

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**LIDERANÇAS INTERMÉDIAS E PRÁTICAS DE SUPERVISÃO
PEDAGÓGICA NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**

Maria da Glória Soares Lopes dos Santos

**Doutoramento em Educação
Especialidade de Liderança Educacional**

2019

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**LIDERANÇAS INTERMÉDIAS E PRÁTICAS DE SUPERVISÃO
PEDAGÓGICA NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**

Maria da Glória Soares Lopes dos Santos

**Doutoramento em Educação
Especialidade de Liderança Educacional**

**Tese de doutoramento orientada pela
Professora Doutora Isolina Oliveira**

2019

Caminante son tus huellas el camino y nada más
Caminante, no hay camino se hace camino al andar

Al andar se hace camino
Y al volver la vista atrás
Se ve la senda que nunca
Se ha de volver a pisar
Caminante no hay camino sino estelas en la mar

Hace algún tiempo en ese lugar
Donde hoy los bosques se visten de espinos
Se oyó la voz de un poeta gritar
Caminante no hay camino, se hace camino al andar

Antonio Machado, *Campos de Castilla*, 1912

Resumo

Repensar, renovar, inovar, são termos cada vez mais presentes no discurso de autores, nos desígnios da tutela da educação e nas palavras de ordem da sociedade civil, quando o tema é a melhoria da escola e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Mudança que se acredita possível se sustentada na ação, direta e indireta, das lideranças escolares, da supervisão pedagógica e da inovação na escola. O interesse em conhecer a supervisão pedagógica em prática na escola pública portuguesa, como é que as suas lideranças intermédias (coordenadores de departamento curricular), enquanto supervisores pedagógicos, afetam, ou não, o desenvolvimento da escola e dos seus professores e, ainda, sobre o que existe de inovador nas práticas dessas lideranças, levou-nos à investigação da qual resultou esta tese. O estudo assumiu uma metodologia de natureza qualitativa com *design* de estudo de caso, e como técnicas de recolha de dados a análise documental, as narrativas escritas e o inquérito, que foi desenvolvido por aplicação de entrevistas semiestruturadas e de entrevista em grupo (*focus group*). A investigação, realizada num agrupamento de escolas, na área metropolitana do Porto, escolhido por conveniência, revela, principalmente, que a implementação da supervisão pedagógica ainda não se constitui como uma prática efetiva no quotidiano do agrupamento, existindo, porém, observação de aulas pelos pares, embora de forma esporádica e pouco consolidada, sem um referencial que oriente essas observações. Os coordenadores de departamento, apesar de incentivarem as práticas supervisivas, não se envolvem na sua consecução de uma forma deliberada e intensiva.

Palavras-chave: lideranças intermédias; coordenadores de departamento; supervisão pedagógica; supervisor pedagógico; inovação na escola.

Abstract

Rethinking, renewing, innovating, are terms increasingly present in the authors' speech, in the goals, purposes of education and in the mottoes of the civil society, when the subject is the improvement of school and, consequently, the learning capacity of students. Change is believed to be possible if sustained by action, direct or indirect, of school leadership, pedagogical supervision and innovation in school. The interest in getting to know pedagogical supervision in practice in the portuguese public school, how its middle leaderships (heads of department), as pedagogical supervisors, affect, or not, the school's development and its teachers and also about what exists of innovation in the practices of such leaderships, led us to the investigation which resulted in this thesis. The study has been carried out by using a qualitative nature methodology with a case study design and, as data collection techniques, the documental analysis, the written narratives and inquiry, developed by the application of semi-structured interviews and group interviews (focus group). The investigation, carried out in a school, in the Porto metropolitan area and chosen by convenience, mainly reveals that the implementation of the pedagogical supervision has not yet been constituted as an effective practice in the day-to-day of this school, however, the observation of classes by the peers exists, notwithstanding in a sporadic and shortly consolidated way, without a referential to guide these observations. Although encouraging the supervision practices, the heads of departments do not get involved with its achievement in a deliberative and intensive application.

Keywords: middle leaderships; heads of departments; supervision; supervisor; school innovation.

Résumé

Repenser, renouveler, innover sont des termes de plus en plus présents dans le discours des auteurs, dans les intentions de la tutelle éducative et dans les slogans de la société civile, lorsque le thème est l'amélioration de l'école et, par conséquent, l'apprentissage des élèves. Un changement que l'on croit possible si soutenu par l'action directe et indirecte des chefs d'établissements, par la supervision pédagogique et par l'innovation à l'école. L'intérêt de connaître la supervision pédagogique en pratique dans l'école publique portugaise, la façon dont ses responsables intermédiaires (coordinateurs des départements scolaires), en tant que superviseurs pédagogiques, affectent ou non le développement de l'école et de ses enseignants, ainsi que ce qui est innovateur dans les pratiques de ces dirigeants nous a conduit à la recherche qui a abouti à cette thèse. L'étude reposait sur une méthodologie qualitative avec un plan d'étude de cas et, en tant que techniques de collecte de données, une analyse documentaire, des récits écrits et une enquête élaborée en appliquant des entretiens semi-structurés et des entretiens de groupe. Les recherches, effectuées dans une association d'écoles de la région métropolitaine de Porto choisi pour sa commodité, révèlent principalement que la mise en œuvre de la supervision pédagogique n'est pas encore une pratique effective dans la vie quotidienne de cette association, bien qu'il existe des observations de cours entre pairs, elles sont sporadiques et mal consolidées, sans un cadre pour guider ces observations. Les coordinateurs de département, tout en encourageant les pratiques de supervision, ne les suivent pas délibérément et intensément.

Mots-clés: leaderships intermédiaires; coordinateurs de département; supervision pédagogique; superviseur pédagogique; L'innovation à l'école.

Dedicatória

À Ana Miguel, ao Rui e aos meus pais.

Agradecimentos

Não estamos sozinhos no mundo e qualquer caminho se realiza muito mais facilmente quando somos acompanhados. Ao longo desta caminhada pude contar com algumas companhias fundamentais às quais deixo aqui o meu profundo e reconhecido agradecimento.

À Ana Miguel e ao Rui pelo apoio e incentivo que sempre me deram e que tanto me ajudaram a que este trabalho chegasse a bom termo.

À minha orientadora, Professora Doutora Isolina Oliveira, pela inestimável ajuda, compreensão, colaboração e pelo ânimo que sempre me transmitiu, sobretudo, nos momentos menos bons em que a falta de inspiração e o desânimo se sobrepunham à vontade em prosseguir.

Aos participantes do estudo.

Índice Geral

Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Résumé.....	vii
Dedicatória.....	ix
Agradecimentos.....	xi
Índice Geral.....	xiii
Índice de Quadros.....	xv
Índice de Tabelas.....	xvii
Índice de Figuras.....	xvii
Índice de Anexos.....	xvii
Siglas e acrónimos utilizados.....	xix
Introdução.....	1
CAPÍTULO I	
LIDERANÇA NAS ESCOLAS.....	9
1.1. Liderança – conceptualização.....	12
1.2. Lideranças nas escolas.....	15
1.3. Lideranças escolares para a melhoria da escola.....	20
1.4. Liderança distribuída e liderança dos professores.....	27
1.5. Lideranças intermédias.....	32
CAPÍTULO II	
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA.....	41
2.1. Supervisão pedagógica – o conceito.....	44
2.2. Supervisão pedagógica – a evolução.....	49
2.3. Supervisão pedagógica – perspetiva atual.....	54
2.4. Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional.....	62
CAPÍTULO III	
INOVAÇÃO NA ESCOLA.....	67
3.1. Inovação - um conceito impreciso.....	70
3.2. Situar a inovação na escola.....	73
3.3. Inovação na escola – os papeis do professor.....	81
3.4. Inovar com as tecnologias de informação e comunicação.....	85
3.5. A implementação da inovação na escola.....	88

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA E DESENHO DE INVESTIGAÇÃO.....	95
4.1. Fundamentos metodológicos	98
4.2. Estudo de caso.....	104
4.3. Participantes no estudo.....	110
4.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	111
4.4.1. A análise documental.....	115
4.4.2. As narrativas escritas	117
4.4.3. A entrevista semiestruturada.....	119
4.4.4. A entrevista em grupo (<i>focus group</i>)	124
4.5. Métodos de análise dos dados	127

CAPÍTULO V

CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E ANÁLISE DE DADOS	133
5.1. O agrupamento de escolas onde se desenvolveu o estudo	136
5.2. A análise documental	139
5.2.1. A liderança no agrupamento a partir da perspetiva oficial	140
5.2.2. A supervisão pedagógica no agrupamento a partir da ótica oficial	142
5.2.3. A inovação no agrupamento vista a partir de um ângulo formal	144
5.3. A análise das narrativas escritas.....	145
5.4. A análise das entrevistas e do <i>focus group</i>	157
5.4.1. Caracterização dos participantes.....	157
5.4.2. Concepções sobre a supervisão pedagógica	159
5.4.3. A supervisão pedagógica no departamento curricular	179
5.4.4. A supervisão pedagógica no agrupamento de escolas	195
5.4.5. Práticas inovadoras de supervisão pedagógica implementadas no agrupamento	211
5.4.6. Contributos da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional docente	223

CAPÍTULO VI

INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	231
6.1. Concepções sobre a supervisão pedagógica.....	235
6.2. A supervisão pedagógica no agrupamento.....	245
6.3. Obstáculos e constrangimentos à implementação da supervisão pedagógica	250
6.4. Práticas inovadoras implementadas no agrupamento	253
6.5. Contributos da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional docente	254
Conclusões.....	257
Bibliografia.....	267
Legislação enquadradora	293
ANEXOS	I

Índice de Quadros

Quadro 1.2.1 – Lideranças formais e informais nas escolas	19
Quadro 1.3.1 – Práticas a adotar para uma liderança eficaz na escola.....	24
Quadro 1.5.1 – Formas de seleção, requisitos e competências do coordenador de departamento curricular a partir dos normativos legais dos últimos vinte anos	33
Quadro 1.5.2 – Atribuições e competências dos coordenadores de departamento curricular	35
Quadro 2.2.1 – Principais períodos do desenvolvimento histórico da supervisão	50
Quadro 2.2.2 – A evolução da supervisão pedagógica	52
Quadro 3.5.1 – Componentes e objetivos da inovação educativa.....	91
Quadro 4.1.1 – Modo naturalista de credibilidade	103
Quadro 4.2.1 – Pontos fortes e pontos fracos do estudo de caso	109
Quadro 4.4.1 – Principais tipos de triangulação usados na investigação	114
Quadro 4.5.1 – Dimensões e categorias da entrevista à diretora do agrupamento de escolas.....	130
Quadro 4.5.2 – Dimensões e categorias da entrevista aos coordenadores e <i>focus group</i>	131
Quadro 5.1.1 – Número de turmas do agrupamento	138
Quadro 5.1.2 – Número de docentes por departamento curricular	139
Quadro 5.3.1 – Caracterização dos participantes nas narrativas	146
Quadro 5.4.2.1 – Matriz de análise da dimensão de estudo: "Concepções sobre a supervisão pedagógica".....	159
Quadro 5.4.2.2 – Estatísticas de frequências das unidades de registo relativas às concepções sobre a supervisão pedagógica	161
Quadro 5.4.2.3 – Unidades de análise da categoria: "O que entendem por supervisão pedagógica".....	163
Quadro 5.4.2.4 – Unidades de análise da categoria: "O que consideram que deveria ser (e não é)"	164
Quadro 5.4.2.5 – Unidades de análise da categoria: "Objetivos da supervisão pedagógica"	166
Quadro 5.4.2.6 – Unidades de análise da categoria: "Posicionamento face à supervisão pedagógica".....	169
Quadro 5.4.2.7 – Unidades de análise da categoria: "Ideia de escola e cultura de escola".....	172
Quadro 5.4.2.8 – Unidades de análise da categoria: "Como é exercida a liderança"	175
Quadro 5.4.2.9 – Unidades de análise da categoria: "Constrangimentos e traços das lideranças intermédias"	178
Quadro 5.4.3.1 – Matriz de análise da dimensão de estudo: "A supervisão pedagógica no departamento"	180
Quadro 5.4.3.2 – Estatísticas de frequências das unidades de registo relativas à supervisão pedagógica no departamento.....	181

Lideranças intermédias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas

Quadro 5.4.3.3 – Unidades de análise da categoria: “Práticas de supervisão pedagógica implementadas no departamento”	183
Quadro 5.4.3.4 – Unidades de análise da categoria: “Importância da supervisão pedagógica no departamento”	185
Quadro 5.4.3.5 – Unidades de análise da categoria: “Estratégias do coordenador para implementar a supervisão pedagógica no departamento”	189
Quadro 5.4.3.6 – Unidades de análise da categoria: “As limitações do papel do coordenador de departamento”	194
Quadro 5.4.4.1 – Matriz de análise da dimensão de estudo: “A supervisão pedagógica no agrupamento”	195
Quadro 5.4.4.2 – Estatísticas de frequências das unidades de registo relativas à supervisão pedagógica no agrupamento	196
Quadro 5.4.4.3 – Unidades de análise da categoria: “Práticas de supervisão pedagógica implementadas no agrupamento”	198
Quadro 5.4.4.4 – Unidades de análise da categoria: “Condições e ferramentas tecnológicas para comunicar”	200
Quadro 5.4.4.5 – Unidades de análise da categoria: “Obstáculos e constrangimentos à implementação da supervisão pedagógica no agrupamento”	205
Quadro 5.4.4.6 – Unidades de análise da categoria: “Impulso dado pela Direção ao nível da supervisão pedagógica”	209
Quadro 5.4.4.7 – Unidades de análise da categoria: “Avaliação das práticas de SP no Agrupamento”	211
Quadro 5.4.5.1 – Matriz de análise da dimensão de estudo: “Práticas inovadoras de supervisão pedagógica implementadas no agrupamento”	212
Quadro 5.4.5.2 – Estatísticas de frequências das unidades de registo relativas às práticas inovadoras de supervisão pedagógica implementadas no agrupamento	213
Quadro 5.4.5.3 – Unidades de registo da categoria: “O que entende por inovação”	215
Quadro 5.4.5.4 – Unidades de registo da categoria: “Práticas inovadoras implementadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico”	227
Quadro 5.4.5.5 – Unidades de registo da categoria: “Práticas inovadoras nos outros Ciclos”	216
Quadro 5.4.5.6 – Unidades de registo da categoria: “Mobilização dos colegas”	219
Quadro 5.4.5.7 – Unidades de registo da categoria: “Avaliação das práticas inovadoras”	220
Quadro 5.4.5.8 – Unidades de registo da categoria: “Divulgação das práticas inovadoras”	222
Quadro 5.4.6.1 – Matriz de análise da dimensão de estudo: “Contributos da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional docente”	223
Quadro 5.4.6.2 – Estatísticas de frequências das unidades de registo relativas aos contributos da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional docente	223
Quadro 5.4.6.3 – Unidades de registo da categoria: “Desenvolvimento profissional docente”	225
Quadro 5.4.6.4 – Unidades de registo da categoria: “Estratégias de dinamização do trabalho conjunto dos docentes”	227

