, descobrir os seus sentimentos”⁷⁷ (p.268).

⁷⁶ Tradução própria: “transcended the research, that promoted a bond of friendship, a feeling of togetherness and joint pursuit of a common mission rising above personal egos”.

⁷⁷ Tradução própria: “a desire to know, to learn people’s views and perceptions of the facts, to hear their stories, discover their feelings”.

É ainda de registar que, apesar de todo o à-vontade existente durante as entrevistas, atentámos aos cuidados fundamentais que cabem a um entrevistador, concretamente:

- Procurámos ouvir atentamente os entrevistados, seguindo o que Bogdan e Biklen (1994) nos sugerem: “Oíça o que as pessoas dizem e encare cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo” (p.137).

- Tentámos manter a naturalidade ou neutralidade, no sentido em que pretendíamos assegurar que não influenciávamos ou afetávamos os pontos de vista dos entrevistados (Woods, 1986, citado em Cohen, Manion & Morrison, 2000), assumindo, concomitantemente, uma postura de sensibilidade e isenta de juízos de valor (Taylor, Bogdan & DeVault, 2016).

7.5. Análise de dados

Após a recolha dos dados, que constituiu apenas a fase inicial do trabalho empírico, chegara o momento de os organizar e tratar, uma vez que “a efetiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimento científico) decorre da organização e do tratamento desses dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação” (Afonso, 2005, p.111).

7.5.1. Análise quantitativa

Os dados recolhidos a partir dos questionários foram organizados de forma quantitativa, por questão, e tratados em estatística descritiva, procedendo-se à sua representação através de quadros síntese e gráficos para uma mais fácil compreensão e análise dos resultados (anexos 4 e 5). Para este processo, recorreremos à ferramenta “Excel” do Office 365.

7.5.2. Análise de conteúdo

Se a análise quantitativa, fruto dos questionários, foi relativamente simples, o mesmo não podemos dizer da análise de conteúdo no que diz respeito às entrevistas, diário de bordo (notas de campo) e da CoPV no MS Teams. Esta constituiu uma tarefa complexa e morosa,

reflexiva, tendo os dados sido organizados e trabalhados num processo analítico e interpretativo com o objetivo de os transformar “em elementos constitutivos de um novo texto (o texto científico)”, o qual será “uma *leitura*, uma construção interpretativa singular, resultante do contacto entre aquele contexto empírico particular e o olhar, também específico, daquele investigador concreto” (Afonso, 2005, p.118), ou seja, o nosso.

7.5.2.1. Entrevistas

Começamos pelas entrevistas, em que a análise de conteúdo decorreu de acordo com várias etapas: transcrição, codificação e interpretação (Afonso, 2005). Iremos, de seguida, abordar as duas primeiras, sendo que a última ocorrerá no capítulo dedicado à apresentação e discussão de resultados.

i) Transcrição

De acordo com Lapadat (2000), “embora a transcrição seja um processo integral na análise qualitativa dos dados de linguagem, e seja amplamente utilizada na pesquisa social, as questões teóricas que envolvem a transcrição e as suas implicações metodológicas têm recebido relativamente pouca atenção”⁷⁸ (p.203). Na verdade, conscientes da nossa inexperiência, buscámos por orientação na literatura para colocar em prática este processo e, confessamos, não foi fácil encontrar autores que conseguissem, de uma forma simples e concreta, ser um farol norteador desta tarefa que nos parecia hercúlea. Bazeley (2013, citado em Azevedo *et al.*, 2017, p.160), “ênfatisa que a transcrição é uma tarefa importante de investigação, não devendo, por isso, ser encarada como um mero detalhe técnico situado entre a realização da entrevista e a análise dos dados, como parece ser tratado na maioria dos casos” (p.160) e nós concordamos. Ao contrário do que possa parecer à primeira vista, ao processo de transcrição estão inerentes diversas complexidades, sendo que implica múltiplas tarefas e tomadas de decisão quer a nível concetual, quer a nível pragmático (Azevedo *et al.*, 2017). Partilhamos, pois, da opinião de Lapadat (2000) quando esta afirma que, embora seja uma etapa muito morosa do processo de análise, é de extrema relevância, uma vez que se trata de um processo mais completo, preciso e

⁷⁸ Tradução própria: “although transcription is an integral process in the qualitative analysis of language data, and is widely employed in social research, theoretical issues surrounding transcription and their methodological implications have received relatively little attention”.

imparcial do que outras abordagens, como a codificação online ou o simples registo de notas de campo (Lapadat & Lindsay, 1999). Estas autoras sugerem ainda que a transcrição traz outras vantagens, tais como o facto de os dados serem preservados “de uma forma mais permanente, recuperável, examinável e flexível”⁷⁹ (Lapadat & Lindsay, 1999, p.80). Lapadat (2000) acrescenta ainda que o processo de transcrição é facilitador de uma maior familiaridade com os dados, “conducente ao pensamento metodológico e teórico essencial à interpretação”⁸⁰ (Lapadat, 2000, p.204).

Tendo decidido que íamos avançar com a transcrição das dez entrevistas, começámos pelas regras de segurança básicas, a fim de evitar o surgimento de contrariedades evitáveis. Seguindo o conselho de Azevedo *et al.* (2017), iniciámos a fase da *preparação*: efetuámos cópias de segurança das gravações originais em diferentes dispositivos de armazenamento (*pendrive*, disco do computador e *nuvem*), tendo criado um sistema de identificação que nos permitiu associar o ficheiro da gravação ao documento *word* da transcrição, tendo estes documentos sido igualmente guardados nos diferentes dispositivos de armazenamento acima elencados. Refira-se que tanto os ficheiros das gravações como os documentos *word* foram protegidos, através de encriptação com palavras-passe, a fim de garantir a segurança e privacidade dos dados, e que ninguém, exceto nós, lhes poderia aceder.

Em seguida, importava definir um esquema de transcrição, o qual se apresenta no quadro que se segue:

Quadro 7.2 Esquema de transcrição das entrevistas individuais

Aspetos a considerar	Opção tomada	Exemplo
<i>Identificação do Material</i>	Atribuir um código a cada entrevista	Ent_01
<i>Folha de rosto</i>	Incluir no início da transcrição de cada entrevista tabela: 1 - identificação 2 – informação contextual 3 – informação adicional Preenchida pela investigadora (entrevistadora e transcritora)	1 – Código do entrevistado 2 – Idade, tempo de serviço, vínculo profissional, ciclo a que leciona, outras funções 3 – data, hora e tempo de duração da entrevista
<i>Identificação do Entrevistador e</i>	Atribuição de código para entrevistadora e entrevistado	Entrevistadora = SS Entrevistado = P1

⁷⁹ Tradução própria: “in a more permanent, retrievable, examinable, and flexible manner”.

⁸⁰ Tradução própria: “which leads to the methodological and theoretical thinking essential to interpretation”.

Entrevistado Esquema de Transcrição		
	Linear	SS: E as finalidades com que usas o Teams? Usas o Teams para quê? P1: Para praticamente tudo um pouco, não é? Durante o ensino à distância utilizava o Teams mesmo para tudo, no geral, desde... desde exercícios de leitura até exercícios de oralidade, de compreensão... todos os domínios.

Fonte: elaboração própria com base em Azevedo *et al.* (2017, p.163)

Importava agora decidir sobre o tipo de transcrição a realizar. Após uma breve exploração da escassa literatura específica existente sobre o assunto, rapidamente concluímos que autores como Oliver, Serich e Mason (2005) referem a existência de um *continuum* para situar as práticas de transcrição, sendo que num dos extremos encontramos o naturalismo e no outro o não naturalismo. Cada uma destas formas de transcrição (naturalista e não naturalista) traz resultados diferentes, sendo que a escolha efetuada “liga a transcrição ao contexto em que se pretende que seja lida. Integradas nos detalhes da transcrição estão indicações do propósito, do público, e a posição do transcritor em relação ao texto”.⁸¹ (Bucholtz, 2000, p.1440).

A transcrição não naturalista implica encarar este processo como uma tarefa técnica, simples e direta, podendo ser designada como “transcrição verbatim”⁸² (Bailey, 2008). Halcomb e Davidson (2006), por exemplo, afirmam que, muitas vezes, a transcrição “refere-se ao processo de reproduzir palavras faladas, tais como as de uma entrevista gravada em áudio, em texto escrito”⁸³ (p.38), ou seja, o processo centra-se na exatidão do conteúdo da informação (Stuckey, 2014, citado em Azevedo *et al.*, 2017), primando-se pela ausência de quaisquer elementos idiossincráticos do discurso (Oliver, Serich & Mason, 2005). Contudo, esta abordagem pode resultar naquilo que estes autores chamam de dados “white-washed”, ou seja, isentos das características socioculturais que poderiam contribuir para melhores resultados do estudo.

⁸¹ Tradução própria: “the choices made in transcription link the transcript to the context in which it is intended to be read. Embedded in the details of transcription are indications of purpose, audience, and the position of the transcriber toward the text”

⁸² Do latim *verbatim*: com as mesmas exatas palavras, que reproduz com exatidão (<https://dicionario.priberam.org/verbatim>)

⁸³ Tradução própria: “refers to the process of reproducing spoken words, such as those from an audiotaped interview, into written text”.

Outros autores sugerem a transcrição naturalista, a qual implica a inclusão de informação contextual e de informação não verbal, pois defendem que aquilo que não é dito é tão relevante quanto o que é efetivamente dito (Bazeley, 2013 e Richards, 2014 citados em Azevedo *et al*, 2017). Oliver, Serovich e Mason (2006), por exemplo, referem que a transcrição de características discursivas como vocalizações (risos, tosse, hesitações, pausas, repetições...) e interações não verbais (gestos e sorrisos) podem contribuir para a contextualização da entrevista e para a clareza. Também Taylor, Bogdan e DeVault (2016) advogam que a análise de entrevistas deve atender não só ao conteúdo, mas também aos gestos, tons de voz e outros aspetos discursivos que poderão fornecer pistas relativamente ao significado daquilo que é dito. Bardin (2011) partilha da mesma opinião, defendendo que as entrevistas devem ser transcritas na íntegra, incluindo “hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador” (p.93), assim como Bell (1993), que defende que “a forma como determinada resposta é dada(o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode transmitir informações que uma resposta escrita nunca revelaria” (p.137).

Em síntese, a transcrição é um processo complexo. Davidson (2009) refere que, cada vez mais, se encontra na literatura específica uma visão da transcrição como um processo teórico, seletivo, interpretativo e representacional, de que é exemplo Bailey (2008), para quem as transcrições não constituem um registo neutro de acontecimentos, refletindo antes a interpretação dos dados por parte dos investigadores. Podemos, pois, concluir que, como afirma Azevedo *et al*. (2017, p.161), “transcrever está longe de ser uma tarefa objetiva, impessoal e mecanizada, consistindo antes na apreensão do que é dito e da forma como é dito de modo a compreender os significados (Bailey, 2008; Stuckey, 2014)”.

Tendo em conta que a nossa investigação é um estudo de caso, que visa emoções, perceções e opiniões, fez-nos sentido optar pela transcrição naturalista.

Assim, após audição repetida (duas ou três vezes, em alguns casos) das gravações para familiarização com o seu conteúdo, para o ato de *transcrever* propriamente dito, recorreremos aos “Serviços de Voz da Microsoft”, concretamente ao “Ditado do Office”. Em seguida, passámos à edição de texto, fazendo as correções necessárias no que diz respeito a erros ortográficos (frequentes quando se utiliza esta ferramenta), maiúsculas e minúsculas e pontuação. Nesta fase, incluiu-se ainda os aspetos discursivos não-verbais,

construindo-se o *codebook*, o qual constitui uma ferramenta preciosa durante o processo (Davidson, 2009; Oliver, Serovich & Mason, 2005), uma vez que permite a uniformização da transcrição daquilo que é subjetivo.

Quadro 7.3 Codebook da transcrição das entrevistas

Quando na gravação...	Na transcrição coloca-se...	Exemplo
Não se percebe o que a pessoa diz	A informação entre parêntesis, em itálico:	<i>(segmento de texto incompreensível)</i>
Há sons não-verbais	O som entre parêntesis e em itálico	<i>(Risos)</i> ou <i>(tosse)</i> ou <i>(bate na mesa)</i>
Há silêncios/pausas	Reticências delimitadas por parêntesis (...)	Sim (...) Sim!
Há interjeições ou hesitações no discurso	O som correspondente	Aaaa.... ou Ah!
Existe conteúdo sensível/confidencial	A informação entre parêntesis, em itálico:	<i>(Eliminação de conteúdo sensível/confidencial)</i>

Fonte: elaboração própria com base em Azevedo *et al.* (2017, p.164)

Por fim, procedeu-se à comparação do texto resultante da transcrição com a respetiva gravação, a fim de assegurar a exatidão da informação transcrita. Estava terminada a primeira etapa!

ii) Categorização

O processo de categorização é difícil de descrever ou explicitar. Como afirma Krippendorff (1980, citado em Mayring, 2000), "Como as categorias são definidas... é uma arte. Pouco tem sido escrito sobre o assunto."⁸⁴ Na nossa tentativa de o fazer, obedeçamos ao pleonismo e "começemos pelo começo"!

Finda a transcrição, confessamos ter-nos revisto inteiramente nas palavras de Bogdan e Blikén (1994): "À sua frente está todo o material que diligentemente recolheu. Instala-se um sentimento de vazio quando pergunta a si próprio 'E agora, o que é que eu faço?'" (p.220). Na verdade, este foi o momento que mais angústia nos trouxe durante toda a nossa viagem investigativa, por nos sentirmos perdidos, sem bússola que nos apontasse o norte. Páginas e páginas de transcrição aguardavam que recuperássemos o fôlego e ganhássemos coragem para dar o passo seguinte numa viagem que, afinal de contas, já ia longa. Foi nestes autores que encontrámos o alento necessário, percebendo o nosso sentimento não era, afinal, assim tão singular:

⁸⁴ Tradução própria: "How categories are defined ... is an art. Little is written about it."

A tarefa analítica, ou seja, a tarefa de interpretar e tomar compreensíveis os materiais recolhidos, parece ser monumental quando alguém se envolve num primeiro projecto de investigação. Para quem nunca empreender uma tarefa destas, a análise afigura-se monstruosa, sendo o seu primeiro impulso evitá-la (...). Estes medos já nos assolaram a todos, na primeira vez que fomos confrontados com a análise. (Bogdan & Blikien, 1994, p.205)

Seguimos, assim, o conselho destes autores: fizemos uma pausa e impusemo-nos o distanciamento necessário para encontrar as perspetivas que antes pareciam impossíveis. Regressámos então ao trabalho, mais descansados e de cabeça “fresca”, e estruturámos o nosso trabalho por etapas e por tarefas.

A primeira delas consistiu na “leitura flutuante” de que nos fala Bardin (2011): relemos todas as transcrições, deixando-nos “invadir por impressões e orientações” (p.126), o que nos permitiu sistematizar ideias e estabelecer relações. À medida que fomos lendo os dados, apercebemo-nos da repetição de determinadas palavras, frases, expressões, padrões no comportamento e formas de pensar dos participantes (Bogdan & Blikien, 1994), os quais fomos registando. Voltámos a ler os documentos, desta vez de forma mais cuidadosa, mais meticulosa, mais analítica, na busca por regularidades, padrões e tópicos recorrentes, procedendo aos reajustes na listagem de palavras/frases registadas, representativas desses mesmos padrões, regularidades e tópicos. Essas palavras ou frases são categorias de codificação, as quais “constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (...), de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado do outros dados” (Bogdan & Blikien, 1994, p.221). Por outras palavras, as categorias são “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (Bardin, 2011, p.147).

Fomos, assim, construindo a nossa lista de categorias, por tentativas e passo a passo (Mayring, 2000), ao longo do tempo, sempre em articulação com as questões de investigação e com os objetivos específicos do nosso estudo, e norteados pelos critérios apontados por Bardin (2011, pp.149-150):

- i) exclusão mútua: todas as categorias devem ser distintas, não havendo lugar a sobreposição ou duplicação de categorias, ou seja, cada parte do texto só pode ser classificada numa categoria.
- ii) homogeneidade: tem a ver com a consistência interna das categorias, ou seja, cada categoria deve incluir apenas itens semelhantes e que difiram claramente dos itens de outras categorias, o que ajuda a garantir que as categorias são coerentes e distintas.
- iii) pertinência: as categorias devem ser relevantes para a questão de investigação, devendo estar alinhadas com os objetivos do estudo.
- iv) objetividade e fidelidade: independentemente de quem conduz a análise de conteúdo e de quando o processo acontece, os resultados devem ser os mesmos quando a análise é efetuada a partir dos mesmos dados. Assim, não deve ser influenciada pelas percepções pessoas do investigador e deve ser repetível por diferentes investigadores em diferentes momentos.
- v) produtividade: tem a ver com a eficiência do processo de análise de conteúdo, que deve ser capaz de produzir resultados úteis de maneira eficiente. Isso pode ser alcançado por meio de procedimentos sistemáticos e padronizados que minimizem o tempo e o esforço necessários para categorizar e analisar os dados.

Tentámos, ao longo do processo de categorização, obedecer a estes cinco critérios, embora tenhamos consciência de que bem sempre conseguimos cumprir o primeiro: exclusão mútua. Isto porque a complexidade do discurso oral não o permitiu, verificando-se a abordagem de tópicos diferentes no mesmo segmento de discurso, tornando-se impossível extrair apenas um dos tópicos, sob pena de se perder o contexto, fundamental para a compreensão do que era dito.

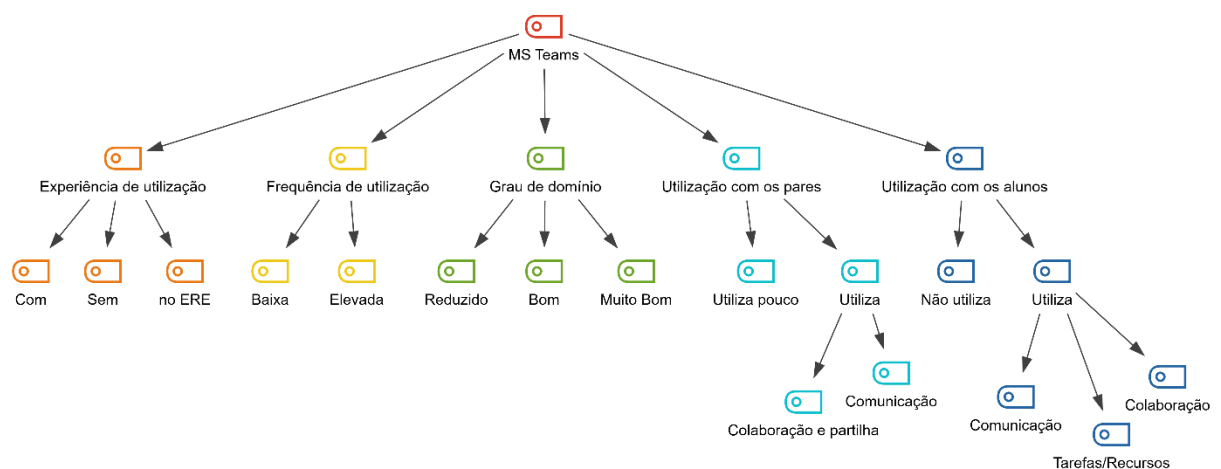
A lista de categorias foi, assim, crescendo, fruto de um “trabalho de poda” (Bardin, 2011), acabando por ser organizada de forma hierárquica, à medida que foram sendo integradas categorias mais específicas nas categorias mais amplas, num processo que Strauss (1987, p.21, citado em Afonso, 2005, p.121) chama de *dimensionalização*.

Neste processo, começámos pelas categorias mais abrangentes, a que chamámos macrocategorias, as grandes dimensões em que assenta o nosso estudo: plataforma MS Teams, Supervisão Pedagógica, CoPV e Moderadora. Seguidamente, passámos às

categorias, as quais foram definidas de acordo com a estrutura do guião da entrevista, uma vez que a elaboração deste assentou nas questões de investigação definidas em função dos objetivos do nosso estudo. Ao longo do processo, foram sendo incluídas subcategorias, em função das respostas dos entrevistados, bem como outras, a que demos o nome de microcategorias, emergentes de desvios face aos tópicos das questões colocadas, conducentes também a uma reflexão e à inclusão de novas temáticas na revisão da literatura, como é o caso da importância da “cultura de escola”, por exemplo. Tratou-se de um processo complexo e moroso, mas muito gratificante e que nos redobrou o entusiasmo pela investigação levada a cabo.

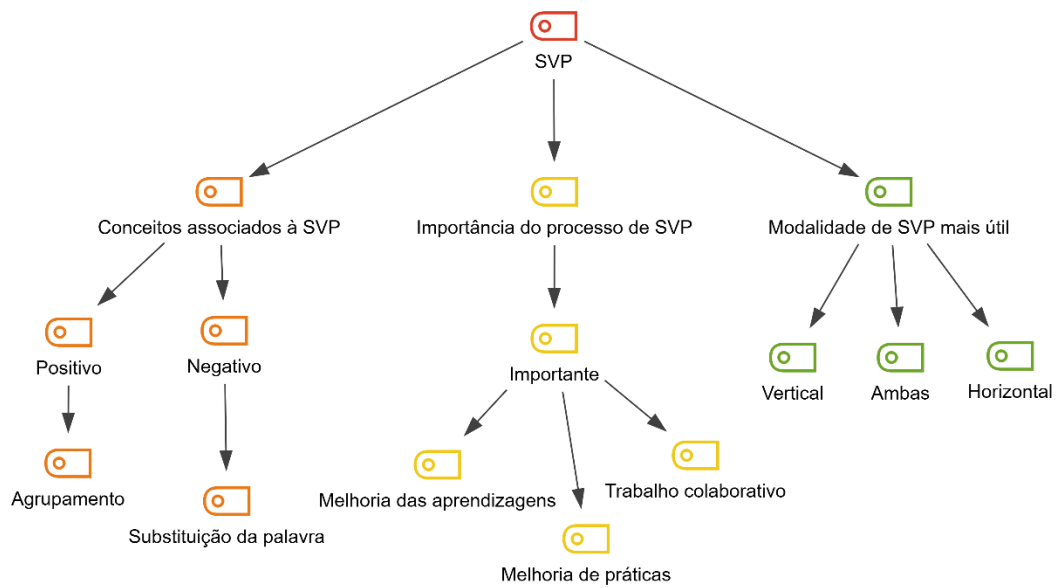
Para nos ajudar nesta tarefa, recorremos ao programa informático Maxqda, um software de análise de dados qualitativos, que se revelou uma ferramenta preciosa no nosso processo de análise de conteúdo (categorização/codificação), sobretudo pela questão de economia de tempo.

Gráfico 7.1 Mapa de categorização – macrocategoria “MS Teams”



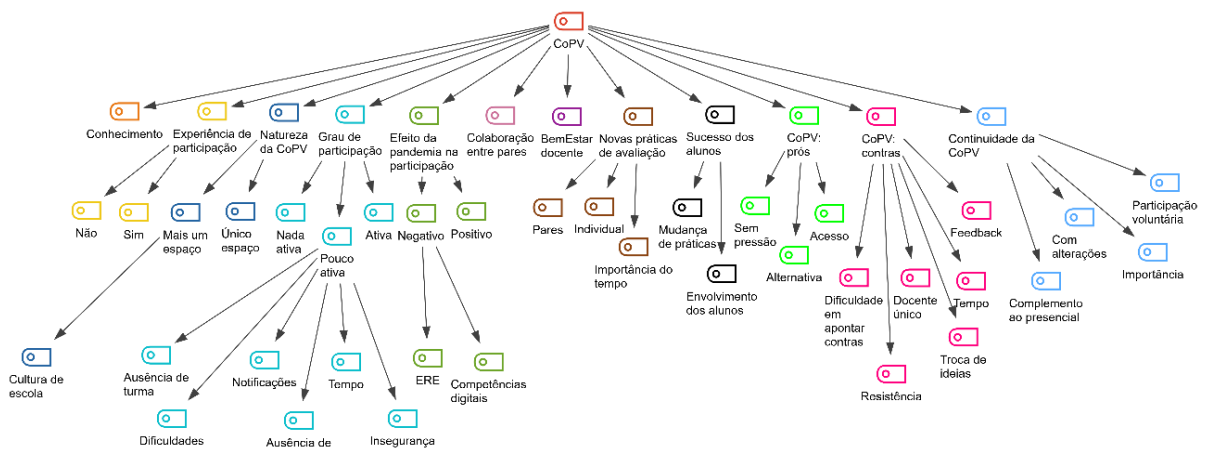
Fonte: Maxqda

Gráfico 7.2 Mapa de categorização – macrocategoria “SVP”



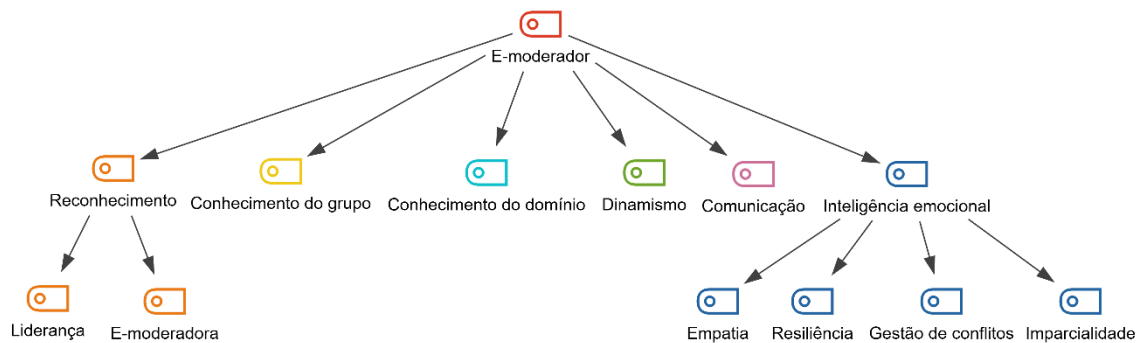
Fonte: Maxqda

Gráfico 7.3 Mapa de categorização – macrocategoria “CoPV”



Fonte: Maxqda

Gráfico 7.4 Mapa de categorização – macrocategoria “E-moderador/a”



Fonte: Maxqda

7.5.2.2. Diário de bordo

Segundo Meirinhos e Osório (2010, p.62), “o *diário* é um bom instrumento para registo dos processos e procedimentos de investigação” uma vez que, “dada a vulnerabilidade da nossa memória”, este acaba por ser “como salienta Vázquez e Angulo (2003), (...) o local onde permanecem ‘com vida’ os dados, os sentimentos e as experiências da investigação”. De facto, o nosso “diário de bordo” (ou seja, as nossas notas de campo) consiste num registo contínuo quer dos passos que demos, quer de situações, conversas, comentários e acontecimentos que presenciámos (Burgess, 1984), bem como de ideias, reflexões e perceções, constituindo assim um “relato” do que ouvimos, vimos e experienciámos no decurso da nossa investigação (Bogdan & Blikien, 1994; Rodríguez *et al.*, 1999, citado em Meirinhos & Osório, 2010).

Nele registámos ainda, e seguindo a metodologia utilizada por Rocha e Pereira (2016), de forma cronológica, as observações e inferências que realizámos no que diz respeito à CoPV no MS Teams. Tal como estas autoras, este nosso registo no nosso diário foi efetuado “sem qualquer preocupação de sistematização”, tendo sido tratado por “interpretação direta” (p.74). Ao longo da nossa investigação, fomos verificando e registando determinados aspetos considerados fundamentais para o nosso estudo, tais como os níveis de participação, de partilha e de cumplicidade entre os seus membros.

O nosso diário (digital e em papel) constitui, assim, uma “expressão diacrónica do percurso da investigação” (Meirinhos & Osório, 2010, p.62), que nos permitiu, através da triangulação, sustentar algumas das conclusões retiradas a partir da análise dos resultados de outros instrumentos. Não se encontra em anexo a este trabalho quer pela sua extensão, quer pelo respeito pelas questões éticas, concretamente da confidencialidade e anonimato necessários aos participantes no estudo.

7.6. O ethos da investigação

O termo “ética” tem a sua origem na palavra grega “*ethos*” (Lima, 2006), que significa “caráter” e, de acordo com Sieber (1992, citado em Lima, 2006, p.130), é o estudo sistemático dos conceitos de valor (“bom”/“mau”, “certo”/“errado”) e dos princípios gerais que justificam a sua aplicação. Transpondo esta definição para a área da

investigação, a ética pode ser entendida como o conjunto de normas referentes aos procedimentos considerados corretos ou incorretos durante o processo investigativo (Bogdan & Blikien, 1994), sendo que, a este propósito, faz-nos todo o sentido relembrar a afirmação de Einstein (citado em IOM/NRC, 2002, p.16): “a maioria das pessoas diz que é o intelecto que faz um grande cientista. Elas estão erradas: é o caráter”, ou seja, a ética, ou os princípios éticos, pelos quais se pauta o investigador ao longo da sua pesquisa.

Bogdan e Blikien (1994) dizem-nos que “nada pode ser mais devastador para um profissional do que ser acusado de uma prática pouco ética” (p.75), pelo que, ao conduzir um processo de investigação eticamente responsável, é fundamental “apostar no desenvolvimento da integridade do investigador” (Lima, 2006, p.151). Acrescente-se que, ainda de acordo com o autor, esta integridade deve ser perspectivada quer ao nível individual (honestidade, responsabilidade e práticas desenvolvidas), quer ao nível institucional (criação de ambientes promotores de condutas assentes nos princípios éticos).

De facto, ainda que a investigação seja conduzida num *locus* a que o investigador pertence, e onde existem relações de confiança prévias ao início do estudo, como é o nosso caso, a verdade é que a recolha de dados ocorre sempre “no território de alguém”⁸⁵ (Stake, 1995, p.57), ou seja, este processo significa sempre, no mínimo, “uma pequena invasão da privacidade pessoal”⁸⁶ (Stake, 1995, p.57), pelo que é fundamental o respeito pelas normas éticas instituídas. Vejamos, assim, quais são elas e quais os procedimentos que adotámos para garantir o seu cumprimento.

Antes de mais, importa referir que:

As questões éticas colocam-se em todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela selecção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha de dados, aos procedimentos de análise adoptados, à redacção do texto e à própria publicação dos resultados. (Lima, 2006, p.139).

De acordo com Bell (1993), “a autorização para levar a cabo uma investigação deve ser pedida logo no início”. Assim, antes de dar início ao estudo, e porque os observadores participantes devem aceder às organizações após permissão dos responsáveis (Taylor,

⁸⁵ Tradução própria: “on somebody’s ‘home grounds’”.

⁸⁶ Tradução própria: “a small invasion of personal privacy”.

Bogdan & Devault, 2016), a primeira coisa que fizemos foi solicitar autorização diretor do agrupamento, o *gatekeeper* que, pelo cargo que ocupa, detinha o poder para autorizar, ou não, a investigação (Burgess, 1984). Assim, fizemos uma primeira abordagem informal, logo no início de setembro, conversa durante a qual nos foi, de imediato, concedida permissão para o desenvolvimento do estudo, pelo que lhe estamos imensamente gratas. Em novembro, enviámos formalmente o pedido de autorização (anexo 1.1), o qual foi deferido. No plano institucional, no que ao *locus* da investigação diz respeito, refira-se que, em momento algum, o agrupamento de escolas onde decorreu a investigação foi identificado, utilizando-se apenas a sigla AE.

Ao nível da recolha dos dados, atentámos nas palavras de Bell (2010): “Todos os investigadores devem ter como princípio o «consentimento informado» (ver Cohen e Manion, 1994, 349-376), que exige uma preparação cuidadosa, de que fazem parte a consulta e uma explicação antes que se inicie a recolha de dados” (p.56). Este princípio surge, de acordo com Cohen, Manion e Morrison (2005), do direito dos participantes à liberdade a autodeterminação, inerentes à vida em democracia. Segundo os autores, quando ocorrem restrições ou limitações a essa liberdade, elas têm de ser justificadas e consentidas, ainda que estejamos a falar de procedimentos investigativos.

Diener e Crandall (1978, citados em Cohen, Manion & Morrison, 2005, p.51) definem o *consentimento informado* como “os procedimentos nos quais os indivíduos escolhem se querem participar de uma investigação, após serem informados de factos que poderiam influenciar as suas decisões”⁸⁷, sendo que esta definição envolve quatro elementos: competência (os indivíduos participantes são responsáveis e capazes de tomar decisões acertadas quando na posse de informação relevante); voluntarismo (a participação é voluntária); informação plena (é fornecida aos participantes); compreensão (da natureza da investigação) (Cohen, Manion & Morrison, 2005). Pretende-se, desta forma, garantir que os direitos dos participantes são respeitados e protegidos, concretamente, o direito ao consentimento, à privacidade, ao anonimato, à confidencialidade e, ainda, a esperar, da parte do investigador, um sentido de responsabilidade no que diz respeito à sensibilidade

⁸⁷ Tradução própria: “the procedures in which individuals choose whether to participate in an investigation after being informed of facts that would be likely to influence their decisions”.

perante a dignidade humana (Tuckman & Harper, 2012). Ao longo de todo o estudo norteámos a nossa ação por estes princípios, procurando que fosse conduzido de forma justa, transparente e imparcial, preservando-se concomitantemente a confiança na investigação.

Assim, e tal como já referimos anteriormente, foram aplicados dois questionários. Ambos integraram uma introdução, na qual se incluíram os seguintes elementos: a identificação da investigadora, o título da investigação, a instituição de acolhimento e os objetivos da investigação. Garantimos ainda o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos, assegurando que estes seriam utilizados exclusivamente no âmbito do estudo, tendo sido solicitada, de forma explícita, aos respondentes a declaração de leitura e compreensão das informações dadas, bem como a aceitação expressa da sua participação, consubstanciada nas respostas aos questionários (anexos 2.2 e 2.4).

Quanto às entrevistas individuais, solicitámos a cada entrevistado a assinatura do documento “Consentimento informado livre e esclarecido para investigação científica” (anexo 1.2), o qual incluía os seguintes elementos: título da investigação, o nome da investigadora, a instituição de acolhimento, os objetivos da investigação, a participação esperada no estudo, os objetivos da entrevista, a duração esperada, os procedimentos a adotar, os possíveis benefícios esperados da participação e os possíveis riscos da participação. À semelhança do referido no questionário, garantimos ainda o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos, assegurando que estes seriam utilizados exclusivamente no âmbito do estudo. Atestámos ainda que a participação seria voluntária e que, a qualquer momento, os futuros entrevistados poderiam recusar participar no estudo sem qualquer tipo de consequências. Foi também solicitada, de forma explícita, aos futuros entrevistados, a declaração de leitura e compreensão das informações dadas, bem como a aceitação expressa da sua participação. No entanto, estas informações foram novamente prestadas no início da realização de cada entrevista, tendo os entrevistados declarado a sua anuência verbalmente, como se pode verificar na transcrição das entrevistas (anexo 3). É ainda de referir que os ficheiros áudio foram identificados através da atribuição de um número (de 1 a 10), de acordo com a ordem de realização das entrevistas. Aos entrevistados atribuiu-se um código: P, de professor, e o número

correspondente ao número do ficheiro áudio, os quais foram encriptados para assegurar que mais ninguém, exceto nós, teria acesso.

Quanto às notas de campo, registadas no nosso diário de bordo, e às interações existentes na CoPV “da Supervisão à Colaboração”, em todos os registos integrados na presente dissertação zelou-se pelo anonimato dos participantes.

Norteados pelos procedimentos elencados em vários documentos orientadores (AERA, 2011; BERA, 2018; SPCE, 2020), atentando às indicações dadas por investigadores como Cohen, Manion e Morrisson (2000), Creswell (2014), Lima (2006), Stake (1995), Tuckman e Harper (2012), entre outros, e de acordo com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD), acreditamos ter pautado a nossa relação com todos os participantes no processo de investigação “pelo princípio fundamental de respeito pela dignidade de cada Pessoa, enquanto ser humano único, inserido em comunidades e em grupos sociais com os quais estabelece relações de interdependência” (SPCE, 2020, p.11).

CAPÍTULO 8 – Apresentação e discussão de resultados

8. Da Supervisão à Colaboração: uma comunidade de prática virtual

Neste capítulo, procede-se à apresentação e discussão dos resultados do nosso estudo de caso, procurando responder à questão: de que forma uma comunidade de prática virtual (CoPV) pode contribuir para um processo de supervisão colaborativa entre pares, com vista ao desenvolvimento profissional docente, concretamente no que diz respeito a práticas de avaliação?

Ao longo de todo o nosso estudo, tivemos sempre presentes os objetivos específicos:

- i) Identificar as conceções dos docentes de um agrupamento de escolas sobre o processo de supervisão pedagógica;
- ii) Estudar uma CoPV, constituída pelos docentes de um agrupamento de escolas, enquanto contexto associado a um processo de supervisão colaborativa, entre pares, com vista ao desenvolvimento profissional docente, verificando a existência dos elementos básicos de uma comunidade de prática.
- iii) Compreender, sob a perspetiva dos docentes participantes, os efeitos da sua participação na CoPV ao nível da supervisão colaborativa entre pares e da autossupervisão, com vista ao DPD, sobretudo em tempos de pandemia e de confinamento.
- iv) Analisar, na perspetiva dos docentes participantes, a relevância do papel do(a) moderador(a) de uma CoPV, com vista ao desenvolvimento profissional docente, ao nível do trabalho colaborativo.

Neste sentido, e tal como referido no Capítulo 7, recorreu-se a uma multiplicidade de instrumentos de recolha de informação, concretamente dois questionários, dez entrevistas individuais, diário de bordo e a própria CoPV (uma equipa MS Teams intitulada *da Supervisão à Colaboração*). Esta diversidade de fontes permitiu o cruzamento das informações recolhidas, sobretudo ao nível das afirmações, ideias, perceções e sentires dos participantes, sendo que essa triangulação estará patente na apresentação e discussão dos resultados obtidos. Assim, procederemos à apresentação e análise articulada de todos os dados recolhidos, cruzando informações e retirando ilações, sendo a discussão assente nos

conceitos e investigadores abordados no enquadramento concetual. A estrutura encontra-se organizada de acordo com os objetivos de investigação.

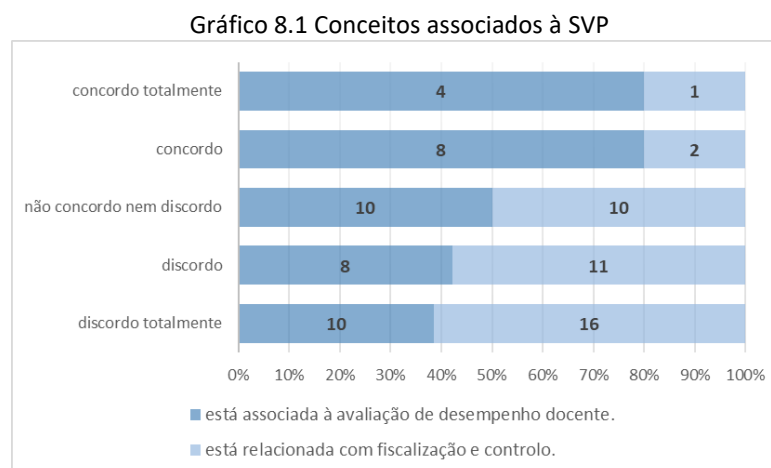
8.1. Concepções dos docentes sobre o processo de supervisão pedagógica

Na tentativa de alcançar o nosso primeiro objetivo, orientámo-nos pelas seguintes questões de investigação: como percecionam os docentes participantes no estudo a supervisão pedagógica? Quais os conceitos a que a associam? Que importância lhe atribuem? Qual a modalidade considerada mais útil e eficaz? Quais os objetivos e finalidades que consideram ter? Vejamos os resultados obtidos.

8.1.1. Conceitos associados à supervisão pedagógica

Perspetivando-se alicerçar o nosso estudo numa CoPV, enquanto contexto associado a um processo de supervisão pedagógica, considerámos fundamental, antes de mais, percecionar os sentires dos docentes do AE em relação a este mesmo processo. A recetividade dos professores à implementação da CoPV no AE, enquanto contexto associado a um processo supervisoivo, poderia ser um fator determinante para a sua participação nesse espaço virtual, a qual só poderia acontecer se não existisse uma rejeição à SVP pela maioria do corpo docente.

Começámos, assim, por, através do questionário inicial aplicado aos docentes do AE, intitulado “Supervisão & CoPV”, procurar identificar quais os conceitos que associam à supervisão pedagógica. Atentemos, pois, no gráfico 8.1, o qual resume o tratamento estatístico de dois itens de resposta fechada à questão 9 (parte III):



Fonte: anexo 4

No que diz respeito aos conceitos que relacionam com a supervisão, os respondentes revelaram opiniões divergentes no que diz respeito à associação com a ADD: 45% ($n=18$) discorda/discorda totalmente, mas uma percentagem significativa (30%; $n=12$) concorda/concorda totalmente e 25% ($n=10$) indicou opinião neutra. Contudo, no que diz respeito à associação da SVP com a noção de fiscalização e controlo, a maioria dos respondentes (67,5%; $n=27$) discorda/discorda totalmente e apenas 7,5% ($n=3$) considera que está relacionada com estas dimensões.

Os conceitos associados à SVP foram explorados de forma mais aprofundada nas entrevistas individuais, verificando-se que nove dos dez entrevistados referem possuir um conceito de supervisão também dissociado da conotação de verticalidade, com uma conotação positiva, associado à colaboração, à partilha e à melhoria de práticas, ou seja, à supervisão horizontal.

Quadro 8.1 Segmentos codificados: conceitos positivos associados à SVP

CÓDIGO	CATEGORIA: conceitos associados SVP > Positivo	
	Segmentos	AS no AE
Ent_02	Neste momento? Neste momento, em partilhar. Neste momento. Desde que estou no agrupamento de escolas de X. Que é a partilha. Antes disso, não. Sou muito sincera porque... mas pronto, é neste momento, não é, S? É a partilha de ideias...	3
Ent_03	Já vejo a supervisão como um trabalho colaborativo, pronto. É lógico que acabamos por estar a falar de avaliação, mas já não vejo com aquela lógica de vou ser supervisionada, pronto. Não vejo! Eu via, eu dantes via claramente assim. Via a coadjuvação, alguém que me auxilia a começar, e a supervisão alguém que me... quase que me avaliava. E agora não! Já para aqui... o quê, há uns bons anos atrás que já não vejo a supervisão assim. (...)Já não vejo o tal “super” (...) já não vejo como alguém superior, mas vejo com alguém ao mesmo nível, que partilha boas práticas, que conversa sobre as mesmas (...) Eu gosto, por exemplo, do nome da nossa equipa, porque é “da supervisão à colaboração”, pronto. Ok? Eu nem sei se não inverteria, não poria “da colaboração à supervisão” (...)É a colaboração que vai levar à supervisão.	12
Ent_04	supervisão pedagógica, para mim, é todo o processo que envolve a prática pedagógica e aaa.... uma maneira, e o processo que nos permite melhorar essa prática pedagógica. Para mim, basicamente, é isto. A supervisão só faz sentido se for para melhorar, senão não faz sentido nenhum.	3
Ent_05	Colaboração. Partilha. (...) mesmo a nível da formação, e penso que agora, para mim, quando penso em supervisão já não lhe dou essa... essa carga, digamos. Aaaa... é mais a um nível horizontal, mais a um nível colaborativo, mais a um nível de melhoria de práticas, exatamente pela interação. No início, a supervisão aparecia com esse carácter avaliativo, não é, e depois manteve-se, mas mudou o paradigma! Ou seja, mudou um bocadinho a definição, ou o objetivo, a finalidade, pronto. E, na realidade, eu penso que isso na maioria,	31

	infelizmente ainda não por todos, mas na maioria, já está apropriado que o processo supervisivo, ou supervisão neste caso, entre pares, não tem nada a ver com avaliação! É mesmo para partilha e para enriquecimento, não é, para melhoria de práticas...	
Ent_06	É articulação, partilha.... Aaaa... é partilhar, articular... é um trabalho em conjunto, pronto!	12
Ent_07	Associo a colaboração. A primeira palavra que penso, logo, é colaborar, entre nós. (...)A colaboração é a número um, porque, aliás, nós já temos esse... essa ideia acho que já está interiorizada.	12
Ent_08	para mim supervisão... eu entendo mais como colaboração, como como interajuda, como partilha. Se calhar a palavra mais, para mim, é mais a questão da partilha.	3
Ent_09	Porque já estamos noutra forma diferente! Já estamos noutra forma! Se a supervisão agora tem outra... outra forma de se entender, como colaborar, partilhar, na nossa prática pedagógica	12
Ent_10	“da supervisão à colaboração” tem o objetivo de, em conjunto, fazermos mais e melhor! No fundo, até é melhor do que mais, porque, às vezes, o mais não quer dizer que seja melhor. É fazer melhor! E se um faz assim, eu posso ver como ele faz, para eu tentar até adaptar à minha prática e também entrar por um caminho e fazer melhor. Ou entrar por outro caminho e fazer melhor. Foi depois disso que eu percebi! E também percebi que, por exemplo, esta partilha, este canal que se criou para partilhar as rubricas, é uma mais-valia, porquê? Porque eu nunca tinha feito avaliação por rubricas, tentei fazer, não sei se bem se mal, fiz algumas ao longo do ano e partilhei. E fui vendo as dos colegas! Porquê? Porque servem para também nós percebermos se é dentro daquela linha ou se estamos completamente errados! E podemos retirar dali algumas ideias, que depois podemos readaptar. Ou seja, do esforço, da união, pode sair algo melhor! Foi assim que eu depois entendi a supervisão... e há a colaboração, não é? Ou seja, ver para colaborar e para melhorar!	1

Fonte: anexo 6.2

É inegável que, de uma forma geral, os docentes do AE onde decorreu o nosso estudo associam a supervisão pedagógica a conceitos positivos, de colaboração, de partilha e de entreajuda, com vista à melhoria de práticas. Encaram, assim, o processo supervisivo como uma “conceção democrática baseada na colaboração” com vista à “melhoria do ensino e da aprendizagem” (Sullivan & Glanz, 2000, citado por Correia & Seabra, 2014, p.1), ou seja, o conceito de supervisão horizontal defendido por Alarcão (2020) e que assenta na colaboração, na colegialidade, na orientação e apoio e na promoção do desenvolvimento profissional.

De referir ainda que a tabela acima inclui, como referido anteriormente, a variável dos anos de serviço (AS) dos entrevistados no AE onde decorreu o nosso estudo. Uma leitura analítica permite verificar que a referida variável não possui um impacto direto nas respostas dadas, uma vez que um dos entrevistados (P10) se encontrava a lecionar no AE pela primeira vez nesse ano.

A partir da análise de conteúdo, foi também possível perceber que metade dos entrevistados (P2, P3, P5, P7, P10) refere percepções negativas do processo de supervisão, mas situam-nas no passado. Estabelecem uma comparação entre o “antes” e o “agora”, atribuindo a alteração/transformação da sua forma de sentir a supervisão ao facto de estarem a lecionar no AE onde decorreu este estudo.

Quadro 8.2 Segmentos codificados: conceitos positivos associados à SVP no AE

CÓDIGO	CATEGORIA: conceitos associados SVP > Positivo>Agrupamento	AS no AE
	Segmentos	
Ent_02	Neste momento, em partilhar. Neste momento. Desde que estou no AE. Que é a partilha. Antes disso, não. Sou muito sincera porque... mas pronto, é neste momento, não é, S? É a partilha de ideias...	3
Ent_03	Eu inicialmente via a supervisão pedagógica como, não trabalho colaborativo, mas um trabalho de alguém que me estava a avaliar. Primeira vez, para mim, supervisão era isto, pronto! Era sempre que alguém tinha uma visão superior à minha, entendes? Pronto! E venho, ainda, naquela ideia de que a pessoa mais velha é que me avaliava. Aquela pessoa que tinha mais anos de serviço que eu, que estava num escalão superior ao meu, que tinha mais anos de serviço que eu. Agora não vejo nada disso! Pronto. Já vejo a supervisão como um trabalho colaborativo, pronto. É lógico que acabamos por estar a falar de avaliação, mas já não vejo com aquela lógica de vou ser supervisionada, pronto. Não vejo! Eu via, eu dantes via claramente assim. Via a coadjuvação, alguém que me auxilia a começar, e a supervisão alguém que me... quase que me avaliava. E agora não! Já para aqui... o quê, há uns bons anos atrás que já não vejo a supervisão assim. (...) Já não vejo o tal “super”, e isto tem a ver com a língua portuguesa e o estudo da língua portuguesa, (risos), já não vejo como alguém superior, mas vejo com alguém ao mesmo nível, que partilha boas práticas, que conversa sobre as mesmas	12
Ent_05	Na realidade, não é isso, mas também não é isso porque também já fomos aaaaa... desmistificando um bocadinho e desmontando aqui um bocadinho o termo (...) No início, a supervisão aparecia com esse carácter avaliativo, não é, e depois manteve-se, mas mudou o paradigma! Ou seja, mudou um bocadinho a definição, ou o objetivo, a finalidade, pronto. E, na realidade, eu penso que isso na maioria, infelizmente ainda não por todos, mas na maioria, já está apropriado que o processo supervisivo, ou supervisão neste caso, entre pares, não tem nada a ver com avaliação! É mesmo para partilha e para enriquecimento, não é, para melhoria de práticas...	31
Ent_07	A colaboração é a número um, porque, aliás, nós já temos esse... essa ideia acho que já está interiorizada. Não sei, nos outros agrupamentos acho que não! (...)estou mesmo curiosa, porque eu tenho a noção de que eles não utilizam as plataformas como nós...! Para partilha, este conceito de supervisão... não, acho que não. No nosso... no nosso agrupamento já está interiorizada...	12
Ent_10	Mas depois percebi que não! Ou seja, “da supervisão à colaboração” tem o objetivo de, em conjunto, fazermos mais e melhor! No fundo, até é melhor do que mais, porque, às vezes, o mais não quer dizer que seja melhor. É fazer melhor! (...) Ou seja, do esforço, da união, pode sair algo melhor! Foi assim que eu depois entendi a supervisão... e há a colaboração, não é? Ou seja, ver para colaborar e para melhorar!	1

Fonte: anexo 6.2

Existe, assim, uma relação direta entre a forma como os docentes participantes no estudo percebem a supervisão pedagógica e o AE onde decorreu o estudo, remetendo-nos para o conceito de “cultura de escola” e recordando-nos as palavras de Hargreaves (1998): “se quisermos compreender aquilo que um professor faz e porque o faz, devemos (...) compreender a comunidade de ensino e a cultura de trabalho da qual ele faz parte” (p.186). Como já referimos anteriormente, existem, no AE onde decorreu o nosso estudo, dinâmicas e práticas enraizadas de trabalho colaborativo, assentes em relações dialógicas, de partilha e cooperação, inclusive no âmbito da supervisão pedagógica entre pares, pelo que estes resultados não nos surpreenderam. É assim corroborada a perspetiva defendida por autores como Day (2001; 2004, citado em Forte, 2009) e Flores (2004, citada em Forte, 2009) no que diz respeito à importância das culturas onde os professores desenvolvem a sua atividade profissional e a influência que estas têm nas suas perceções, experiências e práticas. No entanto, a “cultura de escola” será abordada de forma mais aprofundada aquando da apresentação e discussão de resultados referentes ao objetivo ii) Estudar uma CoPV, integrante dos docentes de um agrupamento de escolas, enquanto contexto associado a um processo de supervisão colaborativa, entre pares, com vista ao desenvolvimento profissional docente, verificando a existência dos elementos básicos de uma comunidade de prática.

Existe, contudo, um entrevistado (P1) que possui um conceito de supervisão verdadeiramente associado à avaliação, verificação e controlo. De referir que, para além de se encontrar a lecionar pela primeira vez no agrupamento, o P1 encontrava-se fora do sistema de ensino há sete anos:

Supervisão manda-me logo para o universo daquilo que (...) mais diretamente diz respeito à avaliação. Quem supervisiona, normalmente, de certa forma, controla ou avalia... não propriamente controla, mas verifica... a verificação de práticas, é isso que me vem à cabeça quando penso em supervisão. É a verificação de práticas, é a forma como as coisas decorrem, a forma como se faz uma avaliação. Portanto, no âmbito da nossa profissão, supervisão, para mim, tem a ver com isso. Tem a ver com uma figura, um elemento, que faz uma verificação das práticas pedagógicas, digamos assim, para haver... verificar até que ponto é que há ou não alguma homogeneidade ou não, ou heterogeneidade, das práticas pedagógicas do agrupamento.

P1, contudo, não é o único entrevistado a referir esta associação. A leitura analítica dos segmentos codificados em “conceitos associados SVP > Negativo” tornou perceptível que os restantes entrevistados, embora associem, à data, a supervisão pedagógica a conceitos positivos (de partilha, colaboração e melhoria de práticas), ainda não se libertaram, por completo, da dimensão avaliativa da SVP. Estes permanecem na memória.

A docência alicerça-se na comunicação pelo que, de uma forma geral, e à semelhança da investigadora, a grande maioria dos professores gosta de “palavrar”⁸⁸. Também para eles a palavra importa, tem peso, e o signo “supervisão” ainda se encontra inextricavelmente ligado ao significado inicial da palavra, reminiscências da História recente e, a bem da verdade, da legislação atualmente em vigor no âmbito da ADD (Pedras & Seabra, 2016). Trata-se da importância do prefixo, sobre a qual falámos anteriormente, e daí que os resultados obtidos espelhem esta rejeição ao signo, com um número expressivo de docentes a manifestar vontade que este seja substituído por termos que remetam para o modelo de supervisão horizontal defendido por Alarcão (2020), como “colaboração” e “partilha”.

Quadro 8.3 Segmentos codificados: conceitos negativos e substituição da palavra “supervisão”

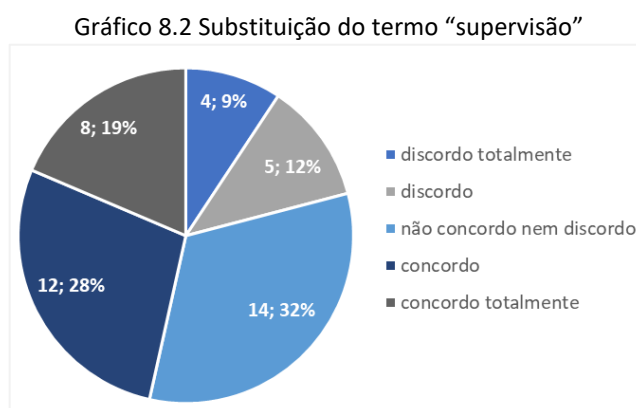
CÓDIGO	
CATEGORIA: conceitos associados SVP > Negativo > Substituição da palavra	
Segmento	
Ent_03	A palavra supervisão aqui é que eu acho que devia de mudar... (risos), devia ser outra coisa, pronto!
Ent_05	Embora considere que a palavra remete sempre para uma... aaaa... quando nós dizemos supervisão, aaaaa... estamos... parece... a palavra tem uma conotação um bocadinho... de superioridade, alguém que está a supervisionar o trabalho com um intuito avaliativo, efetivamente.
Ent_07	Antes de pedagógica vem supervisão! (Risos) Mudar a ordem! Pedagógica supervisão, à inglesa! Não sei! Acho que mantém-se esse estigma... têm que alterar a... porque o conceito é muito bom, mas acho que há aí um estigma da palavra “super”. O “super” quer dizer sempre que há uma coisa por cima... (...)no início, quando a palavra apareceu, acredito que haja essa... essa... sim. Achava que sim! Essa palavra sempre, achei sempre desenquadrada, ainda agora acho. (...) Não gosto, nunca! Nunca gostei! Acho que isso... estraga aquilo que nós queremos fazer! (...) Pedagógica gosto, pedagógica gosto!
Ent_08	É assim, supervisão... eu, para mim, acaba por ser... encarar... é assim, se calhar não da forma, da forma comum, e daquilo que se calhar surge logo, mas para mim supervisão... eu entendo mais como colaboração, como como interajuda, como partilha.
Ent_09	A supervisão continua... a supervisão é sempre aquele... aquela palavra que, para alguns, acaba ainda por ser um bicharoco... no meu entender, acho que já há evolução sobre essa matéria. Acho, acho que não. Acho que até, pronto... a supervisão... a palavra devia ser retirada de supervisão e ser... alterada por outra!

⁸⁸ Pessoa, F. (2014). *Livro do Desassossego*. Assírio e Alvim

	Acho que a palavra supervisão já ficou para trás! Antigamente, que era só inspecionar, verificar, essa palavra devia ser retirada já deste modelo... devia ser, pronto... outra palavra pomposa, toda gira, mas retirar a palavra supervisão. Porque já estamos noutra forma diferente! Já estamos noutra forma! Se a supervisão agora tem outra... outra forma de se entender, como colaborar, partilhar, na nossa prática pedagógica, acho que também já pode ser... pode ser retirada, para não continuar a ser aqui o bicho papão... este palavrão! Se for a palavra colaborativo, é muito mais soft! Acho que há mais tranquilidade, até connosco. Se soubermos que vai alguém à nossa sala fazer supervisão, ficamos... ui! Não é? Se está para colaborar, parece logo que quer interagir connosco e a supervisionar não. É só para ver. É só para avaliar.
Ent_10	A primeira coisa que me vem à cabeça é alguém que vai vigiar o meu trabalho. Não é? Supervisionar. Supervisionar é aquele que... tenta perceber, tenta ver como é que se faz... ou seja, como fazem, não é como é que se faz, é como fazem. Mas depois percebo que a supervisão não tem essa finalidade! Quando ouves a palavra a supervisão, é alguém que vai... avaliar e ver, ver, acima de tudo, ver como é que tu trabalhas.

Fonte: anexo 6.2

Esta tendência de vontade de alteração da palavra “supervisão” já fora manifestada por uma percentagem significativa dos respondentes ao questionário final, “da Supervisão à Colaboração”:

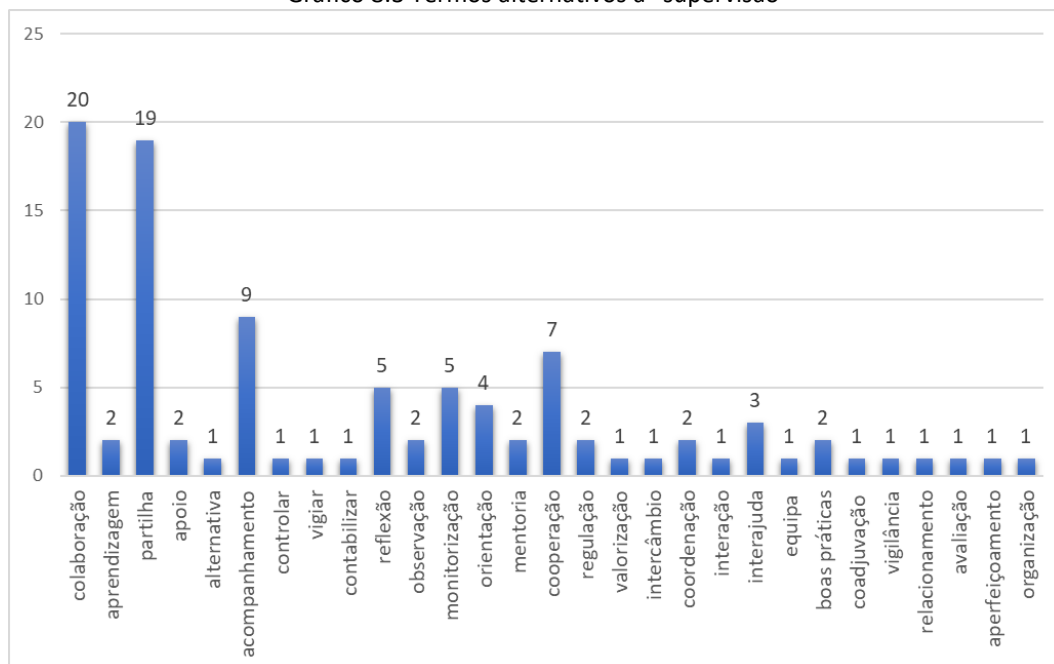


Fonte: anexo 5

47% ($n=20$) dos respondentes consideram que, no conceito “supervisão pedagógica entre pares”, o termo “supervisão” deve ser substituído por outro, sendo que apenas 21% ($n=9$) dos inquiridos discorda ou discorda totalmente e os restantes (32%; $n=14$) não concorda nem discorda.

Ainda neste questionário, foi solicitado aos inquiridos que indicassem 3 termos alternativos à palavra “supervisão”, podendo verificar-se que uma maioria expressiva dos termos sugeridos se encontram associados a um processo supervisivo horizontal, destacando-se “colaboração” e “partilha”, em detrimento do conceito de supervisão enquanto processo de fiscalização e controlo:

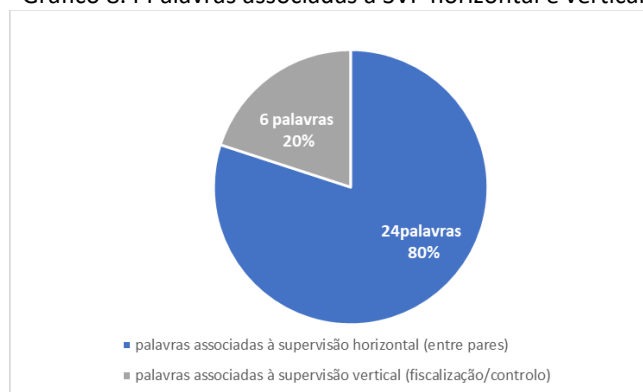
Gráfico 8.3 Termos alternativos a “supervisão”



Fonte: anexo 5

Uma análise lexical permitiu aferir que 80% ($n=24$) dos termos sugeridos encontram-se associados à supervisão horizontal (entre pares) e 20% ($n=6$) dos termos indicados relacionam-se com a supervisão vertical.

Gráfico 8.4 Palavras associadas à SVP horizontal e vertical



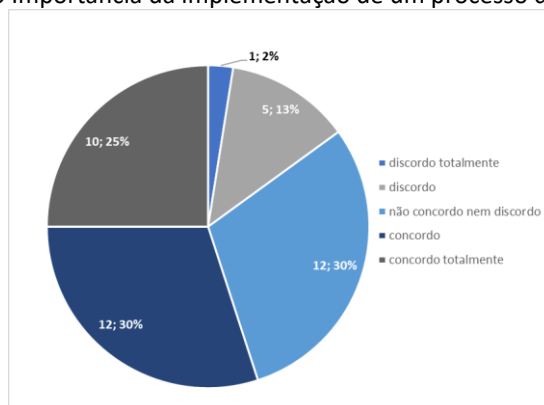
Fonte: anexo 5

Os resultados que encontrámos vão, assim, ao encontro da tendência de que nos fala Alarcão (2020): atualmente acentua-se mais o elemento “Visão” do que propriamente o “Super”, como acontecia outrora, adotando-se grafias diferentes, como super-Visão ou superVisão (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2004 e Waite, 1995, citados em Alarcão e Canha, 2013), ou um prefixo diferente, como a “interVisão” sugerida por Salgado, Leandro, Graça e Martins (2016), que tanto nos agrada!

8.1.2. Importância atribuída à supervisão pedagógica: utilidade, objetivos e finalidades

Em seguida, tentámos perceber até que ponto os docentes do AE consideravam importante o desenvolvimento de um processo supervisão pedagógica, questão que foi colocada no questionário inicial aplicado, “Supervisão & CoPV” (parte III, questão 10). O gráfico 8.5 que se segue resume o tratamento estatístico desse item de resposta fechada:

Gráfico 8.5 Importância da implementação de um processo de SVP no AE



Fonte: anexo 4

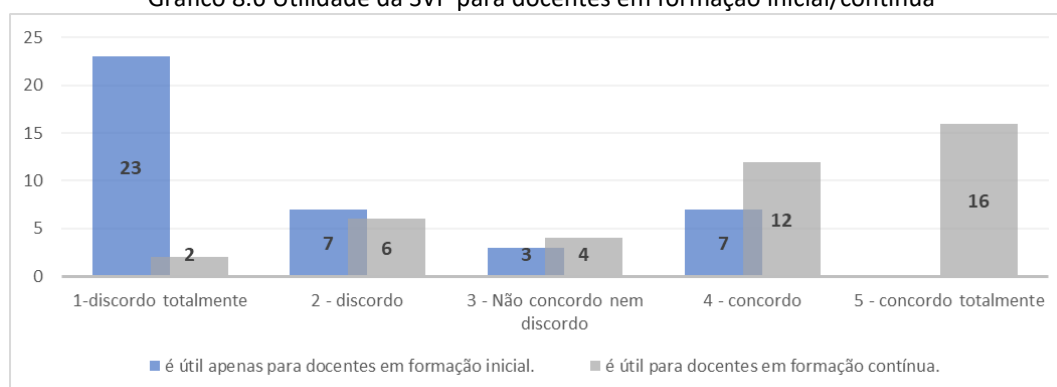
Verifica-se que a maioria dos respondentes (55%, $n=22$) considerou importante a implementação de um processo de supervisão no AE, sendo que apenas 15% ($n=6$) discorda/discorda totalmente e 30% ($n=12$) manifestou opinião neutra.

Os resultados apurados através do questionário, em que a maioria dos inquiridos refere considerar importante o desenvolvimento de um processo supervisivo no AE, foram corroborados pela análise de conteúdo das entrevistas individuais: quando questionados sobre a importância do processo de supervisão pedagógica, os entrevistados são unânimes na sua resposta. Consideram-no importante, sendo que o entrevistado P5 refere mesmo ser “determinante!”

O grau de importância atribuído ao processo de supervisão pedagógica prende-se com o que os docentes do AE consideram ser a sua utilidade e os seus objetivos/finalidades.

Observemos, em primeiro lugar, o gráfico 8.6, o qual resume o tratamento estatístico de dois itens de resposta fechada da parte III (questão 9) do questionário “Supervisão & CoPV”, que se prendem com a utilidade do processo de supervisão:

Gráfico 8.6 Utilidade da SVP para docentes em formação inicial/contínua



Fonte: anexo 4

No que concerne à utilidade da supervisão pedagógica apenas para docentes em formação inicial, a maioria dos respondentes (75%; $n=30$) discorda dessa afirmação, sendo que 70% ($n=28$) considera a SVP útil para docentes em formação contínua. Entendem-na, pois, como um processo que contribui para o desenvolvimento profissional docente, integrado na formação contínua ou aprendizagem ao longo da vida dos docentes, tal como preconizado por Alarcão e Tavares (2013), e não como algo limitado à formação inicial de professores (Alarcão, Sá-Chaves & Roldão, 2021; Alarcão & Tavares, 2013; Gaspar, Seabra & Neves, 2012).

Relativamente aos objetivos/finalidades do processo de supervisão pedagógica, vejamos os resultados espelhados no gráfico 8.7, que resume o tratamento estatístico de três itens de resposta fechada da parte III (questão 9) do questionário “Supervisão & CoPV”:

Gráfico 8.7 Objetivos/finalidades do processo de supervisão pedagógica



Fonte: anexo 5

Constata-se que maioria dos inquiridos (83%; $n=33$) considera que a supervisão pedagógica contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e que promove a

reflexão sobre as suas práticas com vista à mudança. Ainda uma percentagem significativa (73%; $n=29$) acredita que a SVP contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Os resultados obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas individuais vêm corroborar os resultados obtidos através da análise quantitativa do questionário, tendo os entrevistados indicado o trabalho colaborativo, a melhoria das aprendizagens e a melhoria de práticas como os principais motivos para a importância da implementação de um processo de supervisão nas escolas.

Assim, oito dos entrevistados referem a importância do trabalho colaborativo, no qual incluímos as referências a “colaboração”, “articulação”, “partilha”, “entreaajuda”, bem como a quebra do isolamento docente.

Quadro 8.4 Segmentos codificados: importância do processo de SVP – trabalho colaborativo

CÓDIGO	CATEGORIA: importância do processo SVP > Importante > Trabalho colaborativo
	Segmento
Ent_02	da experiência que tive, já, acho que é benéfico para todos. Antes de mais... fazemos uma articulação fantástica (...) Nestes moldes, não é, S., nestes moldes! Em que o espírito é este, de ajudar, não é, de haver uma articulação. Não de super... não o termo supervisionar.
Ent_03	Eu acho que também devia haver o perfil do docente do século XXI. Só já o perfil do aluno do século XXI. Ainda continua a haver... nós temos formas de trabalhar muito diferentes, ponto! Porque nós somos, temos personalidades diferentes, pronto. No entanto, eu acho que nós podemos complementar uns aos outros. E isso acho que é importante! E acho que se nós fizermos uma supervisão assim, ou seja, com um espírito de colaboração, com espírito de entreaajuda, não é porque eu estou a dizer que faço assim que eu é que tenho o saber... não, eu estou a dizer que faço assim porque até acho que é uma boa prática. A tal partilha das boas práticas! Não... não... não quer dizer que o outro tenha uma má prática (...) Acho que isso é importante e é necessário cada vez mais, nas escolas. Deixarmos de trabalhar nos nossos gabinetes, só com os nossos alunos, e trabalhar colaborativamente. E a supervisão parte por aí.
Ent_05	só havendo um processo de supervisão sistemático, sério, sério, responsável, aaaaa.... é que nós conseguimos evoluir! Porque... hoje os desafios são tantos e tão complexos na educação, não é, que temos mesmo que os partilhar e temos mesmo que... que... que discutir entre colegas a melhor forma de abordarmos determinadas situações que se nos vão colocando diariamente, aaaa... e sem dúvida nenhuma que é determinante haver esse processo. Mas tem que ser, como eu digo, sério, responsável, contínuo, aaaa... tem que se acreditar efetivamente nos resultados. Não havendo, não acreditando, não adianta. Disponibilidade para. É importante também. E obviamente que é determinante. Hoje em dia ninguém consegue trabalhar sozinho, num contexto escolar, com a multiplicidade de situações diárias.
Ent_06	eu acho que, hoje em dia, ninguém trabalha individualmente, não é? É muito importante, sempre... esta partilha e o respeito... porque ao fim e ao cabo, acabamos por respeitar mais, penso que sim, o trabalho uns dos outros, não é? E complementar, pronto. Conseguimos complementar-nos!
Ent_07	Eu acho que esse processo de colaboração até devia de ter... ter um lugar no horário! (...) Acho que a supervisão, tirando o nome, se conseguíssemos transformar isso num processo colaborativo, em que nós sabemos que a determinada.... há ali um momento na semana, pequenino que fosse, iniciado ali de raiz, que nós nos habituamos a... oh pá, só que seja partilhar! (...) há muita coisa que se pode partilhar pedagogicamente!

Ent_08	cada um tem uma maneira de trabalhar e usa as metodologias que acaba por achar que são as mais... aaaa... aquelas que fazem mais sentido, não é? E nós, ao... e depois acaba por... nós uns com os outros, não é, e se funciona com um colega, a tendência é depois experimentares, e pões em prática, e veres... portanto, é assim, eu acho que é de todo... e nós, e eu acho que nós temos que alargar, de alguma forma, horizontes, não é? (...) E encarar estes momentos como momento de partilha, de tirar partido do bom que se faz!
Ent_09	Pelo menos, nesta tentativa que nós estamos a tentar implementar, que é colaborar, ajudar, partilhar. Nesta modalidade assim... concordo inteiramente.
Ent_10	eu acho que num agrupamento como aqui (...), em que os meninos têm tanta dificuldade de aprendizagem, acho que é a criação de pares pedagógicos, de colaboração dentro da sala de aulas, era fundamental! Acho. Eu fiquei com essa perceção. Termos alguém, não é? Um dá a aula, mas depois tem ali o outro, um colega que ajuda, colabora auxilia.

Fonte: anexo 6.2

Em primeiro lugar, parece-nos inegável a importância dada ao trabalho colaborativo pelos docentes do AE, tal como preconizada por autores como Alarcão (2001), Alarcão e Canha (2013), Alarcão, Sá-Chaves e Roldão (2021), Alarcão e Tavares (2013), Fialho (2021), Fullan e Hargreaves (2001), Gaspar, Seabra e Neves (2012), Mouraz, Rodrigues, Guedes, Carvalho (2016, citados em Mouraz & Pinto, 2021), Nóvoa (2009), entre outros. Os resultados obtidos vão ainda ao encontro do referido por Pedras e Seabra (2016), sobre o facto de algumas investigações revelarem uma perceção positiva da supervisão pedagógica assente em práticas colaborativas, como é o caso de Vieira (2012, citado em Pedras & Seabra, 2016, p.300), que “refere que os resultados obtidos através da sua investigação preconizam a supervisão colaborativa como uma mais-valia no desenvolvimento profissional, referindo os inquiridos que a supervisão deve ser realizada num ambiente aberto, onde exista diálogo, ponderação e partilha de saberes.”

Três dos entrevistados referem a melhoria das aprendizagens dos alunos como motivo para considerarem importante um processo supervisivo nas escolas.

Quadro 8.5 Segmentos codificados: importância do processo de SVP – melhoria das aprendizagens

CÓDIGO	CATEGORIA: importância do processo SVP > Importante > Melhoria das aprendizagens
	Segmento
Ent_02	acho que os miúdos ficam a aprender muito com isso
Ent_04	Porque tudo o que vier trazer mais valias para o processo de aprendizagem, claro que sim! Aprendizagem, processo de ensino-aprendizagem.
Ent_10	Mas eu acho que a supervisão e a colaboração são fundamentais para o sucesso.

Fonte: anexo 6.2

Dois dos entrevistados apontam ainda como motivo para a importância da implementação de um processo supervisivo nas escolas a mudança e a melhoria das práticas dos docentes.

Quadro 8.6 Segmentos codificados: contributo da SVP para a melhoria de práticas

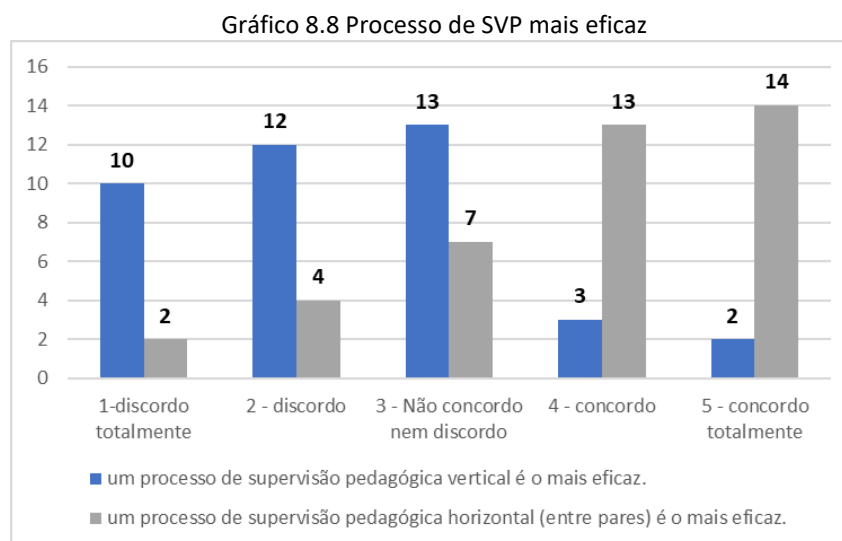
CÓDIGO	CATEGORIA: importância do processo SVP > Importante > Melhoria de práticas
	Segmento
Ent_01	na nossa profissão, atualmente, se olharmos para o desenho, pelo menos o desenho que eu vejo, porque anteriormente tive assim uma profissão em que estava a trabalhar muito com a educação mas na perspetiva do elemento que está exterior à escola e que apoia... aaaa, e nessas duas perspetivas o que eu vejo são faixas etárias completamente diferentes, formações iniciais completamente diferentes, sensibilidades completamente diferentes, também porque somos pessoas, como é evidente, e temos todos a nossa identidade. Mas o que eu noto é que depois disso... aaaaa transparece para as práticas pedagógicas dos profissionais de educação e há uma grande heterogeneidade continuam a haver fugas e práticas que não correspondem àquilo que... que...que vai sendo prática... política educativa. As pessoas contornam a política educativa e aquilo que vai sendo pedido, protegendo-se das suas próprias fragilidades ou algumas resistências à mudança. E, portanto, eu acho que a supervisão é muito importante porque faz com que nós sintamos que temos que começar a pensar fora da caixa, temos que olhar para o desenho de outra maneira e eu acho que isso até se tem notado no nosso grupo lá da escola, no grupo da supervisão pedagógica. Nota-se bem quem é que está a fazer aquele esforço para... porque eu não acredito que seja só medo ou vergonha ou não achar que vale a pena. Eu acho que há mais do que isso. Há alguma resistência nas práticas e portanto sim, claro que sim, considero.
Ent_010	E não é, não é só sucesso dos alunos! É até para a progressão ou melhoria da prática letiva do professor. Acho que também são importantes. Porque nós vamos ver um colega de dar aula. Eu não estou ali para julgar se ele faz bem, se faz mal. Eu estou ali para ver como ele faz e que se... ele pode fazer diferente de mim e eu até achar que ele faz melhor do que eu, não é? Ou seja, não é numa perspetiva de julgar, é numa perspetiva de aprender!

Fonte: anexo 6.2

Conclui-se, pois, que, para além do trabalho colaborativo, os docentes participantes no estudo (através do questionário e entrevistas) reconhecem como objetivos/finalidades da supervisão mudança e melhoria das práticas docentes, bem como a melhoria das aprendizagens dos alunos, sendo estes alguns dos objetivos da supervisão pedagógica defendidos por autores como Alarcão e Roldão (2008, citadas em Fialho, 2016) e Correia e Seabra (2014).

8.1.3. Modalidade de supervisão pedagógica considerada mais eficaz

No que diz respeito ao processo de supervisão pedagógica considerado como mais eficaz, os resultados a dois itens da questão 10 (parte III) do questionário inicial, “Supervisão & CoPV”, encontram-se resumidos no gráfico 8.8 que a seguir se apresenta:



Fonte: anexo 4

A maioria dos inquiridos (55%; $n=22$) discorda/discorda totalmente que um processo de supervisão pedagógica vertical seja o mais eficaz, sendo que apenas 5 docentes (12%) concordam/concordam totalmente. 13 professores (33%) manifestaram opinião neutra.

No que diz respeito a um processo de supervisão pedagógica horizontal, entre pares, a maioria dos respondentes (68%; $n=27$) concorda/concorda totalmente que esta é a modalidade mais eficaz. Apenas 15% ($n=6$) dos respondentes discorda e 17% ($n=7$) manifestou opinião neutra.

Uma leitura analítica das entrevistas permitiu-nos concluir que nenhum dos entrevistados considera a supervisão vertical como a mais útil para o seu desenvolvimento profissional, dois dos entrevistados considera útil uma combinação de ambas as modalidades e os restantes consideram a supervisão horizontal como sendo a modalidade mais profícua. Registe-se que, por se considerar pertinente para a leitura dos resultados, incluiu-se a variável “anos de serviço no AE” (AS no AE).

Quadro 8.7 Segmentos codificados: modalidade SVP mais útil – horizontal

CÓDIGO	CATEGORIA: modalidade SVP mais útil > horizontal	
	Segmento	AS no AE
Ent_02	Sem dúvida, o horizontal. O horizontal, que implica todos, todos... sem dúvida, sem dúvida! (...)É difícil. É. É difícil de ser feito, mas sem dúvida! Se calhar foi uma boa experiência, não é, e só tive esta experiência e foi, e foi muito positiva, e sem dúvida que é o horizontal! Porque depois no vertical acabamos por cair sempre... mais do mesmo, percebes? Hummm... E não, não se aprende nada! E pronto. Prefiro horizontal, sem sombra de dúvidas.	3

Ent_03	É estarmos todos, mais uma vez! É estarmos todos ao mesmo nível, todos partilharmos, não há ninguém a saber mais ou a saber menos, há uma partilha. Eu até posso ter um mestrado em gramática ou linguística, e estou a partilhar ao mesmo nível, pronto. Não há que... porque eu acho que na vertical há depois muito... e acho que continua a haver... havia sempre um mau estar, um nervoso, havia sempre alguma coisa, não sei, pronto. Eu continuo a achar... eu para mim, vertical não tem... vertical não tem sentido. Para mim, este tipo de supervisão só tem sentido horizontal.	12
Ent_05	No início, a supervisão aparecia com esse carácter avaliativo, não é, e depois manteve-se, mas mudou o paradigma! Ou seja, mudou um bocadinho a definição, ou o objetivo, a finalidade, pronto. E, na realidade, eu penso que isso na maioria, infelizmente ainda não por todos, mas na maioria, já está apropriado que o processo superviso, ou supervisão neste caso, entre pares, não tem nada a ver com avaliação! É mesmo para partilha e para enriquecimento, não é, para melhoria de práticas...	31
Ent_06	Claramente o horizontal! (...)É o horizontal, claro! Precisamente por isso. Porque há uma partilha, há mais à-vontade, porque o vertical supõe logo mais uma avaliação. Penso que não... sentimo-nos sempre... aaaaa... a ser avaliadas, estás a ver? Eu... sinto assim! E no horizontal, não! A pessoa sente-se mais à vontade e depois... aaaa... e daí, tudo flui... de outra forma! Não é? E pronto, planifica-se em conjunto, também, articula-se, e pronto! E acho que é isso que é importante!	12
Ent_07	Na prática, a horizontal. (...) Porque partilhamos experiências!	12
Ent_08	SS: Acabaste por já responder o entre pares, não é? P8: Exatamente, sim, sim!	3
Ent_09	Colaborativo! (...) Portanto, considero que é na partilha das práticas entre os ciclos, entre os grupos disciplinares, tal como temos feito ultimamente, sim! E esta equipa “da supervisão à colaboração”, no regime à distância, pelo menos... nem todos utilizaram, mas foi uma forma de dar essa possibilidade a quem quisesse partilhar, colaborar...	12
Ent_10	Mas sim a horizontal, entre pares! Exatamente. Porque... a supervisão... ai, alguém me vai supervisionar! O meu chefe vai ver se eu trabalho bem! É essa a ideia! Como já tinha respondido há bocado. Mas depois percebo... e aqui, neste caso, percebi que a supervisão tinha a ver com a colaboração entre pares. Ou seja, é entre pares e não de cima, das chefias para.	1

Fonte: anexo 6.2

Oito dos entrevistados consideram que a supervisão horizontal, entre pares, é a modalidade mais útil e mais eficaz, sendo que sete entrevistados lecionam no AE há três ou mais anos e um deles (P10) há apenas um ano, pelo que não parece existir influência do tempo de serviço no AE nas respostas dadas. Defendem, assim, a supervisão colaborativa, entre pares, de acordo com o modelo democrático preconizado por Alarcão (2020), o qual se “apoia numa relação democrática, colegial, entre colegas” (p.49). Este tipo de supervisão pressupõe, assim, um trabalho em conjunto, em posição de igualdade (Boavida & Ponte, 2002), algo valorizado pelos entrevistados.

Se a maioria dos respondentes ao questionário rejeita a supervisão vertical, o modelo hierárquico assente nas noções de controlo e fiscalização (Alarcão, 2020), o mesmo é

verdade para a maioria dos entrevistados, que apontam diversas fragilidades a esse modelo. P2, por exemplo, refere que é “mais do mesmo” e que “não se aprende nada”, enquanto P6 e P10 referem sentimentos de nervosismo perante a supervisão vertical enquanto avaliação: “porque eu acho que na vertical há depois muito... e acho que continua a haver... havia sempre um mau estar, um nervoso, havia sempre alguma coisa” (P3); “o vertical supõe logo mais uma avaliação (...) sentimo-nos sempre... aaaaa... a ser avaliadas” (P6); “a supervisão... ai, alguém me vai supervisionar! O meu chefe vai ver se eu trabalho bem!” (P 10). P3 menciona também esse carácter avaliativo da avaliação, mas relembra a questão etimológica e da grafia, a tal “sobre-visão”, de alguém que está a olhar “de cima” ou “por cima” de outro(s) ou alguém que possui uma visão global ou abrangente de algo (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p.28): “Era sempre que alguém tinha uma visão superior à minha, entendes? (...) naquela ideia de que a pessoa mais velha é que me avaliava. Aquela pessoa que tinha mais anos de serviço que eu, que estava num escalão superior ao meu, que tinha mais anos de serviço que eu”. Contudo, afirma que agora “Já não vejo o tal “super”, e isto tem a ver com a língua portuguesa e o estudo da língua portuguesa, (risos), já não vejo como alguém superior”. De facto, tal como referem Alarcão e Canha (2013, p.33), “o próprio elemento «visão», tão nuclear ao conceito de supervisão, é hoje visto num ângulo muito mais abrangente”.

Dois dos entrevistados, ambos contratados, referem que deve ser implementada uma combinação de ambas as modalidades.

Quadro 8.8 Segmentos codificados: modalidade SVP mais útil – horizontal e vertical

CÓDIGO	CATEGORIA: modalidade SVP mais útil > ambas	
Nome do doc.	Segmento	AS no AE
Ent_01	Mais útil é a que está a ser posta em prática. O problema é que me parece que depois temos que olhar para as realidades sociológicas e temos que olhar para o agrupamento... e... e talvez tivesse que ser mais, se calhar, mais faseado porque, muito embora nós possamos ter aquela ideia, e eu própria tenho essa ideia (...) é muito mais fácil criar simpatia numa gestão horizontal, em que tu aaa... é o teu par e tudo o que tu queres é partilhar com ele e que ele partilhe contigo, e que as vossas práticas criem algo melhor, e que ambos beneficiem mutuamente daquele trabalho, a verdade é que as pessoas, para estarem preparadas para isso, precisam de uma formação, precisam da espinha dorsal, e eu acho que essa só se consegue na vertical... Mas as pessoas não, não... as pessoas demoram, Sílvia. Eu parece-me que sim. E depois é assim, o ritmo a que nós, professores, costumamos trabalhar é muito acelerado e às vezes até acredito que houvesse intencionalidade na ação, mas	1

	depois acaba por não se...aaaaa... e daí que eu, às vezes, quando falo da supervisão, gosto de associar a imagem de um elemento que supervisiona porque faz com que... se tu tivesses mais tempo, se calhar, conseguias explicar-nos mais, percebes, e conseguias gerir as nossas... (tosse) o nosso trabalho, ao fim ao cabo. É um bocadito isto que eu sinto. Porque as pessoas até gostariam de fazer mais e diferente, só que depois também se sentem ali um bocadito...	
Ent_04	Eu acho que era uma combinação de ambos! Acho que os dois têm virtudes, os dois têm... têm defeitos. (...) Porque eles têm uma visão diferente daquilo que... que diz respeito à disciplina. Ou seja, têm visões diferentes, não conhecem propriamente os conteúdos da disciplina e são participantes externos que estão a visionar, a verificar, o processo de aprendizagem. E essa... e essa... e essa opinião, opinião que eles têm acerca, ou que dão acerca da prática pode trazer mais valias em determinados aspetos, que não são detetados pelos pares pedagógicos, não é, podem já ter erros de vícios, não é, de processo e...e vendo alguém que tenha uma visão que não esteja formatada, acho que traz uma mais-valia. No caso da supervisão pedagógica horizontal, penso que também faz... faz sentido, porque, apesar de nós pensarmos que dominamos tudo, podemos ter incorreções que, com alguém da área, acabam por ser detetadas e, portanto, ajuda-nos a reciclar e a evoluir.	3

Fonte: anexo 6.2

No entanto, ambos os entrevistados, ao afirmarem que consideram as duas modalidades importantes, afastam-se da noção de supervisão vertical, tal como preconizada por Alarcão (2020): um modelo hierárquico assente numa perspetiva técnico-normativa, no poder autoritário e formal e no controlo do desempenho. O entrevistado P1, por exemplo, defende que antes de se avançar para um modelo horizontal, deve ser implementado um modelo vertical, de carácter formativo, de orientação. Também P4 defende a implementação de ambos os modelos, mas, uma vez mais, a supervisão vertical é entendida como sendo alicerçada numa dimensão formativa, em que alguém com uma visão externa pode trazer novas perspetivas para o processo de ensino-aprendizagem. A leitura e análise das entrevistas permitiu-nos ainda concluir que, curiosamente, outros dois entrevistados atribuem ao conceito de supervisão vertical e horizontal um significado diferente daquele que é comumente aceite, de acordo com os modelos advogados por Alarcão (2020). Distanciam-se de tal forma da noção de verticalidade enquanto modelo hierárquico, que, para estes entrevistados, a supervisão vertical significa ser realizada entre docentes de ciclos de escolaridade ou níveis educativos diferentes. P5, QE, com 31 anos de serviço no AE, afirma:

“evidentemente que eu valorizo os dois. (...) depende do que tu quiseres supervisionar ou daquilo que tu pretendes partilhar com os colegas ou ires “beber”, entre aspas, aos colegas, não é? Portanto, se é mesmo a questão mais da disciplina, da área, do cognitivo, sem dúvida horizontal. Mas também depois temos a outra parte, mais a nível da gestão

de sala da aula, a relação com os alunos, que nós sabemos, por exemplo, que um colega de terceiro ciclo, que faz brilhantemente ou que sabemos que faz muito bem, ir ver qual... que dinâmica é que esse colega implementa com a sua turma para ter tão bom relacionamento com os seus alunos... aí, faz-me sentido que seja vertical. Agora, evidentemente se eu quero melhorar as minhas competências enquanto profissional na área (...) a nível do português, (...) não é uma área que me atraia, o que é que acontece? Tenho mais dificuldade, sei que não dou tão bem, não sou tão boa professora de português, logo devo ir buscar aí às minhas... aos meus colegas de primeiro ciclo, que eu sei que são bons nessa área, e.... aliás, já tive a oportunidade de viver uma experiência dessas”.

Quando a entrevistadora esclareceu o que entendia por supervisão vertical, de acordo com o defendido por Alarcão (2020), P5 acrescenta:

“lá está a tal questão dos termos e da definição que cada um de nós dá aos termos. Para mim, eu estou a partir do pressuposto que horizontal estamos a falar no mesmo ciclo ou nível educativo, e vertical estamos a falar em níveis educativos diferenciados. Por exemplo, do pré-escolar ir ao terceiro ciclo, ou o segundo ciclo vir ao primeiro ou o primeiro ir ao segundo... Portanto, para mim, isso é verticalidade. É andarmos aqui entre diferentes níveis educativos. Horizontal situamos no mesmo nível educativo.”

P7 afirma também considerar a supervisão horizontal como sendo aquela realizada entre docentes do mesmo ciclo e da mesma disciplina, partindo-se do princípio que considera como vertical a supervisão entre diferentes disciplinas e ciclos/níveis de ensino:

“Eu o horizontal não o consigo fazer. (Risos) (...) no nosso agrupamento não é possível... Eu, na prática, não tenho ninguém com quem trabalhar horizontalmente. Porque eu trabalho sozinha no segundo ciclo, na minha disciplina (...) estou sozinha. No primeiro ciclo, estou sozinha outra vez. E eu não tenho ninguém com quem partilhar essas minhas práticas... (...) Ou até partilhar até... coisas novas que vamos aprendendo nas formações, acho que era importante isso!”

A este propósito, P3 afirma: “porque tu aqui tens, por exemplo, uma docente de Físico-química, uma docente de História, uma docente de Biologia... não tens! Ok? Pronto. A partilha a nível de disciplinas, a nível de disciplinas, (...) torna-se mais difícil”.

8.2. A CoPV, enquanto contexto associado a um processo de supervisão colaborativa

Com vista a alcançarmos o nosso segundo objetivo, orientámo-nos pela seguinte questão de investigação: será que a comunidade virtual “da Supervisão à Colaboração”, dinamizada no MS Teams, contém os elementos básicos de uma comunidade de prática? Estão presentes na CoPV os fatores implicados no Knowledge Sharing Behavior (KSB), definidos por Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega e Rubia-Avi (2021), facilitadores da participação e interação?

Segundo Wenger, McDermott e Snyder (2002), uma CoP assenta numa combinação de três elementos básicos que, quando bem articulados entre si, a transformam numa *estrutura de conhecimento* ideal: o domínio, a comunidade e a prática partilhada. Consideramos que cada um destes elementos pode estabelecer uma relação com os fatores implicados no Knowledge Sharing Behavior (KSB) definidos por Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega e Rubia-Avi (2021), bem como por outros autores, concretamente: fatores pessoais (características, crenças ou expetativas pessoais de cada membro); fatores interpessoais (relações estabelecidas entre os membros); fatores contextuais (o ambiente de referência da comunidade); e fatores tecnológicos (ambiente tecnológico em que a comunicação ocorre).

8.2.1. O domínio

Começamos, pois, pelo primeiro elemento: o *domínio*, aquilo que inspira os membros da CoP a participar, que guia a sua aprendizagem e dá sentido às suas ações, criando um sentimento de identidade comum. Como já referimos anteriormente, o desenhar do estudo decorreu durante o primeiro ano de mestrado em Supervisão Pedagógica, durante o qual a investigadora frequentou, simultaneamente, a formação no âmbito do projeto nacional MAIA (Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica). O produto final desta formação consistiu num projeto de intervenção ao nível de práticas de avaliação, que se perspectivava vir a ser implementado. Tema de discussão em reuniões gerais e departamentais, foi lido e analisado em profundidade, reajustado de acordo com os contributos de todos os docentes do AE, acabando por ser aprovado em Conselho Pedagógico e transformado no sistema de avaliação e classificação do AE. Assim,

tornava-se necessário encontrar uma forma colaborativa de apropriação e implementação desse mesmo sistema que, ao implicar uma transformação de práticas avaliativas, gerava algumas angústias e incertezas.

Esta situação acabou por ser intensificada e agravada pela pandemia causada pela COVID-19 que obrigou, em 2020/2021, à suspensão das atividades letivas presenciais de janeiro a março/abril, ano em que decorreu o presente estudo. Foi um ano atípico, em que ocorreram três modalidades de ensino: regime presencial, misto e não presencial. No entanto, independentemente do cenário, o processo de ensinar e aprender ocorreu sempre no AE em que decorreu o nosso estudo, procurando-se não deixar nenhum aluno para trás. Importava, pois, encontrar estratégias de supervisão que pudessem ir além do ensino presencial e implicassem um trabalho colaborativo no que diz respeito à apropriação e implementação do sistema de avaliação e classificação pelos docentes do agrupamento. Esse constituiu, pois, o domínio da nossa CoPV: o sistema de avaliação e classificação a implementar no AE, pretendendo-se o estímulo à participação, a valorização da competência coletiva e a aprendizagem através das relações estabelecidas entre os professores participantes nesse âmbito. Para tal, criaram-se quatro canais, correspondentes aos quatro pilares onde assentava o novo sistema: avaliação formativa, avaliação sumativa, envolvimento dos alunos (no processo de avaliação) e rubricas.

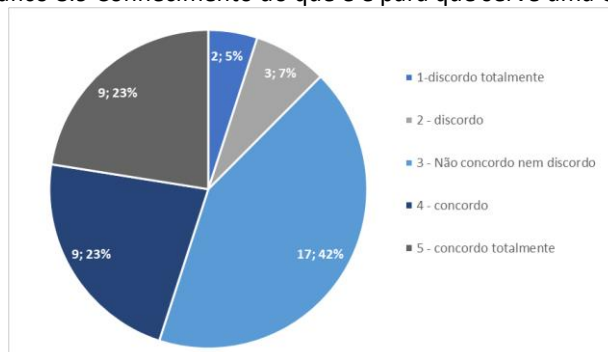
Sendo o *domínio* o que inspira os membros da CoPV a participar, acreditamos que os fatores pessoais (características, crenças ou expectativas pessoais de cada membro) constituem um aspeto determinante para verificar a sua existência. Assim, no questionário inicial aplicado aos docentes do AE, “Supervisão & CoPV”, considerou-se pertinente aferir a receptividade e expectativas do corpo docente face a uma CoPV, enquanto contexto de um processo superviso entre pares.

8.2.1.1. Fatores pessoais

Para aferir a receptividade e expectativas do corpo docente face a uma CoPV, enquanto contexto de um processo superviso entre pares importava, em primeiro lugar, perceber se os docentes do AE sabiam o que era uma comunidade de prática virtual e quais os seus propósitos e finalidades. Atentemos, pois, no gráfico 8.9, o qual resume o tratamento

estatístico do item de resposta fechada à questão 11 (parte III), no que diz respeito ao conhecimento do que é uma CoPV e para que serve:

Gráfico 8.9 Conhecimento do que é e para que serve uma CoPV

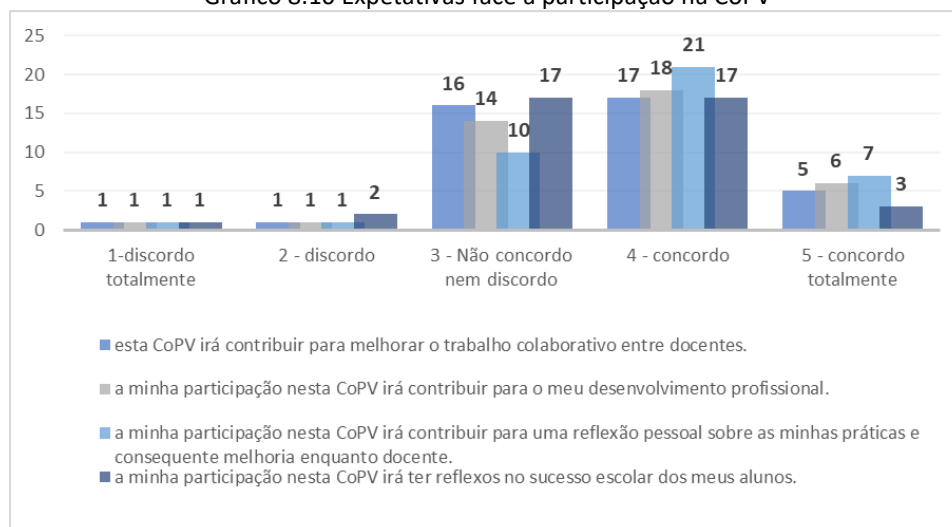


Fonte: anexo 4

46% dos inquiridos ($n=18$) afirma saber o que é uma CoPV e para que serve, sendo que apenas 12% ($n=5$) refere o contrário. No entanto, um número significativo de respondentes (42%; $n=17$) situa a sua resposta na zona de neutralidade (3), tornando perceptível a sua incerteza perante este espaço virtual.

No que diz respeito às expetativas face à participação na CoPV ao nível do trabalho colaborativo, desenvolvimento profissional e impacto no sucesso dos alunos, observemos o gráfico 8.10, o qual resume o tratamento estatístico de itens de resposta fechada à questão 12 (parte III):

Gráfico 8.10 Expetativas face à participação na CoPV



Fonte: anexo 4

A maioria dos inquiridos revela possuir expetativas positivas quanto ao impacto da sua participação na CoPV, situando as suas respostas em “concordo” ou “concordo totalmente” no que diz respeito à melhoria do trabalho colaborativo entre docentes (55%; $n=22$), ao

contributo para o seu desenvolvimento profissional (60%; $n=24$), ao contributo para uma reflexão pessoal sobre as suas práticas e consequente melhoria enquanto docente (70%; $n=28$) e aos reflexos que a sua participação poderá ter no sucesso escolar dos seus alunos (50%; $n=20$). No entanto, é perceptível alguma dúvida ou incerteza por parte dos inquiridos, no que diz respeito ao eventual impacto da CoPV, tendo em conta percentagem significativa que situou as suas respostas no nível 3, “não concordo nem discordo”: 40% ($n=16$), 35% ($n=14$), 25% ($n=10$) e 42,5% ($n=17$), respetivamente.

Ainda assim, parece-nos clara a existência do domínio na nossa CoPV, concretamente no que diz respeito às crenças e expectativas dos docentes participantes, à sua vontade e interesse em participar. Registe-se, contudo, que se muitos acreditam no seu eventual impacto, outros estão cautelosamente expectantes no que diz respeito à eventual melhoria das competências profissionais e ao trabalho desenvolvido no dia-a-dia (utilidade prática do conhecimento e qualidade da informação partilhada) (Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega & Rubia-Avi, 2021).

Atesta ainda esta perceção o nosso diário de bordo, onde constam múltiplos registos sobre as expectativas em relação à CoPV, um espaço partilhado com todo o corpo docente desde o primeiro momento, e por todos abraçado como projeto de escola (“vai ajudar, de certeza”, novembro 2020; “Foi uma grande ideia! Assim podemos ir espreitando e tirando ideias”, dezembro 2020). A pandemia, o nosso “inimigo invisível”, constituía na altura a maior ameaça, e muitos dos professores encaravam a existência da CoPV como um espaço onde, caso o confinamento se tornasse uma realidade, a interajuda e o contacto social aconteceriam, através das interações e partilhas virtuais, podendo estabelecer-se uma relação direta com os *comportamentos de ajuda e necessidade de afiliação* referidos por Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega e Rubia-Avi (2021).

8.2.2. A comunidade

O segundo elemento, a *comunidade*, “cria o tecido social da aprendizagem”⁸⁹ (Wenger McDermott, & Snyder, 2002, p.28), potenciando as interações e as relações entre os membros, as quais assentam no respeito mútuo e na confiança. Encoraja-os a partilhar

⁸⁹ Tradução própria: “creates the social fabric of learning”.

ideias, a expor aquilo que não sabem, a fazer perguntas difíceis e a ouvir com atenção, para que possam aprender uns com os outros. Foram adicionados como membros da CoPV, pela investigadora, todos os docentes do AE, esperando-se uma interação e partilhas regulares, assentes em atividades conjuntas e de interesse comum, no âmbito de práticas de avaliação, alicerçada numa relação de confiança, com o objetivo de partilhar conhecimento e, assim, aprender em conjunto.

Para confirmar a existência do elemento *comunidade* consideramos relevante atentar nos fatores tecnológicos (ambiente tecnológico em que a comunicação ocorre), nos fatores interpessoais (relações estabelecidas entre os membros) e nos fatores contextuais (o ambiente de referência da comunidade).

8.2.2.1. Fatores tecnológicos

Tendo em conta de que o nosso estudo assenta numa comunidade de prática virtual, enquanto contexto de supervisão entre pares, desenvolvida numa equipa MS Teams, considerámos fundamental identificar as competências digitais dos participantes no estudo, consideradas como fatores fundamentais por autores como Gannon-Leary e Fontainha (2007), Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega e Rubia-Avi (2021) e Macário *et al.* (2010), sobretudo os fatores técnicos, os quais se prendem com a facilidade de utilização da plataforma adotada (no caso, o MS Teams).

Começámos, então, por procurar identificar o grau de familiaridade dos docentes do AE com a plataforma MS Teams: (i) frequência de utilização, (ii) perceção do grau de domínio e (iii) finalidades de utilização, em itens de resposta fechada no questionário inicial, “Supervisão & CoPV”.

(i) Frequência de utilização

A plataforma MS Teams passou a fazer parte das práticas e dinâmicas da escola durante a pandemia, não existindo, previamente ao confinamento, qualquer plataforma virtual em utilização. No primeiro confinamento, recorremos ao *Padlet*, uma ferramenta online de trabalho colaborativo, como suporte para o trabalho com alunos. Contudo, pouco tempo depois, entendeu o diretor do AE, uma vez que o Microsoft Office já era utilizado ao nível

do correio eletrónico e como arquivo de documentação, implementar o MS Teams enquanto plataforma de trabalho virtual da comunidade escolar. Esta decisão trouxe alguma ansiedade à maioria dos docentes, os quais nunca tinham trabalhado com o Teams, uma vez que a sua adoção implicava sair da zona de conforto.

Esta foi uma questão abordada ao longo das dez entrevistas realizadas, verificando-se que o entrevistado P8, pertencente ao grupo de recrutamento 550, era o único que já conhecia e já tinha utilizado a plataforma MS Teams anteriormente:

“Sim. Sim. Já. (...) eu tirei uma formação há... há uns 3 anos atrás... (...) e já era ainda antes da entrada do ensino à distância, eu já estava a trabalhar no Teams noutra perspetiva, na perspetiva de implementar a Box no agrupamento. Portanto. E... e de o Teams funcionar como ferramenta de arquivo (...) a implementar no agrupamento. (...)”.

Um dos entrevistados, P1, nunca tinha utilizado a plataforma MS Teams, nem a conhecia: “Não! Nunca! (...) Em qualquer circunstância. Quer como encarregada de educação, quer como professora. (...) Nunca tinha usado. Não conhecia, de todo.” Refira-se que o entrevistado P1 não dava aulas há sete anos: “O facto de não dar aulas há sete anos colocava-me há sete anos”, reconhece o entrevistado.

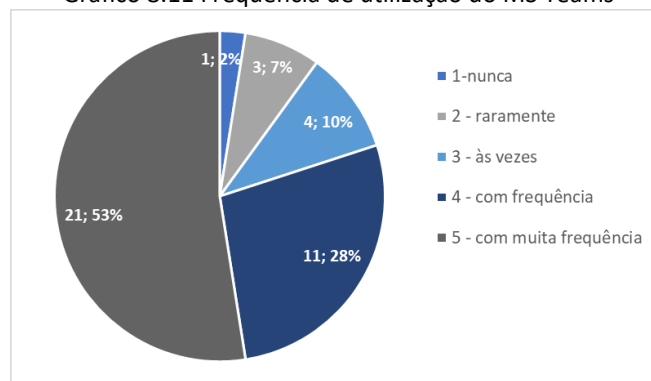
Os restantes oito entrevistados (P2, P3, P4, P5, P6, P7, P9 e P10) referem nunca ter utilizado o MS Teams antes da pandemia e do ensino não presencial.

São, assim, corroboradas as palavras de Amante (2021), quando esta afirma que, antes da pandemia e do confinamento, a maioria das escolas não possuía uma plataforma virtual, de utilização regular, enquanto espaço pedagógico.

Como já referido, no AE onde decorreu o nosso estudo, e à semelhança de muitas outras escolas, foi o contexto pandémico que impulsionou adoção do MS Teams como espaço virtual de trabalho entre professores e entre professores e alunos.

No que diz respeito à frequência de utilização da plataforma MS Teams, observemos o gráfico 8.11, o qual resume o tratamento estatístico do item de resposta fechada à questão 6 (parte II):

Gráfico 8.11 Frequência de utilização do MS Teams



Fonte: anexo 4

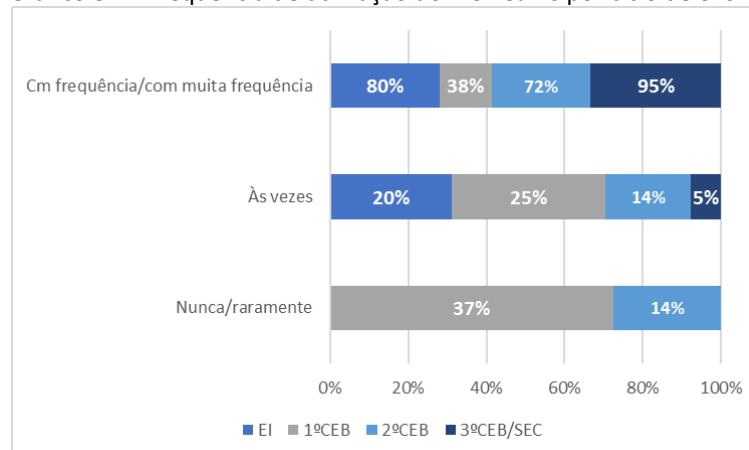
Verifica-se que a maioria dos docentes considera utilizar com frequência/muita frequência a Plataforma MS Teams (81%; $n=32$), uma consequência do contexto pandémico, sendo esta a plataforma de aprendizagem adotada pelo AE para o trabalho com os alunos e entre os docentes e as diferentes equipas, como já referido. No entanto, o tratamento estatístico por ciclos/níveis de ensino revela diferenças ao nível da frequência de utilização, como se pode observar no quadro 8.9 e no gráfico 8.12 que se segue:

Quadro 8.9 Frequência de utilização do MS Teams por ciclo de ensino

Frequência de utilização do MS Teams (1-nunca / 5-com muita frequência)						
	1	2	3	4	5	TOTAL
• EPE	0	0	1	3	1	5
• 1.º CEB	1	2	2	3	0	8
• 2.º CEB	0	1	0	1	5	7
• 3.º CEB/SEC	0	0	1	4	15	20

Fonte: anexo 4

Gráfico 8.12 Frequência de utilização do MS Teams por ciclo de ensino



Fonte: anexo 4

Verifica-se, proporcionalmente a cada universo, que os docentes do 3.º CEB/SEC são aqueles que consideram utilizar o MS Teams com maior frequência (95%; $n=19$), seguindo-se os educadores de infância (80%; $n=4$) e os docentes do 2.º CEB (72%; $n=6$). Apenas 38% ($n=3$) dos docentes do 1.º CEB considera utilizar a plataforma com regularidade, sendo que 37% ($n=3$) refere que nunca ou raramente a utiliza.

Estes resultados são corroborados pelas entrevistas realizadas já no final do ano letivo, após o regresso ao ensino presencial, sendo que os entrevistados pertencentes ao grupo de recrutamento 110 (1.º CEB) são aqueles que consideram utilizar menos a plataforma MS Teams. P5, por exemplo, afirma: “esporadicamente. Dado não ter turma, portanto, acabo por não usar muito, simplesmente entro para combinarmos reuniões entre colegas, aaaaa... mais para questões de equipas que... as quais integro... aaaaaa.... não uso com muita regularidade, não.” Também P6 refere: “não é uma plataforma que eu uso muito no meu dia a dia. Aaaa... quando estávamos online, muito mais.”

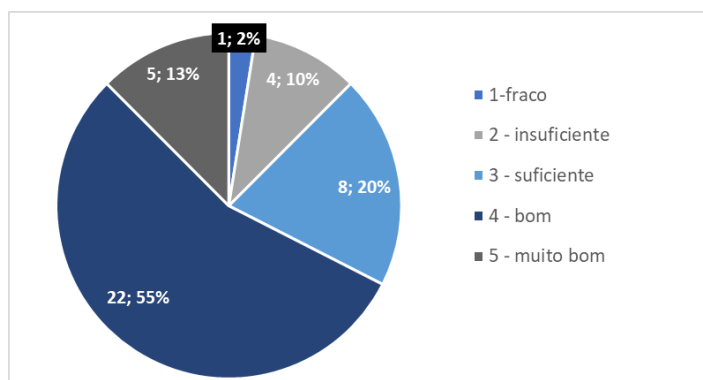
O entrevistado P1, que, neste ano letivo, leciona apenas duas turmas, afirma utilizar a plataforma com frequência: “Diria diariamente, no meu diariamente. (...) Frequente. Dia sim, dia não. Duas, três vezes por semana.”

Os restantes entrevistados referem utilizar a plataforma MS diariamente.

ii) Grau de domínio

Quanto à perceção do grau de domínio da plataforma MS Teams por parte dos docentes, atentemos no gráfico 8.13, o qual resume o tratamento estatístico do item de resposta fechada à questão 7 (parte II):

Gráfico 8.13 Grau de domínio do MS Teams



Fonte: anexo 4

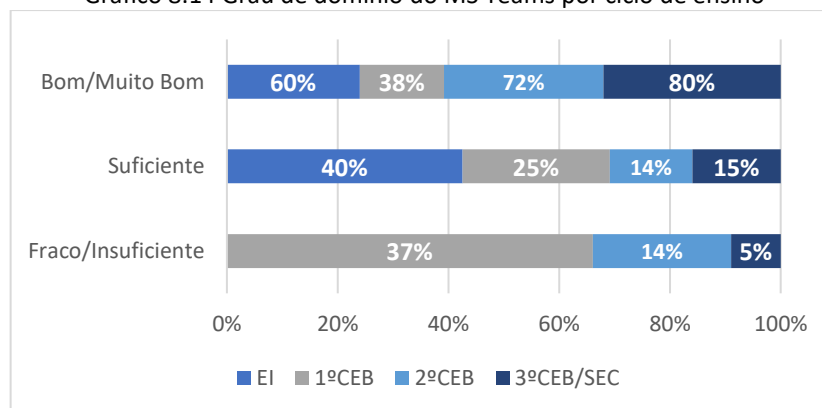
A maioria dos docentes (68%; $n=27$) considera possuir um bom/muito bom domínio da plataforma MS Teams. Contudo, à semelhança do item anterior, o tratamento estatístico por ciclos/níveis de ensino revela diferenças ao nível da perceção do grau de domínio, como se pode observar na tabela 8.10 e gráfico 8.14, que se seguem:

Quadro 8.10 Grau de domínio do MS Teams por ciclo de ensino

Grau de domínio do MS Teams (1-fraco/ 5-muito bom)						
	1	2	3	4	5	TOTAL
• EPE	0	0	2	3	0	5
• 1.º CEB	1	2	2	3	0	8
• 2.º CEB	0	1	1	5	0	7
• 3.º CEB/SEC	0	1	3	11	5	20

Fonte: anexo 4

Gráfico 8.14 Grau de domínio do MS Teams por ciclo de ensino



Fonte: anexo 4

Verifica-se que os docentes do 3.º CEB/SEC são os que mais consideram possuir um bom/muito bom domínio do MS Teams (80%; $n=16$), seguindo-se os docentes do 2.º CEB (72%; $n=5$) e os educadores de infância (60%; $n=3$). Apenas 38% ($n=3$) dos docentes do 1.º CEB considera possuir um bom domínio da plataforma, sendo que 37% ($n=3$) refere ter um domínio fraco/insuficiente.

Mais uma vez, estes resultados são corroborados pelas entrevistas. O entrevistado P8, pertencente ao grupo de recrutamento 550, é o único que considera possuir um domínio muito bom da plataforma, sendo que os entrevistados docentes do 2º, 3.º CEB e SEC (P1, P2, P3, P4, P7, P9 e P10) consideram possuir um bom domínio da mesma. Já os entrevistados pertencentes ao grupo de recrutamento 110, docentes do 1.º CEB, consideram possuir um domínio reduzido do MS Teams. P5 afirma que “assim de zero a

cem, cinquenta!” e o P6 refere: “Mais ou menos! Não... não é bom, aaaaa... pronto. Consigo fazer aquilo que... o básico, aquilo que é necessário fazer... aaa.... mas não tenho um bom domínio, sinceramente.”

iii) Finalidades de utilização

Relativamente às finalidades de utilização da plataforma MS Teams, estas encontram-se espelhadas no quadro 8.11, o qual resume o tratamento estatístico do item de resposta fechada à questão 8 (parte II):

Quadro 8.11 Finalidades de utilização do MS Teams

UTILIZO A PLATAFORMA MS TEAMS SOBRETUDO PARA...	
Arquivo e partilha de documentos	36
Comunicação assíncrona com outros docentes, no fórum	30
Criação de rubricas	13
Trabalho colaborativo com outros docentes (coconstrução de	26
Outras:	7
Atribuição de tarefas aos alunos/trabalho com os alunos	5
Sessões de trabalho online	1
Nunca utilizei por desconhecer	1

Fonte: anexo 4

Verifica-se que a maioria dos docentes utiliza a plataforma MS Teams para arquivo e partilha de documentos (90%; $n=36$), para comunicação assíncrona (75%; $n=30$) e para trabalho colaborativo com outros docentes (65%; $n=26$).

Estes resultados são corroborados pelas entrevistas realizadas, embora dois dos entrevistados, docentes do 1.º CEB, afirmem não utilizar ou utilizar pouco o MS Teams com os pares. P5 afirma: “Não, não, comunicação uso mais o e-mail. Outlook.” O entrevistado P6 refere: “Com colegas, às vezes usamos. Às vezes usamos. Sim... mas também não muito. S. Não muito...”.

Os restantes entrevistados afirmam utilizar o MS Teams com os pares, essencialmente para partilha/trabalho colaborativo e para comunicar, como se pode verificar pelos quadros que se seguem:

Quadro 8.12 Segmentos codificados: utilização do MS Teams com os pares – colaboração e partilha

CÓDIGO	CATEGORIA: MS Teams > utilização com os pares > Utiliza > Colaboração e partilha
Nome	Segmento

do doc.	
Ent_03	Arquivo em comum, construção de documentos em comum
Ent_04	E partilha de documentos.
Ent_05	Partilha de ficheiros, documentos, não é, partilha de documentos
Ent_06	pronto, para partilhar alguma coisa, para partilhar algum trabalho, alguma...
Ent_08	Com colegas... é assim, com os colegas temos a questão das equipas pedagógicas, não é, que é uma ferramenta, não é, de... também de trabalho... e até mesmo noutro tipo de trabalho de colaboração aaaa... também é usado para partilha documentos, para trabalhar colaborativamente
Ent_10	Mesmo que as reuniões passem a ser presenciais, que eu gostava que fossem presenciais no próximo ano, mas se nós tivermos uma plataforma onde coloquemos os nossos materiais, para serem editados

Fonte: anexo 6.1

Quadro 8.13 Segmentos codificados: utilização do MS Teams com os pares – comunicação

CÓDIGO	CATEGORIA: MS Teams > utilização com os pares > Utiliza > Comunicação
Nome do doc.	Segmento
Ent_01	Hoje, por exemplo, situações da direção de turma foram-me comunicadas por mensagem no Teams, há colegas que têm por hábito fazer publicações a dar pontos de situação... eu, como sou diretora de turma, depois acabo sempre também por me manter muito ligada e quando preciso de falar com os colegas de forma mais eficaz também uso muito o Teams
Ent_02	comunicação! Muita comunicação e troca e partilha de ideias. Muito, não é? Muita, muita, muita! Sim!
Ent_03	informações diversas da direção de turma
Ent_04	É apenas comunicação
Ent_07	E com os nossos colegas, diariamente, por exemplo... acontece uma situação, por exemplo, noutra turma, tirando a minha, não é? Para além das equipas reunirem semanalmente, trocamos informações, por exemplo, em relação a alunos que faltam... temos sempre o cuidado de avisar o diretor de turma. Mantemos essa prática.
Ent_07	Depois, diariamente, utilizamos mesmo para comunicar entre nós...
Ent_09	Com os colegas também! Com a... principalmente nas equipas, na comunicação entre as equipas pedagógicas, principalmente.

Fonte: anexo 6.1

Apesar de apenas cinco respondentes ao questionário terem referido o trabalho com alunos, no item de resposta aberta “outras”, as entrevistas individuais levam-nos a acreditar que, após o confinamento e regresso ao ensino presencial, vários docentes do AE continuaram a utilizar a plataforma MS Teams no processo de ensinar e aprender.

Mais uma vez, os entrevistados P5 e P6, docentes do 1.º CEB, afirmam não utilizar o MS Teams com os alunos: “Com alunos, não, pronto, efetivamente, pela razão que não tenho turma” (p5); “eu usei, durante o ensino online. Só! Depois nunca mais usei.” (P6)

Os restantes entrevistados, contudo, referem utilizar a plataforma com os alunos, essencialmente para comunicar, para partilha de tarefas e recursos e para trabalho colaborativo:

Quadro 8.14 Segmentos codificados: utilização do MS Teams com alunos – comunicação

CÓDIGO	CATEGORIA: MS Teams > utilização com alunos > Utiliza > Comunicação
Nome do doc.	Segmento
Ent_01	Também! Aliás, é uma forma... o WhatsApp muitas vezes acaba por ser mais rápido... e de certa forma mais eficaz, mas alguns alunos... ainda há alguns alunos na turma que não têm telemóvel, de forma que o que tem mesmo que chegar a eles vai pelo Teams, porque senão eu tenho medo que não chegue. Só assim recados mais, do género, “amanhã não levem equipamento de educação física” é que vai, se calhar, pelo WhatsApp, não vai pelo Teams. Mas de resto vai sempre tudo pelo Teams.
Ent_02	comunicação... eles comunicam muito comigo através do do do Teams. Para esclarecimento de dúvidas...
Ent_03	utilizo para feedbacks, utilizo para conversas pessoais também, porque eles também utilizam comigo
Ent_04	Comunicação, principalmente comunicação
Ent_07	Mesmo no ensino presencial, mantemos a comunicação através do Teams. Eles enviam-me mensagens, eu envio para eles...
Ent_09	na preparação e no contato com os alunos tem sido através dessa plataforma, quer em regime à distância, quer agora no presencial, também sempre.
Ent_10	para... conversas, chamar a atenção, nas mensagens, falta este trabalho, falta aquele... ameaçar, olha que se não entregas tens negativa... (Risos)
Ent_10	Portanto, era um canal de comunicação que eu usava com muita frequência com os alunos. Então no ensino à distância... todos nós, não é? Mas agora, no presencial, eu continuei a fazer uso

Fonte: anexo 6.1

Quadro 8.15 Segmentos codificados: utilização do MS Teams com alunos – tarefas/recursos

CÓDIGO	CATEGORIA: MS Teams > utilização com alunos > Utiliza > Tarefas/ Recursos
Nome do doc.	Segmento
Ent_01	Durante o ensino à distância utilizava o Teams mesmo para tudo, no geral, desde... desde exercícios de leitura até exercícios de oralidade, de compreensão... todos os domínios. (...)Prática letiva. Mesmo passar sumários para os alunos, era muito, muito frequente. No ensino presencial admito que uso com menos frequência. (...)uso, uso para tudo um pouquinho.
Ent_02	para solicitação de trabalhos
Ent_03	Com alunos, utilizo para tarefas (...)E depois também como arquivo
Ent_04	apresentação de trabalhos, para que os alunos realizem e.... mais... correção de trabalhos.
Ent_07	coloco jogos, às vezes, encontro jogos giros e coloco lá jogos! Eles colocam os... continuamos a fazer, não as tarefas, como no ensino à distância, mas colocamos taref... fazemos articulação com certos trabalhos que são informatizados.

Ent_08	todos os recursos, todos os... todo o material de apoio, que era fornecido aos alunos, a avaliação, era tudo através da plataforma. (...)É uma ferramenta de... de uso nas aulas. Aliás, eu já não trabalho de outra forma!
Ent_09	para formulários, sim. Para formulários, autoavaliações, para... carregava sempre todas as tarefas das aulas, os recursos, antes colocava sempre lá, mesmo no regime presencial.
Ent_10	Para partilhar, para partilhar tarefas com os alunos, para atribuir tarefas

Fonte: anexo 6.1

Quadro 8.16 Segmentos codificados: utilização do MS Teams com alunos – colaboração

CÓDIGO	CATEGORIA: MS Teams > utilização com alunos > Utiliza > Colaboração
Nome do doc.	Segmento
Ent_03	e poder também... mexer em textos em comum, podermos trabalhar de forma colaborativa com os miúdos. (...) nesta comunidade virtual, o que me permite é estarmos todos a utilizar a mesma, com as mesmas ferramentas e construir algo em comum.
Ent_07	Na cidadania uso a toda hora! Uso com os alunos porque fazemos ainda trabalhos em que interagimos todos.

Fonte: anexo 6.1

8.2.2.2. Fatores contextuais

Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega e Rubia-Avi (2021) sublinham a importância do contexto enquanto fator de impacto na interação e participação dos membros de uma CoPV, identificando dois fatores nesta dimensão:

- a *comunidade* (enquanto contexto): o grau de relação entre o domínio da comunidade e o trabalho diário é determinante na motivação para participar numa CoPV, bem como a abertura. Ganha relevância quando são abordadas questões de interesse para a prática profissional e quando a CoPV tem autoridade para tomar decisões.
- a *organização-mãe*: a cultura e o apoio da organização onde a CoPV se insere é importante. Uma cultura organizacional orientada para a colaboração, comunicação e interação positiva é facilitadora da partilha na CoPV.

No que diz respeito à comunidade, importa referir que o grau de relação entre o domínio da comunidade e o trabalho diário já foi explorado no ponto “3.2.1.Domínio”, tendo sido deixada clara a expectativa perante a CoPV para os docentes do AE, sobretudo devido à implementação do novo sistema de avaliação e classificação do AE onde decorreu o nosso estudo, existindo assim uma relação direta entre o domínio da comunidade e o trabalho do dia-a-dia dos professores.

Quanto à organização-mãe, reiteramos que se trata de um AE de pequenas dimensões, com um corpo docente constituído por apenas 45 docentes. Ao longo do tempo, os

docentes de quadro foram estabelecendo entre si laços afetivos que vão para além da esfera profissional, fazendo também questão de acolher os professores recém-chegados de forma que se sintam integrados e bem-vindos. A este propósito, uma docente contratada, numa conversa informal na sala de DT, dizia, já no final do ano letivo: “Na reunião geral no início do ano letivo, alguém disse que esta era uma escola de colaboração e de partilha. Retive essas palavras e hoje posso confirmá-las!” (Diário de Bordo, junho 2021).

No que à supervisão diz respeito, e tal como referido anteriormente, embora já existissem, no agrupamento, práticas de supervisão pedagógica, após o ano letivo 2016/2017, lançou-se um olhar mais atento para o processo, fruto de uma reflexão alicerçada no relatório de avaliação externa, o qual apontava esta área como ponto de melhoria. A partir dessa data, o agrupamento, conduzido pelas suas lideranças (de topo e intermédias), procurou, a cada ano, promover e facilitar a implementação das práticas supervisivas entre pares, buscando o envolvimento e o compromisso de todos os docentes. Foram-se experimentando diversas modalidades ao longo do tempo, num processo que se entende ter contribuído para a construção de um *ethos* e de uma cultura de escola colaborativos, assentes na partilha e no diálogo.

Diz-nos Cabral (2021) que o estabelecimento da colegialidade assente no *trabalho conjunto*, bem como a sua sustentabilidade, “depende em grande parte da ação das lideranças, que Stoll considera como motores de mudança” (p.125). De facto, o corpo docente do AE apresenta uma abertura à mudança de práticas, essencial à colaboração, e uma “vontade de realizar com outros” (Alarcão & Canha, 2013, p.48). Contudo, e concretamente ao nível do trabalho em equipa e da supervisão colaborativa, as lideranças (de topo e intermédias) desempenharam um papel determinante na promoção de uma cultura de colaboração, procurando, a cada ano, promover e facilitar a implementação do trabalho em equipa e das práticas supervisivas entre pares e criando as condições organizacionais para que ela pudesse acontecer. Verifica-se, assim, a existência de lideranças facilitadoras e promotoras de uma conceção democrática de colaboração e de prática reflexiva e da “construção conjunta de um programa de supervisão para a melhoria do ensino e da aprendizagem” (Sullivan & Glanz, 2000, citados em Correia & Seabra, 2014,

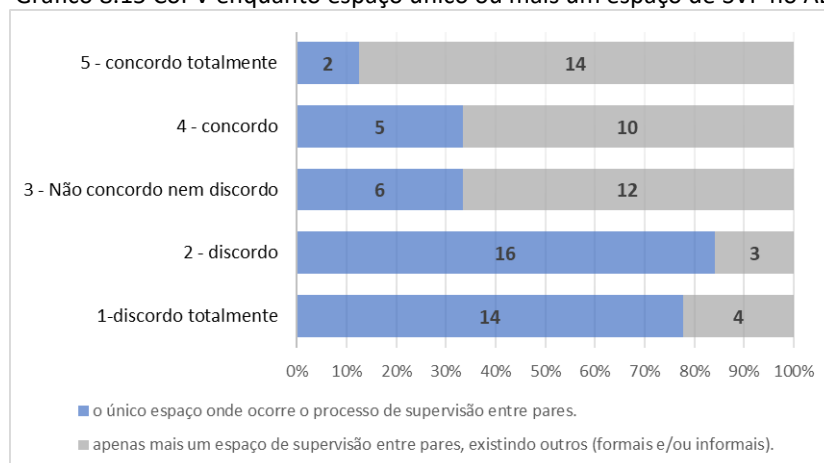
p.1), assente numa responsabilidade coletiva e partilhada, baseada na “congregação de vontades dos professores que assumem como sua a missão da escola” (Hargreaves & Fink, 2007, citados em Cabral, 2021, p.123).

Este reconhecimento da importância das lideranças, de topo e intermédio, está presente nas palavras da entrevistada P7, que afirma: “E é isto que este agrupamento tem de fantástico, porque há uma... há, de cima, uma... pronto, desde o diretor até depois os coordenadores, não é, há uma... pirâmide de colaboração, que isso para mim é que é a supervisão também.”

O AE onde decorreu o nosso estudo constitui, assim, um exemplo que contraria o afirmado por Pedras e Seabra (2016) de que “a prática supervisão não se encontra (...) enraizada nas escolas portuguesas de uma forma aberta e transparente, não sendo muito bem aceite por todos” (p.296).

Os resultados que obtivemos ao questionarmos os docentes acerca da natureza da CoPV não constituíram, para nós, surpresa. No questionário II, “da Supervisão à Colaboração”, quisemos saber como os docentes participantes percecionavam a CoPV: seria esta o único espaço de supervisão entre pares ou tratar-se-ia de apenas mais um espaço onde o processo superviso ocorria? Vejamos os resultados:

Gráfico 8.15 CoPV enquanto espaço único ou mais um espaço de SVP no AE

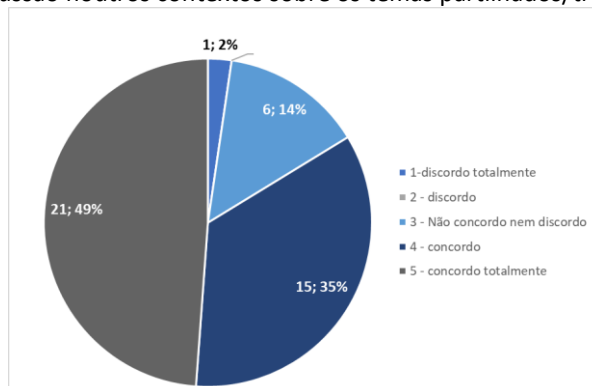


Fonte: anexo 5

A maioria dos respondentes (70%; $n=30$) discorda/discorda totalmente com a ideia de que a CoPV é o único espaço onde ocorre a supervisão horizontal e 56% ($n=24$) considera que a CoPV é apenas mais um espaço. Estes resultados são corroborados pelas respostas à questão “Converso com os meus colegas, noutra contexto que não a CoPV, sobre os temas

aí partilhados e trabalhados”: 84% (n=36) dos inquiridos situaram a sua resposta em “concordo” ou “concordo totalmente”.

Gráfico 8.16 Discussão noutros contextos sobre os temas partilhados/trabalhados na CoPV



Fonte: anexo 5

Esta questão foi explorada de forma mais aprofundada nas entrevistas, cuja análise permitiu-nos perceber que apenas um entrevistado (P1) considerou que a CoPV “da Supervisão à Colaboração” é o único espaço em que a supervisão pedagógica entre pares ocorre: “este ano tem sido atípico, é um bocadinho difícil não ser só ali. Aaaa... tem sido bastante concentrado ali. Sim.”

Os restantes entrevistados referem que a CoPV é apenas mais um espaço. Os entrevistados P2, P3, P4 e P5 referem que a supervisão entre pares, assente no trabalho colaborativo e na partilha, ocorre, muitas vezes, informalmente, em conversas na sala de professores, nos corredores e até por telefone.