Índice de Tabelas

Tabela 5.4.1.1 – Estatísticas descritivas da idade, tempo de serviço e tempo de exercício das funções de coordenador de departamento (CD).....	158
Tabela 5.4.1.2 – Estatísticas de frequência da caracterização dos participantes.....	158

Índice de Figuras

Figura 1.3.1 – Características dos líderes escolares eficazes.....	25
Figura 1.3.2 – Os efeitos indiretos da liderança escolar.....	26
Figura 1.5.1 – Práticas executadas pelos líderes intermédios.....	38
Figura 2.1.1 – Conceções de supervisão pedagógica.....	47
Figura 2.4.1 – A supervisão pedagógica.....	64
Figura 3.4.1 – Questões sobre como inovar elementos pedagógicos centrais.....	88
Figura 5.1.1 – Distribuição dos alunos pelos cursos no agrupamento.....	138

Índice de Anexos

ANEXOS.....	I
ANEXO I	
Guião das narrativas escritas.....	III
ANEXO II	
Guião da entrevista à diretora do agrupamento de escolas.....	VII
ANEXO III	
Guião da entrevista aos coordenadores de departamento curricular e à coordenadora do conselho de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	XI
ANEXO IV	
Guião da entrevista em grupo (<i>Focus group</i>).....	XV

Siglas e acrónimos utilizados

AEC	(Atividades extra-curriculares)
C	(Coordenador)
CD	(Coordenador de departamento)
CEB	(Ciclo do Ensino Básico)
DCHS	(Departamento de Ciências Sociais e Humanas)
DE	(Departamento de Expressões)
DEPE1C	(Departamento de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo)
DIT	(Departamento de Informática e Tecnologias)
DL	(Departamento de Línguas)
DMCE	(Departamento de Matemática e Ciências Experimentais)
OCDE	(Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico)
PA	(Professor A)
PAA	(Plano Anual de Atividades)
PAE	(Plano de Ação Estratégica)
PB	(Professor B)
PC	(Projeto Curricular)
PC	(Professor C)
PE	(Projeto Educativo)
PID	(Projeto de Intervenção da Diretora)
RAA	(Relatório de Autoavaliação do Agrupamento)
RAE	(Relatório de Avaliação Externa)
RI	(Regulamento Interno)
SP	(Supervisão pedagógica)
TIC	(Tecnologias de informação e comunicação)
U	(Unidade de análise)

Introdução

Nunca a escola e os seus profissionais se encontraram, como na atualidade, sob o escrutínio de toda uma sociedade que, cada vez mais, lhes demanda o possível, e o impossível, na preparação e no desempenho académico dos jovens, que acolhe no seu seio. Repare-se, a propósito, no que se pode ler no último relatório TALLIS¹ (2018):

dans les économies et les sociétés d'aujourd'hui fondées sur le savoir, les connaissances et les compétences sont essentielles à la réussite individuelle et collective, et les systèmes d'enseignement, leurs enseignants et chefs d'établissement font l'objet de nombreuses sollicitations (p. 28).

O investimento de recursos, as altas expectativas de desempenho e a necessidade de adaptação a tecnologias em constante evolução estão a pressionar as escolas, e os professores, a mudar. Mudanças essas que requerem lideranças fortes, é certo, mas, igualmente, professores capazes de se constituírem como motores dessa renovação.

As investigações realizadas têm demonstrado que nas escolas bem-sucedidas existe um foco no desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas dos professores (Klar, Huggins & Roessler, 2016). De resto, a importância dada ao desenvolvimento profissional dos docentes não se afigura como uma novidade. No início deste século já Newman, King e Youngs (2000) assumiam que o desenvolvimento profissional dos professores devia constituir-se como uma estratégia para a melhoria das escolas e, no mesmo sentido, Day (2001) afirmava que “o êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor” (p. 17).

Bolívar (2012) vai ainda mais longe. Este autor sustenta que, mais do que ensaiar uma melhoria das escolas, ideia que considera como muito vaga, a principal preocupação devia ser a “melhoria ao nível da sala de aula, apoiando e estimulando o trabalho dos professores” (Id., *ibid.*, p. 192). Daí a atenção dada às instituições educativas não só pelas entidades nacionais, mas igualmente pelas organizações internacionais que cada vez

¹ No site da DGEEC (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência), pode ler-se: “O TALIS 2018 é o terceiro inquérito da OCDE sobre ensino e aprendizagem, refletindo principalmente, sobre os ambientes de aprendizagem nas escolas e as condições de trabalho dos docentes [...] Devido ao seu sucesso e relevante contribuição para as políticas de desenvolvimento educativo nos países participantes, e o interesse demonstrado por outros países, foi decidido continuar a desenvolver o estudo, pelo que, com a coordenação da OCDE, será realizada a 3.ª edição - TALIS 2018”.

produzem mais relatórios e estudos² sobre esta necessidade imperiosa de mudar, sobre as lideranças e as condições do trabalho docente.

De facto, neste foco de atenção generalizado encontram-se, igualmente, as lideranças educativas, pois várias investigações levadas a efeito assumem e. g., Fullan (2010), Louis, Dretzke e Wahlstrom (2010), Harris e Jones (2016) e Robinson (2018) que a(s) liderança(s) também afeta(m) o rendimento dos alunos ao agirem sobre o comportamento e sobre as atitudes/perceções dos professores. Ou seja, nunca as lideranças da, e na, escola parecem ter sido tão importantes e necessárias. Tal como Silva (2011) refere

o quadro da progressiva autonomia, responsabilização e prestação de contas dos estabelecimentos de ensino dá novo alento a esta questão colocando os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade (p. 52).

Contudo, pede-se cada vez mais uma “liderança distribuída” (Harris & Muijs, 2003; Spillane, 2005; Harris, 2009b; Sheppard, Brown & Dibbon, 2009), enfatizando-se a importância das lideranças intermédias, mas igualmente a liderança e o empoderamento de todos os professores, pois, e regressamos à importância que detêm os docentes nos processos de melhoria, é neles que assenta o processo de ensino e a consequente aprendizagem dos alunos. A este propósito, trazemos à liça Fullan (2011):

If the quality of the teacher is the premier factor related to student learning and if you want whole system transformation, then it must be virtually all teachers who own the reform. You simply cannot get around this – all the successful systems have recognized this one fact (p. 13).

E, recordamos o que se pode ler no estudo, realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (2011), que aponta igualmente nesse sentido: “*in moving beyond consultation to involvement the reform process becomes oriented towards transforming schools into learning organizations with teachers in the lead*” (p. 52).

Estas asserções levam-nos à inevitável associação do desenvolvimento profissional dos professores com as lideranças e com os processos de supervisão pedagógica, que poderão refletir-se na melhoria da aprendizagem dos alunos, tal como é defendido, por Nolan e Hoover (2011): “*teacher supervision is an organizational function concerned with promoting teacher growth, leading to improvement in teaching performance and greater student learning*” (p. 6).

² Veja-se, a título de exemplo, os estudos realizados pela OCDE (2008, 2009, 2011, 2012, 2017, 2019).

Supervisão pedagógica que tal como vem sendo defendido por Alarcão (2014) e Roldão (2014) deve distanciar-se de um processo ligado apenas a práticas de avaliação, inspeção e controlo que desde sempre lhe estiveram associadas.

Ou seja, a conceção de supervisão pedagógica surge como primordial porquanto passa a ser vista

como um processo que visa acompanhar e regular uma atividade, atividade que é realizada por pessoas em desenvolvimento e que ocorre num contexto específico a ter em consideração. Este processo, que é multimodal, implica aspetos de monitorização, regulação, avaliação, gestão, coordenação e liderança. E, todo este processo, que deve ocorrer num ambiente formativo, estimulante, centrado nas possibilidades de desenvolvimento, tem uma intencionalidade: a qualidade, o desenvolvimento, a transformação (Alarcão, 2014, p. 31).

Esta nova (re)configuração da supervisão pedagógica com um carácter desenvolvimentista³ surge como “um dispositivo poderoso sobre o qual importa refletir para o saber usar como instância transformacional do modo de organização de trabalho dos professores” (Id., *ibid.*), de maneira a que a escola possa finalmente conseguir responder aos desígnios que a sociedade dela espera. Sem esquecer, contudo, que a implementação de práticas supervisivas no quotidiano das escolas “afigura-se sempre tarefa algo complexa e seguramente necessitará de ser estrategicamente concebida, gradualmente implantada, e seguramente iniciada numa base de voluntariado e não de normatividade” (Roldão, 2014, p. 44). E, acrescentamos, sem que o fantasma da avaliação paire no ar, alicerçando-se no trabalho de pares e sem as pressões técnico-burocráticas que, inúmeras vezes, lhes associamos.

Estabelece-se, desta forma, a necessidade de um trabalho interpares, necessariamente colaborativo, que, enquanto grupo profissional, os professores podem, cada vez mais, ter a oportunidade de realizar. Porém, para que tal suceda é necessário que as lideranças promovam a mobilização de todos com vista ao estabelecimento de comunidades de aprendizagem (Sergiovanni, 2004a), através das quais os professores consigam, de forma constante, novas vias de realizarem melhorias (Fullan, 2016) nos domínios da didática e da pedagogia.

³ Alarcão (2014) considera que o desenvolvimento profissional “pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (p. 28).

Numa escola que é parte de uma sociedade que, mais que nunca, dela espera se adapte à sua realidade, exigindo, por isso, renovação, torna-se necessário inovar. E, inovar deve sempre significar saber (re)inventar e criar algo de novo, seja nas práticas pedagógicas, nas práticas de supervisão ou nas práticas de liderança. É, pois, necessário que a escola se reinvente.

Alarcão (2001) afirma que “por trás de escolas inovadoras tem-se revelado a existência de líderes, independentemente do nível em que se situam. Eles estão no topo, nas estruturas intermédias e na base” (p. 20), ou seja, nos diretores escolares, nas coordenações e nos professores. É de uma parte das lideranças intermédias, os coordenadores de departamento curricular, que incidiu a nossa investigação. Da sua ação enquanto líderes de um grupo de professores, mas igualmente da sua ação enquanto estrutura fundamental de coordenação e supervisão pedagógica e da forma como conseguem (ou não) mobilizar, diretamente, os professores do seu departamento curricular e, indiretamente, via conselho pedagógico, os professores em geral, na consecução de um projeto comum de crescimento profissional e organizacional.

Voltamos a Alarcão (2001), para quem “liderança, visão, diálogo, pensamento e ação são os cinco pilares de sustentação de uma organização dinâmica, situada, responsável e humana” (p. 20). E, daí a importância da supervisão, pois, tal como refere Oliveira-Formosinho (2002), torna-se essencial pensar “a supervisão como um instrumento de formação, inovação e mudança, situando-a na escola como organização em processo de desenvolvimento e de (re)qualificação” (p. 13).

Liderança, supervisão e inovação e a sua tão urgente e necessária interligação para uma escola que se deseja cada vez mais eficiente e onde haja lugar para todos, a tão almejada inclusão, foram as premissas em torno das quais partimos para um estudo de caso (um agrupamento de escolas), com metodologia de natureza qualitativa, tendo adotado como técnicas de recolha de dados a análise documental, as narrativas escritas e o inquérito e, dentro desta técnica, os instrumentos: a entrevista semiestruturada e a entrevista em grupo (*focus group*).

Com esta investigação pretendíamos conhecer e analisar a ação das lideranças intermédias (coordenadores de departamento curricular) na implementação de práticas de supervisão pedagógica no seio do grupo de professores que coordenam.

O estudo foi realizado num dos vários agrupamento de escolas pertencentes a um concelho da área metropolitana do Porto, selecionado por conveniência, em que os critérios presentes na sua escolha foram a proximidade geográfica da residência e do local de trabalho da investigadora e o facto de se constituir como um mega agrupamento de escolas⁴, possibilitando, desta forma, um estudo que se pretendia fosse transversal a todos os níveis de ensino.

A investigação teve como questão de partida: Que práticas de supervisão pedagógica são implementadas no agrupamento de escolas em estudo pelas lideranças intermédias? Sendo nosso propósito encontrar as respostas para algumas questões mais específicas e capitais que emergiam dessa questão de partida. Assim, procuramos compreender:

- i) De que modo é praticada a supervisão pedagógica neste agrupamento de escolas?
- ii) Como é percecionada a ação das lideranças intermédias pelo diretor do agrupamento e pelos seus pares?
- iii) De que modo a supervisão pedagógica praticada no agrupamento contribui para o desenvolvimento profissional dos professores?
- iv) A supervisão praticada no agrupamento é permeada de inovações? Que tipo de inovações e em que contexto/ambiente ocorrem?

A partir destas questões, surgiram os objetivos de investigação:

- 1) Identificar as perceções do diretor e dos professores sobre a supervisão;
- 2) Caracterizar as práticas de supervisão pedagógica no agrupamento de escolas;
- 3) Reconhecer as perceções do diretor e dos professores sobre o papel dos coordenadores de departamento curricular na qualidade de líderes intermédios;
- 4) Analisar como a supervisão pedagógica contribui para o desenvolvimento profissional docente no agrupamento;
- 5) Evidenciar práticas inovadoras de supervisão implementadas no agrupamento;
- 6) Contribuir para o avanço do conhecimento sobre supervisão pedagógica em agrupamentos de escolas.

Objetivos estes que ajudam a justificar o título da investigação: Lideranças intermédias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas. Na escolha

⁴ No capítulo V, debruçamo-nos sobre a questão dos mega agrupamentos de escolas.

deste título houve da nossa parte a intenção de que o mesmo revelasse, de forma clara e inequívoca, a problemática que se depreende na expressão utilizada.

E, como um dos principais inconvenientes da investigação educativa parece residir no facto de pretendermos a resolução dos problemas a partir de uma teoria abstrata, desconhecendo-se em grande medida os atores, o contexto em que se movem e as dimensões que os geram (Granados, 2018), considerámos que seria fundamental para uma perceção alargada da problemática em estudo ouvir os intervenientes principais. Assim, os participantes do estudo foram o diretor, os coordenadores de departamento curricular e os restantes docentes do agrupamento de escolas, alvo do estudo.

Para além desta introdução, das conclusões, das referências bibliográficas e da legislação enquadradora, esta investigação estrutura-se em seis capítulos. Os três primeiros referem-se ao enquadramento teórico do estudo, o quarto capítulo versa sobre as questões metodológicas, o quinto capítulo é dedicado ao estudo empírico, onde se procede à caracterização do agrupamento de escolas e à análise dos dados obtidos e, finalmente no sexto capítulo faz-se a interpretação dos dados.

No primeiro capítulo – Liderança nas escolas – aborda-se a problemática da(s) liderança(s) da escola, em particular, aquelas que podem contribuir para a sua melhoria, a liderança distribuída e a dos professores enquanto líderes em sala de aula.

No segundo capítulo – supervisão pedagógica – fala-se de supervisão pedagógica e da sua ligação ao desenvolvimento profissional docente, encarando-a como uma atividade relacional, colaborativa e de ajuda, destinada a melhorar o processo de ensino e aprendizagem, indo, desse modo, muito mais além da sua conceção tradicional de um mero instrumento de avaliação e controlo dos docentes.

No terceiro capítulo – Inovação na escola – após uma abordagem ao conceito, situa-se a inovação na escola, desde o seu significado até aos obstáculos e estratégias para a sua real implementação, salientando-se o papel dos professores. Aborda-se, ainda, o contributo que as tecnologias de informação e comunicação podem oferecer à inovação educativa.

No quarto capítulo – Metodologia e desenho da investigação – descreve-se a metodologia utilizada na investigação, apresentando-se os motivos que nos levaram a optar por uma abordagem teórica de cariz qualitativo. Este capítulo, não só apresenta a fundamentação metodológica, enunciando os pressupostos teóricos que sustentam o estudo empírico, como também possibilita entender o porquê das opções seguidas, nomeadamente

ao nível do paradigma de investigação e das estratégias, clarificando, deste modo, as técnicas de recolha de dados.

No quinto capítulo – Caracterização do agrupamento e análise dos dados – procede-se à caracterização do agrupamento de escolas em estudo, realizada a partir da análise documental, após o que se faz a apresentação e análise dos dados resultantes da análise documental e da aplicação das entrevistas semiestruturadas, do *focus group* e das narrativas escritas.

No sexto capítulo – Interpretação dos dados – efetua-se a interpretação dos dados obtidos, contrapondo as opiniões dos participantes com o enquadramento teórico.

Por fim, nas Conclusões, damos conta das ilações da investigação, fazendo, igualmente, uma abordagem aos seus contributos e limitações e identificamos algumas sugestões para futuras investigações.

CAPÍTULO I
LIDERANÇA NAS ESCOLAS

A problemática da liderança nas organizações tem sido alvo de estudo e de inúmeras investigações, sobretudo, a partir do início da segunda metade do século XX. A(s) liderança(s) da escola, porque ela é, também, uma organização, têm sido, de igual modo, objeto de estudo. Estudo esse assente em modelos teóricos importados do mundo das empresas. Contudo, a organização escola apresenta características diferenciadas das outras organizações, daí que as lideranças escolares, apesar de poderem ser estudadas segundo um prisma empresarial, surgem também como algo distinto, já que, o aspeto mais importante e mais desafiador da liderança nas escolas é o imperativo de garantir a excelência e a equidade entre todos os que a frequentam, ou seja, tem um objetivo moral e não um qualquer fim material como acontece na generalidade das organizações. Para os professores, enquanto líderes em sala de aula, para os líderes intermédios e para os diretores escolares garantir o nível mais alto de desempenho para todos deve constituir-se como o imperativo primordial. Nas escolas mais eficazes (e nos sistemas educacionais mais eficazes), a excelência deverá estar disponível para todos os alunos. Ora, entre as condições organizativas, que requerem uma mudança e inovação sustentáveis, a liderança ocupa um lugar de destaque e as investigações levadas a cabo nas últimas décadas evidenciaram que o desenvolvimento da capacidade de mudança e melhoria das escolas demandam novas e complexas formas de perceber e exercer essa liderança. E é em redor de todas estas reflexões que este capítulo se desenvolve.

Effective school autonomy depends on effective leaders, including system leaders, principals, teacher leaders, senior teachers and head teachers, as well as strong support systems. That, in turn, requires effectively distributed leadership, new types of training and development for school leaders, and appropriate support and incentives. As a result, it is crucial for the quality of the education provided that school leaders are well-equipped to meet these demands and that leading a school is regarded as a valued profession. In some countries, focusing on the development of effective school leaders has become a key part of education reform.

Schleicher (2012, p. 14)

1.1. Liderança – conceptualização

Desde o princípio dos tempos que a figura de um líder forte, carismático e com características muito distintas e inatas, surgiu como fundamental para a sobrevivência, a evolução e a supremacia de povos e civilizações. Esta importância atribuída a um indivíduo justifica que os estudos sobre liderança e líderes sejam inúmeras vezes direcionados para as características pessoais de um sujeito, já que historicamente a percepção que se tinha era que os líderes já nasciam líderes. Além disso, os estudos, inicialmente realizados sobre liderança, centravam-se em figuras que haviam deixado a sua marca em determinados acontecimentos (O'Brien, Draper & Murphy, 2008). Daí que, e tal como referem Harris e Lambert (2003), “*most of us probably think of a particular person and associated set of behaviors when we think of ‘leadership’*” (p. 16), e “*leadership is generally considered to be synonymous with a person in a position of formal authority*” (Lambert, 2002, p. 1). Contudo, e justamente como defende Yukl (1999), “*vague definitions of leader “types” have long been popular in the literature, but they are often simplistic stereotypes with limited utility for increasing our understanding of effective leadership*” (p. 302).

Então será lícito afirmar que a liderança vai muito além de um único indivíduo e poderá ser definida de tantas e diferentes formas e perspetivas que se torna muito difícil apresentar um único significado. Salientamos Smith e Piele (2006) ao considerarem que “*literally hundreds of definitions of leadership have been offered. Behind each definition, in turn, is a different theory about the source, process, and outcome of leadership*” (p. 3) e Stogdill (1974), que numa das obras com maior tradição de entre os estudos sobre liderança, referia que “*there have been myriad attempts to define leadership*” (p. 7), sem que tal fosse exequível dada a imensidão de aspetos e teorias a considerar. Destacamos, igualmente, a que nos é facultada por Kouzes e

Posner (2009) por nos parecer muito adequada ao contexto em que nos inserimos – o educativo – em que os líderes formais não foram alvo de uma qualquer preparação específica⁵, e introduz a possibilidade de todos os professores se constituírem como líderes em diferentes e variadas situações:

o que descobrimos, e voltámos a descobrir, foi que a liderança não se reduz a uns quantos homens e mulheres carismáticos. É um processo que as pessoas normais usam quando querem usar e trazer ao de cima o melhor que têm, assim como o dos outros. Quando o líder em todos nós é libertado, surgem efeitos extraordinários (p. 14).

Richmon e Allison (2003) consideram, a propósito de uma tentativa de definição, que liderança pode ser vista como um processo de exercício de influência, uma forma de induzir a adesão, uma medida de personalidade, uma forma de persuasão, um efeito de interação, um instrumento de realização de metas, uma negociação de relações de poder ou um modo de se comportar. Segundo Louis, Leithwood, Wahlstrom e Anderson (2010), liderança pode ser descrita tendo como referência duas funções principais: “*one function is providing direction; the other is exercising influence. Whatever else leaders do, they provide direction and exercise influence* (p. 9). Silva (2010) considera que existe uma separação entre líder e liderança, entendendo esta última como a “acção que assegura a condução do grupo na direcção prevista”, por sua vez, o líder seria “aquele que corporiza a liderança, que aponta o caminho, que cimenta o espírito de grupo, que salvaguarda a motivação e a unidade na acção de todos os elementos” (p. 53).

Apesar das definições apresentadas apontarem maioritariamente para um sujeito, julgamos que, tal como já o afirmámos, a liderança não pode ser sinónimo de um único indivíduo ou mesmo de um grupo de pessoas numa posição de comando e compreender a noção de liderança passa, e muito, pela compreensão das interações dinâmicas que se estabelecem entre os que lideram e ‘os seguidores’⁶. Interações sociais em que as partes envolvidas tentam influenciar os outros com vista a atingir os respetivos objetivos (Smith & Piele, 2006; Bass & Bass, 2008). Aliás, e tal como referem Kouzes e Posner (2009), “a liderança é um diálogo, não um monólogo” (p. 39), e esta asserção implica um relacionamento que obrigatoriamente deverá existir entre as partes envolvidas em todo o processo de liderança. Recorremos, mais uma vez, a

⁵ Veja-se o que se passa em Portugal no caso das direcções das escolas. Ao diretor, ou candidato a diretor, exige-se unicamente uma formação especializada na área da administração educacional, contudo aos restantes membros da equipa da direcção não é feita qualquer exigência relativa a uma formação específica.

⁶ Colocámos aspas, pois o termo seguidores nem sempre é o mais adequado, segundo a nossa perspetiva, ao nível das escolas, onde se demanda uma maior colegialidade ao invés do seguidismo a um indivíduo.

Kouzes e Posner (ibid.) para quem: “A liderança é uma relação entre aqueles que querem liderar e aqueles que escolhem seguir” (p. 46). Ou seja, e tal como defendem Bass e Bass (2008) a liderança pode ser encarada como uma relação entre líder e liderados.

A liderança surge, então, como um processo, contínuo, no qual um líder tenta influenciar, através da motivação⁷ ou do estabelecimento de recompensas ou castigos⁸, os seus seguidores na criação e na concretização de objetivos. É neste sentido que Bass e Bass (ibid.) consideram que liderança é inúmeras vezes definida como uma persuasão bem-sucedida sem coação. Os seguidores são convencidos pelos méritos dos argumentos e não pelo poder coercivo do argumentador. E, daí que a persuasão possa ser considerada como uma forma de liderança e muito do que foi aprendido nos estudos sobre persuasão possa ser incorporado na compreensão daquilo que se entende como liderança.

Em jeito de síntese, julgamos que, a partir do que referimos, a liderança pode ser definida em termos de (i) processo de influência que ocorre entre um líder e seguidores, (ii) como esse processo de influência pode ser explicado pelas características e comportamentos, perceções e atribuições de quem lidera e (iii) o contexto no qual o processo de influência ocorre.

Reconhecemos que esta é uma definição multifacetada, porém fortemente ‘centrada no líder’ ao descrever principalmente os efeitos unidirecionais associados às características pessoais de um líder, no entanto, também inclui aspetos fundamentais da interação entre líder e seguidores. Contudo, e como constataremos de seguida, apesar de todas estas teorias poderem ser aplicadas ao campo educativo, a problemática da liderança nas escolas vai muito mais além do que acabámos de referir, pois a realidade escolar com muitas faces e a muitas vozes demanda uma, ou várias, liderança(s) muito específica(s) e que se afaste dos conceitos tradicionais do entendimento do vocábulo liderança. Não esquecendo, todavia, que a liderança visa, antes de mais, melhoria organizacional e, mais especificamente, trata-se de estabelecer orientações instituídas e que valem a pena para a organização em questão, fazendo o que for necessário para estimular e apoiar as pessoas a movimentarem-se nessa direção (Louis, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010). E, neste sentido julgamos que o papel dos líderes não deve ser somente dirigir, mas sim trabalhar com e para os outros com a finalidade de atingir objetivos comuns num mundo em permanente mudança. Na prática, isto significa que privilegiaremos, nos pontos que se seguem, uma perspetiva de liderança para a melhoria da escola, através de

⁷ Liderança transformadora de Burns (1978), transformacional segundo Bass (1985).

⁸ Liderança transaccional (Burns, 1978).

uma distribuição da liderança dentro da escola e com a participação dos docentes sob um prisma formal, mas igualmente a partir de uma perspectiva mais informal.

1.2. Lideranças nas escolas

Em 1992, M. Holzman, num pequeno artigo escrito para a revista *Educational Leadership* colocava as seguintes questões:

the literature of school reform, indeed, the literature of education itself, is filled with calls for better leadership, stronger leadership, more responsible leadership. But are we sure we need leadership of any kind? Are we sure that leadership itself and the cult of personal leadership are not in large measure the problem with public education (...)? (p. 36).

Também Sergiovanni (1992a), na mesma revista, publicava um curto artigo em que considerava que os diretores, e as lideranças, eram essenciais nas escolas, mas deviam estar mais direcionados para a gestão e organização da mesma: “*in time, direct leadership will become less and less important, self-management will begin to take hold, and substitutes for leadership will become more deeply embedded in the school*” (p. 45). Ao ajudarem a desenvolver e a enfatizar o profissionalismo e as comunidades docentes, a liderança, perspectivada na sua aceção clássica de líder e liderados (seguidores), tornar-se-ia cada vez menos necessária e nessa altura

superintendents and principals can spend less time trying to figure out how to push and pull teachers toward goals and more time dealing with the issues of teaching and learning and ensuring financial, moral, political, and managerial support for the school (p. 42).

Todavia, e apesar de todas as controvérsias em redor deste tema, nas últimas décadas a temática da liderança escolar tem feito correr muita tinta, tendo-se tornado uma prioridade nas agendas políticas da educação a nível nacional, mas igualmente a nível internacional. Prova deste facto são os inúmeros estudos realizados, nomeadamente pela OCDE, que têm vindo a identificar a liderança das organizações educativas como uma das principais variáveis no que concerne o melhor desempenho das escolas e, no fundo, de todo o sistema educativo (Pont, Nusche & Moorman, 2008; Schleicher, 2012). De facto, e tal como Schleicher (ibid.), num desses estudos, refere os líderes escolares

can define the school’s educational goals, ensure that instructional practice is directed towards achieving these goals, observe and evaluate teachers, suggest modifications to improve teaching practices, shape their professional development, help solve problems that may arise within the classroom or

among teachers and liaise with the community and parents. They are also in a position to provide incentives and motivate teachers to improve the quality of instruction (p. 14).