Quadro 8.17 Segmentos codificados: espaços informais de SVP

CÓDIGO	CATEGORIA: natureza da CoPV > mais um espaço
Nome do doc.	Segmentos
Ent_02	Acontece informalmente nas conversas que temos, não é, aaaa... mas são conversas informais, ou na sala de professores, não é, ou aqui uma conversa ou pelo telefone... quantas vezes isso já aconteceu! Acontece assim!
Ent_03	esta partilha eu acho que é essencial, mas eu acho que nós fazemos muito, muito papel, muito ainda o trabalho de retaguarda, pronto. Muita conversa, muito telefone, muito WhatsApp, ainda, e continuamos! Nós fazemos e continuamos a fazer a supervisão, mas também muito fora deste espaço. E eu falo por mim! (...)Não sei se teve a ver (...) do facto do ensino à distância, nós termos feito um acompanhamento diário, e até fora de horas, aos nossos alunos, principalmente quem é DT, que é o meu caso e também é o teu e tu sabes... e isso (...) foi exaustivo (...) nós não conseguimos pôr um ponto final porque nós não conseguimos desligar. E acabou por esta comunidade, pelo menos eu senti, isso a nível do primeiro e segundo período, acabou por ficar um bocadinho para trás. No entanto, nós, na retaguarda, continuávamos a falar. Mesmo que não fosse presencialmente, numa sala de professores, que não era, porque estávamos em teletrabalho, ligávamos umas às outras, trocávamos experiências, manda-me esta rubrica... posso-te dizer, mandei para a SC, mandei para a SG, mandei para quem me pedia e as colegas exatamente a mesma coisa! Se eu queria

	alguma coisa, as colegas mandavam para mim. Pronto, por isso a partilha era feita. E trocávamos experiências da avaliação, nomeadamente agora que mudámos, não é, para o Maia, as nossas dúvidas! (...) Por isso nós conversávamos e não está aqui espelhado isso! Mas nós conversávamos!
Ent_04	nós, enquanto grupo de matemática, nós facilmente nos encontrávamos em todo o lado. Era no corredor, era nos intervalos, era “olha, tenho que falar contigo, portanto, depois das aulas, aguarda um bocadinho e tal e conversamos”. E, para além disso, agendámos reuniões... era mais... mais... a partilha era mais rápida, mais célere.
Ent_05	Quando estamos presencialmente, eh pá, é preferível um telefonema, eu vou ligar, ou vou não sei quê, ou estou aqui na sala e vou falar com o colega ali ao lado, ou vou mostrar ao colega isto, ou vou pedir ao colega como é que...

Fonte: anexo 6.3

No nosso Diário de Bordo encontramos múltiplas entradas sobre estes momentos de trabalho colaborativo nos vários espaços da escola, e sobre telefonemas recebidos e por nós também efetuados, o que nos remete para o conceito de *colaboração* defendido por Fullan e Hargreaves (2001): “Já fizeste alguma rubrica para a produção oral? Se calhar podíamos fazê-la juntas?” (abril, 2021) ou “Os miúdos vieram estranhos do confinamento... queria fazer uma dinâmica de grupo com eles. Tens alguma ideia?” (abril, 2021) ou ainda, via telefone: “Olha, estás muito ocupada? Não queres ligar o zoom que eu preciso da tua ajuda aqui numa coisa!” (maio, 2021), entre muitas, muitas outras!

De facto, durante o ERE, a sala de professores e os corredores foram substituídos pelo telefone e pelo Zoom, mas as interações mantiveram-se, numa lógica de partilha, diálogo e trabalho colaborativo, ou seja, de supervisão colaborativa conducente ao DPD, processo que não assenta necessariamente em momentos e/ou espaços específicos. A este propósito, relembramos o estudo Teaching and Learning International Survey - TALIS (OECD, 2009, citado em Miranda *et al.*, 2021, p.16), cujos resultados revelam que “as conversas informais com os colegas constituem a prática de desenvolvimento profissional mais frequente dos docentes que participaram no estudo”. Na verdade, sobretudo no ensino presencial, verifica-se a existência da *colaboração* entre os docentes do AE defendida por Fullan e Hargreaves (2001), ou seja, algo que vai para além do *apoio moral* ou *satisfação* ao nível social. Na sala de professores reina, de facto, a boa disposição e a cordialidade, existe bom ambiente e a troca de apoio moral, mas as conversas não se limitam a questões gerais, de natureza social. Trocam-se ideias, partilham-se experiências, sugerem-se práticas, nos intervalos, nos corredores, e até mesmo à hora de almoço, até

que alguém bate na mesa e exclama: “Malta, é hora de almoço! Podemos não falar de escola??!” (Diário de Bordo, maio 2021).

O AE onde decorreu o nosso estudo, ao longo dos últimos anos, e talvez fruto do trabalho desenvolvido enquanto escola-piloto do projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, tem vindo a implementar dinâmicas e práticas que rompem com o solipsismo e isolamento docente, num processo de transformação. Promove-se o trabalho colaborativo, fora e dentro da sala de aula, e a partilha dos espaços, o que, pouco a pouco, tem vindo a ter impacto nos sentires e crenças do corpo docente. Esta mudança é expressa pelo entrevistado P4, que refere a prática da “porta aberta”, ou seja, a liberdade e o à-vontade que existe entre os docentes do AE para entrarem na sala uns dos outros, sem receios nem os “fantasmas” de que nos fala Alarcão (2020):

na escola nós conhecemos perfeitamente toda a gente, sabemos o que é que todos estão a produzir, podemos entrar na sala uns dos outros, porque não há nenhum colega que diga “não, não podes entrar aqui, não podes assistir!” Portanto, é uma comunidade completamente aberta a nossa no AE. Eu não tenho conhecimento que haja mais assim e.... para além dessa abertura que nós temos, essa possibilidade que nós temos de todos podermos ver todos a dar aulas, podermos, no fundo, podermos ter a nossa opinião de e... e, se calhar, até chamar a atenção para um colega sempre que é... que é... que achamos que é pertinente, sem ferir, claro, as suscetibilidades do próprio colega, podemos dar sempre indicações, “olha, podias fazer assim, podias fazer assado” ou “gostei imenso da tua aula”.

Os entrevistados P8 e P9 referem também como forma de supervisão colaborativa a presença de outros docentes em sala de aula, física ou virtual, como acontece com as coadjuvâncias, o apoio dos docentes de educação especial ou outros, bem como a utilização de outros espaços para dar aulas em que estão presentes outros docentes (como a Biblioteca Escolar, com a presença da professora bibliotecária):

Quadro 8.18 Segmentos codificados: a sala de aula como espaço de SVP

CÓDIGO	CATEGORIA: natureza da CoPV > mais um espaço
Nome do doc.	Segmento
Ent_08	no meu exemplo particular, é assim, (...) eu vou colaborando de forma... de forma permanente quase com todos os colegas e com... com todos os ciclos. E depois há a questão da coadjuvâncias... (...) portanto, é assim, eu, para mim, eu ponho em prática, não fica só ali. (...) é de forma recorrente. (...) eu ou porque presto apoio, ou porque às vezes (...) vou a uma aula... (...) eu vou muitas vezes às aulas de outros colegas, por exemplo,

	prestar ajuda. Portanto, acaba por ser uma colaboração que existe, mas se calhar porque é minha área, lá está.
Ent_09	Temos a equipa, ok, no Teams, mas depois existem, mais agora no regime presencial, e quando estávamos também à distância. O facto de termos, por exemplo, os colegas de educação especial, não é, que estão nas nossas salas... estão agora presencialmente, mas também já estavam(...) em aulas com os nossos alunos online! E... ao nível do regime presencial, temos, numa sala de aula, temos... alguns docentes, não só da educação especial, mas temos... como o PJ tem colegas do terceiro ciclo de matemática a dar apoio! (...) ao nível das minhas disciplinas, utilizo também outros espaços e recursos que, ao fim e ao cabo, também é uma partilha e uma colaboração! Como utilizar a biblioteca escolar, como utilizar recursos do Plano das Artes... acaba por ser também aqui uma partilha e uma forma de de de colaborarmos, também! E ao fim e ao cabo, colaborando, partilhando e ajudando também é supervisão! No meu modelo, que eu entendo!

Fonte: anexo 6.3

Os entrevistados P4, P5, P6 e P10 fazem ainda referência a outra forma de supervisão entre pares: as reuniões de equipa. Trata-se de um tempo semanal, marcado no horário dos docentes (na componente não letiva), para trabalho colaborativo (planificação de atividades, articulação curricular...) entre os docentes da mesma turma ou do mesmo ano de escolaridade.

Quadro 8.19 Segmentos codificados: reuniões de equipa educativa como espaço de SVP

CÓDIGO	CATEGORIA: natureza da CoPV > mais um espaço
Nome do doc.	Segmento
Ent_06	estou numa escola de primeiro ciclo da... isolada, não é? Não estou na sede do agrupamento... aaaa... como já te disse, sinto-me um pouco mais isolada, este ano, mas virtualmente consegui, consegui articular, articular com os colegas... ou seja, nos anos anteriores, os meus alunos tinham Oferta Complementar, presencialmente, no AE. Este ano, estão na sala de aula (...) mas estão a fazer tudo aquilo, estão a fazer as atividades todas que os outros anos estão a fazer, com as colegas! Porquê? Porque temos tido o cuidado de fazer esta articulação sempre! Para que eles não fiquem prejudicados... portanto, eu, dou eu as aulas, mas articulo com as colegas os conteúdos, o material, e tudo aquilo que é aplicado eu tenho também aplicado na minha turma, não é? Presencialmente! Ou seja, isso também é uma forma de supervisão, esta articulação com a SG, com a CM, que eu tenho feito... Portanto, isto também é uma forma de supervisão! E temo-lo feito através, pronto... é virtualmente, não é? Umas vezes através do Teams, outras vezes através do email! Pronto, conforme nos dá mais jeito! Mas vamos fazendo também essa articulação.
Ent_07	Eu, para mim, penso que o espaço fundamental, ao longo deste tempo todo, tem sido as reuniões da equipa. Acho que as reuniões de equipa semanais foram um grande passo na colaboração entre nós. São fundamentais, mesmo por pouco tempo que sejam, semanais ou quinzenais... (...) as reuniões da equipa foram um primeiro passo para trabalharmos entre nós, para partilharmos, para nos mantermos atualizados! Atualizados, em tudo! Nós estamos sempre atualizados em tudo o que se passa nas turmas, do nosso trabalho, entre nós.
Ent_10	E depois em equipa educativa nós trabalhávamos de forma colaborativa também. Muito colaborativa! (...) Foi, e de muita colaboração! Quando eu hoje vos dizia que aquelas palavras iniciais me ficaram, e que as confirmo na prática, é uma realidade! Não digo isso porque é uma forma de agradar, de todo! Se eu tiver que dizer que acho uma escola trabalhosa e com muitos documentos e muitas reuniões, também o digo! Mas digo e vou daqui com a sensação... com a sensação não, com a certeza, de que são uma escola de colaboração. E isso é... eu senti! Eu senti, essa colaboração, senti-a na prática, portanto... sobretudo nas equipas do segundo ciclo.

Não quer dizer que no terceiro ciclo não exista, também existe! Eu como estava mais ligada ao segundo ciclo, e talvez também por ser diretora de turma do segundo ciclo, sentia mais esta... esta... entrega e participação no segundo ciclo do que no terceiro ciclo. Mas também existe, no terceiro ciclo, obviamente. Também é notório, notório, sim.

Fonte: anexo 6.3

A este propósito, recordamos a distinção de Andy Hargreaves (1998) entre *colaboração espontânea* (que ocorre por iniciativa dos participantes) e *colaboração forçada* (imposta por instâncias superiores). No caso do AE onde decorreu o estudo, o tempo formalmente agendado no horário dos docentes foi uma prática organizacional que surgiu no início do projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, a pedido dos próprios professores, que afirmavam necessitar desse momento em comum para poderem trabalhar de forma colaborativa, por exemplo, em domínios de autonomia curricular (DAC). Verificou-se, assim, a abertura e a vontade dos professores no sentido da mudança e da colaboração, condições fundamentais para que a transformação aconteça (Day, 2001).

Não foi, assim, uma colaboração imposta pela escola, ou seja, não se trata de uma *cultura de colegialidade* artificial, como designada por Fullan e Hargreaves (2001), mas os docentes reconhecem que foi, sem dúvida, “uma primeira etapa no processo de construção de práticas colaborativas mais genuínas e fecundas” (Alves *et al.*, 2022, p.213), tal como referido pelo entrevistado P7: “Acho que as reuniões de equipa semanais foram um grande passo na colaboração entre nós. São fundamentais (...)”.

Confirma-se, pois, a opinião de Fullan e Hargreaves (2001) de que “algum artificialismo será necessário na criação de praticamente todas as culturas colaborativas: estas não surgem por si próprias” (p.104), sendo que a criação e o agendamento de momentos formais de colaboração nas escolas serviu, neste caso, como um primeiro passo para a instituição de um trabalho colaborativo sistemático entre os docentes.

Parece, pois, estarmos perante uma cultura de escola forte, de acordo com os critérios empíricos de Lima (2002), com vista à “medição” dos níveis de colaboração ou colegialidade docente, verificando-se uma grande amplitude de interação (os docentes interagem com um número significativo de colegas) da escola, sendo esses contactos frequentes, abrangendo diversas áreas da vida profissional. Trata-se uma cultura de escola de integração, colaborativa, como advogada por Fullan e Hargreaves (2001), ou de trabalho conjunto, tal como definida por Little (1990).

Importa ainda lembrar que, de acordo com Fullan e Hargreaves (2001), as escolas que se caracterizam por uma cultura colaborativa são ainda “locais de trabalho árduo, empenhamento forte e comum, dedicação, responsabilidade colectiva e um sentimento especial de orgulho na instituição.” (p.89). De facto, nas palavras dos nossos entrevistados, transparece esse orgulho no AE onde lecionam: “a escola nós conhecemos perfeitamente toda a gente, sabemos o que é que todos estão a produzir, podemos entrar na sala uns dos outros, (...) é uma comunidade completamente aberta a nossa no AE. Eu não tenho conhecimento que haja mais assim” (P4); ou “é isto que este agrupamento tem de fantástico” (P7); “eu acho que nós fomos um agrupamento de sucesso” (P7); e ainda “Mas digo e vou daqui com a sensação... com a sensação não, com a certeza, de que são uma escola de colaboração!” (P10).

Esta cultura de escola colaborativa afigura-se, assim, como facilitadora da partilha na CoPV e na criação do elemento “comunidade”. Dizem-nos Alarcão e Canha (2013) que “Para haver comunidade, é necessário haver um percurso de experiência alargado no tempo, uma história construída em conjunto que consolida a pertença e a confiança mútua e que permite antever um futuro de continuidade”. De facto, acreditamos ser esta história partilhada, construída em conjunto e ao longo do tempo, que promove o sentimento de pertença. Importa, contudo, lembrar que uma cultura de escola colaborativa não acontece de um dia para o outro. É um processo lento, individual e coletivo, que requer tempo e que implica “o trabalho a colaboração, a indagação, a experiência e a reflexão (Machado & Formosinho, 2016, citados em Machado, 2019, p.68).

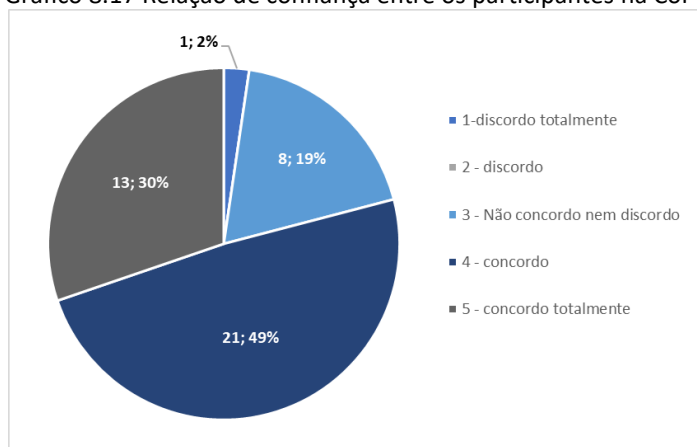
8.2.2.3. Fatores interpessoais

Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega e Rubia-Avi (2021) apontam os fatores interpessoais como fundamentais para o desenvolvimento de uma CoPV. Eles são, de facto, o que cria o tecido social da *comunidade*, como afirmam Wenger, McDermott e Snyder (2002), assente numa relação de confiança, na transparência, nos laços afetivos e na discussão entre todos.

i) Confiança

Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega & Rubia-Avi (2021) afirmam que uma relação assente na confiança é um fator essencial para a partilha numa CoPV, pelo que considerámos pertinente aferir a perceção dos docentes participantes no estudo sobre esta questão. Observemos, pois, o gráfico 8.17, que evidencia os resultados obtidos:

Gráfico 8.17 Relação de confiança entre os participantes na CoPV



Fonte: anexo 5

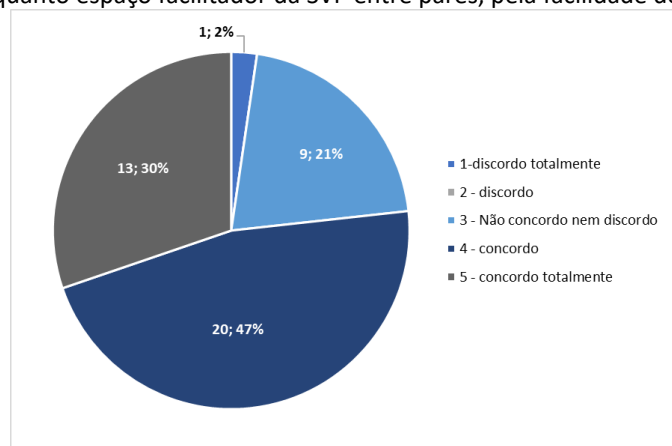
A maioria dos inquiridos (79%; n=34) concorda/concorda totalmente que a CoPV se desenvolveu assente numa relação de confiança entre os docentes participantes. A este propósito, importa referir que uma CoPV, por princípio, implica a ausência de socialização e de interação “cara a cara”, presencial, algo que se afigura como essencial no desenvolvimento de uma relação de confiança, a qual, por sua vez, é vital para a partilha (Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega & Rubia-Avi, 2021). Não é o caso da nossa CoPV, em que a “comunidade” já existia de forma presencial, previamente ao seu alargamento para o espaço virtual. Confirma-se, pois, o defendido por Andrews e Schwarz (2002, citado em Gannon-Leary & Fontainha, 2007) e por Jude-York, Davis e Wise (2000, citado em Lima, 2004), que referem os benefícios para a confiança se os membros da CoPV se conhecerem previamente.

ii) Comunicação:

Segundo Campbell e Uys (2007, citado em Gannon-Leary & Fontainha, 2007), torna-se relevante encarar a CMC como um meio de comunicação transparente. Observemos a

perceção dos inquiridos no que diz respeito à transparência e facilidade de acesso da nossa CoPV:

Gráfico 8.18 CoPV enquanto espaço facilitador da SVP entre pares, pela facilidade de acesso e transparência



Fonte: anexo 5

A maioria dos inquiridos (77%; $n=33$) considera que a CoPV foi um espaço facilitador do processo de supervisão entre pares, pela transparência e facilidade de acesso. Refira-se que, mais uma vez, se sublinha que esta é mais facilmente alcançada quando existem encontros presenciais, como é o caso (Hinds & Wesiband, 2003; Raven, 2003, citados em Gannon-Leary & Fontainha, 2007; Wenger, McDermott & Snyder, 2002).

A questão da facilidade de acesso foi também destacada nas entrevistas individuais, sendo que oito dos entrevistados referiram o facto de a CoPV permitir a partilha e a colaboração de todos e para todos, num espaço acessível a todos os docentes, numa lógica de comunidade aprendente:

Quadro 8.20 Segmentos codificados: acessibilidade da CoPV

CÓDIGO	CATEGORIA: CoPV > prós > acesso
	Segmento
Ent_02	A favor é... se calhar, é um espaço que está disponível a mais gente, não é? Mais gente tem acesso. Aaaa.... é mais fácil. (...) Há uma maior partilha. Não é? Uma maior partilha! Como está ao acesso de mais gente, é mais fácil. Tu vês o material do colega A, B ou C, que se calhar até nunca encontraste lá na escola, e nunca conversaste, e nunca irias saber que ele estava a utilizar aquilo e até achaste como um bom exemplo, não é?
Ent_03	É tu puderes partilhar aquilo que tu consideras boas práticas, os colegas poderem... toda a comunidade poder visualizar, toda a comunidade poder entrar em diálogo (...) ao nível de matrizes, vejo, vejo, e concluo, como é lógico, não é? Porque depois, olho e vejo, olha, eu não faria autoavaliação assim. Olha, eu não faria... eu não faria uma matriz assim. Pronto. Eu, por exemplo, abrindo... abrindo uma e outra, identifico-me mais com uma do que outra, mas louvo o facto da colega ter partilhado aquele tipo de. Agora, se toda a gente vai ver, se toda a gente vai utilizar, se toda a gente vai alterar, não sei... mas que a partilha é boa, é! E acho que é sempre um crescer, nunca um decrescer de aprendizagens. É sempre um crescer de aprendizagens.

Ent_05	Para mim, uma das grandes vantagens é que se tu fizeres um processo superviso presencial acaba por ser um bocadinho mais limitado em número de pessoas envolvidas. Quando tu fazes esta comunidade de prática virtual, nós estamos todos lá. Portanto, toda a gente vê tudo de toda a gente! E isso é muito enriquecedor, pronto, é... aliás, estamos todos... indo ao processo superviso que nós aplicávamos, o que é que acontecia? Duas ou três colegas faziam, não é? Ou eu podia ir à sala de um colega ou podia fazer, pronto. Ou em coadjuvações ou em projetos ou isto... mas este modelo virtual envolve todos, ao mesmo tempo, pronto. Todos vamos beber o que... todos partilhamos tudo, uns com os outros, pronto! Esse é um grande, é um grande... é um ponto a favor. Coisa que é impossível fazer presencialmente. Depois... mais prós. Os prós são... óbvios! São os do próprio processo de supervisão! (...) Para mim, um dos grandes prós é esse. É... estamos todos a ver de todos, permite-nos isso, pronto, permite-nos a todos estarmos envolvidos no processo ao mesmo tempo, o que presencialmente é impossível.
Ent_06	Pronto, tivemos neste... no nosso departamento, este ano, colegas jovens... e isso também isso também facilitou...! Um pouco, porque os jovens são mais... estás a ver...?! (Risos) Abraçam este tipo de projeto de outra forma, têm muito mais facilidade, a nível dos meios digitais, de produção de material muito mais fácil, e depois também... também temos uma coisa muito importante, e conseguimos também, a pouco e pouco, que é a partilha. Ou seja, fazemos, mesmo a nível individual! Fazemos algum documento para a turma, para a avaliação, e temos o cuidado de partilhar logo, com o departamento também! Portanto, isso também é bastante positivo, esse espírito! Esse espírito de partilha, de partilhar logo algum documento novo, que a colega pode querer adotar ou não! Não é impor nada! É apenas... é uma partilha, construtiva
Ent_07	O espaço está bem montado, está no sítio certo, está acessível a toda a gente... só não colabora quem não quer!
Ent_08	a colaboração, não é, o apoio, a partilha... eu acho que é sempre uma mais-valia (...)Eh pá, é assim, é a mudança de, de... a mudança... efetivamente é uma mudança! É uma mudança na forma de trabalhar, uma mudança na forma de... o tentar implementar, o tentar pôr em prática novas metodologias, novas... é assim, eu acho que basicamente é por aí, sim. A partilha, a colaboração, sim.
Ent_09	tudo o que é... que seja partilhar, colaborar, ajudar... quem o quer fazer, irá fazê-lo nesta equipa, na outra, presencialmente, nas equipas das disciplinas... tudo. Quem não quiser... quem nunca o faz, também não faz nesta!
Ent_10	estas comunidades, também, para além desta partilha ser agora, por exemplo, sendo comunidades sempre ativas e que recebem todos aqueles que chegam, não é... podemos sempre ir ver o que já ficou para trás, porque é uma forma de ficar registado. Faz ali um arquivo. Portanto, também tem essa vantagem, não é? Porque está lá sempre, sempre presente. Então vamos começar de novo! Podemos ir ver o que é que já se fez, o que é que já existe, o que é que lá ficou, registado. Pronto, acho que isto é vantajoso. É o futuro.

Fonte: anexo 6.3

Os resultados vão, assim, ao encontro do novo paradigma de supervisão defendido por Alarcão e Canha (2013), bem como de Gaspar *et al.* (2019) os quais referem que as comunidades virtuais podem “abrir portas a outras formas de supervisão, e processos de trabalho colaborativo entre docentes” (p.231).

iii) Laços sociais

Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega e Rubia-Avi (2021) dizem-nos que se forem estabelecidos laços sociais entre os membros da CoPV, estes podem influenciar, de forma muito positiva, a sua participação, existindo estudos que revelam que os laços sociais são mais fortes e mais visíveis quando desenvolvidos em contextos presenciais.

De facto, verifica-se que os laços entre os membros da nossa CoPV são mais do que sociais. São também laços afetivos, os quais existiam previamente à criação da CoPV, e que são visíveis nas interações através, por exemplo, das saudações e despedidas, quase sempre acompanhadas de *emojis*:

Quadro 8.21 CoPV da Supervisão à Colaboração – saudações, despedidas e emojis

SAUDAÇÕES	Cá estou 🤔🤔 Olá, Comunidade Proativa! 😊 OLÁ, Comunidade Aprendente Bom dia, colegas! Olá a todos!
DESPEDIDAS	Vamos ao trabalho. bjs Resto de bom "descanso" e força para o que lá vem 😊 Achei acessível e por isso decidi partilhar! 😊 Beijinhos desabafo! 😊 Um abraço a todos! 🤗 um beijinho no ❤️

Fonte: CoPV da Supervisão à Colaboração (elaboração própria)

A presença destes laços afetivos faz da nossa CoPV uma verdadeira *comunidade*, de acordo com o defendido por Jones (1997, citado em Blanchard & Markus, 2002).

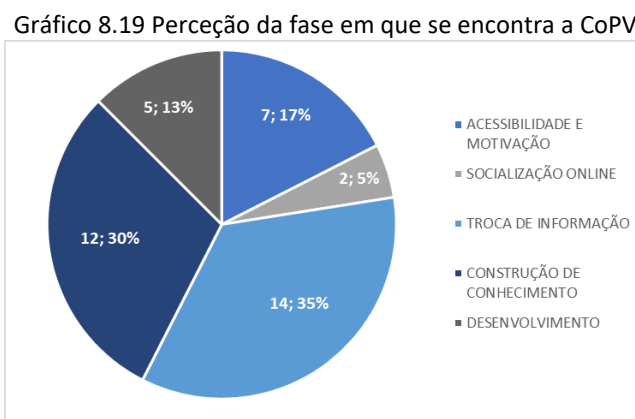
iv) Discussão

Macário *et al.* (2010) referem a capacidade de refletir e discutir como fator imprescindível para a gestão e construção colaborativa de conhecimento no seio da CoPV, com vista à inovação e à mudança. Contudo, embora se verifiquem algumas publicações, na CoPV, que espelham reflexão e discussão, estas são escassas. De facto, a participação dos docentes concretizou-se, sobretudo, através da partilha de materiais e recursos, constituindo a CoPV mais uma espécie de “repositório” do que um espaço de reflexão individual e conjunta. Isto talvez porque, pelos resultados apresentados e discutidos em “3.2.2.1. Fatores

contextuais”, essa reflexão e discussão conjunta acontece noutros espaços e noutros momentos que não na CoPV. No entanto, a este propósito, o entrevistado P3 afirma: “aqui falta esta troca de ideias! Falta... E como é que nós a conseguiríamos fazer? Eu ir aqui escrever que não concordo, porque não... Não vou fazer isso, não é?”, revelando algum constrangimento em revelar espírito crítico, ainda que pudesse ser construtivo.

8.2.2.4. As fases da CoPV

Acreditamos que os fatores contextuais e interpessoais acima apresentados explicam a perceção, por parte dos respondentes ao questionário I, “Supervisão & CoPV”, aplicado logo após a criação da CoPV, da fase em que a esta se encontrava logo após o início da sua criação, de acordo com as fases definidas por Salmon (2000):



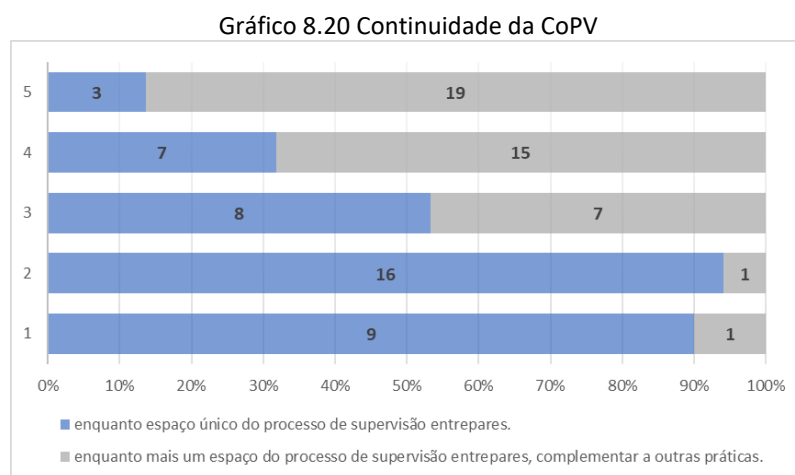
Fonte: anexo 4

Apenas 22% ($n=9$) dos inquiridos considera que a CoPV se encontra ainda incipiente, nas fases de acessibilidade e motivação (17%; $n=7$) ou de socialização *online* (5%; $n=2$), enquanto 65% ($n=26$) dos docentes afirma que se encontra já numa fase intermédia de troca de informação (35%; $n=14$) ou de construção de conhecimento (30%; $n=12$). Apenas cinco professores (13%) consideram que a CoPV se encontra já numa fase de desenvolvimento.

De facto, tal como referido no ponto “3.2.2.1. Fatores tecnológicos,” a facilidade e rapidez de acesso à plataforma utilizada (fase 1), o MS Teams, estava garantida. No que diz respeito à fase 2, socialização *online*, a construção de pontes (culturais e sociais) e criação de um clima de bem-estar na comunidade, baseado na confiança, respeito e apoio mútuos, pela e-moderadora, acabou por se revelar desnecessário, tendo em conta que já existiam na

comunidade presencial, tal como explicitado nos pontos “3.2.2.1. Fatores contextuais” e “3.2.2.1. Fatores interpessoais”. É assim, natural, que os respondentes considerassem que a CoPV, ainda que recentemente criada, já se encontrava numa fase de (3) *troca de informação*, ou seja de interação entre os participantes e de partilha, ou de (4) *construção do conhecimento*, na qual os membros da comunidade começam a interagir uns com os outros de forma mais colaborativa (Salmon, 2000).

Contudo, Wenger, McDermott e Snyder (2002) dizem-nos que “até mesmo as comunidades mais saudáveis chegam a um fim natural”⁹⁰ (p.109) e identificam cinco estágios no ciclo de vida das comunidades virtuais, sendo que a última é designada como *Transformação*. Nesta, assiste-se à transformação da comunidade, a qual pode assumir formas distintas. Vejamos, pois, qual é o futuro perspectivado para a nossa CoPV, de acordo com a perceção dos docentes participantes no questionário II, “da Supervisão à Colaboração”:



Fonte: anexo 5

Verifica-se que a maioria dos respondentes (58%; $n=25$) discorda/discorda totalmente que a CoPV se deva manter como espaço único da supervisão entre pares, sendo que 79% ($n=34$) dos respondentes considera que se deve manter como mais um espaço da supervisão horizontal, complementar a outras práticas.

A questão da continuidade da CoPV no futuro foi aprofundada nas entrevistas individuais, sendo que todos os entrevistados consideram que a CoPV deve manter-se no ano letivo seguinte, pela sua importância enquanto espaço de partilha, e assente numa perspetiva de melhoria e de evolução.

⁹⁰ Tradução própria: “even the healthiest communities come to a natural end”.

Quadro 8.22 Segmentos codificados: importância da continuidade da CoPV

CÓDIGO	CATEGORIA: CoPV > continuidade da CoPV > Importância
Nome do doc.	Segmento
Ent_01	Acho. Acho. Acho. Acho. Acho, sim senhora! Até porque, muitas vezes, há muitos maus hábitos entre a classe docente e este tipo de comunidades faz com que eles sejam quebrados. Um dos maus hábitos da da da da... e nós... eu senti isso ainda ali em colegas novinhos! Engraçado! Muito novinhos! Que é, “ninguém tem nada a ver com a formação que eu faço!” Ou “ninguém tem nada a ver com não sei quê!” Mas não é o ter a ver ou deixar de ter! É só porque, se calhar, pode haver colegas que achem aquilo muito interessante e que até não conhecem! (...) E eu... pá... acho, acho que isto são tabus, que nem são da idade, nem são dos seniores, como eu disse há bocado (risos).
Ent_02	Quem gosta muito desabafar, não é, eu acho que sim! (Risos) Eu acho que é importante
Ent_03	Acho que é importante e acho que é um espaço que deve continuar! E espero que... que para o ano continue
Ent_04	Eu acho que sim
Ent_05	Se deve continuar para o ano? Eu acho que sim! Há sempre lugar e há sempre espaço, e deve haver espaço, para esta comunicação virtual (...) Agora, eu acho que tem sempre o seu lugar e que deve continuar, sem dúvida!
Ent_06	Acho que sim! Eu acho que é importante! E além disso, nós não sabemos, mas em princípio, a nível pandémico, vai-se manter mais ou menos, não é? Com certeza que ainda iremos para casa, infelizmente, alguma vez e... e pronto! E eu acho que é importante que se mantenha! Sim, os passos que fomos dando, e agora se já estão... se nós vemos já algumas melhorias, agora se vamos quebrar, se calhar anda-se outra vez um bocadinho para trás! Eu acho que sim, acho que era importante! Mas é assim... se começámos agora a dar os primeiros passos, se a coisa começou agora, no terceiro período, a evoluir, agora se vamos parar, é mau!
Ent_07	Acho que, acho que é importante haver aquele espaço, aquela equipa da supervisão, não se deve perder, deves manter... independentemente de ser um projeto, ser... pronto, acho que deve ficar! Porque há sempre um primeiro passo para tudo. E começámos assim, pode não correr muito bem, pode não cumprir os objetivos todos, mas tudo começa de um princípio! (...) Acho que não se deve perder! Independentemente de depois... de servir um propósito inicial, acho que depois... estando... ficando ali a raiz, depois já cresce! Sim! Eu acho... eu, por exemplo, agora. Encontro um vídeo giro! Já começo a ter o hábito de... oh, vou lá partilhar, não sei onde! Onde é que eu hei-de partilhar? Já tenho sempre esta ideia! Ai, não vou guardar só para mim! Ai tão giro, pode ser tão giro para isto ou para aquilo! já tenho sempre essa coisa dentro de mim de partilhar! (...) tenho sempre vontade já de partilhar. De dizer assim, olha, há isto, é muito giro! E pronto... acho que sim! Acho que deve ser contínuo... acho que deves continuar... tem que se continuar... (...) Mas foi útil, estás a ver? Porque despertou...
Ent_08	acho, acho, sim. Eu acho que é sempre... tudo aquilo que nos traz, não é... benefício... é assim, mas lá está, o benefício é para quem também o quer, não é, alcançar, não é? (...)se é proveitoso e se é para... o bem da comunidade, não é, eu acho que sim.
Ent_09	E eu acho que isto a continuar, também vai um pouco depois por arrasto! Um ano é uma coisa... na nossa prática e na nossa experiência é isso. O primeiro ano é sempre assim um bocadinho... o segundo, já começamos a querer levar mais colegas a fazer. (...) Eu acho que sim! Eu acho que sim! Eu acho que sim!

Ent_10	Sim! Acho que era uma prática que vocês podiam manter, sim. Porque vocês têm estes critérios do projeto Maia. Aliás, agora naqueles eixos aparece lá o projeto Maia, que eu já o lá vi. Portanto, aparece lá o projeto Maia. E há aqui a construção de rubricas. Então, porque é que nós não podemos usar as dos colegas? Ver como é que os colegas fazem? Porque até... de uma rubrica de um colega, pode nascer uma inspiração para uma rubrica da nossa área disciplinar! E... pode não... não tem necessariamente de ser igual, não é? Nem é esse, nem é isso que se pretende. O que se pretende é retirar inspiração dali para fazer uma coisa... que é completamente distinta, mas cuja inspiração apareceu a partir daquela rubrica que vimos de um colega. E acho que o partilhar é muito importante, eu acho. Acho que o partilhar é fundamental para o evoluir.

Fonte: anexo 6.3

Quatro dos entrevistados, embora defendam a continuidade da CoPV, consideram que esta deve sofrer alterações na sua estrutura:

Quadro 8.23 Segmentos codificados: continuidade da CoPV com alterações

CÓDIGO	CATEGORIA: CoPV > continuidade da CoPV > com alterações
Nome do doc.	Segmento
Ent_02	Nestes moldes, não. (...) Mudando aqui um bocadinho uma coisa ou outra, não é, mas acho que era importante!
Ent_06	Mas também na avaliação! Pode ser noutras coisas quaisquer, mas também na avaliação! Porque é assim, S., se houver agora uma quebra, acho que é muito mau!
Ent_07	Talvez estruturar de outra forma...
Ent_08	eu acho que pode ser... a partilha pela partilha, percebes? Porque... porque é assim... e quem vai frequentando formações ou momentos de... não é? As tais comunidades, não é, onde há ideias, há... é assim, e se nós acharmos que funciona, não é, e que é uma mais-valia, e que traz retorno positivo, não é? Eu acho que deve ser... lá está, partilhado! Para mais alguém agarrar, não é?

Fonte: anexo 6.3

Os entrevistados P4 e P5 referem especificamente a importância de aliar a CoPV à supervisão pedagógica entre pares presencial, em sala de aula:

Quadro 8.24 Segmentos codificados: continuidade da CoPV como complemento ao presencial

CÓDIGO	CATEGORIA: CoPV > continuidade da CoPV > Complemento ao presencial
Nome do doc.	Segmento
Ent_04	Eu já achava o máximo a supervisão que estava a ser realizada, embora te diga que acho que o cruzamento, não só desta forma, mas se calhar com com... com aquilo que aconteceu em anos anteriores, portanto a supervisão da forma como era feita, também gostei muito, portanto, aquela de serem colegas de outras áreas presenciais, não é? Acho que esta juntamente com a outra, um mix, acho que seria o ideal, até para fazer cruzamento de dados. (...) Se calhar um mix, ou seja, colocar-se, se calhar, uma aula presencial, nos mesmos formatos, com colegas de áreas diferentes e tal, e depois, sim senhor...
Ent_05	Aliás, eu acho que se complementam! Portanto, à partida, vamos... vamos imaginar que vamos estar presencialmente e que esse processo superviso se pode fazer presencialmente. Porque é sempre mais rico. Sempre! Não tenhamos ilusões. À distância há sempre... para mim o processo sempre mais... um bocadinho mais areia na engrenagem. Pronto, não é um processo tão genuíno, tão... tão rico, pronto.

Fonte: anexo 6.3

Acreditamos ser pertinente ainda referir que quatro entrevistados apontaram algo que parece emergir como sustentação a esta vontade de que a CoPV se mantenha no ano letivo seguinte: a participação voluntária dos docentes.

Quadro 8.25 Segmentos codificados: CoPV – participação voluntária

CÓDIGO	CATEGORIA: CoPV > continuidade da CoPV > Participação voluntária
	Segmento
Ent_01	e aparece ali alguém, numa perspetiva do “mas não me interessa! Tu agora tens que pôr até amanhã, até às 24 horas, tem que estar lá uma partilha! Sobre a avaliação! Quantitativa ou Qualitativa! Amanhã!” se tu fizeres isto, morre alguém ali, colapsa! (risos)
Ent_03	não me trouxe ansiedade, não me trouxe angústia, não me trouxe nada... traria a angústia se eu fosse obrigada a participar, certo?
Ent_04	ninguém se sente pressionado a nada, cada um participa no seu, no seu, ao seu ritmo, as pessoas ficam esclarecidas, colocam as suas dúvidas e refletem
Ent_07	Motivação sem ser uma obrigação! Criar aquele hábito, tem que partir de uma motivação intrínseca do professor. Por que tem que ser naquele dia, temos que fazer partilha, oh que seca! O que é que eu vou partilhar então? (...) se as coisas forem por obrigação, criam barreiras

Fonte: anexo 6.3

As palavras dos nossos entrevistados vão, assim, ao encontro do conceito de supervisão colaborativa defendido por autores como Alarcão (2020), Alarcão, Sá-Chaves e Roldão (2021), Day (2001), Hargreaves (1998) e Perrenoud (2006, citado em Pedras & Seabra, 2016). Para estes, a colaboração deve ser livre e espontânea, sem qualquer tipo de pressão, assente no voluntariado e não na normatividade.

A este propósito, destacamos ainda as palavras do entrevistado P3, quando refere que a CoPV “não criou angústia a ninguém! Mesmo que tu visses uma partilha de uma colega, por exemplo, que fizesse uma rubrica muito melhor que a tua, em termos de comparação, se tu quiseses comparar. Nunca veio, pelo menos a mim, nunca veio criar ansiedades nem nada! Veio, olha que fixe, eu também posso fazer assim ou posso melhorar aqui, pronto.” Quer isto dizer que a CoPV, enquanto espaço associado ao processo superviso, não foi encarada como uma “ameaça ao «eu profissional» do professor, mas sim como uma oportunidade para aumentar os seus conhecimentos e «descobrir» formas alternativas de atuação” (Fialho, 2016, p.21).

Na tentativa de percebermos outros impactos da participação na CoPV pelos docentes do AE, pedimos aos entrevistados que apontassem prós e contras desta comunidade. Verificou-se que seis dos entrevistados evidenciaram dificuldades em encontrar desvantagens para a CoPV.

Quadro 8.26 Segmentos codificados: dificuldade em apontar contras à CoPV

CÓDIGO	CATEGORIA: CoPV > contras > Dificuldade em apontar contras
	Segmento
Ent_03	Eu vejo só vantagens na mesma! Não vejo muitas desvantagens
Ent_04	contras também vejo pouco! Não vejo assim grandes contras na supervisão... porque é assim, ninguém se sente pressionado a nada, cada um participa no seu, no seu, ao seu ritmo, as pessoas ficam esclarecidas, colocam as suas dúvidas e refletem... não sei! Não, não estou a ver (...) Não, não, não encontro, não encontro assim contras, não!
Ent_06	Pois... estou a pensar... sinceramente... contras. Oh pá, não sei... Pode haver ali um certo... uma certa resistência, de início, mas essa resistência já foi já foi ultrapassada. Porque houve muita resistência... houve. E depois é assim, principalmente pelos professores um pouco mais velhos também, não é? Porque são muitos anos de prática completamente diferente e não é fácil. Mas... pronto! Agora esse passo, isso já foi ultrapassado... eh pá, S., contras... não sei! Não estou assim a ver!
Ent_08	Não! É assim, a partir... eu sinceramente acho que não! A partir do momento em que é um momento de partilha, não é... contra... (...) Pois! Eu não estou... não estou a ver... não estou a ver assim... É assim, acho que... acho que... em qualquer, não é... acho que... a colaboração, não é, o apoio, a partilha... eu acho que é sempre uma mais-valia (riso) e não... e não o contrário !
Ent_09	Só, só para esta equipa, não... não vejo... agora assim de momento... algo contra! Porque não... eu não... eu não encontro nada que seja contra a partilha, a entreaajuda... não encontro assim nada que possa apontar contra esta equipa da supervisão! (...) não, não vejo ali assim nada contra aquilo, propriamente, só, só, só. (...) Por isso não consigo apontar também assim nenhum aspeto negativo, porque não... não podemos ter... eu, pelo menos, não sei onde ir buscar uma comparação para fazer com um aspeto positivo ou um aspeto negativo. Comparando com o quê? Nada!
Ent_10	Não. (...) Não, não vejo, não vejo. (...) Mas eu não vejo nenhum contra numa comunidade destas! Não vejo. Acho que são mais as vantagens do que...

Fonte: anexo 6.3

Contudo, três dos entrevistados referem a questão do “tempo” como um fator que se pode afigurar como um constrangimento à CoPV.

Quadro 8.27 Segmentos codificados: contras da CoPV - tempo

CÓDIGO	CoPV > contras > tempo
	Segmento
Ent_02	Um contra em relação a isso requer mais tempo. Por ser... mais formal. Porque eu a falar contigo, eu consigo, conseguimos fazer ali uma linha daquilo que pretendemos fazer, não é? Mas a escrever já não, já não é assim! Nós temos mais dificuldade em fazer essa comunicação
Ent_05	Contras... para mim, é o tempo. Penso muito... é muito difícil. Porque, às vezes, até teria vontade de partilhar ou teria vontade de... de..., pronto, de ir à equipa e de... mas depois... falta o tempo. Falta o tempo. É mais fácil se chegar à escola e ir falar com o colega lá ou com os colegas e... do que estar aqui a escrever e tal... pronto! Para mim, é isso, mas... sou eu, não é...

Ent_07	Tem que se fazer algo que seja prático (...). O que toda a gente se queixa. Mesmo noutras situações, já tenho... pronto, quando... eu já, como te disse, como tive na formação, o que os professores dizem todos é o mesmo: falta de tempo! Não dá! Mesmo por muito boa vontade (...) A questão aqui não é, às vezes, falta de vontade das pessoas. Eu noto que as pessoas estão realmente assoberbadas com muita coisa por fazer... cansados! Com um esgotamento! Estamos aqui com... com 5 meses de um terceiro período, que andamos aqui parece que andamos no último... quatro meses! Acho que uns quatro ou cinco meses, nem sei! Até perdi a noção do tempo! Ainda tenho tanta coisa para fazer... (...) Parece que o tempo nunca mais acaba! Pronto, acho que há aqui uma questão de... talvez, esperamos que no próximo ano as coisas se componham e que já estejamos menos assoberbados de trabalho. Falta de tempo. Não é... não... podes acreditar, as pessoas não têm má vontade! Não... eu e os outros, que me apercebo, toda a gente acha importante haver a supervisão. (...) Aquilo que eu digo se... eles dizem sempre “não tenho tempo”! Ninguém tem tempo! Mas esta é a realidade, não vale a pena... a gestão pensar noutra coisa! Não temos! Não sei se são todos os professores assim, mas isto é uma realidade nas escolas todas. (...) Temos que gostar de partilhar, temos que gostar de colaborar, e temos que ver um objetivo nisso! Temos que ser práticos! Práticos, é a palavra certa! Eu estive numa formação e um colega disse-me assim: tenho dificuldade em ver em que é que isto é prático! Isto é muito giro mas leva imenso tempo! O professor não tem tempo! Ele disse isto. É de outra escola, não é da nossa.

Fonte: anexo 6.3

8.2.3. A prática

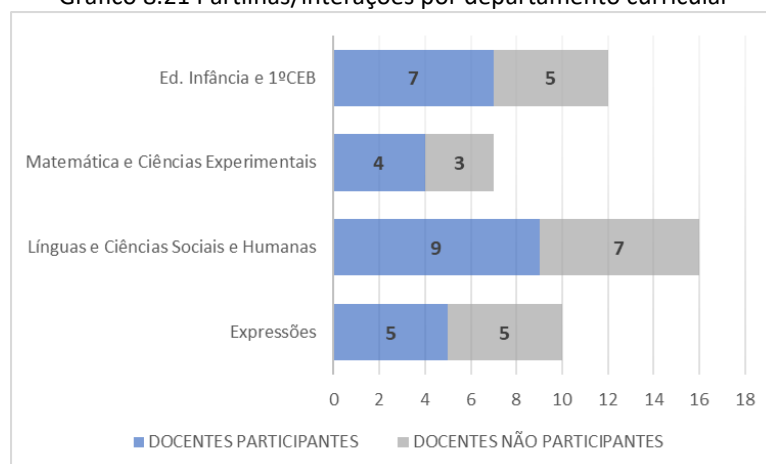
A *prática* é “o conhecimento específico que a comunidade desenvolve, partilha e mantém”⁹¹ (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002, p.29), consubstanciado num conjunto de estruturas, ideias, ferramentas, informações, estilos, linguagens, histórias e documentos partilhado pelos membros da CoP. Para que se poder verificar a existência deste elemento, importa aferir o grau de participação dos docentes do AE na CoPV.

8.2.3.1. Grau de Participação

Acreditamos que a definição do elemento da “prática”, tal como nos é oferecida por Wenger, McDermott e Snyder (2002), se encontra estreitamente relacionada com a participação dos membros no seio da comunidade. Assim, no final do ano letivo, e após a conclusão do estudo empírico, contabilizamos os docentes participantes e não participantes, por departamento curricular, e procedemos a uma análise estatística dos dados:

⁹¹ Tradução própria: “the specific knowledge the community develops, shares, and maintains”.

Gráfico 8.21 Partilhas/interações por departamento curricular



Fonte: CoPV da Supervisão à Colaboração (elaboração própria)

56% ($n=25$) dos docentes do AE efetuaram partilhas na CoPV. Contudo, uma análise do gráfico, permite verificar que um número expressivo docentes, de todos os departamentos, não efetuou qualquer partilha. Uma análise mais aprofundada dos dados recolhidos tornou perceptível que os docentes não participantes foram, maioritariamente, docentes que não se encontram diretamente envolvidos em práticas de avaliação (o domínio da nossa CoPV), bem como os formadores da componente tecnológica dos cursos profissionais. Outros ainda trabalharam em conjunto, colaborativa e presencialmente, como é o caso dos docentes do 1.º CEB, sendo que apenas um docente fez a partilha na CoPV, como atestado pelo entrevistado P6:

“E mais! Tenho um documento (...) que nós discutimos na última reunião, porque as colegas depois sentiam (...) que tinham alguns instrumentos, não é, que fomos construindo... nem sei se eles já partilharam efetivamente... o D. ia partilhar e a A. também, que iam criar lá até uma pasta de primeiro ciclo e que... eles ficaram responsáveis disso (...). E entretanto, sentiram necessidade de haver um documento agregador para registarem dos vários critérios que nós, dos seis critérios. E então saiu um documento, saiu um documento interessante, que eles todos se reveem no documento, pronto, e que vão usar para cada disciplina onde vão depois, digamos que fazer a suma do seu processo todo.”

Ao nível das interações, e tal como referido em “3.3.3.2. Fatores interpessoais”, verificou-se, sobretudo, partilha de recursos e materiais (maioritariamente rubricas de avaliação) e uma reduzida participação nos fóruns de discussão, tal como se pode verificar pelo quadro que se segue:

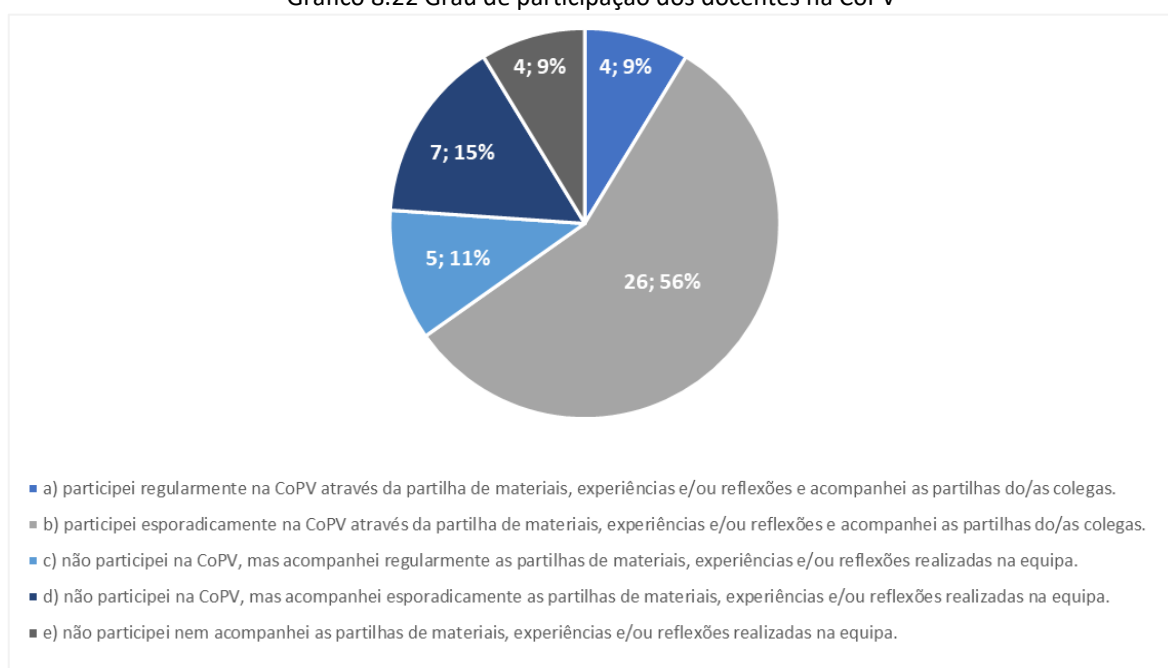
Quadro 8.28 Partilhas e interações na CoPV

	EI	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB/ES	TOTAL
Nº RUBRICAS	4	14	12	10	40
AVALIAÇÃO (Nº de instrumentos/materiais)	0	0	12	15	27
Nº OUTRAS PARTILHAS (materiais/recursos/formações)	1	0	4	8	13
DISCUSSÕES (nº de threads)	0	0	1	9	10

Fonte: CoPV da Supervisão à Colaboração (elaboração própria)

Aprofundámos o grau de participação dos docentes do AE no questionário II, “da Supervisão à Colaboração”, tendo obtido os seguintes resultados:

Gráfico 8.22 Grau de participação dos docentes na CoPV



Fonte: anexo 5

Apenas 9% ($n=4$) dos inquiridos afirma ter participado regularmente na CoPV, sendo que a maioria (61%; $n=26$) considera ter participado apenas esporadicamente, embora tenha acompanhado as partilhas dos colegas. Apenas 1 respondente (2%) reconhece não ter participado na CoPV nem acompanhado a participação dos colegas.

Explorámos esta questão de forma mais aprofundada nas entrevistas individuais, obtendo-se resultados divergentes entre os entrevistados, mas convergentes com os resultados do questionário, pela heterogeneidade de respostas.

O entrevistado P3 considera que não teve uma participação ativa na CoPV, afirmando: “Eu acho que não fui muito ativa. Não fui não, não fui mesmo ativa! (...) não me tenho (...) envolvido a nível da partilha, da minha partilha para os outros, certo? Não tenho.” No

entanto, reconhece acompanhar as partilhas efetuadas na equipa pelos pares: “Eu sou muito sincera. Eu não leio muito os textos que as pessoas escrevem, mas leio um pouco, mas vou claramente às propostas que me apresentam. Aos... ou às ligações de Facebook ou aos links que deixam, aos PPT que deixam, propostas de rubricas... eu vou beber toda a informação.” Este entrevistado manifesta ainda algum pesar pela participação pouco ativa, afirmando: “eu considero-me uma pessoa participativa e a minha participação neste projeto ficou muito aquém daquilo que eu gostaria (...). mas tenho pena. Eu agora chego ao final e tenho pena de não ter me... envolvido tanto como deveria.”

O entrevistado P5, docente que no ponto “3.2.2.1. Fatores tecnológicos” reconheceu as suas insuficientes competências tecnológicas, referiu apenas “vou dizer evidentemente que a minha participação tem sido bastante incipiente, pronto! Aliás, nem sei muito bem o que diga neste ponto, pronto!”

Três entrevistados consideram ter tido uma participação pouco ativa na CoPV: P2 refere que a sua participação “Podia ser mais ativa. Muito mais ativa”; P6 afirma que “A minha, pessoalmente, também não foi muito grande, foi alguma, pronto! Algumas... algumas rubricas (...) Mas... não foi aquela que é desejável!”; P9 considera que “Honestamente, pouco. Honestamente, pouco. Podia ter colaborado mais”.

Já cinco dos entrevistados consideram ter tido uma participação ativa na CoPV:

Quadro 8.29 Segmentos codificados: grau de participação na CoPV - ativa

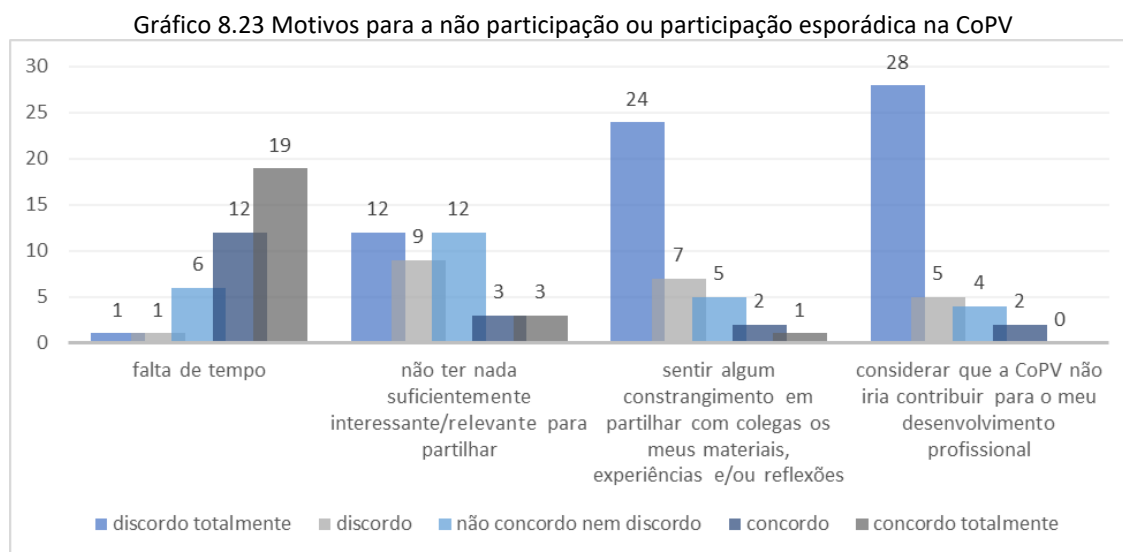
CÓDIGO	CoPV > grau de participação > ativa
Nome do doc.	Segmento
Ent_01	Penso que sou ativa, não sou das mais... das profissionais mais ativas (...)mas sou, sou, sou ativa, sim. Normalmente tento lá ir “picar” o pessoal, tento lá ir fazer assim...
Ent_04	É assim, eu tento... é assim, eu não consigo adjetivar, porque desde que eu cheguei ao G, eu assumi aquela escola como se fosse a minha para o resto da vida. E sabendo que não é, evidente, não é? E, portanto, a minha entrega ao agrupamento tem sido sempre total. E como é que se consegue adjetivar isto? (...) Olha, empenhado será o adjetivo.
Ent_07	eu gosto de saber o que é que os colegas partilham, e vou também partilhando algumas coisas que vou encontrando... interessantes!
Ent_08	eu acho que é assim. É uma participação ativa (...)eu acho que tenho um papel ativo na comunidade.
Ent_10	Se disseses assim, queres avaliar de... de zero a cinco... três! (Risos) (...) É assim, eu tentei... eu tentei... partilhar aquilo que eu ia fazendo... e tentei também, quando fazia as minhas rubricas... quando fizemos aquela reunião de... para tentarmos perceber como é que se fazia, acho que também o fiz de uma forma ativa! E... materiais, que eu participei em alguns <i>webinars</i> e... houve uma metodologia, que agora até já me esqueci do nome, que eu achei interessante e que se devia partilhar, e coloquei lá! Ou seja, aquilo que eu achava... que eu achava que era importante, e que poderia resultar ou ser

importante para algum colega, eu tentava colocar, pronto! E também ter uma participação ativa na comunidade virtual.

Fonte: anexo 6.3

8.2.3.2. Participação na CoPV: do “inimigo invisível” a múltiplos sentires

Importava perceber o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) a participação dos docentes do AE onde decorreu o nosso estudo na CoPV não foi mais ativa. Assim, no questionário II, “da Supervisão à Colaboração”, os docentes participantes foram questionados sobre este ponto, tendo-se obtido os seguintes resultados:



Fonte: anexo 5

No item de resposta aberta “outros”, um docente afirmou que “a regularidade de reuniões de equipa preencheu, em parte, a partilha necessária ao desenvolvimento de atividades e de reflexões conjuntas” e outro referiu a sua “incipiente capacitação digital”.

Verifica-se assim que 60% ($n=21$) dos respondentes discorda/discorda totalmente que o facto de não ter participado ou de ter participado esporadicamente se deve a não ter nada suficientemente interessante/relevante para partilhar.

Já 79% ($n=31$) dos respondentes discorda/discorda totalmente que o facto de não ter participado ou de ter participado esporadicamente se deve a sentir algum constrangimento em partilhar com colegas os seus materiais, experiências e/ou reflexões.

Por fim, 85% ($n=33$) dos respondentes discorda/discorda totalmente que o facto de não ter participado ou de ter participado esporadicamente se deve a considerar que a CoPV não iria contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

Assim, a maioria dos docentes (80%; $n=31$) atribui à “falta de tempo” o facto de não ter participado ou ter participado esporadicamente na CoPV.

Os motivos para a inexistência de uma maior participação na CoPV foi uma questão abordada e aprofundada nas entrevistas individuais, sendo que, uma vez mais, a “falta de tempo” foi referida, de forma direta, por quatro dos entrevistados:

Quadro 8.30 Segmentos codificados: grau de participação na CoPV - tempo

CÓDIGO	CoPV > grau de participação > pouco ativa > tempo
	Segmento
Ent_02	Porque lá está! Ou faço uma coisa ou faço outra! Não tenho tempo para tanta coisa...
Ent_03	Eu acho que tem a ver claramente com a falta de tempo...
Ent_05	E a falta de tempo, e a multiplicidade de tarefas, e o facto de andar sempre a tentar priorizar umas coisas e a correr... também não... não ajuda muito. (...)eu acho que a falta de tempo é muito... é determ... temos muita coisa! Temos muita coisa! E... e depois ainda pensar em ir para a plataforma, partilhar isto, anexar aquilo, fazer, não é... as pessoas depois não estão tão disponíveis.
Ent_09	Mas depois... pá, isto não será uma desculpa, mas a verdade é que... o ano foi tão complicado... a exigência profissional cada vez é mais complicada, a exigência de uma direção de turma, que acaba depois por ser também... ter a coordenação do departamento, e uma direção de turma que nos ocupa muito, mas muito muito, do nosso tempo letivo e não letivo... e depois não... muitas das outras coisas vão ficando... ao lado, ao lado, ao lado, e não se conseguem trabalhar em paralelo, vão ficando para trás, vão ficando para trás... e isso devia ser trabalhado em paralelo. Mas... foi um ano exigente, foi... não era por ser novo, porque nós partilhamos e trabalhamos em equipa já, mas era foi essa a dificuldade. (...) acabamos por estar tão... isso não é desculpa, obviamente que não é desculpa, mas acabamos por estar sempre tão sobrecarregados, que depois não chega a tudo, pronto.

Fonte: anexo 6.3

A questão do tempo, ou antes, da falta dele, prende-se, claramente, com o contexto pandémico que levou ao confinamento e, consequentemente, ao ensino não presencial, período durante o qual decorreu o nosso estudo. Na verdade, cinco entrevistados referem o ERE, e a sobrecarga de trabalho que este implicou, como um fator negativo na participação dos docentes na CoPV.

Quadro 8.31 Segmentos codificados: efeito negativo da pandemia na participação na CoPV - ensino a distância

CÓDIGO	CoPV > efeito da pandemia na participação > negativo > ERE
Nome do doc.	Segmento
Ent_01	E se não fosse o ensino à distância eu acredito que isto tinha corrido de uma maneira completamente diferente! Ter que preparar aulas durante três meses, mudar... o esquema mental deles, depois de passarem pelo absurdo que foi no ano passado, aquele terceiro período, que ia tudo morrendo, de repente, tudo a adaptar-se àquela realidade, entramos em janeiro, mandam-nos para casa obrigados de férias, ninguém queria ir, e, de repente, estamos três meses em casa com os miúdos a desesperar, a subir paredes, e nós a subir paredes.

Ent_03	até sentada no sofá, às vezes, sentava... eu olhava e via e lia no telemóvel! E olha, interessante e pronto! A partilha já é mais difícil de fazer! Tu, para fazeres a partilha, tens que estar sentada ao computador com... tens que estar sentada ao computador, com o ficheiro, quando não é só uma opinião e quando não é só um comentário. Quando é uma partilha efetiva de algo que tu puseste, ou uma rubrica ou uma forma qualquer de avaliação, e que tu tens que fazer download do ficheiro. Só podes fazer ao computador. Eu, no meu caso, foi um cansaço mesmo! E um descontrolo, acho eu, a nível da parte de gerir... principalmente, o que diz respeito ao envolvimento dos alunos. Pronto. O final do ano passado foi péssimo! Este ano, com esta instabilidade, também foi, e no meu caso, aquilo que eu senti, é que eu já estava tão cansada de tudo aquilo... que eu até acho que isto é extremamente útil! E eu já estava tão cansada das tarefas que tinha que ver, depois miúdos que não me punham nas tarefas, que punham na conversa. Depois, porque não conseguiam pôr no Teams e mandavam-me por e-mail! E depois eu tinha que fazer download e pôr tarefas E@D da semana de tantos a tantos, e depois GPS...! Que acabei por me perder em tanta informação! eu penso que a maior parte dos colegas, isso acabou por acontecer. Tu acabas por ver... Mais! Tu só se te lembrares assim, “olha, vou abrir a equipa” ... e eu tive que ocultar, como tu sabes, imensas equipas porque tu tens como eu e, mesmo assim, tenho em atividade para aí umas vinte e tal equipas! Ora, a “da supervisão à colaboração” ia ficando! Eu, por exemplo, estou farta de reuniões em Zoom! Mas não estou farta agora, eu já estou farta a partir de fevereiro, para aí, janeiro, fevereiro! Que eu... quando pensei, bom, vamos outra vez para ensino a distância, vai ser outra vez um controle de tudo e mais alguma coisa... e foi, porque não é só a nossa equipa! É todas as outras equipas, pronto. E aí acho que foi o problema, o problema começou por ser por ser esse, pronto. Claramente.
Ent_06	já por si, o ensino online não é fácil. Tem sido muito difícil, estamos todos a adaptar-nos e estamos sempre com muito trabalho, as aulas são completamente diferentes do ensino presencial... Daí temos muito tempo em casa para preparar material e, a maneira como chegar aos alunos, não é, virtualmente, que não é a mesma coisa, e leva-nos muito mais tempo, só com a preparação de aulas, só com... a ver trabalhos dos miúdos, a enviar trabalhos, comunicar com os encarregados de educação... e nós, que estamos num nível de ensino mais baixo, em que eles não têm autonomia, em que temos sempre que estar em contato permanente, diário, com o encarregado de educação, ou seja, horas e horas e horas para esse tipo de trabalho. Eu penso que isso roubou-nos também um pouco, entre aspas, esse tempo para fazermos esse outro trabalho! Estás a perceber? Que também é muito importante! Se calhar estamos disponíveis, e se calhar fizemo-lo, depois, mais, quando entramos para o ensino presencial. É isso que me parece!
Ent_08	atendendo às exigências, digamos assim... é assim, da questão do ensino à distância, eu acho que a participação, se calhar, ficou um bocadinho... aaaa... acabou por haver outras... outras... outras prioridades, digamos assim. Se calhar o foco foi o ensino à distância e, se calhar, em termos da comunidade da supervisão, se calhar não houve o impacto... ou não se conseguiu que houvesse uma participação tão ativa, digamos assim, pronto. Porque atendendo às exigências, não é...
Ent_10	Eu acho que fez com que fosse menor, e porquê? Porque com esta situação pandémica, com o ensino à distância, a sobrecarga de trabalho é enorme! Portanto... nós estamos muitas vezes aqui, ligados à corrente, não é? Estamos aqui ligados à corrente e até nos esquecemos de tudo o resto, não é? E esqueces-te disto e daquilo e do outro, e tentas dar resposta... a este pai, a este aluno, a este documento que chega da escola, etc.! Tentas dar resposta àquilo que é o dia a dia, o imediato, e esqueces um bocadinho o resto! Porque o tempo não chega, o tempo não chegou! E portanto, acho que o impacto foi negativo, não é, porque nos retirou tempo para fazermos outras coisas, como por exemplo, partilhar aquilo que seriam experiências pedagógicas e que poderiam ser enriquecedoras para todos. Acho que o impacto foi negativo.

A questão do “tempo” emerge, assim, como fulcral, sendo que no nosso Diário de Bordo registámos múltiplos sentires em relação a esta questão. Frases como “não tenho tempo para nada!” (fevereiro, 2021), “eu tenho vontade de lá ir e partilhar, mas não consigo!” (março, 2021), “o tempo não chega!” (abril, 2021) foram por nós ouvidas e registadas inúmeras vezes, sendo que constituem apenas alguns exemplos. Muitos docentes consideraram que o ano atípico vivido, devido à pandemia e consequente acréscimo de trabalho, condicionou a participação nos fóruns de discussão, a análise dos recursos disponibilizados por alguns docentes do agrupamento, em tempo útil, e a partilha significativa de materiais pedagógicos explorados em contexto letivo. O tempo revelou-se, assim, insuficiente, tendo em conta “a multiplicidade de funções, cargos e atividades, demos prioridade à preparação do trabalho com os alunos” (Diário de Bordo, junho 2021).

São, assim, corroboradas as palavras de Flores *et al.* (2020), quando afirmam que a maior dificuldade sentida pelos professores durante o ERE prende-se “com as exigências de tempo que esta modalidade de ensino lhes traz” (p.21). Confirma-se ainda o defendido por Verdasca (2021), de que, para além da sobrecarga de trabalho que o ensino remoto de emergência trouxe, existem outros aspetos a ter em conta “relacionados com o acréscimo do tempo de trabalho diário dos professores”.

Acresce ainda a *zoom fatigue* (Rocha, Neto & Silva, 2022), que provoca cansaço e dores nos olhos, entre outros sintomas. O entrevistado P5, por exemplo, afirma: “estou farta de reuniões em Zoom”; e o entrevistado P7 refere: “hoje estou... meti um creme nos olhos e estou com o creme a ir para os olhos, porque eu tenho... tenho... tenho os olhos tão cansados!”

Esta questão foi agravada pela incipiente literacia digital de alguns docentes. Vimos, no ponto “3.2.2.1. Fatores tecnológicos” que a maioria dos professores do AE considera dominar a plataforma MS Teams, sentindo-se confortável na sua utilização. No entanto, o ERE obrigou a dominar mais do que as plataformas pedagógicas virtuais, fazendo com que os professores tivessem de utilizar outros recursos, materiais e ferramentas digitais para lecionar exclusivamente *online*. Confirmam-se, assim, os resultados dos estudos referidos por Flores *et al.* (2020, p.21), os quais indicam que, embora os professores reconheçam ter

aprendido rapidamente e conseguido dar resposta aos desafios do ensino remoto, é necessária mais formação em tecnologia, plataformas e avaliação no digital.

Três dos entrevistados referem expressamente as competências digitais dos docentes como um constrangimento:

Quadro 8.32 Segmentos codificados: efeito negativo da pandemia na participação na CoPV - competências digitais

CÓDIGO	CoPV > efeito da pandemia na participação > negativo > competências digitais
Nome do doc.	Segmento
Ent_01	nós temos ali colegas, com toda a franqueza, que, quando são colocados no ensino à distância, eles próprios são um aumento de stress para os alunos. Eles próprios são um stress. Eles próprios... aaaaa.... Eu, pronto, tive partilhas de colegas, de quem eu gosto muito, que tinham que pedir aos alunos para iniciar sessão Zoom porque eles não eram capazes... ou porque a Internet dos professores chega a ser, às vezes, pior que a dos alunos! Nós temos realidades sociológicas muito diferentes dentro da escola. E nós temos que olhar para isto e ser um bocado... sinceros, connosco próprios e com os outros. Não podemos querer que as coisas resultem assim porque a verdade é que as pessoas, os próprios colegas, eram fatores de stress. E há colegas, que para transformarem isto, os manuais, os conteúdos, as competências, em material informático, em formas mais digitais de trabalhar... esquece! Isto para eles foi tenebroso. E eles passaram isso tudo para os alunos e era impossível que eles fossem capazes de partilhar mais. Era impossível, S. Isto... estes dois anos são mesmo dois anos que nós temos que olhar para eles com uma certa distância, porque não foi nada fácil.
Ent_03	E na nossa escola, tu tens pessoas que não gostam de trabalhar em frente a um computador!
Ent_04	Eu penso que sim, porque... porque há colegas que, inicialmente, tiveram muitas dificuldades em adaptar-se a esta evolução tecnológica, não é? Porque teve que ser bastante rápida e em pouco tempo.... e, primeiro que conseguissem entrar no sistema aaaa... acabou por os impedir de entrarem tão... tão... com tanta confiança! Porque antes da pandemia havia colegas que desligavam o computador num botãozinho, na parte de trás, porque não sabiam encerrar o computador. Parecia que aquilo era uma televisão, pronto! E, claro que sim, claro que passando de um processo desses para desligar, para desligar o computador como deve ser, entrar nas aplicações, instalarem, não é é uma revolução autêntica, isto em pequenino espaço de tempo.

Fonte: anexo 6.3

De facto, a questão da literacia digital, tal como entendida por Vuorikari *et al.* (2016, citado em Nobre *et al.*, 2021) dos docentes afigurou-se como um aspeto problemático durante o ERE, sendo que o desenvolvimento dessas competências ocupou muito do tempo dos professores do AE. Registe-se, neste âmbito, que foi desenvolvido entre estes um intenso trabalho colaborativo e uma interajuda constante (alicerces da supervisão pedagógica horizontal), tendo inclusive sido criada uma equipa de docentes digitalmente competentes para auxiliar aqueles que sentiam mais dificuldades ou maior insegurança.

Outro constrangimento que verificámos, e registámos no nosso Diário de Bordo (de janeiro a abril 2021), tem a ver com a questão técnica, sobretudo ao nível de problemas de rede, indo ao encontro do defendido por Flores *et al.* (2020) e por Oliveira, Castañeda e Yaegashi (2021). Em termos dos equipamentos necessários para o ensino não presencial, o AE e a autarquia garantiram a igualdade de acesso aos recursos tecnológicos essenciais, mas a questão da rede constituiu um problema recorrente durante o ERE, quer para alunos quer para professores.

No entanto, outros motivos foram apontados para a inexistência de uma participação mais ativa na CoPV por parte dos docentes do AE. O entrevistado P1, por exemplo, que não dava aulas há sete anos e se encontra no AE pela primeira vez, apesar de considerar a sua participação ativa, refere ter sentido alguns receios e insegurança, um dos fatores que alguns trabalhos de investigação recentes sobre a colaboração entre professores aponta como constrangimento (Araújo, 2012; Forte, 2009; Pereira, 2013 citados em Pedras & Seabra, 2016):

Também, às vezes, tenho algumas... alguns receios. Gostava de frequentar primeiro a formação, por exemplo, o Maia, antes de me largar assim aos bichos, que tive sete anos sem dar aulas e sinto... sinto alguma insegurança, sinto algum... aaaa friozinho no estômago quando partilho... algumas coisas, porque tudo o que eu faço é muito pelo que aprendi... aaaaa entre pares e pelo que vi... as práticas que vocês têm... aaaaa e portanto não, se calhar não sou muito mais ativa porque tenho alguns receios, algumas inseguranças. (...)há coisas que eu não partilho lá. Por exemplo, o Padlet, tem rubricas! Já podia ter partilhado, não partilhei porquê? Se calhar foi insegurança, sim...

Já o entrevistado P5, cujas funções não implicam a avaliação de alunos por não ter turma atribuída, atribuiu a sua inatividade na CoPV precisamente a esse motivo:

Também tenho esta questão que, como como já falámos que não tenho turma, não é? (...) E depois o facto de não ter alunos, que é para isso que eu penso que é a maior... esse é o, é o nosso fim, é o nosso grande motor, não é, do professo... é a melhoria das aprendizagens dos nossos alunos, é o sucesso. E isso também acaba por ser aqui um *handicap* para um maior envolvimento nesta comunidade.

Este entrevistado (P5), ligado ao 1.º CEB, refere ainda a resistência dos docentes do seu departamento face à CoPV, mas acaba por referir a falta de tempo que estes têm devido ao seu horário:

o pré-escolar e primeiro ciclo sempre revelaram maior resistência, não é, à utilização da plataforma e a este processo superviso, a esta comunidade de prática virtual. E também tenho, também tenho uma teoria para isso! Uma teoria, enfim... portanto, nós temos... o primeiro ciclo, aaaaaa... nós não temos, por exemplo, um horário tão... não vou dizer flexível, mas é assim, o facto de vocês, cada um de vocês, por exemplo, ter um dia não letivo, acaba por ajudar muito a este trabalho. Nós, no caso do primeiro ciclo, as colegas acabam por estar... ter de vir todos os dias às oito e meia, ter que sair todos os dias às não sei quantas horas, e para mim isso também não ajuda muito!

Também o entrevistado P6, docente do 1.º CEB, aponta ainda as dificuldades sentidas pelos docentes do seu departamento face à apropriação e implementação do sistema de avaliação e classificação do AE, que implicava uma mudança profunda de práticas:

É assim, eu sou muito sincera. Nós a nível do nosso departamento, do pré-escolar, não é, e do primeiro ciclo... nós não fizemos uma caminhada ainda muito ativa. (...) não tem sido fácil... (...) Estamos sempre a aprender, portanto, é isso que estamos a fazer com... com o nosso departamento, S., sinceramente! Pronto! Tivemos sessões fora do departamento, para conversarmos, esclarecermos dúvidas, auxiliarmo-nos umas às outras, porque... talvez eu, eu e a P., que estivemos na formação... aaaa... estávamos um pouco mais dentro e à-vontade, e as colegas tiveram muita dificuldade, também... assim como nós (...) eu acho que o caminho faz-se caminhando, demos pequeninos passos, pequeninos passos este ano, mas pronto! Mas conseguimos fazer alguma coisa! Menos no primeiro período e no segundo, já um pouco mais no terceiro. Pronto! Vê-se uma evolução! A minha, pessoalmente, também não foi muito grande, foi alguma, pronto! Algumas... algumas rubricas, alguma comunicação com os alunos, pronto. Nesse âmbito. Mas... não foi aquela que é desejável! Mas... pronto! Tentamos, fomos progredindo, também, e penso... que é mesmo assim! O caminho faz-se assim! Para o ano vamos então apostar mais.

O entrevistado P3 referiu, por diversas vezes ao longo da entrevista, o facto de não ter ativado as notificações da CoPV, na equipa MS Teams:

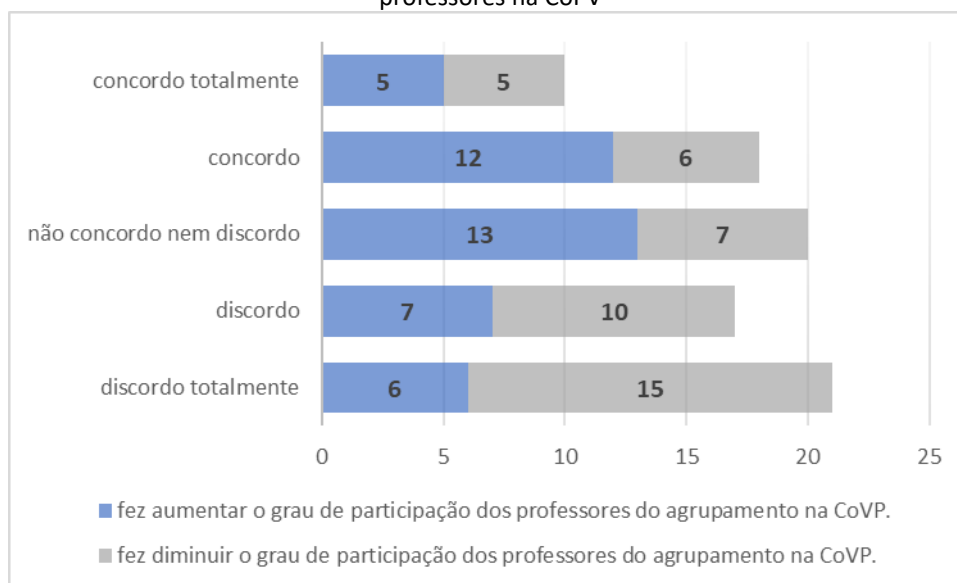
eu não tinha as notificações. E por isso é que não faz o clique clique, porque eu normalmente, quando estou com o telemóvel, e faz, por exemplo, a conversa de um aluno

ou tua... depende das equipas e eu não tinha isto ativado! E por isso, ouve, eu perdi aqui um bocadinho o fio à meada nas primeiras intervenções. Porque... porque não tinha. Não tinha. (...) porque eu acabei por me perder claramente! Acabei por me perder quando foram abertos os canais, porque não fiz as notificações.

Contudo, a mesma entrevistada, que anteriormente já tinha referido a questão da falta de tempo, acaba por referir que não consegue apresentar um motivo concreto: “não sei! Olha, eu sou sincera, eu não te sei dizer assim, “olha, é por esta e esta razão”!”

Relembramos que o nosso estudo decorreu durante o contexto pandémico e, maioritariamente, ao longo do período de confinamento e de ensino remoto de emergência. Assim, acreditámos ser pertinente tentar identificar a perceção global dos docentes do AE no que diz respeito ao impacto da pandemia na sua participação na CoPV. Essa questão foi colocada aos docentes participantes no questionário II, “da Supervisão à Colaboração”, tendo-se obtido os seguintes resultados:

Gráfico 8.24 Impacto do contexto pandémico (confinamento e ERE) no grau de participação dos professores na CoPV



Fonte: anexo 5

Verifica-se que as opiniões são divergentes no que diz respeito à afirmação “O contexto pandémico, conducente ao confinamento e ao E@D, fez aumentar o grau de participação dos professores do AE na CoPV”: 40% concorda/concorda totalmente ($n=17$), 30% ($n=13$) discorda/discorda totalmente e os restantes 30% ($n=13$) não concordam nem discordam. No entanto, o mesmo não acontece perante a afirmação “O contexto pandémico, conducente ao confinamento e ao E@D, fez diminuir o grau de participação dos

professores do AE na CoPV". Curiosamente, a maioria dos respondentes (58%; $n=25$) discorda/discorda totalmente desta afirmação, 26% ($n=11$) concorda/concorda totalmente e apenas 16% ($n=7$) não concorda nem discorda.

Parece existir, por parte dos docentes participantes, alguma indecisão ou hesitação na resposta, embora a maioria considere que o ERE contribuiu para a inexistência de uma maior participação na CoPV. Acreditamos que este facto se prende com perceções e sentires contraditórios face à participação numa CoPV em pleno contexto pandémico: por um lado, o facto de a participação na CoPV ter diminuído o sentimento de isolamento e de solidão durante o confinamento, contribuindo para o bem-estar dos docentes, tal como veremos mais à frente; por outro lado, as exigências do ERE, conducentes ao cansaço e à falta de tempo anteriormente referida.

O impacto do contexto pandémico, conducente ao confinamento e ao ERE, foi aprofundado nas entrevistas individuais, verificando-se que apenas dois dos entrevistados (do 1º CEB) consideram que o impacto foi positivo, permitindo uma maior participação dos docentes na CoPV:

Quadro 8.33 Segmentos codificados: efeito positivo da pandemia na participação na CoPV

CÓDIGOS	CoPV: efeito da pandemia na participação > positivo
Nome do doc	Segmento
Ent_05	Foi total, a meu ver, foi total! Aliás, mesmo com a pandemia, eu considero que o primeiro... o meu departamento, pronto, vou chamar meu, aaaa... é assim, o departamento do pré-escolar e do primeiro ciclo foi, sem dúvida, o departamento que menos participou nesta comunidade. E vê-se... pelas partilhas e vê-se pela... pronto, basta ir à equipa para ver o número de partilhas do pré-escolar e do primeiro ciclo e são poucas. Então, se não fosse o confinamento, não teria mesmo havido absolutamente nada. Isto obrigou, de alguma forma... as pessoas tinham que comunicar e tinham que... o Teams foi uma das formas. Agora reconheço que o pré-escolar e primeiro ciclo a este nível ainda têm um caminho grande a percorrer. É assim, eu acho que não tendo havido a pandemia, não havendo pandemia, não havia Teams, isso é claro! Não havia comunidade de aprendizagem virtual... portanto, estaríamos na mesma como estávamos antes de março do ano... pronto, quando iniciou a pandemia! (...) Mas eu acho que o Teams veio abrir aqui a porta, veio escancarar a porta, que estava completamente fechada, não é? Por outro lado, acho que tudo resulta melhor quando tivemos mesmo todos em casa! Porque a partir do momento que as pessoas começam a imprimir, no seu dia a dia, viagens, não é? Que isso é tempo que é gasto... acabou por... vai diminuindo a participação na... e vai diminuindo este processo supervivido, porque... é assim, essa estando a distância, as pessoas têm mesmo essa necessidade, de reunir, de partilhar... tanto que nós, por exemplo, no departamento, já falámos isso várias vezes, as reuniões de equipa pedagógica foram sempre muito mais rentáveis durante o período de confinamento. As pessoas estavam sempre mais

	disponíveis do que quando começámos presencialmente. As pessoas já iam cansadas, quando chegava à reunião... depois era mesmo aquele tempo e é aquele tempo e já não estavam com mais... e quando estávamos todos em casa, as pessoas estavam mais ansiosas também para conversar, para partilhar, para... porque estávamos mesmo sozinhos
Ent_07	Eu acho que... partilhámos mais! Por incrível que pareça... nós, ao estarmos isolados, o primeiro... a primeira... penso que o primeiro impacto é de estarmos perdidos, não é? Depois tem que haver uma união! E se nós, ao unirmo-nos numa plataforma, porque foi isso que aconteceu, se nós estivéssemos para aqui, cada um com sua plataforma, cada um a trabalhar de sua forma...

Fonte: anexo 6.3

Os restantes oito entrevistados, como já referimos, consideram que o impacto do contexto pandémico, conducente ao confinamento e ao ERE, na participação dos docentes do AE na CoPV foi negativo, atribuindo esse facto, sobretudo, a dois fatores: às competências digitais dos professores e ao ERE.

8.3. Perspetiva dos docentes participantes sobre os efeitos da participação na CoPV ao nível da supervisão colaborativa, entre pares, e da autossupervisão

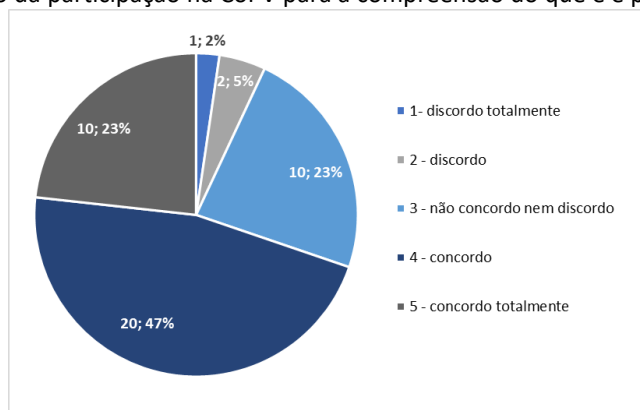
Para alcançar o nosso terceiro objetivo, orientámo-nos pelas seguintes questões de investigação: como percecionam os docentes participantes o contributo da sua participação na CoPV para a compreensão de que é e para que serve uma CoPV? Como percecionam os docentes participantes o contributo da sua participação na CoPV ao nível da supervisão colaborativa entre pares e da autossupervisão, sobretudo em tempos de pandemia e de confinamento? Qual é, na perspetiva dos docentes participantes, o impacto da sua participação na CoPV ao nível do seu desenvolvimento profissional? Percecionaram mudanças de práticas? Se sim, tiveram impacto no sucesso dos alunos? Tentámos dar-lhes resposta através de três instrumentos de recolha de dados: O questionário II, “da Supervisão à Colaboração”, entrevistas semiestruturadas e o nosso diário de bordo, um companheiro de viagem inestimável para este terceiro objetivo.

8.3.1. Contributos para a compreensão do que é e para que serve uma CoPV

No questionário inicial, “Supervisão & CoPV”, 45% dos inquiridos ($n=18$) afirmava saber o que é uma CoPV e para que serve, sendo que apenas 12,5% ($n=5$) referiu o contrário. No entanto, um número significativo de respondentes (42,5%; $n=17$) situaram a sua resposta na zona de neutralidade (3), tornando perceptível a sua incerteza perante este espaço

virtual. Considerámos, pois, pertinente, após a participação dos docentes do AE na CoPV “da Supervisão à Colaboração”, tentar perceber se essa participação contribuiu para uma melhor compreensão do que é para que serve uma CoPV:

Gráfico 8.25 Contributo da participação na CoPV para a compreensão do que é e para que serve uma CoPV



Fonte: anexo 5

Verifica-se que 70% dos docentes concorda/concorda totalmente que a sua participação na CoPV contribuiu para uma melhor compreensão do que é e para que serve a CoPV. Aprofundámos um pouco mais esta questão nas entrevistas, pedindo aos entrevistados que definissem uma CoPV, sendo que tivemos a percepção, pelas pausas, hesitações e interrogações, de que era uma pergunta difícil: “Não é fácil! Não é fácil!” (P4), “Essa é uma boa pergunta!” (P5).

Quadro 8.34 Segmentos codificados: conhecimento do que é uma CoPV

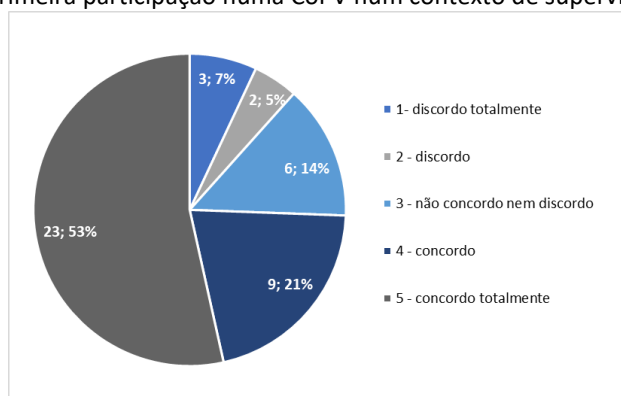
CÓDIGO	CoPV > conhecimento
Nome do doc.	Segmento
Ent_01	É... uma... aaaa... um conjunto de pessoas, de indivíduos, qualificados para esta ou para aquela profissão, neste caso uma comunidade virtual, no nosso caso, é um conjunto de professores e profissionais de educação que... aaaa... utilizam as plataformas virtuais para partilharem os seus problemas, as suas dúvidas, as suas questões, as suas práticas, as suas metodologias. Para mim, é isso.
Ent_02	Aaaaa, portanto, uma comunidade de prática virtual, portanto... há-de ser a... a partilha, não é, de... de materiais, de informação, através do Teams, como nós utilizamos lá no agrupamento, de todo o pessoal do agrupamento, pessoal docente do agrupamento.
Ent_03	Uma comunidade de prática virtual. Então, virtual tem que ser no ambiente online, certo? Parto eu do princípio. Aaaa... comunidade... várias pessoas a partilharem a mesma... com o mesmo objetivo. (...)Prática, tem que ser... ter a ver com a nossa prática diária, que neste caso é a didático-pedagógica! O nosso trabalho com os alunos, a nossa preparação das aulas, as nossas planificações, os tipos de avaliações, aaaa... tudo! Para mim, tudo, a nível... neste sentido, ok? Pronto, eu... imagina que era de outra coisa qualquer! Via exatamente, comunidade, várias pessoas com algo em comum, ponto. Virtual, à distância, e prática... tentar, sempre que possível, ter a ver com a nossa prática. Mais! E colocar coisas em prática. Mas eu vejo mais ter a ver com a nossa prática e...e...e poder... praticar, certo?

Ent_04	Não é fácil! Não é fácil! Mas prática virtual... prática virtual, eu penso que será uma comunidade em que os alunos colocam as suas dúvidas, os professores esclarecem as suas dúvidas, os professores encaminham... aaaa.... dão um sentido, uma orientação para o processo de aprendizagem dos alunos, vai gerindo esse processo à distância e, nesse processo, o professor tem que ir dando feedback daquilo que o aluno vai apresentando. da comunidade virtual, em que há uma interajuda, há uma... há uma... no fundo, está tudo... está tudo direcionado, o foco é o aluno, não é? E portanto, tudo aquilo que nós fazemos tem a ver com o aluno, independentemente do aluno estar ou não estar presente. Porque nós pensamos sobre o aluno mesmo quando conversamos entre pares e, portanto, essa prática virtual tem que ser tudo aquilo que... que envolve o processo pedagógico, tudo aquilo que envolve a criação de... de... de... de conteúdos, a criação de... de... de objetos que nos vão permitir ensinar, que nos vão permitir avaliar. Portanto, tem tudo a ver com o aluno. E portanto, eu acho que não é uma definição, de comunidade virtual, não é uma definição fácil de dar e... pronto, esta é a minha opinião. É assim um bocado complicado!
Ent_05	Essa é uma boa pergunta! Bem, uma comunidade de prática virtual, aaaa... digamos que é um trabalho... comunidade, a palavra para mim, comunidade, aaaaa... é um conjunto de pessoas, que trabalham no mesmo sentido, que se ajudam mutuamente, não é, e aí está a parte da comunidade. Prática... pressupõe-se que seja ativa. Que se que seja sistemática, que seja... rentável, pronto, que traga resultados. Virtual quer dizer que é realizada à distância. Pronto, que não é presencial.
Ent_06	Sim. Uma comunidade de prática virtual é isso! É partilhar. Partilhar aquilo que fazemos com os nossos alunos, em sala de aula, através de documentos que utilizamos, também. E é virtual porque fazemos tudo online, não é, e... essa pandemia empurrou-nos ainda mais para esse modelo, não é? E realmente penso que vai ficar! Oxalá que a pandemia se vá embora, mas este modelo acho que é útil e que pode ficar!
Ent_07	Portanto, há-de ser um conjunto, um grupo de pessoas, todas interessadas em partilhar alguma coisa para a sua vida profissional, não é? Pessoal também. Teria... a palavra para mim era colaboração, cooperação, partilha... de práticas, de... de... ideais... entre... ser uma comunidade de partilha!
Ent_08	É assim...é assim... funcione como instrumento, como ferramenta de partilha, de colaboração, de... de... pronto, de práticas, de recursos, de... pronto. Nesse sentido!
Ent_09	Hum... comunidade de prática virtual. Dentro daquilo que nos é possível virtualmente, à distância, podermos partilhar, podermos colaborar, ajudar...aaaa... na prática letiva, na melhoria das nossas práticas em sala de aula, na utilização de... se um colega utiliza um determinado recurso, um determinado documento, nós podermos utilizar! Poder... penso que tem essa, essa, essa... pronto! Para mim, será essa a definição e a modalidade...
Ent_10	comunidade de prática virtual será uma equipa, não é? Criada... numa plataforma, neste caso, pode ser a Teams... e onde se partilha aquilo que são as nossas práticas! Por exemplo, partilhar seja rubricas, seja materiais que se produzem, seja experiências pedagógicas que se tiveram ou ações de formação, de onde resultaram algumas ideias e alguns materiais que podem ser usados em sala de aula... (...) Colaborativa! É isso! Entendo assim!

Fonte: anexo 6.3

Consideramos, contudo, que os entrevistados, de uma forma geral, conseguiram identificar os elementos de uma CoPV indicados por Wenger, McDermott & Snyder (2002): o domínio, a comunidade e a prática, dando definições que vão ao encontro do referido pelos autores. Isto é sobretudo significativo pelo facto de a maior parte dos docentes participantes se considerarem inexperientes ao nível da participação em comunidades de prática virtuais, como se pode verificar pelo gráfico 8.26 que se segue:

Gráfico 8.26 Primeira participação numa CoPV num contexto de supervisão entre pares



Fonte: anexo 5

As entrevistas corroboram esta tendência de resultados. Apenas dois dos entrevistados referem já ter participado em CoPV anteriormente:

Quadro 8.35 Segmentos codificados: experiência de participação numa CoPV

CÓDIGO	CoPV > experiência de participação > sim
Nome do doc.	Segmento
Ent_07	Virtual, sim. Partilho.. por exemplo, colaboro em grupos de... do meu grupo de trabalho do primeiro ciclo... partilhas de recursos, de práticas... partilho, por exemplo, faço parte dos grupos de tudo... de primeiro ciclo de inglês, gosto de ver o que os colegas fazem, partilhamos projetos, damos ideias, colaboramos uns com os outros. Para mim é uma comunidade de partilha, porque não me sinto tão isolada aqui no meu agrupamento e gosto de saber o que os outros... o que se passa fora daqui! SS: Estás a falar de comunidades, por exemplo, no Facebook? P7: Exato! Acho que são importantes. São importantes porque nós também se, por exemplo, sabemos... quando há alguma coisa relacionada com o... por exemplo, na pandemia, eu às vezes preocupava-me... será que eu estou a seguir um... caminho...? Será que estamos... muito atrasados? Será que os miúdos...? O que é que os outros estão a fazer nos outros agrupamentos? E então há ali aquela comunidadezinha, restrita, no seu trabalho, e aquilo sempre nos tira alguma ansiedade (...) Portanto, há uma partilha de práticas, interessantíssima...
Ent_08	Já! Sim, sim, sim. (...) quer a nível, a nível de (impercetível), a nível de formações, a nível de... até de partilha de recursos com outros colegas, com... até a nível nacional.

Fonte: anexo 6.3

Sete entrevistados referiram nunca ter feito parte de uma CoPV.

Quadro 8.36 Segmentos codificados: in experiência de participação numa CoPV

CÓDIGO	CoPV > experiência de participação > Não
Nome do doc.	Segmento
Ent_02	É a primeira vez.

Ent_03	Assim não! Eu já participei em várias plataformas, com objetivos comuns, nomeadamente no que diz respeito ao IAVE. Pronto. No que diz respeito ao IAVE, eu também considero uma comunidade prática de de... virtual, porque é uma partilha... quando estamos a fazer a aferição... a aferição... a concertação de critérios de avaliação, no âmbito das provas de aferição ou de provas finais, para mim é uma comunidade de prática virtual, pronto. Nesse âmbito sim. Acho que foi a única, foi a minha prática com o IAVE Eu aí já vejo a supervisora de forma diferente que vejo aqui, porque eu aqui não estou a ver, nesta comunidade, criada, por exemplo, em que eu trabalho, aaaa... eu não estou a ver aqui muito um papel de supervisor, por exemplo, como na outra comunidade. Enquanto que, no IAVE, eu tenho o papel de supervisora, e sei que tenho x número de classificadores, cem ou cento e vinte, já nem me lembro quantos é que eram, eu aqui não! Eu aqui vejo que somos todos, ao mesmo tempo, supervisores e supervisionados.
Ent_04	Não! (...) Foi a primeira, foi a primeira
Ent_05	Não, não! (...) É a primeira vez! Aliás, toda esta questão do virtual apenas começou a ter algum ênfase e algum... alguma.... alguma e muita... passámos um bocadinho do zero quase para o cem, ou do oito para o oitenta, com a questão do confinamento, evidente, antes disso isso nem sequer se colocava! Aliás, estas plataformas nem sequer eram discutidas, nem sequer eram do conhecimento da maioria das pessoas, não é?
Ent_09	Hum... Assim, neste... não acho, que não! Tinha só... quando, quando... se começou a utilizar o Moodle, é que também fiz formação e também se implementou, numa escola ou outra também, onde eu estava, a questão do Moodle, em que tínhamos a passe, entrávamos, partilhávamos, ocultávamos... coisas assim do género! Mas já nem me recordo muito! Agora isto já avançou tanto, que isso já ficou para trás! O Moodle acabou por ficar para trás!
Ent_10	Não. Não. Não havia... ou seja, o ano passado, que foi o único ano em que usámos estas plataformas, não é? Até aqui as escolas, pelo menos por onde eu tinha passado, estavam completamente arredadas do mundo assim digital, era tudo mais tradicional... e não havia a prática da partilha, ou seja, o partilhar era os documentos institucionais, era só isso que a gente partilhava. Partilhávamos, entre nós, os documentos institucionais. Depois a prática pedagógica, por assim, dizer não. Cada um fazia à sua maneira. E aqui não quer dizer que não fosse... que não possamos fazer à nossa maneira. O incentivo é a partilhar o que cada um de nós faz. Mas nunca tinha participado.

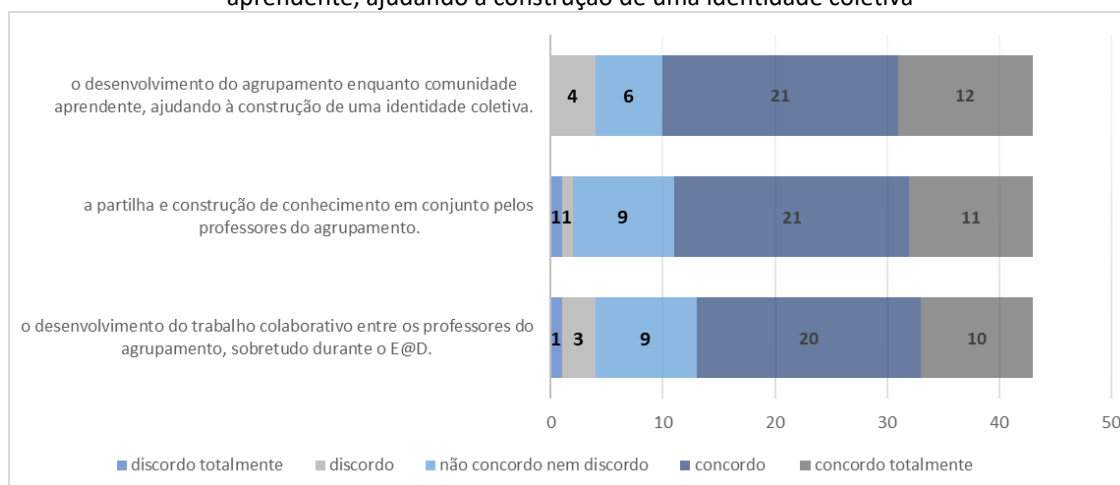
Fonte: anexo 6.3

Embora refiram ter trabalhado em algumas plataformas, como o *Classroom* (P1) ou *Moodle* (P9), não as percebem como comunidades de prática. P3 refere ainda a plataforma do IAVE, no âmbito dos exames nacionais, referindo que pode ser considerada uma CoPV, não existindo, contudo, supervisão horizontal.

8.3.2. Contributos da participação na CoPV ao nível do trabalho colaborativo entre docentes

No que diz respeito aos efeitos ou ao impacto da participação dos docentes do AE na CoPV, começamos por observar o gráfico 3.29, o qual resume o tratamento estatístico de três itens de resposta fechada:

Gráfico 8.27 Contributos da CoPV para o trabalho colaborativo, para a partilha e construção de conhecimento em conjunto pelos professores do AE, para o desenvolvimento do AE enquanto comunidade aprendente, ajudando à construção de uma identidade coletiva



Fonte: anexo 5

A maioria dos docentes reconhece a importância da CoPV enquanto espaço de supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional docente, sendo que:

- 70% ($n=30$) concorda/concorda totalmente que contribuiu para o trabalho colaborativo entre pares (sobretudo durante o ERE);
- 75% ($n=32$) concorda/concorda totalmente que contribuiu para a partilha e construção de conhecimento em conjunto pelos professores do AE;
- 77% ($n=33$) concorda/concorda totalmente que contribuiu para o desenvolvimento do AE enquanto comunidade aprendente, ajudando à construção de uma identidade coletiva.

Estes resultados foram corroborados pela análise das entrevistas individuais, verificando-se que todos os entrevistados referiram que a CoPV contribuiu para a colaboração e a partilha entre docentes, sobretudo em tempos de pandemia e de confinamento.

Quadro 8.37 Segmentos codificados: contributo da CoPV para a colaboração entre pares

CÓDIGO	CoPV > colaboração entre pares
Nome do doc.	Segmento
Ent_01	Teve. Teve algum impacto! Houve uma altura de algum desespero entre... entre... entre todos nós, entre colegas, entre a comunidade educativa, houve algum desespero. Sentimos que os alunos estavam... estávamos a perdê-los, a certa altura ali, a meio do confinamento, deste segundo. Sentimos que as nossas práticas não surtiavam efeito, estávamos um bocado ali a afogar-nos todos e houve um momento em que eu senti que a nossa partilha fez falta.
Ent_02	Se a comunidade virtual, não é, se as nossas equipas não existissem, claro que não tinha havido partilha nenhuma.

Ent_03	eu acho que serviu! Como eu te estou a dizer, a meu nível... a meu nível, serviu... por exemplo, imagina rubricas, ok? Nós tínhamos muito pouca experiência de fazer rubricas. Houve um ou dois colegas que partilharam rubricas. Eu vim ver! Eu vim ver, por exemplo! Para ver se estava bem, se o se o meu trabalho estava... é o tal horizontal! Se estava ou não de acordo com aquilo que estava a ser feito, por exemplo! Até alguma uniformização de procedimentos, talvez, algumas aprendizagens! Eu acho que sim! Até porque foi um espaço criado... que, quem teve dúvidas... quer dizer, Eu penso que não há muita gente a colocar dúvidas... este espaço foi, sobretudo, partilhas. Colegas que consideraram as boas práticas e que partilharam, certo?
Ent_04	Numa primeira fase da pandemia, eu notei que houve um decréscimo da partilha. Ou seja, nós, enquanto grupo de matemática, nós facilmente nos encontrávamos em todo o lado. Era no corredor, era nos intervalos (...) Com o hábito que foi criado depois, à medida que a pandemia foi evoluindo, e portanto, o confinamento... nós também sentimos mais necessidade de comunicar com os outros, portanto, estávamos fartos de estar em casa e, portanto, essa necessidade obrigou... deixa ver o que é que este escreveu, o que é que o outro escreveu... vamos ver, vamos ver, tudo é importante! Pronto, e acho que aí houve um crescimento na partilha com o decorrer da pandemia.
Ent_05	Sem dúvida! Muito mais participativo do que, do que a partir do momento que começamos presencialmente, a parte virtual vai vai vai diminuindo a sua importância, digamos. Ou as pessoas vão-se desligando mais da parte do virtual.
Ent_06	Acho que sim! Acho que aconteceu! Acho que aconteceu mesmo! E que foi bastante positivo! Sim, eu acho que sim!
Ent_07	Claro que sim! Claro que sim! Até nisso, não é? É assim... eu tenho... eu acho que nós fomos um agrupamento de sucesso. Posso estar enganada, temos muita coisa para melhorar, como é óbvio, mas eu digo-te que nós melhorámos em tempo recorde! Não sei se isto é uma opinião geral se não, mas eu acho que sim! Porque houve ali momentos de grande angústia... (...)Claro que sim! imagina uma pessoa fechada aqui neste escritório, com o meu cão aqui a fazer-me companhia, aaaa... pronto, a fazer GPS...
Ent_08	mas houve a colaboração, houve o objetivo de participar, e... é assim, de uma maneira geral, acho que houve... que... que as pessoas tentaram que funcionasse, não é? E que... e colaborar e participar, da forma possível. sim, sim, sim. E eu acho que é assim... nós ali, acabamos... acho que a escola... também o facto de a escola ser pequenina, acho que também o impacto é diferente. E acho que o espírito de interajuda acaba por ser... por se ver mais! Porque é assim, as pessoas tentam... colaborar e tentam participar, tentam contribuir, de alguma forma. E acho que isso, por exemplo, na questão da avaliação e a questão das rubricas, não é, um processo... um processo novo, em que houve ali uma tentativa de... de... de... de aprendizagem e de consolidar conhecimentos, de alguma forma... é assim, quem tinha mais experiência ou quem quem já usava, foi disponibilizando e...lá está! É assim, para que haja retorno, não é, dessa partilha e para que que os colegas aproveitem, de alguma forma, com essa partilha. Pronto!
Ent_09	Eu acho que sim.. Eu acho que... eu acho que sim! Eu tirei de lá... aaaa... informações para poder fazer as minhas rubricas, eu tirei de lá partilha, digamos, fui lá buscar... para poder... e se calhar outros também!
Ent_10	É assim, aconteceu, aconteceu alguma partilha! As pessoas continuaram a partilhar... (...)Acho que com a pandemia, e com esta história dos webinars, não é, de... haver aqui muitas ações de formação ou de curta duração, de aprendizagem, do que queiramos chamar, nos davam, por vezes, ferramentas... e depois havia colegas que iam pondo, daqui, dali, que iam aprendendo... e isso também foi uma mais-valia! Porque, se calhar, se o ensino à distância não tem aparecido, se calhar esses webinars também não tinham aparecido, e se calhar materiais... e depois não nos permitiam fazer essa partilha de experiências. Portanto... teve o lado mau, não é? Mas depois também teve o lado bom, que é o lado de nos dar algumas ferramentas, para nós depois também podemos... aplicar e... também depois partilhar, com os nossos colegas!

Fonte: anexo 6.3

O impacto da pandemia COVID-19 nas escolas, e no AE onde decorreu a nossa investigação, é notória nas palavras dos entrevistados, para quem a CoPV “da Supervisão à colaboração” surgiu como uma forma de dar continuidade ao trabalho colaborativo que antes acontecia presencialmente. Na verdade, três dos entrevistados referem que a CoPV foi uma boa alternativa à supervisão pedagógica entre pares presencial, uma vez que seria impossível desenvolver esse processo devido ao confinamento.

Quadro 8.38 Segmentos codificados: CoPV como alternativa à SVP presencial

CÓDIGO	CoPV > prós > alternativa
	Segmento
Ent_03	P3: Mas esta foi bem criada, porque é assim. Nós tínhamos que fazer supervisão à mesma, não é? E o modelo que nós tínhamos não era possível fazer, ainda por cima como estávamos, em ensino à distância. Muitas das vezes, muita insegurança. quem eram os professores que ficavam em casa, quem eram os alunos que ficavam em casa, por isso é normal.
Ent_04	Mas o facto de efetivamente a pandemia ter-nos roubado presencial, pronto, acho que conseguimos ir por um caminho que pode não ser 100%, mas que veio dar uma resposta bastante adequada ao nosso problema.
Ent_09	Foi a forma encontrada para se poder ali partilhar também esta parte!

Fonte: anexo 6.3

De um modo global, pode concluir-se que os docentes participantes neste estudo reconhecem que, de alguma forma, este espaço virtual contribuiu para a colaboração, a partilha e a interajuda entre docentes, bem como para a construção de conhecimento em conjunto, sobretudo durante o tempo de confinamento, minimizando assim o impacto da pandemia.

Podemos, pois, afirmar que a CoPV contribuiu para alcançar um dos oito princípios orientadores do “Roteiro – Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas”, emanado pelo Ministério da Educação: “colaborar e articular: promover a interajuda entre professores”, atestando igualmente uma das vantagens das CoPV referidas pela literatura: o facto de potenciar a colaboração, que é a chave para a mudança (Bezerra, 2014; Choupina & Meirinhos, 2014; Ciolfi, 2017; Heemann, 2011; Johnson, 2001, citado em Gannon-Leary & Fontainha, 2007; Lai *et al.*, 2006; Lima, 2004; Macário *et al.*, 2010; Rocha & Pereira, 2014).

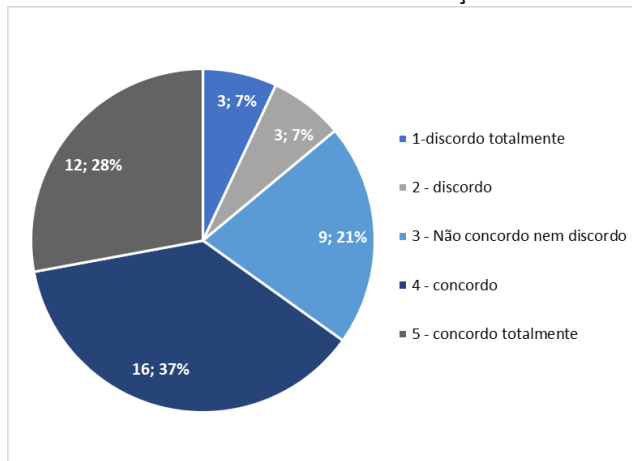
Refira-se ainda a elevada percentagem de respondentes ao questionário I que considerou que a CoPV contribuiu para o desenvolvimento do AE enquanto comunidade aprendente, ajudando à construção de uma identidade coletiva (Lai *et al.*, 2006; Rocha & Pereira, 2014),

atestando assim a importância da colaboração na construção de um sentimento de pertença (Duncan-Howell, 2010), num ambiente de confiança coletiva e de interdependência (trabalho de equipa e responsabilidade partilhada), tal como defendida por Fullan e Hargreaves (2001). Acreditamos, assim, ter encontrado um novo modelo de supervisão que passa, como afirma Perrenoud (1997, citado em Vieira & Moreira, 2011, p.7) “pela cooperação entre iguais, pela supervisão mútua, pelo trabalho de equipa e pela construção de uma cultura profissional mais substancial”. Trata-se, pois, de uma supervisão horizontal, de reciprocidade, que prima pela ausência de “hierarquias entre superior e subordinado” (Cogan, 1973, citado em Pedras & Seabra, 2016, p.303).

8.3.3. Contributos da participação na CoPV para o sentimento de bem-estar dos professores durante o confinamento

Quanto aos contributos da participação na CoPV para o sentimento de bem-estar dos docentes do AE durante o confinamento, começamos por observar o gráfico 8.28, o qual resume o tratamento estatístico do item de resposta fechada:

Gráfico 8.28 Contributo da participação na CoPV para um sentimento de bem-estar durante o confinamento e o ERE, diminuindo o isolamento e facilitando a colaboração e a comunicação entre pares



Fonte: anexo 5

Verifica-se que a maioria dos docentes (65%; $n=28$) concorda/concorda plenamente que a participação dos docentes na CoPV contribuiu para um sentimento de bem-estar durante o ERE, diminuindo o isolamento e facilitando a colaboração e a comunicação entre pares. Esta perceção foi corroborada pelos entrevistados, sendo que todos eles consideram que a CoPV, ao permitir a partilha, a comunicação e a colaboração, contribuiu para o bem-estar dos professores durante o confinamento.

Quadro 8.39 Segmentos codificados: contributo da CoPV para o sentimento de bem-estar durante o confinamento

CÓDIGO	CoPV > bem-estar docente
Nome do doc.	Segmento
Ent_01	Teve. Teve algum impacto! Houve uma altura de algum desespero entre... entre... entre todos nós, entre colegas, entre a comunidade educativa, houve algum desespero. Sentimos que os alunos estavam... estávamos a perdê-los, a certa altura ali, a meio do confinamento, deste segundo. Sentimos que as nossas práticas não surtiam efeito, estávamos um bocado ali a afogar-nos todos e houve um momento em que eu senti que a nossa partilha fez falta. E o puxar-nos para cima uns aos outros fez-nos falta. Aquele momento e aquela... aquela... aquela ação e, portanto, sim, claro que sim, teve importância! Eu acho que ajudou... é uma questão assim um bocadinho... aaaaa difícil de responder... porque pensamos sempre em exemplos de situações que eu acho que ajudou e outros nem tanto. Mas acho que sim! Eu vi colegas que acabaram por... reagir e ter uma... uma ação diferente com... com... com a nossa colaboração. Eu acho que sim, que aquilo surtiu esse efeito.
Ent_02	Eu acho que sim, eu acho que sim, sem dúvida. Porque, lá está, é um espaço que estava presente e nós, pronto, arranjávamos... íamos lá ver, não é, o que é que tinha sido feito, o que é que... eu acho que sim, que foi muito importante, muito importante. Foi pena de não ser mais dinâmica, realmente, não é, e não tão participativa, mas eu acho que foi muito positivo, sem dúvida alguma!
Ent_03	Enquanto comunidade virtual, eu acho que sim! Porque aquilo... é assim... se para todos foi assim, não faço a mínima ideia! Para mim, principalmente agora, no final, no primeiro e segundo não. Esta equipa, para todos os efeitos, acabava também para ser uma equipa de boas práticas, certo? De reflexões, de partilhas, mas não de... desabafo, só angústias. Entendes? Nós não chegamos aqui e dissemos, “olha, eu hoje realmente tive esta situação”... apesar de que a última questão que tu colocaste... fala exatamente das facilidades e angústias que as pessoas sentiram, pronto. E eu acredito que, se calhar, daqui a uns tempos, há aqui que vão-te colocar aqui várias coisas, não é? Por exemplo, se calhar, provavelmente (risos) eu também venho refletir como foi confuso este ano, mas que se fez e que estamos cá, pronto. E claramente vê-se que há pessoas que... eu não estou a dizer que as pessoas têm mais tempo umas que as outras, mas que conseguem, pronto! Ou porque estão logo e veem no telemóvel e estão ali e te respondem logo... e outras não! Eu, no meu caso, não abri! Falta de timing!
Ent_04	Sim, sim! Claramente, claramente! Claro que sim! Porque, porque não nos sentimos tão isolados do mundo! Porque uma coisa é nós estarmos fechados entre quatro paredes, e vamos ali fora e não vemos ninguém, porque está toda a gente metida em casa, e nós pensamos “então o mundo acabou?”. Nós estamos agora aqui dentro e depois ter aquela... aquela... aquela luzinha ao fundo do túnel, que é o poder conversar, “olha, afinal aquele também está vivo”. Ele também se expressa, ele tem a opinião dele, “olha, afinal não sou eu o único”!
Ent_05	Isso contribuiu, sem dúvida, não é? Porque é assim, como tu própria... aliás, eu acho que tu quase já deste a resposta, não é? Quando tu dizes... nós estávamos sozinhos, não é, numa situação nunca antes vivida. Na realidade, nós confrontámo-nos com uma situação pandémica nunca antes vivida, não é? Por nós, evidentemente! E estarmos sozinhos e podermos aaaaa... termos aqui uma plataforma que nos ajuda a ficar próximos, e que nos ajuda a falar com os outros, a comunicar com os outros que estão no mesmo, vamos dizer no mesmo barco que nós, não é, que nos vai ajudando a remar... pronto, a tentarmos desbravar aquilo... aaaaa... este mar revoltoso em que de repente nos vimos... evidentemente que esta plataforma foi determinante.

Ent_06	Sim, eu acho que sim. Porque é assim... até porque, claro que nós gostávamos mais de estar juntos, presencialmente, não é? Mas até a nível de segurança, sentimo-nos mais confortáveis, não é, e conseguirmos fazer o nosso trabalho desta forma, não é, que nunca pensámos... nunca tal, eu nunca tal me passou pela cabeça passar por esta situação, e trabalhar, fazer todo o trabalho inerente aos alunos, dentro da sala de aula, e tudo o que é fora da sala de aula, fazê-lo virtualmente, não é? Eu, para mim, isto... eu nunca, nunca pensei, numa coisa dessas! (...)Mas pronto! Ao mesmo tempo, dava-nos... não! Mas isto, mas isto dava-nos conforto, estabilidade, e pronto! E sentimo-nos mais confortáveis, dessa forma! E fizemos tudo, penso que fizemos tudo aquilo que tinha que ser feito, e que deveria ser feito.
Ent_07	havia um espírito sempre de união, e de desabafo, e de dizermos “olha, eu estou muito cansada, não gosto nada disto”, que me lembro a minha colega, a nossa a colega dizer, “ai, não sei se é só com vocês, porque eu estou tão cansada disto!” Mas ela, sabe Deus, estamos todos! Temos que conseguir remar! E acho que isso também ajuda, ajuda-nos uns aos outros, ajuda-nos a ter força para continuar. (...) Claro que sim! Sem bem-estar não conseguimos trabalhar! Sem bem-estar o professor não consegue fazer nada! Não é só a parte pedagógica
Ent_08	Sim! Até porque é assim... eu acho que, atendendo aos tempos difíceis que nós vivemos, e ao isolamento, não é, de alguma forma, não é... o afastamento, se calhar é mais assim, o afastamento e não aquele contato que havia de forma permanente, e aquela troca de ideias, e...pronto, e eu acho que ali foi uma ferramenta essencial e que permite, lá está, quebrar quebrar distâncias, quebrar afastamento e, de alguma forma, acabou por manter ativa a a ligação, pronto, e a partilha... sim, sim.
Ent_09	Acho que sim, S. Eu acho que sim, S! Eu acho que... quem queria fazer as rubricas, quem queria... ia ali buscar! Ia ali, pelo menos, ter... digamos, ali, algum recurso... e vi os colegas que foram partilhando opiniões, foram partilhando lá documentação, foram lá partilhando algumas coisas, portanto, quem queria ir ali beber, tinha ali a fonte, de onde pudesse... socorrer-se para melhorar as suas práticas e melhorar a sua documentação. Para bem dos nossos jovens. Eu acho que sim. Sim, sim. Eu acho que foi importante.
Ent_10	De certa forma, sim! Porque nós víamos... aaaa... que continuava a haver ligação entre os diferentes professores, porque... eles estavam... apesar de não estarmos fisicamente juntos, eles continuavam, ou continuávamos, a querer, mesmo não estando, estar! Ou seja, partilhando o que íamos fazendo, de forma virtual! Acho que estes canais e estas... servem também para, no fundo, quebrar aqui um bocadinho o isolamento. Eu acho que em certa medida, sim, porque nos permitiu continuar a acompanhar o trabalho uns dos outros, mesmo que fosse de forma distante.

Fonte: anexo 6.3

A pandemia, conducente ao confinamento, privou-nos do “enquadramento olfativo e tátil que se associam à presença” (Nobre *et al.*, 2021, p.5), obrigou-nos a abandonar as salas de aula tradicionais e a mudar-nos para as salas virtuais e levou-nos a uma maior consciência da importância do lado humano, do bem-estar, das necessidades emocionais e sociais em contexto escolar (Stefania Giannini, 2020, citada em Alarcão, 2021).

Os resultados obtidos nesta dimensão atestam a importância da CoPV ao nível da manutenção das relações interpessoais e do trabalho colaborativo, bem como da redução do sentimento de solidão e isolamento, contribuindo assim para o bem-estar dos docentes do AE durante, sobretudo, o confinamento. Conseguimos perceber, pelas palavras de alguns dos nossos entrevistados, que a CoPV não conseguiu “substituir a personalidade da

relação direta” (Alarcão, 2021, p.19): “se funciona, por exemplo, como uma sala de professores em que tu falas tudo, não!” (P3). No entanto, acabou por ser uma “luzinha ao fundo do túnel” (P4), ajudando-os (nos) uns aos outros a “remar (...), a tentarmos desbravar (...) este mar revoltoso em que de repente nos vimos” (P5).

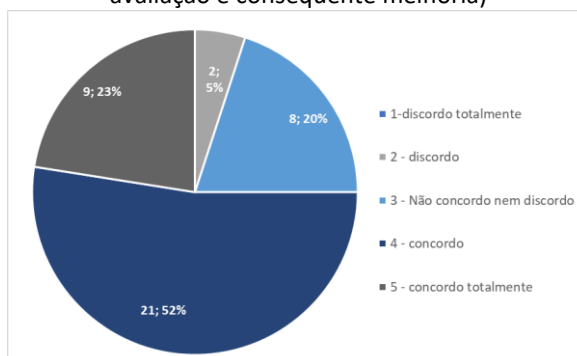
O AE onde decorreu o nosso estudo é uma comunidade de proximidade e de afetos e, no nosso diário de bordo, são inúmeros os registos de lamentos e suspiros pelo regresso à normalidade, à estabilidade do ensino presencial e à possibilidade de estarem (estarmos) juntos novamente, sem restrições e/ou limitações: “Quando é que isto acaba?!” (fevereiro, 2021) Talvez a importância desta CoPV para os docentes do AE possa ser justificada pelas palavras do entrevistado P10: “apesar de não estarmos fisicamente juntos, (...) continuávamos a querer, mesmo não estando, estar!” Este espaço virtual acabou por ser, assim, uma forma de os docentes do AE permanecerem próximos e unidos, quebrando o isolamento e a distância (P5, P7, P8, P10), de comunicarem entre si (P5), de se encorajarem mutuamente (P1, P7), de encontrarem segurança, conforto e estabilidade (P6), sendo que as partilhas permitiram que acompanhassem o trabalho uns dos outros (P6, P10). Foi, no fim de contas, a solução possível, mas que trouxe o equilíbrio necessário, incentivando a comunicação e a interação entre os participantes, ultrapassando a barreira do tempo e do espaço (Bezerra, 2014; Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega & Rubia-Avi, 2021; Rocha & Pereira, 2014) e reduzindo sentimentos de desconexão, isolamento e solidão (Duncan-Howell, 2010).

8.3.4. Contributos da participação na CoPV ao nível da autossupervisão e da mudança de práticas de avaliação

Alarcão (2020) diz-nos que dizer que nenhuma das modalidades de supervisão, vertical ou horizontal, é eficaz na ausência da autossupervisão. Considerámos, pois, pertinente incluir este item de resposta fechada no nosso questionário II, “da Supervisão à Colaboração”, no sentido de tentamos compreender a perceção dos docentes participantes no que diz respeito ao contributo da CoPV para a sua autossupervisão/autoaprendizagem, ajudando-os a refletir sobre as suas práticas de avaliação e a melhorá-las. Observemos, pois, o gráfico

8.29, que se segue, o qual reporta a universo de 40 respondentes, uma vez que 3 docentes não exercem funções que envolvem avaliação de alunos:

Gráfico 8.29 Contributo da CoPV para a autossupervisão/autoaprendizagem (reflexão sobre as práticas de avaliação e consequente melhoria)

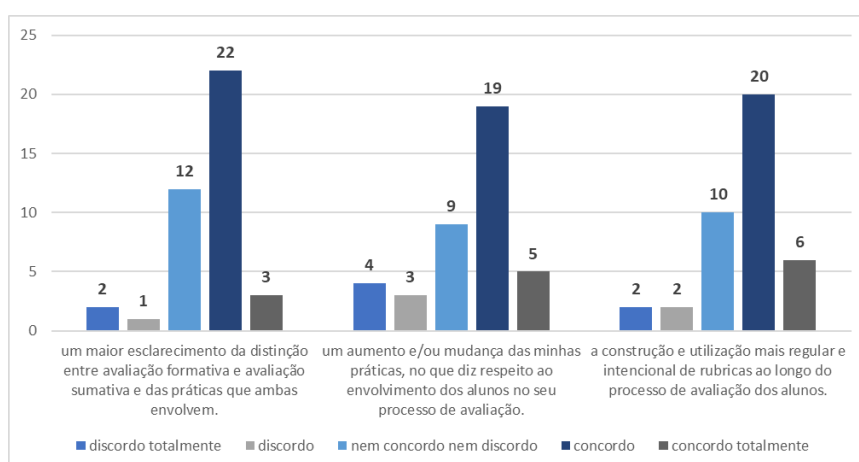


Fonte: anexo 5

Verifica-se que 30 dos 40 respondentes (75%) concordam/concordam totalmente que a CoPV contribuiu para a sua autossupervisão/autoaprendizagem, ajudando-os a refletir sobre as suas práticas de avaliação e a melhorá-las.

No que diz respeito aos contributos da participação na CoPV para a melhoria concreta das práticas de avaliação, que entendemos como resultado da “autossupervisão”, observemos o gráfico 8.30, o qual resume o tratamento estatístico aos itens de resposta fechada sobre este assunto:

Gráfico 8.30 Contributos da participação na CoPV para a mudança de práticas de avaliação



Fonte: anexo 5

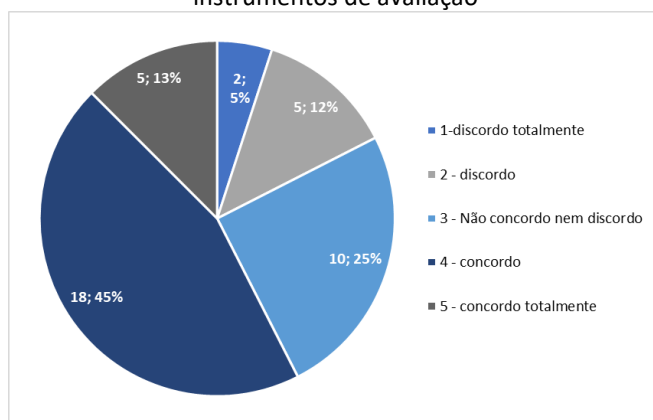
Verifica-se que a maioria dos docentes considera que a sua participação na CoPV contribuiu para uma melhoria de práticas ao nível dos três pilares do novo sistema de avaliação e classificação: avaliação formativa vs avaliação sumativa; envolvimento dos alunos no

processo de avaliação; utilização de rubricas como suporte ao processo de avaliação. Assim:

- 63% ($n=25$) concorda/concorda totalmente que a sua participação na CoPV contribuiu para um maior esclarecimento da distinção entre avaliação formativa e avaliação sumativa e das práticas que ambas envolvem;
- 61% ($n=24$) concorda/concorda totalmente que a sua participação na CoPV contribuiu para um aumento e/ou mudança das suas práticas, no que diz respeito ao envolvimento dos alunos no seu processo de avaliação;
- 65% ($n=26$) concorda/concorda totalmente que a sua participação na CoPV contribuiu para a construção e utilização mais regular e intencional de rubricas ao longo do processo de avaliação dos alunos.

Ao item de resposta fechada “A minha participação na CoPV constituiu o ponto de partida para a elaboração e/ou aperfeiçoamento dos meus instrumentos de avaliação dos alunos”, os resultados foram os seguintes:

Gráfico 8.31 Participação na CoPV como ponto de partida para a elaboração e/ou aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação

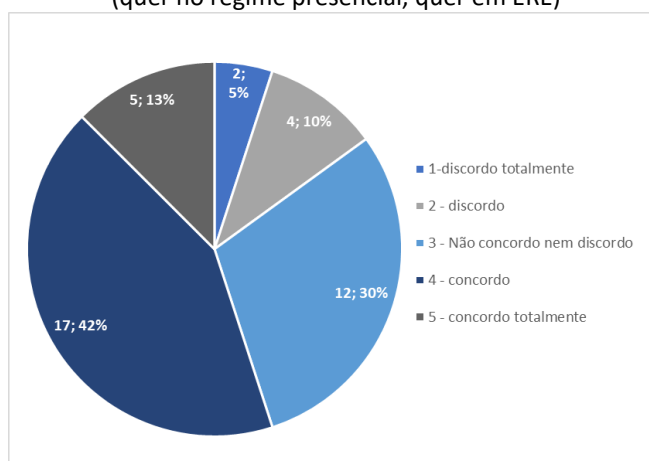


Fonte: anexo 5

Verifica-se assim que a maioria dos respondentes (58%; $n=23$) concorda/concorda totalmente com a afirmação.

Quanto ao impacto da participação na CoPV nas práticas de avaliação (quer no regime presencial, quer em ERE), observemos o gráfico 8.32 que se segue:

Gráfico 8.32 Impacto da participação na CoPV nas práticas de avaliação
(quer no regime presencial, quer em ERE)



Fonte: anexo 5

Verifica-se que a maioria dos respondentes (55%; $n=22$) concorda/concorda totalmente que a sua participação na CoPV teve impacto nas suas práticas de avaliação, quer no regime presencial, quer em ERE.

Pode, assim, concluir-se que a maioria dos docentes do AE tem uma perceção positiva no que diz respeito aos contributos da sua participação na CoPV ao nível das práticas de avaliação, concretamente ao nível:

- dos três pilares do novo sistema de avaliação e classificação: avaliação formativa vs avaliação sumativa; envolvimento dos alunos no processo de avaliação; utilização de rubricas como suporte ao processo de avaliação;
- da elaboração e/ou aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação dos alunos;
- das práticas de avaliação, quer no regime presencial, quer em ERE.

Com vista à triangulação de dados, esta temática foi explorada de forma mais aprofundada ao longo das entrevistas individuais. Atentemos no quadro que se segue, o qual inclui os segmentos referentes às perceções dos entrevistados sobre os contributos da sua participação na CoPV para a autossupervisão, a reflexão individual sobre as suas práticas de avaliação e a eventual transformação destas na sua práxis docente.

Quadro 8.40 Segmentos codificados: contributo da CoPV para a mudança de práticas de avaliação - individual

CÓDIGO	CoPV > novas práticas de avaliação > individual
Nome do doc.	Segmento

Ent_01	Para mim, se é importante aquela partilha? Claro que sim! Importantíssimo! O facto de não dar aulas há sete anos colocava-me há sete anos, não é? E portanto há sete anos a realidade educativa era bastante diferente, quer queiramos quer não. E a última vez que tinha dado aulas tinha sido no secundário. Já não dava aulas no terceiro ciclo desde 2006, para aí, não é? (...) E portanto, eu agora caio aqui e olho para isto e se não fosse as boas práticas que eu vejo partilhadas e as conceções acertadas sobre avaliação qualitativa e quantitativa (...) E acho triste, acho triste ainda, quando falo com colegas que me dizem que não podem dar positiva a um aluno porque ele não teve negativa no teste e não sei quê. Eh pá, isto ainda me dá umas cocegazinhas e, portanto, se a minha prática melhorou? Claro que sim! Sem dúvida nenhuma! Em termos de avaliação, então, fez toda a diferença! Toda!
Ent_02	Claro que sim! Eu acho que foi um conjunto, foi... aaa.... foi o nosso modelo de avaliação, sem dúvida, e depois naturalmente que, que teve! Claro que sim! Das várias ideias que eu, que eu ia vendo, não é, lá, achava que... olha, uma boa ideia, se calhar até consigo aqui adaptar à matemática e às ciências, não é? Teve, sim senhora, eu considero que sim
Ent_03	Se houve, foi positiva. (...) Eu não abri todas as mensagens, eu não li todas as mensagens, pronto, ok? Agora bebi diversa informação, que depois assimilei ou não consoante... (...) Claro que foi! Toda ela foi útil! (...) Tudo aquilo que eu li e tudo aquilo que eu bebi de informação, para mim, foi útil! Fosse para utilizar na minha prática ou não, mas tudo foi útil! Tudo o que foi feito aqui! Mesmo em termos de formação, em termos de vídeos, por exemplo
Ent_04	Sim, sim, sim, sim, porque graças à partilha houve coisas que eu não sabia fazer e comecei a fazer. Por exemplo, aaaa.... com com a... com a pandemia, eu acabei por adquirir uma mesa digitalizadora para conseguir então aaaa.... comunicar com os alunos, e portanto conseguir tirar dúvidas, resolver, portanto, o aluno coloca uma dúvida, eu resolvo rapidamente, esclareço a dúvida e acabou por ser... por ser benéfico
Ent_06	Eu acho que sim. Principalmente, a nível de comunicação com os alunos. Penso que isso foi o que... na minha, na minha prática, na minha sala de aula, eu acho que isso foi o principal. Foi... aaaa... há uma comunicação mais... mais profunda e mais... no dia a dia, porque estamos sempre a intervir e a fazê-los intervir na própria avaliação, deles, não é? Para eles também opinarem, para aquele aqueles aquelas rubricas... quando nós colocamos a rubrica no quadro interativo e fazemo-los falar e... eles sentirem e verem, afinal onde é que eles se posicionam? Em que campo é que eles estão e onde é que eles gostariam de estar? Pronto, esse tipo de comunicação, eu acho que é muito importante. E acho que é muito importante os pequeninos, logo desde o primeiro ano, que não é fácil, porque eu tenho o primeiro ano, não é, não é fácil, mas também é importante que eles se comecem a aperceber... e eles já o faziam! Eles já o faziam! E se começam a perceber onde é que eles se posicionam, quando começam a ler e a escrever, quais são as letras que eles identificam e quais são as palavras que eles já sabem ler! Afinal onde é que eu estou? E ficam contentes quando lá chegam, não é? Lá onde deveriam estar, no topo "Ó professora, eu acho que já estou! Já estou ali! Então eu já sei!" Pronto, esse tipo de comunicação, acho que é muito importante! Para mim, na minha na minha sala de aula, acho que foi o mais importante e o que se desenvolveu mais... foi esse tipo de comunicação.
Ent_07	Teve, teve, teve! Pronto, não estou a 100% nesse... nessa... mas tenho uma visão já completamente... eu estou a ficar diferente na minhas práticas, portanto... está lá já a sementinha, já fiz algumas coisas que até me deu bastante... achei muito engraçado, por acaso! Eu implementei umas rubricas feitas por mim, mas estou sempre... tenho que mudar isto, tenho que mudar aquilo, depois vou fazer de outra maneira, mas deixa-me experimentar se isto assim é útil para mim, para eles! (...) E acho que isto é muito importante! É coisa que nunca tínhamos feito, não é, há um caminho! Não está perfeito, mas estamos a caminhar!

Ent_08	pessoalmente, é assim. Eu ia partilhando, ia estando, sempre que possível, lá está, porque depois, é assim... é muita coisa... e, de alguma forma, é assim, a partilha sempre... e nós, ao vermos algo novo, nós tentamos sempre... há sempre aquela curiosidade do será que funciona, vou experimentar! Pronto. Portanto, é assim, eu acho que nós temos de estar sempre abertos à mudança, não é? E à experiência e... portanto, é assim, acaba por tu... e a questão no início, por exemplo, e agora foco novamente na questão das rubricas, não é, que é a novidade. É claro que, é assim, tu a partir dali, não é, a partir dos exemplos, a partir da partilha, desenvolves o teu trabalho, não é? Portanto, há esse retorno, sim.
Ent_09	Ajudou em algumas coisas, acho que sim! Porque cheguei... agora, para o fim, também me desleixei um pouco nisso. Desleixei porque... a sobrecarga era muita, não digo que seja um desleixo, não é? Mas foi... o cansaço era muito!
Ent_10	E também percebi que, por exemplo, esta partilha, este canal que se criou para partilhar as rubricas, é uma mais-valia, porquê? Porque eu nunca tinha feito avaliação por rubricas, tentei fazer, não sei se bem se mal, fiz algumas ao longo do ano e partilhei. E fui vendo as dos colegas! Porquê? Porque servem para também nós percebermos se é dentro daquela linha ou se estamos completamente errados! E podemos retirar dali algumas ideias, que depois podemos readaptar. (...) Sim! Ok! Sim! Teve! Teve, porque eu abria as rubricas dos colegas, obviamente, é para isso que elas servem! E se, às vezes, eu achava que, por exemplo, no campo, no conhecedor ou no comunicador, se eu tinha, se calhar, assim um palavreado mais complexo, tentava simplificar e tirei ideias dos colegas. Sim, tirei. Eu achei que era para isso mesmo que elas também serviam, ou seja, ver, absorver e ver se se adapta, e reformular aquilo que nós temos feito. Sim, fiz, fiz! Fi-lo em mais do que uma vez, sim! (...) E sim. Influenciaram a minha avaliação.

Fonte: anexo 6.3

Os oito entrevistados elencados no quadro acima, mesmo aqueles que reconheceram ter tido uma participação pouco ou nada ativa, afirmam ter acompanhado as partilhas que iam sendo realizadas na CoPV e que, ao lê-las, refletiam sobre elas e sobre as suas próprias práticas, o que contribuiu que para as alterassem.

Excetuam-se o P5, cujas funções não implicam avaliação de alunos, e o P8, que referiu já utilizar as estratégias implicadas no novo sistema de avaliação e classificação do AE:

“Nas aprendizagens, sim. (...) Há um processo, não é, o processo acaba por ser, de alguma forma... eu, pessoalmente, (...) e agora vou focar-me na minha disciplina... eu já fazia isto, entendes? Se calhar, não com este formalismo (...) não formalizando, se calhar, no papel ou... mas, de qualquer forma, em termos de prática, eu já fazia... eu já fazia antes. É assim, a questão do *feedback*, por exemplo. É assim, eu já dava... é assim... olha, deves mudar ali. Fica melhor se fizeres assim. Olha, vai ser valorizado se colocares este item. Pronto. Acaba por... isto já acabava por acontecer. Mas, se calhar, também tendo em conta a minha disciplina.”

Acreditamos que essa “intra-visão” (Alarcão, 2020), cuja importância é defendida por autores como Alarcão (2014), Alarcão e Tavares (2013), Gaspar, Seabra e Neves (2012) e Oliveira e Serrazina (2002), aconteceu na CoPV, não de forma coletiva, através do diálogo

e reflexão conjunta no espaço virtual (já vimos que isso acontece fora do virtual), mas individualmente, de “forma solitária” (Sá-Chaves & Amaral, 2000, citado em Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p.31), sendo o professor o seu próprio supervisor (Perrenoud, 2002, citado em Gaspar, Seabra & Neves, 2012).

Constata-se que muitos docentes, mesmo os que não tiveram participação ativa na CoPV, acompanharam as partilhas (das rubricas, materiais/recursos, formações), viam-nas, “bebiam” (P3) ou “absorviam” (P10) a informação, refletiam sobre ela, para depois, “a partir dos exemplos” (P8), adaptarem, reformularem, experimentarem, “desenvolverem o seu trabalho” (P8).

Para além do impacto percecionado a nível individual, quisemos também perceber a perspetiva dos entrevistados no que diz respeito aos contributos da participação na CoPV para a alteração das práticas docentes (avaliativas e não só) dos restantes docentes do AE. Recordamos que oito dos dez entrevistados desempenham cargos de coordenação (departamento, direção de turma), possuindo, assim, uma visão abrangente da realidade do AE. Atentemos, assim, no quadro que se segue:

Quadro 8.41 Segmentos codificados: contributo da CoPV para a mudança de práticas de avaliação - pares

CÓDIGO	CoPV > novas práticas de avaliação > pares
Nome do doc.	Segmento
Ent_01	Acho! Acho! Vi um bocadinho de tudo. Mas reconheço que vi colegas que demonstraram...aaaa aplicar ideias que apareceram lá, sim, e que, de certa forma, mudaram as suas práticas e adaptaram-se às novas necessidades que foram surgindo com a pandemia e aos problemas associados a ela. Alunos que, por exemplo, alunos que frequentavam pouco e que nós tínhamos problemas de assiduidade. Ou alunos que nós desconfiávamos que estavam muito na base dos games e que estavam na aula mas que os olhinhos deles parecia que estavam a brilhar com outras luzes... (...)E houve ali uma ou duas ideias de formas diferentes de chamar a atenção dos alunos e eu acho que até acabou por ter impacto na prática, sim. Até eu própria acabei por aplicar algumas ideias! Sim, sim, eu acho que sim! (...) Acho... eu acho que sim, S. (tosse). Por exemplo,aaaa... o facto de nós partilharmos lá as diferentes perspetivas acerca da avaliação, por exemplo, e o facto de fazermos com que aquilo vá zumbindo ali, nos ouvidos dos colegas, aaaa.... (...) Eu acho que entrou. Eu acho que entrou. Eu acho que sim. (...)Vejo alguns exemplos de... de colegas que eu noto... que sim. Por exemplo, a M, que é uma colega mais antiga, eu noto que ela mudou um bocadinho em função das nossas partilhas lá e falamos muito, e às vezes falamos sobre isso, e eu noto que ela aplica. Ela, que já é uma pessoa vá, sénior na nossa comunidade (risos), ela aplica!

Ent_02	Passito a passito, muito devagarinho, mas começa-se a ver... e pessoas que... oh pá, são os que têm mesmo ali uma tábua que é assim e é assim, e comecei a ver realmente mudanças e a utilizar aquelas coisinhas que, se calhar, em tempos nem queriam ouvir falar, não é, pronto, e tu sabes na matemática, especialmente, é os testes, os testes, os testes e quando se ouvia falar e temos que avaliar aquilo... é impossível, na matemática não se consegue fazer nada dessa... consegue-se! Claro que se consegue fazer, e fez-se, e fez-se! Devagarinho, eu acho que sim! (...) E fez-se coisas muito interessantes, muito interessantes, S., muito interessantes! É um processo, exatamente! Que requer muito tempo! Requer algum tempo para nós, professores, não é... porque isto é uma mudança, não é, estás... colegas nossos, que utilizaram isto há 30 anos e, de repente, não é, têm que mudar tudo e mais alguma coisa! É difícil, é muito difícil, e... mas eu acho que sim, que... eu acho que as pessoas, então no nosso agrupamento, apesar de haver alguém sempre que está a ser um bocadinho mais desconfiado e mais reticente em utilizar... mas eu acho que sim, isto devagarinho vai lá, porque pois essas pessoas dizem que não, mas depois acabam sempre por experimentar e fazer alguma coisinha, por pouco que seja, porque veem que até resulta, não é?
Ent_03	A maioria deles, sim. A maioria deles claramente que sim. Sim.
Ent_04	Eu penso que sim, porque uma vez que houve uma adaptação... uma adaptação de... um processo que teve que ser rápido, não é, porque havia muitas, muitos colegas que não tinham, não tinham ainda aaaaaa... conhecimentos.... informáticos, não é, e que tiveram muita, muita dificuldade em entrar rapidamente, foram adquirindo processos que agora, para eles, aquilo é muito fácil.
Ent_05	Houve, houve! (...) O pré-escolar e primeiro ciclo estavam... com muito pouca intervenção na comunidade. E... depois houve... ao ver as partilhas que os outros ciclos já tinham feito, e que já tinham número significativo, também se começaram a entusiasmar e a.... e pronto, e depois começaram a querer, mesmo nas equipas pedagógicas, construir instrumentos para... e discutir e tem... e aliás as últimas reuniões da equipa pedagógica foram essencialmente em torno do novo processo de avaliação e de classificação. E mais! Tenho um documento, tenho um documento que nós discutimos na última reunião, porque as colegas depois sentiam.... aaaaa.... sentiam que tinham alguns instrumentos, não é, que fomos construindo... nem sei se eles já partilharam efetivamente... o D. ia partilhar e a A. também, que iam criar lá até uma pasta de primeiro ciclo e que... eles ficaram responsáveis disso, pronto, de fazer... não sei se já fizeram ou não. E entretanto, sentiram necessidade de haver um documento agregador para registarem dos vários critérios que nós, dos seis critérios. E então saiu um documento, saiu um documento interessante, que eles todos se reveem no documento, pronto, e que vão usar para cada disciplina onde vão depois, digamos que fazer a suma do seu processo todo. Mas foi muito em torno disso e eu sei que muita pesquisa foi feita pelos colegas... de muitas coisas que vocês, dos outros departamentos, mais do departamento, do teu, de línguas e ciências sociais e humanas, e... qual era o outro? Matemática e ciências...? Porque aqueles que menos estavam envolvidos era o de expressões e era o do pré-escolar e primeiro ciclo... e eu sei que depois os colegas foram, foram pesquisar, foram ver, foram consultar, e a partir de muitas ideias que vocês tinham lançado acabaram por depois construir os seus... os seus documentos, não é, adaptados à realidade e às necessidades deles, pronto! Sinceramente, sinceramente, eu penso que este ano foi um desbravar... aliás, foi um ano de assimilação deste novo processo para a maioria dos professores, que... só agora... é como eu te estava a dizer, que só agora, nesta parte, nesta reta final, eles começaram a entender. Agora acho que sim, começaram a entender.

Ent_06	É assim... mais ou menos. Hum... não sei bem, porque é o que eu te digo, S. Houve aqui uma grande dificuldade ... nós sabemos que são os critérios que estão no agrupamento, ponto! Temos que seguir. Todos! Todos! E é importante que consigamos... todos implementar, uns melhor, outros pior, mas o que me parece, mesmo, no nosso departamento, é que só agora, no último período, agora, no último período, é que os colegas começaram a ter este tipo de diálogo. (...)E de envolvimento, de envolver os alunos, de fazer as rubricas, de... pronto! Eu acho que foi só agora, neste último período... (...) Aconteceu! Se calhar... não sei se será de forma muito sistemática ainda... e pretende-se que seja de forma sistemática, com todos os conteúdos que nós vamos abordando, e ir trabalhando com eles, é isso que se pretende, mas talvez ainda, nalgumas turmas, não seja de forma tão sistemática... mas eu acho que agora vamos lá! Agora é que já estamos a ir... e pronto, e acho que é um bom sinal!
Ent_07	Sim, com um ou outro, sim. Tenho ideia que um ou outro. Não todos. Mas sinto que há um ou outro que já está motivado para utilizar e que motiva os outros também. Motivamo-nos entre nós, mas pronto! (...) que eu me apercebo, por exemplo, se... talvez, não sei se já metade, mas talvez metade dos professores já estão sensibilizados para isso. (...) Mas é um caminho! (...) Não queiras chegar à meta quando estás na partida!
Ent_08	Sinceramente, eu acho que nem toda a gente teve a mesma... sim... tem o mesmo espírito. (...) em termos de impacto, lá está, eu nas outras... eu acho que há ali, há uma mudança, não é, há uma mudança (...) É assim. Da partilha que eu ouvi... é assim, eu acho que houve um esforço das pessoas para acompanhar a mudança, não é? E... por fazer o processo e isso... eh pá, eu acho que sim, sinceramente... eu acho que houve, sim. E daquilo que... daquilo que me fui apercebendo e da forma... das formas de trabalhar, de pôr em prática, eu tenho ideia que sim. Sim.
Ent_09	Na maioria, não. Acho que não. (...) Em alguns, sim. Em alguns, sim. Em alguns, sim.
Ent_10	De forma muito significativa e de forma positiva! (...) Aconteceu! Sim! Por exemplo, eu sei que a CM, por exemplo, também... e dissemos isto até em reunião, que ela partilhou as dela, com o objetivo de ver também as dos colegas, que os colegas vissem a dela, também, neste sentido, de melhorar! Porque... nós não sabemos se estamos a fazer bem! E partilhando com os outros e vendo o que os outros fazem, podemos estar no bom caminho, podemos estar num caminho errado... e se estivermos num caminho errado, podemos efetivamente melhorar! E por exemplo, no caso da C., é um caso que eu sei que aconteceu. Sim!

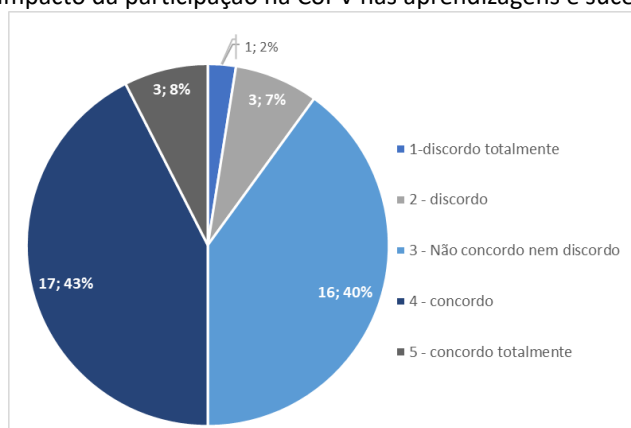
Fonte: anexo 6.3

Assim, a perspetiva dos entrevistados, os quais, relembramos, desempenham cargos de coordenação, possuindo, assim, uma visão abrangente da realidade do AE, diverge um pouco dos resultados obtidos através do questionário II. Embora considerem que a participação dos docentes do AE na CoPV teve algum impacto ao nível da alteração de práticas, acreditam que este não foi pleno.

8.3.5. Contributos da participação na CoPV para o sucesso dos alunos

No que diz respeito aos contributos ou ao impacto da participação dos docentes do AE no sucesso dos alunos, observemos o gráfico 8.33, o qual resume o tratamento estatístico do item de resposta fechada:

Gráfico 8.33 Impacto da participação na CoPV nas aprendizagens e sucesso dos alunos



Fonte: anexo 5

Verifica-se que 50% dos respondentes ($n=20$) considera que a sua participação na CoPV teve um impacto positivo nas aprendizagens e no sucesso dos alunos, sendo que uma percentagem significativa de docentes (40%; $n=16$) se posiciona no nível 3, ou seja, não concorda nem discorda. Este resultado poderá estar relacionado com o facto de este processo de alteração de práticas estar ainda em fase de desenvolvimento, sendo o tempo o nosso maior aliado (esta dimensão será abordada um pouco mais à frente). No entanto, dois dos entrevistados apresentam outra explicação, referindo o pouco envolvimento e motivação dos alunos no seu processo de aprendizagem como um constrangimento ao alcance de um maior nível de sucesso. O P7 refere que “A motivação dos alunos... não é igual!” e o P4 clarifica:

“o problema que nós temos no nosso agrupamento é que, apesar de os professores até fazerem um esforço suplementar, fazerem formações, fazerem entre aspas “trinta por uma linha”, fazerem o pino se for necessário, acho que o envolvimento no processo, o envolvimento por parte dos alunos, é que fica... não tem correspondência no investimento dos professores. E, portanto, quando isso acontece, se quem devia remar não rema, o barco tem dificuldade em andar e, portanto, muitas vezes, vai com a maré (...). E acho que, se houvesse correspondência dos alunos, (...) acho que o agrupamento iria ter um grande impacto, iria ter um grande impacto na avaliação, sim. Acho que os alunos saíam claramente beneficiados do esforço que os professores têm feito.”

No entanto, sobre esta questão, a opinião dos entrevistados diverge dos resultados do questionário. Pese embora o referido acima, nove dos entrevistados consideram que a participação na CoPV, que contribuiu para a mudança de práticas de avaliação, teve um impacto positivo nas aprendizagens e consequente sucesso dos alunos.

Quadro 8.42 Segmentos codificados: contributo da CoPV para a mudança de práticas de avaliação - individual

CÓDIGO	CoPV > sucesso dos alunos > mudança de práticas
Nome do doc.	Segmento
Ent_01	Acho... eu acho que sim, S. (tosse). Por exemplo,aaaa... o facto de nós partilharmos lá as diferentes perspetivas acerca da avaliação, por exemplo, e o facto de fazermos com que aquilo vá zumbindo ali, nos ouvidos dos colegas, aaaa.... (...) Vejo alguns exemplos de... de colegas que eu noto... que sim. Por exemplo, a M, que é uma colega mais antiga, eu noto que ela mudou um bocadinho em função das nossas partilhas lá e falamos muito, e às vezes falamos sobre isso, e eu noto que ela aplica. Ela, que já é uma pessoa vá, sénior na nossa comunidade (risos), ela aplica!
Ent_02	Naturalmente, não é, que o impacto tem que ser positivo, não é? Porque a partir do momento em que tu consegues perceber que podes alterar as tuas metodologias, as estratégias a utilizar com os alunos, e até a tua avaliação, naturalmente que os alunos, e de acordo com nossa comunidade de alunos, os nossos alunos, que precisam de coisas mais práticas, naturalmente que eles conseguem fazer melhores aprendizagens. Não quer dizer que fiquem à mesma consolidadas, mas há alguma coisa que fica lá. Realmente, com todas estas mudanças, eu considero que alguma coisa que fique lá. Não o que nós desejaríamos, mas há alguma coisa que fica lá. Eu acho que melhorou, S., melhorou. Lá está, devagarinho, devagarinho, isto se continuarmos, não é, isto daqui a uns anos nós temos...
Ent_03	Eu acho que sim. Principalmente, como eu te estou a dizer, no tipo de avaliação diferente. Que nós não estávamos habituados. A questão do feedback contínuo, a questão das rubricas, a questão do envolvimento de... pronto, do feedback! Envolveres os alunos em todo o processo, nos envolvemos também, de trabalharmos em equipa... eu acho que sim, foi tudo
Ent_06	Eu acho que sim! Pelo menos, a nível do agrupamento, não houve retenções, não é? O primeiro ciclo não teve retenções! O primeiro ciclo também não teve retenções! Portanto, eu acho que isto é um reflexo, não é? (...) É um reflexo! Eu acho que é um reflexo disto tudo! Portanto... olha, não sei, o que hei-de dizer! Eu penso que sim! Eu penso que sim! Se não... se não fosse um reflexo positivo, com certeza que estávamos a ter retenções e, neste momento, não temos! Por isso, penso que foi positivo, sim, claro que sim!
Ent_07	Claro que sim! E uma coisa que eu achei... claro que sim! Uma coisa que eu achei é que eles, ao estarem conscientes do que se pretende... Portanto, os nossos critérios são complicados... não são complicados. Eu fiz uma grelha... eu tenho os... portanto, eu optei por fazer... fiz no segundo período, fiz no... por exemplo, a autoavaliação com os critérios fiz no... (...) Fiz no Forms. No primeiro período, não. (...). Era tudo novo para nós e para eles, muito complicado. Agora acabámos por interiorizar e as coisas parecem-me até bastante claras! Estão bem sistematizados e não estão nada complicados! No início é tudo muito complicado! Claro! Sem dúvida! Claramente... teve impacto, sim. Tem impacto, nos resultados escolares, que é o que é mais importante... para mim, pronto! (Risos) E... as experiências que fomos fazendo começam-se já a refletir nesses resultados... e as nossas práticas, claro que sim! (Risos) Mas isso é óbvio! Se eu faço algo que funciona com uma turma, eu tiro logo uma ilação! Sei que não funciona com os outros e faço as coisas de forma diferente... e, com certeza, o meu trabalho, aquilo que eu faço, reflete-se na aprendizagem do aluno. Agora também... há coisas que não se podem mudar, não é, porque os alunos não são todos iguais, os contextos das turmas são diferentes... e por muito boa vontade que eu tenha, às vezes, de implementar isto ou aquilo...
Ent_08	Nas aprendizagens, sim. É assim... (pausa) É assim, a nível... é assim... eu acho que é assim. Há um processo, não é, o processo acaba por ser, de alguma forma... eu, pessoalmente, nas minhas... e agora vou focar-me na minha disciplina... eu já fazia isto, entendes?

Ent_09	Penso que poderá não ter sido muito, mas algum impacto teve! Nós chegámos a partilhar nas equipas e a falar também da forma também de avaliar! E... com a S., com o P.J., com a A., chegámos, em alguns momentos... a falar desta, desta nova forma também de avaliar. Acho que sim, que teve... nas equipas e que chegou aos nossos alunos. Pelo menos, eu vi algumas... algumas formas de os colegas trabalharem, penso que sim! Não direi todos, como... claro, mas, mas sim. Alguns sim. Sim.
Ent_10	Teve. Sim. (Pausa) Sim. Porquê? Porque também com estes... com os critérios do projeto Maia, que nos... que... há aqui, uma parte em que nós temos que avaliar o aluno, por exemplo, colaborativo, o aluno criativo, não é? E estas rubricas, por exemplo, que eu fiz e que partilhei, depois apliquei-as em sala de aula e este... o objetivo era que os alunos conseguissem chegar ao sucesso e que percebessem qual era o caminho que tinham que trilhar para lá chegar. Isso, esses trabalhos, até porque foi sempre dos momentos de avaliação que eles mais gostaram de fazer, trabalho colaborativo, contribuiu para o sucesso dos alunos. Porque os... eu juntava os alunos também de forma em que os mais... mais fracos ficassem com uns melhorzinhos, também para uns puxarem pelos outros, não é? E, portanto, esta prática levou ao sucesso destes dos alunos com mais dificuldades. Sim. Porque é assim... Sim. Porque se, repara... se tu fizeres uma rubrica... estamos aqui a falar do exemplo das rubricas. Se fizeres uma rubrica muito complexa, os alunos não percebem, não, é como é que... então, o que é que o professor quer aqui? Agora, se fizeres uma rubrica mais simples... mais simples e não estou aqui a entrar no mais simples, na forma do facilitismo. É o mais simples, na forma da compreensão, ou seja, como escreves para o aluno conseguir compreender. Na linguagem. E isso foi algo que eu melhorei nas minhas rubricas! Ou seja, desde a primeira até a última que fiz, houve uma forma de simplificar. A linguagem foi simplificada. E, portanto, isso vai contribuir para o sucesso do aluno, porque o aluno vai perceber, de forma mais imediata, aquilo que é para fazer, e de forma mais simples, e consegue chegar ao sucesso de forma... É mais fácil conseguir chegar ao sucesso do que... se for muito complexo, não percebe o que tem que fazer em cada um dos parâmetros para lá chegar... obviamente, se calhar, não chega! Portanto, contribuiu sim! Eu acho que o espaço da partilha é importante!

Fonte: anexo 6.3

No entanto, reconhecem também que, como em qualquer mudança e/ou inovação, este novo contexto ou espaço de supervisão entre pares é um “processo”, um “caminho” que requer tempo para ser percorrido, passo a passo, devagar, sem pressas.

Quadro 8.43 Segmentos codificados: novas práticas de avaliação - tempo

CÓDIGO	CoPV > novas práticas de avaliação > tempo
Nome do doc.	Segmento
Ent_01	Mas as pessoas não, não... as pessoas demoram, S. Eu parece-me que sim.
Ent_02	Passito a passito, muito devagarinho, mas começa-se a ver... (...) devagarinho, devagarinho, isto se continuarmos, não é, isto daqui a uns anos nós temos... (...) É um processo, exatamente! Que requer muito tempo! Requer algum tempo para nós, professores, não é... porque isto é uma mudança, não é, estás... colegas nossos, que utilizaram isto há 30 anos e, de repente, não é, têm que mudar tudo e mais alguma coisa! É difícil, é muito difícil, e... mas eu acho que sim, que... eu acho que as pessoas, então no nosso agrupamento, apesar de haver alguém sempre que está a ser um bocadinho mais desconfiado e mais reticente em utilizar... mas eu acho que sim, isto devagarinho vai lá (...)Porque isto, repara! No primeiro período a participação foi muito pouquinha e isto agora, não é, tem vindo a aumentar! As pessoas já têm lá colocado mais coisas e eu acho que é importante!

Ent_05	Sinceramente, sinceramente, eu penso que este ano foi um desbravar... aliás, foi um ano de assimilação deste novo processo para a maioria dos professores, que... só agora... é como eu te estava a dizer, que só agora, nesta parte, nesta reta final, eles começaram a entender. Agora acho que sim, começaram a entender.
Ent_06	eu acho que o caminho faz-se caminhando, demos pequeninos passos, pequeninos passos este ano, mas pronto! Mas conseguimos fazer alguma coisa! Menos no primeiro período e no segundo, já um pouco mais no terceiro. Pronto! Vê-se uma evolução! (...)Tentamos, fomos progredindo, também, e penso... que é mesmo assim! O caminho faz-se assim! Para o ano vamos então apostar mais (...)o caminho faz-se caminhando e vamos... vamos aos passinhos pequeninos!
Ent_07	É coisa que nunca tínhamos feito, não é, há um caminho! Não está perfeito, mas estamos a caminhar! (...) Mas é um caminho! (...)Não queiras chegar à meta quando estás na partida!
Ent_09	Um ano é uma coisa... na nossa prática e na nossa experiência é isso. O primeiro ano é sempre assim um bocadinho... o segundo, já começamos a querer levar mais colegas a fazer.

Fonte: anexo 6.3

De facto, é preciso não esquecer que as dinâmicas de mudança, de inovação demoram o seu tempo, uma vez que, tal como afirma Nóvoa (1988): “a inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e de estar na educação.” (citado em Cardoso, 1992, p.89). O fator “tempo” afigura-se, pois, como crucial para o desenvolvimento da CoPV e consequente impacto na práxis dos docentes do AE e, concomitantemente, nas aprendizagens e sucesso dos alunos. Outro constrangimento é referido pelo entrevistado P2, o qual se prende com a incerteza e insegurança provocadas pela mudança (Alves, 2002), quando refere que existe sempre alguém “um bocadinho mais desconfiado e mais reticente em utilizar”. Esta questão da resistência à mudança é ainda percecionada por outros quatro entrevistados, sendo que P1 e P9 a mencionam de uma forma algo geral, referindo-se a alguns docentes do AE:

Quadro 8.44 Segmentos codificados: contras da CoPV – resistência

CÓDIGO	CoPV > contras > resistência
	Segmento
Ent_01	As pessoas contornam a política educativa e aquilo que vai sendo pedido, protegendo-se das suas próprias fragilidades ou algumas resistências à mudança. (...) Há alguma resistência nas práticas
Ent_09	Quem não... quem não... quem não quer partilhar numa, não partilha noutra! (...) se calhar houve ali quem não... quem não... quem recusasse, quem... mas quem recusa isso, também recusa outras coisas...

Fonte: anexo 6.3

P5 e P6 particularizam a perceção que têm da resistência à mudança, particularizando os casos dos docentes da educação pré-escolar e 1.º CEB (P5) e dos docentes mais velhos (P6)

No entanto, P6 considera que essa resistência foi sentida numa fase inicial, estando já ultrapassada.

Quadro 8.45 Segmentos codificados: contras da CoPV – resistência – EI e 1.º CEB

CÓDIGO	CoPV > contras > resistência
	Segmento
Ent_05	o pré-escolar e primeiro ciclo sempre revelaram maior resistência, não é, à utilização da plataforma e a este processo superviso, a esta comunidade de prática virtual.
Ent_06	Pois... estou a pensar... sinceramente... contras. Oh pá, não sei... Pode haver ali um certo... uma certa resistência, de início, mas essa resistência já foi já foi ultrapassada. Porque houve muita resistência... houve. E depois é assim, principalmente pelos professores um pouco mais velhos também, não é? Porque são muitos anos de prática completamente diferente e não é fácil. Mas... pronto! Agora esse passo, isso já foi ultrapassado...

Fonte: anexo 6.3

8.4. Perspetiva dos docentes participantes sobre a relevância do papel do/a moderador/a de uma CoPV

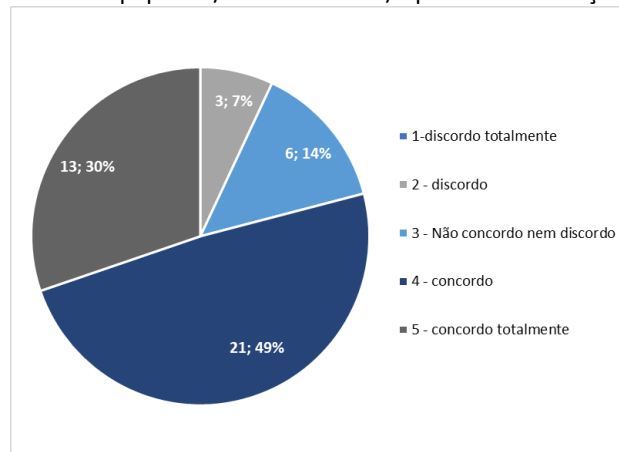
Na tentativa de alcançar o nosso quarto e último objetivo, orientámo-nos pelas seguintes questões de investigação: Qual a relevância percecionada pelos docentes participantes do papel do/a e-moderador/a numa CoPV? Que características deve ter? Atentemos, então, nos resultados que obtivemos e nas ilações que deles podemos retirar.

8.4.1. Relevância do papel do e-moderador/a

Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega e Rubia-Avi (2021) defendem que a existência de uma liderança assegura uma comunicação efetiva, uma visão clara e organização. Associado a essa liderança, surge o sentimento de propósito, que deve poder ser alcançado através do digital (Dube *et al.*, 2005; Campbell & Uys, 2007, citados em Gannon-Leary & Fontainha, 2007) e que envolve, por parte dessa liderança (o/a e-moderador/a), sensibilidade na monitorização, regulação e manutenção de limites e na resposta à mudança (Stuckey & Smith, 2004, citados em Gannon-Leary & Fontainha, 2007).

No questionário II, “da Supervisão à Colaboração”, começámos por aferir a perceção dos inquiridos no que diz respeito à relevância do papel do/a moderador/a de uma CoPV. Face à afirmação “o papel do/a moderador/a de uma CoPV é fundamental para manter a comunidade ativa”, obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 8.34 Importância do papel do/a e-moderador/a para a manutenção de uma CoPV ativa



Fonte: anexo 5

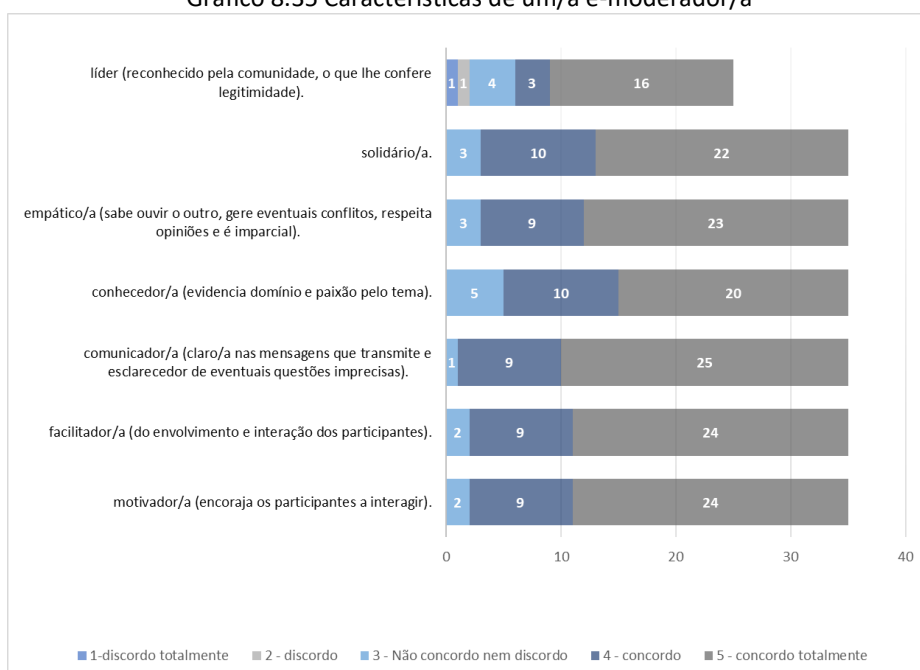
A maioria dos inquiridos (79%; $n=34$) concorda/concorda totalmente com a afirmação, reconhecendo a importância do papel do/a e-moderador/a de uma CoPV e indo, assim, ao encontro do defendido por autores como Dias (2008), Lisbôa e Coutinho (2011b), Palloff e Pratt (1999), Pinto e Osório (2009), Prevedello (2015), Salmon (2000) Silva *et al.* (2019) e Wenger, McDermott e Snyder (2002).

8.4.2. Características de um/a e-moderador/a

A importância atribuída ao/à e-moderador/a de uma comunidade prende-se com o papel que este/a desempenha e que é determinante para o sucesso dessa mesma comunidade. Inúmeros autores, como Dias (2008), Lisbôa e Coutinho (2011b), Palloff e Pratt (1999) Pinto e Osório (2009), Prevedello (2015), Salmon (2000), Silva *et al.* (2019), Wenger, McDermott e Snyder (2002) defendem que é o/a e-moderador/a quem promove a socialização, na qual as CoPV se encontram alicerçadas, pelo que o seu papel se encontra estreitamente relacionado com um conjunto de características fundamentais que constituem o seu perfil “ideal”.

Vejamos, então, as indicadas pelos respondentes ao questionário final, “da Supervisão à Colaboração” que, para além de itens de resposta fechada, continha igualmente uma questão aberta, para que os inquiridos pudessem apontar outras características para além das apresentadas:

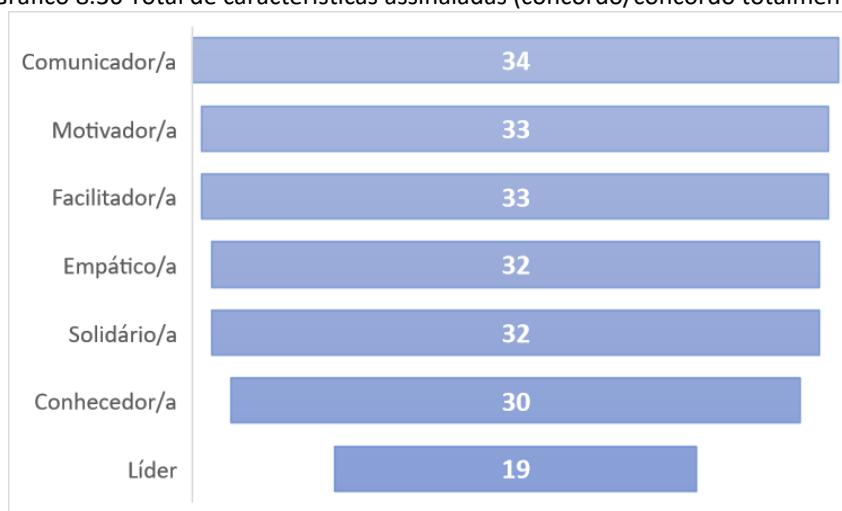
Gráfico 8.35 Características de um/a e-moderador/a



Fonte: anexo 5

Para uma melhor leitura dos resultados, o total de características assinaladas (concordo/concordo totalmente) pode ser observado no gráfico abaixo:

Gráfico 8.36 Total de características assinaladas (concordo/concordo totalmente)



Fonte: anexo 5

Um dos inquiridos, na questão aberta, indicou como características “carismático”. Um outro respondente registou ainda “objetividade e simplicidade acompanhada de clareza”, sendo que podemos considerar esta resposta como semelhante à característica “comunicador/a”.

As características que um/a e-moderador/a deve ter foram exploradas, de forma mais aprofundada, nas entrevistas individuais e, com base nos resultados obtidos através da

análise de conteúdo, procedemos à codificação de segmentos de acordo com as características elencadas na revisão da literatura. Criámos, pois, as seguintes subcategorias: (i) inteligência emocional (subcategorias empatia, resiliência, gestão de conflitos e imparcialidade), (ii) comunicação, (iii) dinamismo, (iv) conhecimento do domínio, (v) conhecimento do grupo e (vi) reconhecimento (subcategorias liderança e e-moderadora).

i) Inteligência emocional

Os dados recolhidos e analisados corroboram o defendido por autores como Day (2003, citado em Pinto & Osório, 2009), Lisboa e Coutinho (2011b), Salmon (2000) e Wenger, McDermott e Snyder (2002), os quais nos falam da importância das competências interpessoais e da inteligência emocional de um/a e-moderador/a. De facto, os resultados do questionário II, “da Supervisão à Colaboração, mostram-nos que os 32 dos 43 respondentes valorizam características como a empatia (saber ouvir o outro, gestão eventuais conflitos, respeito pelas opiniões e imparcialidade) e o espírito solidário, opinião corroborada por três dos entrevistados, como se pode ver no quadro abaixo:

Quadro 8.46 Segmentos codificados: características do/a e-moderador/a – inteligência emocional - empatia

CÓDIGO	CATEGORIA: características e-moderador(a) > inteligência emocional > empatia
Nome do doc.	Segmento
Ent_01	é a capacidade de se colocar no lugar do outro. (...) E, portanto, tem que ser uma pessoa resiliente, ao mesmo tempo tem que ser capaz de se colocar no lugar do outro, ou seja, tem que ser um bocadinho altruísta, saber sentir o outro e compreendê-lo e aceitar que as pessoas têm limites e que não somos todos iguais e não temos todos a mesma perspetiva sobre o que estamos a fazer
Ent_06	tem que saber ouvir, também... saber ouvir os outros (...) E tem que ser humilde, também, porque isso também é importante.
Ent_07	para já, tem que ser uma pessoa empática, tem de ser uma pessoa que sabe... aaaa... como explicar? Uma pessoa empática

Fonte: anexo 6.4

Verifica-se, pois, que os entrevistados P1, P6 e P7 valorizam a empatia no/a e-moderador/a, concretamente a capacidade de se colocar no lugar do outro e a humildade. Indo ao encontro do defendido por Pinto e Osório (2009) sobre a importância do/a e-moderador/a ser capaz de gerir conflitos e de ser imparcial, os entrevistados P1 e P9 referem:

Quadro 8.47 Segmentos codificados: características do/a e-moderador/a – inteligência emocional – gestão de conflitos

CÓDIGO	CATEGORIA: características e-moderador(a) > inteligência emocional > Gestão de conflitos
Nome do doc.	Segmento
Ent_01	uma pessoa que seja capaz de gerir o tempo e... e os conflitos...
Ent_09	imparcial, não é?

Fonte: anexo 6.4

Salmon (2000) refere que a inteligência emocional inclui ainda a resiliência, uma característica d/a e-moderador/a salientada por três dos entrevistados:

Quadro 8.48 Segmentos codificados: características do/a e-moderador/a – inteligência emocional - resiliência

CÓDIGO	CATEGORIA: características e-moderador(a) > inteligência emocional > Resiliência
Nome do doc.	Segmento
Ent_01	Resiliência! (...) Porque é muito difícil para qualquer pessoa que seja moderadora nesta comunidade, manter um espírito, como tu tens feito, não é? Manter aquele espírito, “então, pessoal?!” (Bate na mesa) (...) É muito difícil não se deixarem levar abaixo, porque tens exatamente os mesmos problemas que todos temos. Tens o mesmo horário, tens não sei quê, e portanto, por muito sensível que tu sejas aos problemas de cada um, eu acho fantástico quando tu, às vezes, respondes “sim, eu compreendo a tua situação”, mas a tua situação é igual à dele!
Ent_02	insistes, não desistes, manda, não é, agora, ainda nada, gente?! Vamos! Tem que ser, temos que falar! Temos que puxar o pessoal para começar a participar mais!
Ent_05	E olha, muito resiliente! Muito resiliente! Muito resiliente, também... nunca desistir, acreditar sempre! Olha, sonhar, acreditar e trabalhar!

Fonte: anexo 6.4

ii) Comunicação

Embora se possa incluir nas competências interpessoais, considerámos pertinente abordar a capacidade de comunicação separadamente, pela sua importância enquanto característica de um/a e-moderador/a, tal como defendido por Wenger, McDermott e Snyder (2002) e Lisboa e Coutinho (2011b). Essa relevância é atestada pelos resultados do questionário II, “da Supervisão à Colaboração”, tendo sido assinalada por 34 dos 43 respondentes, e corroborada pela análise das entrevistas, sendo que três dos entrevistados a referiram como uma característica bastante relevante:

Quadro 8.49 Segmentos codificados: características do/a e-moderador/a – comunicação

CÓDIGO	CATEGORIA: características e-moderador(a) > Comunicação
Nome do doc.	Segmento
Ent_02	a comunicação essencialmente uma das características fundamentais
Ent_04	tem que ser uma pessoa muito sucinta, tem que ser uma pessoa que que consiga transmitir... que consiga transmitir a ideia-chave do processo, que consiga mostrar sinceridade no processo, não é?

Ent_09	Deve ser uma pessoa que saiba... intervir com as palavras

Fonte: anexo 6.4

A capacidade de comunicação implica, assim, também, a capacidade de instituir democraticidade na comunidade, ou seja, garantir que esta é um espaço democrático, partilhado, onde todas as opiniões/contribuições são bem-vindas, encorajadas, reconhecidas e valorizadas (Okada & Santos, 2004; Pinto e Osório, 2009; Salmon, 2000).

iii) Dinamismo

Autores como Lisbôa e Coutinho (2011b), Salmon (2000) Pinto e Osório (2009), Prevedello (2015) e Wenger, McDermott e Snyder (2002) referem o dinamismo do/a e-moderador/a e a sua capacidade de motivar os membros da comunidade, levando-os a participar, como características fundamentais. Estas são também reconhecidas pelos participantes no nosso estudo, sendo que, no resultado do questionário II, “da Supervisão à Colaboração”, verifica-se que 33 dos inquiridos indicam “motivador” e outros tantos “facilitador” como características que um/a e-moderador/a deve ter. A análise das entrevistas vem confirmar essa tendência:

Quadro 8.50 Segmentos codificados: características do/a e-moderador/a – dinamismo

CÓDIGO	CATEGORIA: características e-moderador(a) > dinamismo
Nome do doc.	Segmento
Ent_02	para este tipo de coisas é preciso muita dinâmica (...) também és um bom exemplo! Não é? E também és um bom exemplo, de práticas diferentes que utilizas e... e partilhas e o pessoal vai sempre espreitar!
Ent_03	Olha, o moderador para mim nunca se deve sobrepor a ninguém! (...)um moderador deve moderar. Deve lançar, como eu digo, lançar assim alguns desafios (...)a ideia de, de vez em quando, lançar... veres a comunidade um pouco parada e lançares alguns desafios, acho que é importante. (...) Nunca te sobrepuسته, nunca tiveste que estar a comentar tudo e mais alguma coisa que era feito... Não, ias pondo <i>likes</i> , provavelmente, nem sei se punhas, mas acho que na maioria deles punhas a nível das intervenções... ias lançando desafios, ias dando a opinião sem nunca... sem nunca ter aquela função do antigo supervisor (...) Nesse sentido, de... não no sentido nunca de fazer uma apreciação crítica ou de uma crítica... não! Acho que o papel do moderador é esse. É deixar as pessoas falarem mas ir orientando! E quando vê as coisas paradas, lançar desafios, que era o que fazias. E pronto. Às vezes responderes, juntando um ao outro... um ou outro comentário, fazeres a ligação, por exemplo, com o que uma colega dizia e o que outra dizia!
Ent_05	Iniciativa. Sem dúvida! (...) Eu acho que a moderadora tem que ser... vamos chamar agora, não somos o nosso diretor mas faz de conta, tem que ser mesmo a máquina do comboio, não é? Pronto. Portanto, tem que... tem que... tem que saber motivar (...) eu acho que tu foste determinante... aaaaa... o facto de tu começares a dar o exemplo, vamos-lhe chamar assim, não é, tu começaste... a tua iniciativa, não é, a tua dinâmica... tem que ser dinâmico, tem que ser criativo, tem que ter iniciativa, tem que ser crítica, espírito crítico, aaaaa...

	porque senão não conseguimos, evidentemente, não é? Incentivar. Tem que estar continuamente a incentivar
Ent_06	Tem que ser dinâmica (...) E também corrigir, sempre... na crítica... tem que saber criticar, também, mas critica sempre construtiva
Ent_07	depois é uma pessoa que tem que saber depois é criar momentos de partilha (...)o que é que o moderador tem que fazer? Tem que arranjar uma situação em que vamos partilhar... (...)Tem que ser uma pessoa que saiba criar a curiosidade... (...) nós temos que ter um elemento de de de de... vontade, de querer fazer as coisas... que o professor anda completamente esgotado, tem que haver ali a parte do motivar.
Ent_08	tem que ser uma pessoa dinâmica, com espírito de equipa, com espírito de colaboração (...) eu acho que tem que ser uma pessoa curiosa, não é? E com vontade de pôr em prática, e com ideias e com... e que tenha... tenha a capacidade de partilhar e de conseguir chegar aos outros
Ent_09	sempre com um contributo positivo e apelando ali à... pronto, e lançando questões (...) Lançando questões, apelando, lançando lá partilhas, recursos, onde podem ir buscar ideias,
Ent_10	Tem de ser alguém muito dinâmico! Dinâmico.

Fonte: anexo 6.4

Verifica-se assim que oito dos dez entrevistados referem como sendo características fundamentais de um e-moderador o dinamismo, o pragmatismo, o espírito de iniciativa, de colaboração e o espírito crítico. Consideram importante que o/a e-moderador/a dê o exemplo, lance desafios, crie momentos de partilha e seja criativo, de forma a incentivar e a motivar os membros da comunidade a interagir e a participar.

iv) Conhecimento do domínio

De acordo com autores como Salmon (2000), Silva *et al.* (2019) e Wenger, McDermott e Snyder (2002), um/a e-moderador/a deve ser conhecedor/a do domínio da comunidade e ser apaixonado/a pelo tema, estando predisposto/a a desenvolver a prática dessa mesma comunidade. Os participantes no nosso estudo vão ao encontro desta opinião, sendo que 30 dos 43 respondentes ao questionário final, “da Supervisão à Colaboração”, assinalaram “conhecedor” como uma das características relevantes de um/a e-moderador/a. Dois dos entrevistados partilham desta ideia, tal como se pode ser no quadro que se segue:

Quadro 8.51 Segmentos codificados: características do/a e-moderador/a – conhecimento do domínio

CÓDIGO	CATEGORIA: características e-moderador(a) > conhecimento do domínio
Nome do doc.	Segmento
Ent_09	eu acho que deve ser uma pessoa conhecedora, da temática.
Ent_10	E também tem que ser alguém que está completamente aberto às novas práticas educativas, ou seja, que... parte de espírito aberto para a implementação letiva mais condizente com o mundo, não é? Porque não pode ser moderado por alguém que, à partida, não se identifica com, não é? (...)tem que ser moderado por alguém que tenha...

	que seja dinâmico e que esteja de corpo e alma, ou seja, que se identifique com esta nova forma de ensino... que está a ser cada vez mais implementada nas escolas. Porque alguém que não está voltado para a partilha, não quer sair daquilo que era o modelo tradicional de ensino, que os critérios de avaliação, neste caso aqui, o projeto Maia, não os absorva... acho que uma comunidade não pode ser dinamizada por alguém que tenha estas características. Tem que ser dinamizada por alguém... para além do espírito de iniciativa, dinâmico, tem que se identificar com! Com a prática da partilha e da colaboração, porque se não se identificar, não vai dar bom resultado, de certeza! O próprio está ali a partilhar... forçado! Não é um partilhar genuíno!

Fonte: anexo 6.4

v) Conhecimento do grupo

Autores como Okada e Santos (2004), Salmon (2000) e Wenger, McDermott e Snyder (2002) defendem que o/a e-moderador/a deve conhecer o grupo, saber quem é quem dentro da comunidade, e conhecer as suas expectativas, experiências prévias, necessidades e interesses. Esta característica não constituiu um item de resposta fechada no questionário final, “da Supervisão à Colaboração”, nem foi mencionada por nenhum dos inquiridos na questão aberta. No entanto, surgiu no decurso das entrevistas, tendo sido referida por três dos entrevistados:

Quadro 8.52 Segmentos codificados: características do/a e-moderador/a – conhecimento do grupo

CÓDIGO	CATEGORIA: características e-moderador(a) > conhecimento do grupo
Nome do doc.	Segmento
Ent_01	Se aparece ali alguém, numa perspetiva do “mas não me interessa! Tu agora tens que pôr até amanhã, até às 24 horas, tem que estar lá uma partilha! Sobre a avaliação! Quantitativa ou Qualitativa! Amanhã!” se tu fizeres isto, morre alguém ali, colapsa! (risos) E, portanto, tem que ser uma pessoa resiliente, ao mesmo tempo tem que ser capaz de se colocar no lugar do outro tem que ser um bocadinho altruísta, saber sentir o outro e compreendê-lo e aceitar que as pessoas têm limites e que não somos todos iguais e não temos todos a mesma perspetiva sobre o que estamos a fazer, muito embora a tendência seja para nivelar a ação dos professores. Nunca isso se vai conseguir fazer! Porque há... aaaa formas de trabalhar que estão muito entranhadas nas pessoas e não se consegue mudar comportamentos assim. Agora, fazer o que tu tens feito... aaaaa e outra característica que o moderador tem que ter, para além da resiliência e do altruísmo, é a... aaaaa compreensão da noção de tempo. Porque há muitas pessoas que acham que o tempo é aquilo que elas querem que seja e o tempo é, provavelmente, das noções mais... difíceis... de coordenar. E coordenar o tempo, dentro de sensibilidades diferentes, pessoas com cargos, pessoas sem cargos, pessoas tristes porque não têm cargos, pessoas contentes que não têm cargos, pessoas contentes por terem cargos a mais, pessoas infelizes que não têm cargos a mais
Ent_02	o que é certo é que não é, de uma forma ali, mesmo ali, tens que fazer, não! Tu, de outra maneira, és capaz de dizer ao pessoal, eh pá, temos que participar, isto até é fixe, estás a ver, mesmo à S.! (Risos) Isto é fixe, temos que participar, assim conseguimos ter uma carrada de coisas à disposição, que podem ser úteis e pronto! E as coisas...
Ent_07	Olha, tem que ser capaz de... tem que ser uma pessoa prática... que tem que saber o que é que é supérfluo e porque é que... (...) em que ser uma pessoa que saiba... aaaa... o que é o objetivo e... só pedir ao professor, em termos burocráticos, aquilo que é estritamente

	necessário. (...) tem que compreender os momentos, por exemplo, tem que ser uma pessoa que saiba gerir muito bem... o momento em que solicita um determinado... (...) Tem que ser uma pessoa que saiba, olha, vou pedir este... tenho este objetivo, preciso de criar uma situação qualquer, vou fazer, escolher qual é o caminho certo, o meio, o recurso que facilite o trabalho à comunidade, pronto. Porque tudo isso vai ficar feito e as coisas acontecem. (Pausa) Penso que é isso! Uma pessoa que saiba bem gerir ali... Motivação sem ser uma obrigação! Criar aquele hábito, tem que partir de uma motivação intrínseca do professor. Por que tem que ser naquele dia, temos que fazer partilha, oh que seca! O que é que eu vou partilhar então? (...) estimular os professores, motivar os professores, ver realmente qual é a utilidade da partilha, da supervisão, da colaboração, o que é que isso pode facilitar, que produto é que o que é que isso pode trazer ao professor... porque se for mais uma coisa, só mais uma coisa das mil e uma coisas que nós temos fazer, não vai acontecer nada, porque as pessoas depois criam barreiras! Ainda há pessoas que criam barreiras! Não pode ser uma seca! A gente tem que fazer as coisas com gosto! Temos que gostar de partilhar, temos que gostar de colaborar, e temos que ver um objetivo nisso! Temos que ser práticos! Práticos, é a palavra certa! (...) Tem que haver, na supervisão, ou em todos os momentos que se partilha, tem que haver algo... as coisas têm que ser práticas. Os professores todos sentem o mesmo! (...) tem que ser prático, tem que ser útil, senão é mais uma coisa das mil e uma coisas que acontecem. E então nós temos que saber gerir. Nós temos que selecionar o que realmente... se as coisas são úteis ou não, ou práticas. Se não for prático, o professor põe de lado. Ponto. Se os recursos forem partilhados e se não for... por exemplo, eu vou a um banco de recursos de uma supervisão. E naquele banco de recursos não está nada que me interesse, não é prático, pronto, não me interessa! Eh pá, eu imediatamente largo aquilo e vou fazer o meu recurso.

Fonte: anexo 6.4

vi) Credibilidade/reconhecimento

Lisbôa e Coutinho (2011b), Salmon (2000), Silva *et al.* (2019) e Wenger, McDermott e Snyder (2002) afirmam que o/a e-moderador/ a de uma comunidade deve ter o respeito dos membros que a integram e ver a sua liderança reconhecida por estes, o que confere a legitimidade para assumir essa função. Curiosamente, nos resultados do questionário II, “da Supervisão à Colaboração”, “líder” foi a característica menos assinalada, sendo apenas indicada como relevante por 19 respondentes. Nas entrevistas também foi referida por apenas dois docentes.

Quadro 8.53 Segmentos codificados: características do/a e-moderador/a – liderança

CÓDIGO	CATEGORIA: características e-moderador(a) > liderança
Nome do doc.	Segmento
Ent_01	tem que ser uma pessoa líder. Tem que ter alguma noção do que é liderar... um líder colaborativo.
Ent_05	tem que ser mesmo a máquina do comboio, não é? (...) característica de qualquer líder, não é?

Fonte: anexo 6.4

No entanto, na análise de conteúdo das entrevistas, foi curioso verificar que, em relação à e-moderadora CoPV “da Supervisão à Colaboração” (a própria investigadora), verificou-se o que consideramos ser uma espécie de reconhecimento tácito que nos conferiu, de certa forma, legitimidade para a nossa moderação. Ao questionar os entrevistados sobre as características que um/a e-moderador/a deve ter, a entrevistadora deixou claro que a questão não era especificamente sobre si, mas antes sobre os/as e-moderadores/as, de uma forma geral. Ainda assim, oito entrevistados, acredita-se pelo à-vontade que sentem com a investigadora, acabaram por emitir juízos de valor sobre a sua e-moderação da CoPV, atribuindo-lhe algumas das características, para si, relevantes.

Quadro 8.54 Segmentos codificados: características do/a e-moderador/a – reconhecimento

CÓDIGO	CATEGORIA: características e-moderador(a) > Reconhecimento > e-moderadora
Nome do doc.	Segmento
Ent_01	se tu tivesses mais tempo, se calhar, conseguias explicar-nos mais, percebes, e conseguias gerir as nossas... (tosse) o nosso trabalho, ao fim ao cabo. É um bocado isto que eu sinto. Porque as pessoas até gostariam de fazer mais e diferente, só que depois também se sentem ali um bocadito... agora vou chatear a S., que ela também anda a correr, anda ali com os profissionais, não sei quê, agora também não lhe vou dizer nada, estás a perceber? É um bocado complicado... (...) é muito difícil para qualquer pessoa que seja moderadora nesta comunidade, manter um espírito, como tu tens feito (...) um moderador tem que ser alguém altruísta, resiliente, e um bom líder, que seja capaz de olhar para o tempo e para os conflitos com alguma... calma... e perceber que tem que parar, a certa altura, tem que dar espaço para o outro seguir, e tu tens feito isso muito bem. Não fazendo avaliação e já fazendo avaliação, tu tens feito isso muito bem.
Ent_02	As características da S! (Risos) Uma pessoa... então, é verdade! Então, não é para ser sincera? É verdade! Oh S.! Eu acho que estes papéis...tu és muito dinâmica, és prática e..... tens uma facilidade de comunicação incrível, e consegues passar a mensagem, aquilo onde tu queres chegar com uma facilidade brilhante! Eeeee... porque tu és assim, é uma característica que é tua, é verdade! Sabes qual é a minha opinião sobre ti! E tu, eh pá, és a pessoa indicada para liderares este tipo de... ou para moderares este tipo de de de de comunidade, não é, porque tu és muito dinâmica e consegues fazer as coisas que tu estás a pensar nas coisas e passado um minuto as coisas já estão já estão a ser realizadas! Lá está, porque isto tem a ver com a pessoa! É verdade, não é, e consegues depois expressar muito bem e comunicar muito bem e consegues pôr as ideias logo em prática e... de todas as pessoas ali que eu acho que tens essa facilidade e tu sabes que é verdade, que é a minha opinião, e disse-te isso desde os primeiros momentos que eu trabalhei contigo, que que é verdade, que é a minha opinião sobre isto. És prática! e a comunicação essencialmente uma das características fundamentais para que este tipo de comunidade, aaaa.... que tem... em que o pessoal participe, e tu tens feito isso! Aaaa... insistes, não desistes, manda, não é, agora, ainda nada, gente?! Vamos! Tem que ser, temos que falar! Temos que puxar o pessoal para começar a participar mais! E o que é certo é com isto tudo, não correu como nós desejaríamos, por todos os fatores que nós sabemos, mas o que é certo é que não é, de uma forma ali, mesmo ali, tens que fazer, não! Tu, de outra maneira, és capaz de dizer ao pessoal, eh pá, temos que participar, isto até é fixe, estás a ver, mesmo à S.! (Risos) Isto é fixe, temos que participar, assim conseguimos ter uma carrada de coisas à disposição, que podem ser úteis e pronto!

	Porque tu tens esse dinamismo, essa essa... essa facilidade de comunicação, que eu acho que é, é fantástica e também e também és um bom exemplo! Não é? E também és um bom exemplo, de práticas diferentes que utilizas e... e partilhas e o pessoal vai sempre espreitar!
Ent_03	Olha, o moderador para mim nunca se deve sobrepor a ninguém! Que é o caso... que tu nunca fizeste, pronto! (Risos) (...) Deve lançar, como eu digo, lançar assim alguns desafios, pronto. e tu fizeste-o também (...). Nunca te sobrepuسته, nunca tiveste que estar a comentar tudo e mais alguma coisa que era feito... Não, ias pondo likes, provavelmente, nem sei se punhas, mas acho que na maioria deles punhas a nível das intervenções... ias lançando desafios, ias dando a opinião sem nunca... sem nunca ter aquela função do antigo supervisor, ou seja, pronto, entendes? (...) Nesse sentido, de... não no sentido nunca de fazer uma apreciação crítica ou de uma crítica... não! Acho que o papel do moderador é esse. É deixar as pessoas falarem mas ir orientando! E quando vê as coisas paradas, lançar desafios, que era o que fazias. E pronto. Às vezes responderes, juntando um ao outro... um ou outro comentário, fazeres a ligação, por exemplo, com o que uma colega dizia e o que outra dizia!
Ent_04	Mas acho que, pronto, deve-se chamar SS! (Risos) Estás muito bem! Acho que tens as qualidades todas para moderadora da supervisão!
Ent_05	eu acho que tu foste determinante... aaaaa... o facto de tu começares a dar o exemplo, vamos-lhe chamar assim, não é, tu começaste... a tua iniciativa, não é, a tua dinâmica...
Ent_07	Acho que deve ser mantido, está bem, está bem... está bem gerido, tu consegues motivar e consegues, fazes essa parte bem.
Ent_08	Eh pá, tem que ser uma pessoa dinâmica, com espírito de equipa, com espírito de colaboração... com os horizontes, não é... oh pá, é assim... (Risos) É o teu! (Risos)
Ent_09	Deve ser uma pessoa que saiba... intervir com as palavras, imparcial, não é? Ser ali... sempre com um contributo positivo e apelando ali à... pronto, e lançando questões, como também lá fizeste! (...) penso que... tu, enquanto moderadora estiveste bem! Não era para ti, pronto, ok... (risos), mas penso que fizeste isso! Penso que fizeste isso! Lançando questões, apelando, lançando lá partilhas, recursos, onde podem ir buscar ideias, por isso penso que sim!

Fonte: anexo 6.4

Reconhece-se, assim, à investigadora algumas das principais características elencadas.

CAPÍTULO 9 – Conclusões

9.1. A arte de investigar

O nosso estudo foi norteado, desde o primeiro momento, pela vontade (e necessidade) de perceber de que forma uma comunidade de prática virtual pode contribuir para um processo de supervisão colaborativa entre pares, com vista ao desenvolvimento profissional docente, concretamente no que diz respeito a práticas de avaliação. Foi esta a nossa bússola ao longo de todo o percurso investigativo, muitas vezes tumultuoso e agitado, sobretudo devido ao facto de ser um contexto inovador no AE onde decorreu o nosso estudo e também por ter sido iniciado e realizado durante o período pandémico, cujo impacto nas escolas foi avassalador.

Na verdade, olhamos para a nossa dissertação como uma espécie de “diário de viagem”, onde fomos apresentando e discutindo os passos que demos e as “fotografias” que tirámos, em espaços que, embora fossem também nossos, acabámos por (re)visitar e (re)conhecer ao longo do caminho, num processo reflexivo permanente. Através da nossa “lente angular”, procurámos capturar o maior número possível de “imagens” com a alma das nossas pessoas: perceções, sentires, visões, experiências, perspetivas, e daí que tenhamos considerado a nossa investigação como um estudo de caso. No entanto, reconhecemos que a nossa lente não é externa, pelo que admitimos a possibilidade de que a captura do real possa ter sofrido “distorções” intrínsecas a uma leitura e a uma construção interpretativa que são fruto do nosso olhar sobre os dados que recolhemos (Afonso, 2005). Enquanto escrevíamos, ecoaram, vezes sem fim, na nossa mente, as palavras de Nóvoa (2015): “A investigação ou é criação ou não é nada” (p.14). Criação remete para obra, que remete para arte... e, de repente, mais do que na Parte I em que abordámos o “estado da arte”, este conceito fez, para nós, um sentido pleno. A *arte* é parte intrínseca do percurso investigativo e confessamos... ser *artista* não é fácil!

Relembremos, pois, os objetivos do nosso estudo:

- i) Identificar as conceções dos docentes de um agrupamento de escolas sobre o processo de supervisão pedagógica.

- ii) Estudar uma CoPV, constituída pelos docentes de um agrupamento de escolas, enquanto contexto associado a um processo de supervisão colaborativa, entre pares, com vista ao desenvolvimento profissional docente, verificando a existência dos elementos básicos de uma comunidade de prática.
- iii) Compreender, sob a perspetiva dos docentes participantes, os efeitos da sua participação na CoPV da sua participação na CoPV ao nível da supervisão colaborativa entre pares e da autossupervisão, com vista ao DPD, sobretudo em tempos de pandemia e de confinamento.
- iv) Analisar, na perspetiva dos docentes participantes, a relevância do papel da moderadora de uma CoPV, com vista ao desenvolvimento profissional docente, ao nível do trabalho colaborativo.

Estes objetivos são a agulha da nossa bússola e, com vista a alcançá-los, desenvolvemos um estudo de caso, enquadrado no paradigma interpretativo, buscando a compreensão de um fenómeno de acordo com a perspetiva e interpretação dos sujeitos participantes: as “nossas pessoas”, docentes do AE onde decorreu a nossa investigação. Para o efeito, recorreremos a diversos instrumentos de recolha de dados, concretamente dois questionários, dez entrevistas semiestruturadas, o nosso diário de bordo e a própria CoPV “da Supervisão à Colaboração”.

Refira-se que todos os resultados foram apresentados e discutidos no Capítulo 8, tendo-se procedido à análise e triangulação dos dados recolhidos. Fruto dessa discussão, emergiram algumas considerações que partilharemos de seguida, sempre norteados pela nossa questão de investigação e pelos objetivos do estudo.

Importa ainda destacar que estas nossas conclusões assentam no princípio da generalidade e não da particularidade, ou seja, são um espelho das perceções, visões, opiniões e sentires da maioria dos docentes, de acordo com a nossa leitura e análise interpretativa.

9.2. Supervisão Pedagógica: conceções e sentires

Os docentes participantes no nosso estudo distanciam-se das noções relacionadas com a supervisão vertical, de fiscalização e controlo, associando a supervisão pedagógica a conceitos positivos, como colaboração, partilha, entreajuda e melhoria de práticas. Vão,

assim, ao encontro do conceito de supervisão horizontal enunciado por Alarcão (2020), o qual assenta na colaboração, na colegialidade, na orientação e apoio e na promoção do desenvolvimento profissional.

No entanto, ainda não apagaram, por completo, da memória a dimensão fiscalizadora, de controlo e, acima de tudo, avaliativa do termo “supervisão”, sendo que essas conotações mais negativas ainda persistem. Assim, um número expressivo de docentes manifesta vontade que a palavra a utilizar para o processo seja substituída por termos como “colaboração” e “partilha”.

A este propósito, importa referir que as perceções negativas em relação ao processo de supervisão são situadas no passado por metade dos entrevistados, sendo que esses cinco docentes estabelecem uma comparação expressa entre o “antes” e o “agora”, atribuindo a alteração/transformação da sua forma de sentir a supervisão ao facto de estarem a lecionar no AE onde decorreu este estudo, remetendo para a importância da cultura de escola para o processo supervisivo. Como já referimos por diversas vezes, o AE onde decorreu o nosso estudo caracteriza-se pela implementação de dinâmicas e práticas já enraizadas de trabalho colaborativo, assentes em relações dialógicas, de partilha e cooperação, inclusive no âmbito da supervisão pedagógica entre pares. É assim corroborada a perspetiva defendida por autores como Day (2001; 2004, citado em Forte, 2009) e Flores (2004, citada em Forte, 2009) no que diz respeito à importância das culturas onde os professores desenvolvem a sua atividade profissional e a influência que estas têm nas suas perceções, experiências e práticas.

De facto, um número significativo de docentes do AE considera importante o desenvolvimento de um processo supervisivo no AE. Mas porquê e para quê? Em primeiro lugar, porque entendem a supervisão pedagógica como um processo que contribui para o desenvolvimento profissional docente, integrado na formação contínua ou aprendizagem ao longo da vida dos docentes (Alarcão & Tavares, 2013), e não como algo limitado à formação inicial de professores (Gaspar, Seabra & Neves, 2012; Alarcão & Tavares, 2013; Alarcão, Sá-Chaves & Roldão, 2021). Além disso, consideram que a supervisão pedagógica contribui para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, promove a reflexão sobre as suas práticas com vista à mudança e contribui para a melhoria das aprendizagens dos

alunos. Refira-se que oito dos entrevistados referiram ainda importância do trabalho colaborativo no processo superviso, destacando a relevância da “colaboração”, “articulação”, “partilha”, “entreaduda”, bem como a quebra do isolamento docente. Os resultados obtidos corroboram, assim, o defendido por autores como Alarcão e Roldão (2008 citadas em Fialho, 2016) e Correia e Seabra (2014) no que diz respeito aos objetivos da supervisão pedagógica colaborativa.

No que diz respeito ao “como” implementar o processo superviso, a maioria dos docentes participantes no nosso estudo considera que a supervisão horizontal, entre pares, é a modalidade mais útil e mais eficaz, rejeitando a supervisão vertical enquanto modelo hierárquico assente numa perspetiva técnico-normativa, de poder formal e de controlo de desempenho (Alarcão 2020), por não trazer qualquer benefício ao nível do DPD: “é mais do mesmo (...) não se aprende nada”, afirma P2, corroborando a opinião de Gaspar, Seabra e Neves (2012).

Contudo, o distanciamento ou dissociação dos docentes do AE face ao conceito de supervisão vertical, tal como preconizado por Alarcão (2020), é atestado por quatro entrevistados: para dois deles, a SVP vertical reveste-se de um caráter formativo, de orientação e de acompanhamento, integrando-se, assim, no modelo de supervisão horizontal defendido pela autora; para outros dois, a verticalidade é entendida enquanto processo desenvolvido entre diferentes ciclos de escolaridade ou níveis educativos.

Estes resultados, obtidos através das entrevistas, fizeram-nos refletir sobre os resultados dos questionários e interrogar-nos sobre as conceções individuais dos respondentes em relação aos termos horizontal e vertical, ou seja, sobre se teriam ido ou não ao encontro dos modelos preconizados por Alarcão (2020) e onde nos baseámos.

Seja como for, parece ser perceptível que os “fantasmas” da supervisão (Alarcão, 2020), de uma forma geral, não assombram o AE onde decorreu este estudo. Não se verifica, por parte dos docentes, uma rejeição do processo superviso, talvez devido ao facto de as práticas de supervisão fazerem parte do seu quotidiano há já alguns anos, fazendo parte da cultura da escola, o que contraria a generalização referida por Alarcão, Sá-Chaves e Roldão (2021).

9.3. CoPV “da Supervisão à Colaboração”: os elementos

9.3.1. O domínio

Confirma-se a existência deste elemento na nossa CoPV: o novo sistema de avaliação e classificação a implementar no AE, sendo este o que inspirou os membros a participar, guiou a sua aprendizagem e deu sentido às suas ações, criando um sentimento de identidade comum (Wenger, McDermott & Snyder, 2002).

Verificou-se a existência de crenças e expectativas positivas (Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega & Rubia-Avi, 2021): os docentes revelaram motivação, vontade e interesse em participar na CoPV, bem como uma receptividade e abertura perante este espaço inovador, sobretudo devido ao facto de a comunidade ser encarada como uma resposta às necessidades sentidas: a de encontrar uma forma colaborativa de apropriação e implementação do novo sistema, sobretudo devido à ameaça da pandemia, do confinamento e do ensino remoto de emergência.

Embora um número expressivo de docentes participantes no estudo tenha revelado algumas dúvidas ou incertezas, mostrando-se cautelosamente expectantes, a maioria demonstrou possuir expectativas positivas quanto ao impacto da sua participação na CoPV ao nível do trabalho colaborativo entre docentes, do contributo para o seu DPD e para uma reflexão pessoal sobre as suas práticas e consequente melhoria enquanto docente, e dos reflexos que a sua participação poderia vir a ter no sucesso escolar dos seus alunos. Isto significa que associaram a sua participação na CoPV à melhoria das competências profissionais e ao trabalho desenvolvido no dia-a-dia (utilidade prática do conhecimento e qualidade da informação partilhada), à reciprocidade e à interajuda (Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega & Rubia-Avi, 2021).

Importa ainda lembrar que a pandemia constituía, à data do início da CoPV, a maior ameaça que pairava sobre a escola. Assim, muitos dos professores encaravam a criação e existência da CoPV como um espaço onde, caso o confinamento se tornasse uma realidade, a interajuda e o contacto social aconteceriam, através das interações e partilhas virtuais, pelo que se verifica ainda a existência dos fatores *necessidade de afiliação* e *comportamentos de ajuda* referidos pelos autores.

9.3.2. A comunidade

Confirmou-se a existência do segundo elemento, a *comunidade*, na nossa CoPV: desenvolveram-se relações sociais promotoras da aprendizagem e da construção do conhecimento, as quais potenciaram as interações e as relações entre os membros (todos os docentes do AE, assentes no respeito mútuo e na confiança (Wenger, McDermott & Snyder, 2002). Para atestar a existência deste elemento, atentámos nos fatores elencados por Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega e Rubia-Avi (2021), por acreditarmos serem determinantes na construção do “tecido social” da nossa CoPV: tecnológicos (ambiente tecnológico em que a comunicação ocorre), contextuais (o ambiente de referência da comunidade) e nos interpessoais (relações estabelecidas entre os membros).

Fatores tecnológicos:

A generalidade dos docentes possui as competências digitais (tecnológicas/técnicas) necessárias para a participação na CoPV, as quais se prendem com a facilidade de utilização da plataforma adotada (no caso, o MS Teams), consideradas como fatores essenciais por autores como Gannon-Leary e Fontinha (2007), Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega e Rubia-Avi (2021) e Macário *et al.* (2010). Verificou-se que os docentes do AE se encontram familiarizados com a plataforma, sendo que a maioria considera ter um bom/muito bom domínio da mesma, utilizando-a com frequência/muita frequência quer para trabalho com os pares, quer com os alunos, à exceção dos docentes do 1.º CEB. Podemos, pois, concluir que os fatores tecnológicos não constituem um constrangimento às interações na CoPV.

Fatores contextuais:

Acreditamos que o contexto foi determinante enquanto fator de impacto na interação e participação dos membros da CoPV (Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega & Rubia-Avi, 2021). Flores (2004, citada em Forte, 2009, p.132) considera que “a compreensão do ensino e dos professores implica ter em consideração as culturas em que trabalham.” No caso do AE onde decorreu o nosso estudo, verificamos que possui uma cultura organizacional orientada para a colaboração, comunicação e interação positiva. As conceções de supervisão pedagógica, assentes sobretudo em noções de partilha e de trabalho

colaborativo, afiguram-se como o resultado desse *ethos* e dessa cultura de escola colaborativos, assentes na partilha e no diálogo, e no facto de as práticas supervisivas integrarem, há já vários anos, as rotinas da escola, constituindo um exemplo contrário ao afirmado por Pedras e Seabra (2016) de que “a prática supervisão não se encontra (...) enraizada nas escolas portuguesas de uma forma aberta e transparente, não sendo muito bem aceite por todos” (p.296).

De referir ainda que, de há alguns anos para cá, tem vindo a verificar-se, no AE onde decorreu o nosso estudo, a eliminação progressiva de alguns fatores extrínsecos que se afiguram como constrangimentos ao desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os docentes, como o afastamento/isolamento físico na sala de aula (cada docente trabalha sozinho na sala, com os seus alunos) e os horários letivos onde não existem tempos comuns para o trabalho colaborativo (Alves *et al.*, 2022; Lima & Fialho, 2015). Assim, têm vindo a implementar-se dinâmicas e práticas que rompem com o solipsismo e isolamento docente, num processo de transformação de práticas: promove-se o trabalho colaborativo, fora e dentro da sala de aula, bem como a partilha dos espaços, o que, pouco a pouco, tem vindo a ter impacto nos sentires e crenças do corpo docente. Assim, para os docentes do agrupamento, a supervisão entre pares ocorre não apenas na CoPV, mas de várias formas e em vários espaços, quer no ensino presencial quer no ERE: informalmente (em conversas na sala de professores, nos corredores e até por telefone ou Zoom durante o ERE); através da presença recorrente de outros docentes em sala de aula, seja ela física ou virtual; nas reuniões semanais das equipas educativas. Além disso, existe a prática da “porta aberta” (P4), ou seja, o sentimento de liberdade e de à-vontade dos docentes para entrarem na sala uns dos outros, sem receios nem “fantasmas” (Alarcão, 2020). É ainda de registar o orgulho que os docentes revelam face ao agrupamento.

Os resultados do nosso estudo vão, assim, ao encontro daqueles obtidos em alguns estudos efetuados por investigadores nacionais, que concluíram que o trabalho colaborativo, bem como o reconhecimento da sua importância, começam já a ser uma realidade entre os professores, quer ao nível da planificação, preparação e organização de atividades com os alunos, quer ao nível das relações entre pares (Frade, 2011, Pereira, 2012, Silva, 2012 citados em Pedras & Seabra, 2016).

Estamos, assim, perante uma cultura de escola forte, verificando-se uma grande amplitude de interação (os docentes interagem com um número significativo de colegas) da escola, sendo esses contactos frequentes e abrangendo diversas áreas da vida profissional (Lima, 2002). Ou seja, trata-se uma cultura de escola de integração, colaborativa (Fullan & Hargreaves, 2001) ou de trabalho conjunto (Little, 1990).

Há a realçar, contudo, que este *ethos* não acontece de um dia para o outro. É fruto de uma história partilhada, construída em conjunto e ao longo dos anos, e que, paulatinamente, foi promovendo o sentimento de pertença: um processo lento, individual e coletivo, que requer tempo (Alarcão & Canha, 2013). A este propósito, refira-se ainda o papel crucial das lideranças (de topo e intermédias), as quais se revelaram fortes e comprometidas com este processo.

Fatores interpessoais:

A CoPV desenvolveu-se assente numa relação de confiança entre os docentes, a qual já existia previamente à criação da CoPV, ou seja, a “comunidade” já existia de forma presencial, antes do seu alargamento para o espaço virtual. Este facto constituiu um elemento facilitador da partilha (Hinds & Wesiband, 2003; Raven, 2003, citados em Gannon-Leary & Fontainha, 2007; Wenger, McDermott & Snyder, 2002). A CoPV foi ainda um espaço facilitador do processo de SVP entre pares pela transparência e facilidade de acesso.

No que diz respeito aos laços sociais, e também afetivos, estes também já existiam previamente à criação da CoPV, confirmando-se o defendido por Andrews e Schwarz (2002, citados em Gannon-Leary & Fontainha, 2007) e por Jude-York, Davis e Wise (2000, citados em Lima, 2004), que referem os benefícios para a confiança se os membros da CoPV se conhecerem previamente.

Quanto à discussão, embora se verifiquem algumas publicações, na CoPV, que espelham reflexão e diálogo, estas são escassas. A participação dos docentes concretizou-se, sobretudo, através da partilha de materiais e recursos, constituindo a CoPV mais uma espécie de “repositório” do que um espaço de reflexão individual e conjunta. Isto porque essa prática ocorre noutros espaços e noutros momentos que não na CoPV.

9.3.3. A prática

Confirma-se a existência deste elemento na CoPV: a maioria dos docentes do AE partilhou, nesse espaço virtual, ferramentas, informações, materiais/recursos, documentos (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002), embora os momentos de discussão e reflexão sejam escassos, uma vez que aconteciam noutros espaços (presencialmente, por telefone...)

No entanto, um número ainda expressivo de docentes não efetuou qualquer interação na CoPV. Os docentes não participantes foram, maioritariamente, docentes que não se encontram diretamente envolvidos em práticas de avaliação (o domínio da nossa CoPV), bem como os formadores da componente tecnológica dos cursos profissionais. Outros ainda trabalharam em conjunto, colaborativa e presencialmente, como é o caso dos docentes do 1.º CEB, tendo apenas a partilha sido efetuada por apenas um dos elementos. De referir que a maioria dos participantes considera que o ERE teve um impacto negativo na participação dos docentes na CoPV: a falta de tempo surge como o fator mais apontado. Os entrevistados indicam ainda a sobrecarga de trabalho que o ERE acarretou (Ferronato & Santos, 2021; Flores *et al.*, 2020; Oliveira, Castañeda & Yaegashi, 2021; Verdasca, 2021), a *zoom fatigue* (Rocha, Neto & Silva, 2022), e a incipiente literacia digital de alguns docentes (Vuorikari *et al.*, 2016, citados em Nobre *et al.*, 2021), revelada quando o ERE os obrigou a dominar mais do que o MS Teams, fazendo com que tivessem de utilizar outros recursos, materiais e ferramentas digitais para lecionar exclusivamente *online*. Confirmam-se, assim, os resultados dos estudos referidos por Flores *et al.* (2020, p.21), os quais indicam que, embora os professores reconheçam ter aprendido rapidamente e conseguido dar resposta aos desafios do ensino remoto, é necessária mais formação em tecnologia, plataformas e avaliação no digital. A questão técnica foi também outro constrangimento sentido, sobretudo ao nível de problemas de rede (Flores *et al.*, 2020; Oliveira, Castañeda & Yaegashi, 2021).

No entanto, um número expressivo considera que o confinamento fez aumentar a participação dos docentes na CoPV.

Conclui-se, pois, que as opiniões são divergentes no que diz respeito a esta questão, existindo perceções e sentires contraditórios face à participação numa CoPV em pleno contexto pandémico. Talvez porque, por um lado, a participação na CoPV reduziu o

sentimento de isolamento e de solidão durante o confinamento, contribuindo para o bem-estar dos docentes (tal como veremos mais à frente); por outro lado, as exigências do ERE, conducentes ao cansaço e à falta de tempo (anteriormente referida), afiguraram-se como constrangimentos a uma maior participação.

9.4. Efeitos da participação na CoPV

Contributos para a compreensão do que é e para que serve uma CoPV: para a maioria dos docentes participantes no estudo, a CoPV “da Supervisão à Colaboração” foi a primeira comunidade de prática virtual em que participaram, considerando que essa participação contribuiu para uma melhor compreensão do que é e para que serve uma CoPV.

Contributos para trabalho colaborativo: a maioria dos docentes participantes reconhece que a CoPV é importante enquanto espaço de SVP, com vista ao DPD, contribuindo para a colaboração, a partilha e a interajuda entre docentes do AE, bem como para a construção de conhecimento em conjunto, sobretudo durante o tempo de confinamento, minimizando assim o impacto da pandemia. A CoPV “da Supervisão à colaboração” afigurou-se como uma forma de dar continuidade ao trabalho colaborativo que antes acontecia presencialmente e que, devido ao confinamento, já não podia acontecer. É assim atestada uma das vantagens das CoPV referidas pela literatura: o facto de potenciar a colaboração, que é a chave para a mudança (Bezerra, 2014; Choupina & Meirinhos, 2014; Ciolfi, 2017; Heemann, 2011; Johnson, 2001, citado em Gannon-Leary & Fontainha, 2007; Lai *et al.*, 2006; Lima, 2004; Macário *et al.*, 2010; Rocha & Pereira, 2014).

A maioria dos docentes considera ainda que a CoPV contribuiu para o desenvolvimento do AE enquanto comunidade aprendente, ajudando à construção de uma identidade coletiva (Lai *et al.*, 2006; Rocha e Pereira, 2014), atestando assim a importância da colaboração na construção de um sentimento de pertença (Duncan-Howell, 2010), num ambiente de confiança coletiva e de interdependência (trabalho de equipa e responsabilidade partilhada) (Fullan & Hargreaves, 2001).

Contributos para o sentimento de bem-estar durante o confinamento: a maioria dos docentes participantes considera que a CoPV contribuiu para um sentimento de bem-estar durante o ERE, diminuindo o isolamento e facilitando a colaboração e a comunicação entre pares. Os resultados obtidos nesta dimensão atestam a importância da CoPV ao nível da manutenção das relações interpessoais e do trabalho colaborativo, tendo este contexto supervisivo sido, no fim de contas, a solução possível, mas que trouxe o equilíbrio necessário, incentivando a comunicação e a interação entre os participantes, ultrapassando a barreira do tempo e do espaço (Bezerra, 2014; Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega & Rubia-Avi, 2021; Rocha & Pereira, 2014) e reduzindo sentimentos de desconexão, isolamento e solidão (Duncan-Howell, 2010).

Contributos para a autossupervisão e a mudança de práticas de avaliação: a maioria dos docentes participantes no estudo considera que a CoPV contribuiu para a sua autossupervisão, ajudando-os a refletir sobre as suas práticas de avaliação e a melhorá-las. Essa “intra-visão” (Alarcão, 2020) aconteceu na CoPV, não de forma coletiva, através do diálogo e reflexão conjunta no espaço virtual (já vimos que isso acontece fora do virtual), mas individualmente, sendo o professor o seu próprio supervisor (Perrenoud, 2002, citado em Gaspar, Seabra & Neves, 2012).

Constata-se que muitos docentes, mesmo os que não tiveram participação ativa na CoPV, acompanharam as partilhas (das rubricas, materiais/recursos, formações), viam-nas, “bebiam” (P3) ou “absorviam” (P10) a informação, refletiam sobre ela, para depois, “a partir dos exemplos” (P8), adaptarem, reformularem, experimentarem, “desenvolverem o seu trabalho” (P8).

De facto, maioria dos docentes participantes no nosso estudo apresenta uma perceção positiva no que diz respeito aos contributos da sua participação na CoPV no que diz respeito às práticas de avaliação, concretamente ao nível:

- dos três pilares do novo sistema de avaliação e classificação: avaliação formativa vs avaliação sumativa; envolvimento dos alunos no processo de avaliação; utilização de rubricas como suporte ao processo de avaliação;
- da elaboração e/ou aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação dos alunos;

- das práticas de avaliação, quer no regime presencial, quer em ERE.

No entanto, a perspetiva dos entrevistados, os quais, relembramos, desempenham cargos de coordenação (departamento, direção de turma), possuindo, assim, uma visão abrangente da realidade do AE, diverge um pouco dos resultados obtidos através do questionário II. Embora considerem que a participação dos docentes do AE na CoPV teve algum impacto na alteração de práticas, acreditam que este está longe de ser pleno, existindo ainda um caminho a percorrer.

Contributos para o sucesso dos alunos: partir-se-ia do princípio que a autossupervisão, assente na reflexão individual (e conjunta, acreditamos, fora da CoPV), conducente à alteração de práticas, teria impacto no sucesso dos alunos. No entanto, as opiniões divergem sobre esta questão. Se existem docentes que ainda não possuem uma perceção definida sobre o impacto da participação na CoPV no sucesso dos alunos, outros consideram que ele existiu, fruto da mudança de práticas de avaliação e dos seus efeitos positivos ao nível das aprendizagens.

Constrangimentos: na introdução a este estudo, afirmámos acreditar que a CoPV “da Supervisão à Colaboração” poderia constituir um contexto valioso e inovador associado ao desenvolvimento de práticas supervisivas. Reconhecemos, também, que a contribuição das CoPV para o desenvolvimento profissional docente, enquanto contexto integrado num processo de supervisão pedagógica, é uma área recente, muito pouco explorada/investigada, o que nos iria obrigar a desbravar terreno desconhecido. Assumimos ainda a nossa consciência de que estas dinâmicas de mudança e de inovação demoram o seu tempo, uma vez que não acontecem por decreto (Nóvoa, 1988). De facto, podemos concluir que o fator “tempo” é crucial para o desenvolvimento da CoPV e consequente impacto na práxis dos docentes do AE e, concomitantemente, nas aprendizagens e sucesso dos alunos. Os nossos entrevistados referem-se a este contexto inovador de supervisão entre pares como um “processo”, um “caminho” que se percorre passo a passo, devagar e sem pressas.

Outro constrangimento verificado é a questão da resistência à mudança (Alves, 2002) por parte de alguns docentes, pelo menos numa fase inicial. Como em qualquer organização, também no AE onde decorreu o nosso estudo há quem não se sinta confortável com as transformações e com as ruturas ao *status quo*. No entanto, apesar destas resistências por parte de alguns docentes do AE, podemos afirmar que a maioria revelou abertura à inovação e vontade de mudança e de transformação de práticas, reconhecendo a importância da CoPV sobretudo por ter sido iniciada no que chamam “ano zero” da implementação do sistema de avaliação e classificação do AE e devido ao contexto pandémico. Na verdade, este foi um assunto amplamente abordado e discutido entre os docentes, quer em momentos formais (como reuniões de departamento e de equipas pedagógicas), quer em momentos informais (em conversas na sala de professores ou por telefone), sendo reiterada a importância da dinâmica supervisiva criada através da CoPV. Um número significativo dos docentes participantes no estudo considera que a CoPV, facilitadora da partilha e de uma postura colaborativa, possibilitou a construção (social) de conhecimento e a partilha de boas práticas (Bezerra, 2014; Giostri, 2008; Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega & Rubia-Avi, 2021; Lai *et al.*, 2006; Macário *et al.*, 2010; Pestana & Cardoso, 2018; Rocha & Pereira, 2014; Silva *et al.*, 2019), fomentando a inovação e auxiliando a transformar e melhorar a sua práxis docente (Bezerra, 2014; Macário *et al.*, 2010; Sartori & Santos, 2013). Assim, enquanto contexto do processo supervisivo do AE, permitiu a auto e heterosupervisão (colaborativa), assente em dinâmicas conducentes à melhoria das práticas letivas, com algum impacto na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos (Malho *et al.*, 2014).

9.5. O papel do/a e-moderador/a

A maioria dos docentes participantes considera importante o papel do/a e-moderador/a de uma CoPV, julgando-o fundamental para manter a comunidade ativa (Dias, 2008; Lisboa & Coutinho, 2011b; Palloff & Pratt, 1999; Pinto & Osório, 2009; Prevedello, 2015; Salmon, 2000; Silva *et al.*, 2019; Wenger, McDermott & Snyder, 2002).

Assim, identificaram algumas características que consideram fundamentais para o perfil “ideal” do/a e-moderador/a, corroborando a opinião dos autores supramencionados:

Inteligência emocional: também designadas como competências interpessoais: empatia (capacidade de colocar no lugar do outro), saber ouvir o outro, capacidade de gerir conflitos, de respeitar opiniões e de ser imparcial, humildade, solidariedade e resiliência.

Capacidade de comunicação: clareza das mensagens e capacidade de esclarecer quaisquer questões, características aliadas à capacidade de instituir democraticidade na comunidade (garantir que esta é um espaço democrático, partilhado, onde todas as opiniões/contribuições são bem-vindas, encorajadas, reconhecidas e valorizadas).

Dinamismo: capacidade de motivar os membros da comunidade, levando-os a participar. Os docentes participantes consideram importante que o/a e-moderador/a seja dinâmico, pragmático, que tenha espírito de iniciativa, de colaboração e espírito crítico; que dê o exemplo, lance desafios, crie momentos de partilha e seja criativo, de forma a incentivar e a motivar os membros da comunidade a interagir e a participar.

Conhecimento do domínio: ser conhecedor do domínio e apaixonado pelo tema.

Conhecimento do grupo: alguns docentes consideram que um/a e-moderador/a deve conhecer bem o grupo da CoPV, saber quem são os elementos pertencentes à comunidade, e conhecer as suas expectativas, experiências prévias, necessidades e interesses.

Credibilidade/reconhecimento: esta característica prende-se como a “liderança” da CoPV e, curiosamente, foi a característica menos assinalada pelos docentes participantes. No entanto, pudemos perceber, através das entrevistas individuais, uma espécie de reconhecimento tácito da liderança da e-moderadora da CoPV “da Supervisão à Colaboração” (a própria investigadora), o que nos conferiu, de certa forma, legitimidade para a nossa moderação. Reconhece-se, assim, à investigadora algumas das principais características elencadas, concretamente inteligência emocional ou competências interpessoais (empatia, resiliência, gestão de conflitos), capacidade de comunicação e dinamismo, dando o exemplo, lançando desafios e criando momentos de partilha, de forma a incentivar e a motivar os membros da comunidade a interagir e a participar.

9.6 CoPV, Supervisão e DPD

Eis a derradeira etapa da nossa viagem: a resposta (possível) à nossa questão de investigação: **de que forma uma comunidade de prática virtual pode contribuir para um**

processo de supervisão colaborativa entre pares, com vista ao desenvolvimento profissional docente, concretamente no que diz respeito a práticas de avaliação?

Antes de mais, importa lembrar que a nossa CoPV, “da Supervisão à Colaboração”, integra os elementos de uma comunidade virtual de prática, tal como resumido por Miranda *et al.* (2017): o domínio, o sistema de avaliação e classificação do AE, relevante para a práxis docente dos elementos (docentes) que a integram a CoPV, ou seja, existe uma identidade, um campo de interesse partilhado; a comunidade, verificando-se interações e relações entre os membros da CoPV, as quais assentam no respeito mútuo e na confiança: os membros ajudam-se e aprendem uns com outros e partilham informação; a prática, existindo partilhas na comunidade.

Importa aqui fazer uma pausa para o regresso ao “palavrar” do heterónimo de Fernando Pessoa, a que já aludimos mais do que uma vez. De facto, na literatura, estas comunidades são designadas como “comunidades virtuais de prática”, epíteto que rejeitámos e que, de forma consciente e intencional, substituímos por “comunidade de prática virtual”, invertendo a ordem das palavras. O motivo é simples.

A CoPV é entendida, pela maioria dos docentes participantes no nosso estudo, como apenas mais um espaço de supervisão entre pares, sendo que reconhecem discutir sobre o domínio da CoPV, o sistema de avaliação e classificação do agrupamento, bem como outras questões da práxis docente, noutros contextos. Assim, o processo superviso decorre em muitos outros espaços no AE, de muitas outras formas, e através de uma multiplicidade de meios ou canais, quer durante o ensino presencial, quer remoto de emergência, ou seja, como refere o entrevistado P5: “no nosso agrupamento, há muitos momentos de partilha, e de supervisão, e de prática...! Aliás, acho que nós somos, no nosso agrupamento, uma comunidade de prática, seja ela presencial ou virtual”.

Quer isto dizer que o AE já era uma comunidade de prática antes da transição para o virtual, sendo a nossa CoPV apenas “uma extensão do mundo físico” (Castells, 2013, citado em Lisboa & Coutinho, 2011a)) ou “uma experiência complementar do espaço físico” (Pinto & Osório, 2009, p.49).

Trata-se, pois, de uma comunidade virtual que podemos designar como **híbrida**, combinando elementos de uma comunidade virtual e de uma comunidade presencial,

sendo que os seus membros comunicam e interagem entre si tanto *online* quanto *offline*, em momentos presenciais. Foi especialmente importante durante os períodos de confinamento e o ensino não presencial, consequência da pandemia COVID-19, possibilitando que os docentes do AE se mantivessem conectados uns com os outros, comunicando e colaborando, sobretudo através da partilha de materiais, minimizando assim os efeitos do afastamento compulsivo e contribuindo para a continuidade do processo supervisivo no AE.

Concluímos que vivemos num mundo cada vez mais conectado digitalmente, mas onde a necessidade de ligações pessoais e relacionamentos interpessoais continua a ser valorizada, sobretudo nas escolas, de uma forma geral, e no nosso AE, em particular. Ghamrawi (2022) diz-nos que as CoP, presenciais ou virtuais, não são novidade em educação, mas que, de acordo com Bolisani *et al.* (2020), as comunidades de prática virtuais ganharam expressão durante a pandemia, como resposta aos desafios colocados aos docentes e o nosso estudo é prova disso.

Os resultados revelam que a CoPV contribuiu para o trabalho colaborativo entre os docentes e, uma vez que acreditamos que colaboração e supervisão são dois conceitos que se entrelaçam, sendo que um promove as potencialidades do outro (Pedras & Seabra, 2016), somos obrigados a refletir e a questionar: é a supervisão que conduz à colaboração ou vice-versa? Será que devíamos ter invertido o título da nossa CoPV, como sugere o nosso entrevistado P3: “Eu gosto, por exemplo, do nome da nossa equipa, porque é “da supervisão à colaboração”, pronto. Ok? Eu nem sei se não inverteria, não poria “da colaboração à supervisão”, (...) Porque o meu (...) ponto de vista é exatamente esse! É a colaboração que vai levar à supervisão.”

Acabámos por concluir que esta questão se assemelha em muito à “pergunta do ovo e da galinha”, pelo que não encontrámos resposta para ela. Ainda assim, e independentemente da sintaxe, verifica-se que a CoPV é reconhecida pelos seus membros enquanto (mais) um espaço supervisivo entre pares, o qual se desenvolveu assente nos princípios da transparência, da confiança mútua, do espírito de entreajuda, da partilha e do diálogo (Fialho, 2016; Vieira, 2012, citado em Pedras & Seabra, 2016), constituindo um espaço acessível a todos os docentes, numa lógica de comunidade aprendente.

Os docentes reconhecem ainda, na CoPV, alguns dos princípios da supervisão horizontal indicados por Alarcão (2020), concretamente o facto de ter carácter voluntário, de potenciar a colaboração, de promover o desenvolvimento e construção de conhecimento profissional. Os resultados obtidos no nosso estudo mostram ainda que os docentes participantes consideram que a sua participação na CoPV teve impacto ao nível da autossupervisão e da melhoria das práticas por parte dos docentes, benefícios do processo supervisivo apontados por autores como Alarcão (2020) e Sachs (2009). No que diz respeito ao impacto positivo nas aprendizagens e consequente sucesso dos alunos, as perceções divergem, sendo que os docentes acreditam que devem ser tidos em conta outros fatores, tais como a motivação e o envolvimento dos próprios alunos, bem como o reconhecimento de que este novo contexto ou espaço de supervisão entre pares é algo inovador, constituindo, por isso, um “processo”, um “caminho” que requer tempo para ser percorrido. Daí que a continuidade deste espaço virtual no futuro tenha sido considerada importante pela maioria dos docentes.

Podemos, pois, concluir, que a CoPV “da Supervisão à Colaboração” contribuiu para o processo de supervisão colaborativa, entre pares, ou de *intervisão* (Salgado, Leandro, Graça & Martins, 2016) no AE onde decorreu o nosso estudo e, consequentemente, para o seu desenvolvimento profissional contínuo, alicerçado na práxis docente, na colaboração e na capacidade reflexiva (Alarcão, 2014, 2020; Alarcão & Canha, 2013; Alarcão, Sá-Chaves & Roldão, 2021; Day, 2001; Fialho, 2016; Gaspar, Seabra & Neves, 2012; Marcelo, 2009; Miranda *et al.*, 2021; Roldão, 2007, 2012; Roldão & Leite, 2012).

Choupina e Meirinhos (2014), afirmam que as “novas tecnologias que suportam as comunidades virtuais podem potenciar a criação de novos cenários que permitem o alargamento do conceito de desenvolvimento profissional docente” (p.53). O nosso estudo veio contribuir precisamente para este objetivo, enquanto contexto inovador, no sentido em que, como afirmam Correia e Seabra (2014, p.4) implicou a “rutura com hábitos rotineiros”, conduzindo a “práticas e saberes alternativos, adequados aos problemas e aos contextos”. Na verdade, a CoPV “da Supervisão à Colaboração” vai ao encontro do “contexto atual de mudança” apontado por Meirinhos (2010): é encarada, pelos docentes participantes, como um espaço de supervisão horizontal (por eles entendida como

formação contínua), de aprendizagem colaborativa, desenvolvida num ambiente virtual, que contribui para a construção de uma escola aprendente. Consideramos ainda que, para alguns docentes, a nossa CoPV contribuiu para um processo de desenvolvimento profissional que se integra na perspectiva de “Revitalização” de Sachs (2009), com foco na aprendizagem docente através da colaboração, repensando e renovando de práticas. Estes docentes podem ser encarados como aprendentes/prático-reflexivos, desenvolvendo-se na reflexão-na-ação e na reflexão-sobre-a-ação, indo ao encontro da perspectiva de Schön (1983). No entanto, consideramos que, para outros docentes participantes, o seu desenvolvimento profissional já perpassa a perspectiva de DPD a que Sachs (2009) chama de “Re-imaginação”, na medida em que não se limitam a renovar práticas, mas transformam-nas.

Os resultados do nosso estudo atestam, assim, as palavras de Gaspar *et al.* (2019) os quais referem que as comunidades virtuais podem “abrir portas a outras formas de supervisão, e processos de trabalho colaborativo entre docentes” (p.231). Confirma ainda as conclusões da investigação realizada por Ghamrawi (2021): pela sua flexibilidade e adaptabilidade, e se forem bem pensadas e planeadas, as CoPV são ferramentas poderosas no âmbito do DPD, em geral, e durante um período de crise, em particular, como foi o caso da pandemia.

9.7. A agulha que aponta o Norte

Finda a nossa viagem investigativa, sentimos que não se trata de uma chegada ao destino, mas antes de uma paragem, que poderá ser (ou não) breve. Acreditamos existir ainda muito por descobrir, dimensões por conhecer, terreno por desbravar. De facto, a contribuição das comunidades de prática virtuais, para o desenvolvimento profissional docente, enquanto contextos associados a processos de supervisão horizontal, com e para professores, é uma área muito pouco explorada/investigada, não existindo, no contexto nacional, quaisquer estudos sobre o assunto.

Temos consciência das limitações que envolvem o nosso estudo. Em primeiro lugar, decorreu num tempo específico, atípico e nunca antes experienciado: durante a pandemia COVID 19, conducente a um período de confinamento de cerca de três meses, em que

houve recurso ao ensino remoto de emergência. Em segundo lugar, foi conduzido num só agrupamento de escolas, de pequenas dimensões, localizado numa zona rural. Por fim, refira-se a cultura de escola muito própria do AE, construída ao longo do tempo, numa história partilhada e construída em conjunto.

Assim, é inevitável que nos questionemos: quais seriam os resultados se o estudo tivesse sido realizado noutra altura, sem a variável do contexto pandémico? E quais seriam os resultados se a investigação tivesse sido conduzida noutra(s) escola(s), diferente(s) nos seus espaços, nas suas gentes, nas suas culturas?

Acreditamos, pois, que este estudo poderá servir de fonte, e também de inspiração, para ações/investigações futuras, mapeando rumos a tomar:

- promoção de um debate a nível nacional sobre a importância da integração dos ambientes virtuais nas escolas, enquanto espaços potenciadores do trabalho colaborativo entre docentes e da supervisão pedagógica horizontal;
- investigação quanto às conceções e práticas de supervisão pedagógica e trabalho colaborativo dos docentes (da educação pré-escolar ao ensino secundário) em ambientes virtuais;
- estudos em agrupamento(s) de escolas, com vista a uma maior compreensão sobre como as comunidades de prática virtuais, criadas no seio das organizações, podem contribuir para processos de autossupervisão e supervisão entre pares, assentes na reflexão e na colaboração, com vista ao DPD;
- estudos em agrupamento(s) de escolas que permitam identificar o impacto das CoPV, enquanto espaço de trabalho colaborativo e de supervisão pedagógica horizontal, na transformação de práticas e consequente melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. ASA Editores.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028>
- Alarcão, I. (2001) Escola reflexiva. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp.15-30). Artmed Editora.
<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & J. M. Alves (coords.), *Coordenação, supervisão e liderança -Escolas, projetos e aprendizagens* (pp. 22-35). Universidade Católica.
<https://www.uceditora.ucp.pt/pt/digital/3046-coordenacao-supervisao-e-lideranca.html>
- Alarcão, I. (2020). *A Supervisão no campo educativo*. UA Editora.
<http://dx.doi.org/10.34624/11c4-1960>
- Alarcão, I. (2021). Educação na pandemia e no pós-pandemia. *Docent Discunt*, 2(1), pp. 11-22. <https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v2.n1.p11-22>
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2013). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Edições Almedina.
- Alarcão, I., Sá-Chaves, I., & Roldão, M. (2021). Percursos de Vida e Supervisão -Três olhares. *Indagatio Didactica*, 13(4), pp. 11-27.
<https://doi.org/10.34624/id.v13i4.26263>
- Alves, M. G., Gonçalves, T. & Pires, R. (2016). Desenvolvimento Profissional Docente: Perceções dos Professores em Diferentes Períodos ao Longo da Vida. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50(1), pp. 57-78. https://doi.org/10.14195/1647-8614_50-1_3
- Alves, M. P. (2002). Autonomia Curricular: A face oculta da (re)centralização? In A. F. Moreira et al.(orgs.), *Currículo e produção de identidades: actas do Colóquio sobre Questões Curriculares* (pp. 161-166). CIEd, Universidade do Minho.
<https://hdl.handle.net/1822/485>
- Alves, S., Macedo, L., Madanelo, O. M., Martins, M. M. & Martins, M. (2022). Trabalho colaborativo docente para a melhoria da ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento* (30), pp. 209-231. <https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2022.11325>
- Amante, L. (2013). Tecnologias e Educação: novas possibilidades ou novas desigualdades? In A. Cavalheiro et al. (orgs.), *As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora*. Biblos Editora.
https://www.academia.edu/3561220/Novas_Tecnologias_e_Educa%C3%A7%C3%A3o_Humanizadora_Novas_Possibilidades_ou_Novas_Desigualdades.
- Amante, L. (2021). "Redesenhar" a Escola para lá da Pandemia. *REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura* - . Dossiê qualidade e inovação da/na educação:

- concepções, possibilidades e desafios* (13), pp. 1-19.
<https://doi.org/10.51913/revelli.v13i0>
- American Educational Research Association (2011). [AERA Council Code of Ethics]. *Educational Researcher*, 40(3), pp. 145–156.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X11410403>
- Andrade, C. D. (2016). *Farewell*. Companhia das letras.
- Azevedo, V., Carvalho, M., Fernandes-Costa, F., Mesquita, S., Soares, J., Teixeira, F. & Maia, Â. (2017). Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. *Revista de Enfermagem Referência*, IV(14), pp. 159 - 168.
<https://doi.org/10.12707/RIV17018>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação* (5ª ed.). Gradiva.
- Bezerra, A. (2014). *Comunidades de prática online e a construção de competências para o ensino ativo*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro.
<http://hdl.handle.net/10773/13137>
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). APM. <http://hdl.handle.net/10451/4069>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Brinkmann, S. (2018). The Interview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 997-1038). SAGE.
- British Educational Research Association (BERA). (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research* (4ª ed.). <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>
- Brito, C., Duarte, J. & Baía, M. (2004). *As tecnologias de informação na formação contínua de professores. Uma nova leitura da realidade*. (ME/GIASE)
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bucholtz, M. (2000). The politics of transcription. *Journal of Pragmatics*, 32(10), pp. 1439-1465. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00094-6](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00094-6)
- Burgess, R. G. (1984). *In the Field: An Introduction to Field Research*. Routledge.
- Cabral, A. (2021). Cultura de escola e trabalho colaborativo: estudo de caso efetuado numa escola secundária. In C. Barreira, & I. Oliveira (eds.), *Supervisão e desenvolvimento profissional docente* (pp. 123-135). LE@D, Universidade Aberta.
<https://doi.org/10.34627/leadw.2021.2>
- Cabral, A. & Oliveira, I. (2017). Lideranças em contexto de supervisão – Modos de interação e práticas de trabalho colaborativo. In J. Pinhal, C. Cavaco, M. J. Cardona, F. Costa, J. Marques & R. Faria (Orgs.), *A escola – dinâmicas e atores* (pp.256-264). AFIRSE Portugal e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10400.2/9774>
- Cardoso, A. P. (1992). As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 26(1), pp. 85-99. <http://hdl.handle.net/10400.19/4159>
- Choupina, E. & Meirinhos, M. (2014). O desenvolvimento profissional docente em comunidade virtual de prática. *EduSer*, 6(1), pp. 50-65.
<https://doi.org/10.34620/eduser.v6i1.59>

- Christopoulos, T. P. & Diniz, E. H. (2008). Sustentação das comunidades virtuais de aprendizagem e de prática. *Organizações em contexto*, 4(8).
<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/OC/article/view/1368/1386>
- Ciolfi, E. G. (2017). Sociedade em rede: uso das comunidades virtuais na formação continuada dos professores. *REAduca: revista de educação para o século XXI*, 3, pp. 1-9. <http://hdl.handle.net/10400.2/6530>
- Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2000). *Research Methods in Education*. RoutledgeFalmer.
- Cook, T. & Reichardt, C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Correia, A. R. & Seabra, F. (2014). Modelos de supervisão pedagógica: perspectivas do passado ao presente. Livro de atas XI Colóquio sobre Questões Curriculares - U. Minho.
https://www.researchgate.net/publication/318983462_Modelos_de_supervisao_pedagogica_perspetivas_do_passado_ao_presente
- Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), pp. 30-36. <http://hdl.handle.net/10400.26/23968>
- Cosme, A. (2019). As escolas estão autorizadas a pensar, agora é preciso criar condições. *Edutalks#6, Estão as Escolas Preparadas para a Autonomia e a Flexibilidade Curricular?* Edulog - Fundação Belmiro de Azevedo.
<https://edulog.pt/storage/app/uploads/public/5cb/049/bd0/5cb049bd0fa8a816636010.pdf>
- Costa, F. A. (2012). Comunidades Virtuais de Aprendizagem.Traços, perspectivas de estudo e desafios às instituições educativas. *Revista Perspectiva (CED/UFSC)*, 30(1), pp. 59-75. <http://hdl.handle.net/10451/6564>
- Coutinho, C. P. (2013). Análise de conteúdo da comunicação assíncrona : considerações metodológicas e recomendações práticas. *Revista EFT Educação, Formação e Tecnologias*, 6(1), pp. 21-34. <https://hdl.handle.net/1822/27071>
- Coutinho, C.P. (2020). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Coutinho, C. P. & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), pp. 221-243.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/492>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Cristovão, E. (2015). *Supervisão e colaboração na escola e em sala de aula: um compromisso (im)possível?* Dissertação de mestrado. Universidade Católica.
<http://hdl.handle.net/10400.14/19412>
- Davidson, C. (2009). Transcription: Imperatives for Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(2), pp. 35–52.
<https://doi.org/10.1177/160940690900800206>
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.

- DGE (2020). *ROTEIRO – 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas*. Direção-Geral de Educação – Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/noticias/roteiro-8-principios-orientadores-para-implementacao-do-ensino-distancia-ed-nasescolas>.
- Dias, P. (2008). Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. *Educação, Formação & Tecnologias*, 1(1), pp. 4-10. <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/17>
- Dicionário Priberam. (2022). <https://dicionario.priberam.org/>
- Dicionário Terminológico para consulta em linha. <http://dt.dge.mec.pt/>
- Dumčius, R. (2018). *Study on Tools and policy pointers for mainstreaming innovative pedagogies and school organisation practices: barriers and solutions*. PPMI / Comissão Europeia (Directorate General for Education and Culture, European Commission).
- Duncan-Howell, J. (2010). Teachers making connections: Online communities as a source of professional learning. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), pp. 324-340. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00953.x>
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis*, 18, pp. 64-66.
- Ferronato, E. T. & Santos, H. T. (2021). Bem-estar e o mal-estar docente: sentimentos e emoções de professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental em tempos de pandemia. *Devir Educação*, pp. 269-286. <https://doi.org/10.30905/rde.v0i0.420>
- Fialho, I. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista De Estudos Curriculares*, 7(2), pp. 18-37. <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&ath%5B%5D=16>
- Fialho, I. (2021). Supervisão da prática letiva. Percursos de formação. In C. Barreira & I. Oliveira (Eds.) *Supervisão e Desenvolvimento Profissional Docente* (pp. 38-47). LE@D, Universidade Aberta. <https://doi.org/10.34627/leadw.2021.2>
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. SAGE.
- Flick, U. (2018). Triangulation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 777-804). SAGE.
- Flores, M. A. & Simão, A. M. (2009). Nota de apresentação. In M. A. Flores & A. M. Simão (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspetivas* (pp.7-15). Edições Pedagogo.
- Flores, M. A., Barros, A., Simão, A. M., Gago, M., Fernandes, E. L., Pereira, D., Ferreira, P. & Costa, L. (2021). Ensino remoto de emergência em tempos de pandemia: a experiência de professores portugueses. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* (21), pp. 1-26. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10022>
- Flores, M. A., Simão, A. M., Rajala, R. & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo internacional. In M. A. Flores, & A. M. Simão (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspetivas* (pp. 119-151). Edições Pedagogo.

- Foddy, W. (1996). *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários. Métodos e técnicas*. Ed. Celta.
- Forte, A. M. (2009). *Colaboração e Desenvolvimento Profissional de Professores: Perspectivas e Estratégias*. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/10562>
- Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Lusociência.
- Freire, P. (2015). *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. Paz e Terra.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.
- Gannon-Leary, P. & Fontainha, E. (2007). Communities of Practice and Virtual Learning Communities: Benefits, Barriers and Success Factors. *eLearning Papers*(5). https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1018066
- Gaspar, M. I. (Coord.) (2019). *Supervisão: Modelos e Processos*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. https://issuu.com/catolicaportoeducacao/docs/e-book_supervis_o_vf
- Gaspar, M. I., Seabra, F. & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, pp. 27-55.
- Ghamrawi, N. (2022). Teachers' virtual communities of practice: A strong response in times of crisis or just another Fad? *Educ Inf Technol*, 27(5). <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10857-w>
- Highglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito. Teoria e prática*. Ed. Celta.
- Giostrì, E. C. (2008). *Comunidades virtuais de prática como alternativa na formação continuada de docentes da educação superior tecnológica*. Tese de doutoramento. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91420>
- Gomes, M. C. (2011). *A comunicação em ambiente online: o papel da supervisão pedagógica numa comunidade virtual de aprendizagem criada na rede social Facebook*. Dissertação de mestrado. Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/18241>
- Hargreaves, A. (1998). *Changing teachers, changing times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Cassell.
- Heemann, C. (2011). A formação de professores e as comunidades virtuais de aprendizagem. *Signum: Estudos Da Linguagem*, 14(1), pp. 279–299. <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2011v14n1p279>
- Henriques, S., Gaspar, I. & Massano, L. (2017). O contributo da supervisão para o desenvolvimento profissional do docente online: reflexões teóricas. In J. Machado (Coord.), *Seminário Internacional. 2, Porto, 2017, Educação, territórios e desenvolvimento humano: atas. 2* (pp. 889-900). Faculdade de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.2/7175>
- Hernández, A. L. (2005). *Colaboración y desarrollo profesional del Profesorado. Regulaciones*. Tese de doutoramento. Universidade de Valencia. <http://hdl.handle.net/10550/15321>
- Hernández, A. L. (2007). *14 ideas clave: el trabajo en equipo del profesorado*. GRAO.

- Hernández-Soto, R., Gutiérrez-Ortega, M., & Rubia-Avi, B. (2020). Key factors in Knowledge Sharing Behavior in Virtual Communities of Practice: A Systematic Review. *Education in the Knowledge Society (EKS)*(22). <https://doi.org/10.14201/eks.22715>
- Illera, J. R. (2007). Como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação* (3), pp. 117-124. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/67>
- Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciências Humanas*, 12(19), pp. 75-86. <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/343/623>
- Imbernón, F. (2020). *El malestar del profesorado en tiempos de confinamiento y enseñanza virtual*. https://www.elperiodico.com/es/opinion/20200518/articulo-francisco-imbernon-malestar-del-profesorado-en-tiempos-de-confinamiento-y-ensenanza-virtual-7966492?utm_source=twitter&utm_medium=social&utm_campaign=btn-share
- Infopedia. (2022). <https://www.infopedia.pt/>
- Jorge, I. & Miranda, G. (2005). O pensamento crítico, a presença social e a presença do tutor no fórum de um curso de formação online de professores de português do ensino secundário. *Conferência Internacional em Tecnologia de Informação e Comunicação na Educação*.
- Kirschner, P. & Lai, K.-W. (2007). Online communities of practice in education. *Technology Pedagogy and Education*, 16(2), pp. 127–131. <https://www.researchgate.net/publication/46693733> Online communities of practice in education
- Lai, K.-W., Pratt, K., Anderson, M. & Stigter, J. (2006). *Literature review and synthesis: Online Communities of Practice*. Ministry of Education, New Zealand. https://thehub.swa.govt.nz/assets/documents/42425_lrs-online-com_0.pdf
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. Atlas.
- Lapadat, J. C. (2000). Problematizing transcription: Purpose, paradigm and quality. *International Journal of Social Research Methodology*, 3(3), pp. 203-219. <https://www.researchgate.net/publication/235356528> Problematizing transcription Purpose paradigm and quality
- Lapadat, J. C. & Lindsay, A. C. (1999). Transcription in Research and Practice: From Standardization of Technique to Interpretive Positionings. *Qualitative Inquiry*, 5(1), pp. 64-86. <https://doi.org/10.1177/107780049900500104>
- Leite, C. (2009). Ser professor nos dias de hoje... Formar professores num mundo em mudança. *Educação*, 34(2), pp. 251-263. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117112615002>
- Lévy, P. (1999). *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Loyola.
- Lima, J. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto Editora.
- Lima, J. Á. (2004). Social Networks in Teaching. In F. Hernández & I. F. Goodson (Eds.), *Social Geographies of Educational Change* (pp. 29-46). Kluwer Academic Publishers.
- Lima, J. Á. (2006). Ética na investigação. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-157). Porto Editora.

- Lima, J. Á. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), pp. 151-181.
- Lima, J. Á. & Fialho, A. (2015). Colaboração entre Professores e Perceções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2(1), pp. 27-53. https://doi.org/10.14195/1647-8614_49-2_2
- Lisbôa, E. S. & Coutinho, C. P. (2011a). Comunidades virtuais: sistematizando Conceitos. *Paidéi@*, 2(4).
<https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/161/178>
- Lisbôa, E. S., & Coutinho, C. P. (2011b). E-moderation in a thematic sample of orkut virtual communities: challenges and opportunities. *EDULEARN Proceedings 2011* (pp. 6081-6089). IATED. <https://hdl.handle.net/1822/12756>
- Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: autonomy and initiative in teachers professional relationships. *Teachers College Record*, 91(4), pp. 509-536.
<https://doi.org/10.1177/016146819009100403>
- Macário, M. J., Tréz, T., Lopes, S. F., Gonçalves, J., Cabrita, I. & Pombo, L. (2010). Comunidades de prática em ambientes virtuais: da teoria à experiência colaborativa. *Proceedings of the 9th European Conference On E-Learning*, 1, pp. 683-691.
<http://hdl.handle.net/10773/10219>
- Machado, J. (2019). Autonomia da escola e gestão curricular do ensino básico: desafios de um projeto de inovação. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, 4(3), pp. 54-69. <http://hdl.handle.net/10400.14/28327>
- Machado, J. & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, pp. 11-31.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3419>
- Malho, A., Pombo, L. & Marques, L. (2014). Supervisão colaborativa online de práticas letivas de Biologia em contexto Europeu: Portugal e República Checa. *Indagatio Didactica*, 6(2), pp. 93-106. <https://doi.org/10.34624/id.v6i2.4040>
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 7-22.
<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>
- Markus, M. & Blanchard, A. (2002). Sense of Virtual Community-Maintaining the Experience of Belonging. *Proceedings of the 35th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, pp. 3566-3575.
https://www.researchgate.net/publication/224075991_Sense_of_virtual_community_-_maintaining_the_experience_of_belonging
- Marques, J. P. (2016). A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. *Educação em Foco*, 19(28), pp. 263-284.
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23968/1/2009_13_2_30-36.pdf
- Meirinhos, M. (2010). Comunidades de prática de desenvolvimento profissional: condições e desafios de emergência. M. Miranda-Pinto & A. Osório (Eds.). *Infância no digital* (pp.1-11). ArcaComum. <http://hdl.handle.net/10198/4398>
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER*, 2(2), pp. 49-65. <http://hdl.handle.net/10198/3961>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass.

- Miranda, B., Oliveira, I., Amante, L., Henriques, S., Bidarra, M. G., Vaz, P., Pessoa, T. & Barreira, C. (2021). Observatório virtual de supervisão pedagógica e autoavaliação de escolas: pressupostos e objetivos. In C. Barreira & I. Oliveira (Eds.), *Supervisão e desenvolvimento profissional docente* (pp. 9-20). LE@D, Universidade Aberta.
<https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/26266>
- Moreira, J. A. (2018). Reconfigurando ecossistemas digitais de aprendizagem com tecnologias audiovisuais. *EmRede - Revista De Educação a Distância*, 5(1), pp. 5-15.
<https://doi.org/10.53628/emrede.v5.1.305>
- Moreira, M. A. (2015). A supervisão pedagógica como prática de transformação: O lugar das narrativas profissionais. *Revista Eletrônica de Educação*, 9(3), pp. 48-63.
<https://hdl.handle.net/1822/40305>
- Morgado, J. C. (2011). Projecto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27(3), pp. 361-588. <https://doi.org/10.21573/vol27n32011.26411>
- Morgado, J. C., Sousa, J. R. & Pacheco, J. A. (2020). Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. 15, pp. 1-10.
<https://hdl.handle.net/1822/65846>
- Mouraz, A. & Pinto, D. (2021). A observação de pares como estratégia de supervisão colaborativa: Procedimentos e resultados. In C. Barreira & I. Oliveira (Eds.), *Supervisão e Desenvolvimento Profissional Docente* (pp. 36-49). Universidade Aberta.
<https://doi.org/10.34627/leadw.2021.2>
- Nobre, A., Mouraz, A., Goulão, M., Henriques, S., Barros, D. & Moreira, J. A. (2021). Processos de comunicação digital no sistema educativo português em tempos de pandemia. *Práxis Educacional*, 17(45), pp. 81-99.
<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8331>
- Nóvoa, A. (2004). Currículo e docência : a pessoa, a partilha, a prudência. In E. P. Gonçalves, M. Z. C. Pereira, M. E. P. Carvalho (Orgs.) *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes*. Álinea. <http://hdl.handle.net/10451/4816>
- Nóvoa, A. (2008). O regresso dos Professores. *Comunicações. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida. Portugal 2007.*, pp. 21-28.
https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida_3.pdf
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.
- Okada, A. L. & Santos, E. O. (2003). Comunicação educativa no ciberespaço: utilizando interfaces gratuitas. *XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, INTERCOM 2003*. São Paulo.
http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_NP11_santos_e_dmea.pdf
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp.29-42). APM.
https://www.academia.edu/21700427/A_reflex%C3%A3o_e_o_professor_como_investigador

- Oliveira, M. R., Castañeda, C. F. & Yaegashi, S. F. (2021). Mal-estar docente e a (im) possibilidade da autorreflexão: uma problemática nos tempos de pandemia. *Revista Humanidades e Inovação*, 8(41), pp. 390-401.
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4773>
- Oliver, D. G., Serovich, J. M. & Mason, T. L. (2005). Constraints and Opportunities with Interview Transcription: Towards Reflection in Qualitative Research. *Social Forces*, 84(2), pp. 1273-1289. <https://doi.org/10.1353/sof.2006.0023>
- Oswald, D., Sherratt, F. & Smith, S. (2014). Handling the Hawthorne Effect: The challenges surrounding a participant observer. *Review of Social Studies*, 1(1), pp. 53-73.
https://www.researchgate.net/publication/279767163_Handling_the_Hawthorne_effect_The_challenges_surrounding_a_participant_observer
- Pachiega, M. D. & Milani, D. R. (2020). Pandemia, as reinvenções educacionais e o mal-estar docente: uma contribuição sob a ótica psicanalítica. *Dialogia* (36), pp. 220-234.
<https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18323>
- Palloff, R. M. & Pratt, K. (1999). *Building Learning Communities in Cyberspace. Effective strategies for the online classroom*. Jossey-Bass Publishers.
- Pedras, S. & Seabra, F. (2016). Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação. *Transmutare*, 1(2), pp. 293-312. <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/4379>
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 12, pp. 5-21.
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24781999000300002&lng=pt&nrm=iso
- Pestana, F. & Cardoso, T. (2018). Modelos e tendências evolutivas nos sistemas educativos europeus: o impacto das TIC. In A. Pedro *et al.* (Eds.), *ticEDUCA2018. Congresso Internacional TIC e Educação. Technogy Enhanced Learning: livro de atas*, 5 (pp. 1797-1807). Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.
<http://hdl.handle.net/10400.2/8223>
- Pinto, M. M. & Osório, A. (2009). Liderança em Comunidades de Prática Online: Estratégias e Dinâmicas na @rcaComum. *Nueva Serie*, 9(1), pp. 47-65.
https://www.researchgate.net/publication/277265601_Lideranca_em_Comunidades_de_Pratica_Online_Estrategias_e_Dinamicas_na_rcaComum
- Ponte, J. P., Oliveira, P., Varandas, J. M., Oliveira, H. & Fonseca, H. (2007). Um dispositivo de interacção virtual de suporte à reflexão na formação inicial de professores. *Quadrante*, 16(2), pp. 3-25. <http://hdl.handle.net/10451/3970>
- Prates, M. L., Aranha, Á. & Loureiro, A. (2016). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. *EduSer*, 2(1). <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i1.20>
- Prevedello, C. F. (2015). *Comunidades virtuais de prática no serviço público: quadro teórico para a organização*. Tese de doutoramento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134817/000988265.pdf?sequence=1&isAllowed=y~>
- Quelhas, N. & Gonçalves, D. (2019). Autonomia, autoria, aprendizagem e flexibilidade curricular: da teoria à prática. *IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas*. (pp. 514-519). Instituto Politécnico.
<http://hdl.handle.net/10400.14/28915>

- Ramalho, R., Pessoa, T., & Pinto, J. (2015). Análise da aprendizagem, interação e satisfação na formação de professores sobre LMS. *Challenges - Half a Century of ICT in Education*, pp. 1118-1132. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2381>
- Raposo, A. M. & Alves, J. M. (2013). Professores e contextos de trabalho: traços da ação docente na transição para um novo modelo de gestão. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, pp. 27-47. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2013.3388>
- Ricardo, L., Henriques, S. & Seabra, F. (2012). Supervisão pedagógica: teoria e prática. In R. Cadima, I. Pereira, H. Menino, I. Dias & H. Pinto (Coords.), *Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação. Livro atas* (pp. 101-108). ESECS – IPL. <https://core.ac.uk/download/pdf/61429414.pdf>
- Rocha, A. L., Neto, I. L. & Silva, F. C. (2022). A prevalência de Burnout em professores no contexto de aulas remotas durante a pandemia de COVID-19. *SCIAS - Educação, Comunicação E Tecnologia*, 4(1), pp. 109-126. <https://revista.uemg.br/index.php/sciasedcomtec/article/view/6169>
- Rocha, M. (2013). *Comunidades virtuais de prática: contextos educacional, profissional e sociedade civil*. Tese de doutoramento. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2944>
- Rocha, J. (2020). A supervisão pedagógica em tempos de pandemia. *Universidade de Aveiro. Livro de Resumos. Supervisão 2020. II Congresso Nacional e I Internacional de Supervisão: Políticas e Práticas* (pp. 93-95). UA Editora, Universidade de Aveiro, Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia. <https://doi.org/10.34624/gm7z-7b14>
- Rocha, M. A., Barros, D. M. & Cardoso, T. (2015). Formação de comunidades virtuais de prática: elementos de sustentabilidade nas I JIO – Jornadas Internacionais Online. In M. J. Gomes, A. J. Osório, & L. Valente (Orgs.), *Challenges 2015. Conferência Internacional de TIC na Educação, 9, Braga, 2015 - "Meio Século de TIC na Educação: atas* (pp. 1262-1274). Universidade do Minho. Instituto de Educação. Centro de Competência em TIC. <http://hdl.handle.net/10400.2/9294>
- Rocha, M. A. & Pereira, A. (2014). A importância das comunidades virtuais de prática em ambiente educativo: sucesso e colaboração de uma comunidade de professores. In G. L. Miranda, M. E. Monteiro, P. Brás (Orgs), *ticEDUCA2014. Encontro Internacional TIC e Educação, 3, Lisboa, 2014 - "Aprendizagem online"* (pp. 602-610). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.2/9188>
- Rodrigues, S. (2010). *Supervisão da formação de professores em ciências : um estudo de caso realizado no 1º e 2º CEB em contexto online*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/1439>
- Roldão, M. C. (2006). Trabalho colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas? *Noésis* (66), pp. 22-23. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo66.pdf
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noésis* (71), pp. 24-29. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf
- Roldão, M. C. (2008). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. *Comunicações. Conferência Desenvolvimento profissional de professores*

- para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida. Portugal 2007., pp. 40-50. https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida_3.pdf
- Roldão, M. C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria – uma triangulação transformativa nas escolas? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* (12), pp. 7-28. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3373>
- Roldão, M. C. & Leite, T. (2012). O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20(76). <https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000300004>
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores & A. M. Simão (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Edições Pedagogo.
- Salgado, A., Leandro, S., Graça, T. & Martins, D. (2016). Observar para refletir: O (des)envolvimento de um grupo de professores na (trans)formação das práticas pedagógicas. *Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação — Motivação para o Desempenho Académico* (pp.865-879). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. https://www.researchgate.net/publication/330934103_Observar_para_refletir_O_de_senvolvimento_de_um_grupo_de_professores_na_transformacao_das_praticas_pedagogicas
- Salmon, G. (2000). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. Taylor and Francis.
- Salomão, A. C., & Bedran, P. F. (2013). Formação Reflexiva do Professor em Contextos Virtuais: A Experiência do Projeto Teletandem Brasil. *Intercâmbios*, 27, pp. 1-23. <http://hdl.handle.net/11449/122641>
- Sartori, V. & Santos, N. (2013). Comunidade de prática virtual: espaço para o compartilhamento de conhecimento na educação a distância. *Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e Elearning*, 3, pp. 1-23. Universidade Aberta.LEAD. <http://hdl.handle.net/10400.2/3042>
- Saussure, F. (1986). *Curso de Linguística Geral*. Publicações D.Quixote.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Senge, P., Roberts, C., Boss, R., Smith, B., & Kleiner, A. (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook*. Nicholas Brealey Publishing.
- Serrano, S. & Seabra, F. (2022). Ser professor no séc. XXI: Desafios e metamorfoses. In C. Cavaco, F. Albuquerque Costa, J. Marques, J. Viana, R. Marreiros & A. R. Faria (Orgs.), *Educação e Idades da Vida: Problemáticas de Investigação e Desafios na Sociedade Contemporânea* (pp. 658-665). AFIRSE Portugal. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/11568>
- Silva, C., & Silva, I. (2017). P-PIP-Projeto Piloto de Inovação Pedagógica: Desafiar a escola, construir autonomia. In C. Palmeirão, & J. M. Alves (Coords.), *Construir a autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores* (pp. 112-130).