Ou seja, o papel que as lideranças escolares desempenham, e a forma como executam esse papel, constitui-se como fundamental para todos os elementos de uma comunidade educativa, contribuindo para que a escola tenha uma visão e consiga alcançar os objetivos a que se propõe. Harris e Muijs (2003) consideram que parece ser amplamente aceite que uma liderança eficaz se assume como um elemento chave para alcançar a melhoria da escola. Ainda segundo estes autores, as evidências da literatura internacional e alguns estudos levados a efeito, e. g., Leithwood, Louis, Anderson e Wahlstrom (2004), Leithwood, Day, Sammons, Harris e Hopkins (2006), Fullan (2010), Harris e Jones (2016) e Robinson (2018) demonstram que os líderes eficazes exercem uma influência indireta, mas muito preponderante, na eficácia da escola, no desempenho dos professores e, consequentemente, nas aprendizagens dos estudantes.

Contudo, e tal como já referimos, analisar o papel que as lideranças desempenham em contexto escolar não se revela uma tarefa fácil de concretizar, já que se trata de um contexto muito diferente daquele a que habitualmente o vocábulo liderança desde sempre se encontrou associado – o mundo empresarial –, pois tal como referem O’Brien, Draper e Murphy (2008) nem sempre as teorias sobre liderança e características dos líderes, por mais interessantes que pareçam, podem oferecer algo de novo às lideranças escolares em termos de teoria.

É neste sentido que Formosinho e Machado (2000) consideram que se torna “problemática a transposição para as escolas do conceito de liderança, cujo significado tem sido evidenciado nas ciências da administração” (p. 192), pois, como assinalam os referidos autores, a especificidade de que se reveste a escola enquanto organização faz com que a ideia de um grupo de líderes que domina, exercendo uma “hegemonia” sobre um outro grupo de seguidores não deixe de ser algo “anacrónica” num contexto reconhecido como democrático e colegial, onde as formas autoritárias e inflexíveis têm sentido imensas dificuldades em se afirmarem. Costa e Castanheira (2015) consideram que os estudos realizados sobre a temática da liderança escolar vão no sentido de “defesa de uma liderança participativa, colaborativa, emancipatória, de interpretação crítica da realidade e da correspondente recusa das visões mecanicistas, hierárquicas, tecnocráticas e instrumentais da liderança” (p. 27). Engel (2004) salienta que embora haja uma hierarquia na maioria das

escolas, esta não é nem tão clara nem tão forte quanto o é em outras organizações. Além disso, e ainda segundo a mesma autora, “*because of the weakness of school hierarchies, the person who has the official role of leader may not be the most powerful person in the system*” (p. 402).

Também Bolívar (1997) aponta neste caminho:

Si las formas tradicionales de gestión basadas en el control burocrático y en la autoridad técnico-racional no son por sí mismas suficientes, ni legitimables; es necesario ampliar la noción de liderazgo para incluir en ella la autoridad moral y profesional, el acuerdo y colegialidad, y el liderazgo múltiple de los profesores. El reto crítico es lograr un desarrollo institucional de los centros como unidades de cambio en que el liderazgo está difuso y apropiado por el conjunto de miembros de la institución (p. 26).

Além disso, “o contexto de trabalho dos professores não é hierarquizado como outros. É um contexto a *várias vozes* que, permitindo desempenhos criativos individuais, os integra no desenvolvimento de uma ‘harmonia’ escolar, passível de ser associada mais a uma banda de jazz que a uma orquestra sinfónica” (Formosinho & Machado, 2000, p. 195). Costa (2000) vai ainda mais longe quando considera que as organizações escolares se apresentam como “*debilmente articuladas, sujeitas a processos de conflitualidade de interesses e de luta pelo poder, dispendo de práticas ritualizadas e de cerimoniais de fachada* ou mesmo de contextos marcados pela *anarquia* e pela *desordem*”⁹ (p. 27)

Recorremos novamente a Bolívar (1997) ao referir que o movimento das escolas eficazes¹⁰ trouxe a público a importância das lideranças como elemento decisivo na eficácia e qualidade das escolas. Nesse sentido, o exercício da liderança escolar surgiu com um carácter instrutivo cujo principal objetivo seria o apoio aos docentes para um ensino eficaz, centrando-se igualmente na dinamização do trabalho conjunto dos professores.

Além disso, e ainda segundo o mesmo autor

los centros escolares eficaces se caracterizan por tener una identidad, cultura o misión diferenciada, el líder posee una "visión" clara de los fines del centro, que logran articular y compartir por los demás miembros de la comunidad educativa, conseguir actuar de acuerdo con dicha visión, y redistribuir apoyos y recursos que puedan ayudar a que la comunidad escolar se mueva en torno a dicha visión”. En las propuestas de mejora efectiva de la escuela articular una visión compartida es una de las funciones del trabajo de los líderes (p. 32).

⁹ Em itálico no original.

¹⁰ No Capítulo III, é explicado o conceito de escolas eficazes.

Nas últimas décadas, várias têm sido as investigações¹¹, sobretudo em países anglo-saxónicos, levadas a cabo neste campo com conclusões semelhantes no que concerne a importância da ação das lideranças sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, sobre toda a comunidade educativa e, muito especialmente, sobre a melhoria das escolas (Hallinger & Heck, 1996; Leithwood et al., 2004; Leithwood et al., 2006; Leithwood & Jantzi, 2008; Louis, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010). A partir destes estudos conclui-se que a ação dos diretores¹² pode fazer a diferença, mesmo que de forma indireta, na aprendizagem dos alunos ao influenciarem as políticas e as normas das suas escolas, as práticas dos professores e outros processos educativos. Esta ação da liderança dos diretores só parece ser ultrapassada pelos efeitos da qualidade do currículo e do ensino e da ação dos professores em sala de aula, surgindo esta última como a mais fundamental, tal como referem Fullan e Hargreaves (2016): “*the quality of teaching is the most important in-school factor that affects student learning and achievement*” (p. 1).

Julgamos, então, que o papel das lideranças escolares é, sem dúvida, crucial, especialmente quando nos referimos à figura do diretor, pois, e convocamos Fullan e Hargreaves (2000), este terá de ser visto como “um líder entre líderes, ou o primeiro entre iguais, o director deve-se envolver na promoção da aprendizagem em todas as partes da escola. O director é também um profissional interativo, aprendendo e liderando através da cooperação” (p. 113). E, apesar de considerarmos que não há uma liderança na escola, mas sim lideranças (e a vários níveis), o líder formal (diretor) surge como uma peça chave, fundamental, sem dúvida, no crescimento e desenvolvimento de toda a comunidade educativa. Todavia, não podemos esquecer que o enfoque num líder formal (e único) acaba por ser insuficiente na compreensão das dinâmicas que se estabelecem numa escola, pois, e como defende Gronn (2003), a liderança individual simplesmente não existe e não pode existir nas escolas uma vez que esta é exercida, na realidade, por inúmeras pessoas. Destacamos, por nos parecer uma ideia interessante, Timperley (2005) quando refere que se a resposta para o problema das escolas inovadoras estivesse num líder forte, com visão e ação excecionais, então não teria qualquer sucesso, pois tais líderes não vêm prontos em número suficiente para atender às demandas envolvidas em ser um líder na escola de hoje.

¹¹ Em Portugal não se conhecem estudos neste âmbito com um carácter tão alargado.

¹² *Principal leadership*, que optámos por traduzir por diretor, de acordo com a nomenclatura utilizada em Portugal.

Além disso, e tal como referem O'Brien, Draper e Murphy (2008) devemos considerar *“that leaders do not have the power to determine how things work in a context of multiple opposing forces, that their power is limited and that they can only work with and through others to achieve progress”* (p. 8).

Salientamos, igualmente, Thurler (2001) ao considerar que a liderança nas escolas pode, tal como já referimos, ser assumida por várias pessoas a nível formal (quando são eleitos, nomeados ou chamados a desempenhar um determinado cargo), ou a nível mais informal (um professor pode constituir-se como uma força de mudança e inovação, surgindo como um líder, mas sem qualquer cargo formal). A partir desta ideia, a autora distingue seis fontes principais da liderança ao nível das escolas, que sintetizamos no quadro 1.2.1 e em que podemos considerar as duas primeiras como lideranças formais e as restantes como uma liderança mais informal, *“às vezes na sombra, que pode entrar em concorrência ou em sinergia com a liderança formal”* (p. 153):

Quadro 1.2.1 – Lideranças formais e informais nas escolas

LIDERANÇAS FORMAIS E INFORMAIS NAS ESCOLAS	
O estatuto de autoridade	Função do diretor e dos membros da direção de escola/agrupamento de escolas.
O estatuto eletivo	A liderança assenta numa delegação de poder pelos professores, como é o caso dos coordenadores de departamento.
A habilidade profissional	A liderança estabelece-se tendo como premissa o reconhecimento de competências adquiridas numa determinada área; os professores solicitam mais facilmente ajuda quando existe um objetivo comum, quando o diálogo prevalece e a fiscalização e o controlo se tornam secundários.
O carisma pessoal	Liderança ligada à capacidade em mobilizar pessoas para atingir objetivos comuns, dar sentido a projetos, incutir confiança, fé e entusiasmo. Liderança que corresponde ao imaginário da figura de líder carismático, que atrai, seduz e é capaz de conduzir todos na direção que pretende.
O sentido da organização	Liderança voltada para a dinâmica de mudança e para o desenvolvimento organizacional. Liderança que cria sinergias, organiza e partilha o trabalho.
A posição no sistema social	Liderança baseada na influência e conhecimentos fora do contexto escolar, que garante o apoio material para determinados projetos.

Adaptado de Thurler (2001, pp. 152-153)

Em jeito de síntese, podemos afirmar que a liderança escolar deverá ir muito mais além da gestão¹³ e não pode ser exclusiva de uma só pessoa, devendo constituir-se como uma forma especial de influência sobre os outros no sentido de uma mudança voluntária de

¹³ Salientamos a opinião de Fullan e Hargreaves que já em 2000 referiam que, para que uma escola possa ser um verdadeiro local de aprendizagem, torna-se fundamental *“transformar o papel do diretor que é o de um burocrata que realiza reuniões para um líder orientador, capaz de trabalhar muito próximo de seus funcionários no desenvolvimento e na implementação de metas educacionais comuns”* (p.31).

atitudes e de ações, dependendo de tarefas comuns ou de projetos voltados para a colaboração profissional e para a inovação de práticas alternativas.

Além disso, as escolas não podem, nem devem ser encaradas como organizações estáticas que precisam unicamente de ser administradas, mas sim como organizações de aprendizagem que devem ser continuamente desenvolvidas ou apoiadas para se desenvolverem. E, daí a necessidade de uma nova conceitualização de liderança, como a que sugere Senge (1990), em que esta é vista como a capacidade coletiva de fazer coisas úteis e onde a responsabilidade de liderança é amplamente (com)partilhada para além da figura do diretor, surgindo, deste modo, como suficiente para responder à complexidade das demandas da liderança escolar contemporânea.

1.3. Lideranças escolares para a melhoria da escola

Desde o movimento da melhoria escolar¹⁴ (*school improvement*), que se salienta a importância da(s) liderança(s) escolar(es), designadamente no estímulo e facilitação das mudanças consideradas necessárias na escola, para o desenvolvimento de projetos de melhoria da ação educativa. Este movimento teórico-prático assenta na ideia de que a escola deve tornar-se o centro da mudança. E, neste sentido, as lideranças escolares são evidenciadas, pois “as escolas que são ‘eficazes’ requerem uma forte liderança instrutiva, capaz de apoiar os professores (...) e dinamizar o trabalho conjunto dos professores” (Bolívar, 2003, p. 30). Salientamos Daresh (2006) para quem “*school leaders are important people because they can create the conditions that are necessary to make schools into learning places*” (p. 4). Além disso, e tal como refere Hargreaves (2009) “*change without leadership has no chance of sustainability*” (p. 33).

No esboço do retrato de uma escola eficaz, realizado por Nóvoa (1992), encontramos o conceito de liderança, enquanto fator de promoção de estratégias concertadas de atuação em projetos de trabalho, implicando a participação e o envolvimento de toda a comunidade. Spillane, Halverson e Diamond (2008) e Bolívar (1997, 2003, 2010, 2013) consideram que os estudos realizados mostram que a liderança é

¹⁴ Este movimento surgiu no final dos anos sessenta e “tem evoluído ao longo das décadas subsequentes, com o contributo de várias experiências desenvolvidas [...] Nos anos noventa, surge um novo movimento que procura unir o movimento de Melhoria das Escolas com o Movimento de Investigação de Eficácia Escolar” (Azevedo, 2006, p. 3).

essencial para a inovação pedagógica, desempenhando um papel preponderante na melhoria das aprendizagens realizadas pelos alunos.

Pont, Nusche e Moorman (2008), num estudo realizado para a OCDE, referem que a liderança escolar “*plays a key role in improving school outcomes by influencing the motivations and capacities of teachers, as well as the school climate and environment. Effective school leadership is essential to improve the efficiency and equity of schooling*” (p. 9). De acordo com este estudo, a inevitabilidade em adaptar os sistemas educativos às necessidades de uma sociedade em constante mutação fez com que as expectativas sobre o desempenho das escolas e dos seus líderes tenham sofrido grandes alterações. Neste sentido, as escolas ganharam mais autonomia a par de uma crescente necessidade na prestação de contas (*accountability*¹⁵) dos resultados obtidos, ou seja, a eficiência e a eficácia, conceitos muito em voga no que respeita quer à prestação de contas, que cada estabelecimento de ensino deve realizar, quer quanto ao melhoramento dos resultados escolares dos seus alunos.

Anderson (2010) observa que independentemente do tipo de estudos realizados se chega sempre à mesma conclusão: a liderança, ao nível das direções das escolas, desempenha um papel significativo no desenvolvimento das mudanças das práticas docentes, na qualidade destas mesmas práticas e no impacto que apresentam sobre a qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos nas escolas. Segundo o mesmo autor, as evidências disponíveis, através das investigações realizadas a propósito das lideranças bem-sucedidas nas aprendizagens dos alunos, justificam as duas asserções feitas por Leithwood, Louis, Anderson e Wahlstrom (2004): (i) a liderança é o segundo fator interescolar, depois do trabalho docente na sala de aula, que mais contribui para a obtenção de aprendizagens significativas dos alunos; (ii) os efeitos da liderança são habitualmente maiores em escolas onde elas se revelam mais necessárias, como é o caso das escolas mais problemáticas e onde coexistem inúmeras dificuldades (sociais, económicas e raciais, entre outras).