- Universidade Católica Editora. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/UCP_2017_Construir_a_Autonomia_e_Flexibilizacao_Curricular.pdf
- Silva, D. M., Esquincalha, A. C. & Giraldo, V. A. (2019). Estado do Conhecimento sobre Comunidades Virtuais de Prática em Dissertações e Teses Brasileiras. *EaD Em Foco*, 9(1), pp. 1-12. <https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.766>
- Silva, R. F., Macedo, M. & Conceição, J. (2022). A pandemia de COVID-19 em Portugal: Evolução, Vacinação e Farmacovigilância. *Revista Multidisciplinar*, 4(2), pp. 135–154. <https://doi.org/10.23882/rmd.22090>
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). (2020). *Carta Ética*. <http://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). SAGE.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE.
- Taylor, S. J., Bogdan, R. & DeVault, M. L. (2016). *Introduction to qualitative research methods : a guidebook and resource*. Wiley.
- Torres, L. L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 13(49), pp. 435-451. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000400003>
- Torres, L. L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), pp. 59-81. doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.13919>
- Tuckman, B. W. & Harper, B. E. (2012). *Conducting educational research*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Verdasca, J. (2021). A escola em tempos de pandemia: narrativas de professores. *Saber & Educar*(29). <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol29.403>
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora. *Cadernos do CCAP*, 1. <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Harvard Business School Press.
- Wenger, E., Trayner, B., & Laat, M. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework*. Ruud de MoorCentrum, Open University of the Netherlands. https://www.researchgate.net/profile/Maarten-Laat/publication/220040553_Promoting_and_Assessing_Value_Creation_in_Communities_and_Networks_A_Conceptual_Framework/links/0046353536fa177004000000/Promoting-and-Assessing-Value-Creation-in-Communities-and-Netw
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Bookman.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. The Guilford Press.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Decreto-Lei n.º 139-A/90. Diário da República n.º 98/1990, 1º Suplemento, Série I
- Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro. Diário da República n.º 14/2007, Série I (2007)
- Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. Diário da República n.º 37/2012, Série I (2012)
- Decreto-lei n.º. 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º. 129/18 – Série I. (2018)
- Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/18 – Série I. (2018)
- Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Diário da República n.º 37/2012, Série I (2012)
- Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho. Diário da República, 2.ª série — N.º 138 (2018)
- Direção-Geral da Educação (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Martins, Guilherme d'Oliveira (Coord.) (2017). Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação.

ANEXOS

ANEXO 1 – PROCEDIMENTOS DE ÉTICA

1.1. Pedido de autorização ao diretor do agrupamento de escolas

Exmo. Sr. Diretor,
do Agrupamento de Escolas [REDACTED]

Sílvia Alexandra Lopes Serrano, docente do grupo 330, portadora do Cartão de Cidadão nº10098062, a exercer funções no Agrupamento de Escolas de [REDACTED] vem, muito respeitosamente, solicitar autorização para a realização de um estudo, cujo contexto passa a descrever:

Com o propósito de melhorar as suas competências profissionais, encontra-se a frequentar o Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, cumprindo-lhe elaborar a respetiva dissertação.

A investigação a realizar, com o título "Da Supervisão à Colaboração: uma Comunidade de Prática Virtual", tem como objetivo principal compreender de que forma uma Comunidade de Prática Virtual (CoPV) pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente, enquanto contexto integrado num processo de supervisão de trabalho colaborativo entre pares, focado em práticas de avaliação. Assim, prevê-se a aplicação de dois questionários a todos os docentes do agrupamento, bem como a realização de uma entrevista semiestruturada a vários docentes.

Mais informo que será solicitado o consentimento informado dos participantes, bem como garantida e salvaguardada a sua privacidade e a confidencialidade dos dados recolhidos. Na elaboração do trabalho escrito serão utilizados pseudónimos e siglas de modo a garantir o anonimato de todos os intervenientes.

Certa da melhor atenção do Senhor Diretor e disponível para qualquer esclarecimento, a docente, mestranda do MSVP da UAB, n.º 1402517

1.2. Formulário de consentimento informado

CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO PARA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

O presente documento contém informação importante em relação à investigação para a qual foi convidado a participar. Solicito que leia atentamente toda a informação apresentada, podendo apresentar alguma questão de modo a decidir da sua participação.

Título da investigação: Da supervisão à colaboração: uma comunidade de prática virtual

Pessoa responsável pela investigação: Sílvia Alexandra Lopes Serrano

Instituição de acolhimento: Laboratório de Educação a Distância e Elearning (LE@D).

Objetivos da investigação: a presente investigação tem como objetivo principal compreender de que forma uma Comunidade de Prática Virtual (CoPV) pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente, enquanto contexto integrado num processo de supervisão de trabalho colaborativo entre pares, focado em práticas de avaliação.

Participação esperada no estudo: Nesta fase do projeto de investigação, desenvolvido no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta sob o tema "Da Supervisão à Colaboração: uma Comunidade de Prática Virtual", prevê-se a realização de uma entrevista semiestruturada a vários docentes do Agrupamento de Escolas.

Objetivos da entrevista: Esta entrevista tem como objetivo recolher informações sobre as perspetivas do corpo docente do Agrupamento de Escolas face ao desenvolvimento de um processo de supervisão pedagógica entre pares, assente numa comunidade prática virtual, numa equipa do MS Teams.

Duração esperada da participação: 45 minutos.

Procedimentos do estudo: A entrevista será concretizada via plataforma Zoom (vídeo e imagem). Foram convidados a participar 10 docentes do agrupamento de escolas, de diferentes ciclos de ensino, grupos de recrutamento e vínculos profissionais, estando incluídos os coordenadores de departamento e a presidente do Conselho Geral.

Possíveis benefícios esperados da participação: A sua colaboração, na qualidade de professor(a) deste Agrupamento, é determinante para a concretização deste trabalho, que deverá fornecer resultados relevantes sobre o problema em estudo. Os resultados do estudo serão partilhados com a comunidade educativa, esperando-se que contribuam para os processos de inovação em curso

Possíveis riscos da participação: nada a registar.

Confidencialidade e anonimato: As suas respostas no âmbito desta entrevista são confidenciais. No entanto, é importante que responda de forma sincera, pois os resultados da investigação dependerão, em grande parte, da qualidade das suas respostas.

Sobre os dados recolhidos: Garantimos que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente no âmbito do presente trabalho.

Divulgação dos resultados da investigação/projeto e sua finalidade: os resultados serão divulgados aos participantes nos canais do agrupamento de escolas e, posteriormente, aquando da publicação da dissertação.

Contacto em caso de dúvidas: para qualquer questão relacionada com a sua participação nesta investigação, por favor, contactar: silviaserrano73mail.com

Tipo de participação: A participação é voluntária e a qualquer momento pode desistir, para o que deve ser enviada uma mensagem para silviaserrano73@gmail.com.

Assinatura do investigador que solicita a participação

Nome: Sílvia Alexandra Lopes Serrano

Assinatura ----- **Data:** 02/06/2021

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Nome:

Assinatura:... .. **Data:** /..... /.....

SE NÃO FOR O PRÓPRIO A ASSINAR POR IDADE OU INCAPACIDADE

(se o menor tiver discernimento deve também assinar em cima, se consentir)

NOME:

BI/CC N.º: **DATA OU VALIDADE** /..... /.....

GRAU DE PARENTESCO OU TIPO DE REPRESENTAÇÃO:

ASSINATURA

ANEXO 2 – INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

2.1. Guião do questionário I “CoPV & Supervisão”

PARTES DO QUESTIONÁRIO	OBJETIVOS	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	PERGUNTAS
			1. Consentimento informado
PARTE I	Recolher informação de carácter pessoal e profissional	Características pessoais e profissionais dos inquiridos	2. Género 3. Idade 4. Tempo de serviço 5. Vínculo profissional 6. Ciclo a que leciona
PARTE II	Identificar o grau de familiaridade de cada docente com a plataforma MS Teams	- Frequência de utilização da plataforma MS Teams - Grau de domínio da plataforma MS Teams - Finalidades de utilização da plataforma MS Teams	7. Utilizo a plataforma MS Teams... (de muita frequência a nunca). 8. O meu domínio da plataforma MS Teams é... (de excelente a fraco). 9. Utilizo a Plataforma MS Teams sobretudo para: arquivo e partilha de documentos, comunicação assíncrona com outros docentes no fórum, criação de rubricas, trabalho colaborativo com outros docentes (coconstrução de documentos), outra.
PARTE III	Identificar as conceções do corpo docente do agrupamento sobre o processo de supervisão pedagógica	- Conceitos associados à supervisão pedagógica - Objetivos/ finalidades da supervisão pedagógica	10. A supervisão pedagógica... a) está associada à avaliação de desempenho docente. b) está relacionada com fiscalização e controlo. c) contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. d) promove a reflexão dos docentes sobre as suas práticas com vista à mudança. e) contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos. f) é útil apenas para docentes em formação inicial. g) é útil para docentes em formação contínua.
PARTE IV	Aferir a receptividade do corpo docente do agrupamento à implementação de um processo de supervisão pedagógica, de acordo com uma determinada modalidade	- Grau de importância da implementação de um processo de supervisão pedagógica no agrupamento - Modalidade de supervisão considerada mais eficaz	11. Considero que... a) é importante a implementação de um processo de supervisão no agrupamento. b) um processo de supervisão pedagógica vertical é o mais eficaz. c) um processo de supervisão pedagógica horizontal (entre pares) é o mais eficaz.
Parte V	Aferir a receptividade e expectativas do	Conhecimento do que é uma CoPV	12. Sei o que é uma CoPV e para que serve.

	corpo docente face a uma CoPV, enquanto contexto de um processo supervisivo entre pares	• Expetativas face à participação na CoPV ao nível do trabalho colaborativo, desenvolvimento profissional e impacto no sucesso dos alunos • Perceção da fase em que a CoPV se encontra	13. Creio que... a) esta CoPV irá contribuir para melhorar o trabalho colaborativo entre docentes. b) a minha participação nesta CoPV irá contribuir para o meu desenvolvimento profissional. c) a minha participação nesta CoPV irá contribuir para uma reflexão pessoal sobre as minhas práticas e consequente melhoria enquanto docente. d) a minha participação nesta CoPV irá ter reflexos no sucesso escolar dos meus alunos. e) a CoPV se encontra na seguinte fase: acessibilidade e motivação; socialização online; troca de informação; construção de conhecimento; desenvolvimento.

2.2. Questionário I “CoPV & Supervisão”

Supervisão & CoPV

Supervisão & CoPV

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDOS DE INVESTIGAÇÃO

Caro(a) colega,

Este questionário enquadra-se numa investigação a desenvolver no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta sob o tema “Da Supervisão à Colaboração: uma Comunidade de Prática Virtual”.

Tem como objetivo recolher informações sobre as perspetivas do corpo docente do Agrupamento de Escolas de Gavião face ao desenvolvimento de um processo de supervisão pedagógica entre pares assente numa comunidade virtual de prática. A sua colaboração, na qualidade de professor(a) deste Agrupamento, é determinante para a concretização deste trabalho, que deverá fornecer resultados relevantes sobre o problema em estudo.

Embora o questionário seja anónimo e as suas respostas sejam confidenciais, é importante que responda de forma sincera, pois os resultados da investigação dependerão, em grande parte, da qualidade das suas respostas. Garantimos ainda que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente no âmbito do presente trabalho.

Agradecemos a sua disponibilidade e colaboração, solicitando que seja o mais breve possível, de forma a viabilizar este estudo.

Sílvia Serrano

* Indica uma pergunta obrigatória

Declaração de consentimento

1. Declaro ter lido e compreendido esta informação, bem como as garantias que me foram fornecidas. Tendo tomado conhecimento da informação acerca do âmbito deste questionário, declaro que: *

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Aceito participar e responder ao questionário.

Informações gerais de preenchimento

*Esta tarefa ocupará cerca de 8 minutos. Tenha em atenção que se interromper e fechar o questionário para retomar mais tarde, as respostas não serão guardadas automaticamente.

*As questões colocadas são de resposta obrigatória e estão assinalas com um asterisco vermelho. Caso não responda a alguma, não conseguirá avançar.

*Quando chegar ao final do questionário, clique em "submeter". Surgirá a mensagem de que a submissão foi bem sucedida.

*Caso surja alguma dificuldade no preenchimento, pode contactar: silviaserrano73@gmail.com. Teremos todo o gosto em ajudar!

CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL**2. Género ***

Marcar apenas uma oval.

☐ Masculino

☐ Feminino

3. Idade *

Marcar apenas uma oval.

☐ 20-30

☐ 31-40

☐ 41-50

☐ 51-60

☐ + de 60

☐ Outra: _____

4. Tempo de serviço *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ até 3 anos
- ☐ de 4 a 10 anos
- ☐ de 11 a 20 anos
- ☐ de 21 a 30
- ☐ + de 30
- ☐ Outra: _____

5. Vínculo profissional *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Contratado(a)
- ☐ Quadro de Zona Pedagógica
- ☐ Quadro de Agrupamento
- ☐ Outra: _____

6. Ciclo a que leciona *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Pré-escolar
- ☐ 1º CEB
- ☐ 2ºCEB
- ☐ 3ºCEB/Secundário

Plataforma MS TEAMS

Esta é a plataforma utilizada no Agrupamento, pelo que importa compreender o seu grau de familiaridade com a mesma.

7. Utilizo a Plataforma MS Teams... *

Marcar apenas uma oval.

Nunca

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

Com muita frequência

8. O meu domínio da plataforma MS Teams é... *

Marcar apenas uma oval.

Fraco

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

Muito Bom

9. Utilizo a Plataforma MS Teams sobretudo para: (pode assinalar mais de uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Arquivo e partilha de documentos
- ☐ Comunicação assíncrona com outros docentes, no fórum
- ☐ Criação de rubricas
- ☐ Trabalho colaborativo com outros docentes (coconstrução de documentos)
- ☐ Outra: _____

Supervisão Pedagógica: o que é e para que serve

Assinale o seu grau de concordância com as seguintes afirmações.

10. A supervisão pedagógica... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 (discordo totalmente)	2	3	4	5 (concordo totalmente)
está associada à avaliação de desempenho docente.	☐	☐	☐	☐	☐
está relacionada com fiscalização e controlo.	☐	☐	☐	☐	☐
contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.	☐	☐	☐	☐	☐
promove a reflexão dos docentes sobre as suas práticas com vista à mudança.	☐	☐	☐	☐	☐
contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
é útil apenas para docentes em formação inicial.	☐	☐	☐	☐	☐
é útil para docentes em formação contínua.	☐	☐	☐	☐	☐

Supervisão pedagógica: como?

Assinale o seu grau de concordância com as seguintes afirmações.

11. Considero que... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 (discordo totalmente)	2	3	4	5 (concordo totalmente)
é importante a implementação de um processo de supervisão no agrupamento.	☐	☐	☐	☐	☐
um processo de supervisão pedagógica vertical é o mais eficaz.	☐	☐	☐	☐	☐
um processo de supervisão pedagógica horizontal (entre pares) é o mais eficaz.	☐	☐	☐	☐	☐

Comunidade de Prática Virtual(CoPV) "Da Supervisão à Colaboração" -
Perceções e expetativas

Assinale o seu grau de concordância com as seguintes afirmações.

12. Sei o que é uma CoPV e para que serve. *

Marcar apenas uma oval.

Discordo totalmente

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

Concordo totalmente

13. Creio que... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 (discordo totalmente)	2	3	4	5 (concordo totalmente)
esta CoPV irá contribuir para melhorar o trabalho colaborativo entre docentes.	☐	☐	☐	☐	☐
a minha participação nesta CoPV irá contribuir para o meu desenvolvimento profissional.	☐	☐	☐	☐	☐
a minha participação nesta CoPV irá contribuir para uma reflexão pessoal sobre as minhas práticas e consequente melhoria enquanto docente.	☐	☐	☐	☐	☐
a minha participação nesta CoPV irá ter reflexos no sucesso escolar dos meus alunos.	☐	☐	☐	☐	☐

14. Considero que a CoPV se encontra na seguinte fase: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Acessibilidade e motivação
- ☐ Socialização online
- ☐ Troca de informação
- ☐ Construção de conhecimento
- ☐ Desenvolvimento

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

2.3. Guião do questionário II “da Supervisão à Colaboração”

PARTES DO QUESTIONÁRIO	OBJETIVOS	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	PERGUNTAS
PARTE I	Recolher informação de carácter pessoal e profissional	Características pessoais e profissionais dos inquiridos	1. Consentimento informado
			3. Género masculino feminino 3. Idade 20-30 31-40 41-50 51-60 +60 4. Tempo de serviço até 3 anos de 4 a 10 anos de 11 a 20 anos de 21 a 30 anos + de 30 anos 5. Vínculo profissional Professor contratado Quadro de Zona Pedagógica Quadro de Agrupamento Técnico especializado (formadores da componente tecnológica dos cursos profissionais) 6. Departamento curricular Ed. De Infância e 1º CEB Línguas e Ciências Sociais e Humanas Matemática e Ciências Experimentais Expressões 7. Ciclo(s) a que leciona: Ed. Pré-Escolar 1º CEB 2º CEB 3º CEB/Secundário Educação Especial
PARTE II	Compreender, na perspetiva dos inquiridos, os efeitos da sua participação na CoPV, enquanto contexto de um processo	• Conhecimento do que é uma CoPV	8. A minha participação na CoPV <i>Da Supervisão à Colaboração</i> ajudou-me a compreender o que é e para que serve uma CoPV.

	supervisivo entre pares	• Experiência de participação em CoPV • Grau de participação na CoPV	9. Este ano foi a primeira vez que participei numa CoPV num contexto de supervisão entre pares. 10. Ao longo do ano letivo... - participei regularmente na CoPV através da partilha de materiais, experiências e/ou reflexões e acompanhei as partilhas do/as colegas. - participei esporadicamente na CoPV através da partilha de materiais, experiências e/ou reflexões e acompanhei as partilhas do/as colegas. - não participei na CoPV, mas acompanhei regularmente as partilhas de materiais, experiências e/ou reflexões realizadas na equipa. - não participei na CoPV, mas acompanhei esporadicamente as partilhas de materiais, experiências e/ou reflexões realizadas na equipa. - não participei nem acompanhei as partilhas de materiais, experiências e/ou reflexões realizadas na equipa. 11. Ao longo do ano letivo não participei de forma mais ativa na CoPV devido a... - falta de tempo. - não ter nada suficientemente interessante/relevante para partilhar. - sentir algum constrangimento em partilhar com colegas os meus materiais, experiências e/ou reflexões. - considerar que a CoPV não iria contribuir para o meu desenvolvimento profissional. 12. Indique outro motivo.

		• Contributos da participação na CoPV ao nível do trabalho colaborativo entre docentes	13. O contexto pandémico, conducente ao confinamento e ao E@D... a) fez aumentar o grau de participação dos professores do agrupamento na CoPV. b) fez diminuir o grau de participação dos professores do agrupamento na CoPV. 14. A CoPV contribuiu para... a) o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores do agrupamento, sobretudo durante o E@D. b) a partilha e construção de conhecimento em conjunto pelos professores do agrupamento. c) o desenvolvimento do agrupamento enquanto comunidade aprendente, ajudando à construção de uma identidade coletiva. 15. A participação dos professores do agrupamento na CoPV contribuiu para um sentimento de bem-estar durante o confinamento e o E@D, diminuindo o isolamento e facilitando a colaboração e a comunicação entre pares. 16. A CoPV desenvolveu-se assente numa relação de confiança entre os professores participantes. 17. A CoPV foi um espaço facilitador do processo de supervisão entre pares, pela facilidade de acesso e transparência. 18. No agrupamento, a CoPV “da Supervisão à colaboração” é... a) o único espaço onde ocorre o processo de supervisão entre pares. b) apenas mais um espaço de supervisão entre pares,

		existindo outros (formais e/ou informais). 19. A CoPV deve manter-se no próximo ano letivo... - enquanto espaço único do processo de supervisão entre pares. - enquanto mais um espaço do processo de supervisão entre pares, complementar a outras práticas. 20. Converso com os meus colegas, noutro contexto que não a CoPV, sobre os temas aí partilhados e trabalhados. 21. Assinale a situação em que se encontra: - Na minha atividade, desenvolvo práticas de avaliação com crianças/alunos - Na minha atividade, não desenvolvo práticas de avaliação com crianças/alunos 22. A CoPV contribuiu para a minha autossupervisão/autoaprendizagem, ajudando-me a refletir sobre as minhas práticas de avaliação e a melhorá-las. 23. A minha participação na CoPV contribuiu para... - um maior esclarecimento da distinção entre avaliação formativa e avaliação sumativa e das práticas que ambas envolvem. - um aumento e/ou mudança das minhas práticas no que diz respeito ao envolvimento dos alunos no seu processo de avaliação. - a construção e utilização mais regular e intencional de rubricas ao longo do processo de avaliação dos alunos.

		• Contributo impacto no sucesso dos alunos	24. A minha participação na CoPV constituiu o ponto de partida para a elaboração e/ou aperfeiçoamento dos meus instrumentos de avaliação dos alunos. 25. A minha participação na CoPV teve impacto nas minhas práticas de avaliação, quer no regime presencial quer em E@D. 26. A minha participação na CoPV teve um impacto positivo nas aprendizagens e no sucesso dos alunos.
PARTE III	Analisar, na perspetiva dos docentes participantes, a relevância do papel do/a moderador/a da CoPV	Relevância do papel do/a moderador/a de uma CoPV	27. O papel do/a moderador/a de uma CoPV é fundamental para manter a comunidade ativa. 28. Um/a moderador/a de uma CoPV deve ser: - motivador/a (encoraja os participantes a interagir). - facilitador/a (do envolvimento e interação dos participantes). - comunicador/a (claro/a nas mensagens que transmite e esclarecedor de eventuais questões imprecisas). - conhecedor/a (evidencia domínio e paixão pelo tema). - empático/a (sabe ouvir o outro, gere eventuais conflitos, respeita opiniões e é imparcial). - solidário/a. - líder (reconhecido pela comunidade, o que lhe confere legitimidade). 29. Indique outra(s) característica(s) que considerar pertinente
PARTE IV	Revisitar o conceito de supervisão dos docentes participantes, aferindo as suas perceções	Perceção das múltiplas dimensões da supervisão	30. No conceito “supervisão pedagógica entre pares”, o termo “supervisão” deveria ser substituído por outro. 31. Indique 3 termos alternativos à palavra “supervisão”

2.4. Questionário II “da Supervisão à Colaboração”

Questionário "da Supervisão à Colaboração"

Questionário "da Supervisão à Colaboração"

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDOS DE INVESTIGAÇÃO

Caro(a) colega,

Este questionário enquadra-se numa investigação a desenvolver no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta sob o tema "Da Supervisão à Colaboração: uma Comunidade de Prática Virtual".

Tem como objetivo recolher informações sobre as perspetivas do corpo docente do Agrupamento de Escolas, face ao desenvolvimento de um processo de supervisão pedagógica entre pares assente numa comunidade virtual de prática. A sua colaboração, na qualidade de professor(a) deste Agrupamento, é determinante para a concretização deste trabalho, que deverá fornecer resultados relevantes sobre o problema em estudo.

Embora o questionário seja anónimo e as suas respostas sejam confidenciais, é importante que responda de forma sincera, pois os resultados da investigação dependerão, em grande parte, da qualidade das suas respostas. Garantimos ainda que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente no âmbito do presente trabalho.

Agradecemos a sua disponibilidade e colaboração, solicitando que seja o mais breve possível, de forma a viabilizar este estudo.

Sílvia Serrano

* Indica uma pergunta obrigatória

Declaração de consentimento

1. Declaro ter lido e compreendido esta informação, bem como as garantias que me foram fornecidas. Tendo tomado conhecimento da informação acerca do âmbito deste questionário, declaro que: *

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Aceito participar e responder ao questionário.

Informações gerais de preenchimento

*Esta tarefa ocupará cerca de 8 minutos. Tenha em atenção que se interromper e fechar o questionário para retomar mais tarde, as respostas não serão guardadas automaticamente.

*As questões colocadas são de resposta obrigatória e estão assinaladas com um asterisco vermelho. Caso não responda a alguma, não conseguirá avançar.

*Quando chegar ao final do questionário, clique em "submeter". Surgirá a mensagem de que a submissão foi bem sucedida.

*Caso surja alguma dificuldade no preenchimento, pode contactar: silviaserrano73@gmail.com. Teremos todo o gosto em ajudar!

CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

2. Género *

Marcar apenas uma oval.

☐ Masculino

☐ Feminino

3. Idade *

Marcar apenas uma oval.

☐ 20-30

☐ 31-40

☐ 41-50

☐ 51-60

☐ + de 60

☐ Outra: _____

4. Tempo de serviço *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ até 3 anos
- ☐ de 4 a 10 anos
- ☐ de 11 a 20 anos
- ☐ de 21 a 30
- ☐ + de 30

5. Vínculo profissional *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Docente contratado(a)
- ☐ Docente de Quadro de Zona Pedagógica
- ☐ Docente de Quadro de Agrupamento
- ☐ Técnico especializado contratado (formadores da componente tecnológica dos cursos profissionais)

6. Departamento Curricular

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Educação de Infância e 1º CEB
- ☐ Línguas e Ciências Sociais e Humanas
- ☐ Matemática e Ciências Experimentais
- ☐ Expressões

7. Ciclo a que leciona (pode seleccionar mais do que um) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Pré-escolar
- ☐ 1º CEB
- ☐ 2ºCEB
- ☐ 3ºCEB
- ☐ Secundário
- ☐ Educação Especial

Comunidades de Prática Virtuais (CoPV)

Assinale o seu grau de concordância com as afirmações que se seguem, de acordo com a escala:

1-discordo totalmente 2-discordo 3-não concordo nem discordo 4-concordo 5-concordo totalmente

8. A minha participação na CoPV "da Supervisão à Colaboração" ajudou-me a compreender o que é e para que serve uma CoPV. *

Marcar apenas uma oval.

Discordo totalmente

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

Concordo Plenamente

9. Este ano foi a primeira vez que participei numa CoPV num contexto de supervisão entre pares. *

Marcar apenas uma oval.

Discordo totalmente

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

Concordo totalmente

Participação na CoPV "da Supervisão à Colaboração"

Assinale a opção que corresponde ao seu grau de participação na CoPV.

10. Ao longo do ano letivo... *

Marcar apenas uma oval.

☐ a) participei regularmente na CoPV através da partilha de materiais, experiências e/ou reflexões e acompanhei as partilhas do/as colegas.

Avançar para a pergunta 13

☐ b) participei esporadicamente na CoPV através da partilha de materiais, experiências e/ou reflexões e acompanhei as partilhas do/as colegas.

☐ c) não participei na CoPV, mas acompanhei regularmente as partilhas de materiais, experiências e/ou reflexões realizadas na equipa.

☐ d) não participei na CoPV, mas acompanhei esporadicamente as partilhas de materiais, experiências e/ou reflexões realizadas na equipa.

☐ e) não participei nem acompanhei as partilhas de materiais, experiências e/ou reflexões realizadas na equipa.

11. Ao longo do ano letivo não participei ou participei apenas esporadicamente na CoVP devido a... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 (discordo totalmente)	2	3	4	5 (concordo totalmente)
falta de tempo	☐	☐	☐	☐	☐
não ter nada suficientemente interessante/relevant e para partilhar	☐	☐	☐	☐	☐
sentir algum constrangimento em partilhar com colegas os meus materiais, experiências e/ou reflexões	☐	☐	☐	☐	☐
considerar que a CoPV não iria contribuir para o meu desenvolvimento profissional	☐	☐	☐	☐	☐

12. Indique outro motivo, se considerar pertinente.

A CoPV "da Supervisão à Colaboração" e o trabalho colaborativo entre docentes

Assinale o seu grau de concordância com as afirmações que se seguem, de acordo com a escala:

1-discordo totalmente 2-discordo 3-não concordo nem discordo 4-concordo 5-concordo totalmente

13. O contexto pandémico, conducente ao confinamento e ao E@D... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 (discordo totalmente)	2	3	4	5 (concordo totalmente)
fez aumentar o grau de participação dos professores do agrupamento na CoVP.	☐	☐	☐	☐	☐
fez diminuir o grau de participação dos professores do agrupamento na CoVP.	☐	☐	☐	☐	☐

14. A CoPV contribuiu para... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 (discordo totalmente)	2	3	4	5 (concordo totalmente)
o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores do agrupamento, sobretudo durante o E@D.	☐	☐	☐	☐	☐
a partilha e construção de conhecimento em conjunto pelos professores do agrupamento.	☐	☐	☐	☐	☐
o desenvolvimento do agrupamento enquanto comunidade aprendente, ajudando à construção de uma identidade coletiva.	☐	☐	☐	☐	☐

15. A participação dos professores do agrupamento na CoPV contribuiu para um sentimento de bem-estar durante o confinamento e o E@D, diminuindo o isolamento e facilitando a colaboração e a comunicação entre pares. *

Marcar apenas uma oval.

Discordo totalmente

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

Concordo totalmente

16. A CoPV desenvolveu-se assente numa relação de confiança entre os professores participantes.

*

Marcar apenas uma oval.

Discordo totalmente

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

Concordo totalmente

17. A CoPV foi um espaço facilitador do processo de supervisão entre pares, pela facilidade de acesso e transparência. *

Marcar apenas uma oval.

Discordo totalmente

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

Concordo totalmente

A natureza da CoPV "da Supervisão à Colaboração"

Assinale o seu grau de concordância com as afirmações que se seguem, de acordo com a escala:

1-discordo totalmente 2-discordo 3-não concordo nem discordo 4-concordo 5-concordo totalmente

18. No agrupamento, a CoPV "da Supervisão à colaboração" é... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 (discordo totalmente)	2	3	4	5 (concordo totalmente)
o único espaço onde ocorre o processo de supervisão entre pares.	☐	☐	☐	☐	☐
apenas mais um espaço de supervisão entre pares, existindo outros (formais e/ou informais).	☐	☐	☐	☐	☐

19. A CoPV deve manter-se no próximo ano letivo... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 (discordo totalmente)	2	3	4	5 (concordo totalmente)
enquanto espaço único do processo de supervisão entre pares.	☐	☐	☐	☐	☐
enquanto mais um espaço do processo de supervisão entre pares, complementar a outras práticas.	☐	☐	☐	☐	☐

20. Converso com os meus colegas, noutra contexto que não a CoPV, sobre os temas aí partilhados e trabalhados. *

Marcar apenas uma oval.

Discordo totalmente

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

Concordo totalmente

21. Assinale a situação em que se encontra: *

Marcar apenas uma oval.

☐ Na minha atividade, desenvolvo práticas de avaliação com crianças/alunos.

☐ Na minha atividade, não desenvolvo práticas de avaliação com crianças/alunos. Avançar para a pergunta 27

A CoPV "da Supervisão à Colaboração": profissionais reflexivos, práticas de avaliação e sucesso dos alunos

Assinale o seu grau de concordância com as afirmações que se seguem, de acordo com a escala:

1-discordo totalmente 2-discordo 3-não concordo nem discordo 4-concordo 5-concordo totalmente

22. A CoPV contribuiu para a minha autoversão/autoaprendizagem, ajudando-me a refletir sobre as minhas práticas de avaliação e a melhorá-las. *

Marcar apenas uma oval.

Discordo totalmente

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

Concordo totalmente

23. A minha participação na CoPV contribuiu para... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 (discordo totalmente)	2	3	4	5 (concordo totalmente)
um maior esclarecimento da distinção entre avaliação formativa e avaliação sumativa e das práticas que ambas envolvem.	☐	☐	☐	☐	☐
um aumento e/ou mudança das minhas práticas, no que diz respeito ao envolvimento dos alunos no seu processo de avaliação.	☐	☐	☐	☐	☐
a construção e utilização mais regular e intencional de rubricas ao longo do processo de avaliação dos alunos.	☐	☐	☐	☐	☐

24. A minha participação na CoPV constituiu o ponto de partida para a elaboração *
e/ou aperfeiçoamento dos meus instrumentos de avaliação dos alunos.

Marcar apenas uma oval.

Discordo totalmente

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

Concordo totalmente

25. A minha participação na CoPV teve impacto nas minhas práticas de avaliação, * quer no regime presencial quer em E@D.

Marcar apenas uma oval.

Discordo totalmente

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

Concordo totalmente

26. A minha participação na CoPV teve um impacto positivo nas aprendizagens e no sucesso dos alunos. *

Marcar apenas uma oval.

Discordo totalmente

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

Concordo totalmente

A relevância do(a) moderador(a) numa CoPV

Assinale o seu grau de concordância com as afirmações que se seguem, de acordo com a escala:

1-discordo totalmente 2-discordo 3-não concordo nem discordo 4-concordo 5-concordo totalmente

27. O papel do/a moderador/a de uma CoVP é fundamental para manter a comunidade ativa.

*

Marcar apenas uma oval.

Discordo totalmente

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

Concordo totalmente

28. Um/a moderador/a de uma CoVP deve ser: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 (discordo totalmente)	2	3	4	5 (concordo totalmente)
motivador/a (encoraja os participantes a interagir).	☐	☐	☐	☐	☐
facilitador/a (do envolvimento e interação dos participantes).	☐	☐	☐	☐	☐
comunicador/a (claro/a nas mensagens que transmite e esclarecedor de eventuais questões imprecisas).	☐	☐	☐	☐	☐
conhecedor/a (evidencia domínio e paixão pelo tema).	☐	☐	☐	☐	☐
empático/a (sabe ouvir o outro, gere eventuais conflitos, respeita opiniões e é imparcial).	☐	☐	☐	☐	☐
solidário/a.	☐	☐	☐	☐	☐
líder (reconhecido pela comunidade, o que lhe confere legitimidade).	☐	☐	☐	☐	☐

contine
legitimidade).

29. Indique outra(s) característica(s) que considerar pertinente.

Revisitar o conceito de "supervisão" pedagógica

Assinale o seu grau de concordância com a afirmação que se segue, de acordo com a escala:

1-discordo totalmente 2-discordo 3-não concordo nem discordo 4-concordo 5-concordo totalmente

30. No conceito "supervisão pedagógica entre pares", o termo "supervisão" deveria ser substituído por outro. *

Marcar apenas uma oval.

Discordo totalmente

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

Concordo totalmente

31. Indique 3 termos alternativos à palavra "supervisão". *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

2.5. Guião da entrevista semiestruturada

PREPARAÇÃO DA ENTREVISTA	
ETAPA	DESCRIÇÃO
Enquadramento da entrevista	Pretende-se dar resposta ao seguinte problema de estudo: De que forma uma CoP virtual, dinamizada na Plataforma MS Teams pela investigadora, pode contribuir, na perspetiva dos participantes, para o seu desenvolvimento profissional, enquanto contexto associado a um processo de supervisão de trabalho colaborativo, entre pares, concretamente no que diz respeito a práticas de avaliação.
Definição dos objetivos da entrevista	Recolha de dados que permitam alcançar os objetivos definidos para o estudo: i) Identificar as conceções dos docentes de um agrupamento de escolas sobre o processo de supervisão pedagógica. ii) Compreender, sob a perspetiva dos docentes do agrupamento, os efeitos da sua participação na CoPV ao nível do processo de implementação do novo sistema de avaliação e classificação, sobretudo em tempos de pandemia e de ensino a distância. iii) Compreender, sob a perspetiva dos docentes do agrupamento, a importância de uma CoPV enquanto espaço de supervisão entre pares e de colaboração, em tempos de pandemia. iv) Compreender, sob a perspetiva dos docentes do agrupamento, o impacto da participação na CoPV ao nível do desenvolvimento profissional docente e do sucesso dos alunos, em tempos de pandemia. iv) Compreender, sob a perspetiva dos docentes do agrupamento, a verdadeira natureza da CoPV: virtual ou híbrida? v) Analisar, sob perspetiva dos docentes participantes, a relevância do papel da moderadora na dinâmica da CoPV.
Entrevistadora	Mestranda do 2º ano do MSVP da Universidade Aberta
Entrevistados	10 docentes do agrupamento de escolas de diferentes ciclos de ensino, grupos de recrutamento e vínculos profissionais, estando incluídos os coordenadores de departamento: 220 (2.º CEB: Inglês), 230 (2º CEB: Matemática e CN), 300 (3º CEB e Sec: Português), 330 (3º CEB e Sec: Inglês), 400 (3º CEB, História), 500 (3º CEB e sec: Matemática)
Prazo	20 de julho 2021
Comunicação	Tipo: oral (gravada, se com consentimento) Espaço: videoconferência (plataforma Zoom) Momento: a definir com cada entrevistado
Duração	Cerca de 40 minutos

PARTES DA ENTREVISTA	OBJETIVOS	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	PERGUNTAS
PARTE I	- Explicitar os fundamentos e objetivos da entrevista; - Motivar o entrevistado; - Garantir a confidencialidade; - Solicitar autorização para o registo áudio da entrevista; -Agradecer a colaboração.	----	- Esta entrevista enquadra-se numa investigação a desenvolver no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta sob o tema "Da Supervisão à Colaboração: uma Comunidade Virtual de Prática". - Tem como objetivo recolher informações sobre as perspetivas do corpo docente do Agrupamento de Escolas face ao desenvolvimento de um processo de supervisão pedagógica entre pares assente numa comunidade prática virtual numa equipa do MS Teams. - A sua colaboração, na qualidade de professor(a) deste Agrupamento, é determinante para a concretização deste trabalho, que deverá fornecer resultados relevantes sobre o problema em estudo. - As suas respostas no âmbito desta entrevista são confidenciais. No entanto, é importante que responda de forma sincera, pois os resultados da investigação dependerão, em grande parte, da qualidade das suas respostas. Garantimos ainda que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente no âmbito do presente trabalho. - Solicitamos a sua autorização para a gravação desta entrevista, sendo que posteriormente ser-lhe-á solicitado a assinatura do documento <i>Consentimento Informado e Esclarecido</i>. - Agradecemos a sua disponibilidade e colaboração neste estudo.
PARTE II	Recolher informação de carácter pessoal e profissional	Características pessoais e profissionais dos inquiridos	1. Idade 2. Tempo de serviço (em anos) 3. Vínculo profissional 4. Ciclo a que leciona 5. Grupo de recrutamento
PARTE III	Identificar o grau de familiaridade de cada entrevistado com a plataforma MS Teams	• Experiência de utilização do MS Teams • Frequência de utilização da plataforma MS Teams • Grau de domínio da plataforma MS Teams • Finalidades de utilização da plataforma MS Teams	6. Já conhecia ou tinha utilizado a plataforma MS Teams antes deste ano letivo? 7. Se sim, desde quando e em que contexto? 8. Este ano, com que frequência utiliza a plataforma MS Teams? 9. Considera possuir um bom domínio desta plataforma? 10. Com que finalidades utiliza o MS Teams, quer com alunos, quer com colegas?

PARTE IV	Identificar as concepções dos entrevistados sobre o processo de supervisão pedagógica	• Conceitos associados à supervisão pedagógica	11. Quando se fala em supervisão pedagógica, em que pensa?
PARTE V	Aferir a receptividade dos entrevistados à implementação de um processo de supervisão pedagógica, de acordo com uma determinada modalidade	• Grau de importância da implementação de um processo de supervisão pedagógica (nas escolas e no agrupamento) • Modalidade de supervisão (horizontal/vertical) considerada mais eficaz	12. Considera importante a implementação de um processo de supervisão nas escolas, em geral, e, em particular, no agrupamento? Porquê? 13. Qual o modelo de supervisão que considera mais útil: vertical ou horizontal? Porquê?
PARTE VI	Compreender, na perspetiva dos entrevistados, os efeitos da sua participação na CoPV, enquanto contexto de um processo superviso entre pares	• Conhecimento do que é uma CoPV • Experiência de participação em SoPV • Perceção da natureza da CoPV • Grau de participação na CoPV • Efeito face à participação na CoPV ao nível da colaboração entre docentes • Efeito face à participação na CoPV nas práticas de avaliação e impacto no sucesso dos alunos	14. O que é, para si, uma CoPV? 15. Já tinha participado numa CoPV anteriormente? Se sim, em que âmbito? 16. De acordo com a sua experiência, a comunidade de prática “da Supervisão à colaboração” desenvolve-se exclusivamente em contexto virtual ou surge apenas como mais um espaço de supervisão entre pares, no agrupamento? 17. Como descreve sua participação na CoPV? 18. Na sua opinião, qual o impacto da situação pandémica no grau de participação dos docentes na CoPV? 19. Na sua opinião, qual o impacto da participação dos professores do agrupamento na CoPV, ao nível do trabalho colaborativo e da partilha, sobretudo em tempos de pandemia e de confinamento? 20. Na sua opinião, a participação na CoPV contribuiu, de alguma forma, para o bem-estar dos professores? Porquê? 21. Pensa que a participação na CoPV influenciou as suas práticas de avaliação, quer no regime presencial quer no ensino a distância? 22. E as dos restantes professores do agrupamento?

		• Percepção de outros impactos da participação na CoPV • Vontade da continuidade da CoPV	23. Na sua perspectiva, qual o impacto que a participação dos professores na CoPV tem vindo a ter no sucesso dos alunos? 24. Para além dos aspetos referidos anteriormente, que prós e contras pode apontar à CoPV, enquanto espaço do um processo supervisoivo? 25. Considera que a CoPV deve manter-se no próximo ano letivo?
PARTE VII	Analisar, na perspectiva dos entrevistados, a relevância do papel da moderadora da CoPV	• Relevância do papel da moderadora da CoPV	26. Na sua opinião, que características deve ter a moderadora de uma CoPV?

ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

3.1. Entrevista P1

I. INFORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL		
IDADE	40	
TEMPO DE SERVIÇO	4 anos	
VÍNCULO PROFISSIONAL	Contratado/a	
CICLO A QUE LECIONA	3º ciclo	
OUTRAS FUNÇÕES	Direção de turma	
CÓDIGO	P1	
DATA	HORA	DURAÇÃO
15.06.2021	15h40	40 minutos

II. ENTREVISTA

SS: Esta entrevista enquadra-se numa investigação a desenvolver no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta sob o tema "Da Supervisão à Colaboração: uma Comunidade Virtual de Prática". Tem como objetivo recolher informações sobre as perspetivas do corpo docente do Agrupamento de Escolas face ao desenvolvimento de um processo de supervisão pedagógica entre pares assente numa comunidade prática virtual numa equipa do MS Teams. A tua colaboração, na qualidade de professora deste Agrupamento, é determinante para a concretização deste trabalho, que deverá fornecer resultados relevantes sobre o problema em estudo. As tuas respostas no âmbito desta entrevista são confidenciais. No entanto, é importante que respondas de forma sincera, pois os resultados da investigação dependerão, em grande parte, da qualidade das tuas respostas. Garantimos ainda que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente no âmbito do presente trabalho. Solicitamos a tua autorização para a gravação desta entrevista. Autorizas?

P1: Sim!

SS: Agradecemos a sua disponibilidade e colaboração neste estudo! Ora bem... idade?

P1: 40.

SS: Tempo de serviço?

P1: Aaaaaa (...) Em anos ou em dias? Tu queres ir isso em dias? Que coisa maravilhosa... (*risos*)

SS: É só para ter a perceção...

P1: A perceção... a perceção (...) em anos acho que ainda é pior! Passa lá para a próxima pergunta que já te respondo a esta!

SS: Vínculo profissional?

P1: Contratada.

SS: Ciclo a que lecionas?

P1: (*eliminação de conteúdo confidencial*)

SS: Grupo de recrutamento?

P1: 330.

SS: Não faças esse ar! (*Risos*)

P1: 330!!! (*Risos*)

SS: Muito melhor! (*Risos*) Tempo de serviço? Já consegues dizer ou não?

P1: Espera aí! Estou aqui a abrir! Ai! Eu sei lá! Eu já nem sei (...) o tempo de serviço! Há quanto tempo que não olho para isto...!

SS: Desde o ano passado, não?

P1: Não, este ano já concorremos, eu é que sou muito distraída e nunca sei isto de cor. Este ano foi uma comédia... hummm.... até 31/08/2020, 1578 dias. Após a profissionalização, mais 200 e (...) então mas não há nenhum que diga os dois juntos?! Antes e depois...?!

SS: Não, não! É antes e depois! Eu também me aparece!

P1: Então depois é 1578...

SS: Tão pouquinhos... Isso dá quantos anos?

P1: 1578... não posso contar antes, não é? Aaaa... Não sei... Dá poucos...

SS: Nem eu... pronto, não interessa!

P1: Ao todo, não sei se chegam a quatro... não, eu acho que não chegam a cinco... porque quando foi aquela altura, aquela fase “maravilhástica” das provas para os professores, eu já tinha estado em Serpa... deixa-me... não, não tinha, não tinha, não tinha estado... tinha estado nas Novas Oportunidades muitos anos e tive que fazer a tal prova porque não tinha cinco anos de serviço. E mesmo depois de Serpa, eu sei que continuo a não ter... talvez este ano chegue aos cinco anos. Não, não devo, porque eu tenho muitos anos fora... sete anos aqui, não sei quantos além...

SS: Muitas interrupções...

P1: Tenho poucos anos! Sou muito nova!

(Risos)

SS: Não vamos falar sobre idade... vamos passar a pergunta seguinte, para eu não ficar deprimida!

P1: OK!

SS: Já tinhas usado o Teams, antes deste ano letivo?

P1: Não! Nunca!

SS: Foi a primeira vez?

P1: Sim. Em qualquer circunstância. Quer como encarregada de educação, quer como professora. Nunca tinha usado.

SS: Nunca tinhas usado... não conhecias a plataforma?

P1: Não conhecia, de todo.

SS: E a frequência de utilização, este ano letivo? Qual é a frequência com que utilizas a plataforma?

P1: Aaaa.... muito frequente.

SS: Dirias diariamente?

P1: Diria diariamente, no meu diariamente. O meu diariamente não é muito frequente. Logo temos que dizer que será mais frequente, porque poderá ser dia sim, dia não. Frequente. Dia sim, dia não. Duas, três vezes por semana. Não preciso de mais.

SS: O teu domínio? Consideras possuir um bom domínio da plataforma?

P1: Sim, considero!

SS: É, não é? Ela também é muito intuitiva, acaba por ser muito intuitiva...

P1: É, e eu depois fiz a formação com medo de não me orientar muito bem com ela, mas depois acabei por descobrir que não é nada... não havia necessidade de a ter feito, mas pronto... sim, domino bem.

SS: E as finalidades com que usas o Teams? Usas o Teams para quê?

P1: Para praticamente tudo um pouco, não é? Durante o ensino à distância utilizava o Teams mesmo para tudo, no geral, desde... desde exercícios de leitura até exercícios de oralidade, de compreensão... todos os domínios.

SS: Prática letiva?

P1: Prática letiva. Mesmo passar sumários para os alunos, era muito, muito frequente. No ensino presencial admito que uso com menos frequência. Ainda assim, e pelas especificidades das turmas envolvidas, que têm pouco domínio das novas tecnologias, e é uma das fragilidades e uma das áreas de competência a melhorar, uso com muita frequência à mesma e privilegio sempre exercícios através do Teams, muito porque eles precisam de ... como viste, pelo exemplo de há bocado, eles precisam muito de exercitar essa prática e, de facto, não a têm. Eu faço um Padlet, eu ponho no Teams. Vou lá ao Teams, faço elogios, para eles verem os outros serem elogiados. Estou sempre a fazer elogios para eles ficarem “picados” com os outros e verem... uso, uso para tudo um pouquinho.

SS: Para comunicar com eles também?

P1: Também! Aliás, é uma forma... o *WhatsApp* muitas vezes acaba por ser mais rápido... e de certa forma mais eficaz, mas alguns alunos... ainda há alguns alunos na turma que não têm telemóvel, de forma que o que tem mesmo que chegar a eles vai pelo Teams, porque senão eu tenho medo que não chegue. Só assim recados mais, do género, “amanhã não levem equipamento de educação física” é que vai, se calhar, pelo *WhatsApp*, não vai pelo Teams. Mas de resto vai sempre tudo pelo Teams.

SS: E com colegas?

P1: Com colegas.... aaaa, depende. Uso, uso, uso, e os colegas também usam bastante. Hoje, por exemplo, situações da direção de turma foram-me comunicadas por mensagem no Teams, há colegas que têm por hábito fazer publicações a dar pontos de situação... eu, como sou diretora de turma, depois acabo sempre também por me manter muito ligada e quando preciso de falar com os colegas de forma mais eficaz também uso muito o Teams. Embora já tenha ouvido críticas de colegas que “ah, não ponhas coisas no Teams porque eu não vou lá”... eh pá, mas então como é que eu faço? Também não sei, pronto, e às vezes chego ao absurdo de mandar pelo Teams e mandar por e-mail a mesma coisa porque tenho medo...

SS: Também me acontece, não és só tu! Mesmo a partilha de documentos. Isso acontece não te acontece?

P1: Sim, sim, sim, sim, sim! O que eu acho horrível, porque no Teams tu vais lá e ditas e aquilo mantém-se fiel ao que lá está feito e por e-mail perde-se tudo e é um bocadinho complicado. Mas ainda há algumas resistências e portanto eu comunico pelo Teams, comunico, mas nem sempre consigo que essa seja a forma privilegiada com todos.

SS: É mesmo isso, sinto o mesmo, digo-te já. E é uma coisa que me irrita, sabes, é uma coisa que eu digo em todas as minhas reuniões de direção de turma, de equipa educativa, e deixo registado em ata: a equipa Teams é a forma privilegiada de comunicação. Eu não mando por e-mail, tudo o que eu tenho a publicar está no Teams. E... mesmo assim a coisa já vai correndo melhor, mas no início foi muito difícil. Mas todas... quinzenalmente! Nós temos reuniões quinzenais, não é, como vocês, eu deixo este este apontamento, porque é o que tu dizes, esta resistência não é fácil.

P1: É, hum.

SS: Ora, vamos passar para a supervisão.

P1: Vamos.

SS: Quando falas em supervisão pedagógica, quando ouves falar em supervisão pedagógica, em que é que pensas? O que é que te vem à cabeça?

P1: Supervisão manda-me logo para o universo daquilo que, aaaaa, daquilo que mais diretamente diz respeito à avaliação. Quem supervisiona, normalmente, de certa forma, controla ou avalia... não propriamente controla, mas verifica... a verificação de práticas, é isso que me vem à cabeça quando penso em supervisão. É a verificação de práticas, é a forma como as coisas decorrem, a forma como se faz uma avaliação. Portanto, no âmbito da nossa profissão, supervisão, para mim, tem a ver com isso. Tem a ver com uma figura, um elemento, que faz uma verificação das práticas pedagógicas, digamos assim, para haver... verificar até que ponto é que há ou não alguma homogeneidade ou não, ou heterogeneidade, das práticas pedagógicas do agrupamento. É isso que eu penso, assim, grosso modo.

SS: Portanto, já volto este assunto. E em que medida é que tu achas que a supervisão pode ser importante na nossa profissão, profissão docente?

P1: É muito importante porque na nossa profissão, atualmente, se olharmos para o desenho, pelo menos o desenho que eu vejo, porque anteriormente tive assim uma profissão em que estava a trabalhar muito com a educação mas na perspetiva do elemento que está exterior à escola e que apoia... aaaa, e nessas duas perspetivas o que eu vejo são faixas etárias completamente diferentes, formações iniciais completamente diferentes, sensibilidades completamente diferentes, também porque somos pessoas, como é evidente, e temos todos a nossa identidade. Mas o que eu noto é que depois disso... aaaaa transparece para as práticas pedagógicas dos profissionais de educação e há uma grande heterogeneidade. Embora haja uma série de instrumentos que, de alguma forma, eu este ano senti, quando voltei a dar aulas, em relação, por exemplo, a Serpa ou atualmente já há um conjunto de instrumentos que tentam, de alguma forma, modular, fazer com que nós caminhemos de algum modo numa direção idêntica ou... pois, numa direção idêntica, sim, aaaaa... mas ainda assim continuam a haver fugas e práticas que não correspondem àquilo que... que...que vai sendo prática... política educativa. As pessoas contornam a política educativa e aquilo que vai sendo pedido, protegendo-se das suas próprias fragilidades ou algumas resistências à mudança. E, portanto, eu acho que a supervisão é muito importante porque faz com que nós sintamos que temos que começar a pensar fora da caixa, temos que olhar para o desenho de outra maneira e eu acho que isso até se tem notado no nosso grupo lá da escola, no grupo da supervisão pedagógica. Nota-se bem quem é que está a fazer aquele esforço para... porque eu não acredito que seja só medo ou vergonha ou não achar que vale a pena. Eu acho que há mais do que isso. Há alguma resistência nas práticas e portanto sim, claro que sim, considero.

SS: E então, na sequência da nossa conversa de há bocadinho sobre o que é que tu pensavas sobre a supervisão pedagógica, o que é que te vinha à cabeça... primeiro, acho que... consideras importante a implementação de um processo de supervisão no agrupamento. Acabaste de responder a essa pergunta na pergunta anterior, pronto.

P1: Considero.

SS: Mas podem haver vários modelos, não é? A supervisão que te vem à cabeça é a supervisão vertical, não é? De avaliação, de fiscalização, de controlo, embora numa perspetiva de orientação, não é? Mas é isso que te vem à cabeça. Mas depois também existe a outra, que é

aquela que nós fazemos, não é? Entre pares, horizontal. Qual é, para ti, a que tu consideras mais útil? Essa que a que tu associas sempre ou normalmente a palavra supervisão ou aquela que está a ser posta em prática?

P1: Mais útil é a que está a ser posta em prática. O problema é que me parece que depois temos que olhar para as realidades sociológicas e temos que olhar para o agrupamento... e... e talvez tivesse que ser mais, se calhar, mais faseado porque, muito embora nós possamos ter aquela ideia, e eu própria tenho essa ideia, e... como coordenadora do projeto sentia isso muitas vezes, aaaa, é muito mais fácil criar simpatia numa gestão horizontal, em que tu aaa... é o teu par e tudo o que tu queres é partilhar com ele e que ele partilhe contigo, e que as vossas práticas criem algo melhor, e que ambos beneficiem mutuamente daquele trabalho, a verdade é que as pessoas, para estarem preparadas para isso, precisam de uma formação, precisam da espinha dorsal, e eu acho que essa só se consegue na vertical... mas posso estar a ver as coisas de uma forma um bocadinho arcaica, mas acho que é uma realidade que se tem que pensar melhor, talvez... não sei... é a perceção que eu tenho.

SS: Foi uma boa sugestão! Olha, *food for thought*, sabes? Mas é mesmo...

P1: É! Porque dá uma ideia que as pessoas, muitas vezes, o que não... e estou-te a ser muito sincera. Eu acho que há colegas que ainda não perceberam bem o que é que tu queres que eles partilhem e isto é grave. Eles não perceberam bem o que é que tu queres que eles partilhem.

SS: (Eliminação de conteúdo sensível/confidencial)

P1: Mas as pessoas não, não... as pessoas demoram, S. Eu parece-me que sim. E depois é assim, o ritmo a que nós, professores, costumamos trabalhar é muito acelerado e às vezes até acredito que houvesse intencionalidade na ação, mas depois acaba por não se...aaaaa... e daí que eu, às vezes, quando falo da supervisão, gosto de associar a imagem de um elemento que supervisiona porque faz com que... se tu tivesses mais tempo, se calhar, conseguias explicar-nos mais, percebes, e conseguias gerir as nossas... (tosse) o nosso trabalho, ao fim ao cabo. É um bocado isto que eu sinto. Porque as pessoas até gostariam de fazer mais e diferente, só que depois também se sentem ali um bocadito... agora vou chatear a S., que ela também anda a correr, anda ali com os profissionais, não sei quê, agora também não lhe vou dizer nada, estás a perceber? É um bocado complicado...

SS: É verdade, eu sei, eu sei... também vamos falar nisso um bocadinho mais à frente. Voltando à comunidade de prática virtual. O que é que é, para ti, uma comunidade de prática virtual? Se tivesses que dar uma definição, que definição davas? O que é que é para ti?

P1: É... uma... aaaa... um conjunto de pessoas, de indivíduos, qualificados para esta ou para aquela profissão, neste caso uma comunidade virtual, no nosso caso, é um conjunto de professores e profissionais de educação que... aaaa... utilizam as plataformas virtuais para partilharem os seus problemas, as suas dúvidas, as suas questões, as suas práticas, as suas metodologias. Para mim, é isso.

SS: Já tinhas participado em alguma antes? Antes desta?

P1: (Pausa) Não. Depois desta é que comecei a participar numa no *Google Classroom*, mas, mesmo assim, não... não achei tão prática... a forma de funcionamento... mas também funciona. Sim. Mas foi após... estava a pensar se era antes se era depois, mas foi depois.

SS: Então, de acordo com a tua experiência, não é, e tu tens experiência porque és frequentadora da plataforma, achas que a comunidade de prática que existe no Teams, “da supervisão à

colaboração”, desenvolve-se exclusivamente no contexto virtual ou é só mais um espaço de supervisão, entre pares, entre nós? A supervisão centra-se ali ou é mais um espaço?

P1: Pá, também este ano tem sido atípico, é um bocadinho difícil não ser só ali. Aaaa... tem sido bastante concentrado ali. Sim.

SS: Achas que a maior concentração é ali?

P1: É, acho.

SS: Como é que tu descreves a tua participação nesta comunidade? Assim, de uma maneira geral?

P1: Como é que eu descrevo a minha participação nesta comunidade? Penso que sou ativa, não sou das mais... das profissionais mais ativas. Também, às vezes, tenho algumas... alguns receios. Gostava de frequentar primeiro a formação, por exemplo, o Maia, antes de me largar assim aos bichos, que tive sete anos sem dar aulas e sinto... sinto alguma insegurança, sinto algum... aaaa friozinho no estômago quando partilho... algumas coisas, porque tudo o que eu faço é muito pelo que aprendi... aaaaa entre pares e pelo que vi... as práticas que vocês têm... aaaaa e portanto não, se calhar não sou muito mais ativa porque tenho alguns receios, algumas inseguranças, mas sou, sou, sou ativa, sim. Normalmente tento lá ir “picar” o pessoal, tento lá ir fazer assim...

SS: Devia ser ao contrário! Essas inseguranças não deviam existir! A partilha serve para essas inseguranças desaparecerem!

P1: Sim, mas eu às vezes vou lá! Eu faço umas coisinhas!

(Risos)

P1: Mas há coisas que eu não partilho lá. Por exemplo, o Padlet, tem rubricas! Já podia ter partilhado, não partilhei porquê? Se calhar foi insegurança, sim...

SS: Ohh partilha!

P1: Não sei, se calhar foi, se calhar foi... (risos)

EE: Partilha! Acho que deves partilhar!

P1: E fizemos assim umas coisas giras... uma DAC com Geografia, no Inglês quando demos os *English speaking countries*, e acabei por não partilhar essa rubrica também. Há coisas que eu não partilho! Às vezes, se fosse mais picada, sabes, se fosse..

SS: Sou eu, agora vou começar a melgar-te a paciência! Agora, agora que tenho mais tempo livre, está a começar a chegar a altura das partilhas, que entretanto as aulas acabam e a malta pode pode... fazer as partilhas de uma maneira que, pronto, até aqui, eu sei que às vezes é difícil... eu sei... eu sei. Bem, outra questão! Qual a importância da tua participação, portanto isto é na tua perspetiva sempre, na comunidade, na adoção de novas práticas de avaliação, sobretudo neste tempo de pandemia e de ensino à distância?

P1: Ah! A importância da minha participação vai muito na medida em que eu não gosto muito de me calar quando vejo assim certos comentários um bocado infelizes e então gosto de lá ir espicaçar, certas coisas, e quando foi o ensino à distância houve aquela velha, velha e triste, conversa sobre o que é que era uma aula assíncrona e o trabalho autónomo e o que é que está escrito no decreto lei blá blá blá... como se nós fôssemos bichos insensíveis às crianças, aos alunos, e não tivéssemos noção das fragilidades que eles têm em áreas tão difíceis como a matemática. E que sabemos que se calhar uma aula assíncrona com um aluno a matemática tem que ser um momento bem trabalhado previamente e não se lança uma tarefa, digo eu pá, e eu quando vejo estas coisas! Eu sou muito irritada e eu vou logo lá e “esbardalho-me” logo e chateio-me logo e uso logo da minha argumentação e portanto... mas eu acho que isso até é bom, porque também não se pode permitir

que as pessoas digam tudo o que lhes vem à cabeça e achem bem o que fazem, as suas práticas, e eu gosto, às vezes, questionar certas coisas que por ali vejo, e portanto acho que a minha participação é importante, na medida em que... em que gosto de questionar realmente se os colegas... pensam daquela maneira, pelo menos que que transparece a sua prática.

SS: Para ti, paras as tuas práticas de avaliação, para ti, enquanto professora?

P1: Para mim, se é importante aquela partilha? Claro que sim! Importantíssimo! O facto de não dar aulas há sete anos colocava-me há sete anos, não é? E portanto há sete anos a realidade educativa era bastante diferente, quer queiramos quer não. E a última vez que tinha dado aulas tinha sido no secundário. Já não dava aulas no terceiro ciclo desde 2006, para aí, não é? Tinha sido sempre no secundário, sempre, sempre, sempre, desde 2006, que foi o ano em que nasceu o meu filho e estive em Coruche. Tirando isso, foi sempre no secundário e foi sempre com adultos. E portanto, eu agora caio aqui e olho para isto e se não fosse as boas práticas que eu vejo partilhadas e as conceções acertadas sobre avaliação qualitativa e quantitativa, a iniciativa que vocês tiveram... aquele famoso... que nós fizemos, aquela sessão informal com a direção em que nós falamos de avaliação qualitativa e avaliação quantitativa, esse momento foi extremamente importante para mim! Foi mesmo importante para mim! Essa sessão. Tirou-me bastantes dúvidas que eu tinha na cabeça. E acho triste, acho triste ainda, quando falo com colegas que me dizem que não podem dar positiva a um aluno porque ele não teve negativa no teste e não sei quê. Eh pá, isto ainda me dá umas cocegazinhas e, portanto, se a minha prática melhorou? Claro que sim! Sem dúvida nenhuma! Em termos de avaliação, então, fez toda a diferença! Toda!

SS: Relativamente ao resto dos colegas, qual é que tu achas que foi o impacto da participação dos professores, de uma forma geral, na comunidade, principalmente tendo em conta este ano atípico, não é, que não foi parecido com nada, de confinamento e de pandemias e de ensino à distância, ao nível da colaboração, da partilha, do diálogo? Qual é a tua perceção? Qual foi o impacto que teve? Teve? Não teve? Se teve, como é...?

P1: Teve. Teve algum impacto! Houve uma altura de algum desespero entre... entre... entre todos nós, entre colegas, entre a comunidade educativa, houve algum desespero. Sentimos que os alunos estavam... estávamos a perdê-los, a certa altura ali, a meio do confinamento, deste segundo. Sentimos que as nossas práticas não surtiavam efeito, estávamos um bocado ali a afogar-nos todos e houve um momento em que eu senti que a nossa partilha fez falta. E o puxar-nos para cima uns aos outros fez-nos falta. Aquele momento e aquela... aquela... aquela ação e, portanto, sim, claro que sim, teve importância!

SS: Ainda tendo em conta esta questão da pandemia, porque está na ordem do dia e a gente não pode ignorá-la, e se calhar vai continuar a estar... eu estou a ficar um bocado aflita com isto... os números não baixam, e estou a começar a ficar, pronto...já me está a fazer aqui algumas cócegas... bem, tendo em conta a instabilidade da pandemia, e tudo o que ela implicou, achas que essa participação em ti teve efeito, não é, nos professores, de uma forma geral, acabaste de dizer que, ao nível da colaboração, também... e ao nível das práticas? Achas que houve professores que mudaram as práticas por aquilo... pelas partilhas que iam existindo na equipa?

P1: Acho!

SS: Achas que pode ter tido alguma influência?

P1: Acho! Acho! Vi um bocadinho de tudo. Mas reconheço que vi colegas que demonstraram...aaaa aplicar ideias que apareceram lá, sim, e que, de certa forma, mudaram as suas práticas e

adaptaram-se às novas necessidades que foram surgindo com a pandemia e aos problemas associados a ela. Alunos que, por exemplo, alunos que frequentavam pouco e que nós tínhamos problemas de assiduidade. Ou alunos que nós desconfiávamos que estavam muito na base dos *games* e que estavam na aula mas que os olhinhos deles parecia que estavam a brilhar com outras luzes...

SS: As luzes! O barulho das luzes!

(*Risos*)

P1: Outras luzes, sim! E houve ali uma ou duas ideias de formas diferentes de chamar a atenção dos alunos e eu acho que até acabou por ter impacto na prática, sim. Até eu própria acabei por aplicar algumas ideias! Sim, sim, eu acho que sim!

SS: Eu também! Confesso que sim! Então e diz-me uma coisa. Relativamente... falámos da colaboração, da partilha, do diálogo. Achas que esta comunidade teve algum impacto no nosso bem-estar? No nosso bem-estar, principalmente, não é, psicológico, durante, principalmente durante o confinamento e durante a pandemia. Ajudou?

P1: Eu acho que ajudou... é uma questão assim um bocadinho... aaaaa difícil de responder... porque pensamos sempre em exemplos de situações que eu acho que ajudou e outros nem tanto. Mas acho que sim! Eu vi colegas que acabaram por... reagir e ter uma... uma ação diferente com... com... com a nossa colaboração. Eu acho que sim, que aquilo surtiu esse efeito.

SS: E... última questão! (*pausa*) Não! Penúltima questão! Na tua perspetiva, achas que essa participação dos professores na equipa, na comunidade, tem vindo a ter, ou que poderá ter tido, que já estamos em final de ano letivo, algum impacto no sucesso dos alunos?

P1: Acho... eu acho que sim, S. (*tosse*). Por exemplo,aaaa... o facto de nós partilharmos lá as diferentes perspetivas acerca da avaliação, por exemplo, e o facto de fazermos com que aquilo vá zumbindo ali, nos ouvidos dos colegas, aaaa....

SS: Achas que entrou alguma coisa?

P1: Eu acho que entrou. Eu acho que entrou. Eu acho que sim.

SS: Eu espero que sim. (*Risos*)

P1: Acho que sim.

SS: Eu espero que sim.

P1: Vejo alguns exemplos de... de colegas que eu noto... que sim. Por exemplo, a M, que é uma colega mais antiga, eu noto que ela mudou um bocadinho em função das nossas partilhas lá e falamos muito, e às vezes falamos sobre isso, e eu noto que ela aplica. Ela, que já é uma pessoa vá, sénior na nossa comunidade (*risos*), ela aplica!

SS: Adoro! Vou adotar o termo! (*Risos*)

P1: Gostas? (*Risos*)

SS: Gosto! (*Risos*)

P1: E ela acaba... ela acaba por ter até uma... ela, pronto é um exemplo se calhar mau, porque ela já é uma pessoa muito sensível para os alunos e para as questões deles, mas eu acho que sim!

SS: Última questão! Tem a ver com uma coisa que tu já falaste antes e eu disse que a gente ia voltar e que tem a ver com o papel da moderadora de uma comunidade.

P1: Sim.

SS: Não te vou pedir para fazeres a avaliação. Vou-te pedir para me dizeres, na tua opinião, que características deve ter a moderadora da comunidade, de uma comunidade virtual, neste caso é a nossa, mas pronto, podia ser outra qualquer!

P1: Resiliência! Bué resiliência, porque...

SS: Palavra de ordem! (Risos)

P1: Porque é muito difícil para qualquer pessoa que seja moderadora nesta comunidade, manter um espírito, como tu tens feito, não é? Manter aquele espírito, “então, pessoal?!” (Bate na mesa) (Risos)

SS: “Como é que é?!” (Risos)

P1: É muito difícil não se deixarem levar abaixo, porque tens exatamente os mesmos problemas que todos temos. Tens o mesmo horário, tens não sei quê, e portanto, por muito sensível que tu sejas aos problemas de cada um, eu acho fantástico quando tu, às vezes, respondes “sim, eu compreendo a tua situação”, mas a tua situação é igual à dele! Portanto, uma coisa que tu fazes, por exemplo, e aproveito já para a próxima característica, para além da resiliência, que é a capacidade de se colocar no lugar do outro. Se aparece ali alguém, numa perspetiva do “mas não me interessa! Tu agora tens que pôr até amanhã, até às 24 horas, tem que estar lá uma partilha! Sobre a avaliação! Quantitativa ou Qualitativa! Amanhã!” se tu fizeres isto, morre alguém ali, colapsa! (risos) E, portanto, tem que ser uma pessoa resiliente, ao mesmo tempo tem que ser capaz de se colocar no lugar do outro, ou seja, tem que ser um bocadinho altruísta, saber sentir o outro e compreendê-lo e aceitar que as pessoas têm limites e que não somos todos iguais e não temos todos a mesma perspetiva sobre o que estamos a fazer, muito embora a tendência seja para nivelar a ação dos professores. Nunca isso se vai conseguir fazer! Porque há... aaaa formas de trabalhar que estão muito entranhadas nas pessoas e não se consegue mudar comportamentos assim. Agora, fazer o que tu tens feito... aaaaa e outra característica que o moderador tem que ter, para além da resiliência e do altruísmo, é a... aaaaa compreensão da noção de tempo. Porque há muitas pessoas que acham que o tempo é aquilo que elas querem que seja e o tempo é, provavelmente, das noções mais... difíceis... de coordenar. E coordenar o tempo, dentro de sensibilidades diferentes, pessoas com cargos, pessoas sem cargos, pessoas tristes porque não têm cargos, pessoas contentes que não têm cargos, pessoas contentes por terem cargos a mais, pessoas infelizes que não têm cargos a mais, gerir... uma pessoa que seja capaz de gerir o tempo e... e os conflitos... e tem que ser uma pessoa líder. Tem que ter alguma noção do que é liderar... um líder colaborativo. Uma pessoa que se ponha no lugar do outro, e que saiba olhar para o tempo e para os conflitos que existem, e que não são provocados por nós, colegas. São conflitos que aparecem e com os quais nós temos que lidar, e depois, muitas vezes, as pessoas vão para o grupo, para a comunidade, com isto tudo metido na cabeça. Mas eu não tenho... eu tenho direção de turma, ainda sou isto, ainda sou aquilo, e ainda tenho que estar para aqui a fazer partilhas, ainda tenho que estar preocupada com não sei quê. E, portanto, um moderador tem que ser alguém altruísta, resiliente, e um bom líder, que seja capaz de olhar para o tempo e para os conflitos com alguma... calma... e perceber que tem que parar, a certa altura, tem que dar espaço para o outro seguir, e tu tens feito isso muito bem. Não fazendo avaliação e já fazendo avaliação, tu tens feito isso muito bem. Aaaa... é difícil fazer mais porque... ainda por cima neste ano, também temos que ser... temos que ser assim um bocado justos. A formação do Maia apareceu em 2017, não foi? Estamos em 2021.

SS: Não, foi em 2018. A formação do Maia foi... não, foi o ano passado! Foi em 19/20!

P1: 19-20. Então, repara! Foi logo com a pandemia em cima. Também não se pode querer que as pessoas se adaptem... a tudo isto... M está a fazer formação de Maia agora, só...

SS: As últimas... últimas... últimas formações, sessões, que tivemos já foi online. Já não foi presencial.

P1: Pois. Foi no ano passado. M só está a fazer Maia agora. Só.

SS: Então ia colocar-te uma questão, na sequência do que estás a dizer. Esta não está no guião, esta é à parte. Achas que a participação do pessoal na comunidade pode ter sido condicionada pela pandemia?

P1: Acho. Acho! Oh S, nós temos ali colegas, com toda a franqueza, que, quando são colocados no ensino à distância, eles próprios são um aumento de stress para os alunos. Eles próprios são um stress. Eles próprios... aaaaa.... Eu, pronto, tive partilhas de colegas, de quem eu gosto muito, que tinham que pedir aos alunos para iniciar sessão Zoom porque eles não eram capazes... ou porque a Internet dos professores chega a ser, às vezes, pior que a dos alunos! Nós temos realidades sociológicas muito diferentes dentro da escola. E nós temos que olhar para isto e ser um bocado... sinceros, connosco próprios e com os outros. Não podemos querer que as coisas resultem assim porque a verdade é que as pessoas, os próprios colegas, eram fatores de stress. E se não fosse o ensino à distância eu acredito que isto tinha corrido de uma maneira completamente diferente! Ter que preparar aulas durante três meses, mudar... o esquema mental deles, depois de passarem pelo absurdo que foi no ano passado, aquele terceiro período, que ia tudo morrendo, de repente, tudo a adaptar-se àquela realidade, entramos em janeiro, mandam-nos para casa obrigados de férias, ninguém queria ir, e, de repente, estamos três meses em casa com os miúdos a desesperar, a subir paredes, e nós a subir paredes. E há colegas, que para transformarem isto, os manuais, os conteúdos, as competências, em material informático, em formas mais digitais de trabalhar... esquece! Isto para eles foi tenebroso. E eles passaram isso tudo para os alunos e era impossível que eles fossem capazes de partilhar mais. Era impossível, S. Isto... estes dois anos são mesmo dois anos que nós temos que olhar para eles com uma certa distância, porque não foi nada fácil.

SS: Achas que deve, mesmo quando regressarmos... para o ano, se Deus quiser, já, pronto, deve haver uma maior normalidade... quer dizer, não acredito que a gente vai passar mais um ano letivo parecido com os últimos dois, que eu dá-me logo uma coisinha má! Eu estou com muita fé e esperança que o ano letivo que vem seja normal!

P1: Claro que sim!

SS: Minimamente! Lá um caso por outro, mas quer dizer...

P1: Sim, mais normal, sim!

SS: Há-de haver aqui uma maior normalidade. Achas que a comunidade devia continuar? Mesmo que a gente avançasse para... isto já não tem nada a ver com o guião, estás a ver? Já estamos noutra conversa! Devíamos avançar para... manter? Manter! Manter a comunidade?

EI: Acho. Acho. Acho. Acho, sim senhora! Até porque, muitas vezes, há muitos maus hábitos entre a classe docente e este tipo de comunidades faz com que eles sejam quebrados. Um dos maus hábitos da da da da... e nós... eu senti isso ainda ali em colegas novinhos! Engraçado! Muito novinhos! Que é, “ninguém tem nada a ver com a formação que eu faço!” Ou “ninguém tem nada a ver com não sei quê!” Mas não é o ter a ver ou deixar de ter! É só porque, se calhar, pode haver colegas que achem aquilo muito interessante e que até não conhecem! Por exemplo, eu deixei a D.

super excitada com o *Millage* e não sabia! (*risos*) “Eu gostei tanto daquilo”, “ai criativo”, “é caríssimo”!

SS: Acreditas que eu ainda não tive tempo para ir experimentar?

P1: Pronto, ela disse-me logo, “eu adorei! Mas é caríssimo! Que horror! Não vou fazer aquilo”! (*risos*) E eu... pá... acho, acho que isto são tabus, que nem são da idade, nem são dos seniores, como eu disse há bocado (*risos*).

SS: Os “séniores” é brutal! É espetacular! (*Risos*)

P1: Óh pá, eu acho que isso... os colegas têm que começar um bocadinho a sair da caixa, dentro desse domínio, pá, ouve lá! Eu não faço nada criminoso e, portanto, posso partilhar as coisas que eu faço... nem sempre me orgulho de todas as rubricas. Às vezes, olho para elas e penso, pá, aquilo podia estar ali um bocadinho mais bem... dito, porque também estamos a fazer tudo agora muito de raiz, mas caramba! É para isso que é a comunidade! É para olhar para aquilo e dizer então vamos, olha, e se fizermos assim? E se fizermos assado? Mas eu... é para isso que eu acho que tem que ser vertical primeiro. Porque as pessoas têm que começar a sentir na espinha dorsal como é que as coisas se processam, que é para se sentirem mais à vontade, sabes?

3.2. Entrevista P2

I. INFORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL		
IDADE	44	
TEMPO DE SERVIÇO	22 anos	
VÍNCULO PROFISSIONAL	Quadro de Zona Pedagógica	
CICLO A QUE LECIONA	2º ciclo	
OUTRAS FUNÇÕES	Coordenação de Departamento	
CÓDIGO	P2	
DATA	HORA	DURAÇÃO
16.06.2021	16h10	30 minutos

II. ENTREVISTA

SS: Esta entrevista enquadra-se numa investigação a desenvolver no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta sob o tema "Da Supervisão à Colaboração: uma Comunidade Virtual de Prática". Tem como objetivo recolher informações sobre as perspetivas do corpo docente do Agrupamento de Escolas face ao desenvolvimento de um processo de supervisão pedagógica entre pares assente numa comunidade prática virtual numa equipa do MS Teams. A tua colaboração, na qualidade de professora deste Agrupamento, é determinante para a concretização deste trabalho, que deverá fornecer resultados relevantes sobre o problema em estudo. As tuas respostas no âmbito desta entrevista são confidenciais. No entanto, é importante que respondas de forma sincera, pois os resultados da investigação dependerão, em grande parte, da qualidade das tuas respostas. Garantimos ainda que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente no âmbito do presente trabalho. Solicitamos a tua autorização para a gravação desta entrevista. Autorizas? (...)

P2: Deixei de te ouvir, S.! Aaaa.... Só ouvi... Faltou a última frase... desculpa, S.!
(segmento de texto incompreensível)

SS: Solicitamos a tua autorização para a gravação desta entrevista. Autorizas?

P2: Está autorizado! (*Risos*)

SS: Agradecemos a sua disponibilidade e colaboração neste estudo! Ora bem... então, primeira coisa! Idade?

P2: 43.

SS: 43 ou 44?

P2: 44!

SS: Esqueceste-te do dia de anos?!

(*Risos*)

SS: Tempo de serviço? Anos de serviço? Quantos tens?

P2: 20..... e..... e..... espera aí! Deixa-me fazer contas! (...) És só tu que vês isto, não é?! (*Risos*)

SS: Sim, sou só eu!

P2: Ora... deixa-me pensar... completos?

SS: Sim.

P2: Vinte eeeeeeee... dois.

22. Vinte e dois! Ena pá!

P2: Vinte e dois, a caminhar para os vinte e três, mas pronto. É, completos, vinte e dois. Até já perdi a conta, vê lá! Eu já nem sei a minha idade (*Risos*) Oh pá, mas tu sabes que eu dantes gozava com a minha avó, porque eu perguntava à minha avó (*impercetível, risos*) Mas tu não sabes a tua idade?!

SS: Mas eu às vezes também tenho que pensar! Não penses que és só tu!

P2: Oh pá!

SS: Ora, vínculo profissional?

P2: QZP.

SS: Ciclo a que lecionas?

P2: Segundo ciclo.

SS: Grupo de recrutamento?

P2: (*eliminação de conteúdo confidencial*)

SS: Ora bem, vamos passar para o Teams. Já conhecias ou tinhas utilizado a plataforma antes deste ano letivo?

P2: Aaa, sim. O ano passado. O ano passado... o ano letivo anterior.

SS: Só no ano letivo anterior? No nosso agrupamento?

P2: Exatamente. Só.

SS: Antes disso nunca tinhas usado...

P2: Nunca tinha utilizado.

SS: OK. E este ano, este ano letivo, com frequência é que utilizas o Teams?

P2: Com bastaaaaante frequência! (*Risos*)

SS: É?

P2: Até demasiada! (*Risos*)

SS: Então consideras possuir um bom domínio da plataforma?

P2: Hummmmmmm.... Um domínio satisfatório! Sim! Um bom bom bom... não! Excelente não, mas um bom domínio, sim! Mais ou menos, sim. Satisfatório... há essa opção?

SS: Não! Estamos a conversar! Aqui não há opções! Aqui.....

P2: Haaa, ok! Ok!

SS: Para que é que tu usas o Teams? Quer com alunos, quer com professores, não é, com colegas? Com os alunos usas para quê?

P2: Para o.... para o envio de... para solicitação de trabalhos, comunicação... eles comunicam muito comigo através do do do Teams. Para esclarecimento de dúvidas... basicamente acho que é só. Não me lembro mais nada agora, companheira.

SS: E com os professores? Com os teus colegas? Com os nossos colegas?

P2: Aaa... comunicação! Muita comunicação e troca e partilha de ideias. Muito, não é? Muita, muita, muita! Sim!

SS: Então e agora vamos passar para a supervisão pedagógica! Quando tu ouves a expressão supervisão pedagógica o que é que te vem à cabeça? Em que é que tu pensas? Assim de repente?

P2: Neste momento? Neste momento, em partilhar. Neste momento. Desde que estou no agrupamento de escolas de X. Que é a partilha. Antes disso, não. Sou muito sincera porque... mas pronto, é neste momento, não é, S? É a partilha de ideias...

SS: Quando te falam em supervisão, a que é que tu associas imediatamente?

P2: A partilha de ideias... É. Neste momento é isso mesmo!

SS: Então a pergunta que eu te vou fazer a seguir, já sei a resposta, mas vou fazê-la na mesma. Consideras importante a implementação de um processo de supervisão pedagógica nas escolas, em geral, e no nosso agrupamento, em particular?

P2: Sim.

SS: Porquê?

P2: Porque... aaaa....através... e da experiência que tive, já, acho que é benéfico para todos. Antes de mais... fazemos uma articulação fantástica e, pelo menos no grupo em que estive, que já partilhei essa ideia já contigo, que foram colegas de vários ciclos, e conseguimos ali articular um conteúdo em comum. Em que... foi a história, foi o primeiro ciclo, até o pré-escolar, que foi a estatística, não é, e... e conseguimos ali... e acho que os miúdos ficam a aprender muito com isso. Nestes moldes, não é, S., nestes moldes! Em que o espírito é este, de ajudar, não é, de haver uma articulação. Não de super... não o termo supervisionar.

SS: Lá está! (Risos) Por isso é que tu associas a supervisão a outra coisa! Então a pergunta que te vou fazer a seguir já a respondeste! Que eu ia-te perguntar a seguir, qual é o modelo de supervisão que tu consideras mais útil, se o vertical se o horizontal?

P2: O... o vertical. Sem dúvida, o horizontal. O horizontal, que implica todos, todos... sem dúvida, sem dúvida!

SS: Achas que é difícil?

P2: É difícil. É. É difícil de ser feito, mas sem dúvida! Se calhar foi uma boa experiência, não é, e só tive esta experiência e foi, e foi muito positiva, e sem dúvida que é o horizontal! Porque depois no vertical acabamos por cair sempre... mais do mesmo, percebes? Hummm... E não, não se aprende nada! E pronto. Prefiro horizontal, sem sombra de dúvidas.

SS: OK! Então agora vamos para a comunidade. Se eu te pedisse uma definição de comunidade de prática virtual, como é que a definias? O que é uma comunidade de prática virtual?

P2: Aaaaa, portanto, uma comunidade de prática virtual, portanto... há-de ser a... a partilha, não é, de... de materiais, de informação, através do Teams, como nós utilizamos lá no agrupamento, de todo o pessoal do agrupamento, pessoal docente do agrupamento.

SS: Ok! E já tinhas participado nalguma comunidade de prática antes ou é a primeira vez?

P2: É a primeira vez.

SS: É a primeira vez. E de acordo com... agora vamos ligar a comunidade à supervisão. De acordo com a tua experiência, portanto, na tua opinião, sob a tua perspetiva, achas que a nossa... esta comunidade de prática, este processo de supervisão, ocorre exclusivamente no contexto virtual, ou seja, na plataforma Teams, na equipa, ou é só mais um espaço de supervisão horizontal que nós usamos?

P2: É só mais um espaço horizontal que usamos, S. Lamentavelmente, mas é só!

SS: Não é lamentavelmente! *(Risos)* Agora desenvolve, explica-me porquê!

P2: Porquê... olha, porque...

SS: Quais são os demais espaços? Como é que ela acontece?

P2: Não há tempo. Não é? Não há tempo! Porque tudo o que a escola nos envolve, depois alguma coisa tem que ficar para trás. E nós acabamos por fazer essas partilhas, tudo isso, mas... de uma forma informal, é verdade, acabamos por fazer, mas não acontece como devia acontecer, com tanta frequência, devido à falta de tempo. Eu acho que o tempo, a nós, aaaa... rouba-nos muito para haver um bocadinho para nos dedicarmos a isso. Porque não conseguimos.

SS: Então como é que essa supervisão acontece? Se não acontece só ali, como é que ela acontece?

P2: Acontece informalmente nas conversas que temos, não é, aaaa... mas são conversas informais, ou na sala de professores, não é, ou aqui uma conversa ou pelo telefone... quantas vezes isso já aconteceu! Acontece assim! *(Risos)*

SS: É verdade! É um facto! É verdade! Essa partilha acontece noutros...

P2: É! Acontece, é.

SS: Até por mail, não é?

P2: Por tudo, pá, por todos os meios, não é? Não... não é naquele espaço que... que se destina, não é, acontece de outras formas e nós... pronto, podíamos realmente depois escrever, sintetizar, fazer um memorandozinho, mas não. Não há tempo! Não há. Ou fazemos uma coisa ou fazemos outra. Mas e depois aquilo que eu acho mais importante é que as coisas aconteçam. E isso vai acontecendo, Não com tanta frequência, mas vai acontecendo.

SS: Então e tu própria? Como é que tu descreves a tua participação na comunidade de prática? A tua participação, não é dos outros, é só a tua.

P2: Sim, a minha. Podia ser mais ativa. Muito mais ativa. Que não... que acaba por não ser! Porque lá está! Ou faço uma coisa ou faço outra! Não tenho tempo para tanta coisa...

SS: Ai não...

P2: Podia ser mais ativa, sem dúvida, alguma. Tenho essa perceção.

SS: E na tua opinião, qual é o impacto? Já respondeste, mas eu vou-te perguntar na mesma! Qual é o impacto que a pandemia teve no grau de participação dos professores, em geral, na comunidade?

P2: Aaaaa... na supervisão teve um impacto muito negativo! Lá está, lá está, não é, porque então com a pandemia ainda nos roubava mais tempo. Oh pá, e aqui o fator tempo, aaaa.... eu acho que é um dos fatores...

SS: É a palavra-chave!

P2: Completamente! E que veio ainda, pronto, piorar toda esta situação! O tal fazíamos uma coisa ou fazíamos outra, não é, e nós tivemos que optar, e não prejudicar os miúdos, e ficou alguma coisa para trás e a supervisão, sem dúvida, que foi quem sofreu mais com isto tudo.

SS: E na tua opinião, qual é... qual foi o impacto... agora já podemos falar no passado porque as aulas estão quase a terminar... qual foi o impacto da participação dos professores na comunidade, ao nível do trabalho colaborativo e da partilha, principalmente, lá está, em tempos de confinamento e em tempos de pandemia, que nós não podíamos estar juntos, não é? Qual é o... qual foi o impacto... Achas que valeu a pena? Ou não?

P2: Esta supervisão? Eu não percebi muito bem a pergunta, S.

SS: Sim... se houve ou não impacto? Qual foi o impacto da participação dos professores ao nível do trabalho colaborativo e da partilha, principalmente em tempos de pandemia, não é, que nós não podíamos estar juntos, presencialmente, não é, estávamos em casa...

P2: Sim, pois!

SS: Qual foi o impacto nessa... na partilha? Houve ou não houve? Sentou-se ou não se sentiu?

P2: Sentiu-se. Sentiu-se. Continuou a haver. Mas... sentiu-se. Sentiu-se que a partilha houve... muito menos que... do que noutras alturas, não é, do que há dois anos atrás, não é, em que fazíamos mesmo, não é, e a pandemia veio realmente... aaaaa... aqui foi um factor que condicionou muito isto, apesar de haver, e de fazermos as nossas rubricas e de partilharmos e de fazermos tudo isto mas...

SS: Essa não foi a pergunta! É... não podemos estar no presencial, porque a realidade é esta e a gente não a pode mudar.

P2: Sim.

SS: Se a comunidade teve ou não impacto... se comunidade não existisse teria havido partilha?

P2: Se a pandemia não tivesse existido?

P2: Não! Se a comunidade não existisse...

P2: Ah, não, não! Ai não... Eu não percebi a pergunta! Não, claro que não!

SS: A pergunta é esta: é o impacto da comunidade em tempos de pandemia na questão da partilha!

P2: Sim. Claro que não, claro que não! Se a comunidade virtual, não é, se as nossas equipas não existissem, claro que não tinha havido partilha nenhuma. Aaaa... bom, depende! Depende de cada... de cada equipa, depende de tanta coisa! Porque há equipas, não é, que... como eu estava a dizer há pouco, e há colegas, que nós conseguimos fazer através de um simples telefonema, através de um simples mail, mas há outros colegas que já é mais difícil de fazer isso, não é? Então tem que ser numa... numa comunidade virtual, mais formal, não é, para que fique registado... mas, fazia-se! Eu acho que sim, S... aaaa.... Fazíamos...aaaaa.... não se calhar, pronto, mas, mas eu acho que sim, que fazíamos!

SS: De uma maneira tão comum...

P2: Exatamente!

SS: A que todos tivéssemos acesso, não é? Porque a comunidade de prática da supervisão toda a gente tem acesso a tudo!

P2: Exatamente! É por aí! Exatamente! É mesmo, é mesmo por aí!

SS: E achas que o facto de a comunidade existir, e as partilhas que lá foram sido feitas ao longo do tempo, se contribuiu, de alguma forma, para o nosso bem-estar, para não estarmos tão sozinhos? Isto tudo em tempo de pandemia...

P2: Eu acho que sim, eu acho que sim, sem dúvida. Porque, lá está, é um espaço que estava presente e nós, pronto, arranjávamos... íamos lá ver, não é, o que é que tinha sido feito, o que é que... eu

acho que sim, que foi muito importante, muito importante. Foi pena de não ser mais dinâmica, realmente, não é, e não tão participativa, mas eu acho que foi muito positivo, sem dúvida alguma!

SS: Então e agora, em relação... tendo em conta o objetivo da equipa, que se centrava na avaliação. Para ti, achas que a participação na comunidade influenciou as tuas práticas de avaliação? Quer no regime à distância, quer no regime presencial.

P2: A avaliação? espera aí, a avaliação?

SS: As práticas de avaliação. A comunidade é centrada na avaliação, não é? Teve alguma influência nas tuas práticas? Por aquilo que foste vendo, pelos exemplos que foste retirando, pelas ideias que foram sendo partilhadas? Retiraste algo? Teve impacto na tua forma de avaliar os miúdos ou não?

P2: Claro que sim! Eu acho que foi um conjunto, foi... aaa.... foi o nosso modelo de avaliação, sem dúvida, e depois naturalmente que, que teve! Claro que sim! Das várias ideias que eu, que eu ia vendo, não é, lá, achava que... olha, uma boa ideia, se calhar até consigo aqui adaptar à matemática e às ciências, não é? Teve, sim senhora, eu considero que sim, S.

SS: E nos restantes professores, também tens essa perceção? Que houve colegas que mudaram ali algumas práticas...?

P2: Sim! Devagarinho, devagarinho, sim! Pouquito a pouquinho, mas sim!

SS: Passito a passito... (Risos)

P2: É, exatamente! Passito a passito, muito devagarinho, mas começa-se a ver... e pessoas que... oh pá, são os que têm mesmo ali uma tábua que é assim e é assim, e comecei a ver realmente mudanças e a utilizar aquelas coisinhas que, se calhar, em tempos nem queriam ouvir falar, não é, pronto, e tu sabes na matemática, especialmente, é os testes, os testes, os testes e quando se ouvia falar e temos que avaliar aquilo... é impossível, na matemática não se consegue fazer nada dessa... consegue-se! Claro que se consegue fazer, e fez-se, e fez-se! Devagarinho, eu acho que sim!

SS: Mesmo na matemática houve partilhas muito giras!

P2: Sim, sim! E fez-se coisas muito interessantes, muito interessantes, S., muito interessantes!

SS: É verdade!

P2: Sim senhora! Era... estás a ver, a matemática era ali... era... é impossível e não! E consegue-se sempre fazer tudo, até se consegue avaliar em matemática a criatividade, não é, consegue-se fazer de tudo! E consegue-se...

SS: Estava a pensar nessa! Estava a pensar nessa! (Risos)

P2: E consegue-se avaliar tão bem! Oh pá, e uma daquelas que eu fiz que foi com os sólidos geométricos, estás a ver, que tu participaste (risos) também com com com... o teu tutor e... oh pá, e... a partir de um... de um sólido, de um cubo, originaram-se ali coisas fantásticas e a criatividade ali, pá.... Vuuuuuuu!

SS: É verdade, é verdade! Eu sou prova, que eu vi!

(Eliminação de conteúdo sensível/confidencial)

SS: Onde é que eu ia... ah! Aaaa.... Sim, dos professores! Outra! E então, tendo isso em conta, o que nós acabámos de falar, qual foi o impacto que tu achas que a participação dos professores teve na comunidade, ou tem vindo a ter, no sucesso dos alunos? Dos nossos alunos?

(...)

Disseste que houve professores mudaram práticas, não é? Qual foi esse impacto, ao nível das aprendizagens e do sucesso dos miúdos?

P2: Naturalmente, não é, que o impacto tem que ser positivo, não é? Porque a partir do momento em que tu consegues perceber que podes alterar as tuas metodologias, as estratégias a utilizar com os alunos, e até a tua avaliação, naturalmente que os alunos, e de acordo com nossa comunidade de alunos, os nossos alunos, que precisam de coisas mais práticas, naturalmente que eles conseguem fazer melhores aprendizagens. Não quer dizer que fiquem à mesma consolidadas, mas há alguma coisa que fica lá. Realmente, com todas estas mudanças, eu considero que alguma coisa que fique lá. Não o que nós desejaríamos, mas há alguma coisa que fica lá. Eu acho que melhorou, S., melhorou. Lá está, devagarinho, devagarinho, isto se continuarmos, não é, isto daqui a uns anos nós temos...

SS: É um processo...

P2: É um processo, exatamente! Que requer muito tempo! Requer algum tempo para nós, professores, não é... porque isto é uma mudança, não é, estás... colegas nossos, que utilizaram isto há 30 anos e, de repente, não é, têm que mudar tudo e mais alguma coisa! É difícil, é muito difícil, e... mas eu acho que sim, que... eu acho que as pessoas, então no nosso agrupamento, apesar de haver alguém sempre que está a ser um bocadinho mais desconfiado e mais reticente em utilizar... mas eu acho que sim, isto devagarinho vai lá, porque pois essas pessoas dizem que não, mas depois acabam sempre por experimentar e fazer alguma coisinha, por pouco que seja, porque veem que até resulta, não é? Se calhar, se em vez de eu dar a planificação do cubo e ponto...! Porque eles sabem, por exemplo, que é a planificação do cubo e não passar isto, porque isto já é dado no primeiro ciclo, mas se eu se calhar empolgar, eles nunca mais vão esquecer como é que se faz a planificação de um cubo! Que eu acho que é bastante útil! Quer dizer, para outra... e mesmo em outras áreas! Eu quero oferecer uma caixinha de bombons. Espera aí, que eu já fiz um cubo, não é, já sei fazer a planificação de um cubo! eu acho que sim, S.

SS: E... outra pergunta! Estamos quase no fim! Para além daquilo que tu já referiste anteriormente, dos aspetos referidos anteriormente, do impacto nas mudanças nas práticas de avaliação, do impacto que isso tem no sucesso dos miúdos, não é, que são avaliados de outra forma... gostava que tu me dissesse, se consegues identificar, prós e contras da comunidade de prática virtual, a nossa, da supervisão, enquanto espaço do processo... enquanto mais um espaço, que já vimos que há outros, não é, mas mais um espaço do processo superviso. Prós e contras, da nossa comunidade.

P2: Aaaaaa.... Bom!

SS: Pontos a favor e pontos contra!

P2: A favor é... se calhar, é um espaço que está disponível a mais gente, não é? Mais gente tem acesso. Aaaa.... é mais fácil. Um contra em relação a isso requer mais tempo. Por ser... mais formal. Porque eu a falar contigo, eu consigo, conseguimos fazer ali uma linha daquilo que pretendemos fazer, não é? Mas a escrever já não, já não é assim! Nós temos mais dificuldade em fazer essa comunicação! Aaaaa... mais...

SS: Mas isso ao nível da comunicação. E, por exemplo, ao nível dos materiais que são produzidos?

P2: Há uma maior partilha. Não é? Uma maior partilha! Como está ao acesso de mais gente, é mais fácil. Tu vês o material do colega A, B ou C, que se calhar até nunca encontraste lá na escola, e nunca conversaste, e nunca irias saber que ele estava a utilizar aquilo e até achaste como um bom exemplo, não é? Mais! Sei lá S.M., não me lembro de mais agora!

SS: Então avançamos. Última pergunta!

P2: Sim!

SS: E que tem a ver com a dinamização da comunidade virtual e a supervisão... que eu fui a moderadora. Mas agora eu não te vou perguntar, não te vou pedir uma avaliação de mim. Vou-te perguntar, na tua opinião, para moderar uma comunidade como a nossa, que características é que a moderadora deve ter?

P2: As características da S.! (*Risos*)

P2: Uma pessoa... então, é verdade! Então, não é para ser sincera? É verdade! Oh S.! Eu acho que estes papéis...tu és muito dinâmica, és prática e..... tens uma facilidade de comunicação incrível, e consegues passar a mensagem, aquilo onde tu queres chegar com uma facilidade brilhante! Eeeee... porque tu és assim, é uma característica que é tua, é verdade! Sabes qual é a minha opinião sobre ti! E tu, eh pá, és a pessoa indicada para liderares este tipo de... ou para moderares este tipo de de de comunidade, não é, porque tu és muito dinâmica e consegues fazer as coisas que tu estás a pensar nas coisas e passado um minuto as coisas já estão já estão a ser realizadas! Lá está, porque isto tem a ver com a pessoa! É verdade, não é, e consegues depois expressar muito bem e comunicar muito bem e consegues pôr as ideias logo em prática e... de todas as pessoas ali que eu acho que tens essa facilidade e tu sabes que é verdade, que é a minha opinião, e disse-te isso desde os primeiros momentos que eu trabalhei contigo, que que é verdade, que é a minha opinião sobre isto. És prática! Enrolas-te ali um bocado, às vezes, porque escreves, escreves, escreves, que é uma maluca! (*Risos*)

SS: Mas isso é nas atas! (*Risos*)

P2: Escreve, escreve, escreve, que é uma maluca! Podia dizer um mais um igual a dois e a mulher escreve, escreve, escreve que nunca mais acaba! (*Risos*)

Mas eu acho que sim, tu tens um... eu acho que para este tipo de coisas é preciso muita dinâmica e... e a comunicação essencialmente uma das características fundamentais para que este tipo de comunidade, aaaa.... que tem... em que o pessoal participe, e tu tens feito isso! Aaaa... insistes, não desistes, manda, não é, agora, ainda nada, gente?! Vamos! Tem que ser, temos que falar! Temos que puxar o pessoal para começar a participar mais! E o que é certo é com isto tudo, não correu como nós desejaríamos, por todos os fatores que nós sabemos, mas o que é certo é que não é, de uma forma ali, mesmo ali, tens que fazer, não! Tu, de outra maneira, és capaz de dizer ao pessoal, eh pá, temos que participar, isto até é fixe, estás a ver, mesmo à S.!

(*Risos*) Isto é fixe, temos que participar, assim conseguimos ter uma carrada de coisas à disposição, que podem ser úteis e pronto! E as coisas... em que o pessoal reclama, reclama, reclama, mas depois no final vai lá , faz, lá está! Porque tu tens esse dinamismo, essa essa... essa facilidade de comunicação, que eu acho que é, é fantástica e também e também és um bom exemplo! Não é? E também és um bom exemplo, de práticas diferentes que utilizas e... e partilhas e o pessoal vai sempre espreitar! Dizem que não, mas vai!

SS: Agora já é fora do guião... agora já é fora do guião. Achas que a gente, para o ano, deve manter isto? Achas que podemos fazer uma comunidade de partilha? Onde a gente pode ir... partilhar “cenas”?

P2: Olha, S. ...

SS: Pode não ser nestes moldes, entendes?

P2: Sim, sim. Nestes moldes, não.

SS: Mas uma comunidade em que o pessoal... também para o ano, se calhar, as coisas estão diferentes... mas manter uma comunidade, não de supervisão no processo quase todo, porque este ano não tínhamos alternativa, mas enquanto suporte a outro tipo de coisas...

P2: Eu acho que sim, S., acho que sim.

(Eliminação de conteúdo sensível/confidencial)

Acho que sim, é importante. Lá está... Porque isto, repara! No primeiro período a participação foi muito pouquinha e isto agora, não é, tem vindo a aumentar! As pessoas já têm lá colocado mais coisas e eu acho que é importante!

SS: E desabafado, que eu acho o máximo! *(Risos)*

P2: Não, é verdade! Quem gosta muito desabafar, não é, eu acho que sim! *(Risos)* Eu acho que é importante *(Eliminação de conteúdo sensível/confidencial)*. Haver, sim senhora, um espaço, só aquele espaço, em que tu pudesses desabafar, e partilhar os materiais, e a forma como avalias, as rubricas que utilizas, e tudo isso, acho que era muito importante continuar. Mudando aqui um bocadinho uma coisa ou outra, não é, mas acho que era importante!

3.3. Entrevista P3

I. INFORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL		
IDADE	55	
TEMPO DE SERVIÇO	22 anos	
VÍNCULO PROFISSIONAL	Quadro de Agrupamento	
CICLO A QUE LECIONA	3º ciclo/ensino secundário	
OUTRAS FUNÇÕES	Direção de turma	
CÓDIGO	P3	
DATA	HORA	DURAÇÃO
16.06.2021	17h40	60 minutos

II. ENTREVISTA

SS: Esta entrevista enquadra-se numa investigação a desenvolver no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta sob o tema "Da Supervisão à Colaboração: uma Comunidade Virtual de Prática". Tem como objetivo recolher informações sobre as perspetivas do corpo docente do Agrupamento de Escolas face ao desenvolvimento de um processo de supervisão pedagógica entre pares assente numa comunidade prática virtual numa equipa do MS Teams. A tua colaboração, na qualidade de professora deste Agrupamento, é determinante para a concretização deste trabalho, que deverá fornecer resultados relevantes sobre o problema em estudo. As tuas respostas no âmbito desta entrevista são confidenciais. No entanto, é importante que respondas de forma sincera, pois os resultados da investigação dependerão, em grande parte, da qualidade das tuas respostas. Garantimos ainda que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente no âmbito do presente trabalho. Solicitamos a tua autorização para a gravação desta entrevista. Autorizas?

P3: Está autorizada, com certeza!

SS: Muito obrigada! *(Risos)* Agradecemos a tua disponibilidade e colaboração! Idade?

P3: 55.

SS: Anos de serviço?

P3: Ih, pá! Nunca sei, mas são 21 ou 22...

SS: Já?! Estás velha...

(Risos)

P3: Então?! 55 anos...

SS: Pois é... Vínculo profissional?

P3: Quadro de agrupamento.

SS: Ciclo a que lecionas?

P3: Terceiro ciclo e secundário.

SS: Grupo de recrutamento?

P3: (*eliminação de conteúdo confidencial*) atenção! E a avaliação é diferente... ok? Já agora, está-se a falar de avaliação... (Risos) Oh pá, isto é tão giro! Vá!

SS: Ai eu...! Não! É que ainda por cima faço-vos perguntas às quais eu já sei a resposta, entendes?

P3: Ai não sei! Não sei se sabes! (Risos)

SS: Já conhecias ou tinhas utilizado a plataforma MS Teams antes deste ano letivo?

P3: Sim, no final do ano letivo transato.

SS: Só!

P3: Só, sim. Quando passamos para o ensino a distância, somente.

SS: Antes disso, nunca tinhas...

P3: Nada, não! Com o Teams nunca.

SS: E este ano com que frequência usas o Teams?

P3: Neste momento, todos os dias, mesmo apesar de estar no ensino à distância.

SS: E consideras possuir um bom domínio da plataforma ou não?

P3: A nível da, a nível da utilização geral, sim. A nível, por exemplo, de um *Forms*, que não utilizo porque normalmente utilizo o *Google Forms*, há aqui algumas funcionalidades que eu quando tenho tempo venho cá, às aplicações. Nomeadamente as *apps*, pronto. Há aqui várias aplicações... por exemplo, nunca utilizei o *Forms* e sei que há colegas que utilizam e já vi que há vantagem! Mas sou sincera, como domino o *Google forms* é o que utilizo. Já vi da novidade da Escola Virtual da Porto Editora, que ainda não tive tempo para explorar, mas acho que será para o ano, também interessante. E depois há imensas coisas aqui que eu não uso. Insights, aprovações, One Note... também experimentei e achei que... que não valia a pena e acabei por não... não utilizar. Há muitas *apps* aqui que não utilizo. A nível de conversa, de equipa, de tarefas, de *feedbacks* que possa dar, de *feedbacks* que recebo dos alunos, acho que é... acho que é muito importante!

SS: Tu já estás na resposta à pergunta seguinte!

P3: Ah, peço desculpa!

SS: Que eu ia-te perguntar com que finalidades é que usas o Teams, quer com os alunos, quer com os professores! Usas o Teams para quê? Com alunos, primeiro!

P3: Com alunos, utilizo para tarefas, utilizo para *feedbacks*, utilizo para conversas pessoais também, porque eles também utilizam comigo.... Aaaa... e é sobretudo! E depois também como arquivo, também é importante, para todos os efeitos, como arquivo, e poder também... mexer em textos em comum, podermos trabalhar de forma colaborativa com os miúdos. Por exemplo, é muito importante para mim o diário de turma, que faço com o nono A. Porque antigamente fazia-o em Word e depois tínhamos que passar o ficheiro uns aos outros ou fazíamos-lo à mão, e agora

digitalmente podemos ver e dar conta das falhas de uns, dos outros, alterar, personalizar! É interessante, por exemplo, fazer um trabalho colaborativo aqui. Nós não utilizávamos muito no Outlook e consegui agora aqui, claramente, utilizar, e depois com... por exemplo, com o Gmail não, porque cada um tinha o seu e-mail, cada um tinha o seu mail, e aqui, pronto, nesta comunidade virtual, o que me permite é estarmos todos a utilizar a mesma, com as mesmas ferramentas e construir algo em comum. É só nesse, mais nesse sentido.

SS: Com os colegas também? Com os colegas também?

P3: Com os colegas, sim. Com os colegas também. Às vezes é um bocado stressante, quando nós temos muitos alertas. No final, stressou-me um bocadinho, mas é muito útil! Eu acho que é muito útil! E eu optei por...

SS: E utilizas para quê?

P3: Eh pá, com os colegas é o mesmo... é como os alunos! Quer dizer, não é para tarefas porque não lhes peço tarefas... de avaliação! (*Risos*)

SS: Às vezes!!! (*Risos*)

P3: Não lhes peço tarefas, mas é exatamente a mesma coisa! Arquivo em comum, construção de documentos em comum, informações diversas da direção de turma, veio facilitar imenso! A nível de departamento, também! A nível de todas as equipas educativas de que faço parte ou de coordenação... acho que é assim... é muito vantajoso, sem sombra de dúvida, é muito vantajoso! Acaba por nos escravizar, entre aspas, um pouco, mas eu continuo a ser fã, pronto! É lógico que há 21 ou 22... eu não sei se é 20... 21 ou 22 anos atrás, nós sabíamos de uma reunião quando ela era afixada na sala de professores! Líamos uma ata e agora não! Podemos ler facilmente, dar opinião, trocar de... é uma mais-valia ... claramente! É preciso...

SS: Então agora, passando para... desculpa, interrompi-te! Ias dizer mais alguma coisa.

P3: Não, estava a dizer que é preciso é saber utilizá-la corretamente, é só nesse sentido. E... e eu acho que, no início deste ano, o primeiro ensino à distância, acho que fiquei um bocadinho viciada. Estava muito viciada. Agora não, agora já faço o QB, pronto, e... porque também achei, era novidade, e achei muito interessante, e queria saber e descobrir, pronto. Era só nesse sentido. Diz!

SS: Passando para a supervisão. Quando tu ouves o termo supervisão pedagógica, o que é que te vem imediatamente à cabeça?

P3: Olha, eu como fiz uma vez no meu estágio, o dicionário “imaginaciónário”, ligo sempre a palavra “visão” a uma supervisão das coisas! (*Risos*) Ou seja, eu não vejo muito como... a palavra em si, supervisionar, ou seja, estar a vison... estar aaaaaa.... Eu inicialmente via a supervisão pedagógica como, não trabalho colaborativo, mas um trabalho de alguém que me estava a avaliar. Primeira vez, para mim, supervisão era isto, pronto! Era sempre que alguém tinha uma visão superior à minha, entendes? Pronto! E venho, ainda, naquela ideia de que a pessoa mais velha é que me avaliava. Aquela pessoa que tinha mais anos de serviço que eu, que estava num escalão superior ao meu, que tinha mais anos de serviço que eu. Agora não vejo nada disso! Pronto. Já vejo a supervisão como um trabalho colaborativo, pronto. É lógico que acabamos por estar a falar de avaliação, mas já não vejo com aquela lógica de vou ser supervisionada, pronto. Não vejo! Eu via, eu dantes via claramente assim. Via a coadjuvação, alguém que me auxilia a começar, e a supervisão alguém que me... quase que me avaliava. E agora não! Já para aqui... o quê, há uns bons anos atrás que já não vejo a supervisão assim.

SS: Também já respondeste à pergunta, porque elas estão interligadas, que eu te vou fazer a seguir... respondeste indiretamente. A pergunta é: consideras importante a implementação de um processo de supervisão nas escolas, assim de uma maneira mais geral, e de uma forma mais particular no nosso agrupamento?

P3: Eu acho que sim, porque é assim... nós continuamos... eu acho que também devia haver o perfil, e não sei se já disse isso. Eu acho que também devia haver o perfil do docente do século XXI. Só já o perfil do aluno do século XXI. Ainda continua a haver... nós temos formas de trabalhar muito diferentes, ponto! Porque nós somos, temos personalidades diferentes, pronto. No entanto, eu acho que nos podemos complementar uns aos outros. E isso acho que é importante! E acho que se nós fizermos uma supervisão assim, ou seja, com um espírito de colaboração, com espírito de entreajuda, não é porque eu estou a dizer que faço assim que eu é que tenho o saber... não, eu estou a dizer que faço assim porque até acho que é uma boa prática. A tal partilha das boas práticas! Não... não... não quer dizer que o outro tenha uma má prática, entendes, eu vejo isso claramente como? Já não vejo o tal “super”, e isto tem a ver com a língua portuguesa e o estudo da língua portuguesa, (*risos*), já não vejo com alguém superior, mas vejo com alguém ao mesmo nível, que partilha boas práticas, que conversa sobre as mesmas, que diz olha eu fiz uma rubrica assim, mas o que é que achas que eu poderia pôr aqui? Ou porque não podes aproveitar a minha rubrica para partilhar com a tua turma, apesar de serem alunos diferentes? Acho que isso é importante e é necessário cada vez mais, nas escolas. Deixarmos de trabalhar nos nossos gabinetes, só com os nossos alunos, e trabalhar colaborativamente. E a supervisão parte por aí. Se tu não... se tu não... não vires como se via antigamente, quando eu entrei no ensino, que é sempre alguém que está superior a ti, pronto. E que supostamente tem que saber mais. Não, não tem que saber mais. Mais! Claramente, hoje em dia, nem tem que saber mais, porque eu vejo que há colegas que saem da faculdade e com metodologias... por exemplo. eu dou-te um exemplo muito concreto. A questão da gramática. A gramática portuguesa, como eu a aprendi na faculdade, ok, e como eu a aprendi na escola e como eu a aprendi na faculdade, que até era boa, é completamente diferente da que eu ensino agora. E, por exemplo, há dois anos... não sei se foi ano passado, a S... foi o ano passado! A colega do segundo ciclo, que por acaso era de uma universidade completamente diferente da minha, do Minho, de um ciclo completamente diferente do meu, que é segundo ciclo, mas que nós estávamos a dar os mesmos conteúdos, as funções sintáticas, nós acabamos por fazer supervisão uma à outra. Eu passei-lhe documentação, ela passou-me a mim, no âmbito das funções sintáticas, e ela, como é uma miúda com 23 anos, já aprendeu na faculdade... e pronto, apesar de que ela tinha... é aquilo que eu te estou a dizer, estás a ver? Ela não partiu do princípio que eu sabia mais que ela, eu não parti do princípio que ela sabia mais que eu, ele corrigiu-me a mim e eu corrigia-a a ela, porque ela também tinha no esquema que ela tinha feito, pequenos lapsos! Por exemplo, dos complementos oblíquos, dos modificadores de frase, de verbos, etc. E... eu acho que isto, por exemplo, foi uma verdadeira supervisão à colaboração, e não fui eu que a fiz a ela, por ser mais velha ou ser de escalão superior! Fomos ambas, pronto! A palavra supervisão aqui é que eu acho que devia de mudar... (*risos*), devia ser outra coisa, pronto! Mas... eu acho que continua a fazer muita... muita falta a troca de experiências pronto! Eu gosto, por exemplo, do nome da nossa equipa, porque é “da supervisão à colaboração”, pronto. Ok? Eu nem sei se não inverteria, não poria “da colaboração à supervisão”,

SS: Ah!!! Porque eu não falei contigo antes! Olha, se calhar ainda vou mudar! (*Risos*)

P3: Porque o meu, o meu, o meu ponto de vista é exatamente esse! É a colaboração que vai levar à supervisão. Mas vem desta a ideia!

SS: Tu és o máximo! Já escrevi! Está registado! *(Risos)* Já respondeste à pergunta a seguir! *(Risos)*

P3: Eu falo demais!!! Diz, falas demais!

SS: Não falas nada! É porque isto é tudo interligado, e portanto é normal! Porque... é normalíssimo! qual é o modelo de supervisão que tu consideras mais útil, se a vertical se a horizontal?

P3: Pronto, é assim, eu nunca percebi muito... eu fui, e acho que ainda continuo a ser, disléxica, não é? Como eu digo aos alunos, não tinha hipótese de dar erros ortográficos que me faziam fazê-los cem vezes! Mas continuo, acho eu, ainda com alguma dislexia e algum défice de atenção/concentração. Só para te dizer isto, só para te... *(Risos)* Eu, quando vocês me dizem horizontal e vertical, eu fico a pensar o que é que é horizontal e o que é que é vertical. Parto do princípio que não estamos todos deitados mas que estamos todos ao mesmo nível!

(Risos) Eu não sei, porque é assim... porque eu acho que tem que se desmistificar exatamente esse conceito de que: pelo facto... porque a nossa lei prevê isso, certo? Supostamente... nem sei se continua assim! Mas eu lembro-me da primeira vez que fui avaliada, nesta escola, a coordenadora era de um escalão muito superior ao meu... por acaso até nem era do meu, do meu... mas havia normas, eu acho que sabia que para fazer a avaliação tinha que ser superior, tinha que estar de escalão, tinha que ter tempo de serviço, tinha que ter licenciatura, por exemplo, para quem tinha só bacharelato, lembro-me que havia níveis! E aí, claramente, tinha que ser vertical, certo? Tinha que ser em pé! Hoje em dia, acho que isso não faz sentido absolutamente nenhum! Se queres que eu te diga que a supervisão... eu, por exemplo, eu também não me estou a ver... a supervisão também conduz à avaliação. Eu acho que há aqui que distinguir, por isso é que coiso... por isso é que eu acho que é “da colaboração à supervisão”. E depois há dois tipos de supervisão! Uma supervisão que tem que ser feita, claramente, para avaliação, pronto, e para progressão na carreira, e uma supervisão que tem que ser feita para nós aprendermos. Pronto. E é essa troca de experiências e essa aprendizagem...

SS: Lá está! O objetivo da supervisão é esse! Existem aqueles dois modelos, tu já passaste pelos dois!

P3: Eu já passei pelos dois!

SS: E não era para avaliação! Era só para supervisão, não é?

P3: Esta colaboração à supervisão é claramente horizontal!

SS: E a minha pergunta é: qual é que, para ti, faz mais sentido? Qual é que é mais útil? Qual é que é mais eficaz, para ti? Para o teu desenvolvimento profissional?

É estarmos todos, mais uma vez! É estarmos todos ao mesmo nível, todos partilharmos, não há ninguém a saber mais ou a saber menos, há uma partilha. Eu até posso ter um mestrado em gramática ou linguística, e estou a partilhar ao mesmo nível, pronto. Não há que... porque eu acho que na vertical há depois muito... e acho que continua a haver... havia sempre um mau estar, um nervoso, havia sempre alguma coisa, não sei, pronto. Eu continuo a achar... eu para mim, vertical não tem... vertical não tem sentido. Para mim, este tipo de supervisão só tem sentido horizontal.

SS: Vamos mudar de assunto. Comunidade de prática virtual. O que é para ti? Se eu te pedisse uma definição, qual é a definição que tu davas?

P3: O que é que é uma...?

SS: Uma comunidade de prática virtual! O que é que é para ti uma comunidade de prática virtual?

P3: Uma comunidade de prática virtual. Então, virtual tem que ser no ambiente online, certo? Parto eu do princípio. Aaaa... comunidade... várias pessoas a partilharem a mesma... com o mesmo objetivo. Eeee... o que é que era a outra?

SS: Comunidade de prática virtual.

P3: Prática, tem que ser... ter a ver com a nossa prática diária, que neste caso é a didático-pedagógica! O nosso trabalho com os alunos, a nossa preparação das aulas, as nossas planificações, os tipos de avaliações, aaaa... tudo! Para mim, tudo, a nível... neste sentido, ok? Pronto, eu... imagina que era de outra coisa qualquer! Via exatamente, comunidade, várias pessoas com algo em comum, ponto. Virtual, à distância, e prática... tentar, sempre que possível, ter a ver com a nossa prática. Mais! E colocar coisas em prática. Mas eu vejo mais ter a ver com a nossa prática e...e...e poder... praticar, certo? Não sei se me estou a fazer entender...

SS: Estás, estás!

P3: Por exemplo, eu também acho, também há uma comunidade prática, virtual e prática, com aquilo que nós fazemos com os nossos alunos quando construímos equipas! Há também, não há? Pronto. É nesse sentido. Sim!

SS: Já tinhas participado nalguma ou não?

P3: Assim não! Eu já participei em várias plataformas, com objetivos comuns, nomeadamente no que diz respeito ao IAVE. Pronto. No que diz respeito ao IAVE, eu também considero uma comunidade prática de de... virtual, porque é uma partilha... quando estamos a fazer a aferição... a aferição... a concertação de critérios de avaliação, no âmbito das provas de aferição ou de provas finais, para mim é uma comunidade de prática virtual, pronto. Nesse âmbito sim. Acho que foi a única, foi a minha prática com o IAVE, e aprendi muito porque, mais uma vez, tínhamos um objetivo comum e... apesar de haver, por exemplo, apesar de haver um documento emanado pelo IAVE, nem toda a gente segue tipo carneiros! Somos seres pensantes e podemos opinar, podemos concertar, certo? Podemos divergir... é nesse sentido! Daí a partilha ser essencial nas nossas práticas. E aprendi, enquanto formanda, aprendi muito enquanto formanda, e aprendi enquanto supervisora. Acho que foi muito útil! Supervisora, estás a ver, aí. Ok? Pronto. Supervisor e classificadora. Eu aí já vejo a supervisora de forma diferente que vejo aqui, porque eu aqui não estou a ver, nesta comunidade, criada, por exemplo, em que eu trabalho, aaaa... eu não estou a ver aqui muito um papel de supervisor, por exemplo, como na outra comunidade. Enquanto que, no IAVE, eu tenho o papel de supervisora, e sei que tenho x número de classificadores, cem ou cento e vinte, já nem me lembro quantos é que eram, eu aqui não! Eu aqui vejo que somos todos, ao mesmo tempo, supervisores e supervisionados. Pode ser assim? *(Risos)* Não sei!

SS: Isso é a supervisão horizontal!

P3: Exatamente! Exatamente! Sim, claramente! É assim que eu vejo.

SS: Então e agora aliando... voltando à supervisão e voltando à nossa comunidade de prática que temos no Teams, “da supervisão à colaboração” ou “da colaboração à supervisão”! Achas que o nosso processo superviso, do agrupamento, o nosso processo de supervisão, desenvolve-se exclusivamente nessa comunidade de prática virtual ou esse espaço virtual é apenas mais um espaço de supervisão entre pares, no agrupamento?

P3: Para mim, é só mais um espaço. Sinceramente, é só mais um espaço. Até porque... eu não sei se para o ano nós não vamos, se calhar, sentir mesmo necessidade de vir cá e desabafar. Este ano,

como utilizámos muito, e tivemos muito presente o ensino a distância e enquanto, principalmente enquanto para os diretores de turma. Acho que foi... extremamente cansativo, no sentido... porque estávamos em contato com muitas coisas! Era MS Teams, era o *WhatsApp*, era e-mails, etc. Agora, aquilo que eu sinto é... algum cansaço. Eu... esta partilha eu acho que é essencial, mas eu acho que nós fazemos muito, muito papel, muito ainda o trabalho de retaguarda, pronto. Muita conversa, muito telefone, muito *WhatsApp*, ainda, e continuamos! Nós fazemos e continuamos a fazer a supervisão, mas também muito fora deste espaço. E eu falo por mim! Pronto! Eu venho ler, por exemplo, eu posso-te dizer que li tudo. Dei até conta de alguns erros, que não altero...

(Risos)

SS: Oh pá, tu és demais! Olha que isso é a pergunta a seguir!!!

P3: Mas adoro! Eu acho que a partilha...

SS: Olha, a pergunta a seguir era, como é... mas se acaba lá o teu raciocínio, que eu já te digo!

P3: Ah, pronto! Eu digo claramente! Porque é assim. Claramente a pergunta então é, se além disto, há outros espaços de partilha? Claramente que há. Não sei se teve a ver, como eu te estou a dizer, do facto do ensino à distância, nós termos feito um acompanhamento diário, e até fora de horas, aos nossos alunos, principalmente quem é DT, que é o meu caso e também é o teu e tu sabes... e isso acabou por ver muito, como eu disse da outra vez, foi exaustivo, pronto! Eeeee... nós não conseguimos pôr um ponto final porque nós não conseguimos desligar. E acabou por esta comunidade, pelo menos eu senti, isso a nível do primeiro e segundo período, acabou por ficar um bocadinho para trás. No entanto, nós, na retaguarda, continuávamos a falar. Mesmo que não fosse presencialmente, numa sala de professores, que não era, porque estávamos em teletrabalho, ligávamos umas às outras, trocávamos experiências, manda-me esta rubrica... posso-te dizer, mandei para a SC, mandei para a SG, mandei para quem me pedia e as colegas exatamente a mesma coisa! Se eu queria alguma coisa, as colegas mandavam para mim. Pronto, por isso a partilha era feita. E trocávamos experiências da avaliação, nomeadamente agora que mudámos, não é, para o Maia, as nossas dúvidas! Como é que eu avalio claramente ali o colaborativo? Pode ser só de observação direta? Posso pôr aqui do trabalho? Por isso nós conversávamos e não está aqui espelhado isso! Mas nós conversávamos! Aqui, claramente, pronto, é o teu papel. Aqui, quando tu lanças os desafios, há pessoas que vêm logo dar o *feedback*, pronto. E... recebem. Eu agora já cheguei à conclusão que não tinha isto aqui, pronto. Eh pá, mas é... é claro e venho. Eu, por exemplo, posso não ter participado muito mais... oculte aqui...

SS: Espera, que essa é a pergunta a seguir! A minha pergunta seguinte é: como é que tu caracterizas, como é que tu descreves, a tua participação nesta comunidade? E já estás a dar a resposta, portanto... continua!

E3: Pronto, é assim. Eu acho que não fui muito ativa. Não fui não, não fui mesmo ativa! Mais, o *webinar* que eu vim pôr aqui foi por causa da minha dúvida... e que eu tive a vê-lo, por causa dos critérios de avaliação. Porque estava com dúvida e vim ver experiências de outra escola e ouvir depois aquela formação com o Domingos... e se reparares, eu só pus "gostei" e pus um *smile* para tentar fazer aquilo que as pessoas... que eu faço. Eu sou muito sincera. Eu não leio muito os textos que as pessoas escrevem, mas leio um pouco, mas vou claramente às propostas que me apresentam. Aos... ou às ligações de Facebook ou aos links que deixam, aos PPT que deixam, propostas de rubricas... eu vou beber toda a informação. O que eu sinto é que não tenho, e isso já o disse, até numa reunião, não me tenho, não tenho envolvido a nível da partilha, da minha partilha

para os outros, certo? Não tenho. Mas já comentei, por exemplo, na sala de professores, “olha, viram aquela partilha tão gira que a colega fez”, tal, tal, tal, pronto. Olha, por exemplo, fiquei a saber que a C. era de Português, por causa de uma partilha que ela fez aqui! Não sabia que a colega, tanto que a minha preocupação depois com os manuais veio daqui, pronto!

SS: Mas porquê? Porque é que não partilhas mais?

Eu não partilho mais porque tem a ver com uma questão de, de *timing*, pronto. Não tenho... eh pá, não sei, não... não tenho sentido, para já, atenção! Há aqui pessoas que partilham várias... as partilhas aqui têm sido claramente de formações com os colegas tenham ido, pronto, tem sido sobretudo isso... a AS é quase sempre tudo isso, não é? Aaaa... é quase tudo, tudo estas estas partilhas. Eu não tenho também feito muitas formações e a formação...

SS: Não, tens muitas partilhas de documentos! De rubricas, de rubricas, quer de formativa quer de sumativa... aliás a grande maioria das partilhas são rubricas!

P3: Sim. Eu não tinha, como eu te estou a dizer, nem tinha isto... sou eu que ensino aos miúdos as notificações e eu não tinha as notificações. E por isso é que não faz o clique clique, porque eu normalmente, quando estou com o telemóvel, e faz, por exemplo, a conversa de um aluno ou tua... depende das equipas e eu não tinha isto ativado! E por isso, ouve, eu perdi aqui um bocadinho o fio à meada nas primeiras intervenções. Porque... porque não tinha. Não tinha.

SS: Tem a ver com o teu tempo, tem a ver com prioridades, tem a ver com... desconforto, tem a ver com o quê?

P3: Não! Com desconforto, não... não, não creio. Tem a ver se... não sei se... Eu acho que tem a ver claramente com a falta de tempo... A primeira digo-te já que tem a ver com o facto de ela ter sido criada e eu ter vindo logo cá, mas entretanto não ter posto as notificações, no geral, pronto. E por isso, entretanto, não... não ter cá vindo. Depois há coisas que eu não dei, por exemplo, há coisas... os colegas, quando vinham cá pôr critérios de classificação... vinham pôr, por exemplo, critérios de classificação da disciplina x ou y. Eh pá, eu posso ter lido, mas não fui abrir, não fui ver, pronto. Não... não sei, não sei. Olha, por exemplo, eu agora, agora estava aqui a abrir, agora estava aqui a abrir. A colega C., por exemplo, é uma das que partilha mais, certo? Ela pôs uma matriz do teste, eu normalmente faço a informação para as provas, por exemplo, no quadro. Normalmente! Eu agora as tarefas que tenho feito tenho colocado no Teams e abro no Teams e ponho a indicação do objetivo, pronto. Tenho feito coisas... não sei! Olha, eu sou sincera, eu não te sei dizer assim, “olha, é por esta e esta razão”! Por exemplo, estas duas últimas publicações de matrizes, eu não faço matrizes, por exemplo. É uma prática diária que eu não tenho. Eu faço informações, faço-as no quadro, obrigo os alunos, a Português, a passarem para o caderno diário e.... mesmo, e depois vou até vou ver, porque parece que não entendem aquilo que eu... que eu explico. Porque além da informação, eu também me habituei a deixar de fazer matrizes e a fazer como o IAVE as informações, e depois às vezes até vou, em contexto de sala de aula, verificar se está bem, se eles têm alguma dúvida relativamente àquilo... àquilo que eu disse. Porque, quando eu dava uma matriz, e ainda do tempo em formato de papel, os alunos arquivavam e não liam e não... não... não... não perdiam muito tempo com pormenores. E eu, normalmente, dou agora a informação assim. Por exemplo, não o faço. Mas não sei... eu, rubricas acabei por não... por não vir cá pô-las... aaaa... até porque acho... a S. também partilhou uma, isso lembro-me, e gostei muito de uma que houve... acho que foi a R. que partilhou. De resto não tenho partilhado nada, S., não sei, não te sei dizer! Vergonha, não é, porque como tu sabes, não sou uma pessoa envergonhada... (*Risos*) e vergonha é

roubar! E por isso, não... não, não sei se... não! Mas pronto, não... De resto, não sei. Mas vejo, eu por exemplo, agora, estas dicas que tu mandas, o pessoal vai-te colocando aqui, não é... Não sei!