¹⁵ Giovanna Barzanò (2009) numa investigação que realizou e que envolveu diretores de três países (Inglaterra, Itália e Portugal), aprofundou o tema da *accountability* das escolas. Segundo esta autora, “os processos de ‘accountability’, entendidos como uma combinação de políticas e práticas que fazem com que as escolas respondam, formal e informalmente, perante vários públicos e diversos focos de interesse, representam um dos maiores desafios que os diretores de escola, por todo o mundo, têm de enfrentar” (p.77). Ou seja, hoje as escolas têm de prestar contas não só ao seu público – encarregados de educação e alunos – mas a toda a sociedade e poder político. E, esta prestação de contas incide não só na forma como os dinheiros públicos são gastos, mas também na forma como são preparadas as gerações futuras. Esta mudança de atitude tem contribuído para que as escolas se encontrem permanentemente sob o escrutínio de toda a sociedade.

Do mesmo modo, Bolívar (2013) acentua a importância das lideranças, quando sublinha que *“la investigación pone de manifiesto que, tras la calidad y trabajo del profesorado, el liderazgo directivo es el segundo factor interno a la escuela que más relevância tiene en el logro de aprendizajes”* (p. 116), acrescentando que a qualidade do trabalho dos professores pode ser potenciada pela ação desses mesmos líderes. Ou seja, a capacidade de uma escola para melhorar, o que a investigação anglo-saxónica designa por *school improvement*, depende significativamente de líderes que contribuam ativamente para dinamizar, apoiar e animar de forma a que a escola aprenda a desenvolver-se e, progressivamente, a fazer tudo melhor.

Bolívar (1997) refere que numerosas pesquisas sobre inovações mostraram o papel decisivo que as direções tiveram no desenvolvimento com sucesso dessas mesmas inovações, ou seja, *“la dirección y el liderazgo ejerce un relevante papel en la buena puesta en práctica de determinadas innovaciones, e influye en las expectativas y compromiso que los miembros tienen acerca de los fines de la organización”* (pp. 32-33).

Nesta linha de pensamento, Sergiovanni (2004b) afirma que *“a eficácia da escola requer uma liderança autêntica, uma liderança que seja sensível aos valores, crenças, necessidades e desejos únicos dos profissionais e cidadãos locais”* (p. 10), pois tal como refere Bass (1988) um elemento chave na qualidade e melhoramento da educação, a todos os níveis, é a liderança exercida pelo diretor. Também Bolívar (2003) realça que

o bom líder é o que ‘dá espaço de manobra’, permite que a organização ‘se movimente’, catalisando iniciativas, contribui para que o local de trabalho seja, ao mesmo tempo, um meio de enriquecimento profissional (...) deste modo se conseguirá melhorar a escola (p. 255).

Nesse sentido, podemos estabelecer uma série de critérios para otimizar uma liderança facilitadora, democrática e partilhada que se expressa em quatro áreas: cultura (promover uma cultura própria, colaboração), pessoas (apoio individual, estímulo intelectual, modelo de exercício profissional), estrutura (descentralização de responsabilidades e autonomia dos professores) e intenções (visão partilhada, consenso e expectativas) (Fernández & Real, 2011).

Bass (1988) considera que para serem eficazes os diretores devem possuir um claro sentido de missão, ser persuasivos e estar dispostos a alcançar altos níveis de eficácia e motivar os seus seguidores. Além disso, e ainda de acordo com este autor, o tipo de liderança que se pretende deverá ir mais além de um simples intercâmbio com a restante

equipa diretiva, professores e alunos, recompensando o rendimento alcançado, devendo “*estimular el logro de niveles aceptables, despertar la conciencia y articular una visión común de futuro con unos objetivos pedagógicos asequibles a pesar de su dificultad*” (p. 27). Ou seja, estaríamos perante uma liderança que Burns (1978) classifica como transformadora e Bass (1985) como transformacional¹⁶, atribuindo-lhe as seguintes características: o carisma; a inspiração; a consideração individual e o estímulo intelectual¹⁷. Mitchell e Tucker (1992) defendem que é na existência de líderes transformacionais que poderá assentar a cooperação e uma enérgica participação dos membros de uma organização, pois “*transformational leaders are ‘people oriented’ rather than focus on tasks and performance, they build relationships and help followers develop goals and identify strategies for their accomplishment*” (p. 32). Neste sentido, salientamos Yukl (1999) que defende que os principais comportamentos de uma liderança transformacional devem, provavelmente, incluir um acordo sobre os objetivos e as estratégias, facilitando a confiança e a cooperação mútuas, bem como a construção de uma identificação de grupo e uma eficácia coletiva. Ao nível organizacional de análise, os principais comportamentos transformacionais devem incluir a articulação, uma visão e estratégia para a organização, orientando e facilitando a mudança, e promovendo a aprendizagem organizacional.

A partir de um estudo realizado por Leitwood et al. (2006) sobre lideranças escolares eficazes, sintetizamos, no quadro 1.3.1, as práticas que estes autores apontam como fundamentais para que as lideranças na escola possam constituir-se como eficazes no crescimento da escola e na concretização das aprendizagens dos alunos.

Para Capra (2002, citado por Hargreaves & Fink, 2007) a principal “*tarefa da liderança é facilitar o processo de emergência [...] e, ao fazê-lo, promover a criatividade: isto significa criar condições, em vez de dar ordens, e utilizar o poder da autoridade para conferir poder aos outros*” (p. 203).

¹⁶ Como contraposto a uma liderança transaccional, que se baseia, sobretudo, numa troca de serviços por vários tipos de recompensas (salário, gratificações) controladas e distribuídas pelo líder. Sergiovanni (1990) considera as práticas transaccionais centrais para a manutenção das organizações e a realização das rotinas diárias, mas que são práticas que não estimulam o desenvolvimento organizacional. Leithwood (1992) defende a complementaridade entre estes dois estilos de liderança: transformadora/transformacional e transaccional.

¹⁷ Carisma: Proporciona visão e senso de missão, instiga orgulho, ganha respeito e confiança. Inspiração: Comunica altas expectativas, usa símbolos para concentrar esforços, expressa objetivos importantes de maneiras simples. Estímulo intelectual: promove a inteligência, a racionalidade e a resolução cuidadosa de problemas. Consideração individual: dá atenção pessoal, trata cada funcionário individualmente, orienta, aconselha (Bass, 1985).

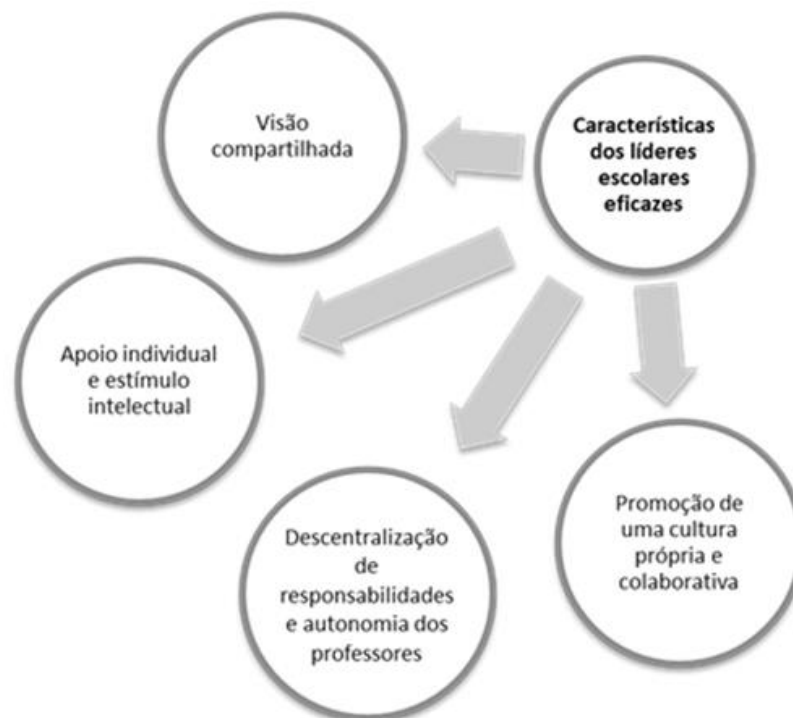
Quadro 1.3.1 – Práticas a adotar para uma liderança eficaz na escola

PRÁTICAS A ADOTAR PARA UMA LIDERANÇA EFICAZ NA ESCOLA		
CATEGORIAS	PRÁTICAS	DEFINIÇÃO
Estabelecer direções. Fornecer uma finalidade de carácter moral, que sirva como motivação para o trabalho de todos e os incentive a perseguir as suas próprias metas.	Visão (construção de uma visão partilhada)	Identificar novas oportunidades para a organização, desenvolvendo, articulando e inspirando os outros com esta visão do futuro. Isso implica o estabelecimento de valores fundamentais e o envolvimento de professores e alunos, para que a visão proposta possa ser alcançada.
	Objetivos (promover a aceitação das metas pelo grupo)	Construir acordos sobre os objetivos imediatos, a fim de ser capaz de chegar mais perto da realização da visão.
	Altas expetativas	Mostrar grandes expectativas na excelência, qualidade e desempenho na realização dos objetivos propostos.
	Construir uma cultura colaborativa	Convocar atividade colaborativa produtiva, cultivando o respeito mútuo e a confiança entre os envolvidos na colaboração, sendo os próprios líderes confiáveis; determinar de forma partilhada os processos e os resultados dos grupos; promover o compromisso entre colaboradores, promovendo uma comunicação aberta e fácil entre eles e fornecendo os recursos adequados para o apoio do trabalho colaborativo.
Redesenhar a organização. Estabelecer as condições de trabalho que permitam aos funcionários um maior desenvolvimento das suas motivações e capacidades.	Estruturar uma organização que facilite o trabalho	Criar estruturas complementares. As práticas associadas incluem a criação de tempos de planificação comuns para professores, o estabelecimento de estruturas de grupo para a resolução de problemas, a distribuição de liderança em tarefas específicas e um maior envolvimento dos professores na tomada de decisões.
	Criar uma relação produtiva com a família e a comunidade	Mudar o olhar que se vira exclusivamente para o interior do estabelecimento por um que atribui um papel significativo aos pais e que se ligue à comunidade.
	Conectar a escola com a comunidade	Desenvolver contactos que sejam uma fonte de informação e apoio para a escola e mantê-los por meio de interação regular (visitas, telefonemas, correspondência e frequência de eventos sociais).
Gerir o ensino e a aprendizagem na escola. Práticas de gestão e supervisão associadas à sala de aula.	Dotação de pessoal	Encontrar professores com o interesse e a capacidade de aprofundar e "levar mais além" os esforços da escola.
	Fornecer suporte técnico aos professores (acompanhamento, avaliação e coordenação)	Supervisionar e avaliar o ensino, coordenar o currículo, bem como fornecer os recursos necessários.
	Monitorização (das práticas docentes e das aprendizagens)	Acompanhamento e avaliação, principalmente da evolução dos alunos.
	Evitar a distração dos professores do que não é o centro do seu trabalho	Procurar combater a tendência, que é gerada pela natureza das escolas e das expetativas dos pais, meios de comunicação, governo e grupos de interesse, para que os professores realizem atividades incompatíveis com os objetivos propostos.

Adaptado de Leithwood et al. (2006)

Harris (2009a) defende algo de semelhante: “*creative leaders recognise the need to influence others so that talent can be released and maximised. This cannot be done in a manipulative way*” (p. 10). Deste modo, liderança não significa exigir o cumprimento de ordens quando se pretende persuadir alguém ou mesmo fazer apelos morais, pois “a não ser que os seguidores queiram ser liderados, os líderes não podem ser líderes” (Sergiovanni, 2004a, pp. 124-125). Além disso, ao apoiar a coesão entre os indivíduos, o seu desenvolvimento pessoal, a satisfação profissional e a inovação, o líder propõe uma visão de futuro e dá um sentido à ação (Brest, 2011). E, tudo isto permite que um líder se distinga de um gestor, que tem a sua ação mais virada para a planificação, a organização, o controle, sem que proponha um futuro atrativo para toda a estrutura que o rodeia (Bass & Bass, 2008). Então, e tal como refere Schleicher (2012)

School leaders can make a difference in school and student performance if they are granted the autonomy to make important decisions. To do this effectively, they need to be able to adapt teaching programs to local needs, promote teamwork among teachers, and engage in teacher monitoring, evaluation and professional development. They need discretion in setting strategic direction and must be able to develop school plans and goals and monitor progress, using data to improve practice. They also need to be able to influence teacher recruitment to improve the match between candidates and their school’s needs (p. 22).

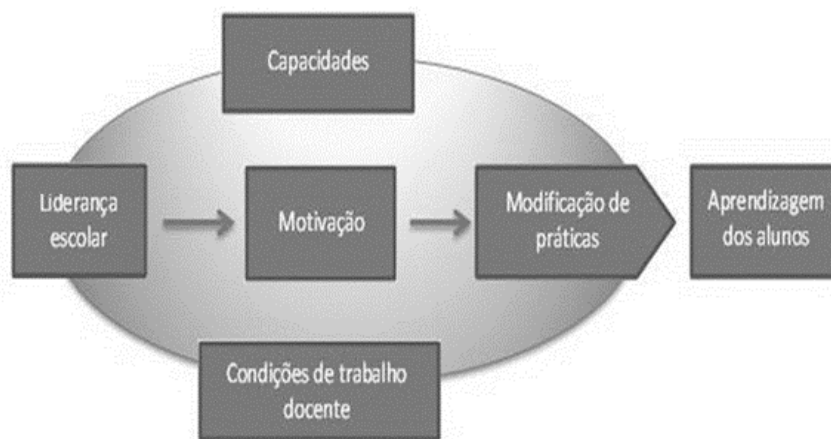


adaptado de Leithwood (1994)

Figura 1.3.1 – Características dos líderes escolares eficazes

Na figura 1.3.1 apresentamos alguns dos atributos que Leithwood (1994) considera como fundamentais de uma liderança transformacional como modelo para a reestruturação escolar: a visão compartilhada, implicando consensos e altas expectativas comuns (diferente da visão de uma única pessoa a seguir por toda uma comunidade); o apoio individual, o estímulo intelectual e um modelo de exercício profissional; a descentralização de responsabilidades e a autonomia dos professores e a promoção de uma cultura própria e colaborativa.

Tal como já referimos, a liderança escolar (cf. figura 1.3.2) exerce uma influência indireta na aprendizagem dos alunos através da sua incidência nas motivações, habilidades e condições de trabalho dos professores que, por sua vez, afetam os resultados dos alunos (Anderson, 2010; Bolívar, 1997, 2003, 2010, 2013; Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004).