SS: Diz-me uma coisa. Achas... na tua opinião!

P3: Olha, eu nem vi esta autoavaliação! Eu tenho que ir pôr isto aqui! Olha, eu agora estou a abrir! Já agora, estou a abrir e a descobrir! Estou a ver que houve aqui colegas que puseram a avaliação de final de período e etc., que eu não vim cá ver. Porque as minhas as minhas autoavaliações deixaram de ser com cruzes e passaram a ser reflexões, pronto. Curtas, que eu agora até divido o papel, aaaa... reflexões em que eles têm que escrever mesmo texto e deixar de fazer cruzinhas. Por exemplo, não tenho aqui nenhum modelo, por exemplo, de autoavaliação como os colegas, por exemplo, partilharam aqui! (*Risos*) São práticas diferentes!

SS: Se calhar tens outros!

P3: Tenho, sim... sim! Mas eu, por exemplo, este modelo, eu já não me identifico com este tipo de modelo de cruz. Peço desculpa, mas já não... já não me identifico. Apesar de que eu acho que se o fizer no Google Forms vai-me facilitar muito o trabalho, mas pronto. Mas acho que também não... prefiro ler as reflexões deles, com muitos erros e mais!

SS: Mas quando pedes uma reflexão, dás os tópicos que eles têm que abordar...

P3: Dou e eles escrevem o texto! Mas eles escrevem o texto e enquanto que aqui...

SS: Mas a ideia não é partilhares o que eles escrevem! A ideia é partilhares o que tu pedes! O que é que tu pedes aos alunos, para refletirem sobre o quê, quando fazem autoavaliação? Entende? Essas dicas, não é? Isso é que é importante partilhar! Eu também confesso... que também não concordo com as cruzes, não é...? Só mesmo na avaliação final e... mas isso tem a ver com outra prática.

P3: Sim, mas há algumas aqui estão muito simples! Por acaso aqui algumas estão muito simples, mas não também já não o faço assim...

SS: Então e diz-me lá uma coisa. Tu achas que... na tua opinião. Qual foi um impacto que a pandemia teve... a pandemia, o ensino à distância, tudo! No grau de participação dos professores do agrupamento nesta comunidade? Achas que a situação pandémica se refletiu no grau de participação?

P3: Mas claramente! Eu comecei-te por dizer exatamente que eu acho que, para o ano, se isto for, eu sei que faço qualquer coisa e venho aqui partilhar. Já não, não é... (*pausa*) Mas isso é a minha opinião pessoal, ok, pronto. Eu perdi logo no início o fio à meada porque isto tem que, tem que se colocar as notificações e como eu te estou a dizer. Sempre que eu tenho notificações, sempre que tu tens, por exemplo. Tu tens que fazer, isto é, por cada... avaliação formativa, abres o canal. Tens que vir cá acima e fazer notificações no canal ativadas, pronto. E eu comecei por me distrair aí porque eu só recebia as do geral. E quando recebia as do geral, como é te estou a dizer, até sentada no sofá, às vezes, sentava... eu olhava e via e lia no telemóvel! E olha, interessante e pronto! A partilha já é mais difícil de fazer! Tu, para fazeres a partilha, tens que estar sentada ao computador com... tens que estar sentada ao computador, com o ficheiro, quando não é só uma opinião e quando não é só um comentário. Quando é uma partilha efetiva de algo que tu puseste, ou uma rubrica ou uma forma qualquer de avaliação, e que tu tens que fazer download do ficheiro. Só podes fazer ao computador. Eu, no meu caso, foi um cansaço mesmo! E um descontrolo, acho eu, a nível da parte de gerir... principalmente, o que diz respeito ao envolvimento dos alunos. Pronto. O final do ano passado foi péssimo! Este ano, com esta instabilidade, também foi, e no meu caso,

aquilo que eu senti, é que eu já estava tão cansada de tudo aquilo... que eu até acho que isto é extremamente útil! E eu já estava tão cansada das tarefas que tinha que ver, depois miúdos que não me punham nas tarefas, que punham na conversa. Depois, porque não conseguiam pôr no Teams e mandavam-me por e-mail! E depois eu tinha que fazer *download* e pôr tarefas E@D da semana de tantos a tantos, e depois GPS...! Que acabei por me perder em tanta informação!

SS: E achas que isso aconteceu com outros colegas também?

P3: E a minha participação... eu considero-me uma pessoa participativa e a minha participação neste projeto ficou muito aquém daquilo que eu gostaria, porque eu acabei por me perder claramente! Acabei por me perder quando foram abertos os canais, porque não fiz as notificações, e... e depois acabei por não participar... claramente, sim! Mas eu penso que a maior parte dos colegas, isso acabou por acontecer. Tu acabas por ver... Mais! Tu só se te lembrares assim, “olha, vou abrir a equipa”... e eu tive que ocultar, como tu sabes, imensas equipas porque tu tens como eu e, mesmo assim, tenho em atividade para aí umas vinte e tal equipas! Ora, a “da supervisão à colaboração” ia ficando! E se eu... eu tenho, para o canal geral, abri logo, mal foi criada. E entretanto comecei-me... não abri... foi criado outro canal, foi avaliação formativa ou qualquer coisa, depois avaliação sumativa, depois foram surgindo canais, que eu não fui colocando as notificações. Já disse isso numa reunião e... penso que têm a ver com isso. Da minha parte teve a ver com isso, claramente. Não é timidez...!

SS: Na tua sensibilidade, na tua perceção, não é, se o que te aconteceu a ti... essa questão da gestão de tempo, não é, de fruto da...

P3: Aconteceu a muitas pessoas! Sim, sim, sim! E na nossa escola, tu tens pessoas que não gostam de trabalhar em frente a um computador! E tu já sabes isso! Eu, por exemplo, estou farta de reuniões em Zoom! Mas não estou farta agora, eu já estou farta a partir de fevereiro, para aí, janeiro, fevereiro! Que eu... quando pensei, bom, vamos outra vez para ensino a distância, vai ser outra vez um controle de tudo e mais alguma coisa... e foi, porque não é só a nossa equipa! É todas as outras equipas, pronto. E aí acho que foi o problema, o problema começou por ser por ser esse, pronto. Claramente.

SS: Ainda assim, pergunto-te: tendo em conta precisamente essa questão, da pandemia, do ensino à distância, e do nosso isolamento, não é... na tua perspetiva, na tua opinião, qual foi o impacto que teve a participação dos professores nesta comunidade, ao nível do trabalho colaborativo e da partilha? Serviu para alguma coisa ou não?

P3: Oh pá, eu acho que serviu! Como eu te estou a dizer, a meu nível... a meu nível, serviu... por exemplo, imagina rubricas, ok? Nós tínhamos muito pouca experiência de fazer rubricas. Houve um ou dois colegas que partilharam rubricas. Eu vim ver! Eu vim ver, por exemplo! Para ver se estava bem, se o se o meu trabalho estava... é o tal horizontal! Se estava ou não de acordo com aquilo que estava a ser feito, por exemplo! Até alguma uniformização de procedimentos, talvez, algumas aprendizagens! Eu acho que sim! Até porque foi um espaço criado... que, quem teve dúvidas... quer dizer, u penso que não há muita gente a colocar dúvidas... este espaço foi, sobretudo, partilhas. Colegas que consideraram as boas práticas e que partilharam, certo? Pronto. Foi assim que eu vi. E eu acho que é importante! Acho que é importante e acho que é um espaço que deve continuar! E espero que... que para o ano continue e que nós continuamos a utilizar o Teams, que eu acho que para os miúdos também é bom, a nível de organização, e para nós também será! De certeza absoluta!

SS: Aquilo que eu te vou perguntar decorre um bocadinho da tua resposta anterior e tem a ver com a questão que nós já falámos da pandemia e do nosso isolamento enquanto professores... achas que esta partilha, este espaço, não é, porque é um espaço de colaboração, teve algum impacto ao nível do nosso do nosso bem-estar, da quebra de isolamento?

P3: Enquanto comunidade virtual, eu acho que sim! Porque aquilo... é assim... se para todos foi assim, não faço a mínima ideia! Para mim, principalmente agora, no final, no primeiro e segundo não. Mas agora, no final, eu acho que o espaço, este espaço de partilha, por exemplo, não criou angústia a ninguém! Mesmo que tu visses uma partilha de uma colega, por exemplo, que fizesse uma rubrica muito melhor que a tua, em termos de comparação, se tu quiseses comparar. Nunca veio, pelo menos a mim, nunca veio criar ansiedades nem nada! Veio, olha que fixe, eu também posso fazer assim ou posso melhorar aqui, pronto. E por isso, o facto de poderes partilhar, o facto de poderes... trocar, visualizar, não sei, eu acho que foi bom! Agora se podia... se funciona, por exemplo, como uma sala de professores em que tu falas tudo, não! Isto tinha a ver claramente com avaliação, certo? Isto tinha a ver com avaliação! Por exemplo, quando nós temos a... o IAVE, por exemplo, tem um espaço que é aquele a que nós chamamos de “café”. Tem uma parte a que chamamos de “café”, em que nós entramos e dizemos disparates e realmente estamos ali... Olá a todos, bem-vindos, espero que se encontrem todos bem, hoje estive aqui ou hoje estive acolá... não era essa a ideia desta equipa, certo? Esta equipa, para todos os efeitos, acabava também para ser uma equipa de boas práticas, certo? De reflexões, de partilhas, mas não de... desabafo, só angústias. Entendes? Nós não chegamos aqui e dissemos, “olha, eu hoje realmente tive esta situação”... apesar de que a última questão que tu colocaste... fala exatamente das facilidades e angústias que as pessoas sentiram, pronto. E eu acredito que, se calhar, daqui a uns tempos, há aqui que vão-te colocar aqui várias coisas, não é? Por exemplo, se calhar, provavelmente (*risos*) eu também venho refletir como foi confuso este ano, mas que se fez e que estamos cá, pronto. E claramente vê-se que há pessoas que... eu não estou a dizer que as pessoas têm mais tempo umas que as outras, mas que conseguem, pronto! Ou porque estão logo e veem no telemóvel e estão ali e te respondem logo... e outras não! Eu, no meu caso, não abri! Falta de timing!

Mas, olha lá! Achas que a tua participação... agora tu, DF, a tua participação mais passiva, não é, mas foi participação na mesma... porque viste. Não partilhaste...

P3: Sim sim sim sim!

SS: Mas acompanhaste...

P3: Não vi tudo! Atenção! Como eu te estou a dizer, não vi tudo, até porque não tinha tempo de ver tudo.

SS: Achas que influenciou as tuas práticas de avaliação, quer no ensino presencial, quer no ensino à distância? Sentiste que houve alguma influência dessa participação nas tuas práticas de avaliação?

P3: Se houve, foi positiva. Eu não senti isso, sinceramente, S., não senti. Mas se houve, foi positiva! Como eu te estou a dizer, como estou a dizer, porque aquilo que eu fiz... é o que eu te estou a dizer. Eu não abri todas as mensagens, eu não li todas as mensagens, pronto, ok? Agora bebi diversa informação, que depois assimilei ou não consoante... dei-te o exemplo da autoavaliação! Que percebo que os colegas queiram esquematizar, e para os alunos também... queiram esquematizar se... se pesquisam, se não pesquisam, se falam corretamente, se não falam, pronto! E eu Não senti... não senti essa necessidade. Não sei... sinceramente, não te sei... É assim, não me trouxe ansiedade,

não me trouxe angústia, não me trouxe nada... traria a angústia se eu fosse obrigada a participar, certo?

SS: Não! A pergunta é, se daquilo que leste, da informação que bebeste, se alguma te foi útil?

P3: Ah! Claro que foi!

SS: Em termos de prática!

P3: Claro que foi! Toda ela foi útil! Peço desculpa, é assim, então volto atrás! Se calhar não percebi bem...! Tudo aquilo que eu li e tudo aquilo que eu bebi de informação, para mim, foi útil! Fosse para utilizar na minha prática ou não, mas tudo foi útil! Tudo o que foi feito aqui! Mesmo em termos de formação, em termos de vídeos, por exemplo, que eu estou... como estou numa fase de mais cansaço, custa-me ler muita informação, pronto. Também, se calhar, tem a ver com muitas atas e etc!

SS: Essa boca era para mim?! (Risos)

P3: Pronto, tudo aquilo que são cartazes, tudo que aquilo que são vídeos, tudo, eu bebo tudo, pronto! Eu aí bebo tudo!

SS: Daí a pergunta! Se tu utilizaste depois, nas tuas práticas de avaliação diária, não é?

P3: Sim sim sim sim sim sim sim sim sim!

SS: E os outros professores? Achas que também? Achas que aproveitaram?

P3: A maioria deles, sim. A maioria deles claramente que sim. Sim.

SS: E achas que essa participação... achas que houve algum impacto dessa participação dos professores no sucesso dos miúdos? A ideia era mudar práticas, não é, de avaliação...

P3: Eu acho que sim. Principalmente, como eu te estou a dizer, no tipo de avaliação diferente. Que nós não estávamos habituados. A questão do *feedback* contínuo, a questão das rubricas, a questão do envolvimento de... pronto, do *feedback*! Envolveres os alunos em todo o processo, nos envolvemos também, de trabalharmos em equipa... eu acho que sim, foi tudo... sim!

SS: Então e para além daquilo que nós já referimos... referimos uma data de aspetos positivos e uma data de aspetos negativos... que outros prós e contras é que tu consegues identificar nesta comunidade, enquanto enquanto espaço do processo superviso, não é? Porque a ideia acaba por ser um processo superviso horizontal, não é? **Prós e contras, para além daqueles que a gente já focou. Vantagens de utilização de uma comunidade deste género na supervisão. E contras! Desvantagens.**

P3: Oh pá, as boas é essa! É tu poderes partilhar aquilo que tu consideras boas práticas, os colegas poderem... toda a comunidade poder visualizar, toda a comunidade poder entrar em diálogo... que é aí que eu acho que acaba por... por exemplo, tu publicas uma rubrica que acabaste de fazer, certo? E colocas e partilhas rubrica. Depois como é que é visto esse *feedback*? Aí, se calhar, é tal... que nós depois não conseguimos ver, entendes? Tu aqui tens e sabes que... as partilhas são feitas. Como isso se vai repercutir depois na tua prática letiva é que nós não sabemos, não é? Pronto. Quando, por exemplo, eu dou-te um caso que eu fiz, na C. fazíamos a supervisão entre pares. Todos os colegas... nós éramos mais! Todos os colegas que tinham sétimo ano trabalhavam em conjunto para, na planificação, nas fichas informativas e de trabalho, nos testes de avaliação... fazíamos tudo mesmo em comum, ok? Aqui tu não consegues ver absolutamente nada disso, até porque tu aqui tens, por exemplo, uma docente de Físico-química, uma docente de História, uma docente de Biologia... não tens! Ok? Pronto. A partilha a nível de disciplinas, a nível de disciplinas, torna-se... mais difícil... torna-se mais difícil. Mas eu não vejo muitas desvantagens nisto... eu sou

sincera! Eu vejo só vantagens na mesma! Não vejo muitas desvantagens, porque eu não acho que isto leve ao isolamento, porque como eu te disse há pouco, eu podia não vir aqui comentar, mas abria. E entretanto, olha, viram aquela prática tão gira? Pronto! Cheguei ao pé da C. e disse, ó C., olha aquela prática tão gira! Daquela formação, nem sabia que tu eras de Português, achei muito interessante... pronto. E depois logicamente fiquei a saber que o custo era cento e vinte e cinco euros (*risos*) para nos inscrevermos. (*Risos*)

SS: Ela disse-me!

P3: Mas pronto! Que era cento e vinte e cinco euros e que não me ia inscrever, mas pronto! Considerei! A minha dúvida, por exemplo, foi mínima relativamente aos critérios. A minha preocupação é, será que nós temos muitos critérios? Será que nós não temos que fazer os níveis de desempenho? Será que... a minha, o meu foco era esse. Entretanto já tinha visto dois ou três *webinars*, nada me tinha esclarecido. E vi aquele! E como vi vários exemplos fiquei mais esclarecida. Foi por isso que depois partilhei. A nível de matrizes, vejo, vejo, e concluo, como é lógico, não é? Porque depois, olho e vejo, olha, eu não faria autoavaliação assim. Olha, eu não faria... eu não faria uma matriz assim. Pronto. Eu, por exemplo, abrindo... abrindo uma e outra, identifico-me mais com uma do que outra, mas louvo o facto da colega ter partilhado aquele tipo de. Agora, se toda a gente vai ver, se toda a gente vai utilizar, se toda a gente vai alterar, não sei... mas que a partilha é boa, é! E acho que é sempre um crescer, nunca um decrescer de aprendizagens. É sempre um crescer de aprendizagens. Só seria mau se o pessoal entrasse aqui a dizer a que isso... estás a ver, eu posso não me identificar, mas não venho dizer aqui “olha, eu não me identifico mesmo nada com isto, por esta...”, não! Aí seria mau. Se as pessoas viessem, tipo nas redes sociais, lavar a roupa suja, como eu costumo dizer. (*Risos*)

Não é esse caso! Aqui pautamo-nos por boas práticas e boas partilhas, por isso... não acho que seja... mas tenho pena. Eu agora chego ao final e tenho pena de não ter me... envolvido tanto como deveria. **SS: Vais muito a tempo!**

P3: Sim, pois vou. Deixando aqui...

SS: Última pergunta! Acabei por ser, e por assumir, a função de moderadora da comunidade. O que eu te pergunto é... não é para me avaliares a mim! É, neste tipo de comunidade virtual, não é, de prática virtual, neste caso de supervisão, quais são as características que tu achas que uma moderadora deve ter? Ou um moderador.

P3: Olha, o moderador para mim nunca se deve sobrepor a ninguém! Que é o caso... que tu nunca fizeste, pronto! (*Risos*)

SS: Se eu fizer, diz-me! Mas eu acho que não!

P3: Não, não, nunca, nunca o fizeste. Por isso, um moderador deve moderar. Deve lançar, como eu digo, lançar assim alguns desafios, pronto. e tu fizeste-o também. Pronto. Podes não ter tido o *feedback* que gostarias, mas eu acho que vem claramente do nosso cansaço... já o disse mais que uma vez. Mas a ideia de, de vez em quando, lançar... veres a comunidade um pouco parada e lançares alguns desafios, acho que é importante. E quando alguns colegas publicaram... a tua... é isso que eu queria dizer! Nunca te sobrepuسته, nunca tiveste que estar a comentar tudo e mais alguma coisa que era feito... Não, ias pondo *likes*, provavelmente, nem sei se punhas, mas acho que na maioria deles punhas a nível das intervenções... ias lançando desafios, ias dando a opinião sem nunca... sem nunca ter aquela função do antigo supervisor, ou seja, pronto, entendes? (*Risos*) Nesse sentido, de... não no sentido nunca de fazer uma apreciação crítica ou de uma crítica... não! Acho

que o papel do moderador é esse. É deixar as pessoas falarem mas ir orientando! E quando vê as coisas paradas, lançar desafios, que era o que fazias. E pronto. Às vezes responderes, juntando um ao outro... um ou outro comentário, fazeres a ligação, por exemplo, com o que uma colega dizia e o que outra dizia! Acho que vi uma coisa assim ou duas... Já não sei em qual... porque eu depois achei muitos canais, pronto, mas isso é a minha modesta opinião! Foi quando eu me perdi! Pronto, é. nesse sentido. Eu acho que... a divisão dos canais, não sei se... se se também não é...

SS: Sabes que eu pensei nisso depois! Cheguei essa conclusão!

P3: Aconteceu comigo, S., só neste sentido. Eu, no geral, quando falaste, eu vim logo cá e pus notificações. Depois, quando começaste a dividir, eu perdi-me! Quando uma colega me disse, mas tens alguma rubrica, e houve alguém que disse na sala, ah, mas já lá estão algumas! Eu disse, estão? Eu não vi! Porque não tinha a notificação...

SS: E eu também não! Eu... houve ali uma altura, em que não me apercebi da quantidade de partilhas tinha sido feita, e eu vou te dizer porquê! Porque as pessoas não fizeram publicação. Fizeram só a partilha no separador dos ficheiros!

P3: Aí, é o que eu te estou a dizer!

SS: Eu quando cheguei e vi aquela quantidade de partilhas, até fiquei...! Eh pá, eu não vi nada disto, porque não houve...

P3: Mas também foram agora mais no terceiro período. Eu acho que foram mais!

SS: Não, foi no segundo período! Foi um *boom* que... eu só me apercebi passado uns dias, porque não tive noção... como as pessoas não fizeram no geral...

P3: O problema foi nesse! O problema não foi... eu dou-te o meu exemplo! E que se calhar o das colegas! Eu, no geral, como eu te estou a dizer, eu tenho, abro e tenho notificações do canal personalizadas e pronto, já cá está, ok? E eu recebo!

SS: Mas eu acho que tu tens razão! E aliás, para o ano até se pode... não sei... eu acho que também concordo contigo. Que não se devia deixar cair um espaço como este, mas se calhar não só para avaliação, entendes? ,Aliás não só para a supervisão, é mais isto. Aliás, é só para a supervisão não...

P3: O intuito era... o intuito... olha, estás a ver, eu tenho tudo desativado! Por isso, é que eu não dei conta...

SS: A partilha de tudo, estás a ver, de informação, de tudo!

P3: Pois...

SS: Acaba por acontecer um bocadinho...

P3: Mas esta foi bem criada, porque é assim. Nós tínhamos que fazer supervisão à mesma, não é? E o modelo que nós tínhamos não era possível fazer, ainda por cima como estávamos, em ensino à distância. Muitas das vezes, muita insegurança. quem eram os professores que ficavam em casa, quem eram os alunos que ficavam em casa, por isso é normal. Eu tenho isto tudo desativado, por isso é que eu não dei conta de nada! Eu agora estou a falar contigo e estou a abrir, e estou a dar conta aqui de imensas partilhas que nem nunca dei conta delas! E que são da abril e de março!

SS: Foi em março! Foi em março! Foi assim um *boom*, que quando lá cheguei até caí para trás! Porque não me apercebi das partilhas, porque não houve... não houve publicação no geral, não é, que é quando isso apita! Não é?

P3: Mas estás a ver, por exemplo, mas isso nós temos que descobrir como é que vamos... agora estamos a dar o *feedback*. Por exemplo, eu estou a abrir agora aqui uma, que estou a fazer já... agora

eu estou a falar contigo e estou a pôr a faixa e o *feed* tudo ativado. E abri aqui uma colega, uma colega, que não é uma avaliação sumativa, ok? nós na avaliação sumativa tínhamos posto insuficiente, suficiente, bom e muito bom. Mas na avaliação formativa, nós tínhamos dito que iríamos utilizar a nomenclatura “estás no bom caminho” tal tal tal. As rubricas dos colegas... não sei se são avaliação sumativa ou coiso... mas só tem um, por exemplo. Só tem um. É a tal coisa. Para nos levar a um uniform... rubrica para avaliação da criatividade na construção de um painel a partir de um padrão. Muito... insuficiente... aaaa... mas isto aqui provavelmente seria...

SS: Na sumativa.

P3: Na sumativa. Porque as rubricas que nós temos com o que... mas estás a ver? Tu pões avaliação formativa e avaliação sumativa e depois metes rubricas a seguir!

SS: Exatamente! Exatamente!

P3: Pá, pronto, há rubricas que podem ser de avaliação sumativa e há rubricas que podem ser de avaliação formativa!

SS: Não, e as rubricas podem implicar o envolvimento dos alunos. Eu depois arrependi-me de ter feito a divisão por canais, porque está tudo interligado.

P3: Pois. A colega, por exemplo, tem a parte a avaliação formativa. Eu tinha posto só avaliação dos alunos, envolvimento dos alunos... Mas os colegas, reparaste? O envolvimento dos alunos os colegas levaram todos para autoavaliação e o envolvimento dos alunos não é a autoavaliação.

SS: Pois foi.

P3: Mas esta é a minha modesta opinião. Agora diz-me... aqui falta esta troca de ideias! Falta... E como é que nós a conseguiríamos fazer? Eu ir aqui escrever que não concordo, porque não... Não vou fazer isso, não é? Pronto. E esta parte aqui, se calhar...

SS: Mas porque não? Porque não é dizer... não é preciso dizer “não concordo”! Mas dizer qualquer coisa, do tipo, “talvez, para o ano, devêssemos repensar...”

P3: Não, tu depois deste o pontapé de partida “como promovem o envolvimento dos alunos no processo de avaliação, para além desta autoavaliação global?” Tu disseste claramente: partilhem as vossas estratégias. E os colegas todos, depois, em seguida, vieram apresentar as suas grelhas de autoavaliação.

SS: Eu sei.

P3: Ok. Pronto. E é isso que eu te estou a dizer. Eu, por exemplo, eu fiz muita coisa, este ano, também de observação direta. E mesmo o envolvimento dos alunos, fiz exatamente a mesma coisa. Porque, por exemplo, na definição de... na definição... que eu não sei como é que hei-de pôr isso... por exemplo, o programa tem, imagina, oito poetas e tenho que selecionar seis poemas. Imagina, não é assim, mas imagina. Eu envolvi os alunos neste processo! De seleção e de avaliação, porque os poemas que eles iam trabalhar, e os autores que iam trabalhar...

SS: Serviriam para avaliação!

P3: Pronto! Ou seja... por exemplo, o manual tinha uma panóplia deles. Tinha uns catorze ou dezasseis, e eu só tinha que escolher oito, pronto. Imagina. E dei aos alunos hipótese na construção do seu conhecimento. Estes oito vamos lê-los todos Lemos todos. Quais são? Isto é envolver na avaliação.

SS: Olha, que bela partilha tu fazias agora!

P3: Ah pois fazia! Mas olha, já estou atrasadíssima!

3.4. Entrevista P4

I. INFORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL		
IDADE	50	
TEMPO DE SERVIÇO	25 anos	
VÍNCULO PROFISSIONAL	Professor contratado	
CICLO A QUE LECIONA	3º ciclo e ensino secundário	
OUTRAS FUNÇÕES	---	
CÓDIGO	P4	
DATA	HORA	DURAÇÃO
18.06.2021	10h25	25 minutos

II. ENTREVISTA

SS: Esta entrevista enquadra-se numa investigação a desenvolver no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta sob o tema "Da Supervisão à Colaboração: uma Comunidade Virtual de Prática". Tem como objetivo recolher informações sobre as perspetivas do corpo docente do Agrupamento de Escolas face ao desenvolvimento de um processo de supervisão pedagógica entre pares assente numa comunidade prática virtual numa equipa do MS Teams. A tua colaboração, na qualidade de professora deste Agrupamento, é determinante para a concretização deste trabalho, que deverá fornecer resultados relevantes sobre o problema em estudo. As tuas respostas no âmbito desta entrevista são confidenciais. No entanto, é importante que respondas de forma sincera, pois os resultados da investigação dependerão, em grande parte, da qualidade das tuas respostas. Garantimos ainda que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente no âmbito do presente trabalho. Solicitamos a tua autorização para a gravação desta entrevista.

P4: Concedida.

SS: Concedida! E agradecemos a tua disponibilidade e colaboração neste estudo.

P4: De nada, de nada.

SS: Ora, idade?

P4: Idade? 50 anos.

SS: Já tens 50, A.?

P4: Feitos no dia um de maio do corrente ano!

SS: Ena pá. Tempo de serviço? Em anos.

P4: Eeehhh... 25 anos.

SS: Vínculo profissional?

(Pausa)

Qual é o teu vín...

P4: Sou professor contratado.

SS: Pois... 25, professor contratado. Tem tudo a ver... Ciclo a que lecionas?

P4: Ciclo que leciono... neste momento, terceiro ciclo e secundário.

SS: Grupo de recrutamento?

P4: (eliminação de conteúdo confidencial)

SS: Já conhecias a plataforma Teams ou já a tinhas utilizado antes deste ano letivo?

P4: Antes deste ano letivo, sim, porque já foi utilizada no passado...

SS: Em contexto de ensino a distância...

P4: Em contexto de ensino a distância, sim.

SS: E antes disso? Já tinhas...

P4: Antes disso, não. Não tinha conhecimento do Teams. Não.

SS: E este ano, este ano letivo, com que frequência utiliza a plataforma?

P4: Diariamente, múltiplas vezes!

SS: E consideras possuir um bom domínio do Teams?

P4: Se eu... eu ter um bom domínio do Teams? Sim, penso que sim. A única coisa que ainda não experimentei foi a videochamada, do Teams. De resto, sim, sim...

SS: Ainda não experimentaste?

P4: Ainda não, ainda não...

SS: Não presta! (Risos)

Pronto, não vale a pena experimentares!

P4: Não perco tempo, então!

(Risos)

SS: Não percas tempo! Tal e qual! Com que finalidades usas o Teams, quer com alunos, quer com professores?

P4: Comunicação, principalmente comunicação com com colegas e com... e com os alunos, apresentação de trabalhos, para que os alunos realizem e.... mais... correção de trabalhos. Portanto, no fundo, é... é a comunicação entre entre pares e entre professor aluno e... e só!

SS: E com os professores?

P4: Com os professores também! É apenas comunicação... E partilha de documentos.

SS: Ok. Vamos passar para a supervisão.

P4: Certo.

SS: Quando tu ouves a palavra, as palavras, supervisão pedagógica, o que é que te vem

P4: Pânico!

SS: ...imediatamente à cabeça?

P4: Pânico! Pânico! Porque penso que estou a ser... que está um Big Brother! *(Risos)* Parece que sim, mas não, não, não! Supervisão pedagógica... supervisão pedagógica, para mim, é todo o processo que envolve a prática pedagógica e aaa.... uma maneira, e o processo que nos permite melhorar essa prática pedagógica. Para mim, basicamente, é isto. A supervisão só faz sentido se for para melhorar, senão não faz sentido nenhum.

SS: Consideras importante a implementação de um processo de supervisão pedagógica nas escolas, em geral, e no nosso agrupamento, em particular?

P4: Claro que sim, claro que sim! Porque tudo o que vier trazer mais valias para o processo de aprendizagem, claro que sim! Aprendizagem, processo de ensino-aprendizagem.

SS: E qual é o modelo que consideras mais útil? O vertical ou o horizontal? E porquê?

P4: Eu acho que era uma combinação de ambos! Acho que os dois têm virtudes, os dois têm... têm defeitos. E acho que o *mix* seria o ideal. Porque o vertical... porque é... porque é que é bom? O vertical tem a ver com... portanto, de cima para baixo, portanto os, os... as... a direção, ou alguma... pronto, é bom porque nós...

SS: Tem a ver com as lideranças intermédias, não é?

P4: Certo, certo! Porque eles têm uma visão diferente daquilo que... que diz respeito à disciplina. Ou seja, têm visões diferentes, não conhecem propriamente os conteúdos da disciplina e são participantes externos que estão a visionar, a verificar, o processo de aprendizagem. E essa... e essa... e essa opinião, opinião que eles têm acerca, ou que dão acerca da prática pode trazer mais valias em determinados aspetos, que não são detetados pelos pares pedagógicos, não é, podem já ter erros de vícios, não é, de processo e...e vendo alguém que tenha uma visão que não esteja formatada, acho que traz uma mais-valia. No caso da supervisão pedagógica horizontal, penso que também faz... faz sentido, porque, apesar de nós pensarmos que dominamos tudo, podemos ter incorreções que, com alguém da área, acabam por ser detetadas e, portanto, ajuda-nos a reciclar e a evoluir. Eu vou dar um exemplo de um colega que dava francês, sozinha, num agrupamento, numa escola, e ele queixava-se precisamente disso. Que o facto de estar sozinho, de não ter ninguém que o ajudasse a falar em francês durante os intervalos, que o ajudasse a rever conteúdos, que o obrigasse, em reuniões periódicas, que o obrigasse a fazer uma reciclagem de tudo aquilo que ele... que ele... que ele tinha tido... tinha dado na faculdade, havia muitas coisas que esqueciam. Pronto, e eu acho que isso é fundamental. Portanto, acho que o *mix* entre o vertical e o horizontal será o ideal.

SS: **Ok! Passando para a nossa comunidade de prática virtual... o que é para ti uma comunidade de prática virtual? Se tivesses que dar uma definição, como é que definirias?**

P4: Não é fácil! Não é fácil! Mas prática virtual... prática virtual, eu penso que será uma comunidade em que os alunos colocam as suas dúvidas, os professores esclarecem as suas dúvidas, os professores encaminham... aaaa.... dão um sentido, uma orientação para o processo de aprendizagem dos alunos, vai gerindo esse processo à distância e, nesse processo, o professor tem que ir dando feedback daquilo que o aluno vai apresentando. Portanto, não é assim uma definição muito...

SS: **Tu estás a pensar...**

P4: ...muito fácil...

SS: **...certamente nas equipas educativas que nós criamos no Teams.**

P4: Sim.

SS: **Mas, por exemplo, a nossa. A nossa da supervisão, ou outra qualquer, de outra área qualquer. A ideia é: ouves “comunidade virtual de prática”. O que é que é para ti? Onde é que decorre? Com quem é que decorre? Para que é que serve?**

P4: Pois, isso aí... já estou... acho que estou então pouco esclarecido.

SS: **É?**

P4: **É.** Estou pouco esclarecido.

SS: **Não consegues dar uma definição?**

P4: **É, sim....** Pois, porque... porque é assim, eu vejo, eu vejo... por esse prisma, portanto, aaaa... aaaa... da comunidade virtual, em que há uma interajuda, há uma... há uma... no fundo, está tudo... está tudo direccionado, o foco é o aluno, não é? E portanto, tudo aquilo que nós fazemos tem a ver com o aluno, independentemente do aluno estar ou não estar presente. Porque nós pensamos sobre o aluno mesmo quando conversamos entre pares e, portanto, essa prática virtual tem que ser tudo aquilo que... que envolve o processo pedagógico, tudo aquilo que envolve a criação de... de... de... de conteúdos, a criação de... de... de objetos que nos vão permitir ensinar, que nos vão permitir avaliar. Portanto, tem tudo a ver com o aluno. E portanto, eu acho que não é uma

definição, de comunidade virtual, não é uma definição fácil de dar e... pronto, esta é a minha opinião. É assim um bocado complicado!

SS: E já tinhas participado em alguma anteriormente? Ou este ano...

P4: Não!

SS: ... a da supervisão foi a primeira?

P4: Foi a primeira, foi a primeira.

SS: E de acordo com a tua experiência na comunidade, e a tua participação na comunidade, achas que o nosso processo de supervisão do agrupamento desenrola-se exclusivamente naquele espaço virtual ou ele é apenas mais um espaço do...

P4: É mais um! É mais um, é mais um, porque é assim.... nós podemos ir, na escola nós conhecemos perfeitamente toda a gente, sabemos o que é que todos estão a produzir, podemos entrar na sala uns dos outros, porque não há nenhum colega que diga “não, não podes entrar aqui, não podes assistir!” Portanto, é uma comunidade completamente aberta a nossa no G. Eu não tenho conhecimento que haja mais assim e.... para além dessa abertura que nós temos, essa possibilidade que nós temos de todos podermos ver todos a dar aulas, podermos, no fundo, podermos ter a nossa opinião de e... e, se calhar, até chamar a atenção para um colega sempre que é... que é... que achamos que é pertinente, sem ferir, claro, as suscetibilidades do próprio colega, podemos dar sempre indicações, “olha, podias fazer assim, podias fazer assado” ou “gostei imenso da tua aula”. Este espaço que foi criado para a supervisão pedagógica permite-nos fazer o quê? Permite-nos fazer algo que, muitas vezes, nós não temos tempo para fazer, que é a reflexão. Nós, por vezes, não temos tempo, porque estamos tão compenetrados no processo e tão... tão fechados em nós mesmos que depois não temos um espaço de partilha, não temos a possibilidade de refletir sobre aquilo que vai acontecendo connosco e com... e com... e com os outros. E, com aquele espaço, nós podemos ir sempre vendo as opiniões, a partilha do... uma coisa é nós vermos, outra coisa é depois também nós, ao escrevermos lá, porque eu posso passar no corredor e estar a ser... estar a ser dada a melhor aula de sempre na sala 4, mas eu passei ao lado e não assisti E o facto de o colega ter feito a partilha a dizer “eu faço desta forma” ou “faço daquela” abre horizontes e, portanto, acho que esse espaço, acho que faz... faz todo sentido!

SS: Como é que tu descreves a tua participação na nossa comunidade?

P4: É assim, eu tento... é assim, eu não consigo adjectivar, porque desde que eu cheguei ao G, eu assumi aquela escola como se fosse a minha para o resto da vida. E sabendo que não é, evidente, não é? E, portanto, a minha entrega ao agrupamento tem sido sempre total. E como é que se consegue adjectivar isto? Olha, eu tiro... eu tiro dúvidas aos alunos ao fim de semana. Não sei se há muitos colegas que o fazem. E mesmo quando não são meus, portanto, eu dou aulas e apoio a alunos do sétimo, oitavo e nono ano e quando eles, às vezes, eu estou aqui a trabalhar, se estiver a trabalhar ao domingo e um aluno, através do Teams, entrar em contacto “oh professor, tenho aqui uma dúvida, estou atrapalhado”, eu não sou capaz de lhe dizer que não. E portanto, “entra, vá! Diz lá!” E, portanto, liga-se ao Zoom e já estamos a esclarecer dúvidas. Olha, empenhado será o adjectivo.

SS: Na tua opinião... agora vamos falar de uma coisa mais chata, que é a pandemia. Na tua opinião, achas que... aliás, vamos fazer a pergunta de outra forma. Qual é que foi o impacto que tu achas que a participação dos professores nesta comunidade, ao nível do trabalho colaborativo

e da partilha principalmente em tempos de pandemia? Achas que houve impacto ou não? Foi importante ou não?

P4: É assim, numa primeira fase, eu penso que... isto independentemente de ser importante ou não. Numa primeira fase da pandemia, eu notei que houve um decréscimo da partilha. Ou seja, nós, enquanto grupo de matemática, nós facilmente nos encontrávamos em todo o lado. Era no corredor, era nos intervalos, era “olha, tenho que falar contigo, portanto, depois das aulas, aguarda um bocadinho e tal e conversamos”. E, para além disso, agendámos reuniões... era mais... mais... a partilha era mais rápida, mais célere. Com a pandemia, se algum colega tinha algo para partilhar, eu partilho, Ok, mas quer dizer... eu tenho que preparar tantas coisas extra, que não tinha antes da pandemia e que agora tenho que fazer, aaaa.... que o tempo da partilha, olha, e está ali gravado, portanto não deve ser assim muito urgente, portanto eu posso ver noutra altura. E acaba por...a celeridade do processo acaba por ser da partilha, pelo menos acho que foi, inicialmente, bastante afetada. Com o hábito que foi criado depois, à medida que a pandemia foi evoluindo, e portanto, o confinamento... nós também sentimos mais necessidade de comunicar com os outros, portanto, estávamos fartos de estar em casa e, portanto, essa necessidade obrigou... deixa ver o que é que este escreveu, o que é que o outro escreveu... vamos ver, vamos ver, tudo é importante! Pronto, e acho que aí houve um crescimento na partilha com o decorrer da pandemia.

SS: Então consideras que, se calhar, aquele espaço acabou por contribuir, de alguma forma, para o nosso bem-estar, em termos de...

P4: Sim, sim! Claramente, claramente! Claro que sim! Porque, porque não nos sentimos tão isolados do mundo! Porque uma coisa é nós estarmos fechados entre quatro paredes, e vamos ali fora e não vemos ninguém, porque está toda a gente metida em casa, e nós pensamos “então o mundo acabou?”. Nós estamos agora aqui dentro e depois ter aquela... aquela... aquela luzinha ao fundo do túnel, que é o poder conversar, “olha, afinal aquele também está vivo”. Ele também se expressa, ele tem a opinião dele, “olha, afinal não sou eu o único”! É porque isto afetou a população mundial, portanto, a pandemia que, apesar de ser física, acabou por ser também uma doença mental. Portanto, a parte psíquica do planeta também foi bastante afetada e continua a ser afetada, não é?

SS: Então achas que a pandemia, de alguma forma, afetou o grau de participação dos nossos colegas na...

P4: Eu penso que sim, porque... porque há colegas que, inicialmente, tiveram muitas dificuldades em adaptar-se a esta evolução tecnológica, não é? Porque teve que ser bastante rápida e em pouco tempo.... e, primeiro que conseguissem entrar no sistema aaaaa... acabou por os impedir de entrarem tão... tão... com tanta confiança! Porque antes da pandemia havia colegas que desligavam o computador num botãozinho, na parte de trás, porque não sabiam encerrar o computador. Parecia que aquilo era uma televisão, pronto! E, claro que sim, claro que passando de um processo desses para desligar, para desligar o computador como deve ser, entrar nas aplicações, instalarem, não é é uma revolução autêntica, isto em pequenino espaço de tempo.

SS: É verdade, é verdade, e foi mesmo. E houve colegas nossos que sentiram alguma dificuldade... tens razão. Essa do botão não sabia... (Risos)

P4: Sim, sim, na parte... principalmente quando é aqueles computadores fixos, que têm um botãozinho para ligar atrás e desligar, portanto... que aquilo é um corte de corrente, simplesmente para evitar tempestades e que desligam... fazem-no recorrentemente.

SS: Pronto, olha, esta... (risos)

P4: Se eu não visse, não acreditava, mas... mas acredito!

SS: Então tu achas que a participação, a tua participação, na comunidade influenciou as tuas práticas de avaliação, quer no regime à distância, quer no regime presencial? As partilhas que foram feitas, aquilo que foste lendo, de alguma forma influenciou as tuas práticas de avaliação?

P4: Sim, sim, sim, sim, porque graças à partilha houve coisas que eu não sabia fazer e comecei a fazer. Por exemplo, aaaa.... com com a... com a pandemia, eu acabei por adquirir uma mesa digitalizadora para conseguir então aaaa.... comunicar com os alunos, e portanto conseguir tirar dúvidas, resolver, portanto, o aluno coloca uma dúvida, eu resolvo rapidamente, esclareço a dúvida e acabou por ser... por ser benéfico. Aaaaaa.... por exemplo, o P., e não sei se posso dizer nomes...

SS: Podes, é assim, eu só vou transcrever...

P4: O P.J. do segundo ciclo, estou recordado que ele ensinou-me uma combinação de teclas, no teclado, que me permite, por exemplo, fazer algo muito simples que eu não conseguia fazer por outro processo que era o é copiar uma determinada imagem da tela... do do do ecrã e colar na minha tela de digitalização. Se eu fizer controlo... portanto, se eu... se eu fizer apenas cortar tela e colar, não dá. Mas se eu fizer *shift* janela S, que foi um procedimento que ele, que ele me ensinou rapidamente, e que eu fiquei de boca aberta quando ele... quando ele, “o quê, só isso?!” Eu consigo cortar o que quero e colar lá na tela, portanto é compatível com aquilo que faço. E portanto estas pequenas... estas pequenas coisas acabaram por me ajudar a fazer o quê? A partir de agora, sempre que um aluno coloca uma dúvida, “ó professor, no livro de fichas tal” eu vou, utilizo esse procedimento, corto o exercício, coloco na tela e o aluno está, a partir de uma partilha da tela, o aluno está a ver o exercício e a resolução ao lado.

SS: E achas que esse impacto também se fez sentir nos outros professores do agrupamento? Qual é a tua perceção? Achas que a comunidade, de alguma forma, aquela comunidade virtual e aquelas partilhas que foram sendo feitas, que mudaram um bocadinho práticas de avaliação nos professores?

P4: Eu penso que sim, porque uma vez que houve uma adaptação... uma adaptação de... um processo que teve que ser rápido, não é, porque havia muitas, muitos colegas que não tinham, não tinham ainda aaaaaa... conhecimentos.... informáticos, não é, e que tiveram muita, muita dificuldade em entrar rapidamente, foram adquirindo processos que agora, para eles, aquilo é muito fácil. Eu agora já entro aqui já entro acolá, já faço o download daquele programa, sim senhor, este interessa-me, aquele não. Já investem mais na formação online, coisa que muitos colegas nem sequer faziam... Portanto, aaaa... havia colegas que as formações tinham que ser apenas presenciais e eram só aquelas que não envolvessem grandes domínios informáticos, aaaaa.... agora não. Agora são eles próprios que se vão inscrevendo em webinars, em formações online, portanto, da Porto Editora, da Nau, e pronto... e acho que sim, acho que sim!

SS: E achas, tendo em conta aquilo que nós acabamos de falar, achas que a participação dos professores na comunidade teve algum impacto ao nível do sucesso dos miúdos? Portanto, a comunidade era para partilhar práticas de avaliação, não é?

P4: Certo.

SS: Os docentes bebem ou não o que lá está... supostamente, como tu disseste há bocadinho, e muito bem, o derradeiro objetivo é o sucesso dos miúdos!

P4: Do aluno, certo!

SS: Achas que, achas que houvesse esse esse impacto, ao nível da avaliação dos miúdos, achas que contribuiu para o sucesso depois?

P4: É assim, o problema que nós temos no nosso agrupamento é que, apesar de os professores até fazerem um esforço suplementar, fazerem formações, fazerem entre aspas “trinta por uma linha”, fazerem o pino se for necessário, acho que o envolvimento no processo, o envolvimento por parte dos alunos, é que fica... não tem correspondência no investimento dos professores. E, portanto, quando isso acontece, se quem devia remar não rema, o barco tem dificuldade em andar e, portanto, muitas vezes, vai com a maré, não é, portanto, no sentido da maré. E acho que, se houvesse correspondência dos alunos, se houvesse correspondência dos alunos, acho que o agrupamento iria ter um grande impacto, iria ter um grande impacto na avaliação, sim. Acho que os alunos saíam claramente beneficiados do esforço que os professores têm feito.

SS: Penúltima pergunta! Para além dos aspetos que já tratámos, e que já conversámos anteriormente, que prós e... outros, para além dos que já falámos, prós e contras podes apontar a nossa comunidade da supervisão virtual, não é, enquanto espaço de um processo supervisivo entre pares, não é? Prós e contras da comunidade virtual!

P4: Iiihhhh...! É complicado, é complicado... prós e contras... *(Risos)*

SS: Prós e contras! Por isso é que a gente faz a entrevista... Os questionários é cruz...

P4: Certo! Mas não... nunca tinha pensado agora! Eu já achava o máximo a supervisão que estava a ser realizada, embora te diga que acho que o cruzamento, não só desta forma, mas se calhar com com... com aquilo que aconteceu em anos anteriores, portanto a supervisão da forma como era feita, também gostei muito, portanto, aquela de serem colegas de outras áreas presenciais, não é? Acho que esta juntamente com a outra, um *mix*, acho que seria o ideal, até para fazer cruzamento de dados. É assim, os prós, eu acho que não consigo apresentar nada, e contras também vejo pouco! Não vejo assim grandes contras na supervisão... porque é assim, ninguém se sente pressionado a nada, cada um participa no seu, no seu, ao seu ritmo, as pessoas ficam esclarecidas, colocam as suas dúvidas e refletem... não sei! Não, não estou a ver, é assim, quer dizer, se calhar agora acabei de dar alguns prós, não é... pronto... contras? *(Pausa)*

SS: Não precisas de encontrar nenhum senão encontras!

P4: Não, não, não estou a ver! Mas se for assim muito necessário, se calhar ainda posso pensar em qualquer coisa! *(Risos)*

SS: É necessário é saber se existem ou não!

P4: Não, não, não encontro, não encontro assim contras, não!

SS: Última questão!

P4: Boa!

SS: Última questão! Última questão e que tem a ver com a comunidade virtual e com a moderação da comunidade virtual. Não é uma avaliação à minha pessoa! Eu digo sempre isto, mas depois acabam por... pronto! Não é uma avaliação à minha moderação mas é, na tua opinião, na tua opinião, A.S., docente, que características deve ter um moderador ou uma moderadora de uma comunidade virtual deste tipo? De prática? Que características deve ter?

P4: Eehh! Ih boa! *(Sopro)* Isto... quer dizer as piores ficaram para o fim, já estou a ver!

SS: Claro! (Risos)

P4: Que características? Hum... tem que ser uma pessoa muito sucinta, tem que ser uma pessoa que que consiga transmitir... que consiga transmitir a ideia-chave do processo, que consiga mostrar

sinceridade no processo, não é? Porque, muitas das vezes, quando as pessoas ouvem falar em supervisão, e eu iniciei a entrevista dizendo que a primeira palavra que me vem à cabeça é o “pânico”... não é nada, mas pronto! Porque quem anda nisto há vinte e cinco anos já não tem pânico de nada! Mas acho que, pronto, deve-se chamar SS! (Risos) Estás muito bem! Acho que tens as qualidades todas para moderadora da supervisão!

SS: Pronto!

P4: E pronto!

SS: Olha, achas que deve continuar para o ano?

P4: Eu acho que sim, mas lá está! Sim, mas lá está! Mas... era o que eu dizia! Se calhar um *mix*, ou seja, colocar-se, se calhar, uma aula presencial, nos mesmos formatos, com colegas de áreas diferentes e tal, e depois, sim senhor...

SS: Oh pá, pode ser que para o ano a gente já consiga, não é...

P4: Sim, sim, sim, o presencial, não é? Pronto, compreendo também que o facto de... da pandemia também veio criar, não é, inicialmente um pânico geral... porque foi... e repara que na entrevista vai ficar o pânico, vai ficar muitas vezes assinalada, já viste? (Risos) Vai ficar com sensação de que eu sou um professor em pânico!!! (Risos) Pronto! Mas o facto de efetivamente a pandemia ter-nos roubado presencial, pronto, acho que conseguimos ir por um caminho que pode não ser 100%, mas que veio dar uma resposta bastante adequada ao nosso problema.

3.5. Entrevista P5

I. INFORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL		
IDADE	50	
TEMPO DE SERVIÇO	32 anos	
VÍNCULO PROFISSIONAL	Quadro de agrupamento	
CICLO A QUE LECIONA	1º CEB	
OUTRAS FUNÇÕES	Coordenação de departamento	
CÓDIGO	P5	
DATA	HORA	DURAÇÃO
25.06.2022	18h15	40 minutos

II. ENTREVISTA

SS: Esta entrevista enquadra-se numa investigação a desenvolver no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta sob o tema "Da Supervisão à Colaboração: uma Comunidade Virtual de Prática". Tem como objetivo recolher informações sobre as perspetivas do corpo docente do Agrupamento de Escolas face ao desenvolvimento de um processo de supervisão pedagógica entre pares assente numa comunidade prática virtual numa equipa do MS Teams. A tua colaboração, na qualidade de professora deste Agrupamento, é determinante para a concretização deste trabalho, que deverá fornecer resultados relevantes sobre o problema em estudo. As tuas respostas no âmbito desta entrevista são confidenciais. No entanto, é importante que respondas de forma sincera, pois os resultados da investigação dependerão, em grande parte, da qualidade das tuas respostas. Garantimos ainda que os dados

recolhidos serão utilizados exclusivamente no âmbito do presente trabalho. Solicitamos a tua autorização para a gravação desta entrevista.

P5: Sim, senhora!

SS: Tens que dizer “concedida!”

P5: Concedida a autorização! (*Risos*)

SS: Agradecemos a tua disponibilidade e a colaboração, eu sei que tu também não tens uma vida fácil, pronto! Idade?

P5: 54.

SS: Tempo de serviço? Em anos.

P5: (*Suspiro*) 88, 98. Ora, comecei... 88, 98, 2008, 2018...aaaaaa.... 22 anos, pronto, ainda não cheguei aos 23. Não!!! 32! 30! 32 anos de serviço!

SS: Ena pá!

P5: 2000! Ena pá 2000!

SS: Podes crer! O que já te passou...!

P5: Podes crer!

SS: Vínculo profissional?

P5: Desculpa, não percebi!

SS: Vínculo profissional?

EE: É professora do quadro de agrupamento. É isso que pretendes, não é?

SS: Ciclo a que lecionas?

P5: Primeiro ciclo.

SS: Grupo de recrutamento?

P5: (*eliminação de conteúdo confidencial*)

SS: Pronto! Então agora vamos falar do nosso Teams. Já conhecias ou tinhas utilizado a plataforma MS Teams antes deste ano letivo?

P5: No ano passado, já tínhamos usado, no ano letivo transato, quando começou o confinamento

SS: E antes disso?

P5: Antes disso não tinha qualquer conhecimento, não.

SS: Este ano, qual é a frequência com que usas o Teams?

P5: Aaaaaa.... esporadicamente. Dado não ter turma, portanto, acabo por não usar muito, simplesmente entro para combinarmos reuniões entre colegas, aaaaa... mais para questões de equipas que... as quais integro... aaaaaa.... não uso com muita regularidade, não.

SS: E consideras possuir um bom domínio da plataforma?

P5: Aaaa... assim de zero a cem, cinquenta!

SS: Ok. Então, já respondeste à pergunta seguinte, que era com que finalidades usas o MS Teams, quer com alunos, quer com colegas. Portanto, com colegas já respondeste...

P5: Com alunos, não, pronto, efetivamente, pela razão que não tenho turma, não é? Pronto, é com colegas.

SS: Para quê? O que é que... para além do agendamento de reuniões e... o que mais?

P5: Partilha de ficheiros, documentos, não é, partilha de documentos... aaaa... e basicamente, é isso!

SS: E comunicação?

P5: Não muito, sabes? Não, não, comunicação uso mais o e-mail. Outlook.

SS: Então agora, vamos passar para a supervisão. Quando tu ouves a palavra, a expressão, que são duas palavras, supervisão pedagógica, o que é que te vem imediatamente à cabeça? Em que é que tu pensas?

P5: Colaboração. Partilha. Aaaaa... é nesse ponto. Embora considere que a palavra remete sempre para uma... aaaa... quando nós dizemos supervisão, aaaaa... estamos... parece... a palavra tem uma conotação um bocadinho... de superioridade, alguém que está a supervisionar o trabalho com um intuito avaliativo, efetivamente. Na realidade, não é isso, mas também não é isso porque também já fomos aaaaa... desmistificando um bocadinho e desmontando aqui um bocadinho o termo, não é, aaaaa... mesmo a nível da formação, e penso que agora, para mim, quando penso em supervisão já não lhe dou essa... essa carga, digamos. Aaaa... é mais a um nível horizontal, mais a um nível colaborativo, mais a um nível de melhoria de práticas, exatamente pela interação. É mais a esse nível, S.

SS: Então consideras importante a implementação de um processo de supervisão nas escolas, assim de uma forma geral, e concretamente no nosso agrupamento? Achas que é importante?

P5: Determinante!

SS: Porquê?

P5: Aaaaa... porque eu penso que só, só nós... aaaaa... só havendo um processo de supervisão sistemático, sério, sério, responsável, aaaaa... é que nós conseguimos evoluir! Porque... hoje os desafios são tantos e tão complexos na educação, não é, que temos mesmo que os partilhar e temos mesmo que... que... que discutir entre colegas a melhor forma de abordarmos determinadas situações que se nos vão colocando diariamente, aaaa... e sem dúvida nenhuma que é determinante haver esse processo. Mas tem que ser, como eu digo, sério, responsável, contínuo, aaaa... tem que se acreditar efetivamente nos resultados. Não havendo, não acreditando, não adianta. Disponibilidade para. É importante também. E obviamente que é determinante. Hoje em dia ninguém consegue trabalhar sozinho, num contexto escolar, com a multiplicidade de situações diárias.

SS: Já respondeste à pergunta seguinte, que era: qual é o modelo de supervisão que consideras mais útil, se o vertical, se o horizontal e porquê. Acabaste já por dar a resposta a esta pergunta, não é...

P5: É assim, evidentemente que eu valorizo os dois. Portanto, valorizo os dois. É importante.. aaaa... depende do que tu quiseses supervisionar ou daquilo que tu pretendes partilhar com os colegas ou ires “beber”, entre aspas, aos colegas, não é? Portanto, se é mesmo a questão mais da disciplina, da área, do cognitivo, sem dúvida horizontal. Mas também depois temos a outra parte, mais a nível da gestão de sala de aula, a relação com os alunos, que nós sabemos, por exemplo, que um colega de terceiro ciclo, que faz brilhantemente ou que sabemos que faz muito bem, ir ver qual... que dinâmica é que esse colega implementa com a sua turma para ter tão bom relacionamento com os seus alunos... aí, faz-me sentido que seja vertical. Agora, evidentemente se eu quero melhorar as minhas competências enquanto profissional na área, e agora falo eu, a minha dificuldade, sou professora do primeiro ciclo, portanto deveria ser aaaa.... muito boa professora em todas as áreas, que é o que se exige no primeiro ciclo, não é, que é a monodocência, com a qual eu não concordo, mas isso também não interessa para aqui... aaaaa...

SS: Já somos duas!

P5: Sim! Pois, pronto! A nível do português, eu... como não gosto da... não é uma área que me atraia, o que é que acontece? Tenho mais dificuldade, sei que não dou tão bem, não sou tão boa professora de português, logo devo ir buscar aí às minhas... aos meus colegas de primeiro ciclo, que eu sei que são bons nessa área, e.... aliás, já tive a oportunidade de viver uma experiência dessas, quando estive com a I., partilhávamos a mesma turma. Eu era de matemática e ela era português, e eu, muito do que faço hoje a português, ou o que irei fazer, e já fiz com outras turmas, já depois disso, foi daquilo que eu aprendi a ver trabalhar a I. É um exemplo... que eu nunca imaginaria, nem nunca me passaria pela cabeça fazer aquilo numa aula de português, e que depois, quando vi I. fazer, disse assim, não... deu-me o clique e... faz todo o sentido.

SS: Então, mas escuta lá! Aquela definição que tu deste de supervisão vertical, no fundo, é horizontal! É tu ires beber, a um colega, práticas, não de conteúdos, não é, de exploração de conteúdos, mas de gestão de espaço! Isso não é horizontal, na mesma? Não consideras que seja horizontal? O vertical tem a ver com alguém... o tal conceito de supervisão do “super”, não é, do superior que vai ver e vai-te fazer pensar naquilo que fazes, não é? Mas alguém que está hierarquicamente, não é, superior a ti. Tu não achas que o exemplo que deste é horizontal na mesma? Eu acho que é...!

P5: Não... não, não no sentido que eu estou a... pronto, lá está a tal questão dos termos e da definição que cada um de nós dá aos termos. Para mim, eu estou a partir do pressuposto que horizontal estamos a falar no mesmo ciclo ou nível educativo, e vertical estamos a falar em níveis educativos diferenciados. Por exemplo, do pré-escolar ir ao terceiro ciclo, ou o segundo ciclo vir ao primeiro ou o primeiro ir ao segundo... Portanto, para mim, isso é verticalidade. É andarmos aqui entre diferentes níveis educativos. Horizontal situamos no mesmo nível educativo.

SS: Eu penso no vertical sempre naquela perspetiva de... que tu falaste inicialmente. O vertical, o conceito de supervisão vertical, é alguém que está... hierarquicamente é superior a ti, não é, e que te vai... naquela naquela lógica um bocadinho... avaliativa. Vê lá tu o passo que nós demos, que já nem associamos... Isto é, isto é extraordinário! Tu já nem associas a questão do vertical ou do horizontal... é sempre com colegas! Já não é, já não tem nada a ver com... isto é muito interessante!

P5: Não, isso para mim está... está claríssimo, não é? Que era isso que eu estava a dizer no início! No início, a supervisão aparecia com esse carácter avaliativo, não é, e depois manteve-se, mas mudou o paradigma! Ou seja, mudou um bocadinho a definição, ou o objetivo, a finalidade, pronto. E, na realidade, eu penso que isso na maioria, infelizmente ainda não por todos, mas na maioria, já está apropriado que o processo supervisivo, ou supervisão neste caso, entre pares, não tem nada a ver com avaliação! É mesmo para partilha e para enriquecimento, não é, para melhoria de práticas... e é nesse sentido, e daí eu agora estar nesta situação vertical/horizontal, situando-me ou não no mesmo nível educativo!

SS: Já percebi!

P5: Percebes?

SS: Ok! Então agora vamos mudar para a nossa comunidade! Primeira pergunta: se tivesses que dar uma definição de uma comunidade de prática virtual como é que a definias? O que é, para ti, uma comunidade de práticas virtual?

P5: Essa é uma boa pergunta! Bem, uma comunidade de prática virtual, aaaa... digamos que é um trabalho... comunidade, a palavra para mim, comunidade, aaaaa... é um conjunto de pessoas, que

trabalham no mesmo sentido, que se ajudam mutuamente, não é, e aí está a parte da comunidade. Prática... pressupõe-se que seja ativa. Que se que seja sistemática, que seja... rentável, pronto, que traga resultados. Virtual quer dizer que é realizada à distância. Pronto, que não é presencial.

SS: Já tinhas participado, alguma vez, numa comunidade de prática virtual?

P5: Não, não!

SS: É a primeira vez?

P5: É a primeira vez! Aliás, toda esta questão do virtual apenas começou a ter algum ênfase e algum... alguma.... alguma e muita... passámos um bocadinho do zero quase para o cem, ou do oito para o oitenta, com a questão do confinamento, evidente, antes disso isso nem sequer se colocava! Aliás, estas plataformas nem sequer eram discutidas, nem sequer eram do conhecimento da maioria das pessoas, não é?

SS: É verdade, é verdade.

P5: Por isso...

SS: Tivemos aqui um... no fundo, foi um impulso, não é, para descobrir outras coisas e outras ferramentas...

P5: Por uma má... uma má situação, mas que acabou por trazer, como em tudo na vida, não é? Há sempre vantagens e desvantagens.

SS: Exatamente!

P5: E esta foi uma das grandes vantagens!

SS: E, de acordo com a tua experiência, a nossa comunidade prática, não é, da supervisão à colaboração, achas que se... achas que este processo de supervisão decorre exclusivamente em contexto virtual, ou é apenas mais um espaço no nosso agrupamento em que a supervisão acontece? Entre pares?

P5: Neste momento, é apenas mais uma forma! Porque... eu acho que, no nosso agrupamento, há muitos momentos de partilha, e de supervisão, e de prática...! Aliás, acho que nós somos, no nosso agrupamento, uma comunidade de prática, seja ela presencial ou virtual, efetivamente. Pronto, portanto, é mais um! É mais uma forma de. De cooperarmos e colaborarmos.

SS: E como é que descreves a tua participação na comunidade?

P5: Virtual? Aaaa... descrevo-a muito incipiente! (*Risos*)

SS: Sem dúvida! (*Risos*)

P5: Então, tenho que ser sincera, não é? Não vou, não vou dizer...

SS: Não, é para dizer a verdade! Para dizer a verdade!

P5: Não! Vou... vou... vou dizer evidentemente que a minha participação tem sido bastante incipiente, pronto! Aliás, nem sei muito bem o que diga neste ponto, pronto! Também tenho esta questão que, como como já falámos que não tenho turma, não é? Tenho... divido-me entre o agrupamento de escolas e a CPCJ, o que transtorna aqui bastante, não é? E a falta de tempo, e a multiplicidade de tarefas, e o facto de andar sempre a tentar priorizar umas coisas e a correr... também não... não ajuda muito. E depois o facto de não ter alunos, que é para isso que eu penso que é a maior... esse é o, é o nosso fim, é o nosso grande motor, não é, do professo... é a melhoria das aprendizagens dos nossos alunos, é o sucesso. E isso também acaba por ser aqui um *handicap* para um maior envolvimento nesta comunidade.

SS: E achas que, na tua opinião, e principalmente, és coordenadora do primeiro ciclo, não é, e do pré-escolar, na tua opinião qual é que achas que foi o impacto da pandemia no grau de

participação dos professores na comunidade virtual? Achas que foi grande, foi pequeno, teve influência...?

P5: O impacto da pandemia?

SS: **O impacto da pandemia no grau de participação na comunidade.**

P5: Foi total, a meu ver, foi total! Aliás, mesmo com a pandemia, eu considero que o primeiro... o meu departamento, pronto, vou chamar meu, aaaa... é assim, o departamento do pré-escolar e do primeiro ciclo foi, sem dúvida, o departamento que menos participou nesta comunidade. E vê-se... pelas partilhas e vê-se pela... pronto, basta ir à equipa para ver o número de partilhas do pré-escolar e do primeiro ciclo e são poucas. Então, se não fosse o confinamento, não teria mesmo havido absolutamente nada. Isto obrigou, de alguma forma... as pessoas tinham que comunicar e tinham que... o Teams foi uma das formas. Agora reconheço que o pré-escolar e primeiro ciclo a este nível ainda têm um caminho grande a percorrer.

SS: **Achas que o facto de a pandemia ter dado um acréscimo de trabalho a toda a gente pode ter feito com que não houvesse uma tão grande participação? Ou achas que não teve... não teve influência nenhuma?**

P5: Sim. Eu não sei se estou a perceber bem a pergunta. O facto de as pessoas passarem usar a plataforma foi decorrente da pandemia, e aí a pandemia teve um grande impacto, certo? Agora, estás a dizer o facto de não terem participado, é isso?

SS: **Exatamente. No caso do primeiro ciclo e do pré-escolar, tu já dissesse que se não fosse a pandemia e o confinamento não teriam existido partilhas.**

P5: Não!

SS: **E nos restantes ciclos? Por aquilo que tu te apercebes agora, achas que houve algum impacto no grau, no número, na frequência de participação na pandemia na comunidade, fruto da pandemia? Ou não? Achas que não...**

P5: É assim, eu acho que não tendo havido a pandemia, não havendo pandemia, não havia Teams, isso é claro! Não havia comunidade de aprendizagem virtual... portanto, estaríamos na mesma como estávamos antes de março do ano... pronto, quando iniciou a pandemia!

SS: **Havia, que eu criava uma! Se calhar não no Teams!**

(Risos)

P5: **Pronto, provavelmente, mas agora, provavelmente... também estavas desperta de outra forma, porque estavas no mestrado, não é? Mas eu acho que o Teams veio abrir aqui a porta, veio escancarar a porta, que estava completamente fechada, não é?**

SS: Como é que a gente faz supervisão em confinamento?!

P5: **Exatamente!**

SS: Como é que acontece? Como é que acontecem as partilhas?!

P5: Exato! Exatamente! Portanto, eu acho que... nessa situação veio. Por outro lado, acho que tudo resulta melhor quando tivemos mesmo todos em casa! Porque a partir do momento que as pessoas começam a imprimir, no seu dia a dia, viagens, não é? Que isso é tempo que é gasto... acabou por... vai diminuindo a participação na... e vai diminuindo este processo superviso, porque... é assim, essa estando a distância, as pessoas têm mesmo essa necessidade, de reunir, de partilhar... tanto que nós, por exemplo, no departamento, já falámos isso várias vezes, as reuniões de equipa pedagógica foram sempre muito mais rentáveis durante o período de confinamento. As pessoas estavam sempre mais disponíveis do que quando começámos presencialmente. As pessoas já iam

cansadas, quando chegava à reunião... depois era mesmo aquele tempo e é aquele tempo e já não estavam com mais... e quando estávamos todos em casa, as pessoas estavam mais ansiosas também para conversar, para partilhar, para... porque estávamos mesmo sozinhos!

SS: Então já respondeste à pergunta seguinte! A pergunta seguinte era: na tua opinião, qual é o impacto da participação dos professores do agrupamento, da comunidade, não é, o impacto da comunidade, ao nível do trabalho colaborativo e da partilha? Sobretudo em tempo de pandemia e de confinamento! Acabaste de dizer que foi, não é, é diferente!

P5: Sem dúvida! Muito mais participativo do que, do que a partir do momento que começamos presencialmente, a parte virtual vai vai vai diminuindo a sua importância, digamos. Ou as pessoas vão-se desligando mais da parte do virtual.

SS: E achas que, durante esse tempo de confinamento, em que nós estivemos fechados, existir ali aquela plataforma de partilha pode ter contribuído, de alguma forma, para o bem-estar? Para o bem-estar do professor? Ter ali um espaço onde pode ver, partilhar, comentar, refletir... Achas que contribuiu, de alguma forma para esse bem-estar? De isolamento, não é, que era de isolamento, na altura?

P5: Isso contribuiu, sem dúvida, não é? Porque é assim, como tu própria... aliás, eu acho que tu quase já deste a resposta, não é? Quando tu dizes... nós estávamos sozinhos, não é, numa situação nunca antes vivida. Na realidade, nós confrontámo-nos com uma situação pandémica nunca antes vivida, não é? Por nós, evidentemente! E estarmos sozinhos e podermos aaaaa... termos aqui uma plataforma que nos ajuda a ficar próximos, e que nos ajuda a falar com os outros, a comunicar com os outros que estão no mesmo, vamos dizer no mesmo barco que nós, não é, que nos vai ajudando a remar... pronto, a tentarmos desbravar aquilo... aaaaa... este mar revoltoso em que de repente nos vimos... evidentemente que esta plataforma foi determinante. Esta como todas as outras, não é? Que usamos.

SS: Diz-me uma coisa. Tu não tens não tens alunos este ano, portanto esta pergunta eu vou-te colocá-la a como coordenadora do departamento, pronto. Porque a pergunta é se achas que a participação na comunidade de prática virtual, as partilhas que foram sendo feitas, e aquilo que nós fomos conversamos e na comunidade, se influenciou as tuas práticas... não de avaliação, não porque tu neste momento não tens turma, mas se achas que no teu departamento as partilhas influenciaram as práticas de avaliação dos colegas, quer no ensino presencial quer no ensino à distância? Se houve algum impacto ou não nessa mudança de práticas.

P5: Houve, houve! Pronto, até porque, como eu já disse atrás, o pré-escolar e primeiro ciclo sempre revelaram maior resistência, não é, à utilização da plataforma e a este processo superviso, a esta comunidade de prática virtual. E também tenho, também tenho uma teoria para isso! Uma teoria, enfim... portanto, nós temos... o primeiro ciclo, aaaaaa... nós não temos, por exemplo, um horário tão... não vou dizer flexível, mas é assim, o facto de vocês, cada um de vocês, por exemplo, ter um dia não letivo, acaba por ajudar muito a este trabalho. Nós, no caso do primeiro ciclo, as colegas acabam por estar... ter de vir todos os dias às oito e meia, ter que sair todos os dias às não sei quantas horas, e para mim isso também não ajuda muito! Depois, por exemplo, ainda... quando estamos em casa, lá está, se estamos todos fechados... aí sim, a pessoa tem mesmo necessidade disso! Quando estamos presencialmente, eh pá, é preferível um telefonema, eu vou ligar, ou vou não sei quê, ou estou aqui na sala e vou falar com o colega ali ao lado, ou vou mostrar ao colega isto, ou vou pedir ao colega como é que... e depois... eu acho que a falta de tempo é muito... é

determ... temos muita coisa! Temos muita coisa! E... e depois ainda pensar em ir para a plataforma, partilhar isto, anexar aquilo, fazer, não é... as pessoas depois não estão tão disponíveis. Aaaa.... entretanto perdi-me na pergunta!

(Risos)

SS: A pergunta era se achas que a partilha na comunidade virtual, a partilha de...

P5: Ah! A partilha das práticas de avaliação! Já me situei, já me situei! *(Risos)* Sim, pronto! O que estava... isto veio tudo a propósito, pronto, que o pré-escolar e o primeiro ciclo, no início, e quando chegámos tu fizeste aquela primeira avaliação, não é, e claro! O pré-escolar e primeiro ciclo estavam... com muito pouca intervenção na comunidade. E... depois houve... ao ver as partilhas que os outros ciclos já tinham feito, e que já tinham número significativo, também se começaram a entusiasmar e a.... e pronto, e depois começaram a querer, mesmo nas equipas pedagógicas, construir instrumentos para... e discutir e tem... e aliás as últimas reuniões da equipa pedagógica foram essencialmente em torno do novo processo de avaliação e de classificação.

SS: Olha, estás a ver?! Se eu não tivesse feito esta entrevista, não tinha esse *feedback* tão positivo!

P5: Não, foi! E mais! Tenho um documento, tenho um documento que nós discutimos na última reunião, porque as colegas depois sentiam.... aaaaa.... sentiam que tinham alguns instrumentos, não é, que fomos construindo... nem sei se eles já partilharam efetivamente... o D. ia partilhar e a A. Também, que iam criar lá até uma pasta de primeiro ciclo e que... eles ficaram responsáveis disso, pronto, de fazer... não sei se já fizeram ou não. E entretanto, sentiram necessidade de haver um documento agregador para registarem dos vários critérios que nós, dos seis critérios. E então saiu um documento, saiu um documento interessante, que eles todos se reveem no documento, pronto, e que vão usar para cada disciplina onde vão depois, digamos que fazer a suma do seu processo todo. Mas foi muito em torno disso e eu sei que muita pesquisa foi feita pelos colegas... de muitas coisas que vocês, dos outros departamentos, mais do departamento, do teu, de línguas e ciências sociais e humanas, e... qual era o outro? Matemática e ciências...?

SS: Sim, matemática e ciências experimentais, sim!

P5: Porque aqueles que menos estavam envolvidos era o de expressões e era o do pré-escolar e primeiro ciclo... e eu sei que depois os colegas foram, foram pesquisar, foram ver, foram consultar, e a partir de muitas ideias que vocês tinham lançado acabaram por depois construir os seus... os seus documentos, não é, adaptados à realidade e às necessidades deles, pronto! SS:

SS: Espero que eles partilhem!

P5: Eles prometeram que iam partilhar!

SS: Isso era fundamental!

(Eliminação de conteúdo sensível/confidencial)

Então, e diz-me uma coisa. O objetivo... tu há bocadinho referiste, e muito bem, que o derradeiro objetivo da supervisão é a melhoria das práticas para o sucesso dos alunos.

P5: Sem dúvida!

SS: Qual foi o impacto que a participação dos professores, neste caso do primeiro ciclo, principalmente, não é, porque o pré-escolar faz uma avaliação diferente...

P5: Sim.

SS: ...tem vindo a ter no sucesso dos alunos? Houve impacto ou não? Esta participação e esta partilha na comunidade? Houve impacto no sucesso dos alunos ou não? Se a forma de avaliar é diferente sim, não é? Percebes, o caminho?

P5: Percebo.

SS: Houve ou não houve?

P5: Aaaa... pronto. Sinceramente, sinceramente, eu penso que este ano foi um desbravar... aliás, foi um ano de assimilação deste novo processo para a maioria dos professores, que... só agora... é como eu te estava a dizer, que só agora, nesta parte, nesta reta final, eles começaram a entender. Agora acho que sim, começaram a entender.

SS: Houve? Existiu?

P5: Eu penso que... eu penso que haverá no próximo ano. A mudança que se pretende, o impacto positivo que se pretende, acho que terá eco no próximo ano. Este ano foi...

SS: Achas que no próximo ano a comunidade deve continuar?

P5: Virtual?

SS: Virtual. Achas que deve continuar a haver um espaço, talvez não só direcionado para avaliação, mas um espaço... um espaço virtual onde se possam continuar estas trocas e estas partilhas? Achas que deve continuar ou deve desaparecer?

P5: Se deve continuar para o ano? Eu acho que sim! Há sempre lugar e há sempre espaço, e deve haver espaço, para esta comunicação virtual. Aliás, eu acho que se complementam! Portanto, à partida, vamos... vamos imaginar que vamos estar presencialmente e que esse processo superviso se pode fazer presencialmente. Porque é sempre mais rico. Sempre! Não tenhamos ilusões. À distância há sempre... para mim o processo sempre mais... um bocadinho mais areia na engrenagem. Pronto, não é um processo tão genuíno, tão... tão rico, pronto. Agora, eu acho que tem sempre o seu lugar e que deve continuar, sem dúvida!

SS: Prós e contras do processo superviso numa comunidade, para além daqueles que nós já falámos. Prós e Contras num processo superviso que pode decorrer, ou não, exclusivamente numa comunidade virtual, enquanto contexto, não é? Pode não ser único, mas prós e contras de uma supervisão pedagógica numa comunidade de prática virtual.

P5: Hum! Difícil... resposta! Difícil resposta! (*Risos*) Prós e Contras...

SS: Olha, vamos começar pelos prós que é mais fácil! Vantagens de uma supervisão entre pares numa comunidade virtual.

P5: As vantagens, para mim, uma das grandes vantagens é que se tu fizeres um processo superviso presencial acaba por ser um bocadinho mais limitado em número de pessoas envolvidas. Quando tu fazes esta comunidade de prática virtual, nós estamos todos lá. Portanto, toda a gente vê tudo de toda a gente! E isso é muito enriquecedor, pronto, é... aliás, estamos todos... indo ao processo superviso que nós aplicávamos, o que é que acontecia? Duas ou três colegas faziam, não é? Ou eu podia ir à sala de um colega ou podia fazer, pronto. Ou em coadjuvações ou em projetos ou isto... mas este modelo virtual envolve todos, ao mesmo tempo, pronto. Todos vamos beber o que... todos partilhamos tudo, uns com os outros, pronto! Esse é um grande, é um grande... é um ponto a favor. Coisa que é impossível fazer presencialmente. Depois... mais prós. Os prós são... óbvios! São os do próprio processo de supervisão!

SS: Já falámos, claro! Da partilha, da colaboração...

P5: Exatamente, pronto! Para mim, um dos grandes prós é esse. É... estamos todos a ver de todos, permite-nos isso, pronto, permite-nos a todos estarmos envolvidos no processo ao mesmo tempo, o que presencialmente é impossível. Contras... para mim, é o tempo. Penso muito... é muito difícil. Porque, às vezes, até teria vontade de partilhar ou teria vontade de... de..., pronto, de ir à equipa e de... mas depois... falta o tempo. Falta o tempo. É mais fácil se chegar à escola e ir falar com o colega lá ou com os colegas e... do que estar aqui a escrever e tal... pronto! Para mim, é isso, mas... sou eu, não é...

SS: *Last question!* Última pergunta! Que características... a comunidade virtual tem que ter alguém a moderar, não é? Não sou eu, S.S., atenção! É, na tua opinião, quais são as características que um moderador ou uma moderadora de uma comunidade de prática virtual deve ter?

P5: Iniciativa. Sem dúvida! (*Pausa*) Ai meu Deus, S., fazes-me cada pergunta numa sexta-feira à tarde! (*Risos*) Eu acho que a moderadora tem que ser... vamos chamar agora, não somos o nosso diretor mas faz de conta, tem que ser mesmo a máquina do comboio, não é? Pronto. Portanto, tem que... tem que... tem que saber motivar, não é? Tem que... (*pausa*) ai, tem que quê?! Oh pá, característica de qualquer líder, não é? Deixa-me pensar um bocadinho...

SS: Eu deixo!

P5: Deixa-me pensar... oh pá, lá está, aquela questão que estávamos a falar há bocadinho... eu acho que tu foste determinante... aaaaa... o facto de tu começares a dar o exemplo, vamos-lhe chamar assim, não é, tu começaste... a tua iniciativa, não é, a tua dinâmica... tem que ser dinâmico, tem que ser criativo, tem que ter iniciativa, tem que ser crítica, espírito crítico, aaaaa... porque senão não conseguimos, evidentemente, não é? Incentivar. Tem que estar continuamente a incentivar porque... e pronto! (*Risos*) Incentivar... pá assim, mais... é mais ou menos isto, pronto!

SS: Sim, senhora, muito obrigada!

P5: E olha, muito resiliente! Muito resiliente! Muito resiliente, também... nunca desistir, acreditar sempre! Olha, sonhar, acreditar e trabalhar!

3.6. Entrevista P6

I. INFORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL		
IDADE	55	
TEMPO DE SERVIÇO	33 anos	
VÍNCULO PROFISSIONAL	Quadro de Agrupamento	
CICLO A QUE LECIONA	1º CEB	
OUTRAS FUNÇÕES	---	
CÓDIGO	P6	
DATA	HORA	DURAÇÃO
09.07.2021	12h15	30 minutos

II. ENTREVISTA

SS: Esta entrevista enquadra-se numa investigação a desenvolver no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta sob o tema "Da Supervisão à Colaboração: uma Comunidade Virtual de Prática". Tem como objetivo recolher informações sobre as perspetivas do corpo docente do Agrupamento de Escolas face ao desenvolvimento de

um processo de supervisão pedagógica entre pares assente numa comunidade prática virtual numa equipa do MS Teams. A tua colaboração, na qualidade de professora deste Agrupamento, é determinante para a concretização deste trabalho, que deverá fornecer resultados relevantes sobre o problema em estudo. As tuas respostas no âmbito desta entrevista são confidenciais. No entanto, é importante que respondas de forma sincera, pois os resultados da investigação dependerão, em grande parte, da qualidade das tuas respostas. Garantimos ainda que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente no âmbito do presente trabalho. Solicitamos a tua autorização para a gravação desta entrevista.

P6: Sim!

SS: E agradecemos a disponibilidade e a colaboração! Eu sei que esta altura do campeonato é difícil e portanto, pronto... eu bem sinto na pele, portanto, eu sei que é difícil para toda a gente. Sabes que eu, inicialmente, ainda pensei em fazer, em vez de entrevistas individuais, grupos de discussão, *focus groups* com vários elementos de vários departamentos. Mas não sei se estás a ver o granel que era conseguir juntar seis ou sete pessoas, ao mesmo tempo, com os nossos horários... desisti da ideia!

P6: Sim, sim! Era difícil!

SS: Desisti da ideia! Mais vale um a um, de acordo com a minha disponibilidade e com a disponibilidade de cada um, porque senão isto ia ser muito complicado...

P6: É complicado...

SS: Isto é muito difícil, arranjar tempos comuns.

P6: Sim, sim!

SS: Ora bem! Então! primeira coisa! Idade? Que não se pergunta a uma senhora... (*Risos*)

P6: Aaahhhh, 55!

SS: Tempo de serviço?

P6: Já tenho 33!

SS: 33 anos? Eh lá!

P6: Sim!

SS: Vínculo profissional?

P6: É quadro de agrupamento.

SS: Ciclo a que lecionas?

P6: Primeiro ciclo.

SS: E grupo de recrutamento?

P6: (*Eliminação de conteúdo confidencial*)

SS: (*Eliminação de conteúdo confidencial*) Ora...primeiro, MS Teams. Já conhecias ou já tinhas utilizado a plataforma MS Teams antes deste ano letivo?

P6: Antes deste ano letivo, já! Sim!

SS: O ano passado!

P6: O ano passado! Nós já iniciámos o ano passado, com a plataforma.

SS: No ensino a distância...

P6: Em contexto de ensino à distância, sim! Foi a primeira vez que tive contato com ela. Não foi este ano, foi no ano anterior.

SS: E consideras possuir um bom domínio da plataforma? Do Teams?

P6: Mais ou menos! Não... não é bom, aaaaa... pronto. Consigo fazer aquilo que... o básico, aquilo que é necessário fazer... aaa.... mas não tenho um bom domínio, sinceramente.

SS: E usas o MS Teams com alunos?

P6: Aaaaa... eu usei, durante o ensino online. Só! Depois nunca mais usei.

SS: E com colegas?

P6: Com colegas, às vezes usamos. Às vezes usamos. Sim... mas também não muito. S. Não muito... também. Aaaa... pronto, para partilhar alguma coisa, para partilhar algum trabalho, alguma... até mensagens que podíamos fazer até de outra forma ou então até para publicar trabalhos também. Pronto. Mas não é uma plataforma que eu uso muito no meu dia a dia. Aaaa... quando estávamos online, muito mais.

SS: Então agora vamos passar para a supervisão pedagógica. Quando tu ouves o termo supervisão pedagógica, em que é que pensas? O que é que te vem à cabeça?

P6: Aaaa... S., tens que repetir porque ficou robô! A Internet tem estável...

SS: Pois está, pois está! Tu estás a travar de vez em quando... estava a perguntar...

P6: Não consegui ouvir!

SS: Quando ouves o termo supervisão pedagógica, o que é que te vem a cabeça? Qual é a primeira coisa em que tu pensas?

P6: É articulação, partilha.... Aaaa... é partilhar, articular... é um trabalho em conjunto, pronto!

SS: E consideras importante a implementação de um processo de supervisão pedagógica nas escolas, de uma forma geral, e no nosso agrupamento, em particular?

P6: Eu acho que sim! Acho que é importante, porque eu acho que, hoje em dia, ninguém trabalha individualmente, não é? É muito importante, sempre... esta partilha e o respeito... porque ao fim e ao cabo, acabamos por respeitar mais, penso que sim, o trabalho uns dos outros, não é? E complementar, pronto. Conseguimos complementar-nos! Acho muito importante, claro!

SS: Se calhar respondeste à pergunta seguinte, que é: qual é o modelo que tu consideras, o modelo de supervisão, que tu consideras mais útil? Se o vertical, não é, das coordenadoras, da... pronto? Se o horizontal, entre pares? Qual é que achas que é mais útil?

P6: Claramente o horizontal!

SS: Porquê?

P6: É o horizontal, claro! Precisamente por isso. Porque há uma partilha, há mais à-vontade, porque o vertical supõe logo mais uma avaliação. Penso que não... sentimo-nos sempre... aaaaa... a ser avaliadas, estás a ver? Eu... sinto assim! E no horizontal, não! A pessoa sente-se mais à vontade e depois... aaaa... e daí, tudo flui... de outra forma! Não é? E pronto, planifica-se em conjunto, também, articula-se, e pronto! E acho que é isso que é importante!

SS: Então agora vamos mudar de tema. Vamos deixar a supervisão e vamos para a nossa comunidade de prática virtual, que nós temos no Teams, enquanto, não é, supervisão também! O que é, para ti, uma comunidade de prática virtual? Se tivesses que dar uma definição, como é que definias?

P6: Sim. Uma comunidade de prática virtual é isso! É partilhar. Partilhar aquilo que fazemos com os nossos alunos, em sala de aula, através de documentos que utilizamos, também. E é virtual porque fazemos tudo online, não é, e... essa pandemia empurrou-nos ainda mais para esse modelo, não é? E realmente penso que vai ficar! Oxalá que a pandemia se vá embora, mas este modelo acho que é útil e que pode ficar!

SS: Já foste para a última pergunta que eu te ia fazer! *(Risos)*

P6: Estou sempre a saltar! *(Risos)*

SS: Estás sempre a saltar! *(Risos)*

Não, mas essa parte é importante, estás a ver? Isto acontece muito, nestas conversas! O pessoal acaba sempre por referir outras coisas... espontaneamente, não é?

P6: Pois! é isso!

SS: De acordo com a tua experiência... com a tua experiência, a tua perceção, a tua opinião pessoal... achas que as nossas práticas de supervisão entre pares, este ano, ocorreram exclusivamente em contexto virtual, naquela comunidade, ou aquela comunidade é apenas mais um espaço de supervisão horizontal no agrupamento?

P6: É assim... eu... enquanto... estou numa escola de primeiro ciclo da... isolada, não é? Não estou na sede do agrupamento... aaaa... como já te disse, sinto-me um pouco mais isolada, este ano, mas virtualmente consegui, consegui articular, articular com os colegas... ou seja, nos anos anteriores, os meus alunos tinham Oferta Complementar, presencialmente, no G. Este ano, estão na sala de aula, na C., mas estão a fazer tudo aquilo, estão a fazer as atividades todas que os outros anos estão a fazer, com as colegas! Porquê? Porque temos tido o cuidado de fazer esta articulação sempre! Para que eles não fiquem prejudicados... portanto, eu, dou eu as aulas, mas articulo com as colegas os conteúdos, o material, e tudo aquilo que é aplicado eu tenho também aplicado na minha turma, não é? Presencialmente! Ou seja, isso também é uma forma de supervisão, esta articulação com a SG, com a CM, que eu tenho feito... Portanto, isto também é uma forma de supervisão! E temo-lo feito através, pronto... é virtualmente, não é? Umas vezes através do Teams, outras vezes através do email! Pronto, conforme nos dá mais jeito! Mas vamos fazendo também essa articulação. Presencialmente, este ano...

SS: Pois, este ano...

P6: Não! Nunca conseguimos...

SS: Então tu consideras...

P6: E além disso, por estar fora da sede!

SS: Mas, de qualquer forma, o que tu me estás a dizer é que, para além daquele espaço de supervisão, da equipa de supervisão do agrupamento, vocês encontraram outras formas de supervisão que ultrapassam a equipa, não é?

P6: Outras formas!

SS: Portanto, a equipa é só mais um espaço...

P6: Sim! É, é! Encontramos várias formas!

SS: Então, como é que tu descreves a tua participação na equipa da supervisão, naquela equipa específica?

P6: Agora já não ouvi outra vez! Está outra vez instável, não conseguiu ouvir!

SS: Estás mesmo robô! Estava-te a perguntar, estava-te a perguntar como é que tu descreves a tua participação naquela comunidade de supervisão, na comunidade “da supervisão à colaboração”?

P6: Pronto. É assim, eu sou muito sincera. Nós a nível do nosso departamento, do pré-escolar, não é, e do primeiro ciclo... nós não fizemos uma caminhada ainda muito ativa. Pronto! É assim, não tem sido fácil... e tu sabes, quando fizemos também o projeto Maia, tivemos que partir muita pedra... e... e mesmo assim, ainda não é fácil! Estamos sempre a aprender, portanto, é isso que

estamos a fazer com... com o nosso departamento, S., sinceramente! Pronto! Tivemos sessões fora do departamento, para conversarmos, esclarecermos dúvidas, auxiliarmo-nos umas às outras, porque... talvez eu, eu e a P., que estivemos na formação... aaaa... estávamos um pouco mais dentro e à-vontade, e as colegas tiveram muita dificuldade, também... assim como nós, pronto! Pronto, eu acho que o caminho faz-se caminhando, demos pequeninos passos, pequeninos passos este ano, mas pronto! Mas conseguimos fazer alguma coisa! Menos no primeiro período e no segundo, já um pouco mais no terceiro. Pronto! Vê-se uma evolução! A minha, pessoalmente, também não foi muito grande, foi alguma, pronto! Algumas... algumas rubricas, alguma comunicação com os alunos, pronto. Nesse âmbito. Mas... não foi aquela que é desejável! Mas... pronto! Tentamos, fomos progredindo, também, e penso... que é mesmo assim! O caminho faz-se assim! Para o ano vamos então apostar mais e... e pronto! Penso que é isto.

SS: Isso leva-me a outra questão. Na tua opinião, na tua opinião, nós tivemos muito tempo em confinamento e em ensino à distância, e pronto, e não foi fácil... Achas... qual é que achas que foi o impacto da pandemia no grau de participação dos professores naquela comunidade? Achas que fez com que fosse maior ou achas que fez com que fosse menor? Pela falta de tempo, que depois é inerente? Achas que houve um impacto positivo ou negativo no grau de participação?

P6: Eh pá! É... é... é um pouco difícil... Não sei se foi positivo ou negativo, sinceramente. É assim... já por si, o ensino online não é fácil. Tem sido muito difícil, estamos todos a adaptar-nos e estamos sempre com muito trabalho, as aulas são completamente diferentes do ensino presencial... Daí temos muito tempo em casa para preparar material e, a maneira como chegar aos alunos, não é, virtualmente, que não é a mesma coisa, e leva-nos muito mais tempo, só com a preparação de aulas, só com... a ver trabalhos dos miúdos, a enviar trabalhos, comunicar com os encarregados de educação... e nós, que estamos num nível de ensino mais baixo, em que eles não têm autonomia, em que temos sempre que estar em contato permanente, diário, com o encarregado de educação, ou seja, horas e horas e horas para esse tipo de trabalho. Eu penso que isso roubou-nos também um pouco, entre aspas, esse tempo para fazermos esse outro trabalho! Estás a perceber? Que também é muito importante! Se calhar estamos disponíveis, e se calhar fizemo-lo, depois, mais, quando entramos para o ensino presencial. É isso que me parece!

SS: Sabes que eu também tive essa noção... Por isso é que eu queria... pois, esta é uma das perguntas precisamente porque eu tenho uma perceção e queria confirmá-la, estás a ver? Eu também... também me deu muito essa sensação! Até em mim própria! Até em mim própria!

P6: É! Pois! Acredito!

SS: Ainda assim, ainda assim, na tua opinião, eu pergunto-te... qual achas que foi o impacto da participação dos professores nesta comunidade, ao nível do trabalho colaborativo e da partilha? Principalmente em tempos de pandemia, e em tempos de confinamento, e em tempos de ensino à distância... achas que houve um impacto nessa partilha, nessa colaboração, que é apanágio do nosso agrupamento, não é, no fundo?

P6: Acho que sim! Acho que aconteceu! Acho que aconteceu mesmo! E que foi bastante positivo! Sim, eu acho que sim!

SS: E achas que, nestes tempos de isolamento, achas que a participação na comunidade acabou por trazer algum bem-estar aos professores, no sentido de... de quebra de isolamento, do estar sozinho, em casa, não é? Achas que contribuiu, de alguma forma, para uma sensação de bem-estar, de maior proximidade com os colegas, durante aquele tempo?

P6: Sim, eu acho que sim. Porque é assim... até porque, claro que nós gostávamos mais de estar juntos, presencialmente, não é? Mas até a nível de segurança, sentimo-nos mais confortáveis, não é, e conseguirmos fazer o nosso trabalho desta forma, não é, que nunca pensámos... nunca tal, eu nunca tal me passou pela cabeça passar por esta situação, e trabalhar, fazer todo o trabalho inerente aos alunos, dentro da sala de aula, e tudo o que é fora da sala de aula, fazê-lo virtualmente, não é? Eu, para mim, isto... eu nunca, nunca pensei, numa coisa dessas! E...

SS: Acho que nunca ninguém pensou!

P6: Mas pronto! Ao mesmo tempo, dava-nos... não! Mas isto, mas isto dava-nos conforto, estabilidade, e pronto! E sentimo-nos mais confortáveis, dessa forma! E fizemos tudo, penso que fizemos tudo aquilo que tinha que ser feito, e que deveria ser feito. Algumas coisas ficaram um pouco mais para trás, não é, porque também não conseguimos empurrar tudo... para a frente, como deverá ser. Há sempre qualquer coisa que fica um pouco para trás. Mas pronto, é isso, é o que eu digo, o caminho faz-se caminhando e vamos... vamos aos passinhos pequeninos! **SS: Achas... e agora voltando ao ponto principal, da nossa comunidade virtual e a supervisão, não é? Achas que a tua participação na comunidade, a partilha das rubricas e, pronto, dos vários documentos que foram sendo partilhados e construídos em conjunto... achas que influenciou as tuas práticas de avaliação? Quer no ensino à distância, quer no ensino presencial? As tuas práticas de avaliação em sala de aula?**

P6: Eu acho que sim. Principalmente, a nível de comunicação com os alunos. Penso que isso foi o que... na minha, na minha prática, na minha sala de aula, eu acho que isso foi o principal. Foi... aaaa... há uma comunicação mais... mais profunda e mais... no dia a dia, porque estamos sempre a intervir e a fazê-los intervir na própria avaliação, deles, não é? Para eles também opinarem, para aquele aqueles aquelas rubricas... quando nós colocamos a rubrica no quadro interativo e fazemo-los falar e... eles sentirem e verem, afinal onde é que eles se posicionam? Em que campo é que eles estão e onde é que eles gostariam de estar? Pronto, esse tipo de comunicação, eu acho que é muito importante. E acho que é muito importante os pequeninos, logo desde o primeiro ano, que não é fácil, porque eu tenho o primeiro ano, não é, não é fácil, mas também é importante que eles se comecem a aperceber... e eles já o faziam! Eles já o faziam! E se começam a perceber onde é que eles se posicionam, quando começam a ler e a escrever, quais são as letras que eles identificam e quais são as palavras que eles já sabem ler! Afinal onde é que eu estou? E ficam contentes quando lá chegam, não é? Lá onde deveriam estar, no topo "Ó professora, eu acho que já estou! Já estou ali! Então eu já sei!" Pronto, esse tipo de comunicação, acho que é muito importante! Para mim, na minha na minha sala de aula, acho que foi o mais importante e o que se desenvolveu mais... foi esse tipo de comunicação.

SS: O envolvimento dos alunos no processo de avaliação, não é?

P6: O envolvimento, pois! É o envolvimento... dos alunos!

SS: E o resto dos professores do agrupamento? Achas que isso aconteceu também? Vamos pensar no teu departamento, que é a realidade que tu conheces melhor. Achas que houve essa influência nas práticas de avaliação em sala de aula... aconteceu? Fruto da participação na comunidade ou não? Ou só tu é que sentiste? O que é que tu achas?

P6: É assim... mais ou menos. Hum... não sei bem, porque é o que eu te digo, S. Houve aqui uma grande dificuldade ... nós sabemos que são os critérios que estão no agrupamento, ponto! Temos que seguir. Todos! Todos! E é importante que consigamos... todos implementar, uns melhor, outros

pior, mas o que me parece, mesmo, no nosso departamento, é que só agora, no último período, agora, no último período, é que os colegas começaram a ter este tipo de diálogo. **SS: Fizeram o clique?**

P6: Sim, sim! E de envolvimento, de envolver os alunos, de fazer as rubricas, de... pronto! Eu acho que foi só agora, neste último período...

SS: Mas aconteceu?

P6: Aconteceu! Se calhar... não sei se será de forma muito sistemática ainda... e pretende-se que seja de forma sistemática, com todos os conteúdos que nós vamos abordando, e ir trabalhando com eles, é isso que se pretende, mas talvez ainda, nalgumas turmas, não seja de forma tão sistemática... mas eu acho que agora vamos lá! Agora é que já estamos a ir... e pronto, e acho que é um bom sinal!

SS: Eu também acho! Acho que sim! E achas que isso teve, na tua perspetiva, na tua opinião, achas que isso teve... esta participação na comunidade e esta troca de materiais e de recursos, e essa nova compreensão dos nossos critérios novos, não é, porque a comunidade foi criada por causa disso... achas que teve impacto no sucesso dos alunos? O ano letivo acabou, certo? Se a forma de avaliar foi diferente, supostamente depois há um impacto a nível do sucesso. Achas que esse impacto existiu ou não? A nível do sucesso dos alunos?

P6: Eu acho que sim! Pelo menos, a nível do agrupamento, não houve retenções, não é? O primeiro ciclo não teve retenções! O primeiro ciclo também não teve retenções! Portanto, eu acho que isto é um reflexo, não é?

SS: Muito bom!

P6: É um reflexo! Eu acho que é um reflexo disto tudo! Portanto... olha, não sei, o que hei-de dizer! Eu penso que sim! Eu penso que sim! Se não... se não fosse um reflexo positivo, com certeza que estávamos a ter retenções e, neste momento, não temos! Por isso, penso que foi positivo, sim, claro que sim!

SS: Penúltima pergunta! Para além dos aspetos todos que tu já referiste, relativamente àquela comunidade de prática que nós temos, consegues apontar mais alguns prós e contras da comunidade virtual, enquanto contexto da supervisão entre pares? Prós e contras, para além da colaboração e da partilha, que já foi referida.

(Pausa)

Contras! Vamos começar pelos contras!

E6: Contras...! *(Risos)* *(Pausa)*

SS: Pode não haver...!

P6: Pois... estou a pensar... sinceramente... contras. Oh pá, não sei... Pode haver ali um certo... uma certa resistência, de início, mas essa resistência já foi já foi ultrapassada. Porque houve muita resistência... houve. E depois é assim, principalmente pelos professores um pouco mais velhos também, não é? Porque são muitos anos de prática completamente diferente e não é fácil. Mas... pronto! Agora esse passo, isso já foi ultrapassado... eh pá, S., contras... não sei! Não estou assim a ver!

SS: Então prós! Pronto!

P6: Ah, além daqueles que já dissemos também... não sei! Pronto, tivemos neste... no nosso departamento, este ano, colegas jovens... e isso também isso também facilitou...! Um pouco, porque os jovens são mais... estás a ver...?! *(Risos)* Abraçam este tipo de projeto de outra forma,

têm muito mais facilidade, a nível dos meios digitais, de produção de material muito mais fácil, e depois também... também temos uma coisa muito importante, e conseguimos também, a pouco e pouco, que é a partilha. Ou seja, fazemos, mesmo a nível individual! Fazemos algum documento para a turma, para a avaliação, e temos o cuidado de partilhar logo, com o departamento também! Portanto, isso também é bastante positivo, esse espírito! Esse espírito de partilha, de partilhar logo algum documento novo, que a colega pode querer adotar ou não! Não é impor nada! É apenas... é uma partilha, construtiva... pronto... não sei! Sinceramente acho que não... depois do que foi dito, acho que não vejo mais! (*Risos*)

SS: Achas que deve continuar para o ano? Já respondeste à pergunta, que há bocadinho dissesse sem eu te perguntar! Achas que este modelo. este contexto de supervisão, deve continuar para o ano?

P6: Acho que sim! Eu acho que é importante! E além disso, nós não sabemos, mas em princípio, a nível pandémico, vai-se manter mais ou menos, não é? Com certeza que ainda iremos para casa, infelizmente, alguma vez e... e pronto! E eu acho que é importante que se mantenha!

SS: Com foco na avaliação ou noutras coisas quaisquer?

P6: Mas também na avaliação! Pode ser noutras coisas quaisquer, mas também na avaliação! Porque é assim, S., se houver agora uma quebra, acho que é muito mau!

SS: Vamos andar para trás?

P6: Sim, os passos que fomos dando, e agora se já estão... se nós vemos já algumas melhorias, agora se vamos quebrar, se calhar anda-se outra vez um bocadinho para trás! Eu acho que sim, acho que era importante! Mas é assim... se começámos agora a dar os primeiros passos, se a coisa começou agora, no terceiro período, a evoluir, agora se vamos parar, é mau!

SS: Última questão! E que tem a ver com a moderação na comunidade. Na tua opinião... e isto não tem a ver comigo, com a minha moderação, é no global! Quais são as características que tu achas que um moderador ou uma moderadora de uma comunidade como a nossa, virtual, deve ter? Características que tu consideras importantes!

P6: Tem que ser dinâmica, aaaa... tem que saber ouvir, também... saber ouvir os outros. Aaaa... Mais quê? Aaaa... Saber intervir, sempre que é necessário. E também corrigir, sempre... na crítica... tem que saber criticar, também, mas critica sempre construtiva, não é? E tem que ser humilde, também, porque isso também é importante. E... e pronto! E sei lá, S! É isso!

3.7. Entrevista P7

I. INFORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL		
IDADE	55	
TEMPO DE SERVIÇO	33 anos	
VÍNCULO PROFISSIONAL	Quadro de Agrupamento	
CICLO A QUE LECIONA	2º CEB	
OUTRAS FUNÇÕES	Direção de turma	
CÓDIGO	P7	
DATA	HORA	DURAÇÃO
09.07.2021	13h25	70 minutos

II. ENTREVISTA

SS: Esta entrevista enquadra-se numa investigação a desenvolver no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta sob o tema "Da Supervisão à Colaboração: uma Comunidade Virtual de Prática". Tem como objetivo recolher informações sobre as perspetivas do corpo docente do Agrupamento de Escolas face ao desenvolvimento de um processo de supervisão pedagógica entre pares assente numa comunidade prática virtual numa equipa do MS Teams. A tua colaboração, na qualidade de professora deste Agrupamento, é determinante para a concretização deste trabalho, que deverá fornecer resultados relevantes sobre o problema em estudo. As tuas respostas no âmbito desta entrevista são confidenciais. No entanto, é importante que respondas de forma sincera, pois os resultados da investigação dependerão, em grande parte, da qualidade das tuas respostas. Garantimos ainda que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente no âmbito do presente trabalho. Solicitamos a tua autorização para a gravação desta entrevista.

P7: Autorizo! (*Risos*)

SS: Agradecemos a tua disponibilidade e colaboração neste estudo! Isto, no fundo, é o quê, A.? É uma conversa! É daquelas... é uma conversa que a gente podia ter na sala de professores, estás a ver? Porque tem a ver com opiniões e com perceções dos professores! Cada um tem uma!

P7: É mais informal.

SS: Exatamente! Pronto! É só porque tenho mesmo que registar em áudio, para depois poder selecionar as vossas respostas, de acordo com o estudo que está a ser feito. Ver se resulta ou não! Ora, idade?

P7: 52.

SS: Já fizeste 52?!

P7: É, sim, acho que eu vou fazer 53! (*risos*) Não sei se é 52... estou a brincar! 52!

SS: Tempo de serviço, em anos? Quantos anos de serviço é que tu tens?

P7: 27, para fazer 28.

SS: Vínculo profissional?

P7: Quadro de escola. De agrupamento!

SS: Ciclo a que lecionas?

P7: Primeiro e segundo ciclo do ensino básico.

SS: Grupo de recrutamento?

P7: (eliminação de *conteúdo confidencial*)

SS: Já conhecias ou tinhas utilizado a plataforma MS Teams antes deste ano letivo?

P7: Antes... não! Antes do... da pandemia, não!

SS: Começou o ano passado...

P7: Sim, começámos... quando tivemos... primeiro começámos... por utilizar o Padlet e só depois, mais tarde, é que achámos que não era suficiente e começámos a utilizar o Teams. Portanto...

SS: Antes disso nunca tinhas usado... antes da pandemia?

P7: Não... não me recordo, não. Mas sabia que existia! Mas utilizado no trabalho, não.

SS: E este ano, com que frequência é que usas o Teams?

P7: Oh, frequentemente, diariamente!

SS: Achas que tens um bom domínio da plataforma? Do Teams?

P7: Tenho, sim, sim!

SS: E com que finalidades é que usas o Teams? Quer com alunos, quer com colegas? Vamos começar pelos alunos! Com os alunos, usas o Teams para quê?

P7: Ai, para muita coisa! Mesmo no ensino presencial, mantemos a comunicação através do Teams. Eles enviam-me mensagens, eu envio para eles... coloco às vezes... pergunto porque é que... se há algum problema... por exemplo, está a faltar, e coloco lá o sumário para saber o que se passou ou se há algum trabalho para entregar! Para comunicar com eles... coloco jogos, às vezes, encontro jogos giros e coloco lá jogos! Eles colocam os... continuamos a fazer, não as tarefas, como no ensino à distância, mas colocamos tarefas... fazemos articulação com certos trabalhos que são informatizados. Eu coloco à mesma a tarefa e eles colocam lá os trabalhos informatizados, porque é mais prático do que estarmos a pôr na pen. Portanto, mantivemos essa... essa... essa prática. E depois também... deixa-me pensar... na cidadania utilizo muito. Na cidadania uso a toda hora! Uso com os alunos porque fazemos ainda trabalhos em que interagimos todos. Eles colocam, por exemplo, quando é trabalhos partilhados, do género, agora estou-me lembrar do eco-escolas, eles... colocámos à mesma um... documento partilhado, eles iam lá colocar os trabalhos, as opiniões, as frases deles... ainda utilizamos esse método. Mesmo no ensino presencial tivemos essa... essa... essa prática. Com os pais, com os encarregados de educação, tenho a plataforma do Teams, continuo a colocar lá os documentos, coloco informações, eles colocam-me questões! Ainda agora das matrículas, coloquei as informações todas por mail, mas continuo a colocar as informações...

SS: Na plataforma...

P7: As matrículas, tudo, na equipa dos encarregados de educação. Eles colocam-me... enviam-me algumas informações, quando os miúdos faltam... “Olhe, professora, tal dia vamos ao médico, veja lá e tal”... Portanto, comunico com os encarregados de educação.

SS: E com os colegas?

P7: Com os colegas a toda a hora! Com os colegas, nas equipas, temos uma por turma... nas equipas, eu informo, por exemplo, na minha direção de turma, na equipa do XºX, que é a minha direção de turma, continuo a informar... porque os colegas do articulado, que são os que eu vejo menos, dá-me imenso jeito... eles marcam faltas, eu assim que tenho conhecimento das faltas, coloco lá “olha, recebi já a justificação da aluna X e da aluna Y... E as faltas são justificadas. Portanto, para as aulas de instrumento dá-me imenso jeito! Não os vejo, não vejo os colegas, e então eles ficam logo a par... da formação musical, responde-me! Com o ensino articulado dá muito jeito!

SS: Usas quer para comunicação, para comunicação com colegas, quer para partilha documentos, e outras coisas, certo?

P7: Aaahh, sim! Informação acerca do aluno, de justificações de faltas para eles saberem... que eles têm que justificar numa plataforma à parte... aaaa... comunicar é essencial! E com os nossos colegas, diariamente, por exemplo... acontece uma situação, por exemplo, noutra turma, tirando a minha, não é? Para além das equipas reunirem semanalmente, trocamos informações, por exemplo, em relação a alunos que faltam... temos sempre o cuidado de avisar o diretor de turma. Mantemos essa prática. No segundo ciclo, mantemos essa prática. Há alunos que estão em... pronto, em alarme... (risos) de assiduidade, e então nós avisamos logo o diretor de turma: “olha, o aluno tal faltou novamente!” Pronto, estamos a atualizar os sumários e informamos os directores de turma. Há uma grande articulação entre professores e diretores de turma. A plataforma é fundamental para isso. Depois, diariamente, utilizamos mesmo para comunicar entre nós... “olha,

já fiz o trabalho de DAC, falta fazer... já, até vamos lá pôr a exposição; olha, já... ainda faltam três trabalhos; já... olha, o outro só me entregou quatro, só tenho 4..." Portanto, entre nós... quando é preciso, vamos para a plataforma Teams!

SS: Outro tema, outro tema! Supervisão pedagógica! Quando tu ouves a expressão “supervisão pedagógica”, qual é a primeira coisa que te vem à cabeça? Em que é que pensas automaticamente?

P7: Antes de pedagógica vem supervisão! (*Risos*) Mudar a ordem! Pedagógica supervisão, à inglesa! Não sei! Acho que mantém-se esse estigma... têm que alterar a... porque o conceito é muito bom, mas acho que há aí um estigma da palavra “super”. O “super” quer dizer sempre que há uma coisa por cima...

SS: Mas para ti, mas para ti? Quando tu ouves “supervisão”, em que é que tu pensas?

P7: É assim... no início, quando a palavra apareceu, acredito que haja essa... essa... sim. Achava que sim! Essa palavra sempre, achei sempre desenquadrada, ainda agora acho. Mas com vocês... acho que o conceito estraga o objetivo. A palavra estraga o conceito... estraga o objetivo... que é, o objetivo é espetacular, o objetivo final do projeto, é a minha opinião. Acho que a palavra...

SS: Não, mas agora sem ter a ver com o projeto. Supervisão pedagógica. Associas a quê, na tua cabeça?

P7: Associo a colaboração. A primeira palavra que penso, logo, é colaborar, entre nós.

SS: Pronto!

P7: A colaboração é a número um, porque, aliás, nós já temos esse... essa ideia acho que já está interiorizada. Não sei, nos outros agrupamentos acho que não!

SS: É isso, A.

: Eu noto! Por exemplo, eu tenho formação...

SS: Isto é muito próprio do nosso agrupamento, eu também tenho esse sentir...

P7: Não sei, nunca partilhei com outras pessoas... quer dizer, às vezes até partilhamos! Mas eu, por exemplo, agora estou numa formação que estamos com outras escolas... e estou muito curiosa porque ainda não tive esse momento de partilha em que... eu estou muito curiosa em saber o que é que eles fazem! Mas ainda não encaixei ali um bocadinho para perguntar! (*Risos*) Mas eu não vou chegar ao fim da formação sem essa.... pronto, dos recursos digitais...

SS: Não, e é importante! Essa partilha também é importante para a gente ver...

P7: Estou mesmo... estou mesmo curiosa, porque eu tenho a noção de que eles não utilizam as plataformas como nós...! Para partilha, este conceito de supervisão... não, acho que não. No nosso... no nosso agrupamento já está interiorizada...

SS: Não gostas é da palavra, não é?! Não gostas é da palavra “supervisão”!

P7: Não gosto, nunca! Nunca gostei! Acho que isso... estraga aquilo que nós queremos fazer!

SS: Então, tirando a palavra... mas, pronto, a gente tem que a continuar a usar porque não há outra...

P7: Pedagógica gosto, pedagógica gosto!

SS: Achas importante... eu acho que já respondeste a esta questão, mas eu vou colocar-te na mesma, para a resposta ser clara em função da pergunta. Achas importante a implementação de um processo de supervisão pedagógica nas escolas, de uma forma geral, e no nosso agrupamento, em particular? Achas que o processo de supervisão é importante?

P7: Eu acho que é importante. É importante porque... aaaa... é assim. Eu, para já, na minha opinião, acho que as reuniões são fundamentais. Mas... depois, por exemplo, em termos de departamento e de partilha, nos agrupamentos pequenos, há um isolamento. Eu, por exemplo, por muito que goste de trabalhar com uma colega ou outra, não há tempo! Nem sei muito bem o que ela está a fazer e acho que os departamentos deviam reunir... mais e este processo de colaboração interiorizado dava jeito! Porque, por exemplo, se nós não temos uma reunião de departamento, como é que vamos colaborar? Porque no dia a dia não há tempo! Não chega a intenção... boa! Eu gosto de conversar contigo e saber que tu fazes no oitavo, ou no nono ou no décimo... ou como também, se calhar, se queres saber como é que eu estou a trabalhar no primeiro ciclo! Eu acredito que as minhas colegas também me queiram... saber o que eu estou a fazer, assim como eu gosto de saber, mas não há tempo! E então, como não há tempo, a gestão do tempo é aqui um... eu acho que esse processo de colaboração até devia de ter... ter um lugar no horário! Oh pá, eu não sei se me faço entender! Acho que a supervisão, tirando o nome, se conseguíssemos transformar isso num processo colaborativo, em que nós sabemos que a determinada.... há ali um momento na semana, pequenino que fosse, iniciado ali de raiz, que nós nos habituamos a... oh pá, só que seja partilhar! Começávamos por partilhar e dizer, “Oh pá, então, como é que eles estão a reagir? Eles têm continuado? Eles estão com dificuldades nisto ou naquilo? Não, olha, eles na oralidade não estão tanto... olha, já evoluíram!” Eh pá, mesmo pedagógico, estás a ver?! Não é papelada! (Risos) Não é burocracia! O que eu acho é que havia de haver momentos de partilha, de colaboração, efetiva, pedagogicamente! É esta falta que eu sinto! Porque se eu utilizo, por exemplo, uma estratégia que até acho que está a correr bem numa turma, na outra pode não correr, mas há um colega que diz assim, “olha realmente experimentei fazer isto ou experimentei fazer aquilo, correu muito bem, mas na outra turma já não, e porque é que correu mal aqui e correu bem ali? Olha, porque é que corre mal com um professor e corre bem com outro?” Nós somos os mesmos e às vezes coisas não correm bem de um lado e correm bem no outro! Pronto, há muita coisa que se pode partilhar pedagogicamente! E o que me assusta é sempre a burocracia... sabes que eu sou completamente... eu faço tudo, faço os papéis todos!

SS: Então e, para ti, qual é o modelo... também já respondeste... qual é o modelo de supervisão que consideras mais útil? O vertical ou o horizontal?

P7: Eu o horizontal não o consigo fazer. (Risos) É assim, eu... eu gosto... eu acho que já... não sei. Isto não é supervisão, isto é partilha... para mim é colaboração. A colaboração existe horizontalmente com outras disciplinas porque nós reunimos...

SS: Mas a minha pergunta é... não é o que o que é feito! É, para ti... tens... há dois modelos de supervisão: há o vertical e há o horizontal. Qual é, para ti, o mais importante? O mais útil?

P7: Para mim, é vertical.

SS: Vertical é... da coordenadora... é o tal “super”!

P7: Eu, para mim, horizontal também há. mas no nosso agrupamento não é possível...

SS: Horizontal é entre pares...

P7: Eu sei...

SS: Eu estou a perguntar, para ti! Se tu pudesses escolher...

P7: Na prática!

SS: Na prática, se tu pudesses escolher! Se tu pudesses escolher... eu dava-te a escolher: como é que é? Queres supervisão vertical, portanto, de alguém... a tal “super-visão” ou entre os pares? Qual é que achas...? Para ti, qual é que tu escolhias?

P7: Eu... é assim. Eu, na prática, não tenho ninguém com quem trabalhar horizontalmente. Porque eu trabalho sozinha no segundo ciclo, na minha disciplina, no inglês, estou sozinha. No primeiro ciclo, estou sozinha outra vez. E eu não tenho ninguém com quem partilhar essas minhas práticas... umas correm bem, outras correm mal, o que é que pode fazer para melhorar... porque todos temos sempre coisas para melhorar. Ou até partilhar até... coisas novas que vamos aprendendo nas formações, acho que era importante isso! Pronto, tenho, às vezes, a nível cidadania tenho. Aaaa... e estás a ver, também não acho que, tirando as reuniões de equipa, não acho que haja essa colaboração, essa partilha, sinto essa falta horizontalmente, noutras disciplinas que leciono.

SS: Achavas que era importante haver?

P7: Mas não sei como! Porque se a eu estou sozinha...

SS: Mas agora estamos a falar hipoteticamente. Para ti, AS...

P7: Se eu trabalhasse num agrupamento...

SS: Qual é o modelo que tu, A., considerarias mais útil para ti?

P7: Para mim?

SS: Para ti! Eu dava-te duas hipóteses: a vertical e a horizontal. Qual é que tu escolhias?

P7: Na prática, a horizontal.

SS: Era isso que eu queria que tu me dissesse! Para ti!

P7: Mas... que eu estou a tentar dizer-te! Eu já trabalhei em PS e nós éramos só do quinto ano, íamos até ao G ou H, por exemplo. Eu dava português e inglês mas só em inglês havia ABCDEFGH, imagina!

SS: E porque é que é mais importante para ti esse, o horizontal?

P7: Porque partilhamos experiências! Mas por que... mas é isso que eu te estou a dizer! Por exemplo, eu sendo professora do quinto A e do quinto B, eu não tenho um alcance muito longo para tirar grandes ilações. Temos uma turma A e uma turma B. Horizontalmente, não dá para... tirar grandes experiências. Dá, porque há sempre os alunos são sempre diferentes, as experiências são diferentes, e por acaso este ano é mesmo diferente. *(Risos)* O que fazemos no A é diferente do fazemos no B, o que fazemos... No sexto ano igualmente. Turmas completamente diferentes. Na parte pedagógica. Agora imagina... se eu tivesse outro colega de inglês a fazer o meu trabalho era super interessante! Quer dizer, olha lá então porque é que... vamos fazer este projeto assim assim... nos quintos, vamos fazer... articulamos com os sextos... olha, vou articular comigo própria, no inglês, pronto! E depois há aquela...

SS: Mas podemos articular, podemos fazer articulação, A., isso é uma ideia giríssima! Podemos fazer articulação entre ciclos!

P7: Também, porque eu depois... eu até tenho, este ano até experienciei articulação entre ciclos na cidadania! E na cidadania tenho esse... nós fazemos isso!

SS: É capaz de correr bem! É uma questão de a gente experimentar!

P7: Era giro!

SS: Por que não? Era giro!

P7: Era giro! Eu gosto dessa parte também! Agora é assim... mas tirando... tirando o facto de ser interessante, também, horizontalmente, acho que vertical também é. Mas voltamos outra vez à

questão... eu acho muito interessante! Os meus miúdos também ficariam, também, por exemplo, os sextos anos a desenvolverem projetos com sétimos...

SS: Aaaahh! Oh A., olha que aqui... este conceito supervisão vertical, que eu te estou a dizer, não é a supervisão vertical em termos de anos de escolaridade e ciclo. É a supervisão vertical, a nível da tal “super” que tu não gostas, que implica de cima para baixo, e que tem aqui um aspeto avaliativo, não é? É o coordenador... olha, aquilo que tu me fazias, não é, quando eu cheguei ao G.

P7: Não acho, nem gostei! Nem gostei de o fazer, digo-te, como coordenadora...

SS: Por isso é eu te estou a perguntar... Para ti, qual é que achas que é mais útil? Se é esse modelo que nós tínhamos antigamente ou se é o horizontal, entre colegas? Esta é a diferença! **P7:** Acho que são ambos importantes, mas em perspetivas diferentes. Acho que os colegas... em escolas pequenas... nós estamos um bocado limitados, mas pronto! Há sempre a imaginação e... (*Risos*) para dar volta às coisas.

SS: Então.., vamos mudar de assunto!

P7: São os dois importantes! Não te consigo escolher um! Não posso, até... até acho que não devíamos dissociar um do outro! Acho que são muito... não, não... nem sei se isso seria... não. Acho que tem que haver um... ambos importantes. Não consigo dizer, olha, não devemos, este é mais importante que aquele. São diferentes, pronto! Os objetivos são diferentes. Acho que o importante em tudo, em tudo, seja um seja outro, é haver partilha e haver colaboração. Em havendo isso há sempre um... é sempre útil e aprendemos sempre uns com os outros. Agora, se for uma questão de andar a preencher grelhas, haver um professor que vai ver se nós fazemos A B C D, olha... e fazer tudo às dez da noite, e não ter ali um momento... (*Risos*) à meia-noite e à uma da manhã, porque no outro dia tenho que preparar as aulas, e depois chego a casa e não tenho, pronto, não, não! Acho que isso não é nada útil! Eu volto a dizer que os departamentos deviam ter um momento semanal para reunir, seja... fosse para o que fosse! Há sempre assuntos! Há sempre assuntos, há sempre coisas a partilhar, seja supervisão, seja alguma coisa que possa... algum projeto em comum, seja horizontal seja vertical... eu acho que nós devíamos ter momentos de partilha disciplinarmente. Agora, também não acho que seja útil haver um, por exemplo, uma supervisão... eu estar a partilhar com História ou Geografia... eu preferia primeiro centrar-me na minhas áreas, sou sincera... nas minhas áreas, sim, agora andar a fazer um departamento com... tanta disciplina, acaba por se tirar o foco. Eh pá, acaba por ser papelada e pronto!

SS: Eu já pedi! Ora bem, mudando de assunto! Comunidade de prática virtual, a nossa comunidade da supervisão. O que é para ti, AS... não estou a falar da nossa, estou a falar no global... o que é para ti, uma comunidade de prática virtual? Se te pedissem uma definição, como é que tu explicavas o que era e para que é que servia?

P7: Portanto, há-de ser um conjunto, um grupo de pessoas, todas interessadas em partilhar alguma coisa para a sua vida profissional, não é? Pessoal também. Teria... a palavra para mim era colaboração, cooperação, partilha... de práticas, de... de... ideais... entre... ser uma comunidade de partilha!

SS: Já tinhas participado antes, antes desta comunidade que nós temos, da supervisão, já tinhas participado em alguma?

P7: Não sei... possivelmente...! Penso... comunidade de partilha, sim... não sei se se pode considerar...

SS: Comunidade de prática virtual.

P7: Virtual, sim. Partilho.. por exemplo, colaboro em grupos de... do meu grupo de trabalho do primeiro ciclo... partilhas de recursos, de práticas... partilho, por exemplo, faço parte dos grupos de tudo... de primeiro ciclo de inglês, gosto de ver o que os colegas fazem, partilhamos projetos, damos ideias, colaboramos uns com os outros. Para mim é uma comunidade de partilha, porque não me sinto tão isolada aqui no meu agrupamento e gosto de saber o que os outros... o que se passa fora daqui!

SS: Estás a falar de comunidades, por exemplo, no Facebook?

P7: Exato! Acho que são importantes. São importantes porque nós também se, por exemplo, sabemos... quando há alguma coisa relacionada com o... por exemplo, na pandemia, eu às vezes preocupava-me... será que eu estou a seguir um... caminho...? Será que estamos... muito atrasados? Será que os miúdos...? O que é que os outros estão a fazer nos outros agrupamentos? E então há ali aquela comunidadezinha, restrita, no seu trabalho, e aquilo sempre nos tira alguma ansiedade e sabemos que os outros também estão atrasados, olha, ainda estou a fazer o tema dos *pets*! E o que é que fizemos? E se calhar, e uma canção, seria giro? Que ideias é que vocês fizeram? Olha, se calhar também... Portanto, há uma partilha de práticas, interessantíssima... olha este livro, este livro para fazer leitura, muito giro! Este vídeo, esta canção... este, este, este teste... olha, o teste, acho muito grande, os meus não conseguem fazer, e os vossos? Olha, os meus são muito interessados! Olha, fiz este trabalho de *show and tell*, muito giro! Olha, utilizei o Voki para gravar em vez de fazer... por acaso, no outro dia achei muito interessante, eu gosto muito do Voki mas não experimentei! Para o ano é logo a coisa que vou fazer! Um colega disse, “olha, eu gostei muito, façam que é muito giro!” Pronto, eu acho que, para mim, isto é interessantíssimo. Ver o que os outros fazem.

SS: De acordo com a tua experiência, com a tua opinião pessoal... achas que a nossa supervisão entre pares, não é, os colegas, desenvolve... este ano, este ano e nos outros anos, mas este ano é que a comunidade esteve ativa... achas que só há supervisão entre pares naquela comunidade virtual, não é, que nós criámos este ano, ou achas que aquela comunidade é só mais um espaço de supervisão entre pares que existe no agrupamento? A supervisão entre pares ocorre só na comunidade ou existe de outras maneiras?

P7: De outras maneiras...? Aaaaa...

SS: Formais, informais, o que quer que seja.

P7: Sim! Existe. Eu, para mim, penso que o espaço fundamental, ao longo deste tempo todo, tem sido as reuniões da equipa. Acho que as reuniões de equipa semanais foram um grande passo na colaboração entre nós. São fundamentais, mesmo por pouco tempo que sejam, semanais ou quinzenais... quinzenais também, porque deixa-nos um momento para fazer as nossas coisas, para não fazermos à noite... acho que semanal... as reuniões da equipa foram um primeiro passo para trabalharmos entre nós, para partilharmos, para nos mantermos atualizados! Atualizados, em tudo! Nós estamos sempre atualizados em tudo o que se passa nas turmas, do nosso trabalho, entre nós. E depois, informalmente, isto é um bocado complicado, porque eu passo dias que não vejo ninguém! (*Risos*) Não vejo nenhum colega! Vejo um ao outro, pronto... A circunstância não favorece... a partilha, mas...!

SS: E como é que tu descreves a tua participação na nossa comunidade virtual, na nossa comunidade de supervisão virtual? Como é que tu descreves a tua participação?

P7: Eu só... eu gosto de saber o que é que os colegas partilham, e vou também partilhando algumas coisas que vou encontrando... interessantes! Acho que, acho que é importante haver aquele espaço, aquela equipa da supervisão, não se deve perder, deves manter... independentemente de ser um projeto, ser... pronto, acho que deve ficar! Porque há sempre um primeiro passo para tudo. E começámos assim, pode não correr muito bem, pode não cumprir os objetivos todos, mas tudo começa de um princípio!

SS: Exatamente!

P7: Acho que não se deve perder! Independentemente de depois... de servir um propósito inicial, acho que depois... estando... ficando ali a raiz, depois já cresce!

SS: Isso era a minha última pergunta... era perguntar se tu achas que se devia manter, para o ano?

P7: Sim! Eu acho... eu, por exemplo, agora. Encontro um vídeo giro! Já começo a ter o hábito de... oh, vou lá partilhar, não sei onde! Onde é que eu hei-de partilhar? Já tenho sempre esta ideia! Ai, não vou guardar só para mim! Ai tão giro, pode ser tão giro para isto ou para aquilo! já tenho sempre essa coisa dentro de mim de partilhar!

SS: Achas que... na tua opinião, qual foi o impacto da situação pandémica e do ensino à distância no grau de participação dos professores naquela comunidade? Achas que houve algum impacto? Achas que a pandemia fez com que as pessoas partilhassem mais, partilhassem menos... o que é que tu achas?

P7: Há uma... nós, às vezes, quando falamos em partilhar, não é só... partilhar papéis! Papel da burocracia! A partilha tem muitos...

SS: Não, a partilha... a partilha a todos os níveis! Ali, naquela comunidade...

P7: A partilha tem muitos níveis!

SS: Ali, naquela comunidade virtual, não é, da supervisão, achas que a pandemia e o ensino à distância fez com que as pessoas partilhassem mais ou que as pessoas partilhassem menos? O que é que tu achas?

P7: Eu acho que... partilhámos mais! Por incrível que pareça... nós, ao estarmos isolados, o primeiro... a primeira... penso que o primeiro impacto é de estarmos perdidos, não é? Depois tem que haver uma união! E se nós, ao unirmo-nos numa plataforma, porque foi isso que aconteceu, se nós estivéssemos para aqui, cada um com sua plataforma, cada um a trabalhar de sua forma... um escolhia o *Classroom*, outro escolhia o Teams, pronto... eu... há aqui uma coisa muito importante que é haver uma união a partir de cima, porque a direção teve... nós, no início, andámos um bocado perdidos! Partilhámos um bocadinho... foi como disse há bocado. Nós começámos por ter o Padlet. Ninguém sabia utilizar o Padlet! Começámos uma formação há uns anos, sabíamos que tínhamos, nunca utilizamos e tal, e então fomos todos fazer o Padlet, claro! Serviu um objetivo até uma meta. Chegámos ali, queremos mais! E então o que é que havemos... tem que haver... não pode haver só aqui entre turmas. Vamos fazer uma união, uma partilha de agrupamento. E é isto que este agrupamento tem de fantástico, porque há uma... há, de cima, uma... pronto, desde o diretor até depois os coordenadores, não é, há uma... pirâmide de colaboração, que isso para mim é que é a supervisão também. E depois o que é que fez? Ele uniu-nos num objetivo próprio, comum, que é resolver os problemas da pandemia. E então, por aí, acho que chegámos um caminho... foi um caminho tortuoso no início, mas estamos todos, entrámos todos no... no aprender. Aprendemos. Por acaso, fomos pelo caminho certo, pronto, e acho que a união aqui fez a força. E houve aqui, é importante, que eu noto às vezes nos agrupamentos que talvez nem exista, e aqui... há aqui um

homem do leme. A gente às vezes brinca um bocado também com o direito com isto, mas é verdade! Ele geriu, acompanhou, apoiou, e os coordenadores também, e acho que essa pirâmide é importante. Essa supervisão é importante. A gestão de um agrupamento é importante. E pronto! E depois cá estamos! Acho que toda a gente conseguiu... fazer o seu trabalho, as coisas correram bem, não sei se nos outros agrupamentos correram se não... às vezes ouço dizer que não, mas os nossos alunos... penso que aprenderam...

SS: Eu acho que tu já respondeste às duas perguntas seguintes que eu te ia fazer. Eu ia-te fazer uma pergunta que era se, na tua opinião, se houve impacto da participação dos professores do agrupamento naquela equipa da supervisão, ao nível do trabalho colaborativo e da partilha, sobretudo em tempos de pandemia.

P7: Claro que sim! Claro que sim! Até nisso, não é? É assim... eu tenho... eu acho que nós fomos um agrupamento de sucesso. Posso estar enganada, temos muita coisa para melhorar, como é óbvio, mas eu digo-te que nós melhorámos em tempo recorde! Não sei se isto é uma opinião geral se não, mas eu acho que sim! Porque houve ali momentos de grande angústia... eu tive um, pronto, esgotadinha até ao tutano...

SS: Eu adorei ver o teu desabafo! O teu desabafo na equipa! (Risos)

P7: Mas eu digo que partilha... não, a partilha... Oh pá... hoje estou... meti um creme nos olhos e estou com o creme a ir para os olhos, porque eu tenho... tenho... tenho os olhos tão cansados, meti aqui um creme...

SS: Também eu... desgraadinha de todo.

P7: Só que o creme depois começa a derreter e vai-me para os olhos... voltando ao que estávamos a dizer. Queres saber se nós... se houve partilha, em tempos de pandemia?

SS: Se a participação dos professores na nossa comunidade da supervisão, não é, nas partilhas e nos desabafos que foram sendo feitos naquela equipa, não, é porque é uma equipa...

P7: É importante!

SS: Se teve impacto ao nível do trabalho colaborativo e da partilha, principalmente em tempos de pandemia, não é, porque a gente esteve fechados durante muito tempo...

P7: Claro que sim! imagina uma pessoa fechada aqui neste escritório, com o meu cão aqui a fazer-me companhia, aaaa... pronto, a fazer GPS... os GPS para mim foi uma tortura! Foram úteis mas uma tortura! Aaaa... penso que sim! Pronto, havia um espírito sempre de união, e de desabafo, e de dizermos “olha, eu estou muito cansada, não gosto nada disto”, que me lembro a minha colega, a nossa a colega dizer, “ai, não sei se é só com vocês, porque eu estou tão cansada disto!” Mas ela, sabe Deus, estamos todos! Temos que conseguir remar! E acho que isso também ajuda, ajuda-nos uns aos outros, ajuda-nos a ter força para continuar.

SS: Pronto, já respondeste à pergunta seguinte que era se achas que a participação naquela comunidade virtual da supervisão, se contribuiu, de alguma forma, para o nosso bem-estar, não é, para o bem-estar do professor.

P7: Claro que sim! Sem bem-estar não conseguimos trabalhar! Sem bem-estar o professor não consegue fazer nada! Não é só a parte pedagógica, pronto, por muito que eu faça formação, que passei o verão todo a fazer formação, o mês de julho, adorei, fiquei viciada nos webinars, eu adoro fazer formação! Pronto, senti aquela necessidade louca de aprender muita coisa, quanto mais sabia menos sabia! E assim, quanto mais sei, mais assustada fico! E então, às vezes dizia assim, estou aqui

eu, não posso sair de casa, que é... é aprender, aprender, aprender, aprender. Deu-me uma sede imensa de aprender coisas novas sobre o ensino à distância, novas plataformas...

SS: E tu partilhaste muita informação na comunidade!

P7: Mas há coisas que eu não partilho... há coisas que eu partilho, outras que não, mas tenho sempre vontade já de partilhar. De dizer assim, olha, há isto, é muito giro! E pronto... acho que sim! Acho que deve ser contínuo... acho que deves continuar... tem que se continuar... A única coisa que eu acho é que... tem que haver... tem que haver sensibilidade, a nível da... gestão intermédia, da gestão superior, para a parte burocrática... que acho que há aí... se bem que houve ali melhorias, houve uns progressos. Tem que se fazer algo que seja prático, porque eu, por exemplo, de início, achei que tinha aqui, estava aqui até às tantas a fazer o GPS, a enviá-lo à sexta-feira, dar aulas até às cinco, não é fácil. Sem saber se eles iam fazer ou não aquela aula, se conseguia fazer na aula seguinte, se ia acabar se não ia acabar e tinha que ter pronto o GPS na semana seguinte sem saber realmente o que ia acontecer até ao final da semana! N«Não me pareceu assim muito... não digo mais! Agora é assim, cheguei depois a conclusão, na semana seguinte, fartei-me de ir à plataforma, avisar os meus meninos, “reparem, está lá”... nos meus e nas turmas todas, “está lá escrito, no GPS, o que é que vamos fazer, em português, em matemática, em história. Vocês têm que consultar, metam no ambiente de trabalho, cliquem no link e pronto, houve essa partilha toda com os miúdos, muita orientação da parte dos professores, e os alunos acho que também estão de parabéns! Porque eles não sabiam... há turmas que nem sequer tinham TIC. Os pais nunca souberam o que era um Zoom na vida, como nós não sabíamos... portanto, acho a parte da... partilha estendeu-se às famílias e aos alunos.

SS: Sim, mas nós estamos a falar de uma comunidade direcionada para a supervisão pedagógica, não é, colaborativa... o que ali podemos partilhar em relação às famílias é a forma como nós envolvemos as famílias, não é? Partilharmos com os outros como é que envolvemos as famílias.

P7: Eu acho que o teu projeto, este projeto, há uma lacuna neste... bom, agora sem extrapolar, não tem a ver com isto... mas pronto. Eu estou nesta escola há muitos anos e tu, como és uma rapariga muito interventiva também, com muitas ideias (*risos*), contigo acho que este projeto sai assim depois com um,,, com uma visão alargada, acho que tu consegues, se calhar, dimensionar este projeto para a parte da comunidade familiar... porque é uma lacuna na escola. Tenta... na minha opinião, eu como tua colega, (*risos*) acho que seria uma ideia giríssima, tu consegues fazer uma comunidade e estendê-la à família. Porque na nossa escola, na nossa escola...

SS: Já existem, A., já existem! Há um projeto nacional, que eu já não me recordo do nome...

P7: Mas tu és a pessoa ideal para fazer... transformares este... pá, porque esta escola precisa... esta comunidade... o meio... é muito restrita, não tem meios, as famílias são muito desfavorecidas...

SS: Mas isso extrapola a supervisão, isso já é...

P7: Se tu consegues extrapolar a supervisão para o projeto educativo da escola, que não é só direcionado aos professores nem às práticas pedagógicas... eu acho que as práticas pedagógicas envolvem as famílias e consegues canalizar para essa parte! Porque aí resolvias um grande problema que é o envolvimento das famílias. Que nós sentimos sempre falta.

SS: Isso é uma ideia...

P7: Uns envolvem-se demais, há sempre um desequilíbrio! Uns envolvem-se demais, metem-se onde não devem... outros envolvem-se de menos...

SS: Olha que isso... existe um projeto nacional... pá, não me consigo... estou aqui a tentar recordar-me do nome, mas não consigo... e que tem muito a ver com isso. Mas eu hei-de ir à procura e mando-te o link para tu veres.

P7: Isso muito giro!

SS: Eu vi há pouco tempo... muito giro! E tem um nome... tem um nome muito... que cativa! Mas não me consigo lembrar, não vale a pena! Mas eu sei onde está! Muito giro! Eu hei-de mandar para tu veres! E vai exatamente ao encontro daquilo que tu estás a dizer! Exatamente!

P7: Porque é que eu estou a falar nisto?! Eu vou-te dizer, ver se tu me percebes! A parte pedagógica não depende só do professor e do aluno, nem do diretor de turma, nem da parte da gestão da escola...

SS: Claro, claro...

P7: Se há aqui uma componente que nos está sempre a escapar e que não depende muito de nós, se bem que os diretores de turma fazem tudo, o máximo que conseguem, não é, e os professores também, mas pronto, mais focado no diretor de turma... que tem um trabalho... teve um trabalho extenuante ao longo da pandemia. Pronto, e tem sempre... acho que... foi demais... foi mesmo uma coisa... canalizada ali 200%... e acho que essa vertente pedagógica, às vezes, também na colaboração que nos falta... para as coisas terem melhores resultados! Claro, que os resultados podem ser melhores! Para, por exemplo, não tendo... eu vou-te dar um exemplo concreto. Eu tive uma... eu tive aulas com terceiro ano. É diferente dar aulas ao terceiro ano de dar aulas ao quarto ano... em termos de pandemia. Portanto, eu, no terceiro ano, tive dependente da colaboração dos pais. Os pais não sabiam ligar o computador, nem sabiam usar um mail! Eu estive metade do ano a lutar e chego ao final do terceiro ano, nem sei muito bem... penso que nem todos sabem utilizar o e-mail!

SS: Acredito que sim! É como eu te digo, isso extrapola um bocadinho a supervisão pedagógica, não é, porque a supervisão pedagógica está intimamente relacionada com o nosso desenvolvimento profissional docente, não é? Professor para professor, mesmo que seja entre pares e disciplinas diferentes, aprendermos uns com os outros, construir conhecimentos juntos...

P7: Isso sim! Isso está a acontecer, está claramente a acontecer!

SS: Agora, as famílias já é uma outra dimensão que, no nosso agrupamento, a gente farta-se de falar nisso! Tu tens toda a razão! É uma das coisas, é um dos pontos fracos que é sempre focado. Mas essa ideia é muito gira... mas eu vou à procura do projeto e eu mando-te porque...

P7: Pronto, é só uma sugestão, porque realmente nós estamos...

SS: Registada! Registada! (*Risos*) Não, mas é verdade! E essa questão sempre... mesmo quando é o projeto educativo, estão sempre a pedir ideias para tentar resolver este problema. que é sempre indicado...

P7: Olha a minha ideia!

SS: Já tenho a tua ideia devidamente registada! Agora diz-me uma coisa. Esta nossa comunidade da supervisão, no Teams... está muito direcionada ou está, na totalidade, direcionada para as práticas de avaliação, não é, tendo em conta os novos critérios do agrupamento. A pergunta que eu te faço, é: achas que a tua participação na comunidade influenciou, de alguma forma, ou teve algum impacto, nas tuas práticas de avaliação, quer em presencial, quer à distância?

P7: Ah, sim!

SS: Aquilo que foste vendo, que foste lendo, que foste bebendo, teve alguma influência nas tuas práticas de avaliação?

P7: Teve, teve, teve! Pronto, não estou a 100% nesse... nessa... mas tenho uma visão já completamente... eu estou a ficar diferente na minhas práticas, portanto... está lá já a sementinha, já fiz algumas coisas que até me deu bastante... achei muito engraçado, por acaso! Eu implementei umas rubricas feitas por mim, mas estou sempre... tenho que mudar isto, tenho que mudar aquilo, depois vou fazer de outra maneira, mas deixa-me experimentar se isto assim é útil para mim, para eles! Há lá uma coisa que eu achei muito interessante, foi... eu fiz no quinto ano uma rubrica para a escrita... para a descrição da casa, que eu nem era para focar o tema da casa, mas eles estavam um bocadinho atrasados... não conseguiam aplicar a parte que eu queria que eles aplicassem, em termos de proposições, e então vi-me obrigada a ir atrás e fazer ali um *refresh* do vocabulário. Mas correu muito bem! Porque eles depois descreveram um quarto ideal ou o quarto deles, fizeram um projeto, um *show and tell* e tal, no quinto. E o que é que eu fiz? Fiz uma rubrica, inventada por mim, com os critérios de avaliação, e o meu objetivo é que eles se consciencializassem de que... o aplicar os conteúdos... que eles se orientassem, no sentido de ver se estavam a cumprir, a fazer aquilo que era pedido! E então, é muito engraçado de ver, que eu pedi, olha, agora coloquem rubrica, façam a vossa autoav... eu achei que colocar autoavaliação é útil! Porque entregar só a rubrica, o que é que eu cheguei à conclusão? Eu faço uma rubrica, dou-lhes a rubrica, eles nunca mais olhem para a rubrica! Eu analiso, faço o projeto, apresento a rubrica e digo, olha... E é muito engraçado ver os pequenitos a ouvir! Vocês têm que descrever, utilizando, por exemplo, o lugar onde as coisas estão, no vosso quarto, para usar as preposições. Têm que descrever que peças, que que objetos, é que lá estão. E então eles compreenderam aquilo muito bem! No final, verificam o que já estão a fazer, o que é que ainda me falta fazer, o que é que eu não cumpri! Eu acho que isto agora é um caminho, que eu também não sabendo bem, mas pronto! Eu agora vou experimentando! Primeiro, não... achava... e dizia assim, eu vejo aqui as rubricas, nenhuma tem autoavaliação, isto para mim não faz sentido! Até para mim, professor. Agora para o ano vou dar um tempinho mesmo só para me situar naquilo e vou-me dar tempo. Acho que é muito importante! E então achei engraçado foi a reação deles! Eu pensava, eles não vão perceber nada! Eles são tão pequenos! Olha, pá, aquilo é muito giro! E então, eu lá a explicar a rubrica, então o que é que compreenderam e tal... Sim, sim! Oh professora, o que é isso aí... de escrever não sei quê, não sei quê... com dificuldade, com muita dificuldade... pronto, e eles assim a pensar e tal... oh pá, e eu assim, será que eles estão mesmo a perceber e não perguntam! Pronto! Quando foi no fim, pronto, então agora vocês juntam o vosso trabalho, o trabalho esteve lá em exposição, eles apresentaram e tal... o trabalho em exposição para verem os trabalhos uns dos outros também... e no final juntem, no portefólio, juntem a rubrica ao trabalho e vejam lá então o que é que... para vocês verem que, neste trabalho, se consegui atingir ou não e o que é que me falta para melhorar! E acho que isto é muito importante! É coisa que nunca tínhamos feito, não é, há um caminho! Não está perfeito, mas estamos a caminhar!

SS: Achas que esse impacto que tu sentiste também é...

P7: Nos alunos! Na reação deles!

SS: Achas que aconteceu nos outros professores? Achas, na tua perceção, achas que esse impacto aconteceu com mais pessoas, com mais colegas?

P7: Sim, com um ou outro, sim. Tenho ideia que um ou outro. Não todos. Mas sinto que há um ou outro que já está motivado para utilizar e que motiva os outros também. Motivamo-nos entre nós,

mas pronto! Por exemplo, assim em... nós também temos um grupo muito pequenino no segundo ciclo, que nós somos, no fundo, somos... presentes em reuniões somos, normalmente, 5 ou 6. Damos aulas às turmas todas mas depois há sempre um que não está, está no terceiro ciclo. O que eu me apercebo, por exemplo, se... talvez, não sei se já metade, mas talvez metade dos professores já estão sensibilizados para isso.

SS: Isso é muito bom!

P7: Não é mau! Mas primeiro uma terça parte... *(Risos)*

SS: Oh pá, o caminho faz-se caminhando...

P7: Mas é um caminho!

SS: Exatamente!

P7: Não queiras chegar à meta quando estás na partida!

SS: E achas que... na tua perspetiva, qual foi o impacto dessas mudanças, dessa participação na comunidade, não é, da supervisão, na comunidade virtual, onde a gente foi... acabámos por beber inspiração, não é, uns dos outros... e que fez mudanças de práticas de avaliação... que impacto é que achas que isso teve no sucesso dos alunos? Achas que contribuiu para mais aprendizagens?

P7: Claro que sim! E uma coisa que eu achei... claro que sim! Uma coisa que eu achei é que eles, ao estarem conscientes do que se pretende... Portanto, os nossos critérios são complicados... não são complicados. Eu fiz uma grelha... eu tenho os... portanto, eu optei por fazer... fiz no segundo período, fiz no... por exemplo, a autoavaliação com os critérios fiz no... no... diz por mim... no...

SS: No Forms?

P7: Fiz no Forms. No primeiro período, não. No primeiro período, fiz numa folha e coloquei os critérios e expliquei-os aos alunos. Era tudo novo para nós e para eles, muito complicado. Agora acabámos por interiorizar e as coisas parecem-me até bastante claras! Estão bem sistematizados e não estão nada complicados! No início é tudo muito complicado!

SS: A ideia foi essa! Foi não complicar! Foi simplificar! *(Risos)*

P7: Não, estão bem! Não mexam mais que aquilo está ótimo!

SS: Não, temos que mexer, A.! Falta fazer uma coisa! Falta fazer uma coisa que nós vamos ter que fazer em setembro. Falta fazer... adaptar os critérios à especificidade da nossa disciplina, estás a ver?

P7: A parte do comunicador é mais basilar, na nossa...

SS: Tu já viste que para nós, por exemplo, o conhecedor e o comunicador estão dentro das nossas competências.

P7: Estão muito interligados!

SS: E nós temos que clarificar, para cada disciplina... porque, por exemplo, para nós, se calhar o conhecedor é diferente de História, é diferente Geografia... se calhar, vamos ter que especificar um bocadinho... não é complicar, é deixar mais claro, não é? O que é que nós avaliamos naquele parâmetro no Inglês, no Português, na História, na Geografia e por aí fora! Não achas que falta isso? Eu sinto falta.

P7: O que eu noto... o que eu noto... há ali dois critérios... no conhecedor, que se interligam muito, e às vezes é difícil explicar aos alunos o que se pretende... o primeiro ou o segundo. Por exemplo, o primeiro é aplicar os conhecimentos e depois no segundo já fala em mobilizar conhecimentos.

SS: Mas para nós é a mesma coisa!

P7: Então quando aplicas não mobilizas?!

SS: No Inglês é igual...

P7: É difícil! Para nós é tudo muito... está tudo muito interligado!

SS: Exatamente! Por isso é que eu acho que era importante a gente clarificar! Mas em setembro! Não vamos pensar nisso agora! Só para setembro, só para setembro, só para setembro! Outra questão... está quase no fim! Aaaa... não respondeste! Estávamos a falar do impacto da participação dos professores e da mudança de práticas no sucesso dos alunos, nas aprendizagens deles.

P7: Claro! Sem dúvida! Claramente... teve impacto, sim. Tem impacto, nos resultados escolares, que é o que é mais importante... para mim, pronto! (Risos) E... as experiências que fomos fazendo começam-se já a refletir nesses resultados... e as nossas práticas, claro que sim! (Risos) Mas isso é óbvio! Se eu faço algo que funciona com uma turma, eu tiro logo uma ilação! Sei que não funciona com os outros e faço as coisas de forma diferente... e, com certeza, o meu trabalho, aquilo que eu faço, reflete-se na aprendizagem do aluno. Agora também... há coisas que não se podem mudar, não é, porque os alunos não são todos iguais, os contextos das turmas são diferentes... e por muito boa vontade que eu tenha, às vezes, de implementar isto ou aquilo...

SS: É difícil...

P7: A motivação dos alunos... não é igual!

SS: Então diz-me lá uma coisa! Penúltima pergunta! Estamos mesmo quase a chegar ao final. Para além daquilo que nós já referimos anteriormente, consegues apontar outros prós e contras diferentes a um espaço, à nossa comunidade, a nossa comunidade de supervisão. Contras, por exemplo, contras! Vamos aos contras, primeiro!

(Pausa)

Que contras é que achas que o espaço supervisão entre pares, desta forma, pode ter? Ou que tu sentiste...

P7: O que toda a gente se queixa. Mesmo noutras situações, já tenho... pronto, quando... eu já, como te disse, como tive na formação, o que os professores dizem todos é o mesmo: falta de tempo! Não dá! Mesmo por muito boa vontade, assim não...

SS: Mas isso não é um contra... do espaço!

P7: É um contra! Não! O espaço está bem montado, está no sítio certo, está acessível a toda a gente... só não colabora quem não quer!

SS: Esse é um pró! A acessibilidade, não é?

P7: É! Acho que deve ser mantido, está bem, está bem... está bem gerido, tu consegues motivar e consegues, fazes essa parte bem. A questão aqui não é, às vezes, falta de vontade das pessoas. Eu noto que as pessoas estão realmente assoberbadas com muita coisa por fazer... cansados! Com um esgotamento! Estamos aqui com... com 5 meses de um terceiro período, que andamos aqui parece que andamos no último... quatro meses! Acho que uns quatro ou cinco meses, nem sei! Até perdi a noção do tempo! Ainda tenho tanta coisa para fazer...

SS: Também não tivemos férias da Páscoa!

P7: Parece que o tempo nunca mais acaba! Pronto, acho que há aqui uma questão de... talvez, esperamos que no próximo ano as coisas se componham e que já estejamos menos assoberbados de trabalho. Falta de tempo. Não é... não... podes acreditar, as pessoas não têm má vontade! Não... eu e os outros, que me apercebo, toda a gente acha importante haver a supervisão. Não creio que... o conceito de haver uma pessoa que está ali sistematicamente a ver se fazes não fazes seja

produtivo. Não deve ser por aí, porque não se caça moscas com vinagre. Não sei se conheces isto! (Risos) Nós, pronto, tem que haver uma... tem que haver um... saber levar ao professor, porque o professor não tem má vontade, o professor é um camaleão, quer fazer tudo e quer... integra-se em tudo, e bem, as coisas bem levadas...

(Eliminação de conteúdo sensível/confidencial)

Pronto, eu posso dizer... porque eu fui à Finlândia, como tu sabes... adorei! E acho que era um... Nunca houve esse espaço de partilha... mas acho que toda a gente devia ter noção que aquilo é um mundo à parte! É um mundo que nós, não sei quando é que lá vamos chegar! Mas não é nada... é interessante é que eles conseguiram simplificar tudo, e tiraram burocracia, a burocracia. Olha, eu vou-te dar o exemplo mais caricato, que eu fiquei, ficámos todos a olhar... para além das infraestruturas, que são fantásticas, nós entrámos num átrio e tínhamos uma montanha assim de iPads... da Apple... para entregar aos professores! Mas uma montanha! Assim, ficámos todos... até tirámos fotografias! Pronto, para além das infraestruturas, recursos, blá blá blá, isso não faz tudo. Mas pronto, só por aí, já estás a ver! E entrámos de meias e deve haver uma higiene... aquilo é tudo um mundo à frente. E do refeitório ser num corredor, e dos alunos estarem ali todos, e tal. Uma das coisas que eu, que eu achei mesmo, fiquei abismada, foi: eu pedi, qual era, em termos disciplinares, qual era o tempo de gestão do horário, e que horário é que elas faziam, e se me podia dar um horário, para eu verificar, no inglês, onde é que estava encaixado, e tal... e ela ficou muito espantada a olhar para mim! Vai daí e disse-me assim, mas nós não temos papel! Tenho que ir passar à mão! Tu acreditas que a rapariga não tem, formalmente, um horário escrito num papel?! Isto é impensável em Portugal! (Risos) Não tem um horário escrito num papel... Português, Matemática, Inglês, História, não sei quê... não tinham papel com o horário escrito, e ela pegou numa folhinha... eu tenho ali a folhinha, a prova. Ela escreveu, olha, nós normalmente articulamos o quinto... os níveis. Sabemos que temos que gerir um currículo, um programa. Se é esta semana, podem ser três horas, para a semana podem ser duas. Se eu posso fazer até o Português de manhã, também posso fazer à tarde. O Português, no nosso caso, ou o Inglês. Se eu achar que esta hora não é a hora indicada, eu faço depois, mas elas cumprem o que tem que cumprir! Portanto, o horário formalizado não existe.

SS: Sem fiscalização e controlo!

P7: É fiscalização e controlo. E é tudo cumprido, que elas pareciam... andavam sempre a correr de um lado para o outro!

SS: Sim, mas sabes que em Portugal... isso tem a ver com a cultura, com a cultura, não é? Porque em Portugal acho que havia muita gente que não cumpria nada! (Risos)

P7: Ora então havia se calhar alguns que nem vinham às aulas! Só faziam... sei o que é que eles faziam! Um caos em Portugal! Não, não, os professores são responsáveis! Não, só para te dizer que a... que a parte burocrática não existe naquele país. Ela... a parte das reuniões, não... não... a parte de haver um papel, um registo individual, que vai para os pais, não existe. O que é que elas fazem? O tal iPad... está... elas estão em contato diário com os encarregados de educação. Os encarregados de educação sabem se o aluno está a participar, se está a interagir... mandam no caderninho lá uns apontamentos... olhe, ele não está a conseguir essas aprendizagens, preciso de... tem algumas dificuldades, tem de treinar a leitura, está aqui um livro recomendado para treinar leitura. Sentam-se lá num bocadinho, o aluno sentado ali ao pé da professora, os outros estão a fazer jogos jogos jogos jogos jogos! Jogos feitos à mão! Não é jogos XPTO! Têm jogos de cálculo mental, têm

jogos de línguas, de... mas jogos fazem com papelão, com caixas de ovos, com, com... muitos cartazes, muitos cartazes, muito cartazes, muito apelativo, muito apelativo! Os miúdos sentam-se de qualquer maneira! Têm sofás aqui, tem almofadas ali, têm momentos de descanso, têm momentos de partilha... mas muitos jogos. Mas jogos de mexer. E também têm trabalhos que fazem nos tablets. Eles estão, por exemplo, a fazer, em EV, um trabalho de tricô e eles estão a escrever: fiz o ponto cruz não sei quantos, fiz não sei quê! (*Risos*) Eles escrevem! Ou seja, eles interligam a língua com EV, com não sei quê, estão a escrever com o (*impercetível*) ali ao lado e estão a escrever no tablet o que é que estão a fazer. É incrível! Eles põem ali os passozinhos... isto é, isto é que mexe com a cabeça dos alunos!

SS: Podes crer!

P7: Todos os alunos fazem tricô! Não é cá desigualdade de género! Uma sala imensa, cheia de bem... aquilo é partilhas! Eu fiquei encantada com...

SS: Oh pá, eu gostava tanto de ir... a

P7: Todos os alunos fazem, todos os alunos fazem tricô! Com umas... umas agulhas gigantes, com uma linha muito grande, escolhem lá... imensa, uma sala imensa, cheia de cartolinas, chei de todo tipo de cores, de lãs... recursos não faltam! Bom, aquilo está... aquilo é fantástico! Toda... abres uma sala, tens uma sala cheia de máquinas de costura. Todos os alunos sabem costurar. Tu tens uma sala com os alunos de tricô, por exemplo, estavam a fazer um cachecol e não sei quê, e a explicar o que estava a fazer... aquilo é... é brutal, estás a ver? É brutal!

SS: Um dia, pode ser que um dia, pode ser que um dia... Vamos ter fé! (*Risos*)

P7: Olha, a escola não tem muros, por exemplo! E tem uma floresta ali ao lado... Cheia de pontas de ramos, podem... se fosse cá em Portugal, ai, o meu menino, coitadinho, caiu... Pode-se aleijar...

SS: Eles também sabem, eles se calhar lá também têm... lá está!

P7: Caiu, levanta-se! A professora diz que eles vão para lá com frio, com chuva, andam lá todos enlameados, chegam à sala, tiram os sapatos, são todos limpinhos...

SS: Mas têm salas quentinhas!

P7: Mas não há aquele... o conceito da cultura é diferente em termos de pais, de educadores. Não há essa proteção como nós temos com os alunos, coitadinho, caiu, ou coitadinho, não! Caiu, levanta-se! Há um mundo diferente...

SS: Última questão! E a última questão que eu te vou fazer tem a ver com uma coisa, que tu já falaste há bocadinho, e que tem a ver com a moderação da comunidade. Mas aquilo que eu te vou perguntar não é em relação à minha pessoa. É... tendo em conta uma comunidade virtual de prática, não é, ou de prática virtual, quais é que tu achas que são as características que um moderador ou uma moderadora deve ter?

(*Pausa*)

P7: As características? Olha, tem que ser capaz de... tem que ser uma pessoa prática... que tem que saber o que é que é supérfluo e porque é que... porque é que nós nos costumamos queixar da burocracia. Ninguém se queixa de o fazer, nós fazemos tudo, aparece tudo feito. Tem que ser uma pessoa que saiba... aaaa... o que é o objetivo e... só pedir ao professor, em termos burocráticos, aquilo que é estritamente necessário.

SS: Estamos a falar da comunidade, a comunidade não tem nada de burocrático! A nossa comunidade da supervisão.

P7: Os professores... o objetivo que... o moderador tem que se... para já, tem que ser uma pessoa empática, tem de ser uma pessoa que sabe... aaaa... como explicar? Uma pessoa empática, tem que compreender os momentos, por exemplo, tem que ser uma pessoa que saiba gerir muito bem... o momento em que solicita um determinado... inquérito, um... se precisar de um inquérito, nós fazemos inquéritos, vamos fazer um inquérito... pode-se fazer no Forms, que é uma coisa muito prática! Tem que ser uma pessoa que saiba, olha, vou pedir este... tenho este objetivo, preciso de criar uma situação qualquer, vou fazer, escolher qual é o caminho certo, o meio, o recurso que facilite o trabalho à comunidade, pronto. Porque tudo isso vai ficar feito e as coisas acontecem. *(Pausa)* Penso que é isso! Uma pessoa que saiba bem gerir ali... e depois é uma pessoa que tem que saber depois é criar momentos de partilha. Que é o que falta. Há ali um... há uma falta de partil... pode haver essa comunidade... mas eu gosto de ir lá partilhar, não é? O que é que... o que é que o moderador tem que fazer? Tem que arranjar uma situação em que vamos partilhar... é as tais reuniões, pronto! Para mim...

SS: De departamento?

P7: Eh pá, nem é... é estar ali a moer, eu fiz , tenho o relatório... ai pá, não pode ser relatório disto, o relatório daquilo, o relatório do outro... acho que isso é tão démodé, tão ultrapassado... **SS: O que o que tu estás a dizer... vê lá se eu percebi... é que a plataforma, a plataforma não, a comunidade virtual da supervisão deve ser complementada com uma supervisão presencial, é isso?**

P7: Nem é bem isso! Tem que ser uma pessoa que saiba criar a curiosidade... até para os alunos também tem que ser assim! Nós queremos que os alunos, que os alunos façam determinado projeto. O que é que nós temos que fazer? Temos que fazê-los ficar curiosos, não é? Para fazer as coisas! O que é que dali vai sair? Pronto, nós temos que ter um elemento de de de de... vontade, de querer fazer as coisas... que o professor anda completamente esgotado, tem que haver ali a parte do motivar. Motivação sem ser uma obrigação! Criar aquele hábito, tem que partir de uma motivação intrínseca do professor. Por que tem que ser naquele dia, temos que fazer partilha, oh que seca! O que é que eu vou partilhar então?

SS: Ah, mas ninguém fez isso!

P7: Não é isso que eu quero dizer, não é isso que eu quero dizer! Porque há momentos em que tu vais ali reuniões e... já sabe que naquele dia, que temos que ir fazer um relatório não sei do quê, que temos que ir partilhar, e o que é que eu vou partilhar... isso já é o tiro pela culatra, não é?

SS: Está fora de questão!

P7: Não pode ser. Tem é que haver, se calhar, mais... acho que, em vez de irmos já para o fim, acho que ainda falta é estimular os professores, motivar os professores, ver realmente qual é a utilidade da partilha, da supervisão, da colaboração, o que é que isso pode facilitar, que produto é que o que é que isso pode trazer ao professor... porque se for mais uma coisa, só mais uma coisa das mil e uma coisas que nós temos fazer, não vai acontecer nada, porque as pessoas depois criam barreiras! Ainda há pessoas que criam barreiras! Não é tanto a avaliação! O conceito de avaliação é uma barreira! Se... se esta escola entrar nessa... eu falo com os outros professores, mas um dia ainda hei-de conversar com eles sobre a supervisão, assim, informalmente, para saber a opinião deles. Aquilo que eu digo se... eles dizem sempre “não tenho tempo”! Ninguém tem tempo! Mas esta é a realidade, não vale a pena... a gestão pensar noutra coisa! Não temos! Não sei se são todos os professores assim, mas isto é uma realidade nas escolas todas. Segundo, se as coisas forem por obrigação, criam barreiras. Pode criar, ah, está bem, oh pá, que seca. Não pode ser uma seca! A

gente tem que fazer as coisas com gosto! Temos que gostar de partilhar, temos que gostar de colaborar, e temos que ver um objetivo nisso! Temos que ser práticos! Práticos, é a palavra certa! Eu estive numa formação e um colega disse-me assim: tenho dificuldade em ver em que é que isto é prático! Isto é muito giro mas leva imenso tempo! O professor não tem tempo! Ele disse isto. É de outra escola, não é da nossa. Portanto, esta é uma realidade do país. Tem que haver, na supervisão, ou em todos os momentos que se partilha, tem que haver algo... as coisas têm que ser práticas. Os professores todos sentem o mesmo! Eu vi nesta formação, agora, na outra semana, e aquilo é repetido sistematicamente! É assim, é tudo muito giro, nós gostamos de fazer, de fazer os recursos, gostamos de fazer recursos, gostamos de partilhar recursos, gostamos de fazer, temos um gosto imenso em fazer e adaptamo-nos muito bem! A questão é... tem que ser prático, tem que ser útil, senão é mais uma coisa das mil e uma coisas que acontecem. E então nós temos que saber gerir. Nós temos que seleccionar o que realmente... se as coisas são úteis ou não, ou práticas. Se não for prático, o professor põe de lado. Ponto. Se os recursos forem partilhados e se não for... por exemplo, eu vou a um banco de recursos de uma supervisão. E naquele banco de recursos não está nada que me interesse, não é prático, pronto, não me interessa! Eh pá, eu imediatamente largo aquilo e vou fazer o meu recurso.

SS: Sabes que... eu não sei se vocês sentiram isto. Isto é a minha opinião pessoal. Eu acho que aqueles canais dificultaram o processo. Os canais da sumativa, da... porque aquilo tem quatro canais, não é? Tem o geral e depois tem avaliação sumativa, avaliação formativa... eu acho que isso dificultou, não é?

P7: É, é.

SS: Eu tive essa sensação...

P7: Não sei... sim! Talvez estruturar de outra forma...

SS: Para o ano pode não ser sobre avaliação! Pode ser, por exemplo... depois é uma questão de pensarmos. Pode não ter o foco na avaliação!

P7: Mas foi útil, estás a ver? Porque despertou...

SS: Pois, pois...

P7: Eu fiz eu fiz formação de rubricas em julho. Portanto, estávamos em casa e eu fiz, eu fiz formação, por curiosidade, e aprendi muita coisa. A questão depois é... a aquele é um momento... da parte de haver isto, este projeto na escola, da supervisão, faz com que pessoas... aprendi mais uma coisa, não vou utilizar, porque é tanta coisa... será que me é útil? Agora vou experimentar e ver se isto é prático e se tem... Eu quando experimento uma coisa na minha turma, e que vejo que aquilo tem utilidade prática, eu mantenho essa prática, no meu trabalho. Se eu vir que aquilo, se não interessa nada, que na avaliação formativa que não tem utilidade, é mais um trabalho que eu tenho que fazer. Eu tenho 8 ou 9 turmas... 9! Não vou fazer aquilo! É impossível eu fazer para tudo! Era interessante ter depois um banco de... hei-de formar o meu banco de recursos... eu já tenho um ou outro, vou alterar, oh pá, mas isto é um caminho todo... **SS:** É uma coisa que eu estou a pensar em fazer... é no fim, agrupar o que lá está espartilhado, não é, porque aquilo são partilhas, em pastas, por departamentos disciplinares. Eu acho que é capaz de ser bastante útil, estás a ver, fazer uma pasta para o Português, uma pasta para o Inglês... e até se pode manter a comunidade para o ano, tiro-lhe os canais, estás a ver, fica uma...

P7: Pois, olha, S., às vezes de uma... eu, por exemplo, de EV, eu partilhei acho que com a C., e disse-lhe, oh C., como é que a gente faz isto? Olha, eu fiz assim, está muito simples, e depois eu faço de

outra maneira! Adapto às minhas coisas! Mas o facto de nós, depois, também vermos o trabalho dos outros colegas até nos dá ideia para fazer o nosso, porque, às vezes, estamos perdidos! E agora o que é que eu faço? Não sei o que é que eu vou fazer? Aprendi, mas tenho de experimentar! Faço uma vez, está mal. Volta outra vez, já está melhor. É um caminho! Mas nós já começámos! Já não estamos no início!

SS: Então a gente vai continuar para a frente!

P7: Nem estamos a meio, mas havemos de andar! (*Risos*)

3.8. Entrevista P8

I. INFORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL		
IDADE	44	
TEMPO DE SERVIÇO	20 anos	
VÍNCULO PROFISSIONAL	Quadro de Agrupamento	
CICLO A QUE LECIONA	1º, 2º, 3º CEB e ES	
OUTRAS FUNÇÕES	---	
CÓDIGO	P8	
DATA	HORA	DURAÇÃO
12.07.2021	10h45	30 minutos

II. ENTREVISTA

SS: Esta entrevista enquadra-se numa investigação a desenvolver no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta sob o tema "Da Supervisão à Colaboração: uma Comunidade Virtual de Prática". Tem como objetivo recolher informações sobre as perspetivas do corpo docente do Agrupamento de Escolas face ao desenvolvimento de um processo de supervisão pedagógica entre pares assente numa comunidade prática virtual numa equipa do MS Teams. A tua colaboração, na qualidade de professora deste Agrupamento, é determinante para a concretização deste trabalho, que deverá fornecer resultados relevantes sobre o problema em estudo. As tuas respostas no âmbito desta entrevista são confidenciais. No entanto, é importante que respondas de forma sincera, pois os resultados da investigação dependerão, em grande parte, da qualidade das tuas respostas. Garantimos ainda que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente no âmbito do presente trabalho. Solicitamos a tua autorização para a gravação desta entrevista.

P8: Yes! Sim! (*Riso*)

SS: Agradecemos a tua disponibilidade e colaboração! Ora, primeiro os dados profissionais e pessoais. Idade? Que nunca se pergunta a uma senhora! (*Risos*)

P8: 44.

SS: Tempo de serviço, em anos?

P8: Eh pá, aí à volta de uns 20... aproximadamente, sim.

SS: Vínculo profissional?

P8: Quadro, quadro de agrupamento.

SS: Ciclo a que lecionas?

P8: Aaaa...Todos! (*Risos*)

SS: O grupo de recrutamento é o...?

P8: *(eliminação de conteúdo confidencial)*

SS: *(eliminação de conteúdo confidencial)*

P8: É terceiro ciclo, sim, embora, neste momento, esteja alargado a todos os ciclos, sim.

SS: **Estás feita ao bife... tu davas... precisávamos de dois professores de *(eliminação de conteúdo confidencial)* no agrupamento, não era?**

P8: Era, sim.

SS: **Que era para tu ficares com a outra parte, e estares mais liberta...**

P8: É, é isso, pronto! Aas olha... vai-se gerindo.

(Eliminação de conteúdo sensível/confidencial)

SS: **Ora, então... Teams primeiro!**

P8: Sim?

SS: **Já conhecias ou já tinhas utilizado o MS Teams antes deste ano letivo?**

P8: Sim. Sim. Já. É assim, eu tirei uma formação há... há uns 3 anos atrás... aaaa... possibilitou, portanto, é assim, aaaa... ter que... tomar conhecimento com as funcionalidades do Teams, e já era ainda antes da entrada do ensino à distância, eu já estava a trabalhar no Teams noutra perspetiva, na perspetiva de implementar a Box no agrupamento. Portanto. E... e de o Teams funcionar como ferramenta de arquivo, aaaa...portanto, a implementar no agrupamento. Com, com a entrada, não é, desta modalidade de ensino, veio, de alguma forma, aaaa... despoletar, não é?

SS: **Acelerar o processo!**

P8: Acelerar o processo, exatamente, sim! Embora a questão da Box já estivesse concluída, era uma questão só de pôr em prática. Portanto, eu já usava antes.

SS: **E este ano, com que frequência utilizas a plataforma, o Teams?**

P8: Todas as aulas! Portanto, regularmente. Aaaa... aliás. em termos de... de... de implementação, eu usei desde o início, eu usei regularmente, com todas as turmas. Portanto, era uma ferramenta que... essencial no decorrer da aula. Portanto, tudo o que era... todos os recursos, todos os... todo o material de apoio, que era fornecido aos alunos, a avaliação, era tudo através da plataforma.

SS: **Quer no presencial, quer no ensino à distância? Mesmo depois continuaste a usar?**

P8: Sempre! No presencial também. Eu comecei logo... a partir do momento... é assim, nós começámos à distância no ano passado, e aí acelerou a questão da criação de equipas e de utilizar a ferramenta, no entanto... no início do ano letivo, nós estávamos, portanto, no presencial, mas eu criei logo as equipas e comecei a trabalhar de imediato. Portanto, eu usei sempre! É uma ferramenta de... de uso nas aulas. Aliás, eu já não trabalho de outra forma!

SS: **Eu também não... eu também não. E com os colegas? Isso com alunos, não é? E com colegas?**

P8: Com colegas... é assim, com os colegas temos a questão das equipas pedagógicas, não é, que é uma ferramenta, não é, de... também de trabalho... e até mesmo noutro tipo de trabalho de colaboração aaaa... também é usado para partilha documentos, para trabalhar colaborativamente, portanto, é assim... lá está. Eu, na minha prática, é uma ferramenta de uso constante.

SS: **Diário.**

P8: Exatamente! Sim, sim!

SS: **Eu nem te vou perguntar qual é o teu domínio da plataforma... *(Risos)* Como é que consideras o teu domínio da plataforma? *(Risos)***

P8: Lá, lá no topo! Lá no topo!

SS: Lá no topo! Tal e qual! (Risos) Então agora vamos passar para supervisão. Quando tu ouves a palavra, a expressão, “supervisão pedagógica” o que é que te vem imediatamente à cabeça? Em que é que pensas?

P8: É assim, supervisão... eu, para mim, acaba por ser... encarar... é assim, se calhar não da forma, da forma comum, e daquilo que se calhar surge logo, mas para mim supervisão... eu entendo mais como colaboração, como como interajuda, como partilha. Se calhar a palavra mais, para mim, é mais a questão da partilha.

SS: Consideras... sendo assim, não é, acabaste por já responder, consideras importante a implementação de um processo de supervisão nas escolas, no geral, e no nosso agrupamento, em particular?

P8: Sim, eu acho que sim! Acho que, é assim, para já porque... aaaa... porque é assim, cada um tem uma maneira de trabalhar e usa as metodologias que acaba por achar que são as mais... aaaa... aquelas que fazem mais sentido, não é? E nós, ao... e depois acaba por... nós uns com os outros, não é, e se funciona com um colega, a tendência é depois experimentares, e pões em prática, e veres... portanto, é assim, eu acho que é de todo... e nós, e eu acho que nós temos que alargar, de alguma forma, horizontes, não é? E não ver a supervisão como... estão-me a ver ou estão a... estou a ser avaliada, não é? Ou porque... porque acho que há muito esse estigma! E encarar estes momentos como momento de partilha, de tirar partido do bom que se faz!

SS: Então, já respondeste à pergunta seguinte, que era... para ti, qual é o modelo de supervisão que tu consideras mais útil, se o vertical ou se o horizontal, entre pares?

P8: Pois, sim!

SS: Acabaste por já responder o entre pares, não é?

P8: Exatamente, sim, sim!

SS: Agora, a pergunta que eu tenho para te fazer... vamos voltar outra vez à comunidade de prática virtual, para ti é *peanuts*! Uma definição, para ti, uma definição de comunidade de prática virtual.

P8: É assim...é assim... funcione como instrumento, como ferramenta de partilha, de colaboração, de... de... pronto, de práticas, de recursos, de... pronto. Nesse sentido!

SS: E já tinhas participado nalguma comunidade de prática virtual anteriormente?

P8: Já! Sim, sim, sim.

SS: Em que âmbito?

P8: Em que âmbito... é assim, aaaa... quer a nível, a nível de (*impercetível*), a nível de formações, a nível de... até de partilha de recursos com outros colegas, com... até a nível nacional. Portanto, é assim...

SS: Falar com uma prof de informática sobre comunidades de prática virtual é outra história! (Risos)

P8: Pois! Faz parte! (Risos)

SS: Olha, vou-te fazer uma questão, agora aliando aqui um bocadinho a nossa comunidade “da supervisão à colaboração”, no Teams, com processo de supervisão, em si. De acordo com a tua experiência, a tua, agora é a tua opinião, não é, enquanto docente do agrupamento... achas que o processo de supervisão entre pares, entre nós, não é, no agrupamento, decorre exclusivamente naquele contexto virtual ou aquela comunidade é apenas mais um espaço onde o processo de supervisão decorre? O que é que tu achas?

P8: É assim... no meu exemplo particular, é assim, e como eu... eu tenho... eu vou, de alguma forma, mas se calhar é na minha área... eu vou colaborando de forma... de forma permanente quase com todos os colegas e com... com todos os ciclos. E depois há a questão da coadjuvâncias... e depois há... portanto, é assim, eu, para mim, eu ponho em prática, não fica só ali. Pronto. Pessoalmente... é de forma recorrente. Porque é assim. nós acabamos por... é assim, eu ou porque presto apoio, ou porque às vezes estou numa... vou a uma aula... eu até mesmo sem ser, por exemplo, sem ser a questão de... eu vou muitas vezes às aulas de outros colegas, por exemplo, prestar ajuda. Portanto, acaba por ser uma colaboração que existe, mas se calhar porque é minha área, lá está. Pronto.

SS: Não acho que seja só por aí! Acho que a gente acaba todos por funcionar um bocadinho assim...

P8: Pois, é isso! Mas isso acho que é uma abertura já de mentalidade!

SS: É uma cultura de escola, já, não é?

P8: É! Sim!

SS: Então, outra questão. Como é que tu descreves a tua participação na nossa comunidade da supervisão?

P8: É assim, eu acho que é assim. É uma participação ativa, não é, porque eu acabo por participar ativamente na questão de partilha, de interajuda, de colaboração. Portanto, é assim, eu acho que tenho um papel ativo na comunidade.

SS: Achas que... este foi um ano um bocadinho difícil. Aliás, o ano passado foi difícil e este ano, já... olha, já não sei o que é que foi pior... se foi o ano passado se foi este ano...

P8: E vamos ver...! Pois...

SS: E vamos ver, exatamente! Na tua opinião, na tua perceção, qual é que achas que foi o impacto da pandemia e do confinamento e do ensino à distância no grau de participação dos professores do agrupamento naquela comunidade específica de supervisão? Achas que aumentou, achas que diminuiu? Achas que houve impacto, achas que não houve? O que é que tu achas?

P8: É assim, atendendo às exigências, digamos assim... é assim, da questão do ensino à distância, eu acho que a participação, se calhar, ficou um bocadinho... aaaa... acabou por haver outras... outras... outras prioridades, digamos assim. Se calhar o foco foi o ensino à distância e, se calhar, em termos da comunidade da supervisão, se calhar não houve o impacto... ou não se conseguiu que houvesse uma participação tão ativa, digamos assim, pronto. Porque atendendo às exigências, não é... acho que acabou por... por... pronto. Por não, depois...

SS: *segmento de texto incompreensível.*

P8: Exatamente! Sim. Mas é assim... mas houve a colaboração, houve o objetivo de participar, e... é assim, de uma maneira geral, acho que houve... que... que as pessoas tentaram que funcionasse, não é? E que... e colaborar e participar, da forma possível.

SS: Acho que já acabaste por responder à pergunta seguinte, que era precisamente isso que eu te ia perguntar. Se achavas que houve um impacto, ao nível do trabalho colaborativo e da partilha, fruto da participação dos professores na equipa, não é?

P8: Sim.

SS: Sobretudo na altura da pandemia, e do confinamento, e do ensino à distância... Se achas que essa colaboração e essa partilha existiu? Acabaste por já responder...

P8: Exatamente, sim, sim, sim. E eu acho que é assim... nós ali, acabamos... acho que a escola... também o facto de a escola ser pequenina, acho que também o impacto é diferente. E acho que o

espírito de interajuda acaba por ser... por se ver mais! Porque é assim, as pessoas tentam... colaborar e tentam participar, tentam contribuir, de alguma forma. E acho que isso, por exemplo, na questão da avaliação e a questão das rubricas, não é, um processo... um processo novo, em que houve ali uma tentativa de... de... de... de aprendizagem e de consolidar conhecimentos, de alguma forma... é assim, quem tinha mais experiência ou quem quem já usava, foi disponibilizando e...lá está! É assim, para que haja retorno, não é, dessa partilha e para que que os colegas aproveitem, de alguma forma, com essa partilha. Pronto!

SS: Se inspirem!

P8: Exatamente isso! *(Risos)*

Deixa-me só aqui atender *(Interrupção para atender o telefone)*

SS: Então... outra questão. Está quase a acabar... já não falta muito. Tendo em conta o que tu disseste, da colaboração e da partilha e que tentámos que existisse na equipa, achas que foi importante, de alguma forma, para o bem-estar, para o nosso bem-estar enquanto professores durante o tempo de isolamento, tendo quebrado esse mesmo isolamento? Ou seja, a possibilidade de lá ir e partilhar e colaborar e olharmos para as coisas uns dos outros na equipa que contribuiu, talvez um bocadinho, ali para o sentimento de bem-estar, para a quebra do isolamento pelo confinamento?

P8: Sim! Até porque é assim... eu acho que, atendendo aos tempos difíceis que nós vivemos, e ao isolamento, não é, de alguma forma, não é... o afastamento, se calhar é mais assim, o afastamento e não aquele contato que havia de forma permanente, e aquela troca de ideias, e...pronto, e eu acho que ali foi uma ferramenta essencial e que permite, lá está, quebrar quebrar distâncias, quebrar afastamento e, de alguma forma, acabou por manter ativa a a ligação, pronto, e a partilha... sim, sim.

SS: Aquela comunidade, basicamente, e surgiu por causa da questão da avaliação, não é...

P8: Sim.

SS: E dos novos critérios e não sei quê. Achas que a tua participação na comunidade teve algum impacto nas tuas práticas de avaliação?

P8: Nas minhas? Diretamente?

SS: Nas tuas, diretamente. Quer no ensino à distância, quer no ensino presencial. Se a inspiração que bebeste ali, de alguma forma, te ajudou a mudar as práticas.

P8: É assim... é sempre... pessoalmente, é assim. Eu ia partilhando, ia estando, sempre que possível, lá está, porque depois, é assim... é muita coisa... e, de alguma forma, é assim, a partilha sempre... e nós, ao vermos algo novo, nós tentamos sempre... há sempre aquela curiosidade do será que funciona, vou experimentar! Pronto. Portanto, é assim, eu acho que nós temos de estar sempre abertos à mudança, não é? E à experiência e... portanto, é assim, acaba por tu... e a questão no início, por exemplo, e agora foco novamente na questão das rubricas, não é, que é a novidade. É claro que, é assim, tu a partir dali, não é, a partir dos exemplos, a partir da partilha, desenvolves o teu trabalho, não é? Portanto, há esse retorno, sim.

SS: E achas que isso aconteceu com os outros professores também?

P8: Sinceramente, eu acho que nem toda a gente teve a mesma... sim... tem o mesmo espírito.

SS: Abertura? (Risos)

P8: Exatamente! Sim.

SS: Para quem mudou práticas, para quem as mudou... e aqui estamos a falar muito na questão da avaliação... achas que essa mudança de práticas, e até falando por ti própria, teve algum impacto no sucesso dos alunos? As práticas de avaliação mudaram, não é...? Achas que isso impactou, entre aspas, no sucesso dos miúdos? Nas aprendizagens deles?

P8: Nas aprendizagens, sim. É assim... *(pausa)* É assim, a nível... é assim... eu acho que é assim. Há um processo, não é, o processo acaba por ser, de alguma forma... eu, pessoalmente, nas minhas... e agora vou focar-me na minha disciplina... eu já fazia isto, entendes? Se calhar, não com este formalismo, não é, com esta...

SS: Esta intencionalidade!

P8: Exatamente. E não...lá... lá... não formalizando, se calhar, no papel ou... mas, de qualquer forma, em termos de prática ,eu já fazia... eu já fazia antes. É assim, a questão do *feedback*, por exemplo. É assim, eu já dava... é assim... olha, deves mudar ali. Fica melhor se fizeres assim. Olha, vai ser valorizado se colocares este item. Pronto. Acaba por... isto já acabava por acontecer. Mas, se calhar, também tendo em conta a minha disciplina. Pronto. Não sei se... se calhar numa outra... pá, é assim... em termos de impacto, lá está, eu nas outras... eu acho que há ali, há uma mudança, não é, há uma mudança. Agora, é assim, eu na minha, diretamente, eu acabava por já usar este tipo de...

SS: E nas outras, achas que houve? Não em todas, como é óbvio, que já falámos sobre isso. Mas em algumas...

P8: É assim. Da partilha que eu ouvi... é assim, eu acho que houve um esforço das pessoas para acompanhar a mudança, não é? E... por fazer o processo e isso... eh pá, eu acho que sim, sinceramente... eu acho que houve, sim. E daquilo que... daquilo que me fui apercebendo e da forma... das formas de trabalhar, de pôr em prática, eu tenho ideia que sim. Sim.

SS: Penúltima questão! Para além dos aspetos todos que a gente já referiu, positivos, em relação a uma comunidade deste género, enquanto espaço num processo superviso, consegues apontar outros contras? Olha, vamos começar pelos contras! Contras de um espaço de supervisão assim, virtual, numa comunidade virtual de prática. Achas que existe algum?

P8: Não! É assim, a partir... eu sinceramente acho que não! A partir do momento em que é um momento de partilha, não é... contra...

SS: Pode não haver! *(Risos)*

P8: Pois! Eu não estou... não estou a ver... não estou a ver assim... É assim, acho que... acho que... em qualquer, não é... acho que... a colaboração, não é, o apoio, a partilha... eu acho que é sempre uma mais-valia *(risos)* e não... e não o contrário !

SS: Vês mais algum pró? Para além desses que acabaste agora de referir?

P8: Eh pá, é assim, é a mudança de, de... a mudança... efetivamente é uma mudança! É uma mudança na forma de trabalhar, uma mudança na forma de... o tentar implementar, o tentar pôr em prática novas metodologias, novas... é assim, eu acho que basicamente é por aí, sim. A partilha, a colaboração, sim.

SS: Achas que devíamos manter para o ano?

P8: Sim, não... mas acho, acho, sim. Eu acho que é sempre... tudo aquilo que nos traz, não é... benefício... é assim, mas lá está, o benefício é para quem também o quer, não é, alcançar, não é?

SS: E achas que deve ser com foco só na avaliação ou deve ser uma coisa mais aberta? O que é que tu achas? Assim de repente...

P8: Eh pá, eu acho que pode ser... a partilha pela partilha, percebes? Porque... porque é assim... e quem vai frequentando formações ou momentos de... não é? As tais comunidades, não é, onde há ideias, há... é assim, e se nós acharmos que funciona, não é, e que é uma mais-valia, e que traz retorno positivo, não é? Eu acho que deve ser... lá está, partilhado! Para mais alguém agarrar, não é? E se é... se é, lá está, se é proveitoso e se é para... o bem da comunidade, não é, eu acho que sim. Acho que...

SS: Last question!

P8: Ok, venha ela! (*Risos*)

SS: É a última! Viste? Foi mais ou menos o tempo que a gente tinha dito! Na tua opinião, e agora não é sobre aquilo que eu fiz, é: existe uma comunidade de prática virtual, que tem que ter alguém a moderar, quais é que achas que são as características que esse ou essa moderador ou moderadora deve ter?

P8: Eh pá, tem que ser uma pessoa dinâmica, com espírito de equipa, com espírito de colaboração... com os horizontes, não é... oh pá, é assim... (*Risos*) É o teu! (*Risos*)

Não... acho que... acho que... não, eu acho que tem que ser uma pessoa curiosa, não é? E com vontade de pôr em prática, e com ideias e com... e que tenha... tenha a capacidade de partilhar e de conseguir chegar aos outros... aaaa... pronto! Acho que é por aí!

3.9. Entrevista P9

I. INFORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL		
IDADE	51	
TEMPO DE SERVIÇO	25 anos	
VÍNCULO PROFISSIONAL	Quadro de Agrupamento	
CICLO A QUE LECIONA	2º CEB	
OUTRAS FUNÇÕES	Coordenação de Departamento Direção de turma	
CÓDIGO	P9	
DATA	HORA	DURAÇÃO
12.07.2021	11h35	25 minutos

II. ENTREVISTA

SS: Esta entrevista enquadra-se numa investigação a desenvolver no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta sob o tema "Da Supervisão à Colaboração: uma Comunidade Virtual de Prática". Tem como objetivo recolher informações sobre as perspetivas do corpo docente do Agrupamento de Escolas face ao desenvolvimento de um processo de supervisão pedagógica entre pares assente numa comunidade prática virtual numa equipa do MS Teams. A tua colaboração, na qualidade de professora deste Agrupamento, é determinante para a concretização deste trabalho, que deverá fornecer resultados relevantes sobre o problema em estudo. As tuas respostas no âmbito desta entrevista são confidenciais. No entanto, é importante que respondas de forma sincera, pois os resultados da investigação dependerão, em grande parte, da qualidade das tuas respostas. Garantimos ainda que os dados

recolhidos serão utilizados exclusivamente no âmbito do presente trabalho. Solicitamos a tua autorização para a gravação desta entrevista.

P9: Certinho!

SS: Agradecemos a tua disponibilidade e colaboração neste estudo! Ora bem, aquilo que não se pergunta a uma senhora. Idade?

P9: 51.

SS: Tempo de serviço?

P9: 20 eeeeeee.... 5. Perdi-me aqui no conto! (*Risos*)

SS: Vínculo profissional?

P9: Quadro de agrupamento.

SS: Ciclo a que lecionas?

P9: (*eliminação de conteúdo confidencial*)

SS: E o ciclo?

P9: Segundo ciclo.

SS: MS Teams! Já conhecias ou já tinhas utilizado o MS Teams antes deste ano letivo?

P9: Aaaaa... no final do ano letivo passado. No final do ano letivo passado, com essa questão do ensino à distância, sim.

SS: E antes disso?

P9: Antes disso não.

SS: Com que frequência usas o MS Teams?

P9: Atualmente, constantemente, diariamente... sempre, na preparação e no contato com os alunos tem sido através dessa plataforma, quer em regime à distância, quer agora no presencial, também sempre. E para formulários, sim. Para formulários, autoavaliações, para... carregava sempre todas as tarefas das aulas, os recursos, antes colocava sempre lá, mesmo no regime presencial.

SS: E consideras possuir um bom domínio da plataforma?

P9: Sim! Básico, mas penso que sim. Ainda não sei fazer algumas funcionalidades, mas sim! Já... a parte que menos usamos, portanto, é a parte do... do Zoom, digamos, a parte online...

SS: A videoconferência...

P9: Sim, a videoconferência, porque é aquela que foi menos experimentada, é aquela que menos domino.

SS: Também não presta...

P9: Pois, exato! (*Risos*)

SS: Já disseste as finalidades com que usas o Teams com os alunos, não é... para tarefas, formulários...

P9: Sim.

SS: E com os colegas?

P9: Com os colegas também! Com a... principalmente nas equipas, na comunicação entre as equipas pedagógicas, principalmente. E também... no bate-papo! Às vezes, dúvidas com os colegas, até com os técnicos, psicólogos, também... que fazem parte da equipa.

SS: Então agora vamos mudar a temática para a supervisão!

P9: Que é mais complicado...

SS: Quando tu ouves a expressão “supervisão pedagógica”, o que é que te vem imediatamente à cabeça? No que é que tu pensas?

P9: Penso.... quer dizer... que é que penso sobre a supervisão...

SS: Não! O que é que vem à cabeça? Quando pensas em supervisão, imediatamente pensas em quê?

P9: Verificação, controle... se calhar, por aí. Alguém a controlar... o que fazemos a nível pedagógico. Vem vem... mais por aí.

SS: E consideras importante a implementação de um processo de supervisão pedagógica nas escolas, de uma forma geral, e no nosso agrupamento, em particular? Achas que é importante?

P9: Eu acho que sim. Pelo menos, nesta tentativa que nós estamos a tentar implementar, que é colaborar, ajudar, partilhar. Nesta modalidade assim... concordo inteiramente.

SS: Acho que já respondeste um bocadinho à pergunta a seguir, que era qual é o modelo de supervisão que tu consideras mais útil. Se o vertical...

P9: Colaborativo!

SS: Ou se o horizontal?

P9: Exatamente. Portanto, considero que é na partilha das práticas entre os ciclos, entre os grupos disciplinares, tal como temos feito ultimamente, sim! E esta equipa “da supervisão à colaboração”, no regime à distância, pelo menos... nem todos utilizaram, mas foi uma forma de dar essa possibilidade a quem quisesse partilhar, colaborar...

SS: Passando para essa comunidade, o que é para ti... se eu te pedisse uma definição de uma comunidade de prática virtual, como é que definas? O que é para ti uma comunidade de prática virtual?

P9: Hum... comunidade de prática virtual. Dentro daquilo que nos é possível virtualmente, à distância, podermos partilhar, podermos colaborar, ajudar...aaaa... na prática letiva, na melhoria das nossas práticas em sala de aula, na utilização de... se um colega utiliza um determinado recurso, um determinado documento, nós podermos utilizar! Poder... penso que tem essa, essa, essa... pronto! Para mim, será essa a definição e a modalidade...

SS: Já tinha participado em alguma? Já tinhas participado de alguma comunidade de prática virtual, antes desta?

P9: Hum... Assim, neste... não acho, que não! Tinha só... quando, quando... se começou a utilizar o Moodle, é que também fiz formação e também se implementou, numa escola ou outra também, onde eu estava, a questão do Moodle, em que tínhamos a passe, entrávamos, partilhávamos, ocultávamos... coisas assim do género! Mas já nem me recordo muito! Agora isto já avançou tanto, que isso já ficou para trás! O Moodle acabou por ficar para trás!

SS: Mas há muitas escolas que ainda têm Moodle!

P9: Sim, sim, sim, sim!

SS: Aliás, e eu acho que a Universidade Aberta, a plataforma que nós usamos, eu acho que é Moodle!

P9: Sim, eu já perdi um bocadinho ali a rotina do Moodle. Depois agora aqui na nossa escola assim... Mas como vamos, pronto, e às vezes o cansaço e a idade... deixamos algumas coisas para trás, depois perdemos o treino e começamos a treinar outras, não é? Agora parece que o Teams acaba por ser já tão fácil...

SS: É, não é?

P9: E o resto ficou para trás!

SS: Pois é, pois é! É mesmo!

P9: Acabámos por, por... o que nos parecia tão difícil... lembras-te, andávamos com o Padlet, andávamos com isto, treinámos isto, treinámos aquilo... e depois lá...

SS: E não queríamos! E não queríamos!

P9: E não queríamos! Também tínhamos resistência! É verdade, é verdade! E não queríamos.

(Risos)

SS: E agora não passamos sem...

P9: Pois, e agora não passamos sem! Os miúdos lançam-me questões, até da direção de turma, ainda há pouco um miúdo, ó professora, é preciso entregar o computador? Está no final do segundo ciclo.. é preciso entregar o computador, nas avaliações? E eu, oh pá, também não fui eu que assinei o termo de responsabilidade, eu é que sei dar a resposta! *(Risos)* E depois lá perguntei à A. e ela... mas ele mas perguntou-me isso como está habituado a fazer sempre! Às vezes já nem se utiliza tanto o e-mail. Acabamos por utilizar a plataforma...

SS: Exatamente!

P9: Eu vejo por eles! Porque eles... vão, abrem o e-mail para ir ao Teams, abrir o Teams da parte online, não é? Mas como já têm sempre no telemóvel, parece que é abrir e mandar mensagem por ali!

SS: Exatamente!

P9: E acho que eles também, pouquinho a pouquinho, uns mais outros menos, mas já utilizam, os nossos alunos já utilizam também, com muita regularidade. o Teams.

SS: Eu também acho que sim, que foi um passo muito grande! E muito importante!

P9: Também acho que sim! Importante!

SS: Ora, de acordo com a tua experiência, com a tua opinião, achas que o processo de supervisão entre pares, na nossa escola, no nosso agrupamento, ocorre exclusivamente naquela comunidade ou existem outros espaços e outras práticas de supervisão entre pares, para além da equipa?

P9: Eu acho que existem para além da equipa. Temos a equipa, ok, no Teams, mas depois existem, mais agora no regime presencial, e quando estávamos também à distância. O facto de termos, por exemplo, os colegas de educação especial, não é, que estão nas nossas salas... estão agora presencialmente, mas também já estavam... aaaa... em aulas, eles também já estavam em aulas com os nossos alunos online! E... ao nível do regime presencial, temos, numa sala de aula, temos... alguns docentes, não só da educação especial, mas temos... como o PJ tem colegas do terceiro ciclo de matemática a dar apoio! Portanto, penso que não, que não é só... e depois, eu acho que também, eu, nomeadamente nas... não tanto ao nível do departamento, mas ao nível das minhas disciplinas, utilizo também outros espaços e recursos que, ao fim e ao cabo, também é uma partilha e uma colaboração! Como utilizar a biblioteca escolar, como utilizar recursos do Plano das Artes... acaba por ser também aqui uma partilha e uma forma de de de colaborarmos, também! E ao fim e ao cabo, colaborando, partilhando e ajudando também é supervisão! No meu modelo, que eu entendo!

SS: Como é que tu descreves a tua participação na nossa comunidade da supervisão?

P9: Aaaa... pá! Honestamente, pouco. Honestamente, pouco. Podia ter colaborado mais, até ao nível, porque tenho o cargo! Podia ter colaborado mais, podia ter incentivado... incentivado, incentivei, pronto! Aí tinha que ser forçado os colegas a partilhar...

SS: Mas também não é isso que se pretende, não é?

P9: Exatamente! Mas não é isso que se pretende. É tentar levar os colegas a partilhar. Mas depois... pá, isto não será uma desculpa, mas a verdade é que... o ano foi tão complicado... a exigência profissional cada vez é mais complicada, a exigência de uma direção de turma, que acaba depois por ser também... ter a coordenação do departamento, e uma direção de turma que nos ocupa muito, mas muito muito, do nosso tempo letivo e não letivo... e depois não... muitas das outras coisas vão ficando... ao lado, ao lado, ao lado, e não se conseguem trabalhar em paralelo, vão ficando para trás, vão ficando para trás... e isso devia ser trabalhado em paralelo. Mas... foi um ano exigente, foi... não era por ser novo, porque nós partilhamos e trabalhamos em equipa já, mas era foi essa a dificuldade. Principalmente... podia ter feito um pouco mais... mas... pronto, acabei por não o fazer.

SS: Mas achas, na tua opinião, achas que houve impacto da participação dos professores na equipa, ao nível do trabalho colaborativo e da partilha, sobretudo em tempos de pandemia e em tempos de ensino à distância e de confinamento...

P9: Eu acho que sim.. Eu acho que... eu acho que sim! Eu tirei de lá... aaaa... informações para poder fazer as minhas rubricas, eu tirei de lá partilha, digamos, fui lá buscar... para poder... e se calhar outros também! Se houver... isto é um processo que também não se faz logo assim! Isto é um processo que não se faz assim de um dia para o outro, ainda mais à distância, e com tanta coisa à nossa volta. Viemos... com tanta mistura! Estávamos... estávamos em sala de aula, tínhamos que abrir a sessão Zoom para quem estava... quantas vezes íamos para a sala a correr, de uma porta para a outra, e... estava um aluno à distância! Nunca deixámos para trás nenhum aluno e isso foi a parte principal, e depois a parte da supervisão, a parte da partilha, tudo isso, foi ficando para trás. Era para caminhar em paralelo e eu acho que foi ficando para trás. Porque demos prioridade àquilo que também entendemos ser o que é prioridade, são eles, o bem-estar deles!

SS: E achas que nesse ensino à distância... por falar em bem-estar. Achas que, como nós estivemos em casa, e estivemos em confinamento e em ensino à distância, o facto de a plataforma existir e de podermos partilhar ali, e ir beber ali um bocadinho de inspiração uns aos outros, acabou por contribuir para o nosso bem-estar, enquanto professores? Como quebra de isolamento?

P9: Acho que sim, S. Eu acho que sim, S! Eu acho que... quem queria fazer as rubricas, quem queria... ia ali buscar! Ia ali, pelo menos, ter... digamos, ali, algum recurso... e vi os colegas que foram partilhando opiniões, foram partilhando lá documentação, foram lá partilhando algumas coisas, portanto, quem queria ir ali beber, tinha ali a fonte, de onde pudesse... socorrer-se para melhorar as suas práticas e melhorar a sua documentação. Para bem dos nossos jovens. Eu acho que sim. Sim, sim. Eu acho que foi importante. Dentro do pouco que se utilizou, acho que foi muito importante... para quem quis, para quem quis avançar, foi muito importante. E eu acho que isto a continuar, também vai um pouco depois por arrasto! Um ano é uma coisa... na nossa prática e na nossa experiência é isso. O primeiro ano é sempre assim um bocadinho... o segundo, já começamos a querer levar mais colegas a fazer.

SS: Achas que devemos manter? Devemos manter para o ano?

P9: Eu acho que sim! Eu acho que sim! Eu acho que sim!

SS: Como espaço de partilha?

P9: Sim! Eu acho que sim!

SS: Então diz-me lá uma coisa. Estavas a falar das práticas de avaliação... tu sentiste influência... achas que a participação na comunidade influenciou as tuas práticas de avaliação? Quer no ensino presencial, quer no ensino à distância. A inspiração que foste lá beber ajudou-te a mudar as práticas?

P9: Ajudou em algumas coisas, acho que sim! Porque cheguei... agora, para o fim, também me desleixei um pouco nisso. Desleixei porque... a sobrecarga era muita, não digo que seja um desleixo, não é? Mas foi... o cansaço era muito! Não sei se a palavra desleixo... Mas eu acho que sim, porque eu depois até utilizava o Teams, consegui lá carregar critérios, logo para os alunos fazerem o seu trabalho, eu ia lá buscar... no Teams, pus ali logo os critérios, e tudo direitinho, como se fosse ali a matriz, como se fosse ali a rubrica, para eles verem qual é que era... pronto, os objetivos. E... eu acho que sim, que consegui... mais no início.

SS: E o resto dos professores? Tu, que és coordenadora de departamento, achas que houve impacto nos professores do agrupamento?

P9: Não, não! Na maioria, não. Acho que não.

SS: Em alguns?

P9: Em alguns, sim. Em alguns, sim. Em alguns, sim. Sei que em alguns têm... bastava pedir a matriz, carregavam lá outros, logo! Outros não consegui que lá carregassem nenhuma! Pelo menos, ainda não vi! Tenho que dar uma vista de olhos por lá, alguns não carregaram nem a primeira. Portanto... se eles tivessem feito, se eles tivessem... alguma coisa, lá estaria! Portanto, em alguns não... não conseguimos agarrar, nem sei se conseguiremos, não é? Só forçando...

SS: Temos muitos contratados... Para o ano também já não estarão cá, não é?

P9: Pois, mas no meu departamento até é um grupo... contratados, é pouco. Temos... tenho...

SS: Não era nisso que eu estava a pensar, C., estava a pensar na Educação Especial. Que não têm, não é? Que não faz sentido...

P9: Pois, também não faz... sim sim sim! Mas têm... mas têm... têm alunos, estão a acompanhar alunos, estão sentados ao lado dos alunos, não é? Estão ali, ao fim e ao cabo acabam por até, muitas das vezes, estar a avaliar melhor do que o próprio professor, se estiverem sempre ali a ajudar, a acompanhar, também podiam, se quisessem!

(Eliminação de conteúdo sensível/confidencial)

SS: E naqueles, por exemplo, tu sentiste impacto. Naqueles professores que tu viste que... mesmo que não sejam do teu departamento, na escola, de uma forma geral...

P9: Sim, sim.

SS: Estás nas equipas educativas e, portanto, se calhar, tens essa perceção. Essa mudança de práticas, fruto da participação na comunidade e das inspirações que a gente foi lá indo beber, achas que teve impacto nas aprendizagens e no sucesso dos alunos?

P9: Penso que poderá não ter sido muito, mas algum impacto teve! Nós chegámos a partilhar nas equipas e a falar também da forma também de avaliar! E... com a S., com o PJ, com a A., chegámos, em alguns momentos... a falar desta, desta nova forma também de avaliar. Acho que sim, que teve... nas equipas e que chegou aos nossos alunos. Pelo menos, eu vi algumas... algumas formas de os colegas trabalharem, penso que sim! Não direi todos, como... claro, mas, mas sim. Alguns sim. Sim.

SS: Penúltima pergunta! A nossa comunidade virtual. Contrás? Consegues apontar algum contra para a implementação de um espaço destes, enquanto espaço de supervisão?

P9: Só, só, só para esta... para a supervisão... não sei! Quem não... quem não... quem não quer partilhar numa, não partilha noutra! Só, só para esta equipa, não... não vejo... agora assim de momento... algo contra! Porque não... eu não... eu não encontro nada que seja contra a partilha, a entreaajuda... não encontro assim nada que possa apontar contra esta equipa da supervisão!

SS: Já disseste os prós! A partilha, a colaboração, a entreaajuda...

(Risos)

Mais! Tens mais algum pró? Mais alguma coisa a favor?

P9: É assim... não encontro... se calhar houve ali quem não... quem não... quem recusasse, quem... mas quem recusa isso, também recusa outras coisas... não, não vejo ali assim nada contra aquilo, propriamente, só, só, só.

SS: E mais prós? Para além da colaboração, da partilha, da entreaajuda, vês mais algum pró? Mais alguma coisa a favor? Que queiras mencionar?

P9: Pelo que vi, pelo que vi. No meu departamento, aqueles que, pronto, eu fui insistindo para lá colocarem, quem quis partilhar e quem aplica, pronto... partilharam e fizeram e colocaram... vê-se que há pessoas mais ativas, que gostam de estar lá mais a partilhar, a comentar, que estão mais dentro dessa... outros não! Nunca... se calhar nunca abriram! Se tivéssemos uma forma de poder contabilizar... quem abriu a plataforma, não é, ou seja a equipa...

SS: Eu vou perguntar no questionário!

P9: Ah ok!

SS: Eu vou perguntar no questionário! Se as respostas forem sinceras, ficamos com essa perceção!

P9: Pois. Se as respostas forem sinceras, provavelmente haverá quem nunca tenha aberto a equipa da supervisão. Mas isso é difícil, depois de... só pela honestidade das pessoas!

SS: De verificar, não é? (Risos)

P9: De verificar. Não, não, não... tudo o que é... que seja partilhar, colaborar, ajudar... quem o quer fazer, irá fazê-lo nesta equipa, na outra, presencialmente, nas equipas das disciplinas... tudo. Quem não quiser... quem nunca o faz, também não faz nesta! A supervisão continua... a supervisão é sempre aquele... aquela palavra que, para alguns, acaba ainda por ser um bicharoco... no meu entender, acho que já há evolução sobre essa matéria. Acho, acho que não. Acho que até, pronto... a supervisão... a palavra devia ser retirada de supervisão e ser... alterada por outra!

SS: Substituída, não é!

P9: É, completamente! Também acho! Acho que a palavra supervisão já ficou para trás! Antigamente, que era só inspecionar, verificar, essa palavra devia ser retirada já deste modelo... devia ser, pronto... outra palavra pomposa, toda gira, mas retirar a palavra supervisão. Porque já estamos noutra forma diferente! Já estamos noutra forma! Se a supervisão agora tem outra... outra forma de se entender, como colaborar, partilhar, na nossa prática pedagógica, acho que também já pode ser... pode ser retirada, para não continuar a ser aqui o bicho papão... este palavrão!

SS: Concordo! Concordo plenamente contigo! Plenamente! É isso mesmo...

P9: Pelo menos evitava que, que... não é? Supervisão, superiores... entendemos sempre assim, sei lá...

SS: É, não é?

P9: É! Se for a palavra colaborativo, é muito mais *soft*! Acho que há mais tranquilidade, até connosco. Se soubermos que vai alguém à nossa sala fazer supervisão, ficamos... ui! Não é? Se está para colaborar, parece logo que quer interagir connosco e a supervisionar não. É só para ver. É só para avaliar.

SS: Pode ser que mudem o termo!

P9: Pode ser!

SS: Última questão!

P9: Eu pensava que a outra era a última!

SS: Não, a outra era a penúltima. Última questão. A última questão tem a ver comigo, mas não para me avaliares a mim. É para tu dizeres... uma comunidade de prática virtual precisa sempre de alguém que a modere. Precisa de ter um moderador ou uma moderadora. Quais são as características que tu achas, na tua opinião, que tu achas que um moderador ou uma moderadora deve ter naquele contexto?

P9: Aaaa... eu acho que deve ser uma pessoa conhecedora, da temática. Deve ser uma pessoa que saiba... intervir com as palavras, imparcial, não é? Ser ali... sempre com um contributo positivo e apelando ali à... pronto, e lançando questões, como também lá fizeste! Agora esta última, que lançaste lá aquela questão, e depois foram logo cinco ou seis pessoas que foram, que deram resposta! Portanto, isso já é um aspeto positivo! É sinal, S., que as pessoas olham para a, para a equipa e... não são todos, como eu te disse, pronto, que até o meu caso que... mas acabamos por estar tão... isso não é desculpa, obviamente que não é desculpa, mas acabamos por estar sempre tão sobrecarregados, que depois não chega a tudo, pronto. Mas... se houver, pelo menos, uma pessoa que dê opinião, que partilhe, que dê uma sugestão... as pessoas podem não comentar, mas podem tê-la lido, e podem alterar alguma coisa!

SS: E pensar, não é?

P9: Sim, sim, sim. Portanto, penso que... tu, enquanto moderadora estiveste bem! Não era para ti, pronto, ok... (*risos*), mas penso que fizeste isso! Penso que fizeste isso! Lançando questões, apelando, lançando lá partilhas, recursos, onde podem ir buscar ideias, por isso penso que sim! Foi a primeira vez que funcionou, quer dizer, foi novo também! Tudo... é como disse alguém e que diz lá a senhora lá da criatividade, nem está certo nem está errado! Vamos aprendendo uns com os outros!

SS: Exatamente!

P9: Não podemos dizer que está errado isto, ou está errado aquilo! Não, eu acho que não. Por isso não consigo apontar também assim nenhum aspeto negativo, porque não... não podemos ter... eu, pelo menos, não sei onde ir buscar uma comparação para fazer com um aspeto positivo ou um aspeto negativo. Comparando com o quê? Nada!

SS: Foi uma inovação! (*Risos*) Foi uma inovação! Não é?

P9: Foi a forma encontrada para se poder ali partilhar também esta parte!

3.10. Entrevista P10

I. INFORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL	
IDADE	40
TEMPO DE SERVIÇO	10 anos

VÍNCULO PROFISSIONAL		Professor/a contratado/a
CICLO A QUE LECIONA		2º e 3º CEB
OUTRAS FUNÇÕES		Direção de turma
CÓDIGO		P10
DATA	HORA	DURAÇÃO
16.07.2021	16h00	40 minutos

II. ENTREVISTA

SS: Esta entrevista enquadra-se numa investigação a desenvolver no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta sob o tema "Da Supervisão à Colaboração: uma Comunidade Virtual de Prática". Tem como objetivo recolher informações sobre as perspetivas do corpo docente do Agrupamento de Escolas face ao desenvolvimento de um processo de supervisão pedagógica entre pares assente numa comunidade prática virtual numa equipa do MS Teams. A tua colaboração, na qualidade de professora deste Agrupamento, é determinante para a concretização deste trabalho, que deverá fornecer resultados relevantes sobre o problema em estudo. As tuas respostas no âmbito desta entrevista são confidenciais. No entanto, é importante que respondas de forma sincera, pois os resultados da investigação dependerão, em grande parte, da qualidade das tuas respostas. Garantimos ainda que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente no âmbito do presente trabalho. Solicitamos a tua autorização para a gravação desta entrevista.

P10: Estão autorizados! Estão autorizados! (Risos)

SS: Agradecemos a tua disponibilidade e colaboração! Agora, recolha de dados! Idade? Que não se pergunta a uma senhora.

P10: 40.

SS: Tempo de serviço?

P10: 40! (Risos) É assim, não te sei dizer ao certo, mas por volta de 10 anos.

SS: 10 anos. Vínculo profissional?

P10: Sou uma pobre contratada...!

SS: Ooooooh! Uma pobre contratada! (Risos)

P10: Contratada! Não tenho, não tenho, não tenho vínculo! Sou contratada. (Risos)

SS: Ciclo a que lecionas?

P10: Eu sou do terceiro ciclo e secundário. Neste momento, estou a lecionar ao segundo ciclo e terceiro.

SS: Grupo de recrutamento?

P10: (Eliminação de conteúdo confidencial)

SS: Já conhecias ou já tinhas utilizado esta plataforma MS Teams antes deste ano letivo?

P10: Sim, o ano passado, no agrupamento de escolas de S. Era a plataforma pela qual trabalhávamos.

SS: Para o ensino à distância?

P10: Para o ensino à distância. Antes disso não. Antes disso, já fazia... já tínhamos a prática, por exemplo, para as reuniões! As atas já eram elaboradas por todos. A dinâmica que temos aqui, nós já tínhamos, mas como é que nós fazíamos? Fazíamo-lo através do mail institucional. Criávamos... no nosso e-mail, criávamos lá uma pasta, uma nuvem, e depois todos... e convidávamos todos os

colegas, eles tinham oportunidade de editar todos os documentos, porque eu estava só no ensino profissional... eram muitos documentos para serem preenchidos numa reunião e então, de forma a agilizarmos o processo. era assim que os diretores de turma procediam, portanto... o colega de TIC fomentou isso na escola, foi ele, porque até ali não se fazia. Ele instituiu a prática para a direção de turma dele e depois nós copíamos e adaptámo-la às nossas turmas. Quando passámos para o ensino à distância, foi só pegar, deixámos a nuvem do e-mail institucional e passámos para a Teams e partilhávamos só na Teams. Passou a ser mais simples, até. Para alguns colegas que não de davam muito bem com a nuvem.

SS: E este ano, qual é a frequência com que tu usas o Teams?

P10: Aaaa...diária. Sim. Diária. Porque é uma plataforma que eu gosto. Sou sincera.

SS: Também. Eu também gosto.

P10: Gosto muito da plataforma. O ano passado, quando ela apareceu, bem. não conhecia... nem nunca tinha ouvido falar, sou sincera! Depois... houve ali assim um certo receio, e agora como é que isto vai ser, será que a gente se vai habituar, se não vai... entretanto o colega de TIC deu-nos, fez uma formação, fez-nos um tutorial, e pronto! Foi fácil adaptar-nos, e este ano fiquei bastante satisfeita quando aqui cheguei e vi que a plataforma era a mesma! Porque, pronto, já trazia algum conhecimento, o que facilitaria o trabalho, não é? Portanto, eu uso a Teams com regularidade, vou lá todos os dias. Partilho lá os ficheiros... e depois enquanto diretor de turma ou diretora de turma, tenho de usar, não é. Partilhar a informação com os colegas... seja nas publicações, seja nas equipas com os alunos, seja também nos ficheiros da direção turma... Portanto, a Teams faz parte do meu dia a dia. Portanto, diariamente.

SS: Consideras ter um bom domínio da plataforma, sendo assim...

P10: Sim! Considero que sim! Até porque... acho que não houve assim nenhuma tarefa que eu quisesse fazer, que não conseguisse. A única coisa que me aconteceu, agora nos últimos tempos, mas penso que isso estará relacionado com a própria Teams, ou alguma sobrecarga, ou o que seja... por exemplo, as fichas de autoavaliação, para os alunos, eu fazia-as... fazia Forms, no Office 365, e depois aplicava. Mas aplicava à turma! Fazia uma e depois aplicava à turma, e ficava como tarefa. Desta vez, não consegui. Porquê? Eu apliquei, mas tive que partilhar o link, e portanto, depois aparecia-me as respostas das turmas todas... todas! Segundo ciclo, neste caso quintos anos, sextos e depois os sétimos. Depois até adotei a estratégia de fazer... duplicar o Forms e fazer um para o sexto A, outro para o sexto B, para as respostas aparecerem separadas. Mas a tarefa, quando eu ia atribuir a tarefa, a tarefa não me ia buscar o Forms! Aparecia como... eu não tinha lá a atividade feita, e eu entrava no Forms e a atividade estava lá! E não percebia porque é que não havia esta ligação entre as tarefas...

SS: Isso aconteceu-me... deve ter sido nesse dia, porque isso também me aconteceu, S. Isso aconteceu numa tarde, e eu ia dar já não sei... era um Forms qualquer que eu ia dar, mas acho que era de avaliação, no dia seguinte... e eu não estava... só à noite, à noite, mas assim já tarde da noite, é que aquilo começou a funcionar. Aconteceu-me exatamente a mesma coisa!

P9: Mas a mim, sabes, aconteceu-me, para o sétimo ano... e depois, para o sétimo ano pensei, se calhar... porque eu tinha o do segundo período e adaptei o Forms ao terceiro período... portanto, fiz copiar, colar, não é, copiei! E depois adaptei... e aquilo não me aparecia! Só me aparecia o do segundo período que já tinha as respostas! E eu pensei, então mas vou... e construí... dei-me ao trabalho de construir um de novo e continuou a não aparecer. Entretanto, partilhei com os miúdos

o link, e depois, mais tarde, é que me apareceu a tarefa! Já quando os miúdos responderam, já tinham eles respondido ao questionário, apareceu-me a tarefa! Pronto! Está certo!

SS: Mas isso foi do próprio Teams! Alguma sobrecarga, como tu dizes! De certeza absoluta!

P10: De resto, só, só aponto aqui também um defeito à plataforma que é... os resultados, por exemplo, dos testes. Aquela grelha de Excel, aquilo é completamente...

SS: Horrível! (Risos)

P10: Em vez de sair um documento, ali um ficheirozinho organizadinho, a cotação por... não! Aquilo sai tudo desorganizado e pronto. Eu depois o construo meu próprio ficheiro, porque aquilo não dá! Mas tirando isso...

SS: E, entretanto, já respondeste à pergunta seguinte, que era... as finalidades com que usas o Teams, quer com os alunos quer com os colegas... Acabaste por já responder, não é, a partilha...

P10: Para partilhar, para partilhar tarefas com os alunos, para atribuir tarefas, para... conversas, chamar a atenção, nas mensagens, falta este trabalho, falta aquele... ameaçar, olha que se não entregas tens negativa... (Risos) Alguns era do género, não entregas, tens dois! Então no dia a seguir aparecia o trabalho! (Risos) Porque, pronto, se não for assim, não... não chegava, pronto. Ou dizia, a tua nota está dependente da entrega do trabalho! Então, os miúdos, eh professora, então olhe, eu vou entregar! Está bem, está bem, eu aguardo! Portanto, era um canal de comunicação que eu usava com muita frequência com os alunos. Então no ensino à distância... todos nós, não é? Mas agora, no presencial, eu continuei a fazer uso do...

SS: Continuaste a usar, a plataforma!

P10: Sim!

SS: Pois, eu também.

P10: E acho que é uma plataforma que não deve desaparecer das escolas. Acho. Porque facilita-nos a vida em muita coisa!

SS: Sem dúvida!

P10: Mesmo que as reuniões passem a ser presenciais, que eu gostava que fossem presenciais no próximo ano, mas se nós tivermos uma plataforma onde coloquemos os nossos materiais, para serem editados, chegarmos à hora da reunião e já levarmos metade do trabalho feito, facilita a vida a toda a gente. Portanto, perde-se muito menos tempo, cada um já tem ali o que quer dizer... obviamente que o pode ratificar na reunião, apagar acrescentar, seja aquilo que for. Mas o grosso do trabalho... e acho que travei!

SS: Travaste, travaste! O grosso do trabalho já vai feito. Devia ser isso que ias dizer!

P10: Sim, exatamente! O grosso do trabalho já vai feito. E acho que... deve manter-se.

SS: Então agora vamos passar para a supervisão. Eu tenho sempre curiosidade porque... o pessoal do grupamento tem uma visão e, às vezes, quem vem de fora tem outra. Quando tu ouves falar em supervisão pedagógica, qual é a primeira coisa que te vem à cabeça?

P10: A primeira coisa que me vem à cabeça é alguém que vai vigiar o meu trabalho. Não é? Supervisionar. Supervisionar é aquele que... tenta perceber, tenta ver como é que se faz... ou seja, como fazem, não é como é que se faz, é como fazem. Mas depois percebo que a supervisão não tem essa finalidade! Quando ouves a palavra a supervisão, é alguém que vai... avaliar e ver, ver, acima de tudo, ver como é que tu trabalhas. Mas depois percebi que não! Ou seja, “da supervisão à colaboração” tem o objetivo de, em conjunto, fazermos mais e melhor! No fundo, até é melhor do que mais, porque, às vezes, o mais não quer dizer que seja melhor. É fazer melhor! E se um faz

assim, eu posso ver como ele faz, para eu tentar até adaptar à minha prática e também entrar por um caminho e fazer melhor. Ou entrar por outro caminho e fazer melhor. Foi depois disso que eu percebi! Não sei se percebi bem, se percebi mal, mas foi efetivamente aquilo que eu percebi! E também percebi que, por exemplo, esta partilha, este canal que se criou para partilhar as rubricas, é uma mais-valia, porquê? Porque eu nunca tinha feito avaliação por rubricas, tentei fazer, não sei se bem se mal, fiz algumas ao longo do ano e partilhei. E fui vendo as dos colegas! Porquê? Porque servem para também nós percebermos se é dentro daquela linha ou se estamos completamente errados! E podemos retirar dali algumas ideias, que depois podemos readaptar. Ou seja, do esforço, da união, pode sair algo melhor! Foi assim que eu depois entendi a supervisão... e há a colaboração, não é? Ou seja, ver para colaborar e para melhorar!

SS: Então, consideras importante a implementação de um processo de supervisão nas escolas, em geral, e no agrupamento, no nosso agrupamento, não é? Que é teu, este ano, também, é teu!

P10: Sim, exato! Sim, considero. Considero que seja importante. E agora houve, nesta reta final do ano, não é, aqui só foi uma semana e qualquer coisa... mais na parte da colaboração, não é, este trabalho colaborativo dos colegas... e eu acho que num agrupamento como aqui G., em que os meninos têm tanta dificuldade de aprendizagem, acho que é a criação de pares pedagógicos, de colaboração dentro da sala de aulas, era fundamental! Acho. Eu fiquei com essa perceção. Termos alguém, não é? Um dá a aula, mas depois tem ali o outro, um colega que ajuda, colabora auxilia. Mas eu acho que a supervisão e a colaboração são fundamentais para o sucesso. E não é, não é só sucesso dos alunos! É até para a progressão ou melhoria da prática letiva do professor. Acho que também são importantes. Porque nós vamos ver um colega de dar aula. Eu não estou ali para julgar se ele faz bem, se faz mal. Eu estou ali para ver como ele faz e que se... ele pode fazer diferente de mim e eu até achar que ele faz melhor do que eu, não é? Ou seja, não é numa perspetiva de julgar, é numa perspetiva de aprender!

SS: Então acho que... acabaste por já responder à pergunta seguinte, que era: qual é o modelo de supervisão que tu consideras mais útil. Se é o vertical, se é o horizontal! E acabaste por já... pronto, por já teres respondido.

P10: Pronto, eu considero que deve haver aqui... não no sentido vertical, não é, de ser uma supervisão pelas chefias, não é...? Que é isso que é...

SS: É isso é isso que é supervisão vertical, não é?

P10: Mas sim a horizontal, entre pares! Exatamente. Porque... a supervisão... ai, alguém me vai supervisionar! O meu chefe vai ver se eu trabalho bem! É essa a ideia! Como já tinha respondido há bocado. Mas depois percebo... e aqui, neste caso, percebi que a supervisão tinha a ver com a colaboração entre pares. Ou seja, é entre pares e não de cima, das chefias para. Foi assim que eu entendi, não sei se entendi bem. Mas...

SS: Entendeste, entendeste! (Risos) Agora, indo à nossa comunidade de prática, o que é para ti... se eu te pedisse uma definição de comunidade de prática virtual, como é que tu definias?

(pausa)

P10: Comunidade de prática virtual. Quando nós respondemos lá aquele inquérito, eu tive dificuldades em perceber. Mas comunidade de prática virtual será uma equipa, não é? Criada... numa plataforma, neste caso, pode ser a Teams... e onde se partilha aquilo que são as nossas práticas! Por exemplo, partilhar seja rubricas, seja materiais que se produzem, seja experiências pedagógicas que se tiveram ou ações de formação, de onde resultaram algumas ideias e alguns

materiais que podem ser usados em sala de aula... isso para mim, é... agora esqueci as palavrinhas que disseste... (*Risos*)

SS: Comunidade de prática virtual.

P10: Colaborativa! É isso! Entendo assim!

SS: E já tinhas participado nalguma comunidade de prática virtual anteriormente? Antes deste ano?

P10: Não. Não. Não havia... ou seja, o ano passado, que foi o único ano em que usámos estas plataformas, não é? Até aqui as escolas, pelo menos por onde eu tinha passado, estavam completamente arredadas do mundo assim digital, era tudo mais tradicional... e não havia a prática da partilha, ou seja, o partilhar era os documentos institucionais, era só isso que a gente partilhava. Partilhávamos, entre nós, os documentos institucionais. Depois a prática pedagógica, por assim, dizer não. Cada um fazia à sua maneira. E aqui não quer dizer que não fosse... que não possamos fazer à nossa maneira. O incentivo é a partilhar o que cada um de nós faz. Mas nunca tinha participado.

SS: E de acordo com a tua experiência, e falando agora no campo da supervisão... achas que, no nosso agrupamento, a supervisão entre pares ocorre exclusivamente naquela comunidade virtual, ou aquela comunidade é só mais um espaço em que a supervisão acontece entre pares?

P10: Eu acho que... como é que eu vou explicar? Ou seja, eu não eu senti muito depois, aqui, na prática! A não ser nós colocarmos lá, não é, e de algumas conversas que... a não ser ali, nós colocarmos, e irmos lá, e vermos, e quando os colegas partilham... acho que é mais... funcionou mais aí... mas também porque o ano foi atípico! Eu acho. Porque também não houve muita oportunidade, porque o ano não o permitiu, não é, de haver esta supervisão e esta colaboração. Mas acho que era algo que se devia instituir... de uma forma mais regular e de uma forma mais intensiva entre os colegas. Eu gosto do trabalho colaborativo. Acho que... dois pensam melhor do que só um. Eu sempre achei. E tenho pena de passar, na maior parte das vezes... por exemplo, fico sempre muito... (*Internet instável*) Por exemplo, em escolas onde vou muitas vezes parar eu sozinha, sou eu sozinha do meu grupo, do meu departamento, do grupo 200 ou 400, embora seja do 400, e depois não ter com quem partilhar nada! Ou seja, sou eu sozinha, é um tédio, não é?! Porque quando tens alguém, seja do grupo seja até de um grupo próximo, como por exemplo Geografia, torna-se muito mais fácil de trabalhar! É muito mais rentável!

SS: Eu percebi tu, este ano, trabalhaste muito com a S. Não com a R., mas com a S.

P10: Sim, trabalhei! Porque o quinto ano é História e Geografia, não é? E pronto... trabalhei ali com a S., porque temos dois temas que, pelo menos dois, que se articulam. Depois, com a R. era mais difícil, porquê? Porque a R. está em História de oitavo e de nono... e eu estava com os sextos. Não quer dizer que não fosse possível, por exemplo, ao nível do sexto ano. Nós até tínhamos uma atividade programada, mas depois com a história da pandemia... que era comemorar ali o 25 de abril, e ainda realizámos algum trabalho, depois não foi possível concluir. Mas... mas sim, trabalhei com a S. Também trabalhei com a CM, na área do HGP e o EV. E depois em equipa educativa nós trabalhávamos de forma colaborativa também. Muito colaborativa!

SS: E não achas que a supervisão também decorreu nesses espaços?

P10: Para mim, decorreu. Foi, e de muita colaboração! Quando eu hoje vos dizia que aquelas palavras iniciais me ficaram, e que as confirmo na prática, é uma realidade! Não digo isso porque é uma forma de agradar, de todo! Se eu tiver que dizer que acho uma escola trabalhosa e com muitos

documentos e muitas reuniões, também o digo! Mas digo e vou daqui com a sensação... com a sensação não, com a certeza, de que são uma escola de colaboração. E isso é... eu senti! Eu senti, essa colaboração, senti-a na prática, portanto... sobretudo nas equipas do segundo ciclo. Não quer dizer que no terceiro ciclo não exista, também existe! Eu como estava mais ligada ao segundo ciclo, e talvez também por ser diretora de turma do segundo ciclo, sentia mais esta... esta... entrega e participação no segundo ciclo do que no terceiro ciclo. Mas também existe, no terceiro ciclo, obviamente. Também é notório, notório, sim.

SS: E como é que tu descreves a tua participação na comunidade virtual?

P10: Se disseses assim, queres avaliar de... de zero a cinco... três! (*Risos*)

SS: Não! Como é que descreves a tua participação? Descritivo, descritivo!

P10: É assim, eu tentei... eu tentei... partilhar aquilo que eu ia fazendo... e tentei também, quando fazia as minhas rubricas... quando fizemos aquela reunião de... para tentarmos perceber como é que se fazia, acho que também o fiz de uma forma ativa! E... materiais, que eu participei em alguns *webinars* e... houve uma metodologia, que agora até já me esqueci do nome, que eu achei interessante e que se devia partilhar, e coloquei lá! Ou seja, aquilo que eu achava... que eu achava que era importante, e que poderia resultar ou ser importante para algum colega, eu tentava colocar, pronto! E também ter uma participação ativa na comunidade virtual.

SS: Na tua opinião, qual foi o impacto da pandemia, da situação pandémica, no grau de participação dos professores na comunidade? Achas que fez com que fosse maior, menor?

P10: Eu acho que fez com que fosse menor, e porquê? Porque com esta situação pandémica, com o ensino à distância, a sobrecarga de trabalho é enorme! Portanto... nós estamos muitas vezes aqui, ligados à corrente, não é? Estamos aqui ligados à corrente e até nos esquecemos de tudo o resto, não é? E esqueces-te disto e daquilo e do outro, e tentas dar resposta... a este pai, a este aluno, a este documento que chega da escola, etc.! Tentas dar resposta àquilo que é o dia a dia, o imediato, e esqueces um bocadinho o resto! Porque o tempo não chega, o tempo não chegou! E portanto, acho que o impacto foi negativo, não é, porque nos retirou tempo para fazermos outras coisas, como por exemplo, partilhar aquilo que seriam experiências pedagógicas e que poderiam ser enriquecedoras para todos. Acho que o impacto foi negativo.

SS: E na tua opinião, qual é que achas que foi o impacto da participação dos professores na comunidade, ao nível do trabalho colaborativo e da partilha, sobretudo em termos de pandemia? Aconteceu, não aconteceu?

P10: É assim, aconteceu, aconteceu alguma partilha! As pessoas continuaram a partilhar... eu sei, penso que até no segundo período, acho que foi quando eu partilhei... aaaa... não sei se duas... acho que foi quando eu partilhei as minhas quatro rubricas que já tinha feito, mas que até então ainda não as tinha partilhado! Ou seja, nós continuamos a partilhar, sim. Mas partilhamos em menor número! Ou seja, fizemo-lo menos! E, portanto, isso também teve impacto! Mas também acho outra coisa! Acho que com a pandemia, e com esta história dos *webinars*, não é, de... haver aqui muitas ações de formação ou de curta duração, de aprendizagem, do que queiramos chamar, nos davam, por vezes, ferramentas... e depois havia colegas que iam pondo, daqui, dali, que iam aprendendo... e isso também foi uma mais-valia! Porque, se calhar, se o ensino à distância não tem aparecido, se calhar esses *webinars* também não tinham aparecido, e se calhar materiais... e depois não nos permitiam fazer essa partilha de experiências. Portanto... teve o lado mau, não é? Mas

depois também teve o lado bom, que é o lado de nos dar algumas ferramentas, para nós depois também podemos... aplicar e... também depois partilhar, com os nossos colegas!

SS: E essa partilha... achas que esta comunidade, e a participação dos professores nesta comunidade...

P10: É assim um meio meio! Meio bom... (*Risos*)

(*Internet instável*)

SS: Achas que a participação ... estavas a falar das partes boas e das partes más! Achas que a participação dos professores na comunidade pode ter, de alguma forma, contribuído para o bem-estar? Para o bem-estar do professor, durante o tempo de confinamento, na perspetiva de quebra de isolamento, não é? De não... não estávamos juntos na escola, não é? Achas que permitiu ali... quebrar um bocadinho o isolamento que nós sentimos?

P10: De certa forma, sim! Porque nós víamos... aaaa... que continuava a haver ligação entre os diferentes professores, porque... eles estavam... apesar de não estarmos fisicamente juntos, eles continuavam, ou continuávamos, a querer, mesmo não estando, estar! Ou seja, partilhando o que íamos fazendo, de forma virtual! Acho que estes canais e estas... servem também para, no fundo, quebrar aqui um bocadinho o isolamento. Eu acho que em certa medida, sim, porque nos permitiu continuar a acompanhar o trabalho uns dos outros, mesmo que fosse de forma distante.

SS: E achas que a tua participação na comunidade influenciou, ou teve algum impacto, nas tuas práticas de avaliação? Quer em regime presencial, quer em regime à distância.

P10: Eu acho que sim.

SS: Teve impacto?

P10: A minha prática de... partilha?

SS: De avaliação. De avaliação, dos miúdos. Se a tua participação na comunidade teve impacto nas tuas práticas de avaliação.

P10: Sim. Porque aquilo que eu partilhei, as minhas rubricas, e até... aliás, aquela primeira partilha que eu fiz, que foi sobre um trabalho colaborativo entre alunos, eu apliquei nas minhas turmas de sétimo ano! E portanto, essa partilha teve impacto direto na avaliação que eu fiz nas turmas de sétimo ano. E, portanto, essa partilha, teve. Teve de facto impacto na avaliação das turmas.

SS: Mas a pergunta é mais... a tua participação, aquilo que tu foste bebendo daquilo que os outros também...

P10: Ai, das partilhas? Dos outros... dos outros colegas?

SS: A tua participação, o que foste vendo e o que foste colhendo de lá, se teve algum impacto nas tuas práticas? Por exemplo, aperfeiçoaste rubricas?

P10: Sim, aperfeiçoei!

SS: Estás a ver? Nesse sentido.

P10: Sim! Ok! Sim! Teve! Teve, porque eu abria as rubricas dos colegas, obviamente, é para isso que elas servem! E se, às vezes, eu achava que, por exemplo, no campo, no conhecedor ou no comunicador, se eu tinha, se calhar, assim um palavreado mais complexo, tentava simplificar e tirei ideias dos colegas. Sim, tirei. Eu achei que era para isso mesmo que elas também serviam, ou seja, ver, absorver e ver se se adapta, e reformular aquilo que nós temos feito. Sim, fiz, fiz! Fi-lo em mais do que uma vez, sim! Abri, vi, olha por acaso aqui o colega, no comunicador, simplifica mais aqui como é que vai avaliar do que eu, porque é preciso isto e isto! O aluno perceberá melhor se for desta forma mais simples, do que se calhar desta forma mais complexa! E isso também é perceptível

nas minhas rubricas! Entre a primeira e a última que eu já fiz! Porque, a primeira... eu participei num *webinar* sobre rubricas, que alguém partilhou... eu já me tinha inscrito. Acho que foi a SC, que ela uma altura partilhou para quem estiver interessado. Eu já tinha visto o *webinar*... e depois participei nesse *webinar* e nesse *webinar*, que acho que até era da Leya, se não estou em erro, deram... ensinaram a fazer rubricas. Pronto! E eu nunca tinha ouvido falar na avaliação por rubricas, também, foi a primeira vez. E depois... descarreguei o ficheiro e pronto! Comecei a fazer as minhas rubricas, tendo um bocadinho por base aquelas rubricas. Portanto, a primeira delas é das mais complexas, em que o aluno percebe, compreende, faz isto aqui, aquilo... eh! isto é muito complicado! Depois tive de começar a adaptar e a simplificar, acima de tudo, a simplificar. Para o aluno perceber onde é que quer chegar. E sim. Influenciaram a minha avaliação.

SS: E a dos colegas? Achas que sim?

P10: De forma muito significativa e de forma positiva!

SS: Tu que és DT e estás nas equipas educativas... achas que isso aconteceu com outros professores, também? O que te aconteceu a ti? Esse impacto na forma de avaliar?

P10: Aconteceu! Sim! Por exemplo, eu sei que a CM, por exemplo, também... e dissemos isto até em reunião, que ela partilhou as dela, com o objetivo de ver também as dos colegas, que os colegas vissem a dela, também, neste sentido, de melhorar! Porque... nós não sabemos se estamos a fazer bem! E partilhando com os outros e vendo o que os outros fazem, podemos estar no bom caminho, podemos estar num caminho errado... e se estivermos num caminho errado, podemos efetivamente melhorar! E por exemplo, no caso da C., é um caso que eu sei que aconteceu. Sim! Não sei se era possível... se era para dizer nomes, mas pronto!

SS: Ah não, podes dizer à vontade! Porque depois, quando for transcrever a entrevista, ponho iniciais!

P10: Ah, ok!

SS: Eu não ponho nomes, não ponho, não ponho!

(Risos)

P10: Pronto!

SS: Podemos dizer tudo, que depois na transcrição é tudo... esbatido! Ora, então tendo em conta o que tu acabaste de dizer, achas que essa participação... houve mudança de práticas, não é? Achas que teve impacto nas aprendizagens e na avaliação, no sucesso, dos alunos? Achas que houve uma relação entre...?

P10: Teve. Sim. (...) Sim. Porquê? Porque também com estes... com os critérios do projeto Maia, que nos... que... há aqui, uma parte em que nós temos que avaliar o aluno, por exemplo, colaborativo, o aluno criativo, não é? E estas rubricas, por exemplo, que eu fiz e que partilhei, depois apliquei-as em sala de aula e este... o objetivo era que os alunos conseguissem chegar ao sucesso e que percebessem qual era o caminho que tinham que trilhar para lá chegar. Isso, esses trabalhos, até porque foi sempre dos momentos de avaliação que eles mais gostaram de fazer, trabalho colaborativo, contribuiu para o sucesso dos alunos. Porque os... eu juntava os alunos também de forma em que os mais... mais fracos ficassem com uns melhorzinhos, também para uns puxarem pelos outros, não é? E, portanto, esta prática levou ao sucesso destes dos alunos com mais dificuldades. Não sei se era... se era neste sentido a resposta, não sei se percebi muito bem.

SS: Percebeste, percebeste! A pergunta era mesmo essa! Era... se achas que... é por aí! Se a participação dos professores, que levou a reformular, às vezes, determinadas práticas, não é, de

avaliação, e a aplicá-las em sala de aula, se essa aplicação, fruto da inspiração que se foi beber à comunidade, se teve impacto no sucesso deles? Acabou por ter, não é? É isso que me estás a dizer...?

E10: Sim. Porque é assim... Sim. Porque se, repara... se tu fizeres uma rubrica... estamos aqui a falar do exemplo das rubricas. Se fizeres uma rubrica muito complexa, os alunos não percebem, não, é como é que... então, o que é que o professor quer aqui? Agora, se fizeres uma rubrica mais simples... mais simples e não estou aqui a entrar no mais simples, na forma do facilitismo. É o mais simples, na forma da compreensão, ou seja, como escreves para o aluno conseguir compreender. Na linguagem. E isso foi algo que eu melhorei nas minhas rubricas! Ou seja, desde a primeira até a última que fiz, houve uma forma de simplificar. A linguagem foi simplificada. E, portanto, isso vai contribuir para o sucesso do aluno, porque o aluno vai perceber, de forma mais imediata, aquilo que é para fazer, e de forma mais simples, e consegue chegar ao sucesso de forma... É mais fácil conseguir chegar ao sucesso do que... se for muito complexo, não percebe o que tem que fazer em cada um dos parâmetros para lá chegar... obviamente, se calhar, não chega! Portanto, contribuiu sim! Eu acho que o espaço da partilha é importante!

SS: Achas que devia manter-se para ano?

P10: Sim! Acho que era uma prática que vocês podiam manter, sim. Porque vocês têm estes critérios do projeto Maia. Aliás, agora naqueles eixos aparece lá o projeto Maia, que eu já o lá vi. Portanto, aparece lá o projeto Maia. E há aqui a construção de rubricas. Então, porque é que nós não podemos usar as dos colegas? Ver como é que os colegas fazem? Porque até... de uma rubrica de um colega, pode nascer uma inspiração para uma rubrica da nossa área disciplinar! E... pode não... não tem necessariamente de ser igual, não é? Nem é esse, nem é isso que se pretende. O que se pretende é retirar inspiração dali para fazer uma coisa... que é completamente distinta, mas cuja inspiração apareceu a partir daquela rubrica que vimos de um colega. E acho que o partilhar é muito importante, eu acho. Acho que o partilhar é fundamental para o evoluir.

SS: Vês algum contra numa comunidade deste género?

P10: Não.

SS: Mais algum pró?

P10: Não percebi, não percebi.

SS: Não vês nenhum contra numa comunidade deste género, foi o que disseste?

P10: Não, não vejo, não vejo.

(Internet instável)

Mas eu não vejo nenhum contra numa comunidade destas! Não vejo. Acho que são mais as vantagens do que...

SS: Mais alguma vantagem para além daquela que já falámos, da partilha...

P10: Para além desta... É assim, que me lembre... e estas comunidades, também, para além desta partilha ser agora, por exemplo, sendo comunidades sempre ativas e que recebem todos aqueles que chegam, não é... podemos sempre ir ver o que já ficou para trás, porque é uma forma de ficar registado. Faz ali um arquivo. Portanto, também tem essa vantagem, não é? Porque está lá sempre, sempre presente. Então vamos começar de novo! Podemos ir ver o que é que já se fez, o que é que já existe, o que é que lá ficou, registado. Pronto, acho que isto é vantajoso. É o futuro. *(Risos)*

SS: Última questão! Última questão e que tem a ver com a moderação da comunidade. Este tipo de comunidades normalmente tem alguém que modera, não é, que vai lançando questões e que

vai moderando as intervenções. Qual é que achas que são as características que alguém que modera este tipo de comunidades tem de ter?

P10: Tem de ser alguém muito dinâmico! Dinâmico. E também tem que ser alguém que está completamente aberto às novas práticas educativas, ou seja, que... parte de espírito aberto para a implementação letiva mais condizente com o mundo, não é? Porque não pode ser moderado por alguém que, à partida, não se identifica com, não é? Se eu não me identifico, quero lá agora partilhar com alguém, mas quero lá saber disso... (*segmento de texto incompreensível*) Eu estava a dizer que tem que ser moderado por alguém que tenha... que seja dinâmico e que esteja de corpo e alma, ou seja, que se identifique com esta nova forma de ensino... que está a ser cada vez mais implementada nas escolas. Porque alguém que não está voltado para a partilha, não quer sair daquilo que era o modelo tradicional de ensino, que os critérios de avaliação, neste caso aqui, o projeto Maia, não os absorva... acho que uma comunidade não pode ser dinamizada por alguém que tenha estas características. Tem que ser dinamizada por alguém... para além do espírito de iniciativa, dinâmico, tem que se identificar com! Com a prática da partilha e da colaboração, porque se não se identificar, não vai dar bom resultado, de certeza! O próprio está ali a partilhar... forçado! Não é um partilhar genuíno! Não é um partilhar genuíno... Digo eu, é a perceção que tenho.

ANEXO 4 – TRATAMENTO DE DADOS DO QUESTIONÁRIO I “CoPV & SUPERVISÃO”

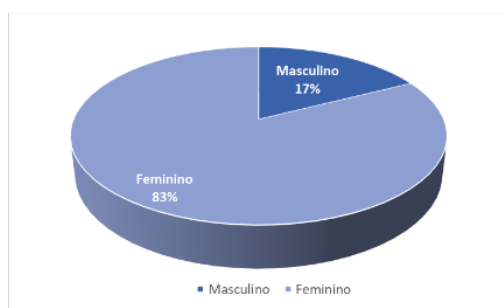
DATA DE ENVIO	29.01.2021
DATA DE RECOLHA	08.02.2021
UNIVERSO (total de inquiridos)	45 docentes
RESPONDENTES	40 docentes

PARTE I

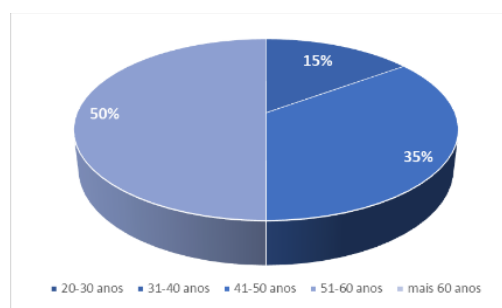
Recolher informação de carácter pessoal e profissional

QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO: características pessoais e profissionais dos inquiridos

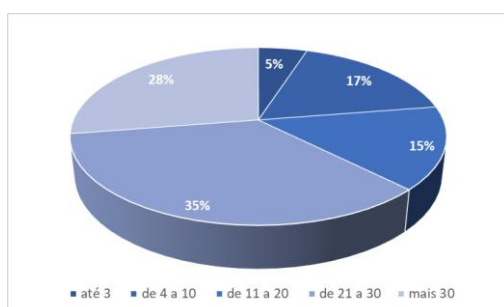
I. GÉNERO	
MASCULINO	FEMININO
7	33



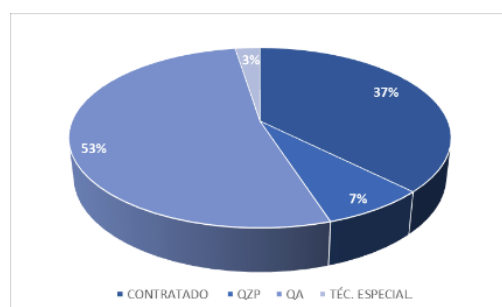
II. IDADE				
20-30	31-40	41-50	51-60	+ 60
0	6	14	20	0



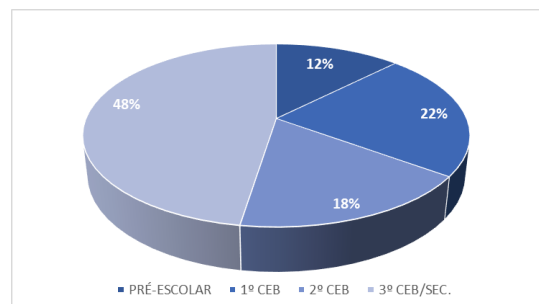
III. TEMPO DE SERVIÇO (anos)				
até 3	de 4 a 10	de 11 a 20	de 21 a 30	+ 30
2	7	6	14	11



IV. VÍNCULO PROFISSIONAL			
CONTRATADO	QZP	QA	TÉC. ESPECIAL.
15	3	21	1



V. CICLO QUE LECIONA			
PRÉ-ESCOLAR	1º CEB	2º CEB	3º CEB/SECUND.
5	9	7	19



CONCLUSÕES

GÊNERO: universo docente maioritariamente feminino.

IDADE: maioria dos respondentes situa-se entre os 41 e os 60 anos de idade, confirmando o envelhecimento da classe docente.

TEMPO DE SERVIÇO: corpo docente experiente, possuindo a maioria dos professores mais de ensino.

VÍNCULO PROFISSIONAL: pouca estabilidade do corpo docente - 21 QA mas 15 contratados.

CICLO A QUE LECIONA: maioria dos docentes leciona 3º ciclo e ensino secundário.

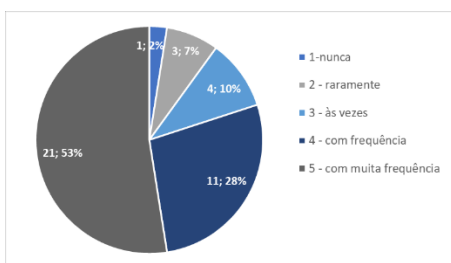
PARTE II

Identificar o grau de familiaridade de cada docente com a plataforma MS Teams

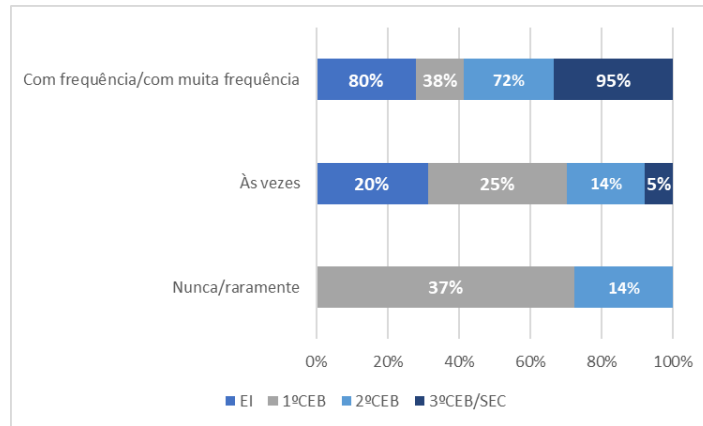
QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO: Frequência de utilização da plataforma MS Teams

UTILIZO A PLATAFORMA MS TEAMS... (1-nunca / 5-com muita frequência)				
1	2	3	4	5
1	3	4	11	21

Frequência de utilização do MS Teams (1-nunca/ 5-com muita frequência)						
	1	2	3	4	5	TOTAL
• EI	0	0	1	3	1	5
• 1ºCEB	1	2	2	3	0	8
• 2ºCEB	0	1	0	1	5	7
• 3ºCEB/SEC	0	0	1	4	15	20



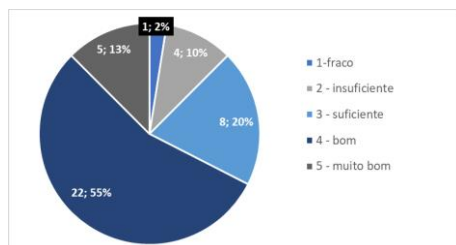
% FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA MS TEAMS - POR CICLO			
	1 E 2	3	4 E 5
EI	0%	20%	80%
1ºCEB	37%	25%	38%
2ºCEB	14%	14%	72%
3ºCEB/SEC	0%	5%	95%



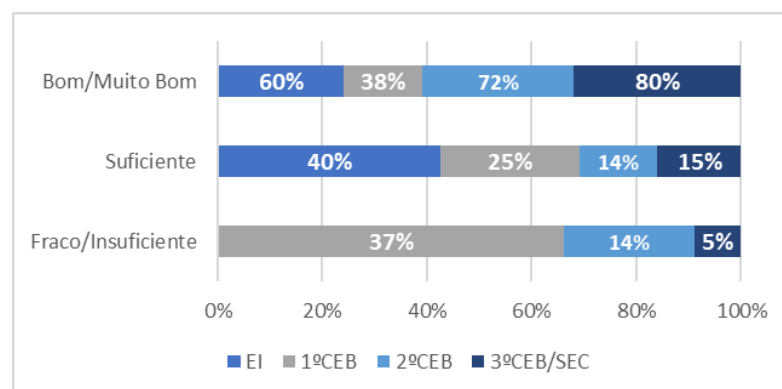
QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO: Grau de domínio da plataforma MS Teams

UTILIZO A PLATAFORMA MS TEAMS... (1-fraco / 5-muito bom)				
1	2	3	4	5
1	4	8	22	5

Grau de domínio do MS Teams (1-fraco/ 5-muito bom)						
	1	2	3	4	5	TOTAL
• EI	0	0	2	3	0	5
• 1ºCEB	1	2	2	3	0	8
• 2ºCEB	0	1	1	5	0	7
• 3ºCEB/SEC	0	1	3	11	5	20

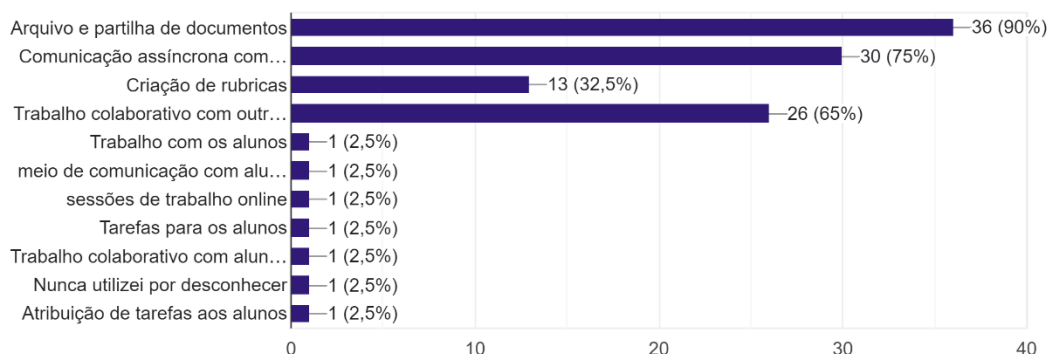


% DOMÍNIO DA PLATAFORMA MS TEAMS			
POR CICLO			
	1 E 2	3	4 E 5
EI	0%	40%	60%
1ºCEB	37%	25%	38%
2ºCEB	14%	14%	72%
3ºCEB/SEC	5%	15%	80%



QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO: Finalidades de utilização da plataforma MS Teams

UTILIZO A PLATAFORMA MS TEAMS SOBRETUDO PARA...	
Arquivo e partilha de documentos	36
Comunicação assíncrona com outros docentes, no fórum	30
Criação de rubricas	13
Trabalho colaborativo com outros docentes (coconstrução de	26
Outras:	7
Atribuição de tarefas aos alunos/trabalho com os alunos	5
Sessões de trabalho online	1
Nunca utilizei por desconhecer	1



CONCLUSÕES

FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA MS TEAMS: maioria dos docentes utiliza com frequência/muita frequência a Plataforma MS Teams (80%; N=32). No entanto, o tratamento estatístico por ciclos/níveis de ensino revela diferenças ao nível da frequência de utilização. Verifica-se, proporcionalmente a cada universo, que os docentes do 3.º CEB/SEC são aqueles que consideram utilizar o MS Teams com maior frequência (95%; n=19), seguindo-se os educadores de infância (80%; n=4) e os docentes do 2.º CEB (72%; n=6). Apenas 38% (n=3) dos docentes do 1.º CEB considera utilizar a plataforma com regularidade, sendo que 37% (n=3) refere que nunca ou raramente a utiliza.

GRAU DE DOMÍNIO DA PLATAFORMA MS TEAMS: maioria dos docentes considera possuir um bom/muito bom domínio da plataforma MS Teams (67,5%; n=27). À semelhança do item anterior, o tratamento estatístico por ciclos/níveis de ensino revela diferenças ao nível da perceção do grau de domínio. Verifica-se que os docentes do 3.º CEB/SEC são os que mais consideram possuir um bom/muito bom domínio do MS Teams (80%; n=16), seguindo-se os docentes do 2.º CEB (72%; n=5) e os educadores de infância (60%; n=3). Apenas 38% (n=3) dos docentes do 1.º CEB considera possuir um bom domínio da plataforma, sendo que 37% (n=3) refere ter um domínio fraco/insuficiente.

FINALIDADES DE UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA MS TEAMS: maioria dos docentes (26 - 65%) identificaram a plataforma MS Teams como espaço de trabalho colaborativo com os pares.

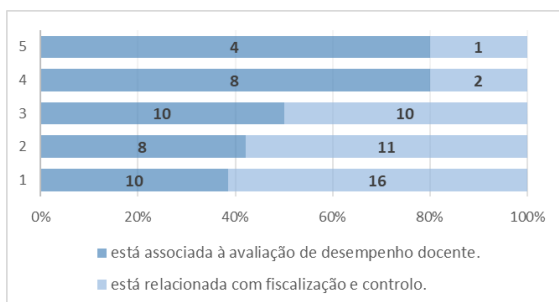
PARTE III

Identificar as conceções do corpo docente do agrupamento sobre o processo de supervisão pedagógica

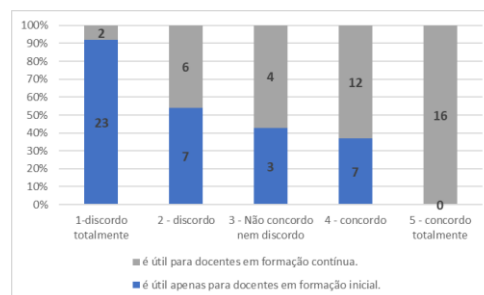
QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO: Conceitos associados à supervisão pedagógica

9. A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA... (1-discordo totalmente / 5-concordo totalmente)	1	2	3	4	5
está associada à avaliação de desempenho docente.	10	8	10	8	4
está relacionada com fiscalização e controlo.	16	11	10	2	1

9. A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA... (1-discordo totalmente / 5-concordo totalmente)	1	2	3	4	5
contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.	1	2	4	20	13
promove a reflexão dos docentes sobre as suas práticas com vista à mudança.	1	1	5	12	21
contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos.	2	3	6	17	12



9. A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA... (1-discordo totalmente / 5-concordo totalmente)	1	2	3	4	5
é útil apenas para docentes em formação inicial.	23	7	3	7	0
é útil para docentes em formação contínua.	2	6	4	12	16



CONCLUSÕES

A SVP ESTÁ ASSOCIADA À AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

Os respondentes revelam opiniões divergentes: 18 docentes (45%) discordam/discordam totalmente, enquanto 12 (30%) concordam/concordam totalmente. 10 docentes (25%) indicaram opinião neutra.

A SVP ESTÁ RELACIONADA COM FISCALIZAÇÃO E CONTROLO

A maioria dos respondentes (67,5%; n=27) considera que a supervisão pedagógica não está associada com fiscalização e controlo, sendo que apenas 3 docentes (7,5%)

concorda/concorda plenamente com esta afirmação. 10 docentes (25%) não possuem opinião definida.

A SVP CONTRIBUI PARA O DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS DOCENTES

A maioria dos docentes (82,5%; $n=33$) considera que a supervisão pedagógica contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Apenas 3 professores (7,5%) discordaram desta afirmação e 4 (10%) não possuem opinião.

A SVP PROMOVE A REFLEXÃO DOS DOCENTES SOBRE AS SUAS PRÁTICAS COM VISTA À MUDANÇA

A maioria dos docentes (82,5%; $n=33$) considera que a supervisão pedagógica promove a reflexão dos docentes sobre as suas práticas com vista à mudança. Apenas 2 docentes (5%) são de opinião contrária e 5 (12,5%) não concordam nem discordam desta afirmação.

A SVP CONTRIBUI PARA A MELHORIA DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

A maioria dos respondentes (29 – 72,5%) considera que a SVP contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos, sendo que apenas 5 (12,5%) considera que não. 6 docentes (15%) indicaram opinião neutra.

A SVP É ÚTIL APENAS PARA DOCENTES EM FORMAÇÃO INICIAL

Apenas 7 dos respondentes (17,5%) considera que a SVP é útil apenas para docentes em formação inicial, sendo que os 30 professores (75%) discordam dessa opinião. Manifestaram opinião neutra 3 docentes (7,5%).

A SVP É ÚTIL PARA DOCENTES EM FORMAÇÃO CONTÍNUA

A maioria dos respondentes (28 – 70%) considera a SVP útil para docentes em formação contínua e apenas 8 docentes (20%) discordam dessa afirmação. 4 docentes (10%) não possuem opinião.

PARTE IV

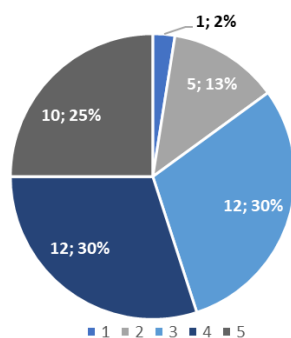
Aferir a recetividade do corpo docente do agrupamento à implementação de um processo de supervisão pedagógica, de acordo com uma determinada modalidade

QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO: Grau de importância da implementação de um processo de supervisão pedagógica no agrupamento; modalidade de supervisão considerada mais eficaz

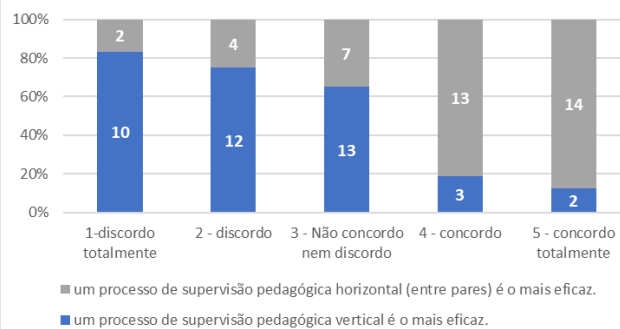
10. CONSIDERO QUE... (1-discordo totalmente / 5-concordo totalmente)

	1	2	3	4	5
• é importante a implementação de um processo de supervisão no agrupamento.	1	5	12	12	10
• um processo de supervisão pedagógica vertical é o mais eficaz.	10	12	13	3	2
• um processo de supervisão pedagógica horizontal (entre pares) é o mais eficaz.	2	4	7	13	14

É importante a implementação de um processo de supervisão no AE.



Processo de supervisão mais eficaz



CONCLUSÕES

É IMPORTANTE A IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROCESSO DE SUPERVISÃO NO AGRUPAMENTO

A maioria dos inquiridos (55%; $n=22$) considera importante a implementação de um processo de supervisão no agrupamento. Apenas 6 docentes (15%) discordam desta afirmação e 12 professores (30%) manifestaram opinião neutra.

UM PROCESSO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA VERTICAL É O MAIS EFICAZ

A maioria dos inquiridos (55%; $n=22$) discorda desta opinião, sendo que apenas 5 docentes (12,5%) concordam/concordam totalmente com ela. 13 professores (32,5%) manifestaram opinião neutra.

UM PROCESSO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA HORIZONTAL (ENTRE PARES) É O MAIS EFICAZ

A maioria dos respondentes (67,5%; $n=27$) concorda/concorda totalmente com esta afirmação. Apenas 6 docentes (15%) discordam e 7 (17,5%) manifestaram opinião neutra.

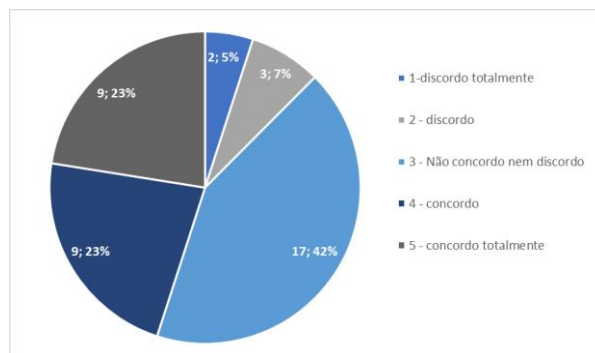
PARTE V

Aferir a recetividade e expectativas do corpo docente face a uma CoPV, enquanto contexto de um processo supervisivo entre pares

QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO: Conhecimento do que é uma CoPV

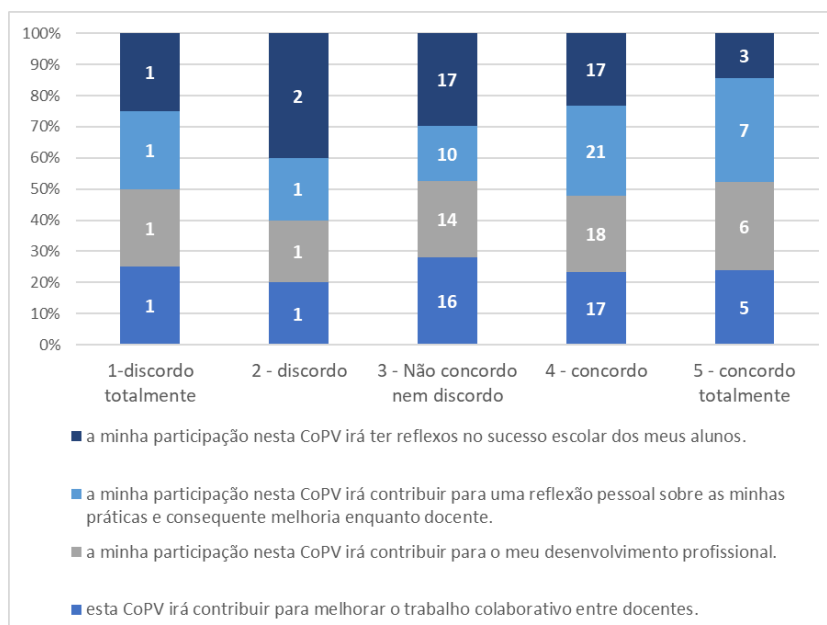
SEI O QUE É UMA CoPV E PARA QUE SERVE. (1-discordo totalmente / 5-concordo totalmente)

1	2	3	4	5
2	3	17	9	9



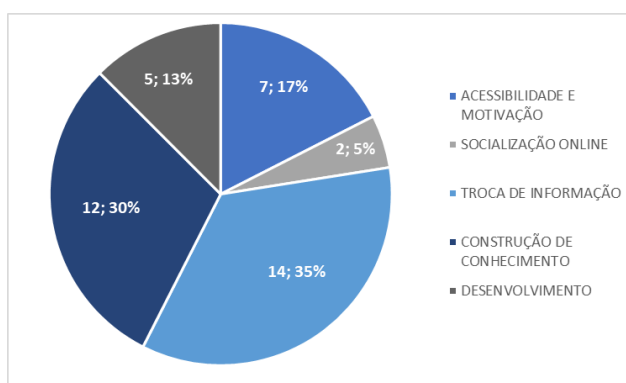
QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO: Expetativas face à participação na CoPV ao nível do trabalho colaborativo, desenvolvimento profissional e impacto no sucesso dos alunos.