Adaptado de Anderson (2010, p. 38)

Figura 1.3.2 – Os efeitos indiretos da liderança escolar

Assim, a influência da liderança escolar sobre o melhoramento escolar consiste essencialmente num comprometimento e na execução de práticas que promovam o desenvolvimento destas três variáveis: (i) as motivações dos professores; (ii) as suas habilidades e capacidades profissionais e (iii) as condições de trabalho nas quais realizam o seu trabalho (Anderson, 2010). Contudo, e tal como referem Fullan e Hargreaves (2000)

naqueles locais em que a liderança e o ambiente da escola são, especial e persistentemente, não-apoiadores, o sucesso das tentativas dos professores será pequeno, inexistente ou será de curta duração, e os professores, de modo rápido, aprenderão a não tentar mais nada. (p. 104)

E, daí a importância que os cinco pressupostos, ligados à liderança, que Harris e Lambert (2003) consideram como fundamentais para a melhoria da escola: (i) a liderança não é uma teoria de traços – a liderança significa uma aprendizagem recíproca que permita aos participantes construir e negociar significados que conduzam a um propósito comum, (ii) a liderança é sobre a aprendizagem que leva a uma mudança construtiva – a aprendizagem direciona-se para objetivos partilhados; (iii) todos têm a capacidade e o direito a serem líderes – a liderança surge como um trabalho difícil e que requer determinadas competências que podem ser adquiridas e aprendidas por todos os membros da comunidade que é a escola; (iv) a liderança é um esforço partilhado, enquanto princípio para a democratização das escolas – a mudança da escola deve ser um esforço coletivo, contudo as pessoas fazem-no de uma forma mais eficaz quando existe interajuda e se a aprendizagem não for partilhada dificilmente se atingirão os objetivos comuns; (v) a liderança demanda uma redistribuição do poder e da autoridade – aprendizagem partilhada, objetivos, ação e responsabilidade implicam uma reorganização do poder e da autoridade.

Estes pressupostos conduzem-nos para uma liderança que deverá, então, ser encarada de uma forma diferente da habitual, pois, e tal como refere Bolívar (2012), a “liderança distribuída (...) possui um potencial para a mudança nos estabelecimentos de ensino e oferece novas formas de pensar acerca da liderança” (p. 37). E, daí que, e como defendem Harris e Lambert (2003):

School leadership needs to be a broad concept that is separated from person, role and a discrete set of individual behaviours. It needs to be embedded in the school community as a whole. Such a broadening of the concept of leadership suggests shared responsibility for a shared purpose of community (p. 16).

Segundo Harris e Muijs (2003), a liderança distribuída implica uma redistribuição de poder e um realinhamento de autoridade dentro da organização. Significa, igualmente, criar as condições para que as pessoas trabalhem juntas e aprendam juntas, construam e redefinam um significado, levando a um objetivo ou conjunto de objetivos partilhados. E, ainda de acordo com os mesmos autores, as evidências das pesquisas realizadas sugerem que, onde tais condições estão em vigor, a liderança surge como um fator interno muito mais forte para a melhoria e mudança da escola.

1.4. Liderança distribuída e liderança dos professores

Partindo do que anteriormente referimos, há, então, que pensar a liderança escolar de uma forma mais distribuída e colaborativa, ou seja, uma liderança partilhada com os professores, tendo em conta não unicamente as ações, mas também a influência que exercem os indivíduos e os grupos que lideram os membros da comunidade educativa, sobre a qualidade educativa do estabelecimento. Assim, a liderança dos professores contribui para transferir o papel de liderança de um indivíduo, ou grupo de indivíduos, para uma comunidade de profissionais, democratizando a vida das escolas e tendo sempre como objetivo principal melhorar a aprendizagem dos alunos (Katzenmeyer & Moller, 2001). Além disso, e de acordo com Fullan e Hargreaves (2000),

o professor é o elemento-chave da mudança, sem dúvida alguma. Uma liderança que não compreende nem envolve o professor está fadada ao fracasso. A exclusão dos professores da tarefa de liderar ou do processo de mudança é, nesse sentido, impraticável (p. 31).

Nas palavras de Bolívar (2013) *“por eso, se habla de un liderazgo para el aprendizaje o de un liderazgo centrado en el aprendizaje (learning-centered leadership), es decir, se vincula el ejercicio de liderazgo con el aprendizaje del alumnado”* (p. 117). Salientamos, igualmente, a opinião de Flores (2016) para quem nos últimos tempos os estudos sobre a liderança dos professores têm ido mais além da sua dimensão e conceção formal (estritamente associada a cargos de coordenação), para passar a ser entendida numa

perspetiva mais ampla, englobando, quer uma vertente formal, quer informal, que remete para o entendimento dos professores enquanto líderes da aprendizagem na sala de aula, e líderes de inovações da prática, incluindo a co-construção de conhecimento profissional dentro e para além da sala de aula e da escola. (p. 32)

Vários estudos têm demonstrado que a liderança distribuída pode constituir-se como um dos princípios para a sustentabilidade da melhoria escolar (Hargreaves & Fink, 2007; Hargreaves & Shirley, 2009). Ainda de acordo com estes autores a liderança acaba sempre por ser distribuída, pois uma liderança sustentável não se confina a um só indivíduo, já que se constitui como um fenómeno fluido que nada tem de imóvel. Além disso, e segundo Louis, Dretzke e Wahlstrom (2010), nas últimas três décadas, em inúmeros países, as propostas de reforma dos sistemas educativos têm recomendado a inclusão dos professores nos processos de liderança das escolas, devido ao reconhecimento do papel fulcral que estes desempenham nos processos de melhoria e na sua influência no estabelecimento de relações interpessoais. Hargreaves e Shirley (2009) consideram mesmo que *“it’s time to bring teachers back in”* (p. 88).

Elmore (2000) defende que a ideia de uma liderança distribuída não é nada complexa, pois em qualquer organização, as pessoas normalmente especializam-se, ou desenvolvem competências particulares, relacionadas com os seus interesses, aptidões, conhecimentos prévios, habilidades e funções especializadas. Além disso, em qualquer sistema organizado, a competência varia consideravelmente entre pessoas em papéis semelhantes; alguns diretores e professores, por exemplo, são simplesmente melhores em fazer algumas coisas do que outros, seja em função de suas preferências pessoais, da sua experiência ou do seu conhecimento. Organizar essas diversas competências como um todo coerente requer a compreensão de como os indivíduos variam, como o conhecimento específico e a habilidade de uma pessoa podem ser feitos para complementar a de outra e como as competências de algumas podem ser compartilhadas com outras. E, daí que Elmore (ibid.) considera que liderança distribuída signifique

multiple sources of guidance and direction, following the contours of expertise in an organization, made coherent through a common culture. It is the “glue” of a common task or goal—improvement of instruction—and a common frame of values for how to approach that task—culture—that keeps distributed leadership from becoming another version of loose coupling (p. 16).

Katzenmeyer e Moller (2001) descrevem os professores líderes como “*teachers who are leaders lead within and beyond the classroom, identify with and contribute to a community of teacher learners and leaders, and influence others toward improved educational practice*” (p. 5). E, julgamos que esta definição se revela fundamental ao considerar os professores como motores no desenvolvimento da escola¹⁸ e que a par da sua principal função – trabalhar com os seus alunos – também detêm uma influência que se estende para além das suas próprias salas de aula para outras salas de aula, dentro da sua escola e mesmo fora dela. E esta influência é assim justificada e explicada por Senge (1990):

Leader as teacher does not mean leader as authoritarian expert whose job it is to teach people the ‘correct’ view of reality. Rather, it is about helping everyone in the organization, oneself included, to gain more insightful views of current reality. This is in line with a popular emerging view of leaders as coaches, guides or facilitators. In learning organizations, this teaching role is developed further by virtue of explicit attention to people’s mental models and by the influence of the systems perspective (p. 11).

¹⁸ Darling-Hammond (2017), num estudo sobre a formação e o desenvolvimento dos professores em vários países, considera que parece ser consensual que “*teacher effectiveness has rapidly risen to the top of the education policy agenda, as many nations have become convinced that teaching is one of the most important school-related factors in student achievement*” (p. 291).

Contudo, e tal como refere Timperley (2005) a liderança distribuída não deverá meramente significar uma divisão de responsabilidades e tarefas entre indivíduos que desempenham papéis organizacionais definidos e separados, mas sim abranger interações dinâmicas entre múltiplos líderes e seguidores.

Spillane, Halverson e Diamond (2008) consideram que a liderança nas escolas é, quase inevitavelmente, distribuída e as questões que se levantam prendem-se com a forma como essas atividades de liderança se encontram distribuídas e a maneira pela qual essa distribuição se concretiza. Também neste sentido aponta Gronn (2003) ao defender que, na realidade, muitas pessoas dentro da escola exercem liderança, incluindo os professores enquanto líderes informais, ou seja, sem qualquer designação formal ou cargo institucional. E, daí que este autor defenda não uma mera delegação de poderes entre, ou para, colegas, mas antes uma forma diferente de trabalhar em conjunto num complexo sistema humano onde as relações interpessoais que se estabelecem são dinâmicas, interdependentes, a longo prazo e, inúmeras vezes, intrincadas. Todavia, surge como fundamental destacar aqui a opinião de Timperley (2005) segundo a qual embora a liderança distribuída entre os professores possa ser desejável, alguns cuidados devem ser considerados, atendendo às potenciais dificuldades envolvidas. Com efeito, embora os líderes formalmente nomeados não imponham de forma automática respeito e autoridade, os professores enquanto líderes não formais podem surgir como particularmente vulneráveis e ser abertamente desrespeitados e desconsiderados pelos seus pares, por não possuírem uma autoridade formal.

Sergiovanni (2004a) referindo-se aos resultados de uma pesquisa realizada por Tannenbaum (1968), acrescenta que “partilhar o poder significa mais poder para toda a gente. *O poder tem a capacidade de se expandir*”¹⁹ (p. 206). Além de, tal como é sublinhado por Mitchell e Tucker (1992), a assunção de que “*individual leaders can produce quick and dramatic differences in school performance keeps us from focusing on the importance of teamwork and comprehensive school improvement*” (p. 30).

E, de facto, a liderança distribuída, ou a liderança dos professores (*teacher leadership*) pode contribuir para o crescimento e a melhoria de toda a comunidade escolar tal como reconhece Fullan (1993, citado por Bolívar, 2003): “na medida em que a liderança dos professores amplia a capacidade da escola estendendo-a para além da equipa

¹⁹ Em itálico no original.

directiva, a sua função deve contribuir para criar condições e capacidades para que cada professor possa vir a ser um líder” (p. 256).

Contudo, e tal como é destacado por Elmore (2000) e por Hallinger (2012), a colaboração, e a colegialidade entre professores e entre professores e diretores, surge como uma condição necessária, mas não suficiente, para a melhoria. A liderança distribuída representa o desafio de distribuir responsabilidades e autoridade para a orientação e direção da instrução, de modo a aumentar as aprendizagens dos alunos. E, daí a importância de que se revestem as interações de apoio entre professores em comunidades profissionais que lhes permitem assumir vários papéis: mentor, *coach*, especialista, orientador, facilitador, ... No entanto, uma comunidade profissional é mais do que meramente apoio, incluindo valores compartilhados, um foco comum na aprendizagem dos alunos, colaboração no desenvolvimento do currículo e instrução e a partilha de boas práticas – e tudo isso pode ser considerado como liderança distribuída (York-Barr & Duke, 2004). Além disso, e tal como defendem Stronge, Richard e Catano (2008), orientar uma equipa educativa com o objetivo de conseguir uma visão comum requer uma colaboração intensiva e sustentada, pois é sobre a perícia e o saber dos professores que qualquer sistema educacional de qualidade é construído. Assim, uma das principais responsabilidades dos líderes escolares será sustentar a aprendizagem e a mudança, e isso só poderá ser alcançado por meio de iniciativas focalizadas em resultados de longo prazo, e nunca em ações de curto prazo.

Schleicher (2012) num estudo realizado para a OCDE considera que aos líderes escolares pede-se uma enorme responsabilidade e prestação de contas²⁰, pois a liderança precisa de ser efetivamente distribuída nas escolas. Ou seja, a necessidade de criação e desenvolvimento de uma rede de líderes, através da partilha de tarefas com todos os outros membros da direção, dos coordenadores de departamento e muitos outros, de forma a que o poder possa ser distribuído, pois esta distribuição da liderança pode desempenhar um papel importantíssimo, e fundamental, no desenvolvimento e melhoria da escola. Tal como refere Bolívar (2012), a “liderança distribuída (...) possui um potencial para a mudança nos estabelecimentos de ensino e oferece novas formas de pensar acerca da liderança” (p. 37), cabendo às direções das escolas um papel determinante ao possibilitar as condições

²⁰ No original encontramos a palavra *accountability* cuja tradução coloca inúmeras reticências, pois não existe uma palavra em português que a traduza na perfeição. Optámos, por isso, pela expressão ‘prestar contas’ por nos parecer a que mais se aproximava da ideia original, tal como já havíamos feito e explicado anteriormente.

necessárias para que cada professor possa ser líder no seu campo de ação através de propostas como a delegação de responsabilidades, a promoção da participação, o envolvimento, o compromisso e a comunicação (Fernández & Real, 2011).

Porém, e destacamos a opinião de Fullan e Hargreaves (2016) ao salientarem que apesar de alguns debates retóricos no campo da liderança entre liderança individual e distribuída, muitos dos líderes de todos os tipos sobre os quais estudamos e escrevemos têm grande força e segurança enquanto líderes individuais, mas também revelam imensa capacidade em aceitar e encorajar uma liderança distribuída entre toda a comunidade. Como em tantas outras situações, o individual e o grupo também se reúnem aqui. O profissionalismo colaborativo não prejudica a liderança individual eficaz e inspiradora. Encontra-se, sim, no coração de tal liderança.

1.5. Lideranças intermédias

No estudo sobre lideranças escolares realizado em 2008²¹, pela OCDE, da autoria de Pont, Nusche e Moorman, e já por nós referido, reconhece-se a necessidade de diretrizes que permitam a distribuição da liderança no interior das organizações escolares, através de medidas que favoreçam e encorajem essa prática.

Em Portugal, também tem sido dado algum relevo à liderança escolar, mas não neste sentido. Senão vejamos, no Preâmbulo do atual modelo de administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, consagrado no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril²², lê-se que se impõe

criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa.

Mais adiante, encontramos: “no sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao director, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica”. Desta leitura depreendemos que as lideranças nas

²¹ Seria neste mesmo ano, via publicação Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que o termo liderança apareceria plasmado pela primeira vez, num diploma que regimenta a administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (Santos, 2018).

²² Alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e alterado e republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

escolas portuguesas se confinam à figura do diretor, pois os coordenadores de departamento (que a literatura tem considerado como sendo lideranças intermédias) acabam por se constituir como estruturas de gestão de coordenação e supervisão, não existindo nada que nos indique a existência, em termos formais e legislativos, de líderes intermédios, estando este cargo muito mais direcionado para a supervisão (e avaliação) dos pares.

O Decreto-Lei n.º 126/2012, de 2 de julho, no ponto 5 do artigo 43.º, acentua esse carácter supervisivo quando refere que “o coordenador de departamento curricular deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional”. A partir desta altura, e conforme o ponto 7 do mesmo artigo, “o coordenador de departamento é eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo”, surgindo, novamente aqui, a sua legitimidade eleitoral, que havia sido suprimida aquando da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Para melhor compreendermos e situarmos esta problemática, impõe-se, então, que façamos aqui uma breve resenha da legislação mais recente para melhor analisarmos a figura do coordenador de departamento curricular e da evolução que sofreu ao longo dos últimos vinte anos nas nossas escolas²³. No quadro 1.5.1 apresentamos essa mesma evolução.

Quadro 1.5.1 – Formas de seleção, requisitos e competências do coordenador de departamento curricular a partir dos normativos legais dos últimos vinte anos

FORMAS DE SELEÇÃO, REQUISITOS E COMPETÊNCIAS DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO CURRICULAR		
Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de julho (artigo 5º, pontos 1 e 2)	Eleito pelos pares Professor profissionalizado de preferência com formação especializada em Organização e Desenvolvimento Curricular ou em supervisão pedagógica e Formação de Formadores	a) promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular; b) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escolas; c) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de

²³ A criação de departamentos curriculares nas escolas portuguesas e a figura do seu coordenador são relativamente recentes. Tal sucedeu com o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de ensino em Portugal e o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que estabelece as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação dessas mesmas estruturas.

Lideranças intermédias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas

		<p>diferenciação pedagógica;</p> <p>d) Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;</p> <p>e) cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas;</p> <p>f) promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;</p> <p>g) apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.</p>
Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro (Cap. II, artigo 5º, pontos 1 e 2)	Professor titular pertencente à escola, preferencialmente com formação especializada nos domínios da organização e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores e orientação educativa	<p>Sem prejuízo das competências estabelecidas no Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de julho, são atribuídas ao coordenador do departamento curricular ou do conselho de docentes as tarefas de:</p> <p>a) Coordenação da prática científico-pedagógica dos docentes das disciplinas, áreas disciplinares ou nível de ensino, consoante os casos;</p> <p>b) Acompanhamento e orientação da atividade profissional dos professores da disciplina ou área disciplinar, especialmente no período probatório;</p> <p>c) Intervenção no processo de avaliação do desempenho dos docentes das disciplinas, área disciplinares ou nível de ensino;</p> <p>d) Participação no júri da prova pública de admissão ao concurso de acesso na carreira.</p>
Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril (Cap. IV, Secção I, artigo 43º, pontos 1, 4 e 5)	Professor titular ²⁴ , designado pelo diretor ²⁵ .	<p>a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;</p> <p>b) A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos,</p> <p>c) A coordenação pedagógica.</p>

²⁴ No Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, pode ler-se, a propósito do professor titular: “a estruturação da carreira, com a criação da categoria de professor titular, à qual são reservadas as actividades de coordenação e supervisão”.

²⁵ Socorremo-nos, novamente, do Preâmbulo anteriormente referido: “é-lhe [ao diretor] conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica”.

<p>Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho (Cap. IV, Secção I, artigo 42º, pontos 1 e 2 e artigo 43º, pontos 1, 2, 3, 5, 6 e 7)</p>	<p>O coordenador de departamento²⁶ é eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo</p> <p>Docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional</p>	<p>a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;</p> <p>b) A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos,</p> <p>c) A coordenação pedagógica.</p>
--	--	--

Em jeito de síntese, e de forma a melhor entender as competências e as atribuições dos coordenadores de departamento curricular, no nosso sistema educativo, socorremo-nos do quadro 1.5.2:

Quadro 1.5.2 – Atribuições e competências dos coordenadores de departamento curricular

COORDENADORES DE DEPARTAMENTO CURRICULAR	
ATRIBUIÇÕES E COMPETÊNCIAS	
<ul style="list-style-type: none"> • Promover a troca de experiências entre os docentes que integram o departamento • Promover a cooperação entre os docentes que integram o departamento • Garantir a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo • Promover a adequação dos objetivos e conteúdos dos programas ao contexto da escola/agrupamento: • Promover a articulação com as outras estruturas da escola/agrupamento com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica • Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes 	<ul style="list-style-type: none"> → Liderança pedagógica/profissional → Gestão pedagógica → Desenvolvimento curricular → Ensino e aprendizagem → Gestão → Representação

²⁶ No ponto 2, do artigo 43.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, podemos ler: “A articulação e gestão curricular são asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados e o número de docentes”. No ponto 3, do mesmo artigo, é referido o número desses departamentos curriculares em cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada: “O número de departamentos curriculares de cada agrupamento não pode exceder quatro nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, podendo atingir seis caso os agrupamentos integrem também a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico”.

<p>curriculares locais</p> <ul style="list-style-type: none">• Propor medidas para melhorar as aprendizagens dos alunos• Ajudar na elaboração dos documentos estruturantes da escola• Contribuir para a melhoria das práticas educativas incentivando a investigação, a reflexão e o estudo• Elaborar um relatório crítico anual sobre o trabalho desenvolvido• Participar no conselho pedagógico	
---	--

Adaptado de Freitas (2016, p. 70)

Como já anteriormente referimos, o conceito de lideranças intermédias tem vindo a adquirir uma importância crescente na investigação ligada às lideranças escolares²⁷, pois vários estudos mostraram a correlação entre a ação dos professores que exercem uma liderança pedagógica entre os pares, ao influenciarem a melhoria das práticas pedagógicas dos professores e ao colaborarem ativamente na implementação das reformas educativas nas escolas (Pinto, Galdames & Rodriguez, 2010). Ou seja, “os professores que adquirem posições de liderança, formal ou informal, podem fazer com que a mudança aconteça” (Lieberman & Miller, 2004, p. 154, citados por Hargreaves & Fink, 2007, p. 137).

York-Barr e Duke (2004), a partir do estudo já referido, concluíram que a liderança não se resume a uma só pessoa e o conceito de liderança intermédia sugere que todos os professores desempenham um papel preponderante na forma como se organiza a escola e como se realizam todas as funções associadas ao ensino/aprendizagem. Estas evidências fundamentam a importância de reconhecer e estimular todas as lideranças escolares, não se limitando ao diretor e à sua equipa. As autoras consideram, por isso, que

teacher leadership is the process by which teachers, individually or collectively, influence their colleagues, and other members of school communities to improve teaching and learning practices with the aim of increased student learning and achievement (pp. 287-288).

Contudo, York-Barr e Duke (ibid.) julgam que um dos problemas se encontra na ausência de uma definição concreta e unívoca sobre quem são estes líderes intermédios, o que origina alguns problemas na procura de uma aceção do conceito de liderança docente,

²⁷ A este propósito, veja-se a compilação de estudos realizados sobre a temática em questão no relatório: N. Bennet, W. Newton, C. Wise, Ph. A. Woods & A. Economou (2003). *The role and purpose of middle leaders in schools*. NCSL - National College for Schools Leadership.

Em Portugal, e mais recentemente, destacamos os estudos de doutoramento realizados por Ana Freitas (2016) e Isabel Lacerda (2017) sobre a ação e a influência exercida pelos coordenadores de departamento, enquanto líderes/gestores intermédios, em dois agrupamentos de escolas.

daí que defendam que “*the strongest effects of teacher leadership have been on teacher leaders themselves*” (p. 282).

Porém, constata-se a presença de muitos outros docentes que sem exercerem qualquer cargo formal acabam por se constituir e assumir como líderes ao influenciarem as atitudes e comportamentos de outros docentes. E, este facto leva ao questionamento sobre se as lideranças intermédias serão unicamente aqueles professores que ocupam um cargo de autoridade (formal) dentro da escola. Tal como é referido por Flores (2016):

Na literatura internacional, a liderança dos professores encontra-se associada ao exercício de cargos ou funções na escola, mas também à chamada liderança informal, isto é, ao modo como os professores fazem a diferença nos contextos em que trabalham, mobilizando e influenciando outros, nomeadamente colegas, alunos, pais, etc. (p. 31)

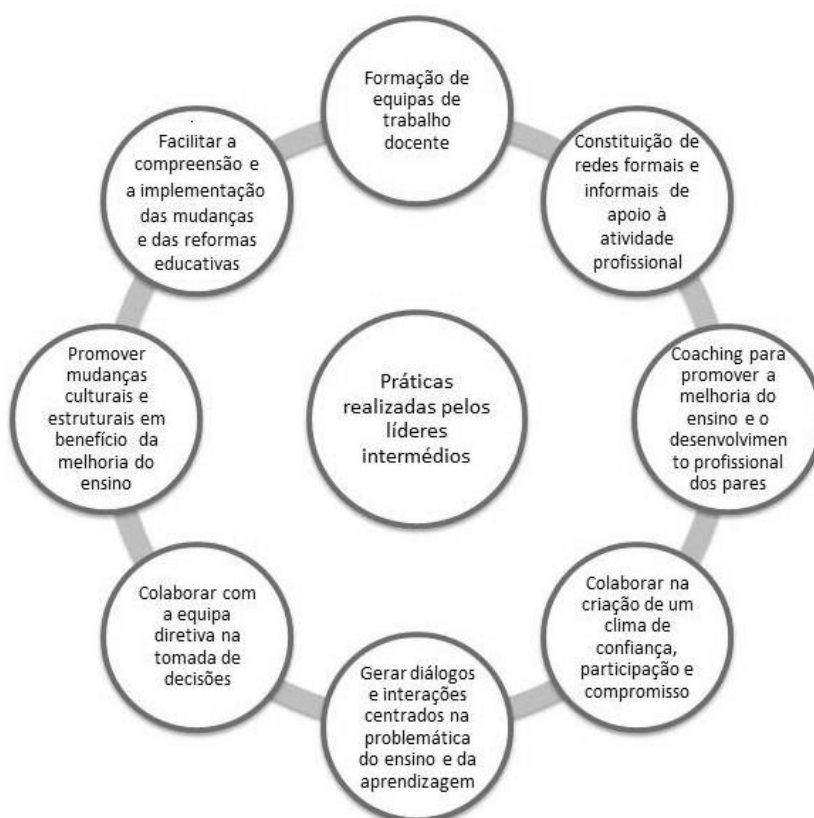
Neste sentido, Bolívar (1997) considera que “*el liderazgo puede ser ejercido por todos aquellos que, independientemente de la posición institucional que ocupen, son capaces de motivar, dirigir, apoyar a otros en torno a determinadas propuestas o proyectos*” (p. 29). Todavia, este autor não deixa, igualmente, de defender que a estabilidade e a continuidade da escola exigem que existam cargos formais, mas sem esquecer que a renovação e a mudança de uma organização implicam que possam emergir diferentes lideranças à margem dessas lideranças institucionais. Ou seja, e tal como referem Formosinho e Machado (2000):

em contexto escolar pode-se falar de líder no singular, mas sê-lo-á sempre como um singular entre singulares, porque a liderança real pode surgir do coordenador formal ou de outro professor qualquer em função do contexto, das ideias e das características das pessoas singulares (p. 195).

Os líderes intermédios podem, também, ser reconhecidos pelas funções que cumprem dentro da organização escolar e o seu âmbito de influência. Assim, poder-se-á afirmar que estes líderes se caracterizam por exercer a sua liderança sobretudo através do trabalho colaborativo com os pares, o qual se articula em redor do trabalho pedagógico e de todos os problemas próprios do saber/fazer docente (Pinto, Galdames & Rodriguez, 2010). Entre essas práticas destacam-se as que se encontram assinaladas na figura 1.5.1 e que, em alguns pontos, revelam alguma semelhança com as competências dos coordenadores dos departamentos curriculares em Portugal.

Parece-nos então lógico concluir com a asserção de que para conseguirmos uma escola eficaz e com qualidade será imprescindível o trabalho colaborativo e empenhado de

todos os intervenientes no processo educativo, que não poderão demitir-se das suas atribuições e responsabilidades, devendo assumir cada um, de forma responsável e total, o papel que lhe cabe desempenhar. E, aqui entram as lideranças intermédias²⁸, neste caso na figura dos coordenadores de departamento, que podem, sem dúvida, constituir-se como fatores primordiais no tão almejado melhoramento educativo. Silva (2011), aliás, enfatiza a liderança desta estrutura de coordenação ao referir que ela exercer-se-á “no sentido de reforçar a motivação interna, as expectativas e as buscas das pessoas, tratando-as como seres humanos dignos de respeito, erguendo a auto-estima e promovendo um clima favorável” (p. 52).



Adaptado de Pinto, Galdames e Rodriguez (2010)

Figura 1.5.1 – Práticas executadas pelos líderes intermédios

Tal como referem Hargreaves e Fink (2007), a investigação, nomeadamente os estudos de Rosenholtz (1989) e de Day, Harris, Hopkins, Hadfield, Hargreaves e Chapman

²⁸ Nestas lideranças intermédias há que incluir os diretores de turma pela importância que detêm quer na ligação família/escola/família quer na implementação de um trabalho colaborativo entre os docentes que integram o conselho de turma.

(2003), entre outros, sobre esta temática (lideranças dos professores) apresenta evidências de que os docentes que exercem papéis de liderança:

- i) contribuem para o desenvolvimento da escola e para a mudança na sala de aula;
- ii) promovem a colaboração entre colegas dentro das escolas e entre elas, uma cooperação que conduz à eficácia, à melhoria e ao desenvolvimento dos estabelecimentos de ensino;
- iii) melhoram os processos de tomada de decisão existentes na escola;
- iv) reforçam a autoeficácia, o ânimo e a permanência dos docentes na profissão;
- v) tratam a liderança como uma propriedade emergente de um grupo e não como algo que é função de um indivíduo;
- vi) aumentam o sucesso dos alunos nas escolas desfavorecidas.