CONSIDERO QUE... (1-discordo totalmente / 5-concordo totalmente)	1	2	3	4	5
• esta CoPV irá contribuir para melhorar o trabalho colaborativo entre docentes.	1	1	16	17	5
• a minha participação nesta CoPV irá contribuir para o meu desenvolvimento profissional.	1	1	14	18	6
• a minha participação nesta CoPV irá contribuir para uma reflexão pessoal sobre as minhas práticas e consequente melhoria enquanto docente.	1	1	10	21	7
• a minha participação nesta CoPV irá ter reflexos no sucesso escolar dos meus alunos.	1	2	17	17	3



QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO: Percepção da fase em que a CoPV se encontra

CONSIDERO QUE A CoPV SE ENCONTRA NA SEGUINTE FASE:				
ACESSIBILIDADE E MOTIVAÇÃO	SOCIALIZAÇÃO ONLINE	TROCA DE INFORMAÇÃO	CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO	DESENVOLVIMENTO
7	2	14	12	5



CONCLUSÕES

CONHECIMENTO DO QUE É UMA COPV

Apenas 5 (12,5%) docentes afirmaram não saber o que é uma CoPV nem para que serve, enquanto os restantes 35 (87,5%) afirmaram o contrário. Contudo, refira-se que 17 professores (42,5%) situaram a sua resposta no 3.

ESTA COPV IRÁ CONTRIBUIR PARA MELHORAR O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES

A maioria dos inquiridos (55%; $n=22$) concorda/concorda totalmente com esta afirmação, sendo que apenas 2 docentes (5%) discordam/discordam totalmente dela. No entanto, 16 professores (40%) não concordam nem discordam.

A MINHA PARTICIPAÇÃO NESTA COPV IRÁ CONTRIBUIR PARA O MEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A maioria dos respondentes (60%; $n=24$) concorda/concorda totalmente com esta afirmação. Apenas 2 docentes (5%) discordam/discordam totalmente. Contudo, 14 (35%) não concordam nem discordam.

A MINHA PARTICIPAÇÃO NESTA COPV IRÁ CONTRIBUIR PARA UMA REFLEXÃO PESSOAL SOBRE AS MINHAS PRÁTICAS E CONSEQUENTE MELHORIA ENQUANTO DOCENTE

A maioria dos respondentes (70%; $n=28$) concorda/concorda totalmente com esta afirmação, sendo que apenas 2 (5%) discordam dela. 10 professores (25%) manifestaram opinião neutra.

A MINHA PARTICIPAÇÃO NESTA COPV IRÁ TER REFLEXOS NO SUCESSO ESCOLAR DOS MEUS ALUNOS

20 respondentes (50%) concordam/concordam totalmente com esta afirmação. Apenas 3 docentes (7,5%) discordam e uma percentagem significativa (42,5%; $n=17$) não concorda nem discorda desta afirmação.

PERCEÇÃO DA FASE EM QUE A COPV SE ENCONTRA

Apenas 9 dos inquiridos (22,5%) consideram que a CoPV se encontra ainda incipiente (acessibilidade e motivação: $n=7$; 17,5%); socialização online: $n=2$; 5%), enquanto 26 docentes (65%) afirmam que se encontra já numa fase intermédia (troca de informação: $n=14$; 35%; construção de conhecimento: $n=12$; 30%). Apenas 5 professores (12,5%) consideram que a CoPV se encontra já numa fase de desenvolvimento.

**ANEXO 5 - TRATAMENTO DE DADOS DO QUESTIONÁRIO II “DA SUPERVISÃO À
COLABORAÇÃO”**

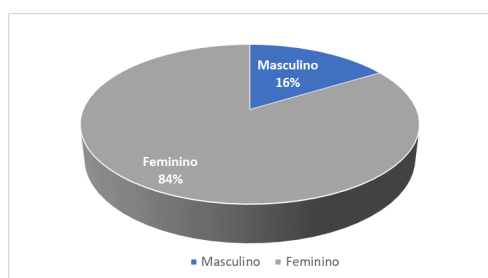
DATA DE ENVIO	19.07.2021
DATA DE RECOLHA	23.07.2021
UNIVERSO (total de inquiridos)	45 docentes
RESPONDENTES	43 docentes

PARTE I

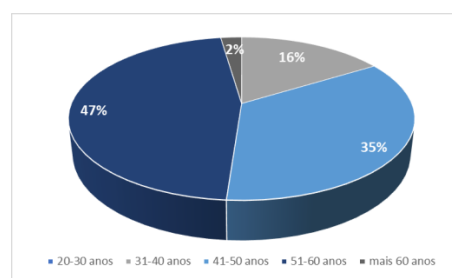
Recolher informação de carácter pessoal e profissional

QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO: características pessoais e profissionais dos inquiridos

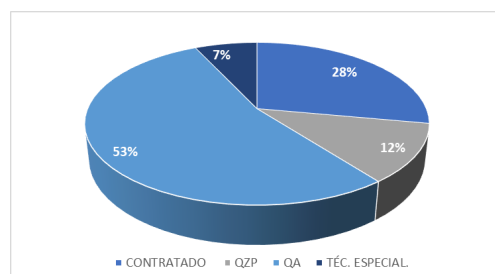
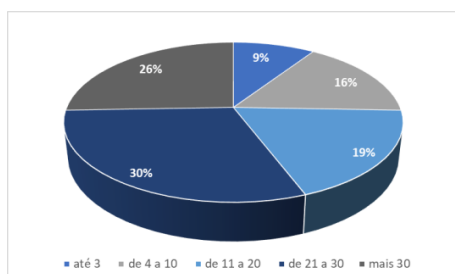
I. GÉNERO	
Masculino	Feminino
7	36



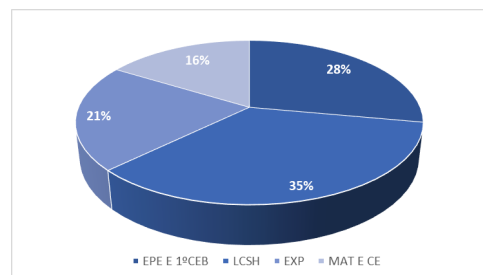
II. IDADE				
20-30 anos	31-40 anos	41-50 anos	51-60 anos	mais 60 anos
0	7	15	20	1



III. TEMPO DE SERVIÇO (anos)					IV. VÍNCULO PROFISSIONAL			
até 3	de 4 a 10	de 11 a 20	de 21 a 30	mais 30	CONTRATADO	QZP	QA	TÉC. ESPECIAL.
2	7	6	14	11	15	3	21	1

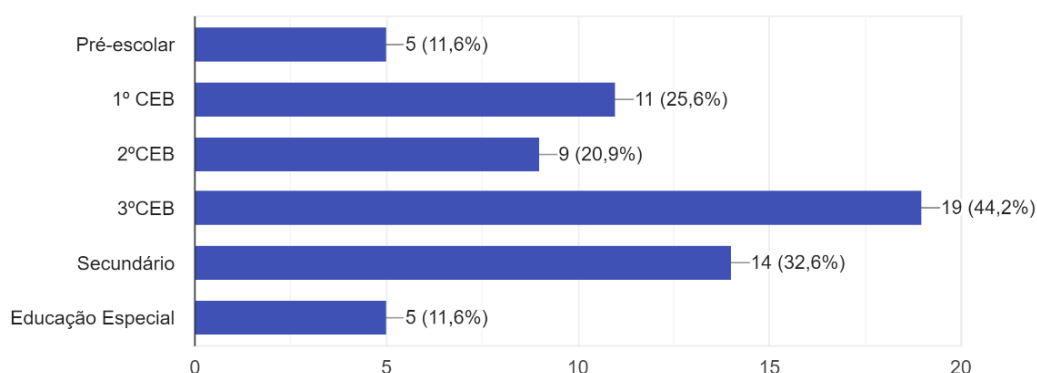


V. DEPARTAMENTO CURRICULAR			
EPE E 1ºCEB	LCSH	EXP	MAT E CE
12	15	9	7



VI. CICLO A QUE LECIONA

EPE	1ºCEB	2ºCEB	3ºCEB/SEC	SEC	ED ESP
5	11	9	19	14	5



CONCLUSÕES

GÉNERO: universo docente maioritariamente feminino.

IDADE: maioria dos respondentes situa-se entre os 41 e os 60 anos de idade, confirmando o envelhecimento da classe docente.

TEMPO DE SERVIÇO: corpo docente experiente, possuindo a maioria dos professores mais de ensino.

VÍNCULO PROFISSIONAL: pouca estabilidade do corpo docente - 21 QA mas 15 contratados.

CICLO A QUE LECIONA: maioria dos docentes leciona 3º ciclo e ensino secundário.

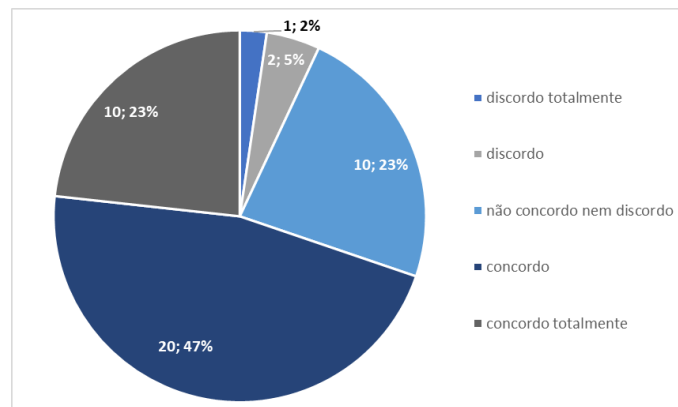
PARTE II

Compreender, na perspetiva dos DOCENTES, os efeitos da sua participação na CoPV, enquanto contexto de um processo supervisoivo entre pares

QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO: Conhecimento do que é uma CoPV

CONSIDERO QUE... (1-discordo totalmente / 5-concordo totalmente)

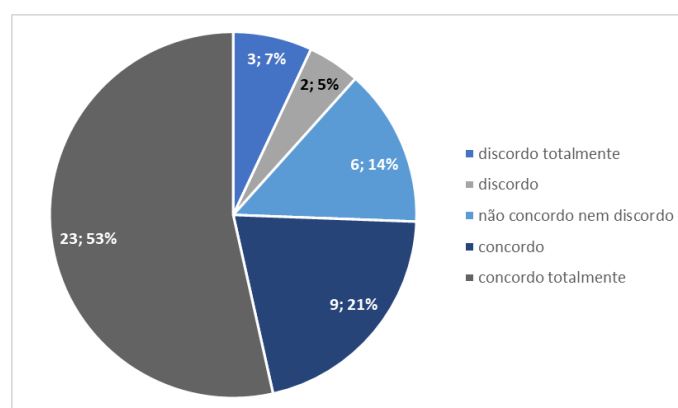
	1	2	3	4	5
A minha participação na CoPV "da Supervisão à Colaboração" ajudou-me a compreender o que é e para que serve uma CoPV.	1	2	10	20	10



QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO: Experiência de participação em CoPV

CONSIDERO QUE... (1-discordo totalmente / 5-concordo totalmente)

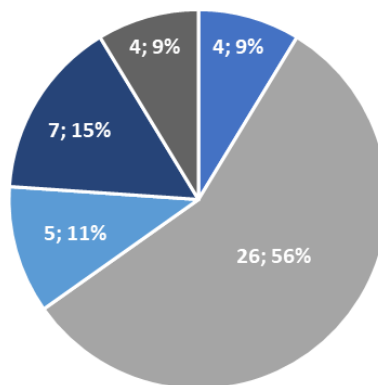
	1	2	3	4	5
Este ano foi a primeira vez que participei numa CoPV num contexto de supervisão entre pares.	3	2	6	9	23



QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO: Grau de participação na CoPV

CONSIDERO QUE...

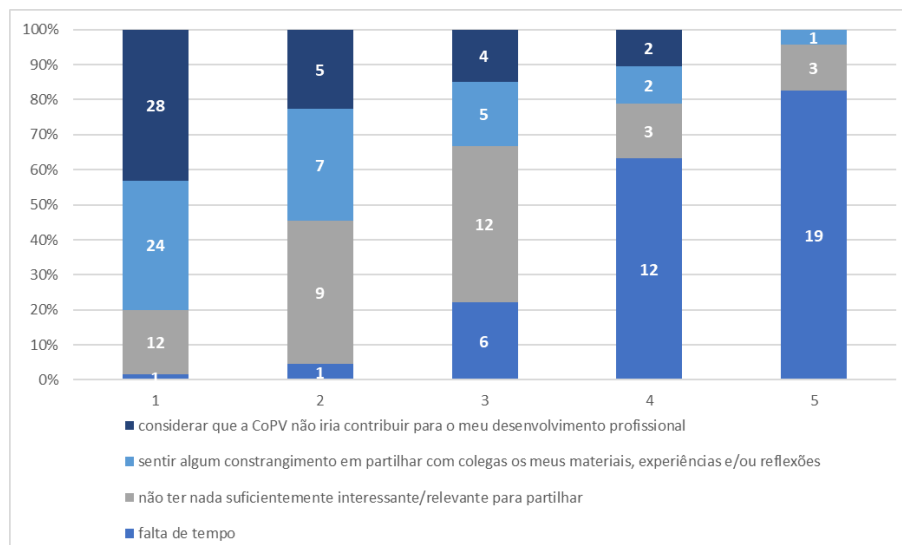
a) participei regularmente na CoPV através da partilha de materiais, experiências e/ou reflexões e acompanhei as partilhas do/as colegas.	4
b) participei esporadicamente na CoPV através da partilha de materiais, experiências e/ou reflexões e acompanhei as partilhas do/as colegas.	26
c) não participei na CoPV, mas acompanhei regularmente as partilhas de materiais, experiências e/ou reflexões realizadas na equipa.	5
d) não participei na CoPV, mas acompanhei esporadicamente as partilhas de materiais, experiências e/ou reflexões realizadas na equipa.	7
e) não participei nem acompanhei as partilhas de materiais, experiências e/ou reflexões realizadas na equipa.	1



- a) participei regularmente na CoPV através da partilha de materiais, experiências e/ou reflexões e acompanhei as partilhas do/as colegas.
- b) participei esporadicamente na CoPV através da partilha de materiais, experiências e/ou reflexões e acompanhei as partilhas do/as colegas.
- c) não participei na CoPV, mas acompanhei regularmente as partilhas de materiais, experiências e/ou reflexões realizadas na equipa.
- d) não participei na CoPV, mas acompanhei esporadicamente as partilhas de materiais, experiências e/ou reflexões realizadas na equipa.
- e) não participei nem acompanhei as partilhas de materiais, experiências e/ou reflexões realizadas na equipa.

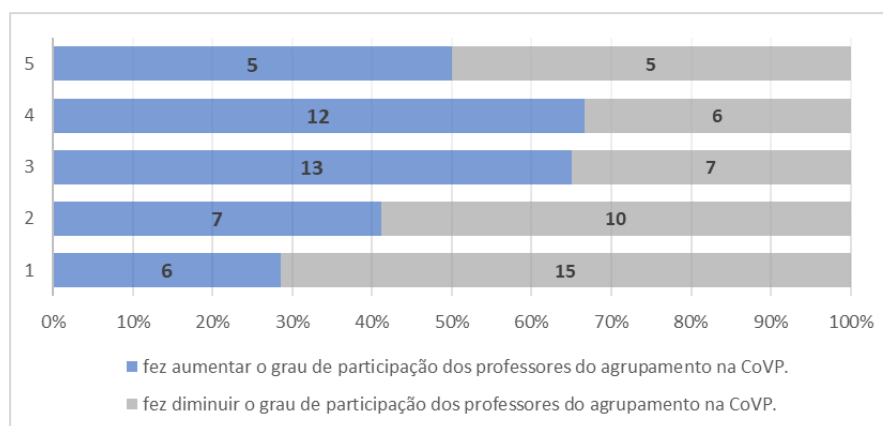
Ao longo do ano letivo não participei ou participei apenas esporadicamente na CoVP devido a... (1-discordo totalmente / 5-concordo totalmente)

	1	2	3	4	5
falta de tempo	1	1	6	12	19
não ter nada suficientemente interessante/relevante para partilhar	12	9	12	3	3
sentir algum constrangimento em partilhar com colegas os meus materiais, experiências e/ou reflexões	24	7	5	2	1
considerar que a CoPV não iria contribuir para o meu desenvolvimento profissional	28	5	4	2	0



O contexto pandémico, conducente ao confinamento e ao E@D (1-discordo totalmente / 5-concordo totalmente)

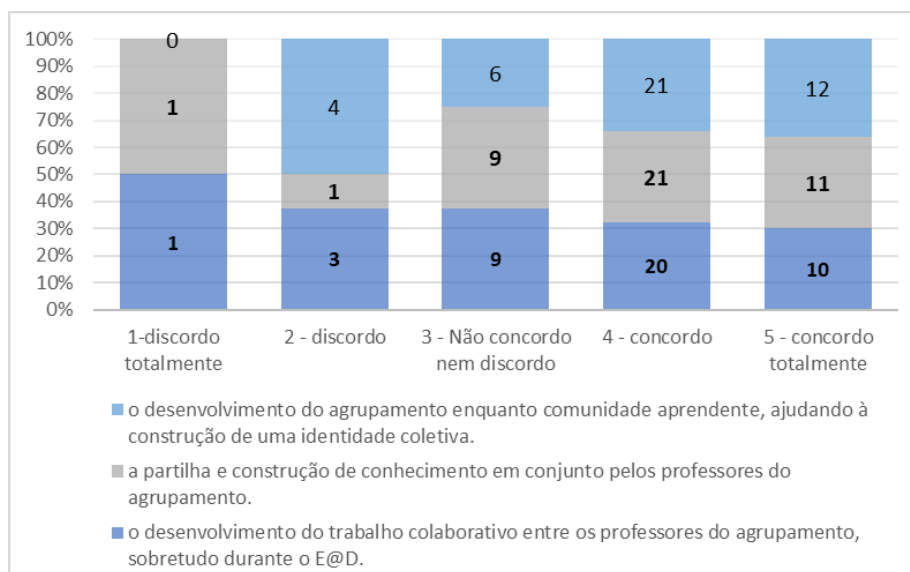
	1	2	3	4	5
fez aumentar o grau de participação dos professores do agrupamento na CoVP.	6	7	13	12	5
fez diminuir o grau de participação dos professores do agrupamento na CoVP.	15	10	7	6	5



QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO: Contributos da participação na CoPV ao nível do trabalho colaborativo entre docentes

A CoPV contribuiu para: (1-discordo totalmente / 5-concordo totalmente)

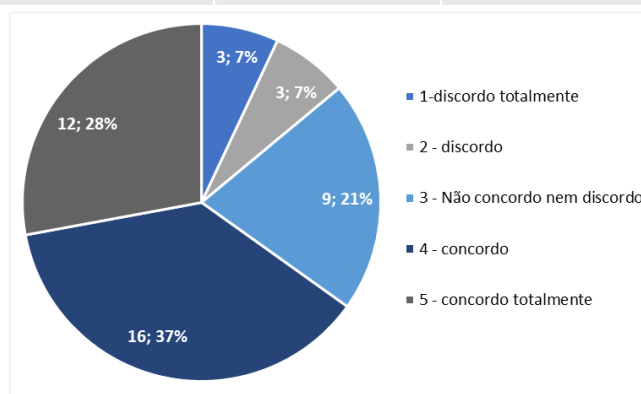
	1	2	3	4	5
o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores do agrupamento, sobretudo durante o E@D.	1	3	9	20	10
a partilha e construção de conhecimento em conjunto pelos professores do agrupamento.	1	1	9	21	11
o desenvolvimento do agrupamento enquanto comunidade aprendente, ajudando à construção de uma identidade coletiva.	0	4	6	21	12



A participação dos professores do agrupamento na CoPV contribuiu para um sentimento de bem-estar durante o confinamento e o E@D, diminuindo o isolamento e facilitando a colaboração e a comunicação entre pares.

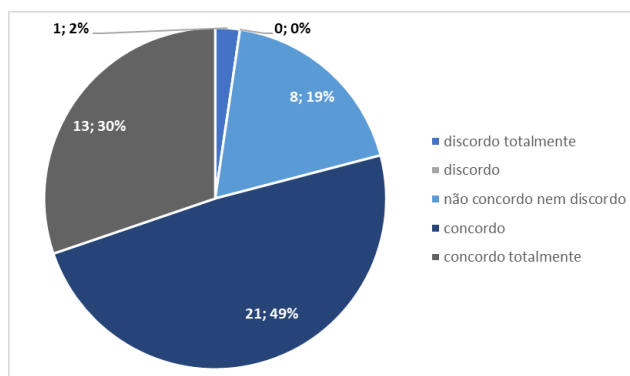
(1-discordo totalmente / 5-concordo totalmente)

1	2	3	4	5
3	3	9	16	12



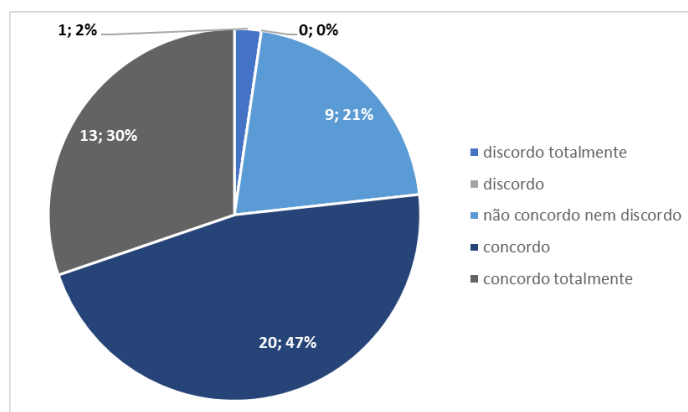
CONSIDERO QUE... (1-discordo totalmente / 5-concordo totalmente)

	1	2	3	4	5
A CoPV desenvolveu-se assente numa relação de confiança entre os professores participantes.	1	0	8	21	13



CONSIDERO QUE... (1-discordo totalmente / 5-concordo totalmente)

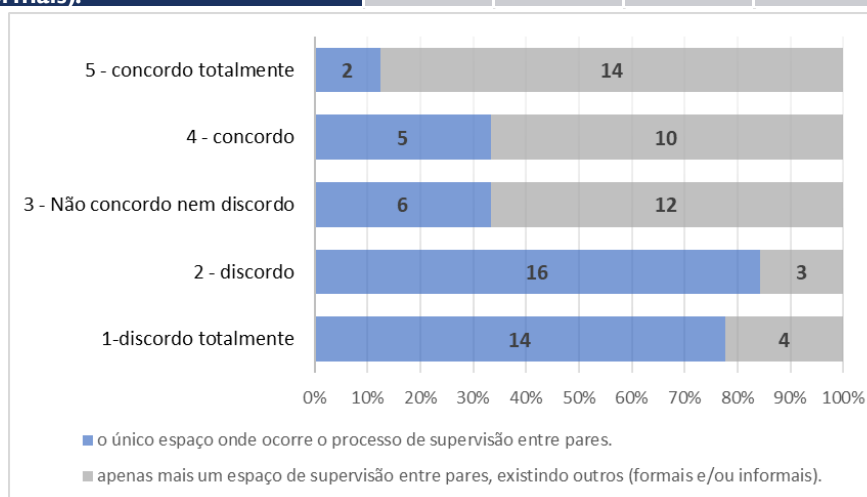
	1	2	3	4	5
A CoPV foi um espaço facilitador do processo de supervisão entre pares, pela facilidade de acesso e transparência.	1	0	9	20	13



QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO: Percepção da natureza da CoPV

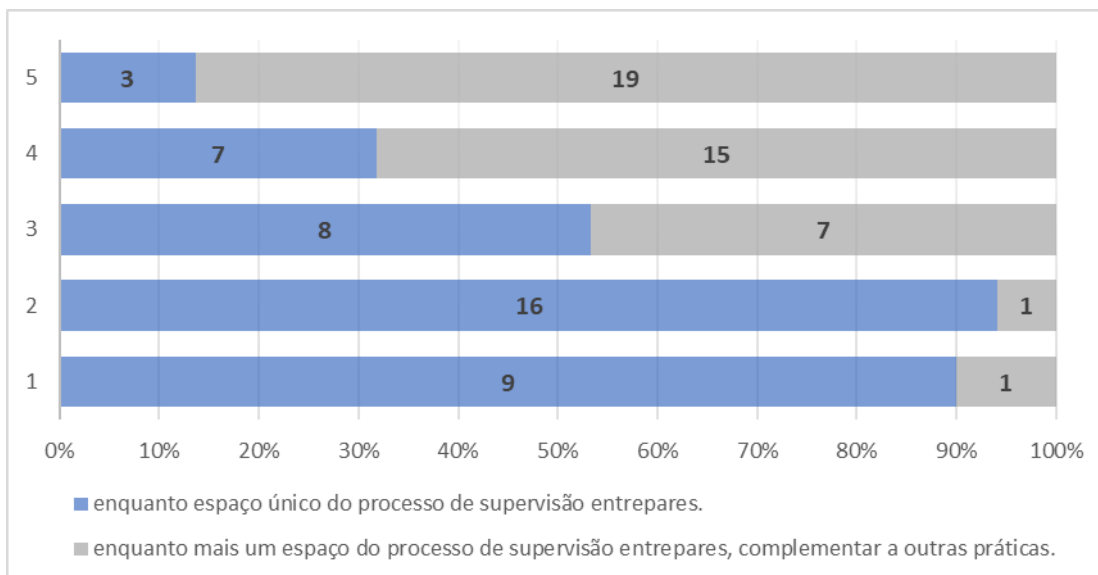
No agrupamento, a CoPV "da Supervisão à colaboração" é...(1-discordo totalmente / 5-concordo totalmente)

	1	2	3	4	5
o único espaço onde ocorre o processo de supervisão entre pares.	14	16	6	5	2
apenas mais um espaço de supervisão entre pares, existindo outros (formais e/ou informais).	4	3	12	10	14



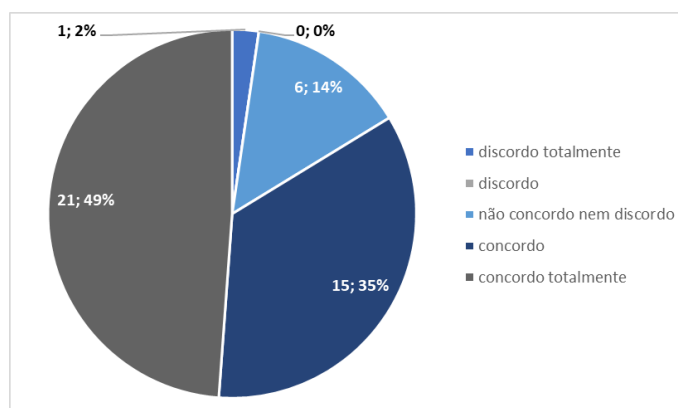
A CoPV deve manter-se no próximo ano letivo... (1-discordo totalmente / 5-concordo totalmente)

	1	2	3	4	5
enquanto espaço único do processo de supervisão entrepares.	9	16	8	7	3
enquanto mais um espaço do processo de supervisão entrepares, complementar a outras práticas.	1	1	7	15	19



CONSIDERO QUE... (1-discordo totalmente / 5-concordo totalmente)

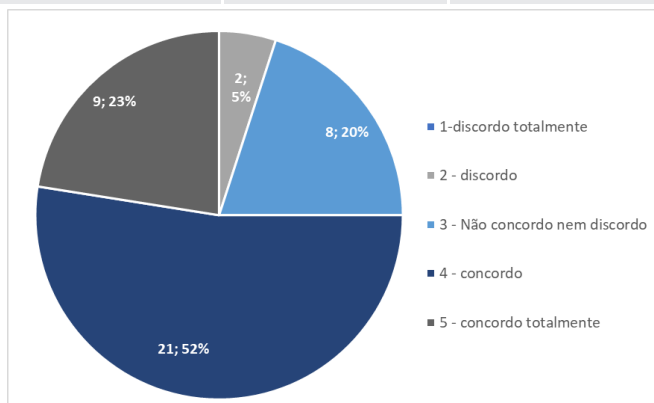
	1	2	3	4	5
Converso com os meus colegas, noutra contexto que não a CoPV, sobre os temas aí partilhados e trabalhados.	1	0	6	15	21



QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO: Contributos da participação na CoPV ao nível da autossupervisão”, com vista ao desenvolvimento de profissionais reflexivos

A CoPV contribuiu para a minha autosupervisão/autoaprendizagem, ajudando-me a refletir sobre as minhas práticas de avaliação e a melhorá-las. (1-discordo totalmente / 5-concordo totalmente)

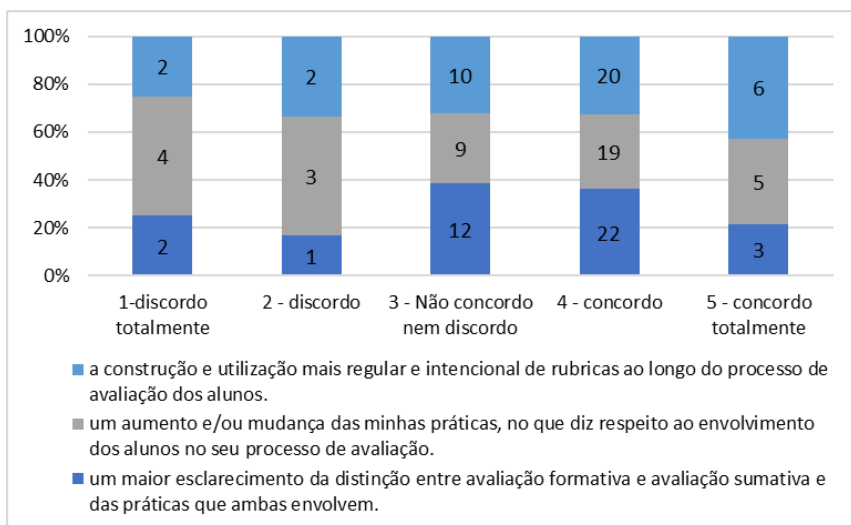
1	2	3	4	5
0	2	8	21	9



QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO: Contributo da participação na CoPV nas práticas de avaliação

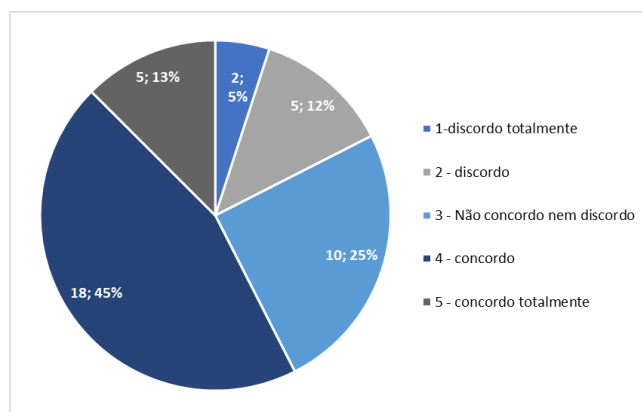
A minha participação na CoPV contribuiu para... (1-discordo totalmente / 5-concordo totalmente)

	1	2	3	4	5
um maior esclarecimento da distinção entre avaliação formativa e avaliação sumativa e das práticas que ambas envolvem.	2	1	12	22	3
um aumento e/ou mudança das minhas práticas, no que diz respeito ao envolvimento dos alunos no seu processo de avaliação.	4	3	9	19	5
a construção e utilização mais regular e intencional de rubricas ao longo do processo de avaliação dos alunos.	2	2	10	20	6



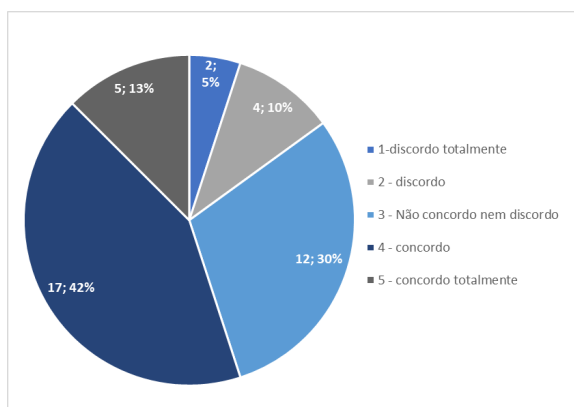
A minha participação na CoPV constituiu o ponto de partida para a elaboração e/ou aperfeiçoamento dos meus instrumentos de avaliação dos alunos. **(1-discordo totalmente / 5-concordo totalmente)**

1	2	3	4	5
2	5	10	18	5



A minha participação na CoPV teve impacto nas minhas práticas de avaliação, quer no regime presencial quer em E@D **(1-discordo totalmente / 5-concordo totalmente)**

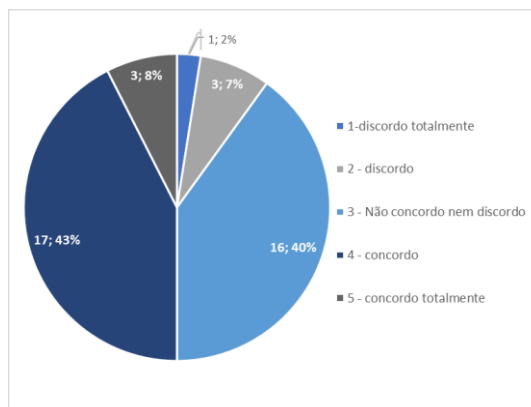
1	2	3	4	5
2	4	12	17	5



QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO: Contributo impacto no sucesso dos alunos

A minha participação na CoPV teve um impacto positivo nas aprendizagens e no sucesso dos alunos. **(1-discordo totalmente / 5-concordo totalmente)**

1	2	3	4	5
1	3	16	17	3



CONCLUSÕES

Conhecimento do que é uma CoPV: 70% dos docentes concorda/concorda totalmente que a sua participação na CoPV contribuiu para uma melhor compreensão do que é e para que serve a CoPV.

Experiência de participação em CoPV: a maioria dos docentes participantes consideram-se inexperientes ao nível da participação em comunidades de prática virtuais,

Grau de participação na CoPV:

- apenas 9% ($n=4$) dos inquiridos afirma ter participado regularmente na CoPV, sendo que a maioria (61%; $n=26$) considera ter participado apenas esporadicamente, embora tenha acompanhado as partilhas dos colegas. Apenas 1 respondente (2%) reconhece não ter participado na CoPV nem acompanhado a participação dos colegas.

- 60% ($n=21$) dos respondentes discorda/discorda totalmente que o facto de não ter participado ou de ter participado esporadicamente se deve a não ter nada suficientemente interessante/relevante para partilhar.

- 79% ($n=31$) dos respondentes discorda/discorda totalmente que o facto de não ter participado ou de ter participado esporadicamente se deve a sentir algum constrangimento em partilhar com colegas os seus materiais, experiências e/ou reflexões.

- 85% ($n=33$) dos respondentes discorda/discorda totalmente que o facto de não ter participado ou de ter participado esporadicamente se deve a considerar que a CoPV não iria contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

- a maioria dos docentes (80%; $n=31$) atribui à “falta de tempo” o facto de não ter participado ou ter participado esporadicamente na CoPV, tendo situado a sua resposta em 4 ou 5.

- verifica-se que as opiniões são divergentes no que diz respeito à afirmação “O contexto pandémico, conducente ao confinamento e ao E@D, fez aumentar o grau de participação dos professores do AE na CoPV”: 40% concorda/concorda totalmente ($n=17$), 30% ($n=13$) discorda/discorda totalmente e os restantes 30% ($n=13$) não concordam nem discordam.

- o mesmo não acontece perante a afirmação “O contexto pandémico, conducente ao confinamento e ao E@D, fez diminuir o grau de participação dos professores do AE na CoPV”. Curiosamente, a maioria dos respondentes (58%; $n=25$) discorda/discorda totalmente desta afirmação, 26% ($n=11$) concorda/concorda totalmente e apenas 16% ($n=7$) não concorda nem discorda.

Contributos da participação na CoPV ao nível do trabalho colaborativo entre docentes: a maioria dos docentes reconhece a importância da CoPV enquanto espaço de supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional docente, sendo que:

- 70% ($n=30$) concorda/concorda totalmente que contribuiu para o trabalho colaborativo entre pares (sobretudo durante o E@D);

- 75% ($n=32$) concorda/concorda totalmente que contribuiu para a partilha e construção de conhecimento em conjunto pelos professores do AE;

- 77% (n=33) concorda/concorda totalmente que contribuiu para o desenvolvimento do AE enquanto comunidade aprendente, ajudando à construção de uma identidade coletiva.

- a maioria dos docentes (65%; n=28) concorda/concorda plenamente que a participação dos docentes na CoPV contribuiu para um sentimento de bem-estar durante o E@D, diminuindo o isolamento e facilitando a colaboração e a comunicação entre pares.

Percepção da natureza da CoPV: A maioria dos respondentes (70%; n=30) discorda/discorda totalmente com a ideia de que a CoPV é o único espaço onde ocorre a supervisão horizontal e 56% (n=24) considera que a CoPV é apenas mais um espaço. Estes resultados são corroborados pelas respostas à questão “Converso com os meus colegas, noutra contexto que não a CoPV, sobre os temas aí partilhados e trabalhados”: 84% (n=36) dos inquiridos situaram a sua resposta em “concordo” ou “concordo totalmente”.

Contributos da participação na CoPV ao nível da autossupervisão”, com vista ao desenvolvimento de profissionais reflexivos:

30 dos 40 respondentes (75%) concordam/concordam totalmente que a CoPV contribuiu para a sua autossupervisão/autoaprendizagem, ajudando-os a refletir sobre as suas práticas de avaliação e a melhorá-las.

Contributo da participação na CoPV nas práticas de avaliação:

a maioria dos docentes considera que a sua participação na CoPV contribuiu para uma melhoria de práticas ao nível dos três pilares do novo sistema de avaliação e classificação: avaliação formativa vs avaliação sumativa; envolvimento dos alunos no processo de avaliação; utilização de rubricas como suporte ao processo de avaliação. Assim:

- 63% (n= 25) concorda/concorda totalmente que a sua participação na CoPV contribuiu para um maior esclarecimento da distinção entre avaliação formativa e avaliação sumativa e das práticas que ambas envolvem;

- 61% (n=24) concorda/concorda totalmente que a sua participação na CoPV contribuiu para um aumento e/ou mudança das suas práticas, no que diz respeito ao envolvimento dos alunos no seu processo de avaliação;

- 65% (n=26) concorda/concorda totalmente que a sua participação na CoPV contribuiu para a construção e utilização mais regular e intencional de rubricas ao longo do processo de avaliação dos alunos.

A maioria dos respondentes (58%; n=23) concorda/concorda totalmente que a sua participação na CoPV constituiu o ponto de partida para a elaboração e/ou aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação dos alunos

a maioria dos respondentes (55%; n=22) concorda/concorda totalmente que a sua participação na CoPV teve impacto nas suas práticas de avaliação, quer no regime presencial, quer em E@D.

Contributo impacto no sucesso dos alunos:

50% dos respondentes (n=20) consideram que a sua participação na CoPV teve um impacto positivo nas aprendizagens e no sucesso dos alunos, sendo que uma percentagem significativa de docentes (40%; n=16) se posiciona no nível 3, ou seja, não concorda nem discorda.

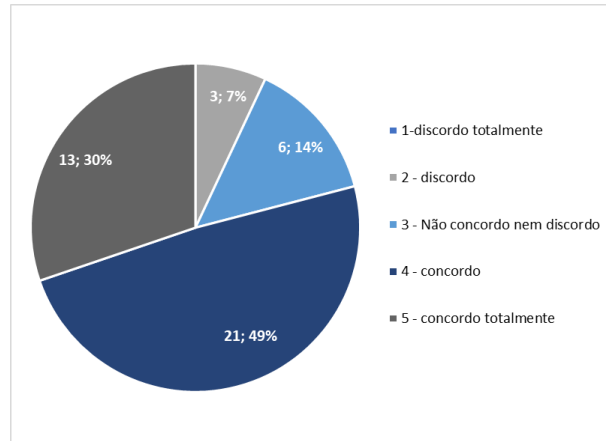
PARTE III

Analisar, na perspetiva dos docentes participantes, a relevância do papel do/a moderador/a da CoPV

QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO: Relevância do papel do/a moderador/a de uma CoPV

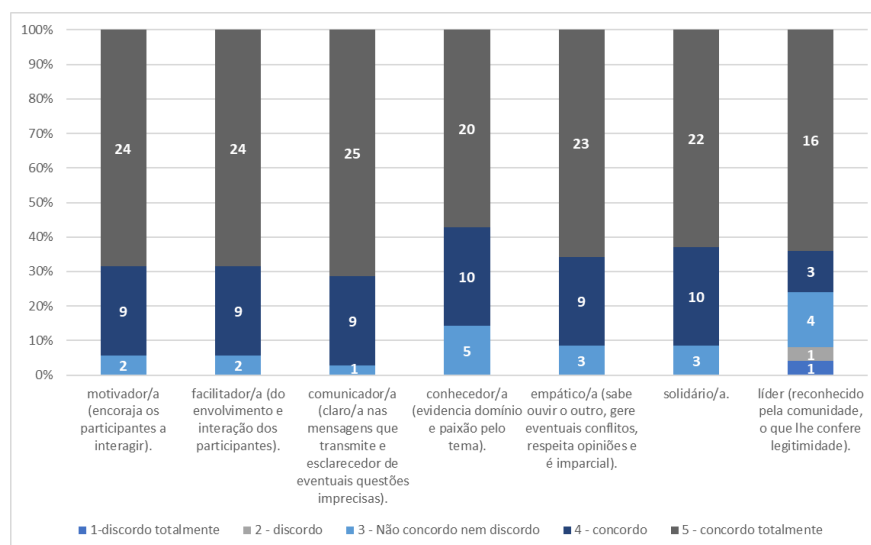
O papel do/a moderador/a de uma CoVP é fundamental para manter a comunidade ativa. I-discordo totalmente / 5-concordo totalmente)

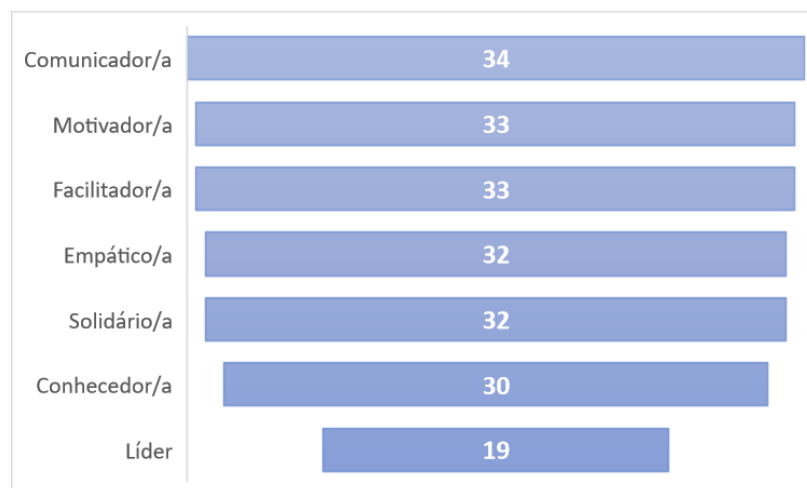
1	2	3	4	5
0	3	6	21	13



Um/a moderador/a de uma CoVP deve ser:(I-discordo totalmente / 5-concordo totalmente)

	1	2	3	4	5
motivador/a (encoraja os participantes a interagir).	0	0	2	9	24
facilitador/a (do envolvimento e interação dos participantes).	0	0	2	9	24
comunicador/a (claro/a nas mensagens que transmite e esclarecedor de eventuais questões imprecisas).	0	0	1	9	25
conhecedor/a (evidencia domínio e paixão pelo tema).	0	0	5	10	20
empático/a (sabe ouvir o outro, gere eventuais conflitos, respeita opiniões e é imparcial).	0	0	3	9	23
solidário/a.	0	0	3	10	22
líder (reconhecido pela comunidade, o que lhe confere legitimidade).	1	1	4	3	16





CONCLUSÕES

A maioria dos inquiridos (79%; $n=34$) concorda/concorda totalmente que o papel do/a moderador/a de uma CoPV é fundamental para manter a comunidade ativa

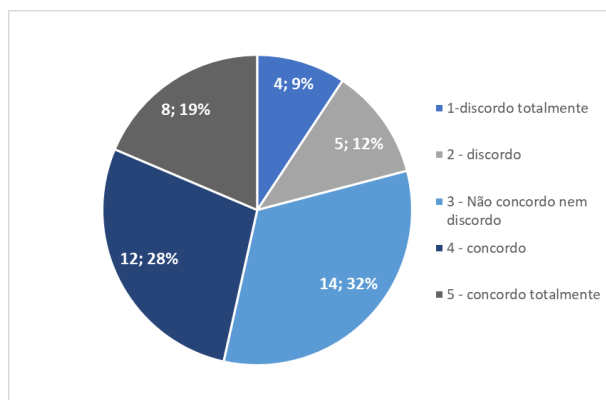
PARTE IV

Revisitar o conceito de supervisão dos docentes participantes, aferindo as suas perceções

QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO: Perceção das múltiplas dimensões da supervisão

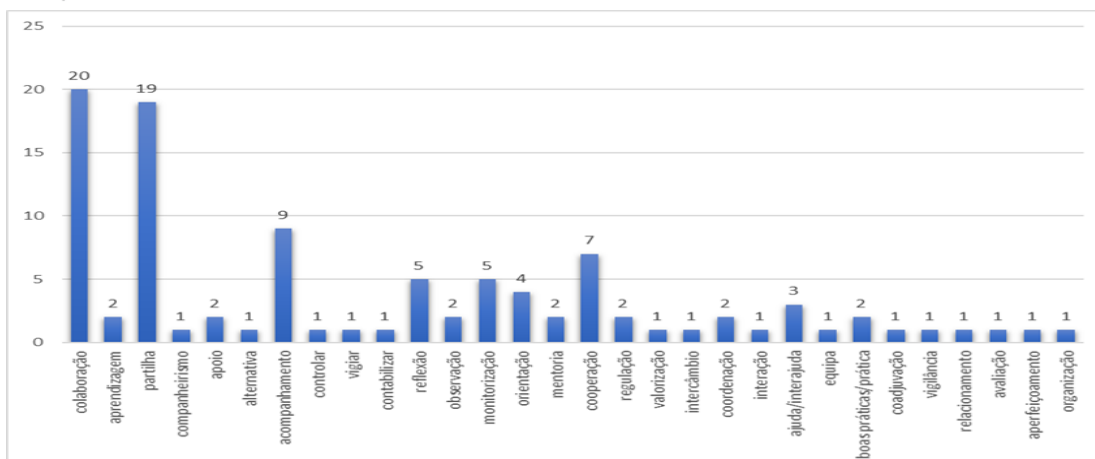
No conceito “supervisão pedagógica entre pares”, o termo “supervisão” deveria ser substituído por outro..(1-discordo totalmente / 5-concordo totalmente)

1	2	3	4	5
4	5	14	12	8



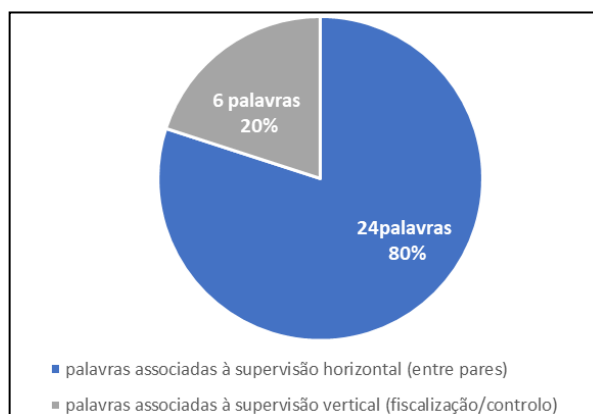
Indique 3 termos alternativos à palavra "supervisão".

43 respostas



SUPERVISÃO - PALAVRAS ASSOCIADAS

palavras associadas à supervisão horizontal (entre pares)	palavras associadas à supervisão vertical
24	80



CONCLUSÕES

- 47% ($n=20$) dos respondentes consideram que, no conceito “supervisão pedagógica entre pares”, o termo “supervisão” deve ser substituído por outro, sendo que apenas 21% ($n=9$) dos inquiridos discorda ou discorda totalmente e os restantes (32%; $n=14$) não concorda nem discorda.
- foi solicitado aos inquiridos que indicassem 3 termos alternativos à palavra “supervisão”, podendo verificar-se que uma maioria expressiva dos termos sugeridos se encontram associados a um processo superviso horizontal, destacando-se “colaboração” e “partilha”, em detrimento do conceito de supervisão enquanto processo de fiscalização e controlo.

ANEXO 6 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

MACROCATEGORIA: PLATAFORMA MS TEAMS

Categorias	Subcategorias	Microcategorias
Experiência	Sem	---
	ERE	
	Com	
Frequência de utilização	Baixa	---
	Elevada	
Grau de domínio	Reduzido	---
	Bom	
	Muito Bom	
Utilização com alunos	Não utiliza	---
	Utiliza	Comunicação
		Tarefas/Recursos
		Colaboração
Utilização com os pares	Utiliza pouco	---
	Utiliza	Colaboração e partilha
		Comunicação

MACROCATEGORIA: SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Categorias	Subcategorias	Microcategorias
Conceitos associados SVP	Positivo	Agrupamento
	Negativo	Substituição da palavra
Importância do processo SVP	Importante	Melhoria das aprendizagens
		Melhoria de práticas
		Trabalho colaborativo
Modalidade SVP mais útil	Vertical	---
	Ambas	
	Horizontal	

MACROCATEGORIA: COMUNIDADE DE PRÁTICA VIRTUAL (CoPV)

Categorias	Subcategorias	Microcategorias
Conhecimento	---	---
Experiência de participação	Não	---
	Sim	
Natureza da CoPV	Mais um espaço	Cultura de escola
	Único espaço	---
Grau de participação	Nada ativa	---

	Pouco ativa	Ausência de turma
		Dificuldades
		Notificações
		Ausência de motivo
		Tempo
		Insegurança
	Ativa	---
Efeito da pandemia na participação	Negativo	Competências digitais
		ERE
	Positivo	---
Colaboração entre pares	---	---
Bem-estar docente	---	---
Novas práticas de avaliação	Pares	---
	Individual	---
	Importância do tempo	---
Sucesso dos alunos	Envolvimento dos alunos	---
	Mudança de práticas	---
Prós	Sem pressão	---
	Alternativa	---
	Acesso	---
Contras	Dificuldade em apontar contras	---
	Resistência	---
	Troca de ideias	---
	Docente único	---
	Feedback	---
	Tempo	---
Continuidade da CoPV	Com alterações	---
	Complemento ao presencial	---
	Importância	---
	Participação voluntária	---

MACROCATEGORIA: E-MODERADOR(A)

Categorias	Subcategorias	Microcategorias
Características e-moderador(a)	Reconhecimento	Liderança
		E-moderadora
	Conhecimento do grupo	---
	Conhecimento do domínio	---
	Dinamismo	---

	Comunicação	---
	Inteligência emocional	Empatia
		Resiliência
		Gestão de conflitos
		Imparcialidade

6.1 MACROCATEGORIA: PLATAFORMA MS TEAMS

CATEGORIA: EXPERIÊNCIA

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober- tura %
Ent_08	MS Teams > experiência > com	Sim. Sim. Já. É assim, eu tirei uma formação há... há uns 3 anos atrás... aaaa... possibilitou, portanto, é assim, aaaa... ter que... tomar conhecimento com as funcionalidades do Teams, e já era ainda antes da entrada do ensino à distância, eu já estava a trabalhar no Teams noutra perspetiva, na perspetiva de implementar a Box no agrupamento. Portanto. E... e de o Teams funcionar como ferramenta de arquivo, aaaa...portanto, a implementar no agrupamento. Com, com a entrada, não é, desta modalidade de ensino, veio, de alguma forma, aaaa... despoletar, não é?	545	2,93

Um dos entrevistados nunca tinha utilizado a plataforma MS Teams, nem a conhecia. Refira-se que o entrevistado não dava aulas há 7 anos: “O facto de não dar aulas há sete anos colocava-me há sete anos” (Entrevista 1, Pos. 100).

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober- tura %
Ent_01	MS Teams > experiência > sem	Não! Nunca!	11	0,03
Ent_01	MS Teams > experiência > sem	Sim. Em qualquer circunstância. Quer como encarregada de educação, quer como professora. Nunca tinha usado.	107	0,32

Os restantes 8 entrevistados nunca tinham utilizado o MS Teams antes da pandemia e do ensino à distância.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober- tura %
Ent_02	MS Teams > experiência > ERE	O ano passado. O ano passado... o ano letivo anterior.	52	0,22

Ent_02	MS Teams > experiência >ERE	Só.	3	0,01
Ent_02	MS Teams > experiência >ERE	Nunca tinha utilizado.	22	0,09
Ent_03	MS Teams > experiência >ERE	Sim, no final do ano letivo transato.	37	0,07
Ent_03	MS Teams > experiência >ERE	Só, sim. Quando passamos para o ensino a distância, somente.	60	0,12
Ent_03	MS Teams > experiência >ERE	Nada, não! Com o Teams nunca.	29	0,06
Ent_04	MS Teams > experiência >ERE	Antes deste ano letivo, sim, porque já foi utilizada no passado...	64	0,28
Ent_04	MS Teams > experiência >ERE	Em contexto de ensino a distância	33	0,14
Ent_04	MS Teams > experiência >ERE	Antes disso, não. Não tinha conhecimento do Teams. Não.	55	0,24
Ent_05	MS Teams > experiência >ERE	No ano passado, já tínhamos usado, no ano letivo transato, quando começou o confinamento	88	0,31
Ent_05	MS Teams > experiência >ERE	Antes disso não tinha qualquer conhecimento, não.	49	0,17
Ent_06	MS Teams > experiência >ERE	Antes deste ano letivo, já! Sim!	32	0,15
Ent_06	MS Teams > experiência >ERE	O ano passado! Nós já iniciámos o ano passado, com a plataforma.	64	0,29
Ent_06	MS Teams > experiência >ERE	Em contexto de ensino à distância, sim! Foi a primeira vez que tive contato com ela. Não foi este ano, foi no ano anterior.	123	0,56
Ent_07	MS Teams > experiência >ERE	Antes do... da pandemia, não!	27	0,04
Ent_07	MS Teams > experiência >ERE	Sim, começámos... quando tivemos... primeiro começámos... por utilizar o Padlet e só depois, mais tarde, é que achámos que não era suficiente e começámos a utilizar o Teams. Portanto...	177	0,29
Ent_07	MS Teams > experiência >ERE	Não... não me recordo, não. Mas sabia que existia! Mas utilizado no trabalho, não.	80	0,13
Ent_09	MS Teams > experiência >ERE	no final do ano letivo passado. No final do ano letivo passado, com essa questão do ensino à distância, sim.	108	0,50

Ent_09	MS Teams > experiência >ERE	Antes disso não.	16	0,07
Ent_10	MS Teams > experiência >ERE	Sim, o ano passado, no agrupamento de escolas de S. Era a plataforma pela qual trabalhávamos.	93	0,29
Ent_10	MS Teams > experiência >ERE	Para o ensino à distância. Antes disso não.	43	0,13

CATEGORIA: FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO

Após codificação de segmentos, procedeu-se à análise *temas QUAL em grupos QUANT (segmentos codificados)*, que nos permitiu uma leitura dos segmentos codificados com a introdução do ciclo que cada entrevistado leciona. A leitura dos resultados permitiu-nos, assim, a criação de duas subcategorias: “baixa” e “elevada”. Verificámos, assim, que os entrevistados que lecionam o 1º CEB são aqueles que menos utilizam a plataforma MS Teams.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober-tura %	Ciclo a que leciona
Ent_05	MS Teams > frequência > baixa	esporadicamente. Dado não ter turma, portanto, acabo por não usar muito, simplesmente entro para combinarmos reuniões entre colegas, aaaaa... mais para questões de equipas que... as quais integro... aaaaaa.... não uso com muita regularidade, não.	238	0,83	1º CEB
Ent_06	MS Team > frequência > Baixa	Mas não é uma plataforma que eu uso muito no meu dia a dia. Aaaa... quando estávamos online, muito mais.	102	0,46	1º CEB

Os restantes 8 entrevistados referem utilizar a plataforma MS com bastante regularidade.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober-tura %	Ciclo que leciona
Ent_01	MS Teams > frequência > elevada	Diria diariamente, no meu diariamente.	38	0,11	3º CEB/ES
Ent_01	MS Teams > frequência > elevada	Frequente. Dia sim, dia não. Duas, três vezes por semana.	57	0,17	3º CEB/ES
Ent_02	MS Teams > frequência > elevada	Com bastaaaaante frequência!	30	0,13	2º CEB
Ent_02	MS Teams > frequência > elevada	Até demasiada!	14	0,06	2º CEB
Ent_03	MS Teams > frequência > elevada	Neste momento, todos os dias, mesmo apesar de não estar no ensino à distância.	78	0,15	3º CEB/ES

Ent_04	MS Teams > frequência > elevada	Diariamente, múltiplas vezes!	29	0,13	3º CEB/ES
Ent_07	MS Teams > frequência > elevada	frequentemente, diariamente!	28	0,05	2º CEB
Ent_08	MS Teams > frequência > elevada	Todas as aulas! Portanto, regularmente. Aaaa... aliás. em termos de... de... de implementação, eu usei desde o início, eu usei regularmente, com todas as turmas. Portanto, era uma ferramenta que... essencial no decorrer da aula.	220	1,18	2º e 3º CEB/ES
Ent_09	MS Teams > frequência > elevada	Atualmente, constantemente, diariamente... sempre, na preparação e no contato com os alunos tem sido através dessa plataforma, quer em regime à distância, quer agora no presencial, também sempre.	193	0,89	2º CEB
Ent_10	MS Teams > frequência > elevada	diária. Sim. Diária.	20	0,06	2º e 3º CEB
Ent_10	MS Teams > frequência > elevada	Portanto, eu uso a Teams com regularidade, vou lá todos os dias.	64	0,20	2º e 3º CEB
Ent_10	MS Teams > frequência > elevada	a Teams faz parte do meu dia a dia. Portanto, diariamente.	58	0,18	2º e 3º CEB

CATEGORIA: GRAU DE DOMÍNIO

Após codificação de segmentos, procedeu-se à análise *temas QUAL em grupos QUANT (segmentos codificados)*, que nos permitiu uma leitura dos segmentos codificados com a introdução do ciclo que cada entrevistado leciona. A leitura dos resultados permitiu-nos, assim, a criação de duas subcategorias: “baixa” e “elevada”. Verificámos, assim, que os entrevistados que lecionam o 1º CEB são aqueles que menos utilizam a plataforma MS Teams.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober-tura %	Ciclo a que leciona
Ent_05	MS Teams > frequência > baixa	esporadicamente. Dado não ter turma, portanto, acabo por não usar muito, simplesmente entro para combinarmos reuniões entre colegas, aaaaa... mais para questões de equipas que... as quais integro... aaaaaa.... não uso com muita regularidade, não.	238	0,83	1º CEB
Ent_06	MS Team > frequência > Baixa	Mas não é uma plataforma que eu uso muito no meu dia a dia. Aaaa... quando estávamos online, muito mais.	102	0,46	1º CEB

Os restantes 8 entrevistados referem utilizar a plataforma MS com bastante regularidade.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Co- ber- tura %	Ciclo que leciona
Ent_01	MS Teams > frequência > elevada	Diria diariamente, no meu diariamente.	38	0,11	3º CEB/ES
Ent_01	MS Teams > frequência > elevada	Frequente. Dia sim, dia não. Duas, três vezes por semana.	57	0,17	3º CEB/ES
Ent_02	MS Teams > frequência > elevada	Com bastaaaaante frequência!	30	0,13	2º CEB
Ent_02	MS Teams > frequência > elevada	Até demasiada!	14	0,06	2º CEB
Ent_03	MS Teams > frequência > elevada	Neste momento, todos os dias, mesmo apesar de não estar no ensino à distância.	78	0,15	3º CEB/ES
Ent_04	MS Teams > frequência > elevada	Diariamente, múltiplas vezes!	29	0,13	3º CEB/ES
Ent_07	MS Teams > frequência > elevada	frequentemente, diariamente!	28	0,05	2º CEB
Ent_08	MS Teams > frequência > elevada	Todas as aulas! Portanto, regularmente. Aaaa... aliás. em termos de... de... de implementação, eu usei desde o início, eu usei regularmente, com todas as turmas. Portanto, era uma ferramenta que... essencial no decorrer da aula.	220	1,18	2º e 3º CEB/ES
Ent_09	MS Teams > frequência > elevada	Atualmente, constantemente, diariamente... sempre, na preparação e no contato com os alunos tem sido através dessa plataforma, quer em regime à distância, quer agora no presencial, também sempre.	193	0,89	2º CEB
Ent_10	MS Teams > frequência > elevada	diária. Sim. Diária.	20	0,06	2º e 3º CEB
Ent_10	MS Teams > frequência > elevada	Portanto, eu uso a Teams com regularidade, vou lá todos os dias.	64	0,20	2º e 3º CEB
Ent_10	MS Teams > frequência > elevada	a Teams faz parte do meu dia a dia. Portanto, diariamente.	58	0,18	2º e 3º CEB

CATEGORIA: UTILIZAÇÃO COM ALUNOS

Após leitura analítica das entrevistas, rapidamente percebemos que tínhamos de criar duas categorias: as finalidades de utilização com alunos (MS Teams: alunos) e as finalidades de utilização com os pares (MS Teams: pares).

Após codificação de segmentos da categoria “MS Teams: alunos”, procedemos à análise *temas QUAL em grupos QUANT (segmentos codificados)*, que nos permitiu uma leitura dos segmentos

codificados com a introdução do ciclo que cada entrevistado leciona. A leitura dos resultados permitiu-nos a criação de duas subcategorias: “não utiliza” e “utiliza”.

Dois dos entrevistados, docentes do 1.º CEB, afirmam não utilizar o MS Teams com os alunos.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober- tura %	Ciclo que leciona
Ent_05	MS Teams > utilização com alunos > não utiliza	Com alunos, não, pronto, efetivamente, pela razão que não tenho turma	69	0,24	1º CEB
Ent_06	MS Teams > utilização com alunos > não utiliza	eu usei, durante o ensino online. Só! Depois nunca mais usei.	61	0,28	1º CEB

Os restantes oito entrevistados referem utilizar a plataforma MS Teams com alunos.

Uma análise dos resultados obtidos permitiu-nos concluir que os docentes utilizam a plataforma com os alunos essencialmente para comunicar, para a partilha de tarefas e recursos e para trabalho colaborativo. Criámos, assim, as subcategorias “comunicação”, “tarefas/recursos” e “colaboração”.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober- tura %
Ent_01	MS Teams > utilização com alunos > utiliza > comunicação	Também! Aliás, é uma forma... o WhatsApp muitas vezes acaba por ser mais rápido... e de certa forma mais eficaz, mas alguns alunos... ainda há alguns alunos na turma que não têm telemóvel, de forma que o que tem mesmo que chegar a eles vai pelo Teams, porque senão eu tenho medo que não chegue. Só assim recados mais, do género, “amanhã não levem equipamento de educação física” é que vai, se calhar, pelo WhatsApp, não vai pelo Teams. Mas de resto vai sempre tudo pelo Teams.	470	1,42
Ent_02	MS Teams > utilização com alunos > utiliza > comunicação	comunicação... eles comunicam muito comigo através do do Teams. Para esclarecimento de dúvidas...	96	0,41
Ent_03	MS Teams > utilização com alunos > utiliza > comunicação	utilizo para feedbacks, utilizo para conversas pessoais também, porque eles também utilizam comigo	98	0,19
Ent_04	MS Teams > utilização com alunos > utiliza > comunicação	Comunicação, principalmente comunicação	39	0,17
Ent_07	MS Teams > utilização com alunos > utiliza > comunicação	Mesmo no ensino presencial, mantemos a comunicação através do Teams. Eles enviam-me mensagens, eu envio para eles...	114	0,18

Ent_07	MS Teams > utilização com alunos > utiliza > comunicação	Para comunicar com eles	23	0,04
Ent_09	MS Teams > utilização com alunos > utiliza > comunicação	na preparação e no contato com os alunos tem sido através dessa plataforma, quer em regime à distância, quer agora no presencial, também sempre.	144	0,66
Ent_010	MS Teams > utilização com alunos > utiliza > comunicação	para... conversas, chamar a atenção, nas mensagens, falta este trabalho, falta aquele... ameaçar, olha que se não entregas tens negativa... (Risos)	141	0,44
Ent_010	MS Teams > utilização com alunos > utiliza > comunicação	Portanto, era um canal de comunicação que eu usava com muita frequência com os alunos. Então no ensino à distância... todos nós, não é? Mas agora, no presencial, eu continuei a fazer uso	184	0,57

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober- tura %
Ent_01	MS Teams > utilização com alunos > utiliza > tarefas/recursos	Durante o ensino à distância utilizava o Teams mesmo para tudo, no geral, desde... desde exercícios de leitura até exercícios de oralidade, de compreensão... todos os domínios.	172	0,52
Ent_01	MS Teams > utilização com alunos > utiliza > tarefas/recursos	Prática letiva. Mesmo passar sumários para os alunos, era muito, muito frequente. No ensino presencial admito que uso com menos frequência.	139	0,42
Ent_01	MS Teams > utilização com alunos > utiliza > tarefas/recursos	uso, uso para tudo um pouquinho.	32	0,10
Ent_02	MS Teams > utilização com alunos > utiliza > tarefas/recursos	para solicitação de trabalhos,	30	0,13
Ent_03	MS Teams > utilização com alunos > utiliza > tarefas/recursos	Com alunos, utilizo para tarefas	32	0,06

Ent_03	MS Teams > utilização com alunos > utiliza > tarefas/ recursos	E depois também como arquivo	28	0,06
Ent_04	MS Teams > utilização com alunos > utiliza > tarefas/ recursos	apresentação de trabalhos, para que os alunos realizem e.... mais... correção de trabalhos.	87	0,38
Ent_07	MS Teams > utilização com alunos > utiliza > tarefas/ recursos	coloco jogos, às vezes, encontro jogos giros e coloco lá jogos! Eles colocam os... continuamos a fazer, não as tarefas, como no ensino à distância, mas colocamos taref... fazemos articulação com certos trabalhos que são informatizados.	231	0,37
Ent_08	MS Teams > utilização com alunos > utiliza > tarefas/ recursos	todos os recursos, todos os... todo o material de apoio, que era fornecido aos alunos, a avaliação, era tudo através da plataforma.	129	0,69
Ent_08	MS Teams > utilização com alunos > utiliza > tarefas/ recursos	É uma ferramenta de... de uso nas aulas. Aliás, eu já não trabalho de outra forma!	80	0,43
Ent_09	MS Teams > utilização com alunos > utiliza > tarefas/ recursos	para formulários, sim. Para formulários, autoavaliações, para... carregava sempre todas as tarefas das aulas, os recursos, antes colocava sempre lá, mesmo no regime presencial.	174	0,80
Ent_10	MS Teams > utilização com alunos > utiliza > tarefas/ recursos	Para partilhar, para partilhar tarefas com os alunos, para atribuir tarefas,	76	0,24

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober-tura %
Ent_03	MS Teams > utilização com alunos > utiliza > colaboração	e poder também... mexer em textos em comum, poderemos trabalhar de forma colaborativa com os miúdos.	97	0,19
Ent_03	MS Teams > utilização com alunos >	nesta comunidade virtual, o que me permite é estarmos todos a utilizar a mesma, com as mesmas ferramentas e construir algo em comum.	132	0,26

	utiliza > colaboração			
Ent_07	MS Teams > utilização com alunos > utiliza > colaboração	Na cidadania uso a toda hora! Uso com os alunos porque fazemos ainda trabalhos em que interagimos todos.	104	0,17

CATEGORIA: UTILIZAÇÃO COM OS PARES

Após codificação de segmentos da categoria “MS Teams: pares”, procedemos à análise *temas QUAL em grupos QUANT (segmentos codificados)*, que nos permitiu uma leitura dos segmentos codificados com a introdução do ciclo que cada entrevistado leciona. A leitura dos resultados permitiu-nos a criação de duas subcategorias: “utiliza pouco” e “utiliza”.

Dois dos entrevistados, docentes do 1.º CEB, afirmam não utilizar ou utilizar pouco o MS Teams com os pares.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober-tura %	Ciclo que leciona
Ent_05	MS Teams > utilização com os pares > utiliza pouco	Não, não, comunicação uso mais o e-mail. Outlook.	49	0,17	1º CEB
Ent_06	MS Teams > utilização com os pares > utiliza pouco	Com colegas, às vezes usamos. Às vezes usamos. Sim... mas também não muito. S. Não muito...	87	0,40	1º CEB

Os restantes oito entrevistados referem utilizar a plataforma MS Teams com os pares.

Uma análise dos resultados obtidos permitiu-nos concluir que os docentes utilizam a plataforma com os pares essencialmente para partilha/trabalho colaborativo e para comunicar. Criámos, assim, as subcategorias “colaboração e partilha” e “comunicação”.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober-tura %
Ent_03	MS Teams > utilização com os pares > utiliza > colaboração e partilha	Arquivo em comum, construção de documentos em comum,	52	0,10
Ent_04	MS Teams > utilização com os pares > utiliza > colaboração e partilha	E partilha de documentos.	25	0,11
Ent_05	MS Teams > utilização com os pares > utiliza > colaboração e partilha	Partilha de ficheiros, documentos, não é, partilha de documentos	64	0,22

Ent_06	MS Teams > utilização com os pares > utiliza > colaboração e partilha	pronto, para partilhar alguma coisa, para partilhar algum trabalho, alguma...	75	0,34
Ent_08	MS Teams > utilização com os pares > utiliza > colaboração e partilha	Com colegas... é assim, com os colegas temos a questão das equipas pedagógicas, não é, que é uma ferramenta, não é, de... também de trabalho... e até mesmo noutra tipo de trabalho de colaboração aaaa... também é usado para partilha documentos, para trabalhar colaborativamente,	269	1,44
Ent_10	MS Teams > utilização com os pares > utiliza > colaboração e partilha	Mesmo que as reuniões passem a ser presenciais, que eu gostava que fossem presenciais no próximo ano, mas se nós tivermos uma plataforma onde coloquemos os nossos materiais, para serem editados,	194	0,60

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober-tura %
Ent_01	MS Teams > utilização com os pares > utiliza > comunicação	Hoje, por exemplo, situações da direção de turma foram-me comunicadas por mensagem no Teams, há colegas que têm por hábito fazer publicações a dar pontos de situação... eu, como sou diretora de turma, depois acabo sempre também por me manter muito ligada e quando preciso de falar com os colegas de forma mais eficaz também uso muito o Teams	339	1,02
Ent_02	MS Teams > utilização com os pares > utiliza > comunicação	comunicação! Muita comunicação e troca e partilha de ideias. Muito, não é? Muita, muita, muita! Sim!	100	0,42
Ent_03	MS Teams > utilização com os pares > utiliza > comunicação	informações diversas da direção de turma	40	0,08
Ent_04	MS Teams > utilização com os pares > utiliza > comunicação	É apenas comunicação	20	0,09
Ent_07	MS Teams > utilização com os pares > utiliza > comunicação	E com os nossos colegas, diariamente, por exemplo... acontece uma situação, por exemplo, noutra turma, tirando a minha, não é? Para além das equipas reunirem semanalmente, trocamos informações, por exemplo, em relação a alunos que faltam... temos sempre o cuidado de avisar o diretor de turma. Mantemos essa prática.	312	0,50
Ent_07	MS Teams > utilização com os pares > utiliza > comunicação	Depois, diariamente, utilizamos mesmo para comunicar entre nós...	63	0,10
Ent_09	MS Teams > utilização com os pares > utiliza > comunicação	Com os colegas também! Com a... principalmente nas equipas, na comunicação entre as equipas pedagógicas, principalmente.	118	0,54

6.2 MACROCATEGORIA: SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

CATEGORIA: CONCEITOS ASSOCIADOS SVP

Na análise de conteúdo, começamos por efetuar uma análise por frequência de palavras, com lematização, para percebermos aquelas que mais surgiam neste contexto. Uma leitura analítica dos resultados obtidos tornou clara a existência de palavras que remetem para conceitos diferentes de supervisão: um com uma conotação positiva, que aponta para a partilha, colaboração e melhoria de práticas, e outro com uma carga negativa, que tem a ver com avaliação, verificação, controlo e com a ideia de superioridade. Procedemos, então, a uma pesquisa lexical para verificação do contexto em que as palavras surgiam e, após análise dos resultados, criamos então, dentro da categoria “SVP: conceitos associados”, as subcategorias: “positivo” e “negativo”. Na análise, incluímos a variável “anos de serviço no agrupamento” (AS no AE), por considerarmos que poderia ter algum impacto na forma como os entrevistados encaram a supervisão.

Vejamos, então, os segmentos na subcategoria “positivo”, sendo que nove dos dez entrevistados referem possuir um conceito de supervisão associado à colaboração, à partilha e à melhoria de práticas.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Coer- tura %	AS no AE
Ent_02	SVP > conceitos associados SVP > Positivo	Neste momento? Neste momento, em partilhar. Neste momento. Desde que estou no agrupamento de escolas de X. Que é a partilha. Antes disso, não. Sou muito sincera porque... mas pronto, é neste momento, não é, S? É a partilha de ideias...	231	0,98	3
Ent_02	SVP > conceitos associados SVP > Positivo	A partilha de ideias... É. Neste momento é isso mesmo!	52	0,22	3
Ent_03	SVP > conceitos associados SVP > Positivo	Agora não vejo nada disso! Pronto. Já vejo a supervisão como um trabalho colaborativo, pronto. É lógico que acabamos por estar a falar de avaliação, mas já não vejo com aquela lógica de vou ser supervisionada, pronto. Não vejo!	227	0,45	12
Ent_03	SVP > conceitos associados SVP > Positivo	Eu via, eu dantes via claramente assim. Via a coadjuvação, alguém que me auxilia a começar, e a supervisão alguém que me... quase que me avaliava. E agora não! Já para aqui... o quê, há uns bons anos atrás que já não vejo a supervisão assim.	237	0,47	12
Ent_03	SVP > conceitos associados SVP > Positivo	Já não vejo o tal “super”	25	0,05	12

Ent_03	SVP > conceitos associados SVP > Positivo	já não vejo como alguém superior, mas vejo com alguém ao mesmo nível, que partilha boas práticas, que conversa sobre as mesmas	126	0,25	12
Ent_03	SVP > conceitos associados SVP > Positivo	Eu gosto, por exemplo, do nome da nossa equipa, porque é “da supervisão à colaboração”, pronto. Ok? Eu nem sei se não inverteria, não poria “da colaboração à supervisão”,	170	0,34	12
Ent_03	SVP > conceitos associados SVP > Positivo	É a colaboração que vai levar à supervisão.	43	0,08	12
Ent_04	SVP > conceitos associados SVP > Positivo	supervisão pedagógica, para mim, é todo o processo que envolve a prática pedagógica e aaa.... uma maneira, e o processo que nos permite melhorar essa prática pedagógica. Para mim, basicamente, é isto. A supervisão só faz sentido se for para melhorar, senão não faz sentido nenhum.	278	1,20	3
Ent_05	SVP > conceitos associados SVP > Positivo	Colaboração. Partilha.	22	0,08	31
Ent_05	SVP > conceitos associados SVP > Positivo	Na realidade, não é isso, mas também não é isso porque também já fomos aaaaa... desmistificando um bocadinho e desmontando aqui um bocadinho o termo, não é, aaaaa... mesmo a nível da formação, e penso que agora, para mim, quando penso em supervisão já não lhe dou essa... essa carga, digamos. Aaaa... é mais a um nível horizontal, mais a um nível colaborativo, mais a um nível de melhoria de práticas, exatamente pela interação.	420	1,47	31
Ent_05	SVP > conceitos associados SVP > Positivo	No início, a supervisão aparecia com esse carácter avaliativo, não é, e depois manteve-se, mas mudou o paradigma! Ou seja, mudou um bocadinho a definição, ou o objetivo, a finalidade, pronto. E, na realidade, eu penso que isso na maioria, infelizmente ainda não por todos, mas na maioria, já está apropriado que o processo supervisivo, ou supervisão neste caso, entre pares, não tem nada a ver com avaliação! É mesmo para partilha e para enriquecimento, não é, para melhoria de práticas...	488	1,71	31
Ent_06	SVP > conceitos associados SVP > Positivo	É articulação, partilha.... Aaaa... é partilhar, articular... é um trabalho em conjunto, pronto!	90	0,41	12
Ent_07	SVP > conceitos associados SVP > Positivo	Mas com vocês... acho que o conceito estraga o objetivo. A palavra estraga o conceito... estraga o objetivo... que é, o objetivo é espetacular, o objetivo final do projeto, é a minha opinião. Acho que a palavra...	206	0,33	12

Ent_07	SVP > conceitos associados SVP > Positivo	Associo a colaboração. A primeira palavra que penso, logo, é colaborar, entre nós.	82	0,13	12
Ent_07	SVP > conceitos associados SVP > Positivo	A colaboração é a número um, porque, aliás, nós já temos esse... essa ideia acho que já está interiorizada. Não sei, nos outros agrupamentos acho que não!	152	0,25	12
Ent_07	SVP > conceitos associados SVP > Positivo	Estou mesmo... estou mesmo curiosa, porque eu tenho a noção de que eles não utilizam as plataformas como nós...! Para partilha, este conceito de supervisão... não, acho que não. No nosso... no nosso agrupamento já está interiorizada...	225	0,36	12
Ent_08	SVP > conceitos associados SVP > Positivo	para mim supervisão... eu entendo mais como colaboração, como como interajuda, como partilha. Se calhar a palavra mais, para mim, é mais a questão da partilha.	157	0,84	3
Ent_09	SVP > conceitos associados SVP > Positivo	Porque já estamos noutra forma diferente! Já estamos noutra forma! Se a supervisão agora tem outra... outra forma de se entender, como colaborar, partilhar, na nossa prática pedagógica	182	0,84	12
Ent_10	SVP > conceitos associados SVP > Positivo	Mas depois percebi que não! Ou seja, “da supervisão à colaboração” tem o objetivo de, em conjunto, fazermos mais e melhor! No fundo, até é melhor do que mais, porque, às vezes, o mais não quer dizer que seja melhor. É fazer melhor! E se um faz assim, eu posso ver como ele faz, para eu tentar até adaptar à minha prática e também entrar por um caminho e fazer melhor. Ou entrar por outro caminho e fazer melhor. Foi depois disso que eu percebi!	443	1,38	1
Ent_10	SVP > conceitos associados SVP > Positivo	E também percebi que, por exemplo, esta partilha, este canal que se criou para partilhar as rubricas, é uma mais-valia, porquê? Porque eu nunca tinha feito avaliação por rubricas, tentei fazer, não sei se bem se mal, fiz algumas ao longo do ano e partilhei. E fui vendo as dos colegas! Porquê? Porque servem para também nós percebermos se é dentro daquela linha ou se estamos completamente errados! E podemos retirar dali algumas ideias, que depois podemos readaptar. Ou seja, do esforço, da união, pode sair algo melhor! Foi assim que eu depois entendi a supervisão... e há a colaboração, não é? Ou seja, ver para colaborar e para melhorar!	639	1,98	1

É inegável que, de uma forma geral, os docentes do AE onde decorreu o nosso estudo associam a supervisão pedagógica a conceitos positivos, de colaboração, de partilha e de entreajuda, encarando-a como uma “conceção democrática baseada na colaboração” com vista à “melhoria do ensino e da aprendizagem” (Sullivan & Glanz, 2000, citado por Correia & Seabra, 2014, p.1).

De referir ainda que a tabela acima inclui, como referido anteriormente, a variável dos anos de serviço dos entrevistados no AE onde decorreu o nosso estudo. Uma leitura analítica permite concluir que a referida variável não possui um impacto direto nas respostas dadas, uma vez que um dos entrevistados (P10) se encontrava a lecionar no AE pela primeira vez nesse ano.

Foi também possível perceber que metade dos entrevistados (P2, P3, P5, P7, P10) refere-se às suas percepções negativas do processo de supervisão como algo do passado. Estabelecem uma comparação entre o “antes” e o “agora”, atribuindo a alteração/transformação da sua forma de sentir à supervisão ao facto de estarem a lecionar no AE onde decorreu este estudo. Definiu-se assim a microcategoria “agrupamento”:

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober- tura %	AS no AE
Ent_02	SVP > conceitos associados SVP > Positivo > agrupamento	Neste momento, em partilhar. Neste momento. Desde que estou no agrupamento de escolas de X. Que é a partilha. Antes disso, não. Sou muito sincera porque... mas pronto, é neste momento, não é, S? É a partilha de ideias...	216	0,92	3
Ent_03	SVP > conceitos associados SVP > Positivo > agrupamento	Eu inicialmente via a supervisão pedagógica como, não trabalho colaborativo, mas um trabalho de alguém que me estava a avaliar. Primeira vez, para mim, supervisão era isto, pronto! Era sempre que alguém tinha uma visão superior à minha, entendes? Pronto! E venho, ainda, naquela ideia de que a pessoa mais velha é que me avaliava. Aquela pessoa que tinha mais anos de serviço que eu, que estava num escalão superior ao meu, que tinha mais anos de serviço que eu. Agora não vejo nada disso! Pronto. Já vejo a supervisão como um trabalho colaborativo, pronto. É lógico que acabamos por estar a falar de avaliação, mas já não vejo com aquela lógica de vou ser supervisionada, pronto. Não vejo! Eu via, eu dantes via claramente assim. Via a coadjuvação, alguém que me auxilia a começar, e a supervisão alguém que me... quase que me avaliava. E agora não! Já para aqui... o quê, há uns bons anos atrás que já não vejo a supervisão assim.	928	1,83	12
Ent_03	SVP > conceitos associados SVP > Positivo > agrupamento	Já não vejo o tal “super”, e isto tem a ver com a língua portuguesa e o estudo da língua portuguesa, (risos), já não vejo como alguém superior, mas vejo com alguém ao mesmo nível, que partilha boas práticas, que conversa sobre as mesmas,	237	0,47	12
Ent_05	SVP > conceitos associados SVP > Positivo > agrupamento	Na realidade, não é isso, mas também não é isso porque também já fomos aaaaa... desmistificando um bocadinho e desmontando aqui um bocadinho o termo	147	0,52	31

Ent_05	SVP > conceitos associados SVP > Positivo > agrupamento	No início, a supervisão aparecia com esse carácter avaliativo, não é, e depois manteve-se, mas mudou o paradigma! Ou seja, mudou um bocadinho a definição, ou o objetivo, a finalidade, pronto. E, na realidade, eu penso que isso na maioria, infelizmente ainda não por todos, mas na maioria, já está apropriado que o processo supervisivo, ou supervisão neste caso, entre pares, não tem nada a ver com avaliação! É mesmo para partilha e para enriquecimento, não é, para melhoria de práticas...	488	1,71	31
Ent_07	SVP > conceitos associados SVP > Positivo > agrupamento	A colaboração é a número um, porque, aliás, nós já temos esse... essa ideia acho que já está interiorizada. Não sei, nos outros agrupamentos acho que não!	152	0,25	12
Ent_07	SVP > conceitos associados SVP > Positivo > agrupamento	Estou mesmo... estou mesmo curiosa, porque eu tenho a noção de que eles não utilizam as plataformas como nós...! Para partilha, este conceito de supervisão... não, acho que não. No nosso... no nosso agrupamento já está interiorizada...	225	0,36	12
Ent_10	SVP > conceitos associados SVP > Positivo > agrupamento	Mas depois percebi que não! Ou seja, “da supervisão à colaboração” tem o objetivo de, em conjunto, fazermos mais e melhor! No fundo, até é melhor do que mais, porque, às vezes, o mais não quer dizer que seja melhor. É fazer melhor!	231	0,72	1
Ent_10	SVP > conceitos associados SVP > Positivo > agrupamento	Ou seja, do esforço, da união, pode sair algo melhor! Foi assim que eu depois entendi a supervisão... e há a colaboração, não é? Ou seja, ver para colaborar e para melhorar!	171	0,53	1

Existe, assim, uma relação direta entre a forma como os docentes participantes no estudo percecionam a supervisão pedagógica e o AE onde decorreu o estudo, remetendo-nos para o conceito de “cultura de escola” e recordando-nos as palavras de Hargreaves (1998): “se quisermos compreender aquilo que um professor faz e porque o faz, devemos (...) compreender a comunidade de ensino e a cultura de trabalho da qual ele faz parte” (p.186). Como já referimos anteriormente, existem, no AE onde decorreu o nosso estudo, dinâmicas e práticas enraizadas de trabalho colaborativo, assentes em relações dialógicas, de partilha e cooperação, inclusive no âmbito da supervisão pedagógica entre pares, pelo que estes resultados não nos surpreenderam. É assim corroborada a perspetiva defendida por autores como Day (2001; 2004, citado em Forte, 2009) e Flores (2004, citada em Forte, 2009) no que diz respeito à importância das culturas onde os professores desenvolvem a sua atividade profissional e a influência que estas têm nas suas perceções, experiências e práticas. No entanto, a dimensão “cultura de escola” será abordada de forma mais aprofundada aquando da apresentação e discussão de resultados referentes ao objetivo iii: compreender, sob a perspetiva dos docentes participantes, os efeitos da sua

participação na CoPV da sua participação na CoPV ao nível da supervisão colaborativa entre pares e da autossupervisão, com vista ao DPD, sobretudo em tempos de pandemia e de confinamento. Passámos, de seguida, à codificação dos segmentos na subcategoria “negativo”, sendo que apenas um dos entrevistados (P1) possui um conceito de supervisão verdadeiramente associado à avaliação, verificação e controlo. De referir que, para além de se encontrar a lecionar pela primeira vez no agrupamento, o P1 encontrava-se fora do sistema de ensino há alguns anos.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober- tura %	AS no AE
Ent_01	SVP > conceitos associados SVP > negativo	Supervisão manda-me logo para o universo daquilo que, aaaaa, daquilo que mais diretamente diz respeito à avaliação. Quem supervisiona, normalmente, de certa forma, controla ou avalia... não propriamente controla, mas verifica... a verificação de práticas, é isso que me vem à cabeça quando penso em supervisão. É a verificação de práticas, é a forma como as coisas decorrem, a forma como se faz uma avaliação. Portanto, no âmbito da nossa profissão, supervisão, para mim, tem a ver com isso. Tem a ver com uma figura, um elemento, que faz uma verificação das práticas pedagógicas, digamos assim, para haver... verificar até que ponto é que há ou não alguma homogeneidade ou não, ou heterogeneidade, das práticas pedagógicas do agrupamento.	733	2,22	1

A leitura dos resultados da análise inicial por frequência de palavras, aliada a uma leitura analítica dos segmentos codificados em “SVP: conceitos associados > Negativo” tornou perceptível que os restantes entrevistados, embora associem a supervisão pedagógica a conceitos positivos (partilha, colaboração e melhoria de práticas), ainda não se libertaram, por completo, da dimensão fiscalizadora, de controlo, avaliativa da expressão. Assim, rejeitam a palavra “supervisão” *per se*, considerando que esta deve ser substituída. Criámos, assim, a microcategoria “substituição da palavra”:

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober- tura %
Ent_03	svp > conceitos associados SVP > negativo > substituição da palavra	A palavra supervisão aqui é que eu acho que devia de mudar... (risos), devia ser outra coisa, pronto!	99	0,20
Ent_05	svp > conceitos associados SVP > negativo > substituição da palavra	Embora considere que a palavra remete sempre para uma... aaaa... quando nós dizemos supervisão, aaaaa... estamos... parece... a palavra tem uma conotação um bocadinho... de superioridade, alguém que está a supervisionar o trabalho com um intuito avaliativo, efetivamente.	259	0,91

Ent_07	svp > conceitos associados SVP > negativo > substituição da palavra	Antes de pedagógica vem supervisão! (Risos) Mudar a ordem! Pedagógica supervisão, à inglesa! Não sei! Acho que mantém-se esse estigma... têm que alterar a... porque o conceito é muito bom, mas acho que há aí um estigma da palavra “super”. O “super” quer dizer sempre que há uma coisa por cima...	289	0,47
Ent_07	svp > conceitos associados SVP > negativo > substituição da palavra	É assim... no início, quando a palavra apareceu, acredito que haja essa... essa... sim. Achava que sim! Essa palavra sempre, achei sempre desenquadrada, ainda agora acho.	164	0,27
Ent_07	svp > conceitos associados SVP > negativo > substituição da palavra	Não gosto, nunca! Nunca gostei! Acho que isso... estraga aquilo que nós queremos fazer!	85	0,14
Ent_07	svp > conceitos associados SVP > negativo > substituição da palavra	Pedagógica gosto, pedagógica gosto!	35	0,06
Ent_08	svp > conceitos associados SVP > negativo > substituição da palavra	É assim, supervisão... eu, para mim, acaba por ser... encarar... é assim, se calhar não da forma, da forma comum, e daquilo que se calhar surge logo, mas para mim supervisão... eu entendo mais como colaboração, como como interajuda, como partilha.	239	1,28
Ent_09	svp > conceitos associados SVP > negativo > substituição da palavra	A supervisão continua... a supervisão é sempre aquele... aquela palavra que, para alguns, acaba ainda por ser um bicharoco... no meu entender, acho que já há evolução sobre essa matéria. Acho, acho que não. Acho que até, pronto... a supervisão... a palavra devia ser retirada de supervisão e ser... alterada por outra!	306	1,40
Ent_09	svp > conceitos associados SVP > negativo > substituição da palavra	Acho que a palavra supervisão já ficou para trás! Antigamente, que era só inspecionar, verificar, essa palavra devia ser retirada já deste modelo... devia ser, pronto... outra palavra pomposa, toda gira, mas retirar a palavra supervisão. Porque já estamos noutra forma diferente! Já estamos noutra forma! Se a supervisão agora tem outra... outra forma de se entender, como colaborar, partilhar, na nossa prática pedagógica, acho que também já pode ser... pode ser retirada, para não continuar a ser aqui o bicho papão... este palavrão!	525	2,41
Ent_09	svp > conceitos associados SVP > negativo > substituição da palavra	Se for a palavra colaborativo, é muito mais soft! Acho que há mais tranquilidade, até connosco. Se soubermos que vai alguém à nossa sala fazer supervisão, ficamos... ui! Não é? Se está para colaborar, parece logo que quer interagir connosco e a supervisionar não. É só para ver. É só para avaliar.	295	1,35

Ent_10	svp > conceitos associados SVP > negativo > substituição da palavra	A primeira coisa que me vem à cabeça é alguém que vai vigiar o meu trabalho. Não é? Supervisionar. Supervisionar é aquele que... tenta perceber, tenta ver como é que se faz... ou seja, como fazem, não é como é que se faz, é como fazem. Mas depois percebo que a supervisão não tem essa finalidade! Quando ouves a palavra a supervisão, é alguém que vai... avaliar e ver, ver, acima de tudo, ver como é que tu trabalhas.	411	1,28

CATEGORIA: IMPORTÂNCIA DO PROCESSO SVP

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Co- ber- tura %
Ent_01	SVP > importância do processo SVP > importante	É muito importante	18	0,05
Ent_02	SVP > importância do processo SVP > importante	Sim.	4	0,02
Ent_03	SVP > importância do processo SVP > importante	Eu acho que sim	15	0,03
Ent_04	SVP > importância do processo SVP > importante	Claro que sim, claro que sim!	29	0,13
Ent_05	SVP > importância do processo SVP > importante	Determinante!	13	0,05
Ent_06	SVP > importância do processo SVP > importante	Eu acho que sim! Acho que é importante	38	0,17
Ent_07	SVP > importância do processo SVP > importante	Eu acho que é importante.	25	0,04
Ent_08	SVP > importância do processo SVP > importante	Sim, eu acho que sim!	21	0,11
Ent_09	SVP > importância do processo SVP > importante	Eu acho que sim.	16	0,07
Ent_010	SVP > importância do processo SVP > importante	Sim, considero. Considero que seja importante.	46	0,14

Começámos por realizar uma pesquisa por frequência de palavras, o que nos permitiu a criação de três subcategorias: “trabalho colaborativo”, “melhoria das aprendizagens” e “melhoria de práticas”, os principais motivos apontados pelos 10 docentes entrevistados para a importância da implementação de um processo de supervisão nas escolas.

Assim, oito dos entrevistados referem a importância do trabalho colaborativo, no qual incluímos as referências a “colaboração”, “articulação”, “partilha”, “entreaajuda”, bem como a quebra do isolamento docente.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Co- ber- tura %
Ent_02	SVP > importância do processo SVP > importante > trabalho colaborativo	da experiência que tive, já, acho que é benéfico para todos. Antes de mais... fazemos uma articulação fantástica	120	0,51

Ent_02	SVP > importância do processo SVP > importante > trabalho colaborativo	Nestes moldes, não é, S., nestes moldes! Em que o espírito é este, de ajudar, não é, de haver uma articulação. Não de super... não o termo supervisionar.	151	0,64
Ent_03	SVP > importância do processo SVP > importante > trabalho colaborativo	eu acho que também devia haver o perfil, e não sei se já disse isso. Eu acho que também devia haver o perfil do docente do século XXI. Só já o perfil do aluno do século XXI. Ainda continua a haver... nós temos formas de trabalhar muito diferentes, ponto! Porque nós somos, temos personalidades diferentes, pronto. No entanto, eu acho que nos podemos complementar uns aos outros. E isso acho que é importante! E acho que se nós fizermos uma supervisão assim, ou seja, com um espírito de colaboração, com espírito de entreajuda, não é porque eu estou a dizer que faço assim que eu é que tenho o saber... não, eu estou a dizer que faço assim porque até acho que é uma boa prática. A tal partilha das boas práticas! Não... não... não quer dizer que o outro tenha uma má prática	765	1,51
Ent_03	SVP > importância do processo SVP > importante > trabalho colaborativo	Acho que isso é importante e é necessário cada vez mais, nas escolas. Deixarmos de trabalhar nos nossos gabinetes, só com os nossos alunos, e trabalhar colaborativamente. E a supervisão parte por aí.	199	0,39
Ent_05	SVP > importância do processo SVP > importante > trabalho colaborativo	só havendo um processo de supervisão sistemático, sério, sério, responsável, aaaaa.... é que nós conseguimos evoluir! Porque... hoje os desafios são tantos e tão complexos na educação, não é, que temos mesmo que os partilhar e temos mesmo que... que... que discutir entre colegas a melhor forma de abordarmos determinadas situações que se nos vão colocando diariamente, aaaa... e sem dúvida nenhuma que é determinante haver esse processo. Mas tem que ser, como eu digo, sério, responsável, contínuo, aaaa... tem que se acreditar efetivamente nos resultados. Não havendo, não acreditando, não adianta. Disponibilidade para. É importante também. E obviamente que é determinante. Hoje em dia ninguém consegue trabalhar sozinho, num contexto escolar, com a multiplicidade de situações diárias.	778	2,73
Ent_06	SVP > importância do processo SVP > importante > trabalho colaborativo	eu acho que, hoje em dia, ninguém trabalha individualmente, não é? É muito importante, sempre... esta partilha e o respeito... porque ao fim e ao cabo, acabamos por respeitar mais, penso que sim, o trabalho uns dos outros, não é? E complementar, pronto. Conseguimos complementar-nos!	279	1,27

Ent_07	SVP > importância do processo SVP > importante > trabalho colaborativo	Eu acho que esse processo de colaboração até devia de ter... ter um lugar no horário!	82	0,13
Ent_07	SVP > importância do processo SVP > importante > trabalho colaborativo	Acho que a supervisão, tirando o nome, se conseguíssemos transformar isso num processo colaborativo, em que nós sabemos que a determinada.... há ali um momento na semana, pequenino que fosse, iniciado ali de raiz, que nós nos habituamos a... oh pá, só que seja partilhar!	267	0,43
Ent_07	SVP > importância do processo SVP > importante > trabalho colaborativo	há muita coisa que se pode partilhar pedagogicamente!	53	0,09
Ent_08	SVP > importância do processo SVP > importante > trabalho colaborativo	cada um tem uma maneira de trabalhar e usa as metodologias que acaba por achar que são as mais... aaaa... aquelas que fazem mais sentido, não é? E nós, ao... e depois acaba por... nós uns com os outros, não é, e se funciona com um colega, a tendência é depois experimentares, e pões em prática, e veres... portanto, é assim, eu acho que é de todo... e nós, e eu acho que nós temos que alargar, de alguma forma, horizontes, não é?	418	2,25
Ent_08	SVP > importância do processo SVP > importante > trabalho colaborativo	E encarar estes momentos como momento de partilha, de tirar partido do bom que se faz!	86	0,46
Ent_09	SVP > importância do processo SVP > importante > trabalho colaborativo	Pelo menos, nesta tentativa que nós estamos a tentar implementar, que é colaborar, ajudar, partilhar. Nesta modalidade assim... concordo inteiramente.	148	0,68
Ent_10	SVP > importância do processo SVP > importante > trabalho colaborativo	eu acho que num agrupamento como aqui G., em que os meninos têm tanta dificuldade de aprendizagem, acho que é a criação de pares pedagógicos, de colaboração dentro da sala de aulas, era fundamental! Acho. Eu fiquei com essa percepção. Temos alguém, não é? Um dá a aula, mas depois tem ali o outro, um colega que ajuda, colabora auxilia.	336	1,04

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Coertura %
Ent_02	SVP > Importância do processo de SVP > Importante > Melhoria das aprendizagens	acho que os miúdos ficam a aprender muito com isso	50	0,21
Ent_04	SVP > Importância do processo de SVP > Importante > Melhoria das aprendizagens	Porque tudo o que vier trazer mais valias para o processo de aprendizagem, claro que sim! Aprendizagem, processo de ensino-aprendizagem.	136	0,59

Ent_10	SVP > Importância do processo de SVP > Importante > Melhoria das aprendizagens	Mas eu acho que a supervisão e a colaboração são fundamentais para o sucesso.	77	0,24

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober- tura %
Ent_01	SVP > Importância do processo de SVP > Importante > Melhoria de práticas	na nossa profissão, atualmente, se olharmos para o desenho, pelo menos o desenho que eu vejo, porque anteriormente tive assim uma profissão em que estava a trabalhar muito com a educação mas na perspetiva do elemento que está exterior à escola e que apoia... aaaa, e nessas duas perspetivas o que eu vejo são faixas etárias completamente diferentes, formações iniciais completamente diferentes, sensibilidades completamente diferentes, também porque somos pessoas, como é evidente, e temos todos a nossa identidade. Mas o que eu noto é que depois disso... aaaaa transparece para as práticas pedagógicas dos profissionais de educação e há uma grande heterogeneidade	659	1,99
Ent_01	SVP > Importância do processo de SVP > Importante > Melhoria de práticas	continuam a haver fugas e práticas que não correspondem àquilo que... que...que vai sendo prática... política educativa. As pessoas contornam a política educativa e aquilo que vai sendo pedido, protegendo-se das suas próprias fragilidades ou algumas resistências à mudança. E, portanto, eu acho que a supervisão é muito importante porque faz com que nós sintamos que temos que começar a pensar fora da caixa, temos que olhar para o desenho de outra maneira e eu acho que isso até se tem notado no nosso grupo lá da escola, no grupo da supervisão pedagógica. Nota-se bem quem é que está a fazer aquele esforço para... porque eu não acredito que seja só medo ou vergonha ou não achar que vale a pena. Eu acho que há mais do que isso. Há alguma resistência nas práticas e portanto sim, claro que sim, considero.	801	2,42
Ent_10	SVP > Importância do processo de SVP > Importante > Melhoria de práticas	E não é, não é só sucesso dos alunos! É até para a progressão ou melhoria da prática letiva do professor. Acho que também são importantes. Porque nós vamos ver um colega de dar aula. Eu não estou ali para julgar se ele faz bem, se faz mal. Eu estou ali para ver como ele faz e que se... ele pode fazer diferente de mim e eu até achar que ele faz melhor do que eu, não é? Ou seja, não é numa perspetiva de julgar, é numa perspetiva de aprender!	441	1,37

CATEGORIA: MODALIDADE SVP MAIS ÚTIL

Foi possível a criação das subcategorias “horizontal”, “vertical” e “ambas”. Observemos as tabelas seguintes, onde se encontram registados os segmentos codificados para as subcategorias. Por se considerar pertinente para a leitura dos resultados, incluiu-se a variável “anos de serviço no AE” (AS no AE).

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober- tura %	AS no AE
Ent_02	Modalidade SVP mais útil > horizontal	O... o vertical. Sem dúvida, o horizontal. O horizontal, que implica todos, todos... sem dúvida, sem dúvida!	104	0,44	3
Ent_02	Modalidade SVP mais útil > horizontal	É difícil. É. É difícil de ser feito, mas sem dúvida! Se calhar foi uma boa experiência, não é, e só tive esta experiência e foi, e foi muito positiva, e sem dúvida que é o horizontal! Porque depois no vertical acabamos por cair sempre... mais do mesmo, percebes? Hummm... E não, não se aprende nada! E pronto. Prefiro horizontal, sem sombra de dúvidas.	349	1,48	3
Ent_03	Modalidade SVP mais útil > horizontal	É estarmos todos, mais uma vez! É estarmos todos ao mesmo nível, todos partilharmos, não há ninguém a saber mais ou a saber menos, há uma partilha. Eu até posso ter um mestrado em gramática ou linguística, e estou a partilhar ao mesmo nível, pronto. Não há que... porque eu acho que na vertical há depois muito... e acho que continua a haver... havia sempre um mau estar, um nervoso, havia sempre alguma coisa, não sei, pronto. Eu continuo a achar... eu para mim, vertical não tem... vertical não tem sentido. Para mim, este tipo de supervisão só tem sentido horizontal.	560	1,10	12
Ent_05	Modalidade SVP mais útil > horizontal	No início, a supervisão aparecia com esse carácter avaliativo, não é, e depois manteve-se, mas mudou o paradigma! Ou seja, mudou um bocadinho a definição, ou o objetivo, a finalidade, pronto. E, na realidade, eu penso que isso na maioria, infelizmente ainda não por todos, mas na maioria, já está apropriado que o processo supervisivo, ou supervisão neste caso, entre pares, não tem nada a ver com avaliação! É mesmo para partilha e para enriquecimento, não é, para melhoria de práticas...	488	1,71	31
Ent_06	Modalidade SVP mais útil > horizontal	Claramente o horizontal!	24	0,11	12

Ent_06	Modalidade SVP mais útil > horizontal	É o horizontal, claro! Precisamente por isso. Porque há uma partilha, há mais à-vontade, porque o vertical supõe logo mais uma avaliação. Penso que não... sentimo-nos sempre... aaaaa... a ser avaliadas, estás a ver? Eu... sinto assim! E no horizontal, não! A pessoa sente-se mais à vontade e depois... aaaa... e daí, tudo flui... de outra forma! Não é? E pronto, planifica-se em conjunto, também, articula-se, e pronto! E acho que é isso que é importante!	443	2,02	12
Ent_07	Modalidade SVP mais útil > horizontal	Na prática, a horizontal.	25	0,04	12
Ent_07	Modalidade SVP mais útil > horizontal	Porque partilhamos experiências!	32	0,05	12
Ent_08	Modalidade SVP mais útil > horizontal	SS: Acabaste por já responder o entre pares, não é? P8: Exatamente, sim, sim!	77	0,41	3
Ent_09	Modalidade SVP mais útil > horizontal	Colaborativo!	13	0,06	12
Ent_09	Modalidade SVP mais útil > horizontal	Portanto, considero que é na partilha das práticas entre os ciclos, entre os grupos disciplinares, tal como temos feito ultimamente, sim! E esta equipa “da supervisão à colaboração”, no regime à distância, pelo menos... nem todos utilizaram, mas foi uma forma de dar essa possibilidade a quem quisesse partilhar, colaborar...	321	1,47	12
Ent_10	Modalidade SVP mais útil > horizontal	Mas sim a horizontal, entre pares! Exatamente. Porque... a supervisão... ai, alguém me vai supervisionar! O meu chefe vai ver se eu trabalho bem! É essa a ideia! Como já tinha respondido há bocado. Mas depois percebo... e aqui, neste caso, percebi que a supervisão tinha a ver com a colaboração entre pares. Ou seja, é entre pares e não de cima, das chefias para.	357	1,11	1

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober- tura %
Ent_05	SVP > Modalidade de SVP mais útil > Vertical	É assim, evidentemente que eu valorizo os dois. Portanto, valorizo os dois. É importante.. aaaa... depende do que tu quiseses supervisionar ou daquilo que tu pretendes partilhar com os colegas ou ires “beber”, entre aspas, aos colegas, não é? Portanto, se é mesmo a questão mais da disciplina, da área, do cognitivo, sem dúvida horizontal. Mas também depois temos a outra parte, mais a nível da gestão de sala da aula, a relação com os alunos, que nós sabemos, por exemplo, que um colega de terceiro ciclo, que faz brilhantemente ou que sabemos que faz muito bem, ir ver qual... que dinâmica é que esse colega implementa com a sua turma para ter tão	818	2,87

		bom relacionamento com os seus alunos... aí, faz-me sentido que seja vertical. Agora, evidentemente se eu quero melhorar as minhas competências enquanto profissional na área		
Ent_05	SVP > Modalidade de SVP mais útil > Vertical	A nível do português, eu... como não gosto da... não é uma área que me atraia, o que é que acontece? Tenho mais dificuldade, sei que não dou tão bem, não sou tão boa professora de português, logo devo ir buscar aí às minhas... aos meus colegas de primeiro ciclo, que eu sei que são bons nessa área, e.... aliás, já tive a oportunidade de viver uma experiência dessas	358	1,25
Ent_05	SVP > Modalidade de SVP mais útil > Vertical	lá está a tal questão dos termos e da definição que cada um de nós dá aos termos. Para mim, eu estou a partir do pressuposto que horizontal estamos a falar no mesmo ciclo ou nível educativo, e vertical estamos a falar em níveis educativos diferenciados. Por exemplo, do pré-escolar ir ao terceiro ciclo, ou o segundo ciclo vir ao primeiro ou o primeiro ir ao segundo... Portanto, para mim, isso é verticalidade. É andarmos aqui entre diferentes níveis educativos. Horizontal situamos no mesmo nível educativo.	507	1,78
Ent_07	SVP > Modalidade de SVP mais útil > Vertical	Eu o horizontal não o consigo fazer. (Risos) É assim, eu... eu gosto... eu acho que já... não sei. Isto não é supervisão, isto é partilha... para mim é colaboração. A colaboração existe horizontalmente com outras disciplinas porque nós reunimos...	237	0,38
Ent_07	SVP > Modalidade de SVP mais útil > Vertical	Eu, para mim, horizontal também há. mas no nosso agrupamento não é possível...	76	0,12
Ent_07	SVP > Modalidade de SVP mais útil > Vertical	Eu, na prática, não tenho ninguém com quem trabalhar horizontalmente. Porque eu trabalho sozinha no segundo ciclo, na minha disciplina, no inglês, estou sozinha. No primeiro ciclo, estou sozinha outra vez. E eu não tenho ninguém com quem partilhar essas minhas práticas...	270	0,44
Ent_07	SVP > Modalidade de SVP mais útil > Vertical	Ou até partilhar até... coisas novas que vamos aprendendo nas formações, acho que era importante isso!	100	0,16

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober-tura %
Ent_01	SVP > Modalidade de SVP mais útil > Ambas	Mais útil é a que está a ser posta em prática. O problema é que me parece que depois temos que olhar para as realidades sociológicas e temos que olhar para o agrupamento... e... e talvez tivesse que ser mais, se calhar, mais faseado porque, muito embora nós possamos ter aquela ideia, e eu própria tenho essa ideia	310	0,94

Ent_01	SVP > Modalidade de SVP mais útil > Ambas	é muito mais fácil criar simpatia numa gestão horizontal, em que tu aaa... é o teu par e tudo o que tu queres é partilhar com ele e que ele partilhe contigo, e que as vossas práticas criem algo melhor, e que ambos beneficiem mutuamente daquele trabalho, a verdade é que as pessoas, para estarem preparadas para isso, precisam de uma formação, precisam da espinha dorsal, e eu acho que essa só se consegue na vertical...	416	1,26
Ent_01	SVP > Modalidade de SVP mais útil > Ambas	Mas as pessoas não, não... as pessoas demoram, S. Eu parece-me que sim. E depois é assim, o ritmo a que nós, professores, costumamos trabalhar é muito acelerado e às vezes até acredito que houvesse intencionalidade na ação, mas depois acaba por não se...aaaaa... e daí que eu, às vezes, quando falo da supervisão, gosto de associar a imagem de um elemento que supervisiona porque faz com que... se tu tivesses mais tempo, se calhar, conseguias explicar-nos mais, percebes, e conseguias gerir as nossas... (tosse) o nosso trabalho, ao fim ao cabo. É um bocado isto que eu sinto. Porque as pessoas até gostariam de fazer mais e diferente, só que depois também se sentem ali um bocadito...	674	2,04
Ent_04	SVP > Modalidade de SVP mais útil > Ambas	Eu acho que era uma combinação de ambos! Acho que os dois têm virtudes, os dois têm... têm defeitos.	98	0,42
Ent_04	SVP > Modalidade de SVP mais útil > Ambas	Porque eles têm uma visão diferente daquilo que... que diz respeito à disciplina. Ou seja, têm visões diferentes, não conhecem propriamente os conteúdos da disciplina e são participantes externos que estão a visionar, a verificar, o processo de aprendizagem. E essa... e essa... e essa opinião, opinião que eles têm acerca, ou que dão acerca da prática pode trazer mais valias em determinados aspetos, que não são detetados pelos pares pedagógicos, não é, podem já ter erros de vícios, não é, de processo e...e vendo alguém que tenha uma visão que não esteja formatada, acho que traz uma mais-valia. No caso da supervisão pedagógica horizontal, penso que também faz... faz sentido, porque, apesar de nós pensarmos que dominamos tudo, podemos ter incorreções que, com alguém da área, acabam por ser detetadas e, portanto, ajuda-nos a reciclar e a evoluir.	844	3,65

6.3 MACROCATEGORIA: CoPV

CATEGORIA: CONHECIMENTO

Após leitura das entrevistas, criámos a categoria “conhecimento” e procedemos à codificação dos segmentos.

Nome do doc.	Código	Início	Segmento	Área	Cober- tura %
Ent_01	CoPV > conhecimento	80	É... uma... aaaa... um conjunto de pessoas, de indivíduos, qualificados para esta ou para aquela profissão, neste caso uma comunidade virtual, no nosso caso, é um conjunto de professores e profissionais de educação que... aaaa... utilizam as plataformas virtuais para partilharem os seus problemas, as suas dúvidas, as suas questões, as suas práticas, as suas metodologias. Para mim, é isso.	382	1,15
Ent_02	CoPV > conhecimento	68	Aaaaa, portanto, uma comunidade de prática virtual, portanto... há-de ser a... a partilha, não é, de... de materiais, de informação, através do Teams, como nós utilizamos lá no agrupamento, de todo o pessoal do agrupamento, pessoal docente do agrupamento.	249	1,06
Ent_03	CoPV > conhecimento	76	Uma comunidade de prática virtual. Então, virtual tem que ser no ambiente online, certo? Parto eu do princípio. Aaaa... comunidade... várias pessoas a partilharem a mesma... com o mesmo objetivo.	189	0,37
Ent_03	CoPV > conhecimento	78	Prática, tem que ser... ter a ver com a nossa prática diária, que neste caso é a didático-pedagógica! O nosso trabalho com os alunos, a nossa preparação das aulas, as nossas planificações, os tipos de avaliações, aaaa... tudo! Para mim, tudo, a nível... neste sentido, ok? Pronto, eu... imagina que era de outra coisa qualquer! Via exatamente, comunidade, várias pessoas com algo em comum, ponto. Virtual, à distância, e prática... tentar, sempre que possível, ter a ver com a nossa prática. Mais! E colocar coisas em prática. Mas eu vejo mais ter a ver com a nossa prática e...e...e poder... praticar, certo?	593	1,17
Ent_04	CoPV > conhecimento	60	Não é fácil! Não é fácil! Mas prática virtual... prática virtual, eu penso que será uma comunidade em que os alunos colocam as suas dúvidas, os professores esclarecem as suas dúvidas, os professores encaminham... aaaa.... dão um sentido, uma orientação para o processo de aprendizagem dos alunos, vai gerindo esse processo à distância e, nesse processo, o professor tem que ir dando feedback daquilo que o aluno vai apresentando.	423	1,83
Ent_04	CoPV > conhecimento	70	da comunidade virtual, em que há uma interajuda, há uma... há uma... no fundo, está tudo... está tudo direcionado, o foco é o aluno, não é? E portanto, tudo aquilo que nós fazemos tem a ver com o aluno, independentemente do aluno estar ou não estar presente. Porque nós pensamos sobre o aluno mesmo quando conversamos entre pares e, portanto, essa prática virtual tem que ser tudo aquilo que... que envolve o processo pedagógico, tudo aquilo que envolve a criação de... de... de... de conteúdos, a criação de... de... de objetos que nos vão permitir ensinar, que nos vão permitir avaliar.	774	3,34

			Portanto, tem tudo a ver com o aluno. E portanto, eu acho que não é uma definição, de comunidade virtual, não é uma definição fácil de dar e... pronto, esta é a minha opinião. É assim um bocado complicado!		
Ent_05	CoPV > conhecimento	60	Essa é uma boa pergunta! Bem, uma comunidade de prática virtual, aaaa... digamos que é um trabalho... comunidade, a palavra para mim, comunidade, aaaaa... é um conjunto de pessoas, que trabalham no mesmo sentido, que se ajudam mutuamente, não é, e aí está a parte da comunidade. Prática... pressupõe-se que seja ativa. Que se que seja sistemática, que seja... rentável, pronto, que traga resultados. Virtual quer dizer que é realizada à distância. Pronto, que não é presencial.	467	1,64
Ent_06	CoPV > conhecimento	54	Sim. Uma comunidade de prática virtual é isso! É partilhar. Partilhar aquilo que fazemos com os nossos alunos, em sala de aula, através de documentos que utilizamos, também. E é virtual porque fazemos tudo online, não é, e... essa pandemia empurrou-nos ainda mais para esse modelo, não é? E realmente penso que vai ficar! Oxalá que a pandemia se vá embora, mas este modelo acho que é útil e que pode ficar!	404	1,84
Ent_07	CoPV > conhecimento	99	Portanto, há-de ser um conjunto, um grupo de pessoas, todas interessadas em partilhar alguma coisa para a sua vida profissional, não é? Pessoal também. Teria... a palavra para mim era colaboração, cooperação, partilha... de práticas, de... de... ideais... entre... ser uma comunidade de partilha!	284	0,46
Ent_08	CoPV > conhecimento	56	É assim...é assim... funcione como instrumento, como ferramenta de partilha, de colaboração, de... de... pronto, de práticas, de recursos, de... pronto. Nesse sentido!	157	0,84
Ent_09	CoPV > conhecimento	50	Hum... comunidade de prática virtual. Dentro daquilo que nos é possível virtualmente, à distância, podermos partilhar, podermos colaborar, ajudar...aaaa... na prática letiva, na melhoria das nossas práticas em sala de aula, na utilização de... se um colega utiliza um determinado recurso, um determinado documento, nós podermos utilizar! Poder... penso que tem essa, essa, essa... pronto! Para mim, será essa a definição e a modalidade...	424	1,95
Ent_10	CoPV > conhecimento	62	comunidade de prática virtual será uma equipa, não é? Criada... numa plataforma, neste caso, pode ser a Teams... e onde se partilha aquilo que são as nossas práticas! Por exemplo, partilhar seja rubricas, seja materiais que se produzem, seja experiências pedagógicas que se tiveram ou ações de formação, de onde resultaram algumas ideias e	390	1,21

			alguns materiais que podem ser usados em sala de aula...		
Ent_10	CoPV > conhecimento	64	Colaborativa! É isso! Entendo assim!	36	0,11

CATEGORIA: EXPERIÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO

Uma leitura das entrevistas possibilitou-nos a criação de duas subcategorias: “sim” e “não”, ao que se seguiu a codificação dos segmentos.

Dois dos entrevistados referem já ter participado em CoPV anteriormente.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober- tura %
Ent_07	CoPV > experiência de participação > Sim	Virtual, sim. Partilho.. por exemplo, colaboro em grupos de... do meu grupo de trabalho do primeiro ciclo... partilhas de recursos, de práticas... partilho, por exemplo, faço parte dos grupos de tudo... de primeiro ciclo de inglês, gosto de ver o que os colegas fazem, partilhamos projetos, damos ideias, colaboramos uns com os outros. Para mim é uma comunidade de partilha, porque não me sinto tão isolada aqui no meu agrupamento e gosto de saber o que os outros... o que se passa fora daqui!	483	0,78
Ent_07	CoPV > experiência de participação > Sim	SS: Estás a falar de comunidades, por exemplo, no Facebook? P7: Exato! Acho que são importantes. São importantes porque nós também se, por exemplo, sabemos... quando há alguma coisa relacionada com o... por exemplo, na pandemia, eu às vezes preocupava-me... será que eu estou a seguir um... caminho...? Será que estamos... muito atrasados? Será que os miúdos...? O que é que os outros estão a fazer nos outros agrupamentos? E então há ali aquela comunidadezinha, restrita, no seu trabalho, e aquilo sempre nos tira alguma ansiedade	518	0,84
Ent_07	CoPV > experiência de participação > Sim	Portanto, há uma partilha de práticas, interessantíssima...	57	0,09
Ent_08	CoPV > experiência de participação > Sim	Já! Sim, sim, sim.	18	0,10
Ent_08	CoPV > experiência de participação > Sim	quer a nível, a nível de (impercetível), a nível de formações, a nível de... até de partilha de recursos com outros colegas, com... até a nível nacional.	149	0,80

Os restantes oito entrevistados referiram nunca ter feito parte de uma CoPV.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober- tura %
Ent_02	CoPV > experiência de participação > Não	É a primeira vez.	17	0,07
Ent_03	CoPV > experiência de participação > Não	Assim não! Eu já participei em várias plataformas, com objetivos comuns, nomeadamente no que diz respeito ao IAVE. Pronto. No que diz respeito ao IAVE, eu também considero uma comunidade prática de de... virtual, porque é uma partilha... quando estamos a fazer a aferição... a aferição... a concertação de critérios de avaliação, no âmbito das provas de aferição ou de provas finais, para mim é uma comunidade de prática virtual, pronto. Nesse âmbito sim. Acho que foi a única, foi a minha prática com o IAVE	500	0,99
Ent_03	CoPV > experiência de participação > Não	Eu aí já vejo a supervisora de forma diferente que vejo aqui, porque eu aqui não estou a ver, nesta comunidade, criada, por exemplo, em que eu trabalho, aaaa... eu não estou a ver aqui muito um papel de supervisor, por exemplo, como na outra comunidade. Enquanto que, no IAVE, eu tenho o papel de supervisora, e sei que tenho x número de classificadores, cem ou cento e vinte, já nem me lembro quantos é que eram, eu aqui não! Eu aqui vejo que somos todos, ao mesmo tempo, supervisores e supervisionados.	502	0,99
Ent_04	CoPV > experiência de participação > Não	Não!	4	0,02
Ent_04	CoPV > experiência de participação > Não	Foi a primeira, foi a primeira.	31	0,13
Ent_09	CoPV > experiência de participação > Não	Hum... Assim, neste... não acho, que não! Tinha só... quando, quando... se começou a utilizar o Moodle, é que também fiz formação e também se implementou, numa escola ou outra também, onde eu estava, a questão do Moodle, em que tínhamos a passe, entrávamos, partilhávamos, ocultávamos... coisas assim do género! Mas já nem me recordo muito! Agora isto já avançou tanto, que isso já ficou para trás! O Moodle acabou por ficar para trás!	425	1,95
Ent_10	CoPV > experiência de participação > Não	Não. Não. Não havia... ou seja, o ano passado, que foi o único ano em que usámos estas plataformas, não é? Até aqui as escolas, pelo menos por onde eu tinha passado, estavam completamente arredadas do mundo assim digital, era tudo mais tradicional... e não havia a prática da partilha, ou seja, o partilhar era os documentos institucionais, era só isso que a gente partilhava. Partilhávamos, entre nós, os documentos institucionais. Depois a prática pedagógica, por assim, dizer não. Cada um fazia à sua maneira. E aqui não quer dizer que não fosse... que não possamos fazer à nossa	666	2,07

		maneira. O incentivo é a partilhar o que cada um de nós faz. Mas nunca tinha participado.		

CATEGORIA: NATUREZA DA CoPV

A leitura analítica das entrevistas permitiu-nos perceber que apenas um entrevistado considerou que a CoPV “da supervisão à colaboração” é o único espaço em que a supervisão pedagógica entre pares ocorre, enquanto os restantes referem que é apenas mais um espaço. Isto levou-nos à criação dessas duas subcategorias: “único espaço” e “mais um espaço” e à respetiva codificação dos segmentos.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober-tura %
Ent_01	CoPV > natureza da CoPV > único espaço	este ano tem sido atípico, é um bocadinho difícil não ser só ali. Aaaa... tem sido bastante concentrado ali. Sim.	111	0,34

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober-tura %
Ent_02	CoPV > natureza da CoPV > mais um espaço	É só mais um espaço horizontal que usamos	41	0,17
Ent_02	CoPV > natureza da CoPV > mais um espaço	Não há tempo. Não é? Não há tempo! Porque tudo o que a escola nos envolve, depois alguma coisa tem que ficar para trás. E nós acabamos por fazer essas partilhas, tudo isso, mas... de uma forma informal, é verdade, acabamos por fazer, mas não acontece como devia acontecer, com tanta frequência, devido à falta de tempo. Eu acho que o tempo, a nós, aaaa... rouba-nos muito para haver um bocadinho para nos dedicarmos a isso. Porque não conseguimos.	443	1,88
Ent_02	CoPV > natureza da CoPV > mais um espaço	Acontece informalmente nas conversas que temos, não é, aaaa... mas são conversas informais, ou na sala de professores, não é, ou aqui uma conversa ou pelo telefone... quantas vezes isso já aconteceu! Acontece assim!	212	0,90
Ent_02	CoPV > natureza da CoPV > mais um espaço	por todos os meios, não é? Não... não é naquele espaço que... que se destina, não é, acontece de outras formas e nós... pronto, podíamos realmente depois escrever, sintetizar, fazer um memorandozinho, mas não. Não há tempo! Não há. Ou fazemos uma coisa ou fazemos outra. Mas e depois aquilo que eu acho mais importante é que as coisas aconteçam. E isso vai acontecendo, Não com tanta frequência, mas vai acontecendo.	410	1,74

Ent_03	CoPV > natureza da CoPV > mais um espaço	Para mim, é só mais um espaço. Sinceramente, é só mais um espaço. Até porque... eu não sei se para o ano nós não vamos, se calhar, sentir mesmo necessidade de vir cá e desabafar. Este ano, como utilizámos muito, e tivemos muito presente o ensino a distância e enquanto, principalmente enquanto para os diretores de turma. Acho que foi... extremamente cansativo, no sentido... porque estávamos em contato com muitas coisas! Era MS Teams, era o WhatsApp, era e-mails, etc. Agora, aquilo que eu sinto é... algum cansaço. Eu... esta partilha eu acho que é essencial, mas eu acho que nós fazemos muito, muito papel, muito ainda o trabalho de retaguarda, pronto. Muita conversa, muito telefone, muito WhatsApp, ainda, e continuamos! Nós fazemos e continuamos a fazer a supervisão, mas também muito fora deste espaço. E eu falo por mim! Pronto!	827	1,63
Ent_03	CoPV > natureza da CoPV > mais um espaço	Claramente a pergunta então é, se além disto, há outros espaços de partilha? Claramente que há. Não sei se teve a ver, como eu te estou a dizer, do facto do ensino à distância, nós termos feito um acompanhamento diário, e até fora de horas, aos nossos alunos, principalmente quem é DT, que é o meu caso e também é o teu e tu sabes... e isso acabou por ver muito, como eu disse da outra vez, foi exaustivo, pronto! Eeeee... nós não conseguimos pôr um ponto final porque nós não conseguimos desligar. E acabou por esta comunidade, pelo menos eu senti, isso a nível do primeiro e segundo período, acabou por ficar um bocadinho para trás. No entanto, nós, na retaguarda, continuávamos a falar. Mesmo que não fosse presencialmente, numa sala de professores, que não era, porque estávamos em teletrabalho, ligávamos umas às outras, trocávamos experiências, manda-me esta rubrica... posso-te dizer, mandei para a SC, mandei para a SG, mandei para quem me pedia e as colegas exatamente a mesma coisa! Se eu queria alguma coisa, as colegas mandavam para mim. Pronto, por isso a partilha era feita. E trocávamos experiências da avaliação, nomeadamente agora que mudámos, não é, para o Maia, as nossas dúvidas!	1194	2,35
Ent_03	CoPV > natureza da CoPV > mais um espaço	Por isso nós conversávamos e não está aqui espelhado isso! Mas nós conversávamos!	81	0,16
Ent_04	CoPV > natureza da CoPV > mais um espaço	É mais um! É mais um, é mais um, porque é assim.... nós podemos ir, na escola nós conhecemos perfeitamente toda a gente, sabemos o que é que todos estão a produzir, podemos entrar na sala uns dos outros, porque não há nenhum colega que que diga “não, não podes entrar aqui, não podes assistir!” Portanto, é uma comunidade completamente aberta a nossa no G. Eu não tenho conhecimento que haja mais assim e.... para além dessa abertura que nós temos, essa possibilidade que nós temos de todos podermos ver todos a dar aulas, podermos, no fundo, podermos ter a nossa opinião de e... e, se calhar,	1748	7,55

		até chamar a atenção para um colega sempre que é... que é... que achamos que é pertinente, sem ferir, claro, as suscetibilidades do próprio colega, podemos dar sempre indicações, “olha, podias fazer assim, podias fazer assado” ou “gostei imenso da tua aula”. Este espaço que foi criado para a supervisão pedagógica permite-nos fazer o quê? Permite-nos fazer algo que, muitas vezes, nós não temos tempo para fazer, que é a reflexão. Nós, por vezes, não temos tempo, porque estamos tão compenetrados no processo e tão... tão fechados em nós mesmos que depois não temos um espaço de partilha, não temos a possibilidade de refletir sobre aquilo que vai acontecendo connosco e com... e com... e com os outros. E, com aquele espaço, nós podemos ir sempre vendo as opiniões, a partilha do... uma coisa é nós vermos, outra coisa é depois também nós, ao escrevermos lá, porque eu posso passar no corredor e estar a ser... estar a ser dada a melhor aula de sempre na sala 4, mas eu passei ao lado e não assisti E o facto de o colega ter feito a partilha a dizer “eu faço desta forma” ou “faço daquela” abre horizontes e, portanto, acho que esse espaço, acho que faz... faz todo sentido!		
Ent_04	CoPV > natureza da CoPV > mais um espaço	Ou seja, nós, enquanto grupo de matemática, nós facilmente nos encontrávamos em todo o lado. Era no corredor, era nos intervalos, era “olha, tenho que falar contigo, portanto, depois das aulas, aguarda um bocadinho e tal e conversamos”. E, para além disso, agendámos reuniões... era mais... mais... a partilha era mais rápida, mais célere.	333	1,44
Ent_05	CoPV > natureza da CoPV > mais um espaço	Neste momento, é apenas mais uma forma! Porque... eu acho que, no nosso agrupamento, há muitos momentos de partilha, e de supervisão, e de prática...! Aliás, acho que nós somos, no nosso agrupamento, uma comunidade de prática, seja ela presencial ou virtual, efetivamente. Pronto, portanto, é mais um! É mais uma forma de. De cooperarmos e colaborarmos.	349	1,22
Ent_05	CoPV > natureza da CoPV > mais um espaço	Quando estamos presencialmente, eh pá, é preferível um telefonema, eu vou ligar, ou vou não sei quê, ou estou aqui na sala e vou falar com o colega ali ao lado, ou vou mostrar ao colega isto, ou vou pedir ao colega como é que...	226	0,79
Ent_06	CoPV > natureza da CoPV > mais um espaço	É assim... eu... enquanto... estou numa escola de primeiro ciclo da... isolada, não é? Não estou na sede do agrupamento... aaaa... como já te disse, sinto-me um pouco mais isolada, este ano, mas virtualmente consegui, consegui articular, articular com os colegas... ou seja, nos anos anteriores, os meus alunos tinham Oferta Complementar, presencialmente, no G. Este ano, estão na sala de aula, na C., mas estão a fazer tudo aquilo, estão a fazer as atividades todas que os outros anos estão a fazer,	1169	5,32

		com as colegas! Porquê? Porque temos tido o cuidado de fazer esta articulação sempre! Para que eles não fiquem prejudicados... portanto, eu, dou eu as aulas, mas articulo com as colegas os conteúdos, o material, e tudo aquilo que é aplicado eu tenho também aplicado na minha turma, não é? Presencialmente! Ou seja, isso também é uma forma de supervisão, esta articulação com a SG, com a CM, que eu tenho feito... Portanto, isto também é uma forma de supervisão! E temo-lo feito através, pronto... é virtualmente, não é? Umas vezes através do Teams, outras vezes através do email! Pronto, conforme nos dá mais jeito! Mas vamos fazendo também essa articulação. Presencialmente, este ano...		
Ent_06	CoPV > natureza da CoPV > mais um espaço	Não! Nunca conseguimos...	23	0,10
Ent_06	CoPV > natureza da CoPV > mais um espaço	Encontramos várias formas!	26	0,12
Ent_07	CoPV > natureza da CoPV > mais um espaço	Sim! Existe. Eu, para mim, penso que o espaço fundamental, ao longo deste tempo todo, tem sido as reuniões da equipa. Acho que as reuniões de equipa semanais foram um grande passo na colaboração entre nós. São fundamentais, mesmo por pouco tempo que sejam, semanais ou quinzenais... quinzenais também, porque deixa-nos um momento para fazer as nossas coisas, para não fazermos à noite... acho que semanal... as reuniões da equipa foram um primeiro passo para trabalharmos entre nós, para partilharmos, para nos mantermos atualizados! Atualizados, em tudo! Nós estamos sempre atualizados em tudo o que se passa nas turmas, do nosso trabalho, entre nós. E depois, informalmente, isto é um bocado complicado, porque eu passo dias que não vejo ninguém! (Risos) Não vejo nenhum colega! Vejo um ao outro, pronto... A circunstância não favorece... a partilha, mas...!	848	1,37
Ent_07	CoPV > natureza da CoPV > mais um espaço	E é isto que este agrupamento tem de fantástico, porque há uma... há, de cima, uma... pronto, desde o diretor até depois os coordenadores, não é, há uma... pirâmide de colaboração, que isso para mim é que é a supervisão também.	223	0,36

Ent_08	CoPV > natureza da CoPV > mais um espaço	no meu exemplo particular, é assim, e como eu... eu tenho... eu vou, de alguma forma, mas se calhar é na minha área... eu vou colaborando de forma... de forma permanente quase com todos os colegas e com... com todos os ciclos. E depois há a questão da coadjuvâncias... e depois há... portanto, é assim, eu, para mim, eu ponho em prática, não fica só ali. Pronto. Pessoalmente... é de forma recorrente. Porque é assim. nós acabamos por... é assim, eu ou porque presto apoio, ou porque às vezes estou numa... vou a uma aula... eu até mesmo sem ser, por exemplo, sem ser a questão de... eu vou muitas vezes às aulas de outros colegas, por exemplo, prestar ajuda. Portanto, acaba por ser uma colaboração que existe, mas se calhar porque é minha área, lá está. Pronto.	739	3,97
Ent_08	CoPV > natureza da CoPV > mais um espaço	Mas isso acho que é uma abertura já de mentalidade!	51	0,27
Ent_09	CoPV > natureza da CoPV > mais um espaço	Eu acho que existem para além da equipa. Temos a equipa, ok, no Teams, mas depois existem, mais agora no regime presencial, e quando estávamos também à distância. O facto de termos, por exemplo, os colegas de educação especial, não é, que estão nas nossas salas... estão agora presencialmente, mas também já estavam... aaaa... em aulas, eles também já estavam em aulas com os nossos alunos online! E... ao nível do regime presencial, temos, numa sala de aula, temos... alguns docentes, não só da educação especial, mas temos... como o PJ tem colegas do terceiro ciclo de matemática a dar apoio! Portanto, penso que não, que não é só... e depois, eu acho que também, eu, nomeadamente nas... não tanto ao nível do departamento, mas ao nível das minhas disciplinas, utilizo também outros espaços e recursos que, ao fim e ao cabo, também é uma partilha e uma colaboração! Como utilizar a biblioteca escolar, como utilizar recursos do Plano das Artes... acaba por ser também aqui uma partilha e uma forma de de de colaborarmos, também! E ao fim e ao cabo, colaborando, partilhando e ajudando também é supervisão! No meu modelo, que eu entendo!	1120	5,14
Ent_10	CoPV > natureza da CoPV > mais um espaço	Eu acho que... como é que eu vou explicar? Ou seja, eu não eu senti muito depois, aqui, na prática! A não ser nós colocarmos lá, não é, e de algumas conversas que... a não ser ali, nós colocarmos, e irmos lá, e vermos, e quando os colegas partilham... acho que é mais... funcionou mais aí... mas também porque o ano foi atípico! Eu acho. Porque também não houve muita oportunidade, porque o ano não o permitiu, não é, de haver esta supervisão e esta colaboração. Mas acho que era algo que se devia instituir... de uma forma mais regular e de uma forma mais intensiva entre os colegas. Eu gosto do trabalho colaborativo.	607	1,89
Ent_10	CoPV > natureza da CoPV > mais um espaço	E depois em equipa educativa nós trabalhávamos de forma colaborativa também. Muito colaborativa!	96	0,30

Ent_10	CoPV > natureza da CoPV > mais um espaço	Para mim, decorreu. Foi, e de muita colaboração! Quando eu hoje vos dizia que aquelas palavras iniciais me ficaram, e que as confirmo na prática, é uma realidade! Não digo isso porque é uma forma de agradar, de todo! Se eu tiver que dizer que acho uma escola trabalhosa e com muitos documentos e muitas reuniões, também o digo! Mas digo e vou daqui com a sensação... com a sensação não, com a certeza, de que são uma escola de colaboração. E isso é... eu senti! Eu senti, essa colaboração, senti-a na prática, portanto... sobretudo nas equipas do segundo ciclo. Não quer dizer que no terceiro ciclo não exista, também existe! Eu como estava mais ligada ao segundo ciclo, e talvez também por ser diretora de turma do segundo ciclo, sentia mais esta... esta... entrega e participação no segundo ciclo do que no terceiro ciclo. Mas também existe, no terceiro ciclo, obviamente. Também é notório, notório, sim.	896	2,78

Uma leitura dos segmentos codificados, tornou possível perceber que alguns entrevistados referem a cultura de escola, através das dinâmicas já instituídas, deixando claro que esta contribui de forma significativa para os resultados. Criámos, assim, a subcategoria “cultura de escola” e procedemos à codificação dos segmentos.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober-tura %
Ent_04	CoPV > natureza da CoPV > mais um espaço > cultura de escola	na escola nós conhecemos perfeitamente toda a gente, sabemos o que é que todos estão a produzir, podemos entrar na sala uns dos outros, porque não há nenhum colega que que diga “não, não podes entrar aqui, não podes assistir!” Portanto, é uma comunidade completamente aberta a nossa no G. Eu não tenho conhecimento que haja mais assim e....	338	1,46
Ent_05	CoPV > natureza da CoPV > mais um espaço > cultura de escola	Neste momento, é apenas mais uma forma! Porque... eu acho que, no nosso agrupamento, há muitos momentos de partilha, e de supervisão, e de prática...! Aliás, acho que nós somos, no nosso agrupamento, uma comunidade de prática, seja ela presencial ou virtual, efetivamente. Pronto, portanto, é mais um! É mais uma forma de. De cooperarmos e colaborarmos.	349	1,22
Ent_07	CoPV > natureza da CoPV > mais um espaço > cultura de escola	Eu, para mim, penso que o espaço fundamental, ao longo deste tempo todo, tem sido as reuniões da equipa. Acho que as reuniões de equipa semanais foram um grande passo na colaboração entre nós. São fundamentais, mesmo por pouco tempo que sejam, semanais ou quinzenais...	267	0,43
Ent_08	CoPV > natureza da CoPV > mais um espaço > cultura de escola	no meu exemplo particular, é assim, e como eu... eu tenho... eu vou, de alguma forma, mas se calhar é na minha área... eu vou colaborando de forma... de forma permanente quase com todos os colegas e com... com todos os ciclos. E depois há a questão da coadjuvâncias... e depois há... portanto, é assim, eu, para mim, eu ponho em prática, não fica só ali. Pronto. Pessoalmente... é de forma recorrente. Porque é assim. nós acabamos por... é assim, eu ou porque presto apoio, ou porque às vezes estou numa... vou a uma aula... eu até mesmo sem ser, por exemplo, sem	739	3,97

		ser a questão de... eu vou muitas vezes às aulas de outros colegas, por exemplo, prestar ajuda. Portanto, acaba por ser uma colaboração que existe, mas se calhar porque é minha área, lá está. Pronto.		
Ent_09	CoPV > natureza da CoPV > mais um espaço > cultura de escola	Eu acho que existem para além da equipa. Temos a equipa, ok, no Teams, mas depois existem, mais agora no regime presencial, e quando estávamos também à distância. O facto de termos, por exemplo, os colegas de educação especial, não é, que estão nas nossas salas... estão agora presencialmente, mas também já estavam... aaaa... em aulas, eles também já estavam em aulas com os nossos alunos online! E... ao nível do regime presencial, temos, numa sala de aula, temos... alguns docentes, não só da educação especial, mas temos... como o PJ tem colegas do terceiro ciclo de matemática a dar apoio! Portanto, penso que não, que não é só... e depois, eu acho que também, eu, nomeadamente nas... não tanto ao nível do departamento, mas ao nível das minhas disciplinas, utilizo também outros espaços e recursos que, ao fim e ao cabo, também é uma partilha e uma colaboração! Como utilizar a biblioteca escolar, como utilizar recursos do Plano das Artes... acaba por ser também aqui uma partilha e uma forma de de de colaborarmos, também! E ao fim e ao cabo, colaborando, partilhando e ajudando também é supervisão! No meu modelo, que eu entendo!	1120	5,14
Ent_10	CoPV > natureza da CoPV > mais um espaço > cultura de escola	Foi, e de muita colaboração! Quando eu hoje vos dizia que aquelas palavras iniciais me ficaram, e que as confirmo na prática, é uma realidade! Não digo isso porque é uma forma de agradar, de todo! Se eu tiver que dizer que acho uma escola trabalhosa e com muitos documentos e muitas reuniões, também o digo! Mas digo e vou daqui com a sensação... com a sensação não, com a certeza, de que são uma escola de colaboração. E isso é... eu senti! Eu senti, essa colaboração, senti-a na prática	484	1,50

CATEGORIA: GRAU DE PARTICIPAÇÃO

Após criação da categoria “CoPV: grau de participação”, procedeu-se à codificação dos segmentos. Uma leitura desses segmentos tornou possível a criação de três subcategorias: “nada ativa”, “pouco ativa” e “ativa”.

Dois dos entrevistados consideraram que não tiveram uma participação ativa na CoPV.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober-tura %
Ent_03	CoPV > grau de participação > Nada ativa	Pronto, é assim. Eu acho que não fui muito ativa. Não fui não, não fui mesmo ativa!	83	0,16

Ent_03	CoPV > grau de participação > nada ativa	Eu sou muito sincera. Eu não leio muito os textos que as pessoas escrevem, mas leio um pouco, mas vou claramente às propostas que me apresentam. Aos... ou às ligações de Facebook ou aos links que deixam, aos PPT que deixam, propostas de rubricas... eu vou beber toda a informação.	276	0,54
Ent_03	CoPV > grau de participação > nada ativa	O que eu sinto é que não tenho, e isso já o disse, até numa reunião, não me tenho, não tenho envolvido a nível da partilha, da minha partilha para os outros, certo? Não tenho.	175	0,34
Ent_03	CoPV > grau de participação > nada ativa	E a minha participação... eu considero-me uma pessoa participativa e a minha participação neste projeto ficou muito aquém daquilo que eu gostaria	143	0,28
Ent_03	CoPV > grau de participação > nada ativa	mas tenho pena. Eu agora chego ao final e tenho pena de não ter me... envolvido tanto como deveria.	97	0,19
Ent_05	CoPV > grau de participação > nada ativa	descrevo-a muito incipiente!	28	0,10
Ent_05	CoPV > grau de participação > nada ativa	vou dizer evidentemente que a minha participação tem sido bastante incipiente, pronto! Aliás, nem sei muito bem o que diga neste ponto, pronto!	143	0,50

Três dos entrevistados consideram ter uma participação pouco ativa na CoPV.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober- tura %
Ent_02	CoPV > grau de participação > pouco ativa	Podia ser mais ativa. Muito mais ativa. Que não... que acaba por não ser!	71	0,30
Ent_02	CoPV > grau de participação > pouco ativa	Podia ser mais ativa, sem dúvida, alguma. Tenho essa percepção.	62	0,26
Ent_06	CoPV > grau de participação > pouco ativa	Mas conseguimos fazer alguma coisa! Menos no primeiro período e no segundo, já um pouco mais no terceiro. Pronto! Vê-se uma evolução! A minha, pessoalmente, também não foi muito grande, foi alguma, pronto! Algumas... algumas rubricas	231	1,05
Ent_06	CoPV > grau de participação > pouco ativa	Mas... não foi aquela que é desejável! Mas... pronto! Tentamos, fomos progredindo, também, e penso... que é mesmo assim! O caminho faz-se assim!	138	0,63
Ent_09	CoPV > grau de participação > pouco ativa	Honestamente, pouco. Honestamente, pouco. Podia ter colaborado mais, até ao nível, porque tenho o cargo! Podia ter colaborado mais, podia ter incentivado... incentivado, incentivei, pronto!	187	0,86

Cinco entrevistados consideram ter uma participação ativa na CoPV.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober- tura %
Ent_01	CoPV > grau de participação > ativa	Como é que eu descrevo a minha participação nesta comunidade? Penso que sou ativa, não sou das mais... das profissionais mais ativas.	131	0,40
Ent_01	CoPV > grau de participação > ativa	mas sou, sou, sou ativa, sim. Normalmente tento lá ir “picar” o pessoal, tento lá ir fazer assim...	97	0,29
Ent_04	CoPV > grau de participação > ativa	É assim, eu tento... é assim, eu não consigo adjetivar, porque desde que eu cheguei ao G, eu assumi aquela escola como se fosse a minha para o resto da vida. E sabendo que não é, evidente, não é? E, portanto, a minha entrega ao agrupamento tem sido sempre total. E como é que se consegue adjetivar isto?	301	1,30
Ent_04	CoPV > grau de participação > ativa	Olha, empenhado será o adjetivo.	32	0,14
Ent_07	CoPV > grau de participação > ativa	eu gosto de saber o que é que os colegas partilham, e vou também partilhando algumas coisas que vou encontrando... interessantes!	127	0,21
Ent_08	CoPV > grau de participação > ativa	eu acho que é assim. É uma participação ativa	45	0,24
Ent_08	CoPV > grau de participação > ativa	eu acho que tenho um papel ativo na comunidade.	47	0,25
Ent_10	CoPV > grau de participação > ativa	Se disseses assim, queres avaliar de... de zero a cinco... três! (Risos)	68	0,21
Ent_10	CoPV > grau de participação > ativa	É assim, eu tentei... eu tentei... partilhar aquilo que que ia fazendo... e tentei também, quando fazia as minhas rubricas... quando fizemos aquela reunião de... para tentarmos perceber como é que se fazia, acho que também o fiz de uma forma ativa! E... materiais, que eu participei em alguns webinars e... houve uma metodologia, que agora até já me esqueci do nome, que eu achei interessante e que se devia partilhar, e coloquei lá! Ou seja, aquilo que eu achava... que eu achava que era importante, e que poderia resultar ou ser importante para algum colega, eu tentava colocar, pronto! E também ter uma participação ativa na comunidade virtual.	631	1,96

A leitura dos segmentos codificados na categoria “CoPV: grau de participação” permitiu termos a perceção que muitos dos entrevistados apresentaram motivos que justificam a sua participação pouco ativa, pelo que criámos as subcategorias: “insegurança”, “tempo”, “notificações”, “dificuldade”, “ausência de alunos” e “ausência de motivo”.

Uma entrevistada, docente contratada, há sete anos sem lecionar, apesar da sua participação ativa, refere a questão da insegurança no âmbito da sua participação na CoPV.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober- tura %
Ent_01	CoPV > grau de participação > pouco ativa > insegurança	Também, às vezes, tenho algumas... alguns receios. Gostava de frequentar primeiro a formação, por exemplo, o Maia, antes de me largar assim aos bichos, que tive sete anos sem dar aulas e sinto... sinto alguma insegurança, sinto algum... aaaa friozinho no estômago quando partilho... algumas coisas, porque tudo o que eu faço é muito pelo que aprendi... aaaaa entre pares e pelo que vi... as práticas que vocês têm... aaaaa e portanto não, se calhar não sou muito mais ativa porque tenho alguns receios, algumas inseguranças	509	1,54
Ent_01	CoPV > grau de participação > pouco ativa > insegurança	Mas há coisas que eu não partilho lá. Por exemplo, o Padlet, tem rubricas! Já podia ter partilhado, não partilhei porquê? Se calhar foi insegurança, sim...	153	0,46

Quatros dos entrevistados referem a falta de tempo como principal motivo para a ausência de uma participação mais ativa.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober- tura %
Ent_02	CoPV > grau de participação > pouco ativa > tempo	Porque lá está! Ou faço uma coisa ou faço outra! Não tenho tempo para tanta coisa...	82	0,35
Ent_03	CoPV > grau de participação > pouco ativa > tempo	Eu não partilho mais porque tem a ver com uma questão de, de timing, pronto. Não tenho... eh pá, não sei	102	0,20
Ent_03	CoPV > grau de participação > pouco ativa > tempo	Eu acho que tem a ver claramente com a falta de tempo...	54	0,11
Ent_03	CoPV > grau de participação > pouco ativa > tempo	porque eu acabei por me perder claramente! Acabei por me perder quando foram abertos os canais, porque não fiz as notificações	126	0,25
Ent_05	CoPV > grau de participação > pouco ativa > tempo	E a falta de tempo, e a multiplicidade de tarefas, e o facto de andar sempre a tentar priorizar umas coisas e a correr... também não... não ajuda muito.	148	0,52
Ent_05	CoPV > grau de participação > pouco ativa > tempo	eu acho que a falta de tempo é muito... é determ... temos muita coisa! Temos muita coisa! E... e depois ainda pensar em ir para a plataforma, partilhar isto, anexar aquilo, fazer, não é... as pessoas depois não estão tão disponíveis.	225	0,79

Ent_09	CoPV > grau de participação > pouco ativa > tempo	Mas depois... pá, isto não será uma desculpa, mas a verdade é que... o ano foi tão complicado... a exigência profissional cada vez é mais complicada, a exigência de uma direção de turma, que acaba depois por ser também... ter a coordenação do departamento, e uma direção de turma que nos ocupa muito, mas muito muito, do nosso tempo letivo e não letivo... e depois não... muitas das outras coisas vão ficando... ao lado, ao lado, ao lado, e não se conseguem trabalhar em paralelo, vão ficando para trás, vão ficando para trás... e isso devia ser trabalhado em paralelo. Mas... foi um ano exigente, foi... não era por ser novo, porque nós partilhamos e trabalhamos em equipa já, mas era foi essa a dificuldade.	689	3,16
Ent_09	CoPV > grau de participação > pouco ativa > tempo	acabamos por estar tão... isso não é desculpa, obviamente que não é desculpa, mas acabamos por estar sempre tão sobrecarregados, que depois não chega a tudo, pronto.	163	0,75

Uma das entrevistadas referiu, por diversas vezes, o facto de não ter ativado as notificações da CoPV, na equipa MS Teams.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober-tura %
Ent_03	CoPV: grau de participação > Motivos > notificações	eu não tinha as notificações. E por isso é que não faz o clique clique, porque eu normalmente, quando estou com o telemóvel, e faz, por exemplo, a conversa de um aluno ou tua... depende das equipas e eu não tinha isto ativado! E por isso, ouve, eu perdi aqui um bocadinho o fio à meada nas primeiras intervenções. Porque... porque não tinha. Não tinha.	348	0,69
Ent_03	CoPV: grau de participação > Motivos > notificações	A primeira digo-te já que tem a ver com o facto de ela ter sido criada e eu ter vindo logo cá, mas entretanto não ter posto as notificações, no geral, pronto.	158	0,31
Ent_03	CoPV: grau de participação > Motivos > notificações	porque eu acabei por me perder claramente! Acabei por me perder quando foram abertos os canais, porque não fiz as notificações	126	0,25

Contudo, a mesma entrevistada, que anteriormente mencionou a questão do tempo e das notificações, acaba por referir que não consegue apresentar um motivo concreto.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober-tura %
Ent_03	CoPV > grau de participação > pouco ativa > ausência de motivo	não sei! Olha, eu sou sincera, eu não te sei dizer assim, "olha, é por esta e esta razão"!	90	0,18

Uma das entrevistadas (docente do 1.º CEB e coordenadora deste departamento, refere o facto de não ter turma como o principal motivo para a sua participação nada ativa.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober-tura %
Ent_05	CoPV > grau de participação > pouco ativa > ausência de turma	Também tenho esta questão que, como já falámos que não tenho turma, não é? Tenho... divido-me entre o agrupamento de escolas e a CPCJ, o que transtorna aqui bastante, não é?	176	0,62
Ent_05	CoPV > grau de participação > pouco ativa > ausência de turma	E depois o facto de não ter alunos, que é para isso que eu penso que é a maior... esse é o, é o nosso fim, é o nosso grande motor, não é, do professo... é a melhoria das aprendizagens dos nossos alunos, é o sucesso. E isso também acaba por ser aqui um handicap para um maior envolvimento nesta comunidade.	301	1,05

Por fim, duas das entrevistadas, docentes do 1.º CEB, referem as dificuldades sentidas pelos docentes do seu departamento.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober-tura %
Ent_05	CoPV: grau de participação > pouco ativa > dificuldades	o pré-escolar e primeiro ciclo sempre revelaram maior resistência, não é, à utilização da plataforma e a este processo superviso, a esta comunidade de prática virtual. E também tenho, também tenho uma teoria para isso! Uma teoria, enfim... portanto, nós temos... o primeiro ciclo, aaaaaa... nós não temos, por exemplo, um horário tão... não vou dizer flexível, mas é assim, o facto de vocês, cada um de vocês, por exemplo, ter um dia não letivo, acaba por ajudar muito a este trabalho. Nós, no caso do primeiro ciclo, as colegas acabam por estar... ter de vir todos os dias às oito e meia, ter que sair todos os dias às não sei quantas horas, e para mim isso também não ajuda muito!	674	2,36
Ent_06	CoPV: grau de participação > pouco ativa > dificuldades	É assim, eu sou muito sincera. Nós a nível do nosso departamento, do pré-escolar, não é, e do primeiro ciclo... nós não fizemos uma caminhada ainda muito ativa. Pronto! É assim, não tem sido fácil...	195	0,89

Ent_06	CoPV: grau de participação > pouco ativa > dificuldades	Estamos sempre a aprender, portanto, é isso que estamos a fazer com... com o nosso departamento, S., sinceramente! Pronto! Tivemos sessões fora do departamento, para conversarmos, esclarecermos dúvidas, auxiliarmos-nos umas às outras, porque... talvez eu, eu e a P., que estivemos na formação... aaaa... estávamos um pouco mais dentro e à-vontade, e as colegas tiveram muita dificuldade, também... assim como nós, pronto! Pronto, eu acho que o caminho faz-se caminhando, demos pequeninos passos, pequeninos passos este ano, mas pronto! Mas conseguimos fazer alguma coisa! Menos no primeiro período e no segundo, já um pouco mais no terceiro. Pronto! Vê-se uma evolução! A minha, pessoalmente, também não foi muito grande, foi alguma, pronto! Algumas... algumas rubricas, alguma comunicação com os alunos, pronto. Nesse âmbito. Mas... não foi aquela que é desejável! Mas... pronto! Tentamos, fomos progredindo, também, e penso... que é mesmo assim! O caminho faz-se assim! Para o ano vamos então apostar mais e... e pronto!	1001	4,55

CATEGORIA: EFEITO DA PANDEMIA NA PARTICIPAÇÃO

Criámos a categoria “efeito da pandemia na participação” e procedemos à codificação dos segmentos. A leitura destes segmentos possibilitou a criação de duas subcategorias: “positivo” e “negativo”.

Apenas dois dos entrevistados consideraram que o impacto foi positivo, permitindo uma maior participação dos docentes na CoPV.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober-tura %
Ent_05	CoPV > efeito da pandemia na participação > positivo	Foi total, a meu ver, foi total! Aliás, mesmo com a pandemia, eu considero que o primeiro... o meu departamento, pronto, vou chamar meu, aaaa... é assim, o departamento do pré-escolar e do primeiro ciclo foi, sem dúvida, o departamento que menos participou nesta comunidade. E vê-se... pelas partilhas e vê-se pela... pronto, basta ir à equipa para ver o número de partilhas do pré-escolar e do primeiro ciclo e são poucas. Então, se não fosse o confinamento, não teria mesmo havido absolutamente nada. Isto obrigou, de alguma forma... as pessoas tinham que comunicar e tinham que... o Teams foi uma das formas. Agora reconheço que o pré-escolar e primeiro ciclo a este nível ainda têm um caminho grande a percorrer.	704	2,47

Ent_05	CoPV > efeito da pandemia na participação > positivo	É assim, eu acho que não tendo havido a pandemia, não havendo pandemia, não havia Teams, isso é claro! Não havia comunidade de aprendizagem virtual... portanto, estaríamos na mesma como estávamos antes de março do ano... pronto, quando iniciou a pandemia!	251	0,88
Ent_05	CoPV > efeito da pandemia na participação > positivo	Mas eu acho que o Teams veio abrir aqui a porta, veio escancarar a porta, que estava completamente fechada, não é?	114	0,40
Ent_05	CoPV > efeito da pandemia na participação > positivo	Por outro lado, acho que tudo resulta melhor quando tivemos mesmo todos em casa! Porque a partir do momento que as pessoas começam a imprimir, no seu dia a dia, viagens, não é? Que isso é tempo que é gasto... acabou por... vai diminuindo a participação na... e vai diminuindo este processo supervivivo, porque... é assim, essa estando a distância, as pessoas têm mesmo essa necessidade, de reunir, de partilhar... tanto que nós, por exemplo, no departamento, já falámos isso várias vezes, as reuniões de equipa pedagógica foram sempre muito mais rentáveis durante o período de confinamento. As pessoas estavam sempre mais disponíveis do que quando começámos presencialmente. As pessoas já iam cansadas, quando chegava à reunião... depois era mesmo aquele tempo e é aquele tempo e já não estavam com mais... e quando estávamos todos em casa, as pessoas estavam mais ansiosas também para conversar, para partilhar, para... porque estávamos mesmo sozinhos!	937	3,28
Ent_07	CoPV > efeito da pandemia na participação > positivo	Eu acho que... partilhámos mais! Por incrível que pareça... nós, ao estarmos isolados, o primeiro... a primeira... penso que o primeiro impacto é de estarmos perdidos, não é? Depois tem que haver uma união! E se nós, ao unirmo-nos numa plataforma, porque foi isso que aconteceu, se nós estivéssemos para aqui, cada um com sua plataforma, cada um a trabalhar de sua forma...	363	0,59

Os restantes oito entrevistados consideram que o impacto foi negativo, atribuindo esse facto a dois fatores: as competências digitais dos professores e o ERE. Criámos, assim, essas duas subcategorias. Três entrevistados referem as competências digitais dos docentes como um fator negativo na participação dos docentes na CoPV.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober- tura %
Ent_01	CoPV > efeito da pandemia na participação > negativo > competências digitais	nós temos ali colegas, com toda a franqueza, que, quando são colocados no ensino à distância, eles próprios são um aumento de stress para os alunos. Eles próprios são um stress. Eles próprios... aaaaa.... Eu, pronto, tive partilhas de colegas, de quem eu gosto muito, que tinham que pedir aos alunos para iniciar sessão Zoom porque eles não eram	724	2,19

		capazes... ou porque a Internet dos professores chega a ser, às vezes, pior que a dos alunos! Nós temos realidades sociológicas muito diferentes dentro da escola. E nós temos que olhar para isto e ser um bocado... sinceros, connosco próprios e com os outros. Não podemos querer que as coisas resultem assim porque a verdade é que as pessoas, os próprios colegas, eram fatores de stress.		
Ent_01	CoPV > efeito da pandemia na participação > negativo > competências digitais	E há colegas, que para transformarem isto, os manuais, os conteúdos, as competências, em material informático, em formas mais digitais de trabalhar... esquece! Isto para eles foi tenebroso. E eles passaram isso tudo para os alunos e era impossível que eles fossem capazes de partilhar mais. Era impossível, S. Isto... estes dois anos são mesmo dois anos que nós temos que olhar para eles com uma certa distância, porque não foi nada fácil.	435	1,32
Ent_03	CoPV > efeito da pandemia na participação > negativo > competências digitais	E na nossa escola, tu tens pessoas que não gostam de trabalhar em frente a um computador!	89	0,18
Ent_04	CoPV > efeito da pandemia na participação > negativo > competências digitais	Eu penso que sim, porque... porque há colegas que, inicialmente, tiveram muitas dificuldades em adaptar-se a esta evolução tecnológica, não é? Porque teve que ser bastante rápida e em pouco tempo.... e, primeiro que conseguissem entrar no sistema aaaaa... acabou por os impedir de entrarem tão... tão... com tanta confiança! Porque antes da pandemia havia colegas que desligavam o computador num botãozinho, na parte de trás, porque não sabiam encerrar o computador. Parecia que aquilo era uma televisão, pronto! E, claro que sim, claro que passando de um processo desses para desligar, para desligar o computador como deve ser, entrar nas aplicações, instalarem, não é é uma revolução autêntica, isto em pequenino espaço de tempo.	726	3,14

Cinco entrevistados referem o ensino remoto de emergência, e a sobrecarga de trabalho que este implicou, como um fator negativo na participação dos docentes na CoPV.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober-tura %
Ent_01	CoPV > efeito da pandemia na participação > negativo > ERE	E se não fosse o ensino à distância eu acredito que isto tinha corrido de uma maneira completamente diferente! Ter que preparar aulas durante três meses, mudar... o esquema mental deles, depois de passarem pelo absurdo que foi no ano passado, aquele terceiro período, que ia tudo morrendo, de repente, tudo a adaptar-se àquela realidade, entramos em janeiro, mandam-nos para casa obrigados de férias, ninguém queria ir, e, de repente, estamos três meses em casa com os miúdos a desesperar, a subir paredes, e nós a subir paredes.	527	1,59

Ent_01	CoPV > efeito da pandemia na participação > negativo > ERE	E há colegas, que para transformarem isto, os manuais, os conteúdos, as competências, em material informático, em formas mais digitais de trabalhar... esquece! Isto para eles foi tenebroso. E eles passaram isso tudo para os alunos e era impossível que eles fossem capazes de partilhar mais. Era impossível, S. Isto... estes dois anos são mesmo dois anos que nós temos que olhar para eles com uma certa distância, porque não foi nada fácil.	435	1,32
Ent_03	CoPV > efeito da pandemia na participação > negativo > ERE	até sentada no sofá, às vezes, sentava... eu olhava e via e lia no telemóvel! E olha, interessante e pronto! A partilha já é mais difícil de fazer! Tu, para fazeres a partilha, tens que estar sentada ao computador com... tens que estar sentada ao computador, com o ficheiro, quando não é só uma opinião e quando não é só um comentário. Quando é uma partilha efetiva de algo que tu puseste, ou uma rubrica ou uma forma qualquer de avaliação, e que tu tens que fazer download do ficheiro. Só podes fazer ao computador. Eu, no meu caso, foi um cansaço mesmo! E um descontrolo, acho eu, a nível da parte de gerir... principalmente, o que diz respeito ao envolvimento dos alunos. Pronto. O final do ano passado foi péssimo! Este ano, com esta instabilidade, também foi, e no meu caso, aquilo que eu senti, é que eu já estava tão cansada de tudo aquilo... que eu até acho que isto é extremamente útil! E eu já estava tão cansada das tarefas que tinha que ver, depois miúdos que não me punham nas tarefas, que punham na conversa. Depois, porque não conseguiam pôr no Teams e mandavam-me por e-mail! E depois eu tinha que fazer download e pôr tarefas E@D da semana de tantos a tantos, e depois GPS...! Que acabei por me perder em tanta informação!	1233	2,43
Ent_03	CoPV > efeito da pandemia na participação > negativo > ERE	eu penso que a maior parte dos colegas, isso acabou por acontecer. Tu acabas por ver... Mais! Tu só se te lembrares assim, "olha, vou abrir a equipa"... e eu tive que ocultar, como tu sabes, imensas equipas porque tu tens como eu e, mesmo assim, tenho em atividade para aí umas vinte e tal equipas! Ora, a "da supervisão à colaboração" ia ficando!	343	0,68
Ent_03	CoPV > efeito da pandemia na participação > negativo > ERE	Eu, por exemplo, estou farta de reuniões em Zoom! Mas não estou farta agora, eu já estou farta a partir de fevereiro, para aí, janeiro, fevereiro! Que eu... quando pensei, bom, vamos outra vez para ensino a distância, vai ser outra vez um controle de tudo e mais alguma coisa... e foi, porque não é só a nossa equipa! É todas as outras equipas, pronto. E aí acho que foi o problema, o problema começou por ser por ser esse, pronto. Claramente.	439	0,87
Ent_06	CoPV > efeito da pandemia na participação > negativo > ERE	já por si, o ensino online não é fácil. Tem sido muito difícil, estamos todos a adaptar-nos e estamos sempre com muito trabalho, as aulas são completamente diferentes do ensino presencial... Daí temos muito tempo em casa para preparar material e, a maneira como chegar aos alunos, não é, virtualmente, que não é a mesma coisa, e leva-nos muito mais tempo, só com a preparação de aulas, só com... a ver trabalhos dos miúdos, a enviar trabalhos, comunicar com os encarregados de educação... e nós, que estamos num nível de ensino mais baixo, em que eles não têm autonomia, em	1001	4,55

		que temos sempre que estar em contato permanente, diário, com o encarregado de educação, ou seja, horas e horas e horas para esse tipo de trabalho. Eu penso que isso roubou-nos também um pouco, entre aspas, esse tempo para fazermos esse outro trabalho! Estás a perceber? Que também é muito importante! Se calhar estamos disponíveis, e se calhar fizemo-lo, depois, mais, quando entramos para o ensino presencial. É isso que me parece!		
Ent_08	CoPV > efeito da pandemia na participação > negativo > ERE	atendendo às exigências, digamos assim... é assim, da questão do ensino à distância, eu acho que a participação, se calhar, ficou um bocadinho... aaaa... acabou por haver outras... outras... outras prioridades, digamos assim. Se calhar o foco foi o ensino à distância e, se calhar, em termos da comunidade da supervisão, se calhar não houve o impacto... ou não se conseguiu que houvesse uma participação tão ativa, digamos assim, pronto. Porque atendendo às exigências, não é...	463	2,49
Ent_10	CoPV > efeito da pandemia na participação > negativo > ERE	Eu acho que fez com que fosse menor, e porquê? Porque com esta situação pandémica, com o ensino à distância, a sobrecarga de trabalho é enorme! Portanto... nós estamos muitas vezes aqui, ligados à corrente, não é? Estamos aqui ligados à corrente e até nos esquecemos de tudo o resto, não é? E esqueces-te disto e daquilo e do outro, e tentas dar resposta... a este pai, a este aluno, a este documento que chega da escola, etc.! Tentas dar resposta àquilo que é o dia a dia, o imediato, e esqueces um bocadinho o resto! Porque o tempo não chega, o tempo não chegou! E portanto, acho que o impacto foi negativo, não é, porque nos retirou tempo para fazermos outras coisas, como por exemplo, partilhar aquilo que seriam experiências pedagógicas e que poderiam ser enriquecedoras para todos. Acho que o impacto foi negativo.	816	2,53

CATEGORIA: COLABORAÇÃO ENTRE PARES

Após leitura das entrevistas, procedemos à criação da categoria “CoPV > colaboração entre pares” e à respetiva codificação dos segmentos. Todos os entrevistados referiram que a CoPV contribuiu para a colaboração e a partilha entre docentes, sobretudo em tempos de pandemia e de confinamento.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober-tura %
Ent_01	CoPV > colaboração entre pares	Teve. Teve algum impacto! Houve uma altura de algum desespero entre... entre... entre todos nós, entre colegas, entre a comunidade educativa, houve algum desespero. Sentimos que os alunos estavam... estávamos a perdê-los, a certa altura ali, a meio do confinamento, deste segundo. Sentimos que as nossas práticas não surtião efeito, estávamos um bocado ali a afogar-nos todos e houve um momento em que eu senti que a nossa partilha fez falta.	436	1,32

Ent_02	CoPV > colaboração entre pares	Sentiu-se. Sentiu-se. Continuou a haver. Mas... sentiu-se. Sentiu-se que a partilha houve... muito menos que... do que noutras alturas, não é, do que há dois anos atrás, não é, em que fazíamos mesmo, não é, e a pandemia veio realmente... aaaaa... aqui foi um factor que condicionou muito isto, apesar de haver, e de fazermos as nossas rubricas e de partilharmos e de fazermos tudo isto mas...	380	1,61
Ent_02	CoPV > colaboração entre pares > Existiu	Se a comunidade virtual, não é, se as nossas equipas não existissem, claro que não tinha havido partilha nenhuma.	113	0,48
Ent_03	CoPV > colaboração entre pares	eu acho que serviu! Como eu te estou a dizer, a meu nível... a meu nível, serviu... por exemplo, imagina rubricas, ok? Nós tínhamos muito pouca experiência de fazer rubricas. Houve um ou dois colegas que partilharam rubricas. Eu vim ver! Eu vim ver, por exemplo! Para ver se estava bem, se o se o meu trabalho estava... é o tal horizontal! Se estava ou não de acordo com aquilo que estava a ser feito, por exemplo! Até alguma uniformização de procedimentos, talvez, algumas aprendizagens! Eu acho que sim! Até porque foi um espaço criado... que, quem teve dúvidas... quer dizer, u penso que não há muita gente a colocar dúvidas... este espaço foi, sobretudo, partilhas. Colegas que consideraram as boas práticas e que partilharam, certo?	725	1,43
Ent_04	CoPV > colaboração entre pares	É assim, numa primeira fase, eu penso que... isto independentemente de ser importante ou não. Numa primeira fase da pandemia, eu notei que houve um decréscimo da partilha. Ou seja, nós, enquanto grupo de matemática, nós facilmente nos encontrávamos em todo o lado. Era no corredor, era nos intervalos,	300	1,30
Ent_04	CoPV > colaboração entre pares	Com o hábito que foi criado depois, à medida que a pandemia foi evoluindo, e portanto, o confinamento... nós também sentimos mais necessidade de comunicar com os outros, portanto, estávamos fartos de estar em casa e, portanto, essa necessidade obrigou... deixa ver o que é que este escreveu, o que é que o outro escreveu... vamos ver, vamos ver, tudo é importante! Pronto, e acho que aí houve um crescimento na partilha com o decorrer da pandemia.	441	1,90
Ent_05	CoPV > colaboração entre pares	Sem dúvida! Muito mais participativo do que, do que a partir do momento que começamos presencialmente, a parte virtual vai vai vai diminuindo a sua importância, digamos. Ou as pessoas vão-se desligando mais da parte do virtual.	227	0,80
Ent_06	CoPV > colaboração entre pares	Acho que sim! Acho que aconteceu! Acho que aconteceu mesmo! E que foi bastante positivo! Sim, eu acho que sim!	110	0,50
Ent_07	CoPV > colaboração entre pares	Claro que sim! Claro que sim! Até nisso, não é? É assim... eu tenho... eu acho que nós fomos um agrupamento de sucesso. Posso estar enganada, temos muita coisa para melhorar, como é óbvio, mas eu digo-te que nós melhorámos em tempo recorde! Não sei se isto é uma opinião geral se não, mas eu acho que sim! Porque houve ali momentos de grande angústia...	347	0,56

Ent_07	CoPV > colaboração entre pares	É importante!	13	0,02
Ent_07	CoPV > colaboração entre pares	Claro que sim! imagina uma pessoa fechada aqui neste escritório, com o meu cão aqui a fazer-me companhia, aaaa... pronto, a fazer GPS...	132	0,21
Ent_08	CoPV > colaboração entre pares	mas houve a colaboração, houve o objetivo de participar, e... é assim, de uma maneira geral, acho que houve... que... que as pessoas tentaram que funcionasse, não é? E que... e colaborar e participar, da forma possível.	211	1,13
Ent_08	CoPV > colaboração entre pares	sim, sim, sim. E eu acho que é assim... nós ali, acabamos... acho que a escola... também o facto de a escola ser pequenina, acho que também o impacto é diferente. E acho que o espírito de interajuda acaba por ser... por se ver mais! Porque é assim, as pessoas tentam... colaborar e tentam participar, tentam contribuir, de alguma forma. E acho que isso, por exemplo, na questão da avaliação e a questão das rubricas, não é, um processo... um processo novo, em que houve ali uma tentativa de... de... de... de aprendizagem e de consolidar conhecimentos, de alguma forma... é assim, quem tinha mais experiência ou quem quem já usava, foi disponibilizando e...lá está! É assim, para que haja retorno, não é, dessa partilha e para que que os colegas aproveitem, de alguma forma, com essa partilha. Pronto!	783	4,21
Ent_09	CoPV > colaboração entre pares	Eu acho que sim.. Eu acho que... eu acho que sim! Eu tirei de lá... aaaa... informações para poder fazer as minhas rubricas, eu tirei de lá partilha, digamos, fui lá buscar... para poder... e se calhar outros também!	206	0,95
Ent_10	CoPV > colaboração entre pares	É assim, aconteceu, aconteceu alguma partilha! As pessoas continuaram a partilhar...	82	0,25
Ent_10	CoPV > colaboração entre pares	Acho que com a pandemia, e com esta história dos webinars, não é, de... haver aqui muitas ações de formação ou de curta duração, de aprendizagem, do que queiramos chamar, nos davam, por vezes, ferramentas... e depois havia colegas que iam pondo, daqui, dali, que iam aprendendo... e isso também foi uma mais-valia! Porque, se calhar, se o ensino à distância não tem aparecido, se calhar esses webinars também não tinham aparecido, e se calhar materiais... e depois não nos permitiam fazer essa partilha de experiências. Portanto... teve o lado mau, não é? Mas depois também teve o lado bom, que é o lado de nos dar algumas ferramentas, para nós depois também podemos... aplicar e... também depois partilhar, com nossos colegas!	716	2,22

CATEGORIA: BEM-ESTAR DOCENTE

Todos os entrevistados consideram que a CoPV, ao permitir a partilha e a colaboração, contribuiu para o bem-estar dos professores durante o confinamento.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober- tura %
Ent_01	CoPV > bem-estar docente	Teve. Teve algum impacto! Houve uma altura de algum desespero entre... entre... entre todos nós, entre colegas, entre a comunidade educativa, houve algum desespero. Sentimos que os alunos estavam... estávamos a perdê-los, a certa altura ali, a meio do confinamento, deste segundo. Sentimos que as nossas práticas não surtiam efeito, estávamos um bocado ali a afogar-nos todos e houve um momento em que eu senti que a nossa partilha fez falta. E o puxar-nos para cima uns aos outros fez-nos falta. Aquele momento e aquela... aquela... aquela ação e, portanto, sim, claro que sim, teve importância!	586	1,77
Ent_01	CoPV > bem-estar docente	Eu acho que ajudou... é uma questão assim um bocadinho... aaaaa difícil de responder... porque pensamos sempre em exemplos de situações que eu acho que ajudou e outros nem tanto. Mas acho que sim! Eu vi colegas que acabaram por... reagir e ter uma... uma ação diferente com... com... com a nossa colaboração. Eu acho que sim, que aquilo surtiu esse efeito.	342	1,03
Ent_02	CoPV > bem-estar docente	Eu acho que sim, eu acho que sim, sem dúvida. Porque, lá está, é um espaço que estava presente e nós, pronto, arranjávamos... íamos lá ver, não é, o que é que tinha sido feito, o que é que... eu acho que sim, que foi muito importante, muito importante. Foi pena de não ser mais dinâmica, realmente, não é, e não tão participativa, mas eu acho que foi muito positivo, sem dúvida alguma!	381	1,62
Ent_03	CoPV > bem-estar docente	Enquanto comunidade virtual, eu acho que sim! Porque aquilo... é assim... se para todos foi assim, não faço a mínima ideia! Para mim, principalmente agora, no final, no primeiro e segundo não.	188	0,37
Ent_03	CoPV > bem-estar docente	Esta equipa, para todos os efeitos, acabava também para ser uma equipa de boas práticas, certo? De reflexões, de partilhas, mas não de... desabafo, só angústias. Entendes? Nós não chegamos aqui e dissemos, “olha, eu hoje realmente tive esta situação”... apesar de que a última questão que tu colocaste... fala exatamente das facilidades e angústias que as pessoas sentiram, pronto. E eu acredito que, se calhar, daqui a uns tempos, há aqui que vão-te colocar aqui várias coisas, não é? Por exemplo, se calhar, provavelmente (risos) eu também venho refletir como foi confuso este ano, mas que se fez e que estamos cá, pronto. E laramente vê-se que há pessoas que... eu não estou a dizer que as pessoas têm mais tempo umas que as outras, mas que conseguem, pronto! Ou porque estão logo e veem no telemóvel e estão ali e te respondem logo... e outras não! Eu, no meu caso, não abri! Falta de timing!	887	1,75
Ent_04	CoPV > bem-estar docente	Sim, sim! Claramente, claramente! Claro que sim! Porque, porque não nos sentimos tão isolados do mundo! Porque uma coisa é nós estarmos fechados entre quatro paredes, e vamos ali fora e não vemos ninguém, porque está toda a gente metida em casa, e nós pensamos “então o mundo acabou?”. Nós estamos agora aqui dentro e depois ter aquela... aquela... aquela luzinha ao fundo do túnel, que é o poder conversar, “olha, afinal aquele também está vivo”. Ele também se expressa, ele tem a opinião dele, “olha, afinal não sou eu o único”!	526	2,27

Ent_05	CoPV > bem-estar docente	Isso contribuiu, sem dúvida, não é? Porque é assim, como tu própria... aliás, eu acho que tu quase já deste a resposta, não é? Quando tu dizes... nós estávamos sozinhos, não é, numa situação nunca antes vivida. Na realidade, nós confrontámo-nos com uma situação pandémica nunca antes vivida, não é? Por nós, evidentemente! E estarmos sozinhos e podermos aaaaa... termos aqui uma plataforma que nos ajuda a ficar próximos, e que nos ajuda a falar com os outros, a comunicar com os outros que estão no mesmo, vamos dizer no mesmo barco que nós, não é, que nos vai ajudando a remar... pronto, a tentarmos desbravar aquilo... aaaaa... este mar revoltoso em que de repente nos vimos... evidentemente que esta plataforma foi determinante.	718	2,52
Ent_06	CoPV > bem-estar docente	Sim, eu acho que sim. Porque é assim... até porque, claro que nós gostávamos mais de estar juntos, presencialmente, não é? Mas até a nível de segurança, sentimo-nos mais confortáveis, não é, e conseguirmos fazer o nosso trabalho desta forma, não é, que nunca pensámos... nunca tal, eu nunca tal me passou pela cabeça passar por esta situação, e trabalhar, fazer todo o trabalho inerente aos alunos, dentro da sala de aula, e tudo o que é fora da sala de aula, fazê-lo virtualmente, não é? Eu, para mim, isto... eu nunca, nunca pensei, numa coisa dessas! E...	550	2,50
Ent_06	CoPV > bem-estar docente	Mas pronto! Ao mesmo tempo, dava-nos... não! Mas isto, mas isto dava-nos conforto, estabilidade, e pronto! E sentimo-nos mais confortáveis, dessa forma! E fizemos tudo, penso que fizemos tudo aquilo que tinha que ser feito, e que deveria ser feito.	246	1,12
Ent_07	CoPV > bem-estar docente	havia um espírito sempre de união, e de desabafo, e de dizermos "olha, eu estou muito cansada, não gosto nada disto", que me lembro a minha colega, a nossa a colega dizer, "ai, não sei se é só com vocês, porque eu estou tão cansada disto!" Mas ela, sabe Deus, estamos todos! Temos que conseguir remar! E acho que isso também ajuda, ajuda-nos uns aos outros, ajuda-nos a ter força para continuar.	395	0,64
Ent_07	CoPV > bem-estar docente	Claro que sim! Sem bem-estar não conseguimos trabalhar! Sem bem-estar o professor não consegue fazer nada! Não é só a parte pedagógica,	135	0,22
Ent_09	CoPV > bem-estar docente	Acho que sim, S. Eu acho que sim, S! Eu acho que... quem queria fazer as rubricas, quem queria... ia ali buscar! Ia ali, pelo menos, ter... digamos, ali, algum recurso... e vi os colegas que foram partilhando opiniões, foram partilhando lá documentação, foram lá partilhando algumas coisas, portanto, quem queria ir ali beber, tinha ali a fonte, de onde pudesse... socorrer-se para melhorar as suas práticas e melhorar a sua documentação. Para bem dos nossos jovens. Eu acho que sim. Sim, sim. Eu acho que foi importante.	511	2,35
Ent_10	CoPV > bem-estar docente	De certa forma, sim! Porque nós víamos... aaaa... que continuava a haver ligação entre os diferentes professores, porque... eles estavam... apesar de não estarmos fisicamente juntos, eles continuavam, ou continuávamos, a querer, mesmo não estando, estar! Ou seja, partilhando o que íamos fazendo, de forma virtual! Acho que estes canais e estas... servem também para, no fundo, quebrar aqui um bocadinho o isolamento. Eu acho que	546	1,70

		em certa medida, sim, porque nos permitiu continuar a acompanhar o trabalho uns dos outros, mesmo que fosse de forma distante.		

CATEGORIA: NOVAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

Após leitura das entrevistas, procedemos à criação da categoria “CoPV > novas práticas de avaliação” e à respetiva codificação dos segmentos. De seguida, procedemos à criação das subcategorias “individual” e “pares”.

Todos os entrevistados, à exceção do P5 que não avalia alunos, referiram que a CoPV contribuiu para a alteração das suas práticas.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober-tura %
Ent_01	CoPV > novas práticas de avaliação > individual	Para mim, se é importante aquela partilha? Claro que sim! Importantíssimo! O facto de não dar aulas há sete anos colocava-me há sete anos, não é? E portanto há sete anos a realidade educativa era bastante diferente, quer queiramos quer não. E a última vez que tinha dado aulas tinha sido no secundário. Já não dava aulas no terceiro ciclo desde 2006, para aí, não é?	366	1,11
Ent_01	CoPV > novas práticas de avaliação > individual	E portanto, eu agora caio aqui e olho para isto e se não fosse as boas práticas que eu vejo partilhadas e as conceções acertadas sobre avaliação qualitativa e quantitativa,	172	0,52
Ent_01	CoPV > novas práticas de avaliação > individual	E acho triste, acho triste ainda, quando falo com colegas que me dizem que não podem dar positiva a um aluno porque ele não teve negativa no teste e não sei quê. Eh pá, isto ainda me dá umas cocegazinhas e, portanto, se a minha prática melhorou? Claro que sim! Sem dúvida nenhuma! Em termos de avaliação, então, fez toda a diferença! Toda!	339	1,02
Ent_02	CoPV > novas práticas de avaliação > individual	Claro que sim! Eu acho que foi um conjunto, foi... aaa.... foi o nosso modelo de avaliação, sem dúvida, e depois naturalmente que, que teve! Claro que sim! Das várias ideias que eu, que eu ia vendo, não é, lá, achava que... olha, uma boa ideia, se calhar até consigo aqui adaptar à matemática e às ciências, não é? Teve, sim senhora, eu considero que sim,	349	1,48
Ent_03	CoPV > novas práticas de avaliação > individual	Se houve, foi positiva.	23	0,05
Ent_03	CoPV > novas práticas de avaliação > individual	Eu não abri todas as mensagens, eu não li todas as mensagens, pronto, ok? Agora bebi diversa informação, que depois assimilei ou não consoante...	143	0,28
Ent_03	CoPV > novas práticas de avaliação > individual	Claro que foi! Toda ela foi útil!	33	0,07

Ent_03	CoPV > novas práticas de avaliação > individual	udo aquilo que eu li e tudo aquilo que eu bebi de informação, para mim, foi útil! Fosse para utilizar na minha prática ou não, mas tudo foi útil! Tudo o que foi feito aqui! Mesmo em termos de formação, em termos de vídeos, por exemplo,	235	0,46
Ent_04	CoPV > novas práticas de avaliação > individual	Sim, sim, sim, sim, porque graças à partilha houve coisas que eu não sabia fazer e comecei a fazer. Por exemplo, aaaa.... com com a... com a pandemia, eu acabei por adquirir uma mesa digitalizadora para conseguir então aaaa.... comunicar com os alunos, e portanto conseguir tirar dúvidas, resolver, portanto, o aluno coloca uma dúvida, eu resolvo rapidamente, esclareço a dúvida e acabou por ser... por ser benéfico	407	1,76
Ent_06	CoPV > novas práticas de avaliação > individual	Eu acho que sim. Principalmente, a nível de comunicação com os alunos. Penso que isso foi o que... na minha, na minha prática, na minha sala de aula, eu acho que isso foi o principal. Foi... aaaa... há uma comunicação mais... mais profunda e mais... no dia a dia, porque estamos sempre a intervir e a fazê-los intervir na própria avaliação, deles, não é? Para eles também opinarem, para aquele aqueles aquelas rubricas... quando nós colocamos a rubrica no quadro interativo e fazemo-los falar e... eles sentirem e verem, afinal onde é que eles se posicionam? Em que campo é que eles estão e onde é que eles gostariam de estar? Pronto, esse tipo de comunicação, eu acho que é muito importante. E acho que é muito importante os pequeninos, logo desde o primeiro ano, que não é fácil, porque eu tenho o primeiro ano, não é, não é fácil, mas também é importante que eles se comecem a aperceber... e eles já o faziam! Eles já o faziam! E se comecem a perceber onde é que eles se posicionam, quando comecem a ler e a escrever, quais são as letras que eles identificam e quais são as palavras que eles já sabem ler! Afinal onde é que eu estou? E ficam contentes quando lá chegam, não é? Lá onde deveriam estar, no topo "Ó professora, eu acho que já estou! Já estou ali! Então eu já sei!" Pronto, esse tipo de comunicação, acho que é muito importante! Para mim, na minha na minha sala de aula, acho que foi o mais importante e o que se desenvolveu mais... foi esse tipo de comunicação.	1459	6,64
Ent_07	CoPV > novas práticas de avaliação > individual	Ah, sim!	8	0,01
Ent_07	CoPV > novas práticas de avaliação > individual	Teve, teve, teve! Pronto, não estou a 100% nesse... nessa... mas tenho uma visão já completamente... eu estou a ficar diferente na minhas práticas, portanto... está lá já a sementinha, já fiz algumas coisas que até me deu bastante... achei muito engraçado, por acaso! Eu implementei umas rubricas feitas por mim, mas estou sempre... tenho que mudar isto, tenho que mudar aquilo, depois vou fazer de outra maneira, mas deixa-me experimentar se isto assim é útil para mim, para eles!	469	0,76

Ent_07	CoPV > novas práticas de avaliação > individual	E acho que isto é muito importante! É coisa que nunca tínhamos feito, não é, há um caminho! Não está perfeito, mas estamos a caminhar!	134	0,22
Ent_08	CoPV > novas práticas de avaliação > individual	pessoalmente, é assim. Eu ia partilhando, ia estando, sempre que possível, lá está, porque depois, é assim... é muita coisa... e, de alguma forma, é assim, a partilha sempre... e nós, ao vermos algo novo, nós tentamos sempre... há sempre aquela curiosidade do será que funciona, vou experimentar! Pronto. Portanto, é assim, eu acho que nós temos de estar sempre abertos à mudança, não é? E à experiência e... portanto, é assim, acaba por tu... e a questão no início, por exemplo, e agora foco novamente na questão das rubricas, não é, que é a novidade. É claro que, é assim, tu a partir dali, não é, a partir dos exemplos, a partir da partilha, desenvolves o teu trabalho, não é? Portanto, há esse retorno, sim.	699	3,75
Ent_08	CoPV > novas práticas de avaliação > individual	eu, pessoalmente, nas minhas... e agora vou focar-me na minha disciplina... eu já fazia isto, entendes? Se calhar, não com este formalismo, não é, com esta...	152	0,82
Ent_08	CoPV > novas práticas de avaliação > individual	não formalizando, se calhar, no papel ou... mas, de qualquer forma, em termos de prática ,eu já fazia... eu já fazia antes. É assim, a questão do feedback, por exemplo. É assim, eu já dava... é assim... olha, deves mudar ali. Fica melhor se fizeres assim. Olha, vai ser valorizado se colocares este item. Pronto. Acaba por... isto já acabava por acontecer. Mas, se calhar, também tendo em conta a minha disciplina.	404	2,17
Ent_09	CoPV > novas práticas de avaliação > individual	Ajudou em algumas coisas, acho que sim! Porque cheguei... agora, para o fim, também me desleixei um pouco nisso. Desleixei porque... a sobrecarga era muita, não digo que seja um desleixo, não é? Mas foi... o cansaço era muito!	220	1,01
Ent_10	CoPV > novas práticas de avaliação > individual	E também percebi que, por exemplo, esta partilha, este canal que se criou para partilhar as rubricas, é uma mais-valia, porquê? Porque eu nunca tinha feito avaliação por rubricas, tentei fazer, não sei se bem se mal, fiz algumas ao longo do ano e partilhei. E fui vendo as dos colegas! Porquê? Porque servem para também nós percebermos se é dentro daquela linha ou se estamos completamente errados! E podemos retirar dali algumas ideias, que depois podemos readaptar.	467	1,45
Ent_10	CoPV > novas práticas de avaliação > individual	Sim. Porque aquilo que eu partilhei, as minhas rubricas, e até... aliás, aquela primeira partilha que eu fiz, que foi sobre um trabalho colaborativo entre alunos, eu apliquei nas minhas turmas de sétimo ano! E portanto, essa partilha teve impacto direto na avaliação que eu fiz nas turmas de sétimo ano. E, portanto, essa partilha, teve. Teve de facto impacto na avaliação das turmas.	382	1,19

Ent_10	CoPV > novas práticas de avaliação > individual	Sim! Ok! Sim! Teve! Teve, porque eu abria as rubricas dos colegas, obviamente, é para isso que elas servem! E se, às vezes, eu achava que, por exemplo, no campo, no conhecedor ou no comunicador, se eu tinha, se calhar, assim um palavreado mais complexo, tentava simplificar e tirei ideias dos colegas. Sim, tirei. Eu achei que era para isso mesmo que elas também serviam, ou seja, ver, absorver e ver se se adapta, e reformular aquilo que nós temos feito. Sim, fiz, fiz! Fi-lo em mais do que uma vez, sim!	505	1,57
Ent_10	CoPV > novas práticas de avaliação > individual	E sim. Influenciaram a minha avaliação.	39	0,12

Todos os entrevistados manifestaram a percepção de que a CoPV contribuiu para a alteração das práticas de avaliação dos pares.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Co- ber- tura %
Ent_01	CoPV > novas práticas de avaliação > pares	Acho! Acho! Vi um bocadinho de tudo. Mas reconheço que vi colegas que demonstraram...aaaa aplicar ideias que apareceram lá, sim, e que, de certa forma, mudaram as suas práticas e adaptaram-se às novas necessidades que foram surgindo com a pandemia e aos problemas associados a ela. Alunos que, por exemplo, alunos que frequentavam pouco e que nós tínhamos problemas de assiduidade. Ou alunos que nós desconfiávamos que estavam muito na base dos games e que estavam na aula, mas que os olhinhos deles parecia que estavam a brilhar com outras luzes...	543	1,64
Ent_01	CoPV > novas práticas de avaliação > pares	E houve ali uma ou duas ideias de formas diferentes de chamar a atenção dos alunos e eu acho que até acabou por ter impacto na prática, sim. Até eu própria acabei por aplicar algumas ideias! Sim, sim, eu acho que sim!	217	0,66
Ent_02	CoPV > novas práticas de avaliação > pares	Sim! Devagarinho, devagarinho, sim! Pouquito a pouquinho, mas sim!	65	0,28
Ent_02	CoPV > novas práticas de avaliação > pares	Passito a passito, muito devagarinho, mas começa-se a ver... e pessoas que... oh pá, são os que têm mesmo ali uma tábua que é assim e é assim, e comecei a ver realmente mudanças e a utilizar aquelas coisinhas que, se calhar, em tempos nem queriam ouvir falar, não é, pronto, e tu sabes na matemática, especialmente, é os testes, os testes, os testes e quando se ouvia falar e temos que avaliar aquilo... é impossível, na matemática não se consegue fazer nada dessa... consegue-se! Claro que se consegue fazer, e fez-se, e fez-se! Devagarinho, eu acho que sim!	551	2,34
Ent_02	CoPV > novas práticas de avaliação > pares	E fez-se coisas muito interessantes, muito interessantes, S., muito interessantes!	82	0,35

Ent_02	CoPV > novas práticas de avaliação > pares	É um processo, exatamente! Que requer muito tempo! Requer algum tempo para nós, professores, não é... porque isto é uma mudança, não é, estás... colegas nossos, que utilizaram isto há 30 anos e, de repente, não é, têm que mudar tudo e mais alguma coisa! É difícil, é muito difícil, e... mas eu acho que sim, que... eu acho que as pessoas, então no nosso agrupamento, apesar de haver alguém sempre que está a ser um bocadinho mais desconfiado e mais reticente em utilizar... mas eu acho que sim, isto devagarinho vai lá, porque pois essas pessoas dizem que não, mas depois acabam sempre por experimentar e fazer alguma coisinha, por pouco que seja, porque veem que até resulta, não é?	673	2,85
Ent_03	CoPV > novas práticas de avaliação > pares	A maioria deles, sim. A maioria deles claramente que sim. Sim.	62	0,12
Ent_04	CoPV > novas práticas de avaliação > pares	Eu penso que sim, porque uma vez que houve uma adaptação... uma adaptação de... um processo que teve que ser rápido, não é, porque havia muitas, muitos colegas que não tinham, não tinham ainda aaaaaa... conhecimentos.... informáticos, não é, e que tiveram muita, muita dificuldade em entrar rapidamente, foram adquirindo processos que agora, para eles, aquilo é muito fácil.	366	1,58
Ent_05	CoPV > novas práticas de avaliação > pares	Houve, houve!	13	0,05
Ent_05	CoPV > novas práticas de avaliação > pares	O pré-escolar e primeiro ciclo estavam... com muito pouca intervenção na comunidade. E... depois houve... ao ver as partilhas que os outros ciclos já tinham feito, e que já tinham número significativo, também se começaram a entusiasmar e a.... e pronto, e depois começaram a querer, mesmo nas equipas pedagógicas, construir instrumentos para... e discutir e tem... e aliás as últimas reuniões da equipa pedagógica foram essencialmente em torno do novo processo de avaliação e de classificação.	482	1,69
Ent_05	CoPV > novas práticas de avaliação > pares	E mais! Tenho um documento, tenho um documento que nós discutimos na última reunião, porque as colegas depois sentiam.... aaaaa.... sentiam que tinham alguns instrumentos, não é, que fomos construindo... nem sei se eles já partilharam efetivamente... o D. ia partilhar e a A. Também, que iam criar lá até uma pasta de primeiro ciclo e que... eles ficaram responsáveis disso, pronto, de fazer... não sei se já fizeram ou não. E entretanto, sentiram necessidade de haver um documento agregador para registarem dos vários critérios que nós, dos seis critérios. E então saiu um documento, saiu um documento interessante, que eles todos se reveem no documento, pronto, e que vão usar para cada disciplina onde vão depois, digamos que fazer a suma do seu processo todo. Mas foi muito em torno disso e eu sei que muita pesquisa foi feita pelos colegas... de muitas coisas que vocês, dos outros departamentos, mais do departamento, do teu, de línguas e ciências sociais e humanas, e... qual era o outro? Matemática e ciências...?	1003	3,51

Ent_05	CoPV > novas práticas de avaliação > pares	Porque aqueles que menos estavam envolvidos era o de expressões e era o do pré-escolar e primeiro ciclo... e eu sei que depois os colegas foram, foram pesquisar, foram ver, foram consultar, e a partir de muitas ideias que vocês tinham lançado acabaram por depois construir os seus... os seus documentos, não é, adaptados à realidade e às necessidades deles, pronto!	361	1,26
Ent_06	CoPV > novas práticas de avaliação > pares	É assim... mais ou menos. Hum... não sei bem, porque é o que eu te digo, S. Houve aqui uma grande dificuldade ... nós sabemos que são os critérios que estão no agrupamento, ponto! Temos que seguir. Todos! Todos! E é importante que consigamos... todos implementar, uns melhor, outros pior, mas o que me parece, mesmo, no nosso departamento, é que só agora, no último período, agora, no último período, é que os colegas começaram a ter este tipo de diálogo.	447	2,03
Ent_06	CoPV > novas práticas de avaliação > pares	E de envolvimento, de envolver os alunos, de fazer as rubricas, de... pronto! Eu acho que foi só agora, neste último período...	123	0,56
Ent_06	CoPV > novas práticas de avaliação > pares	Aconteceu! Se calhar... não sei se será de forma muito sistemática ainda... e pretende-se que seja de forma sistemática, com todos os conteúdos que nós vamos abordando, e ir trabalhando com eles, é isso que se pretende, mas talvez ainda, nalgumas turmas, não seja de forma tão sistemática... mas eu acho que agora vamos lá! Agora é que já estamos a ir... e pronto, e acho que é um bom sinal!	384	1,75
Ent_07	CoPV > novas práticas de avaliação > pares	Sim, com um ou outro, sim. Tenho ideia que um ou outro. Não todos. Mas sinto que há um ou outro que já está motivado para utilizar e que motiva os outros também. Motivamo-nos entre nós, mas pronto!	197	0,32
Ent_07	CoPV > novas práticas de avaliação > pares	que eu me apercebo, por exemplo, se... talvez, não sei se já metade, mas talvez metade dos professores já estão sensibilizados para isso.	135	0,22
Ent_07	CoPV > novas práticas de avaliação > pares	Mas é um caminho!	17	0,03
Ent_07	CoPV > novas práticas de avaliação > pares	Não queiras chegar à meta quando estás na partida!	50	0,08
Ent_08	CoPV > novas práticas de avaliação > pares	Sinceramente, eu acho que nem toda a gente teve a mesma... sim... tem o mesmo espírito.	83	0,45
Ent_08	CoPV > novas práticas de avaliação > pares	em termos de impacto, lá está, eu nas outras... eu acho que há ali, há uma mudança, não é, há uma mudança	103	0,55

Ent_08	CoPV > novas práticas de avaliação > pares	É assim. Da partilha que eu ouvi... é assim, eu acho que houve um esforço das pessoas para acompanhar a mudança, não é? E... por fazer o processo e isso... eh pá, eu acho que sim, sinceramente... eu acho que houve, sim. E daquilo que... daquilo que me fui apercebendo e da forma... das formas de trabalhar, de pôr em prática, eu tenho ideia que sim. Sim.	342	1,84
Ent_09	CoPV > novas práticas de avaliação > pares	Na maioria, não. Acho que não.	30	0,14
Ent_09	CoPV > novas práticas de avaliação > pares	Em alguns, sim. Em alguns, sim. Em alguns, sim.	47	0,22
Ent_010	CoPV > novas práticas de avaliação > pares	De forma muito significativa e de forma positiva!	49	0,15
Ent_010	CoPV > novas práticas de avaliação > pares	Aconteceu! Sim! Por exemplo, eu sei que a CM, por exemplo, também... e dissemos isto até em reunião, que ela partilhou as dela, com o objetivo de ver também as dos colegas, que os colegas vissem a dela, também, neste sentido, de melhorar! Porque... nós não sabemos se estamos a fazer bem! E partilhando com os outros e vendo o que os outros fazem, podemos estar no bom caminho, podemos estar num caminho errado... e se estivermos num caminho errado, podemos efetivamente melhorar! E por exemplo, no caso da C., é um caso que eu sei que aconteceu. Sim!	545	1,69

Alguns dos nossos entrevistados consideram o fator “tempo” como crucial para o desenvolvimento da CoPV e consequente impacto na práxis dos docentes do AE e, concomitantemente, nas aprendizagens e sucesso dos alunos. Referem-se a este contexto inovador de supervisão entre pares como um “processo”, um “caminho” que se percorre passo a passo, devagar e sem pressas:

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober- tura %
Ent_01	CoPV > novas práticas de avaliação > importância do tempo	Mas as pessoas não, não... as pessoas demoram, S. Eu parece-me que sim.	69	0,21
Ent_02	CoPV > novas práticas de avaliação > importância do tempo	Passito a passito, muito devagarinho, mas começa-se a ver...	58	0,25
Ent_02	CoPV > novas práticas de avaliação > importância do tempo	devagarinho, devagarinho, isto se continuarmos, não é, isto daqui a uns anos nós temos...	87	0,37

Ent_02	CoPV > novas práticas de avaliação > importância do tempo	É um processo, exatamente! Que requer muito tempo! Requer algum tempo para nós, professores, não é... porque isto é uma mudança, não é, estás... colegas nossos, que utilizaram isto há 30 anos e, de repente, não é, têm que mudar tudo e mais alguma coisa! É difícil, é muito difícil, e... mas eu acho que sim, que... eu acho que as pessoas, então no nosso agrupamento, apesar de haver alguém sempre que está a ser um bocadinho mais desconfiado e mais reticente em utilizar... mas eu acho que sim, isto devagarinho vai lá,	509	2,16
Ent_02	CoPV > novas práticas de avaliação > importância do tempo	Porque isto, repara! No primeiro período a participação foi muito pouquinha e isto agora, não é, tem vindo a aumentar! As pessoas já têm lá colocado mais coisas e eu acho que é importante!	188	0,80
Ent_05	CoPV > novas práticas de avaliação > importância do tempo	Sinceramente, sinceramente, eu penso que este ano foi um desbravar... aliás, foi um ano de assimilação deste novo processo para a maioria dos professores, que... só agora... é como eu te estava a dizer, que só agora, nesta parte, nesta reta final, eles começaram a entender. Agora acho que sim, começaram a entender.	310	1,09
Ent_06	CoPV > novas práticas de avaliação > importância do tempo	eu acho que o caminho faz-se caminhando, demos pequeninos passos, pequeninos passos este ano, mas pronto! Mas conseguimos fazer alguma coisa! Menos no primeiro período e no segundo, já um pouco mais no terceiro. Pronto! Vê-se uma evolução!	239	1,09
Ent_06	CoPV > novas práticas de avaliação > importância do tempo	Tentamos, fomos progredindo, também, e penso... que é mesmo assim! O caminho faz-se assim! Para o ano vamos então apostar mais	124	0,56
Ent_06	CoPV > novas práticas de avaliação > importância do tempo	o caminho faz-se caminhando e vamos... vamos aos passinhos pequeninos!	68	0,31
Ent_07	CoPV > novas práticas de avaliação > importância do tempo	É coisa que nunca tínhamos feito, não é, há um caminho! Não está perfeito, mas estamos a caminhar!	98	0,16
Ent_07	CoPV > novas práticas de avaliação > importância do tempo	Mas é um caminho!	17	0,03
Ent_07	CoPV > novas práticas de avaliação > importância do tempo	Não queiras chegar à meta quando estás na partida!	50	0,08

Ent_09	CoPV > novas práticas de avaliação > importância do tempo	Um ano é uma coisa... na nossa prática e na nossa experiência é isso. O primeiro ano é sempre assim um bocadinho... o segundo, já começamos a querer levar mais colegas a fazer.	172	0,79

CATEGORIA: SUCESSO DOS ALUNOS

Nove dos entrevistados consideram que a participação na CoPV, que contribuiu para a mudança de práticas de avaliação, teve um impacto positivo nas aprendizagens e consequente sucesso dos alunos.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober-tura %
Ent_01	CoPV > sucesso dos alunos > mudança de práticas	Acho... eu acho que sim, S. (tosse). Por exemplo,aaaa... o facto de nós partilharmos lá as diferentes perspetivas acerca da avaliação, por exemplo, e o facto de fazermos com que aquilo vá zumbindo ali, nos ouvidos dos colegas, aaaa....	230	0,70
Ent_01	CoPV > sucesso dos alunos > mudança de práticas	Eu acho que entrou. Eu acho que entrou. Eu acho que sim.	56	0,17
Ent_01	CoPV > sucesso dos alunos > mudança de práticas	Vejo alguns exemplos de... de colegas que eu noto... que sim. Por exemplo, a M, que é uma colega mais antiga, eu noto que ela mudou um bocadinho em função das nossas partilhas lá e falamos muito, e às vezes falamos sobre isso, e eu noto que ela aplica. Ela, que já é uma pessoa vá, sénior na nossa comunidade (risos), ela aplica!	325	0,98
Ent_02	CoPV > sucesso dos alunos > mudança de práticas	Naturalmente, não é, que o impacto tem que ser positivo, não é? Porque a partir do momento em que tu consegues perceber que podes alterar as tuas metodologias, as estratégias a utilizar com os alunos, e até a tua avaliação, naturalmente que os alunos, e de acordo com nossa comunidade de alunos, os nossos alunos, que precisam de coisas mais práticas, naturalmente que eles conseguem fazer melhores aprendizagens. Não quer dizer que fiquem à mesma consolidadas, mas há alguma coisa que fica lá. Realmente, com todas estas mudanças, eu considero que alguma coisa que fique lá. Não o que nós desejaríamos, mas há alguma coisa que fica lá. Eu acho que melhorou, S., melhorou. Lá está, devagarinho, devagarinho, isto se continuarmos, não é, isto daqui a uns anos nós temos...	769	3,26
Ent_03	CoPV > sucesso dos alunos > mudança de práticas	Eu acho que sim. Principalmente, como eu te estou a dizer, no tipo de avaliação diferente. Que nós não estávamos habituados. A questão do feedback contínuo, a questão das rubricas, a questão do envolvimento de... pronto, do feedback! Envolveres os alunos em todo o processo, nos envolvemos também, de trabalharmos em equipa... eu acho que sim, foi tudo	348	0,69

Ent_06	CoPV > sucesso dos alunos > mudança de práticas	Eu acho que sim! Pelo menos, a nível do agrupamento, não houve retenções, não é? O primeiro ciclo não teve retenções! O primeiro ciclo também não teve retenções! Portanto, eu acho que isto é um reflexo, não é?	209	0,95
Ent_06	CoPV > sucesso dos alunos > mudança de práticas	É um reflexo! Eu acho que é um reflexo disto tudo! Portanto... olha, não sei, o que hei-de dizer! Eu penso que sim! Eu penso que sim! Se não... se não fosse um reflexo positivo, com certeza que estávamos a ter retenções e, neste momento, não temos! Por isso, penso que foi positivo, sim, claro que sim!	298	1,36
Ent_07	CoPV > sucesso dos alunos > mudança de práticas	Claro que sim! E uma coisa que eu achei... claro que sim! Uma coisa que eu achei é que eles, ao estarem conscientes do que se pretende... Portanto, os nossos critérios são complicados... não são complicados. Eu fiz uma grelha... eu tenho os... portanto, eu optei por fazer... fiz no segundo período, fiz no... por exemplo, a autoavaliação com os critérios fiz no... no... diz por mim... no...	370	0,60
Ent_07	CoPV > sucesso dos alunos > mudança de práticas	Fiz no Forms. No primeiro período, não. No primeiro período, fiz numa folha e coloquei os critérios e expliquei-os aos alunos. Era tudo novo para nós e para eles, muito complicado. Agora acabámos por interiorizar e as coisas parecem-me até bastante claras! Estão bem sistematizados e não estão nada complicados! No início é tudo muito complicado!	346	0,56
Ent_07	CoPV > sucesso dos alunos > mudança de práticas	Claro! Sem dúvida! Claramente... teve impacto, sim. Tem impacto, nos resultados escolares, que é o que é mais importante... para mim, pronto! (Risos) E... as experiências que fomos fazendo começam-se já a refletir nesses resultados... e as nossas práticas, claro que sim! (Risos) Mas isso é óbvio! Se eu faço algo que funciona com uma turma, eu tiro logo uma ilação! Sei que não funciona com os outros e faço as coisas de forma diferente... e, com certeza, o meu trabalho, aquilo que eu faço, reflete-se na aprendizagem do aluno. Agora também... há coisas que não se podem mudar, não é, porque os alunos não são todos iguais, os contextos das turmas são diferentes... e por muito boa vontade que eu tenha, às vezes, de implementar isto ou aquilo...	732	1,18
Ent_08	CoPV > sucesso dos alunos > mudança de práticas	Nas aprendizagens, sim. É assim... (pausa) É assim, a nível... é assim... eu acho que é assim. Há um processo, não é, o processo acaba por ser, de alguma forma... eu, pessoalmente, nas minhas... e agora vou focar-me na minha disciplina... eu já fazia isto, entendes?	254	1,36
Ent_09	CoPV > sucesso dos alunos > mudança de práticas	Penso que poderá não ter sido muito, mas algum impacto teve! Nós chegámos a partilhar nas equipas e a falar também da forma também de avaliar! E... com a S., com o PJ, com a A., chegámos, em alguns momentos... a falar desta, desta nova forma também de avaliar. Acho que sim, que teve... nas equipas e que chegou aos nossos alunos. Pelo menos, eu vi algumas... algumas formas de os colegas trabalharem, penso que sim! Não direi todos, como... claro, mas, mas sim. Alguns sim. Sim.	469	2,15

Ent_10	CoPV > sucesso dos alunos > mudança de práticas	Teve. Sim. (Pausa) Sim. Porquê? Porque também com estes... com os critérios do projeto Maia, que nos... que... há aqui, uma parte em que nós temos que avaliar o aluno, por exemplo, colaborativo, o aluno criativo, não é? E estas rubricas, por exemplo, que eu fiz e que partilhei, depois apliquei-as em sala de aula e este... o objetivo era que os alunos conseguissem chegar ao sucesso e que percebessem qual era o caminho que tinham que trilhar para lá chegar. Isso, esses trabalhos, até porque foi sempre dos momentos de avaliação que eles mais gostaram de fazer, trabalho colaborativo, contribuiu para o sucesso dos alunos. Porque os... eu juntava os alunos também de forma em que os mais... mais fracos ficassem com uns melhorzinhos, também para uns puxarem pelos outros, não é? E, portanto, esta prática levou ao sucesso destes dos alunos com mais dificuldades.	852	2,65
Ent_10	CoPV > sucesso dos alunos > mudança de práticas	Sim. Porque é assim... Sim. Porque se, repara... se tu fizeres uma rubrica... estamos aqui a falar do exemplo das rubricas. Se fizeres uma rubrica muito complexa, os alunos não percebem, não, é como é que... então, o que é que o professor quer aqui? Agora, se fizeres uma rubrica mais simples... mais simples e não estou aqui a entrar no mais simples, na forma do facilitismo. É o mais simples, na forma da compreensão, ou seja, como escreves para o aluno conseguir compreender. Na linguagem. E isso foi algo que eu melhorei nas minhas rubricas! Ou seja, desde a primeira até a última que fiz, houve uma forma de simplificar. A linguagem foi simplificada. E, portanto, isso vai contribuir para o sucesso do aluno, porque o aluno vai perceber, de forma mais imediata, aquilo que é para fazer, e de forma mais simples, e consegue chegar ao sucesso de forma... É mais fácil conseguir chegar ao sucesso do que... se for muito complexo, não percebe o que tem que fazer em cada um dos parâmetros para lá chegar... obviamente, se calhar, não chega! Portanto, contribuiu sim! Eu acho que o espaço da partilha é importante!	1101	3,42

Contudo, dois dos entrevistados fazem referência a outros dois fatores determinantes para o sucesso dos alunos: o seu envolvimento e motivação.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober-tura %

Ent_04	CoPV > Sucesso dos alunos > Envolvimento dos alunos	É assim, o problema que nós temos no nosso agrupamento é que, apesar de os professores até fazerem um esforço suplementar, fazerem formações, fazerem entre aspas “trinta por uma linha”, fazerem o pino se for necessário, acho que o envolvimento no processo, o envolvimento por parte dos alunos, é que fica... não tem correspondência no investimento dos professores. E, portanto, quando isso acontece, se quem devia remar não rema, o barco tem dificuldade em andar e, portanto, muitas vezes, vai com a maré, não é, portanto, no sentido da maré. E acho que, se houvesse correspondência dos alunos, se houvesse correspondência dos alunos, acho que o agrupamento iria ter um grande impacto, iria ter um grande impacto na avaliação, sim. Acho que os alunos saíam claramente beneficiados do esforço que os professores têm feito.	819	3,54
Ent_07	CoPV > Sucesso dos alunos > Envolvimento dos alunos	A motivação dos alunos... não é igual!	36	0,06

CATEGORIA: PRÓS

No que diz respeito a prós, ou vantagens, oito dos entrevistados referem ser o facto de a CoPV permitir a partilha e a colaboração de todos e para todos.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober-tura %
Ent_02	CoPV > prós > acesso	A favor é... se calhar, é um espaço que está disponível a mais gente, não é? Mais gente tem acesso. Aaaa.... é mais fácil.	118	0,50
Ent_02	CoPV > prós > acesso	P2: Há uma maior partilha. Não é? Uma maior partilha! Como está ao acesso de mais gente, é mais fácil. Tu vês o material do colega A, B ou C, que se calhar até nunca encontraste lá na escola, e nunca conversaste, e nunca irias saber que ele estava a utilizar aquilo e até achaste como um bom exemplo, não é?	307	1,30
Ent_03	CoPV > prós > acesso	É tu poderes partilhar aquilo que tu consideras boas práticas, os colegas poderem... toda a comunidade poder visualizar, toda a comunidade poder entrar em diálogo	160	0,32
Ent_03	CoPV > prós > acesso	nível de matrizes, vejo, vejo, e concluo, como é lógico, não é? Porque depois, olho e vejo, olha, eu não faria autoavaliação assim. Olha, eu não faria... eu não faria uma matriz assim. Pronto. Eu, por exemplo, abrindo... abrindo uma e outra, identifico-me mais com uma do que outra, mas louvo o facto da colega ter partilhado aquele tipo de. Agora, se toda a gente vai ver, se toda a gente vai utilizar, se toda a gente vai alterar, não sei... mas que a partilha é boa, é! E acho que é sempre um crescer, nunca um decrescer de aprendizagens. É sempre um crescer de aprendizagens.	573	1,13

Ent_05	CoPV > prós > acesso	Para mim, uma das grandes vantagens é que se tu fizeres um processo supervisivo presencial acaba por ser um bocadinho mais limitado em número de pessoas envolvidas. Quando tu fazes esta comunidade de prática virtual, nós estamos todos lá. Portanto, toda a gente vê tudo de toda a gente! E isso é muito enriquecedor, pronto, é... aliás, estamos todos... indo ao processo supervisivo que nós aplicávamos, o que é que acontecia? Duas ou três colegas faziam, não é? Ou eu podia ir à sala de um colega ou podia fazer, pronto. Ou em coadjuvações ou em projetos ou isto... mas este modelo virtual envolve todos, ao mesmo tempo, pronto. Todos vamos beber o que... todos partilhamos tudo, uns com os outros, pronto! Esse é um grande, é um grande... é um ponto a favor. Coisa que é impossível fazer presencialmente. Depois... mais prós. Os prós são... óbvios! São os do próprio processo de supervisão!	876	3,07
Ent_05	CoPV > prós > acesso	Para mim, um dos grandes prós é esse. É... estamos todos a ver de todos, permite-nos isso, pronto, permite-nos a todos estarmos envolvidos no processo ao mesmo tempo, o que presencialmente é impossível.	200	0,70
Ent_06	CoPV > prós > acesso	Pronto, tivemos neste... no nosso departamento, este ano, colegas jovens... e isso também isso também facilitou...! Um pouco, porque os jovens são mais... estás a ver...?! (Risos) Abraçam este tipo de projeto de outra forma, têm muito mais facilidade, a nível dos meios digitais, de produção de material muito mais fácil, e depois também... também temos uma coisa muito importante, e conseguimos também, a pouco e pouco, que é a partilha. Ou seja, fazemos, mesmo a nível individual! Fazemos algum documento para a turma, para a avaliação, e temos o cuidado de partilhar logo, com o departamento também! Portanto, isso também é bastante positivo, esse espírito! Esse espírito de partilha, de partilhar logo algum documento novo, que a colega pode querer adotar ou não! Não é impor nada! É apenas... é uma partilha, construtiva	811	3,69
Ent_07	CoPV > prós > acesso	O espaço está bem montado, está no sítio certo, está acessível a toda a gente... só não colabora quem não quer!	109	0,18
Ent_08	CoPV > prós > acesso	a colaboração, não é, o apoio, a partilha... eu acho que é sempre uma mais-valia	78	0,42
Ent_08	CoPV > prós > acesso	Eh pá, é assim, é a mudança de, de... a mudança... efetivamente é uma mudança! É uma mudança na forma de trabalhar, uma mudança na forma de... o tentar implementar, o tentar pôr em prática novas metodologias, novas... é assim, eu acho que basicamente é por aí, sim. A partilha, a colaboração, sim.	289	1,55
Ent_09	CoPV > prós > acesso	Não, não, não... tudo o que é... que seja partilhar, colaborar, ajudar... quem o quer fazer, irá fazê-lo nesta equipa, na outra, presencialmente, nas equipas das disciplinas... tudo. Quem não quiser... quem nunca o faz, também não faz nesta!	231	1,06

Ent_10	CoPV > prós > acesso	estas comunidades, também, para além desta partilha ser agora, por exemplo, sendo comunidades sempre ativas e que recebem todos aqueles que chegam, não é... podemos sempre ir ver o que já ficou para trás, porque é uma forma de ficar registado. Faz ali um arquivo. Portanto, também tem essa vantagem, não é? Porque está lá sempre, sempre presente. Então vamos começar de novo! Podemos ir ver o que é que já se fez, o que é que já existe, o que é que lá ficou, registado. Pronto, acho que isto é vantajoso. É o futuro.	514	1,60

Três dos entrevistados referem que a CoPV foi uma boa alternativa, uma vez que era impossível fazer supervisão pedagógica entre pares presencialmente, devido ao confinamento.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober- tura %
Ent_03	CoPV > prós > alternativa	Mas esta foi bem criada, porque é assim. Nós tínhamos que fazer supervisão à mesma, não é? E o modelo que nós tínhamos não era possível fazer, ainda por cima como estávamos, em ensino à distância. Muitas das vezes, muita insegurança. quem eram os professores que ficavam em casa, quem eram os alunos que ficavam em casa, por isso é normal.	343	0,68
Ent_04	CoPV > prós > alternativa	Mas o facto de efetivamente a pandemia ter-nos roubado presencial, pronto, acho que conseguimos ir por um caminho que pode não ser 100%, mas que veio dar uma resposta bastante adequada ao nosso problema.	203	0,88
Ent_09	CoPV > prós > alternativa	Foi a forma encontrada para se poder ali partilhar também esta parte!	69	0,32

Dois entrevistados referem ainda o facto de os docentes não se sentirem pressionados a participar, sendo motivados.

Nome do documento	Código	Segmento	Área	Cober- tura %
Ent_04	CoPV > prós > sem pressão	ninguém se sente pressionado a nada, cada um participa no seu, no seu, ao seu ritmo, as pessoas ficam esclarecidas, colocam as suas dúvidas e refletem...	151	0,65
Ent_07	CoPV > prós > sem pressão	Motivação sem ser uma obrigação! Criar aquele hábito, tem que partir de uma motivação intrínseca do professor. Por que tem que ser naquele dia, temos que fazer partilha, oh que seca! O que é que eu vou partilhar então? (...) se as coisas forem por obrigação, criam barreiras	119	0,19

CATEGORIA: CONTRAS

No que diz respeito a contras da CoPV, ou desvantagens, seis dos entrevistados referem dificuldades em encontrar desvantagens para a CoPV.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober- tura %
Ent_03	CoPV > contras > dificuldade em apontar contras	Eu vejo só vantagens na mesma! Não vejo muitas desvantagens	59	0,12
Ent_04	CoPV > contras > dificuldade em apontar contras	contras também vejo pouco! Não vejo assim grandes contras na supervisão... porque é assim, ninguém se sente pressionado a nada, cada um participa no seu, no seu, ao seu ritmo, as pessoas ficam esclarecidas, colocam as suas dúvidas e refletem... não sei! Não, não estou a ver	270	1,17
Ent_04	CoPV > contras > dificuldade em apontar contras	Não, não, não encontro, não encontro assim contras, não!	56	0,24
Ent_06	CoPV > contras > dificuldade em apontar contras	Pois... estou a pensar... sinceramente... contras. Oh pá, não sei... Pode haver ali um certo... uma certa resistência, de início, mas essa resistência já foi já foi ultrapassada. Porque houve muita resistência... houve. E depois é assim, principalmente pelos professores um pouco mais velhos também, não é? Porque são muitos anos de prática completamente diferente e não é fácil. Mas... pronto! Agora esse passo, isso já foi ultrapassado... eh pá, S., contras... não sei! Não estou assim a ver!	476	2,17
Ent_08	CoPV > contras > dificuldade em apontar contras	Não! É assim, a partir... eu sinceramente acho que não! A partir do momento em que é um momento de partilha, não é... contra...	121	0,65
Ent_08	CoPV > contras > dificuldade em apontar contras	Pois! Eu não estou... não estou a ver... não estou a ver assim... É assim, acho que... acho que... em qualquer, não é... acho que... a colaboração, não é, o apoio, a partilha... eu acho que é sempre uma mais-valia (riso) e não... e não o contrário !	231	1,24
Ent_09	CoPV > contras > dificuldade em apontar contras	Só, só para esta equipa, não... não vejo... agora assim de momento... algo contra! Porque não... eu não... eu não encontro nada que seja contra a partilha, a entreajuda... não encontro assim nada que possa apontar contra esta equipa da supervisão!	235	1,08
Ent_09	CoPV > contras > dificuldade em apontar contras	não, não vejo ali assim nada contra aquilo, propriamente, só, só, só.	69	0,32
Ent_09	CoPV > contras > dificuldade em apontar contras	Por isso não consigo apontar também assim nenhum aspeto negativo, porque não... não podemos ter... eu, pelo menos, não sei onde ir buscar uma comparação para fazer com um aspeto positivo ou um aspeto negativo. Comparando com o quê? Nada!	233	1,07
Ent_10	CoPV > contras > dificuldade em apontar contras	Não.	4	0,01
Ent_10	CoPV > contras > dificuldade	Não, não vejo, não vejo.	24	0,07

	em apontar contras			
Ent_10	CoPV > contras > dificuldade em apontar contras	Mas eu não vejo nenhum contra numa comunidade destas! Não vejo. Acho que são mais as vantagens do que...	102	0,32

Três dos entrevistados referem a questão do “tempo” como um contra da CoPV.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober- tura %
Ent_02	CoPV > contras > tempo	Um contra em relação a isso requer mais tempo. Por ser... mais formal. Porque eu a falar contigo, eu consigo, conseguimos fazer ali uma linha daquilo que pretendemos fazer, não é? Mas a escrever já não, já não é assim! Nós temos mais dificuldade em fazer essa comunicação	269	1,14
Ent_05	CoPV > contras > tempo	Contras... para mim, é o tempo. Penso muito... é muito difícil. Porque, às vezes, até teria vontade de partilhar ou teria vontade de... de..., pronto, de ir à equipa e de... mas depois... falta o tempo. Falta o tempo. É mais fácil se chegar à escola e ir falar com o colega lá ou com os colegas e... do que estar aqui a escrever e tal... pronto! Para mim, é isso, mas... sou eu, não é...	367	1,29
Ent_07	CoPV > contras > tempo	Tem que se fazer algo que seja prático,	39	0,06
Ent_07	CoPV > contras > tempo	O que toda a gente se queixa. Mesmo noutras situações, já tenho... pronto, quando... eu já, como te disse, como tive na formação, o que os professores dizem todos é o mesmo: falta de tempo! Não dá! Mesmo por muito boa vontade, assim não...	233	0,38
Ent_07	CoPV > contras > tempo	A questão aqui não é, às vezes, falta de vontade das pessoas. Eu noto que as pessoas estão realmente assoberbadas com muita coisa por fazer... cansados! Com um esgotamento! Estamos aqui com... com 5 meses de um terceiro período, que andamos aqui parece que andamos no último... quatro meses! Acho que uns quatro ou cinco meses, nem sei! Até perdi a noção do tempo! Ainda tenho tanta coisa para fazer...	394	0,64
Ent_07	CoPV > contras > tempo	Parece que o tempo nunca mais acaba! Pronto, acho que há aqui uma questão de... talvez, esperamos que no próximo ano as coisas se componham e que já estejamos menos assoberbados de trabalho. Falta de tempo. Não é... não... podes acreditar, as pessoas não têm má vontade! Não... eu e os outros, que me apercebo, toda a gente acha importante haver a supervisão.	351	0,57
Ent_07	CoPV > contras > tempo	Aquilo que eu digo se... eles dizem sempre “não tenho tempo”! Ninguém tem tempo! Mas esta é a realidade, não vale a pena... a gestão pensar noutra coisa! Não temos! Não sei se são todos os professores assim, mas isto é uma realidade nas escolas todas.	247	0,40
Ent_07	CoPV > contras > tempo	Temos que gostar de partilhar, temos que gostar de colaborar, e temos que ver um objetivo nisso! Temos que ser práticos! Práticos, é a palavra certa! Eu estive numa formação e um colega disse-me assim: tenho dificuldade em ver em que é que isto é prático! Isto é muito giro mas leva imenso tempo! O professor não tem tempo! Ele disse isto. É de outra escola, não é da nossa.	374	0,61

Dois entrevistados referem ainda alguma resistência por parte de alguns docentes.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober-tura %
Ent_01	CoPV: contras > Resistência	As pessoas contornam a política educativa e aquilo que vai sendo pedido, protegendo-se das suas próprias fragilidades ou algumas resistências à mudança.	152	0,46
Ent_01	CoPV: contras > Resistência	Há alguma resistência nas práticas	34	0,10
Ent_05	CoPV: contras > Resistência	o pré-escolar e primeiro ciclo sempre revelaram maior resistência, não é, à utilização da plataforma e a este processo supervisivo, a esta comunidade de prática virtual.	169	0,59
Ent_06	CoPV: contras > Resistência	Pois... estou a pensar... sinceramente... contras. Oh pá, não sei... Pode haver ali um certo... uma certa resistência, de início, mas essa resistência já foi já foi ultrapassada. Porque houve muita resistência... houve. E depois é assim, principalmente pelos professores um pouco mais velhos também, não é? Porque são muitos anos de prática completamente diferente e não é fácil. Mas... pronto! Agora esse passo, isso já foi ultrapassado... eh pá, S., contras... não sei! Não estou assim a ver!	476	2,17
Ent_09	CoPV: contras > Resistência	Quem não... quem não... quem não quer partilhar numa, não partilha noutra!	70	0,32
Ent_09	CoPV: contras > Resistência	se calhar houve ali quem não... quem não... quem recusasse, quem... mas quem recusa isso, também recusa outras coisas... não, não vejo ali assim nada contra aquilo, propriamente, só, só, só.	182	0,84

Uma entrevistada (P3) aponta como contras da CoPV a ausência de troca de ideias, o facto de no agrupamento existirem muitos docentes únicos de uma disciplina e a ausência de feedback em contexto letivo.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober-tura %
Ent_03	CoPV > contras > troca de ideias	aqui falta esta troca de ideias! Falta... E como é que nós a conseguiríamos fazer? Eu ir aqui escrever que não concordo, porque não... Não vou fazer isso, não é?	157	0,31

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober-tura %
Ent_03	CoPV > contras > docente único	porque tu aqui tens, por exemplo, uma docente de Físico-química, uma docente de História, uma docente de Biologia... não tens! Ok? Pronto. A partilha a nível de disciplinas, a nível de disciplinas, torna-se... mais difícil... torna-se mais difícil. Mas eu não vejo muitas desvantagens nisto... eu sou sincera! Eu vejo só vantagens na mesma! Não vejo muitas desvantagens,	362	0,71

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober- tura %
Ent_03	CoPV > contras > feedback	por... por exemplo, tu publicas uma rubrica que que acabaste de fazer, certo? E colocas e partilhas rubrica. Depois como é que é visto esse feedback? Aí, se calhar, é tal... que nós depois não conseguimos ver, entendes? Tu aqui tens e sabes que... as partilhas são feitas. Como isso se vai repercutir depois na tua prática letiva é que nós não sabemos, não é?	353	0,70

CATEGORIA: CONTINUIDADE DA CoPV

Após leitura das entrevistas, procedemos à criação da categoria “continuidade da CoPV” e à respetiva codificação dos segmentos. Após a leitura destes, procedemos à criação de quatro subcategorias “importante”, “participação voluntária”, “com alterações” e “complemento ao presencial”.

Todos os entrevistados consideram importante a sua continuidade.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober- tura %
Ent_01	CoPV > continuidade da CoPV > importância	Acho. Acho. Acho. Acho. Acho, sim senhora! Até porque, muitas vezes, há muitos maus hábitos entre a classe docente e este tipo de comunidades faz com que eles sejam quebrados. Um dos maus hábitos da da da... e nós... eu senti isso ainda ali em colegas novinhos! Engraçado! Muito novinhos! Que é, “ninguém tem nada a ver com a formação que eu faço!” Ou “ninguém tem nada a ver com não sei quê!” Mas não é o ter a ver ou deixar de ter! É só porque, se calhar, pode haver colegas que achem aquilo muito interessante e que até não conhecem!	535	1,62
Ent_01	CoPV > continuidade da CoPV > importância	E eu... pá... acho, acho que isto são tabus, que nem são da idade, nem são dos seniores, como eu disse há bocado (risos).	117	0,35
Ent_02	CoPV > continuidade da CoPV > importância	Quem gosta muito desabafar, não é, eu acho que sim! (Risos) Eu acho que é importante	84	0,36
Ent_03	CoPV > continuidade da CoPV > importância	Acho que é importante e acho que é um espaço que deve continuar! E espero que... que para o ano continue	102	0,20
Ent_04	CoPV > continuidade da CoPV > importância	Eu acho que sim	15	0,06
Ent_05	CoPV > continuidade da CoPV > importância	Se deve continuar para o ano? Eu acho que sim! Há sempre lugar e há sempre espaço, e deve haver espaço, para esta comunicação virtual	133	0,47

Ent_05	CoPV > continuidade da CoPV > importância	Agora, eu acho que tem sempre o seu lugar e que deve continuar, sem dúvida!	75	0,26
Ent_06	CoPV > continuidade da CoPV > importância	Acho que sim! Eu acho que é importante! E além disso, nós não sabemos, mas em princípio, a nível pandémico, vai-se manter mais ou menos, não é? Com certeza que ainda iremos para casa, infelizmente, alguma vez e... e pronto! E eu acho que é importante que se mantenha!	265	1,21
Ent_06	CoPV > continuidade da CoPV > importância	Sim, os passos que fomos dando, e agora se já estão... se nós vemos já algumas melhorias, agora se vamos quebrar, se calhar anda-se outra vez um bocadinho para trás! Eu acho que sim, acho que era importante! Mas é assim... se começámos agora a dar os primeiros passos, se a coisa começou agora, no terceiro período, a evoluir, agora se vamos parar, é mau!	351	1,60
Ent_07	CoPV > continuidade da CoPV > importância	Acho que, acho que é importante haver aquele espaço, aquela equipa da supervisão, não se deve perder, debes manter... independentemente de ser um projeto, ser... pronto, acho que deve ficar! Porque há sempre um primeiro passo para tudo. E começámos assim, pode não correr muito bem, pode não cumprir os objetivos todos, mas tudo começa de um princípio!	348	0,56
Ent_07	CoPV > continuidade da CoPV > importância	Acho que não se deve perder! Independentemente de depois... de servir um propósito inicial, acho que depois... estando... ficando ali a raiz, depois já cresce!	153	0,25
Ent_07	CoPV > continuidade da CoPV > importância	Sim! Eu acho... eu, por exemplo, agora. Encontro um vídeo giro! Já começo a ter o hábito de... oh, vou lá partilhar, não sei onde! Onde é que eu hei-de partilhar? Já tenho sempre esta ideia! Ai, não vou guardar só para mim! Ai tão giro, pode ser tão giro para isto ou para aquilo! já tenho sempre essa coisa dentro de mim de partilhar!	331	0,54
Ent_07	CoPV > continuidade da CoPV > importância	Mas há coisas que eu não partilho... há coisas que eu partilho, outras que não, mas tenho sempre vontade já de partilhar. De dizer assim, olha, há isto, é muito giro! E pronto... acho que sim! Acho que deve ser contínuo... acho que debes continuar... tem que se continuar...	264	0,43
Ent_07	CoPV > continuidade da CoPV > importância	Mas foi útil, estás a ver? Porque despertou...	44	0,07
Ent_08	CoPV > continuidade da CoPV > importância	acho, acho, sim. Eu acho que é sempre... tudo aquilo que nos traz, não é... benefício... é assim, mas lá está, o benefício é para quem também o quer, não é, alcançar, não é?	167	0,90
Ent_08	CoPV > continuidade da CoPV > importância	se é proveitoso e se é para... o bem da comunidade, não é, eu acho que sim.	73	0,39

Ent_09	CoPV > continuidade da CoPV > importância	E eu acho que isto a continuar, também vai um pouco depois por arrasto! Um ano é uma coisa... na nossa prática e na nossa experiência é isso. O primeiro ano é sempre assim um bocadinho... o segundo, já começamos a querer levar mais colegas a fazer.	244	1,12
Ent_09	CoPV > continuidade da CoPV > importância	Eu acho que sim! Eu acho que sim! Eu acho que sim!	50	0,23
Ent_10	CoPV > continuidade da CoPV > importância	Sim! Acho que era uma prática que vocês podiam manter, sim. Porque vocês têm estes critérios do projeto Maia. Aliás, agora naqueles eixos aparece lá o projeto Maia, que eu já o lá vi. Portanto, aparece lá o projeto Maia. E há aqui a construção de rubricas. Então, porque é que nós não podemos usar as dos colegas? Ver como é que os colegas fazem? Porque até... de uma rubrica de um colega, pode nascer uma inspiração para uma rubrica da nossa área disciplinar! E... pode não... não tem necessariamente de ser igual, não é? Nem é esse, nem é isso que se pretende. O que se pretende é retirar inspiração dali para fazer uma coisa... que é completamente distinta, mas cuja inspiração apareceu a partir daquela rubrica que vimos de um colega. E acho que o partilhar é muito importante, eu acho. Acho que o partilhar é fundamental para o evoluir.	833	2,59

No entanto, quatro dos entrevistados referem que a estrutura da CoPV deve sofrer alterações.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cobertura %
Ent_02	CoPV > continuidade da CoPV > com alterações	Nestes moldes, não.	19	0,08
Ent_02	CoPV > continuidade da CoPV > com alterações	Mudando aqui um bocadinho uma coisa ou outra, não é, mas acho que era importante!	81	0,34
Ent_06	CoPV > continuidade da CoPV > com alterações	Mas também na avaliação! Pode ser noutras coisas quaisquer, mas também na avaliação! Porque é assim, S., se houver agora uma quebra, acho que é muito mau!	154	0,70
Ent_07	CoPV > continuidade da CoPV > com alterações	Talvez estruturar de outra forma...	33	0,05
Ent_08	CoPV > continuidade da CoPV > com alterações	eu acho que pode ser... a partilha pela partilha, percebes? Porque... porque é assim... e quem vai frequentando formações ou momentos de... não é? As tais comunidades, não é, onde há ideias, há... é assim, e se nós acharmos que funciona, não é, e que é uma mais-valia, e que traz retorno positivo, não é? Eu acho que deve ser... lá está, partilhado! Para mais alguém agarrar, não é?	370	1,99

Dois entrevistados referem ainda que a CoPV poderá ser um complemento à modalidade presencial.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober- tura %
Ent_04	CoPV > continuidade da CoPV > complemento ao presencial	Eu já achava o máximo a supervisão que estava a ser realizada, embora te diga que acho que o cruzamento, não só desta forma, mas se calhar com com... com aquilo que aconteceu em anos anteriores, portanto a supervisão da forma como era feita, também gostei muito, portanto, aquela de serem colegas de outras áreas presenciais, não é? Acho que esta juntamente com a outra, um mix, acho que seria o ideal, até para fazer cruzamento de dados.	436	1,88
Ent_04	CoPV > continuidade da CoPV > complemento ao presencial	Se calhar um mix, ou seja, colocar-se, se calhar, uma aula presencial, nos mesmos formatos, com colegas de áreas diferentes e tal, e depois, sim senhor...	152	0,66
Ent_05	CoPV > continuidade da CoPV > complemento ao presencial	Aliás, eu acho que se complementam! Portanto, à partida, vamos... vamos imaginar que vamos estar presencialmente e que esse processo supervisivo se pode fazer presencialmente. Porque é sempre mais rico. Sempre! Não tenhamos ilusões. À distância há sempre... para mim o processo sempre mais... um bocadinho mais areia na engrenagem. Pronto, não é um processo tão genuíno, tão... tão rico, pronto.	387	1,36

É ainda referida a importância de continuar a ser de participação voluntária.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober- tura %
Ent_01	CoPV > Continuidade da CoPV > Participação voluntária	e aparece ali alguém, numa perspetiva do “mas não me interessa! Tu agora tens que pôr até amanhã, até às 24 horas, tem que estar lá uma partilha! Sobre a avaliação! Quantitativa ou Qualitativa! Amanhã!” se tu fizeres isto, morre alguém ali, colapsa! (risos)	257	0,78
Ent_03	CoPV > continuidade da CoPV > participação voluntária	não me trouxe ansiedade, não me trouxe angústia, não me trouxe nada... traria a angústia se eu fosse obrigada a participar, certo?	128	0,25
Ent_04	CoPV > continuidade da CoPV > participação voluntária	ninguém se sente pressionado a nada, cada um participa no seu, no seu, ao seu ritmo, as pessoas ficam esclarecidas, colocam as suas dúvidas e refletem	150	0,65
Ent_07	CoPV > continuidade da CoPV > participação voluntária	Motivação sem ser uma obrigação! Criar aquele hábito, tem que partir de uma motivação intrínseca do professor. Por que tem que ser naquele dia, temos que fazer partilha, oh que seca! O que é que eu vou partilhar então?	219	0,35
Ent_07	CoPV > continuidade da CoPV > participação voluntária	e as coisas forem por obrigação, criam barreiras	48	0,08

6.4 E-MODERADOR/A

Três entrevistados valorizam características como a empatia (sabe ouvir o outro, gere eventuais conflitos, respeita opiniões e é imparcial) e o espírito solidário:

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober-tura %
Ent_01	CoPV > e-moderador > inteligência emocional > empatia	é a capacidade de se colocar no lugar do outro.	47	0,14
Ent_01	CoPV > e-moderador > inteligência emocional > empatia	E, portanto, tem que ser uma pessoa resiliente, ao mesmo tempo tem que ser capaz de se colocar no lugar do outro, ou seja, tem que ser um bocadinho altruísta, saber sentir o outro e compreendê-lo e aceitar que as pessoas têm limites e que não somos todos iguais e não temos todos a mesma perspectiva sobre o que estamos a fazer	327	0,99
Ent_06	CoPV > e-moderador > inteligência emocional > empatia	tem que saber ouvir, também... saber ouvir os outros	50	0,23
Ent_06	CoPV > e-moderador > inteligência emocional > empatia	E tem que ser humilde, também, porque isso também é importante.	63	0,29
Ent_07	CoPV > e-moderador > inteligência emocional > empatia	para já, tem que ser uma pessoa empática, tem de ser uma pessoa que sabe... aaaa... como explicar? Uma pessoa empática	114	0,18

Verifica-se, pois, que os entrevistados P1, P6 e P7 valorizam a empatia no e-moderador, concretamente a capacidade de se colocar no lugar do outro e a humildade.

Indo ao encontro do defendido por Pinto e Osório (2009) sobre a importância do/a e-moderador/a ser capaz de gerir conflitos e de ser imparcial, os entrevistados P1 e P9 referem essas características:

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober-tura %
Ent_01	CoPV > e-moderador > inteligência emocional > gestão de conflitos	uma pessoa que seja capaz de gerir o tempo e... e os conflitos...	61	0,18
Ent_09	CoPV> e-moderador > inteligência emocional > imparcialidade	imparcial, não é?	17	0,08

Salmon (2000) refere que a inteligência emocional inclui ainda a resiliência, uma característica d/a e-moderador/a salientada por três dos entrevistados:

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober-tura %
Ent_01	CoPV: e-moderador > inteligência emocional > resiliência	Resiliência!	12	0,04

Ent_01	CoPV: e-moderador > inteligência emocional > resiliência	Porque é muito difícil para qualquer pessoa que seja moderadora nesta comunidade, manter um espírito, como tu tens feito, não é? Manter aquele espírito, “então, pessoal?!” (Bate na mesa)	186	0,56
Ent_01	CoPV: e-moderador > inteligência emocional > resiliência	É muito difícil não se deixarem levar abaixo, porque tens exatamente os mesmos problemas que todos temos. Tens o mesmo horário, tens não sei quê, e portanto, por muito sensível que tu sejas aos problemas de cada um, eu acho fantástico quando tu, às vezes, respondes “sim, eu compreendo a tua situação”, mas a tua situação é igual à dele!	337	1,02
Ent_02	CoPV: e-moderador > inteligência emocional > resiliência	insistes, não desistes, manda, não é, agora, ainda nada, gente?! Vamos! Tem que ser, temos que falar! Temos que puxar o pessoal para começar a participar mais!	159	0,67
Ent_05	CoPV: e-moderador > inteligência emocional > resiliência	E olha, muito resiliente! Muito resiliente! Muito resiliente, também... nunca desistir, acreditar sempre! Olha, sonhar, acreditar e trabalhar!	140	0,49

Embora se possa incluir nas competências interpessoais, considerámos pertinente abordar a capacidade de comunicação separadamente, pela sua importância enquanto característica de um/a e-moderador/a, tal como defendido por Wenger, McDermott e Snyder (2002) e Lisboa e Coutinho (2011b). Três dos entrevistados referiram-na como uma característica bastante relevante:

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober-tura %
Ent_02	CoPV > e-moderador > comunicação	a comunicação essencialmente uma das características fundamentais	65	0,28
Ent_04	CoPV > e-moderador > comunicação	tem que ser uma pessoa muito sucinta, tem que ser uma pessoa que que consiga transmitir... que consiga transmitir a ideia-chave do processo, que consiga mostrar sinceridade no processo, não é?	190	0,82
Ent_09	CoPV > e-moderador > comunicação	Deve ser uma pessoa que saiba... intervir com as palavras	55	0,25

A capacidade de comunicação implica, assim, também, a capacidade de instituir democraticidade na comunidade, ou seja, garantir que esta é um espaço democrático, partilhado, onde todas as opiniões/contribuições são bem-vindas, encorajadas, reconhecidas e valorizadas (Okada e Santos, 2004; Pinto e Osório, 2009; Salmon, 2000).

Autores como Lisboa e Coutinho (2011b), Salmon (2000) Pinto e Osório (2009), Prevedello (2015) e Wenger, McDermott e Snyder (2002) referem o dinamismo do/a e-moderador/a e a sua capacidade de motivar os membros da comunidade, levando-os a participar, como características fundamentais. Estas são também reconhecidas pelos entrevistados:

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober- tura %
Ent_02	CoPV > e-moderador > dinamismo	para este tipo de coisas é preciso muita dinâmica	49	0,21
Ent_02	CoPV > e-moderador > dinamismo	também és um bom exemplo! Não é? E também és um bom exemplo, de práticas diferentes que utilizas e... e partilhas e o pessoal vai sempre espreitar!	145	0,61
Ent_03	CoPV > e-moderador > dinamismo	Olha, o moderador para mim nunca se deve sobrepor a ninguém!	60	0,12
Ent_03	CoPV > e-moderador > dinamismo	um moderador deve moderar. Deve lançar, como eu digo, lançar assim alguns desafios	82	0,16
Ent_03	CoPV > e-moderador > dinamismo	a ideia de, de vez em quando, lançar... veres a comunidade um pouco parada e lançares alguns desafios, acho que é importante.	123	0,24
Ent_03	CoPV > e-moderador > dinamismo	Nunca te sobrepuسته, nunca tiveste que estar a comentar tudo e mais alguma coisa que era feito... Não, ias pondo <i>likes</i> , provavelmente, nem sei se punhas, mas acho que na maioria deles punhas a nível das intervenções... ias lançando desafios, ias dando a opinião sem nunca... sem nunca ter aquela função do antigo supervisor	319	0,63
Ent_03	CoPV > e-moderador > dinamismo	Nesse sentido, de... não no sentido nunca de fazer uma apreciação crítica ou de uma crítica... não! Acho que o papel do moderador é esse. É deixar as pessoas falarem mas ir orientando! E quando vê as coisas paradas, lançar desafios, que era o que fazias. E pronto. Às vezes responderes, juntando um ao outro... um ou outro comentário, fazeres a ligação, por exemplo, com o que uma colega dizia e o que outra dizia!	408	0,80
Ent_05	CoPV > e-moderador > dinamismo	Iniciativa. Sem dúvida!	23	0,08
Ent_05	CoPV > e-moderador > dinamismo	Eu acho que a moderadora tem que ser... vamos chamar agora, não somos o nosso diretor mas faz de conta, tem que ser mesmo a máquina do comboio, não é? Pronto. Portanto, tem que... tem que... tem que saber motivar,	207	0,73
Ent_05	CoPV > e-moderador > dinamismo	eu acho que tu foste determinante... aaaaa... o facto de tu começares a dar o exemplo, vamos-lhe chamar assim, não é, tu começaste... a tua iniciativa, não é, a tua dinâmica... tem que ser dinâmico, tem que ser criativo, tem que ter iniciativa, tem que ser crítica, espírito crítico, aaaaa... porque senão não conseguimos, evidentemente, não é? Incentivar. Tem que estar continuamente a incentivar	387	1,36
Ent_06	CoPV > e-moderador > dinamismo	Tem que ser dinâmica	20	0,09

Ent_06	CoPV > e-moderador > dinamismo	E também corrigir, sempre... na crítica... tem que saber criticar, também, mas critica sempre construtiva	101	0,46
Ent_07	CoPV > e-moderador > dinamismo	depois é uma pessoa que tem que saber depois é criar momentos de partilha	73	0,12
Ent_07	CoPV > e-moderador > dinamismo	o que é que o moderador tem que fazer? Tem que arranjar uma situação em que vamos partilhar...	92	0,15
Ent_07	CoPV > e-moderador > dinamismo	Tem que ser uma pessoa que saiba criar a curiosidade...	53	0,09
Ent_07	CoPV > e-moderador > dinamismo	Pronto, nós temos que ter um elemento de de de de... vontade, de querer fazer as coisas... que o professor anda completamente esgotado, tem que haver ali a parte do motivar.	169	0,27
Ent_08	CoPV > e-moderador > dinamismo	tem que ser uma pessoa dinâmica, com espírito de equipa, com espírito de colaboração	84	0,45
Ent_08	CoPV > e-moderador > dinamismo	eu acho que tem que ser uma pessoa curiosa, não é? E com vontade de pôr em prática, e com ideias e com... e que tenha... tenha a capacidade de partilhar e de conseguir chegar aos outros	181	0,97
Ent_09	CoPV > e-moderador > dinamismo	sempre com um contributo positivo e apelando ali à... pronto, e lançando questões	79	0,36
Ent_09	CoPV > e-moderador > dinamismo	Lançando questões, apelando, lançando lá partilhas, recursos, onde podem ir buscar ideias,	90	0,41
Ent_10	CoPV > e-moderador > dinamismo	Tem de ser alguém muito dinâmico! Dinâmico.	43	0,13

Oito dos dez entrevistados referem como sendo características fundamentais de um e-moderador o dinamismo, o pragmatismo, o espírito de iniciativa, de colaboração e crítico. Consideram importante que o/a e-moderador/a dê o exemplo, lance desafios, crie momentos de partilha e seja criativo, de forma a incentivar e a motivar os membros da comunidade a interagir e a participar.

De acordo com autores como Salmon (2000), Silva et al (2019) e Wenger, McDermott e Snyder (2002), um/a e-moderador/a deve ser conhecedor/a do domínio da comunidade e ser apaixonado/a pelo tema, estando predisposto/a a desenvolver a prática dessa comunidade. Dois dos entrevistados partilham desta ideia, tal como se pode ver no quadro que se segue:

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Co-ber-tura %
Ent_09	CoPV > e-moderador > conhecimento do domínio	eu acho que deve ser uma pessoa conhecedora, da temática.	57	0,26
Ent_10	CoPV > e-moderador > conhecimento do domínio	E também tem que ser alguém que está completamente aberto às novas práticas educativas, ou seja, que... parte de espírito aberto	276	0,86

		para a implementação letiva mais condizente com o mundo, não é? Porque não pode ser moderado por alguém que, à partida, não se identifica com, não é?		
Ent_10	CoPV > e-moderador > conhecimento do domínio	Eu estava a dizer que tem que ser moderado por alguém que tenha... que seja dinâmico e que esteja de corpo e alma, ou seja, que se identifique com esta nova forma de ensino... que está a ser cada vez mais implementada nas escolas. Porque alguém que não está voltado para a partilha, não quer sair daquilo que era o modelo tradicional de ensino, que os critérios de avaliação, neste caso aqui, o projeto Maia, não os absorva... acho que uma comunidade não pode ser dinamizada por alguém que tenha estas características. Tem que ser dinamizada por alguém... para além do espírito de iniciativa, dinâmico, tem que se identificar com! Com a prática da partilha e da colaboração, porque se não se identificar, não vai dar bom resultado, de certeza! O próprio está ali a partilhar... forçado! Não é um partilhar genuíno!	804	2,50

Autores como Okada e Santos (2004), Salmon (2000) e Wenger, McDermott e Snyder (2002) defendem que o/a e-moderador/a deve conhecer o grupo, saber quem é quem dentro da comunidade, e conhecer as suas expectativas, experiências prévias, necessidades e interesses. Esta característica surgiu no decurso das entrevistas, tendo sido referida por três dos entrevistados:

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Coertura %
Ent_01	CoPV > e-moderador > conhecimento do grupo	Se aparece ali alguém, numa perspetiva do “mas não me interessa! Tu agora tens que pôr até amanhã, até às 24 horas, tem que estar lá uma partilha! Sobre a avaliação! Quantitativa ou Qualitativa! Amanhã!” se tu fizeres isto, morre alguém ali, colapsa! (risos) E, portanto, tem que ser uma pessoa resiliente, ao mesmo tempo tem que ser capaz de se colocar no lugar do outro	371	1,12
Ent_01	CoPV > e-moderador > conhecimento do grupo	tem que ser um bocadinho altruísta, saber sentir o outro e compreendê-lo e aceitar que as pessoas têm limites e que não somos todos iguais e não temos todos a mesma perspetiva sobre o que estamos a fazer, muito embora a tendência seja para nivelar a ação dos professores. Nunca isso se vai conseguir fazer! Porque há... aaaa formas de trabalhar que estão muito entranhadas nas pessoas e não se consegue mudar comportamentos assim. Agora, fazer o que tu tens feito... aaaaa e outra característica que o moderador tem que ter, para além da resiliência e do altruísmo, é a... aaaaa compreensão da noção de tempo. Porque há muitas pessoas que acham que o tempo é aquilo que elas querem que seja e o tempo é, provavelmente, das noções mais...	1015	3,07

		difíceis... de coordenar. E coordenar o tempo, dentro de sensibilidades diferentes, pessoas com cargos, pessoas sem cargos, pessoas tristes porque não têm cargos, pessoas contentes que não têm cargos, pessoas contentes por terem cargos a mais, pessoas infelizes que não têm cargos a mais		
Ent_02	CoPV > e-moderador > conhecimento do grupo	o que é certo é que não é, de uma forma ali, mesmo ali, tens que fazer, não! Tu, de outra maneira, és capaz de dizer ao pessoal, eh pá, temos que participar, isto até é fixe, estás a ver, mesmo à S.! (Risos) Isto é fixe, temos que participar, assim conseguimos ter uma carrada de coisas à disposição, que podem ser úteis e pronto! E as coisas...	343	1,45
Ent_07	CoPV > e-moderador > conhecimento do grupo	Olha, tem que ser capaz de... tem que ser uma pessoa prática... que tem que saber o que é que é supérfluo e porque é que...	117	0,19
Ent_07	CoPV > e-moderador > conhecimento do grupo	em que ser uma pessoa que saiba... aaaa... o que é o objetivo e... só pedir ao professor, em termos burocráticos, aquilo que é estritamente necessário.	145	0,23
Ent_07	CoPV > e-moderador > conhecimento do grupo	tem que compreender os momentos, por exemplo, tem que ser uma pessoa que saiba gerir muito bem... o momento em que solicita um determinado... inquérito, um... se precisar de um inquérito, nós fazemos inquéritos, vamos fazer um inquérito... pode-se fazer no Forms, que é uma coisa muito prática! Tem que ser uma pessoa que saiba, olha, vou pedir este... tenho este objetivo, preciso de criar uma situação qualquer, vou fazer, escolher qual é o caminho certo, o meio, o recurso que facilite o trabalho à comunidade, pronto. Porque tudo isso vai ficar feito e as coisas acontecem. (Pausa) Penso que é isso! Uma pessoa que saiba bem gerir ali...	629	1,02
Ent_07	CoPV > e-moderador > conhecimento do grupo	Motivação sem ser uma obrigação! Criar aquele hábito, tem que partir de uma motivação intrínseca do professor. Por que tem que ser naquele dia, temos que fazer partilha, oh que seca! O que é que eu vou partilhar então?	219	0,35
Ent_07	CoPV > e-moderador > conhecimento do grupo	estimular os professores, motivar os professores, ver realmente qual é a utilidade da partilha, da supervisão, da colaboração, o que é que isso pode facilitar, que produto é que o que é que isso pode trazer ao professor... porque se for mais uma coisa, só mais uma coisa das mil e uma coisas que nós temos fazer, não vai acontecer nada, porque as pessoas depois criam barreiras! Ainda há pessoas que criam barreiras!	414	0,67
Ent_07	CoPV > e-moderador > conhecimento do grupo	Não pode ser uma seca! A gente tem que fazer as coisas com gosto! Temos que gostar de partilhar, temos que gostar de colaborar, e temos que ver um objetivo nisso! Temos que ser práticos! Práticos, é a palavra certa!	215	0,35

Ent_07	CoPV > e-moderador > conhecimento do grupo	Tem que haver, na supervisão, ou em todos os momentos que se partilha, tem que haver algo... as coisas têm que ser práticas. Os professores todos sentem o mesmo!	159	0,26
Ent_07	CoPV > e-moderador > conhecimento do grupo	tem que ser prático, tem que ser útil, senão é mais uma coisa das mil e uma coisas que acontecem. E então nós temos que saber gerir. Nós temos que seleccionar o que realmente... se as coisas são úteis ou não, ou práticas. Se não for prático, o professor põe de lado. Ponto. Se os recursos forem partilhados e se não for... por exemplo, eu vou a um banco de recursos de uma supervisão. E naquele banco de recursos não está nada que me interesse, não é prático, pronto, não me interessa! Eh pá, eu imediatamente largo aquilo e vou fazer o meu recurso.	544	0,88

Lisbôa e Coutinho (2011b), Salmon (2000), Silva et al (2019) e Wenger, McDermott e Snyder (2002) afirmam que o/a e-moderador/ a de uma comunidade deve ter o respeito dos membros que a integram e ver a sua liderança reconhecida por estes, o que confere a legitimidade para assumir essa função. Nas entrevistas esta característica foi referida por apenas dois docentes.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober-tura %
Ent_01	CoPV > e-moderador > liderança	tem que ser uma pessoa líder. Tem que ter alguma noção do que é liderar... um líder colaborativo.	95	0,29
Ent_05	CoPV > e-moderador > liderança	tem que ser mesmo a máquina do comboio, não é?	46	0,16
Ent_05	CoPV > e-moderador > liderança	característica de qualquer líder, não é?	40	0,14

No entanto, na análise de conteúdo das entrevistas, foi curioso verificar que, em relação à e-moderadora CoPV “da Supervisão à Colaboração” (a própria investigadora), verificou-se o que consideramos ser uma espécie de reconhecimento tácito que nos conferiu, de certa forma, legitimidade para a nossa moderação. Ao questionar os entrevistados sobre as características que um/a e-moderador/a deve ter, a entrevistadora deixou claro que a questão não era especificamente sobre si, mas antes sobre os/as e-moderadores/as, de uma forma geral. Ainda assim, sete entrevistados, acredita-se pelo à-vontade que sentem com a investigadora, acabaram por emitir juízos de valor sobre a e-moderação da investigadora, atribuindo-lhe algumas das características, para si, relevantes.

Nome do doc.	Código	Segmento	Área	Cober-tura %
Ent_01	CoPV > e-moderador > reconhecimento > E-moderadora	se tu tivesses mais tempo, se calhar, conseguias explicar-nos mais, percebes, e conseguias gerir as nossas... (tosse) o nosso trabalho, ao fim ao cabo. É um bocado isto que eu sinto. Porque as pessoas até gostariam de fazer mais e diferente, só que depois também se sentem ali um bocadito... agora vou	464	1,40

		chatear a S., que ela também anda a correr, anda ali com os profissionais, não sei quê, agora também não lhe vou dizer nada, estás a perceber? É um bocado complicado...		
Ent_01	CoPV > e-moderador > reconhecimento > E-moderadora	é muito difícil para qualquer pessoa que seja moderadora nesta comunidade, manter um espírito, como tu tens feito,	114	0,34
Ent_01	CoPV > e-moderador > reconhecimento > E-moderadora	um moderador tem que ser alguém altruísta, resiliente, e um bom líder, que seja capaz de olhar para o tempo e para os conflitos com alguma... calma... e perceber que tem que parar, a certa altura, tem que dar espaço para o outro seguir, e tu tens feito isso muito bem. Não fazendo avaliação e já fazendo avaliação, tu tens feito isso muito bem.	340	1,03
Ent_02	CoPV > e-moderador > reconhecimento > E-moderadora	As características da S! (Risos) Uma pessoa... então, é verdade! Então, não é para ser sincera? É verdade! Oh S.! Eu acho que estes papéis...tu és muito dinâmica, és prática e..... tens uma facilidade de comunicação incrível, e consegues passar a mensagem, aquilo onde tu queres chegar com uma facilidade brilhante! Eeeee... porque tu és assim, é uma característica que é tua, é verdade! Sabes qual é a minha opinião sobre ti! E tu, eh pá, és a pessoa indicada para liderares este tipo de... ou para moderares este tipo de de de de comunidade, não é, porque tu és muito dinâmica e consegues fazer as coisas que tu estás a pensar nas coisas e passado um minuto as coisas já estão já estão a ser realizadas! Lá está, porque isto tem a ver com a pessoa! É verdade, não é, e consegues depois expressar muito bem e comunicar muito bem e consegues pôr as ideias logo em prática e... de todas as pessoas ali que eu acho que tens essa facilidade e tu sabes que é verdade, que é a minha opinião, e disse-te isso desde os primeiros momentos que eu trabalhei contigo, que que é verdade, que é a minha opinião sobre isto. És prática!	1111	4,71
Ent_02	CoPV > e-moderador > reconhecimento > E-moderadora	e a comunicação essencialmente uma das características fundamentais para que este tipo de comunidade, aaaa.... que tem... em que o pessoal participe, e tu tens feito isso! Aaaa... insistes, não desistes, manda, não é, agora, ainda nada, gente?! Vamos! Tem que ser, temos que falar! Temos que puxar o pessoal para começar a participar mais! E o que é certo é com isto tudo, não correu como nós desejaríamos, por todos os fatores que nós sabemos, mas o que é certo é que não é, de uma forma ali, mesmo ali, tens que fazer, não! Tu, de outra maneira, és capaz de dizer ao pessoal, eh pá, temos que participar, isto até é fixe, estás a ver, mesmo à S.! (Risos) Isto é fixe, temos que participar, assim conseguimos ter uma carrada de coisas à disposição, que podem ser úteis e pronto!	773	3,28

Ent_02	CoPV > e-moderador > reconhecimento > E-moderadora	Porque tu tens esse dinamismo, essa essa... essa facilidade de comunicação, que eu acho que é, é fantástica e também e também és um bom exemplo! Não é? E também és um bom exemplo, de práticas diferentes que utilizas e... e partilhas e o pessoal vai sempre espreitar!	262	1,11
Ent_03	CoPV > e-moderador > reconhecimento > E-moderadora	Olha, o moderador para mim nunca se deve sobrepor a ninguém! Que é o caso... que tu nunca fizeste, pronto! (Risos)	113	0,22
Ent_03	CoPV > e-moderador > reconhecimento > E-moderadora	Deve lançar, como eu digo, lançar assim alguns desafios, pronto. e tu fizeste-o também	86	0,17
Ent_03	CoPV > e-moderador > reconhecimento > E-moderadora	Nunca te sobrepuسته, nunca tiveste que estar a comentar tudo e mais alguma coisa que era feito... Não, ias pondo likes, provavelmente, nem sei se punhas, mas acho que na maioria deles punhas a nível das intervenções... ias lançando desafios, ias dando a opinião sem nunca... sem nunca ter aquela função do antigo supervisor, ou seja, pronto, entendes?	347	0,68
Ent_03	CoPV > e-moderador > reconhecimento > E-moderadora	Nesse sentido, de... não no sentido nunca de fazer uma apreciação crítica ou de uma crítica... não! Acho que o papel do moderador é esse. É deixar as pessoas falarem mas ir orientando! E quando vê as coisas paradas, lançar desafios, que era o que fazias. E pronto. Às vezes responderes, juntando um ao outro... um ou outro comentário, fazeres a ligação, por exemplo, com o que uma colega dizia e o que outra dizia!	408	0,80
Ent_04	CoPV > e-moderador > reconhecimento > E-moderadora	Mas acho que, pronto, deve-se chamar SS! (Risos) Estás muito bem! Acho que tens as qualidades todas para moderadora da supervisão!	131	0,57
Ent_05	CoPV > e-moderador > reconhecimento > E-moderadora	eu acho que tu foste determinante... aaaaa... o facto de tu começares a dar o exemplo, vamos-lhe chamar assim, não é, tu começaste... a tua iniciativa, não é, a tua dinâmica...	168	0,59
Ent_08	CoPV > e-moderador > reconhecimento > E-moderadora	Eh pá, tem que ser uma pessoa dinâmica, com espírito de equipa, com espírito de colaboração... com os horizontes, não é... oh pá, é assim... (Risos) É o teu! (Risos)	159	0,85
Ent_09	CoPV > e-moderador > reconhecimento > E-moderadora	Deve ser uma pessoa que saiba... intervir com as palavras, imparcial, não é? Ser ali... sempre com um contributo positivo e apelando ali à... pronto, e lançando questões, como também lá fizeste!	188	0,86
Ent_09	CoPV > e-moderador > reconhecimento > E-moderadora	penso que... tu, enquanto moderadora estiveste bem! Não era para ti, pronto, ok... (risos), mas penso que fizeste isso! Penso que fizeste isso! Lançando questões, apelando, lançando lá partilhas, recursos, onde podem ir buscar ideias, por isso penso que sim!	254	1,17

Reconhece-se, assim, à investigadora algumas das principais características elencadas, concretamente inteligência emocional ou competências interpessoais (empatia, resiliência, gestão de conflitos), capacidade de comunicação e dinamismo, dando o exemplo, lançando desafios e criando momentos de partilha, de forma a incentivar e a motivar os membros da comunidade a interagir e a participar.