A este propósito salientamos o projeto de investigação intitulado “Teachers exercising leadership (2011-2014)” levado a cabo por Flores, Fernandes, Flores e Forte (2016), cujo objetivo principal consistiu em “desenvolver o profissionalismo dos professores através do exercício da liderança, entendida no âmbito do ensino e da aprendizagem na sala de aulas, mas também no contexto de inovações e da construção de conhecimento profissional”. Estes autores referem que os resultados mostram a importância dada à colaboração entre os professores e a associação da noção de liderança com os cargos formais exercidos.

E, estas evidências, julgamos serem por si só suficientes para reavaliarmos o papel que quer as lideranças intermédias quer todos os professores podem ter no desenvolvimento e melhoria da escola e nas aprendizagens aí realizadas.

Terminamos com uma das afirmações de um estudo realizado pela Comissão Europeia (2018) e que, julgamos, sintetiza o nosso pensamento sobre a problemática da liderança nas escolas:

Teachers and school leaders should be trusted, supported and empowered as professionals who can agents of change contributing to school development and who have the capacity to take responsibility and be accountable for the impact of their actions. Teachers and school leaders should be expected, enabled and encouraged to collaborate; their competences and capacities, as well as their autonomy and accountability should therefore be considered not just individually but also collectively, as part of professional teams (p. 10).

CAPÍTULO II
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Desde os seus primórdios que a noção de supervisão pedagógica tem sido conotada com intrusão em sala de aula, inspeção e avaliação dos professores. Não será, pois, de estranhar que, por esse motivo, seja olhada com alguma desconfiança e apreensão e que não seja bem recebida, aceite ou entendida no dia a dia das escolas e dos seus professores. Contudo, a supervisão pedagógica pode e deve ser encarada como um meio de melhorar o ensino já que tem como objetivo principal ajudar os professores a adquirir capacidades e desenvolver competências para que consigam alcançar aquilo que é a finalidade da sua atuação: a otimização das aprendizagens realizadas pelos alunos de modo a que estas sejam significativas, isto é, que sejam úteis e consequentes.

Ao longo deste capítulo falaremos de supervisão pedagógica e da sua ligação ao desenvolvimento profissional docente, encarando-a como uma atividade relacional, colaborativa e de ajuda, destinada a melhorar o processo de ensino e aprendizagem, indo, desse modo, muito mais além da sua conceção tradicional de um mero instrumento de avaliação e seriação dos docentes.

A supervisão, se ao serviço do reforço da capacidade reflexiva e colaborativa, pode representar hoje uma importante estratégia de afirmação da autonomia profissional dos professores, de construção de conhecimento profissional e de melhoria da qualidade do ensino.

Azevedo, 2013, p. 50

2.1. Supervisão pedagógica – o conceito

Etimologicamente o vocábulo supervisão é composto por dois étimos de origem latina: ‘super’, com significação de sobre; e ‘vídeo’, com significação de ver. A supervisão será então uma ‘visão superior’ ou, como no dizer de Gaspar, Seabra e Neves (2012), um “olhar de cima ou por cima” (p. 30). ‘Visão superior’ que, à semelhança do olhar de um pássaro durante o seu voo, abarca uma ampla área e, por isso, um vasto leque de informações e, conseqüentes, interpretações. Supervisionar estará, então, diretamente ligado à observação de algo através de uma visão global realizada a uma determinada distância.

Na literatura é possível perceber que esta ‘visão superior’ parece, porém, não ser, nem nunca ter sido, uma visão consensual. Badiali (2017), e. g., refere a propósito que o termo supervisão esteve desde sempre sujeito a muitas e diferentes interpretações, parecendo, por isso, haver pouco consenso sobre o seu significado²⁹.

Encontrarem-se, no estado da arte, definições dissonantes de supervisão revela desde logo a coexistência de dissemelhantes conceções da forma como se exerce essa ‘visão superior’. De notar que, no caso particular do campo educativo, essas diferentes conceções/visões têm vindo a ser alimentadas pela própria evolução do conceito.

A noção de supervisão “é frequentemente associada às ideias de inspeção, controlo e hierarquia, o que revela uma certa obsessão com o prefixo Super-” (Vieira, 2009b, p. 31). Porém, no campo educativo, a tónica devia ser colocada na ‘visão’ por esta ser “essencial à compreensão do potencial transformador e emancipatório da supervisão pedagógica enquanto atividade de regulação crítica de processos de ensino e aprendizagem” (Id., *ibid.*),

²⁹ O pouco consenso que impera relativamente ao conceito de supervisão estende-se à perceção quanto à origem etimológica do termo supervisão. Alarcão e Canha (2013) destacam a origem controversa do termo que “provavelmente deriva de *supervision* já existente em 1640 segundo os dicionários etimológicos de Antenor Nascentes e Antônio Geraldo da Cunha” (p. 16). Os mesmos autores referem, também, que: “Segundo Smyth, citado em Sullivan & Glanz (2000: 6), o termo é até de origem medieval e corresponde à atividade que consistia em conferir se os textos copiados estavam de acordo com o original”.

pois só assim “podemos conceber a supervisão como imaginação de possibilidades, implicando movimentos entre a prática como ela é e como pode (vir a) ser” (Id., *ibid.*).

Com efeito, o olhar e a capacidade de visão aparecem como elementos fundamentais em todo o processo de acompanhamento supervisivo. Neste sentido, destacamos Stones (1984, citado por Gaspar, Seabra & Neves, 2012) que entende o conceito de supervisão como

uma visão aprofundada, reflexiva [...], uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão, e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido (p. 28).

Inicialmente a noção de supervisão foi definida como a ação e o efeito de vigiar ou inspecionar o trabalho realizado por alguém, com o objetivo de que fosse executado de forma satisfatória e pudesse conduzir a melhorias para a própria organização. Para Sergiovanni (2004a) a palavra supervisão comporta “certas conotações *gesellschaft*³⁰ que remetem para imagens de fábricas em que o contramestre ‘superbisbilhota’ os trabalhadores” (p. 127). Neste sentido, o supervisor encontra-se, normalmente, numa posição hierarquicamente superior, já que detém a capacidade de determinar se a atividade supervisionada está ou não a ser executada corretamente. Para isto, deve não só ser altamente experiente na área em questão, como também deve ter a autoridade necessária para dirigir os restantes membros da equipa que ele tem como função supervisionar.

Zepeda e Glanz (2016) consideram que a supervisão enquanto conceito e termo foram, ao longo dos tempos, “*vociferously debated by scholars and practitioners. The term itself has received criticism for harking back to the field’s early history wherein supervision was conceived, mainly, as an inspectional, bureaucratic function*” (p. 1).

Apesar de nos seus primórdios se encontrar diretamente relacionada com funções inspetivas³¹, de fiscalização, de controlo, de avaliação e de imposição, a supervisão foi evoluindo, passando a contar também com outras funções como “as de regular, orientar (reforçando, por vezes, o sentido de acompanhar) e liderar” (Gaspar, Seabra & Neves,

³⁰ Este termo, que em português se pode traduzir para companhia, tem um significado que o associa ao mundo empresarial.

³¹ No Léxico – Dicionário de Português Online (vd. <http://www.lexico.pt/supervisao/>), supervisão surge como efeito de inspecionar ou controlar; já no Dicionário Informal (vd. <http://www.dicionarioinformal.com.br/supervis%C3%A3o/>), a supervisão surge como sinónimo de orientação e é definida como o ato de orientar, guiar, motivar e gerar resultados entre as equipas supervisionadas, o que pressupõe a existência de uma liderança forte e eficaz.

2012, p. 30). E, no dizer de Pawlas e Oliva (2008) “*the prefix super- of supervision declined in importance. The word supervision itself became modified by such words as collaborative, cooperative, democratic, and consultive (...) What we are seeing today is an amalgamation of practices and attitudes*” (p. 9).

Assim, a supervisão foi, pouco a pouco, surgindo como um processo bidirecional regular, planeado e responsável, que deve oferecer apoio e desenvolver o conhecimento, as habilidades e os valores de um indivíduo ou grupo. Os seus objetivos passarão, então, pela monitorização do progresso da prática profissional e pela ajuda aos profissionais na melhoria da qualidade do trabalho que realizam. No campo educativo, ao cumprir com estes desideratos, a supervisão alcançará o seu objetivo primordial, que de acordo com alguns autores, e. g., Sergiovanni e Starrat (2002) e Vieira e Moreira (2011), deverá ser o de ajudar as escolas, e os professores, a contribuírem de forma efetiva para o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos.

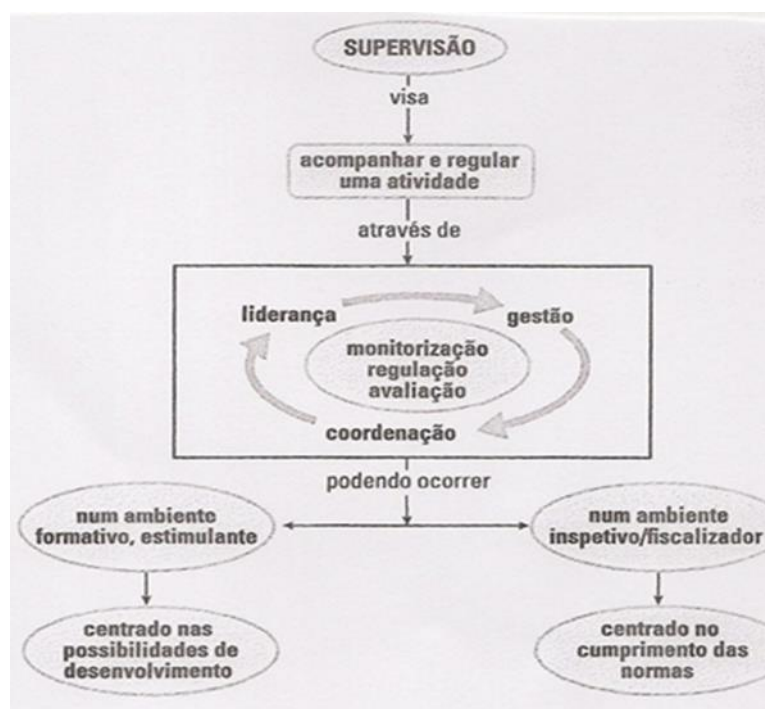
Descrita desta forma, a supervisão focaliza-se não de forma unívoca na *performance* dos professores, mas sim nas aprendizagens que os alunos realizam e daí a importância do termo pedagógica que se lhe associa para formar a expressão supervisão pedagógica. Vieira (2009a) exemplifica de forma clara esta associação: “pedagogia sem supervisão é *menos pedagógica*, tal como o será a supervisão sem uma visão da pedagogia” (p. 200). E, acrescenta:

as actividades supervisiva e pedagógica são indissociáveis e fazem parte de *um mesmo projecto*: indagar e melhorar a qualidade da acção educativa. Sempre que um educador regula a sua acção (auto-supervisão), as duas actividades fundem-se numa só, tornando-se indistinguíveis do ponto de vista epistemológico (p. 201).

Badiali (2017) considera que um olhar retrospectivo sobre a história da supervisão, enquanto campo de estudo, revela-nos tensões teóricas, que aumentam ou diminuem, entre a supervisão encarada como um exercício burocrático de poder e a supervisão como pedagogia. E, daí a necessidade, e urgência, de fazer regressar a supervisão pedagógica às suas raízes, ou seja, à pedagogia, sendo “o seu foco de atenção a sala de aula” (Vieira & Moreira, 2011, p. 11).

Orientar, regular, monitorizar e avaliar surgem, tal como já referimos, como elementos significativos e necessariamente presentes numa visão tradicionalista de supervisão pedagógica, tal como esquematizado na figura 2.1.1. Mas, a partir da mesma imagem, constatamos, igualmente, que a supervisão, conforme o ambiente em que ocorre,

pode ter como objetivo duas situações distintas: o desenvolvimento profissional, se ocorrer num ambiente formativo em que o objetivo será a aprendizagem e a formação, ou o cumprimento de normas e a avaliação, quando acontece num ambiente virado para a fiscalização e para a inspeção, onde o objetivo último é a avaliação/certificação dos professores. Estas duas perceções de supervisão, debatidas até à exaustão, encontram-se na génese de toda uma conceção do que é, para que serve e para onde se dirige a supervisão pedagógica. E, no entanto, apesar de existir uma estreita relação entre supervisão, observação e avaliação não são atividades sinónimas e a supervisão não é uma função, mas sim um conjunto de funções que podem ser realizadas e desempenhadas por vários docentes dentro da organização escolar (Badiali, 2017).



Fonte: Alarcão e Canha (2013, p. 20)

Figura 2.1.1 – Conceções de supervisão pedagógica

Alarcão e Canha (2013) explicam as variações, no significado de supervisão, conjugadas em duas modalidades: (i) formativa, ou relacionada com o desenvolvimento da aprendizagem das pessoas e das organizações, que dá ênfase às potencialidades de cada um, admitindo a existência de algum controlo, aproximando-se da noção de *coaching* e mediação; (ii) inspetiva, ou relacionada com o controlo, assumindo duas posturas: uma punitiva e outra preventiva. Aproxima-se da supervisão institucional e implica coordenação, administração, gestão e liderança.

E aqui, trazemos à liça a opinião de Waite (2006) para quem a questão da decadência, ou o fim anunciado, da supervisão pedagógica depende, sempre, da perspectiva com que se encara e olha para a supervisão. Se como uma forma de aprendizagem ao longo da vida, de forma reflexiva e autoconstrutora, ou como uma forma de julgamento, seriação e punição.

Segundo Harris (2002) algumas definições de supervisão “espelham de forma bastante precisa a velha ênfase de índole inspetorial no controlo, administração e avaliação do ensino” (p. 135). Alarcão (2001), contudo, considera que “em Portugal, o supervisor não é instrumento de uma política educativa exterior à instituição” (p. 16), ou seja, no nosso país, a supervisão nunca terá estado relacionada com um controlo externo exercido sobre as escolas, destinando-se a verificar o cumprimento das políticas definidas a nível central, tal como sucede, e sucedeu, noutros países.

Deste modo, a supervisão pedagógica em Portugal terá nascido, e ter-se-á desenvolvido, associada “à formação inicial e à profissionalização em serviço dos professores e incide na orientação e avaliação das práticas pedagógicas em contexto escolar” (Oliveira, 2000, p. 45), implicando, no plano concetual, “o seu entendimento como um dispositivo adequado à formação ou apoio ao professor em formação, inevitavelmente portador de um défice de experiência profissional” (Roldão, 2012, p. 17). Segundo Gaspar et al. (2019), “os modelos de supervisão pedagógica têm, vulgarmente, a raiz nos modelos de formação de professores, pois a supervisão pretende o aperfeiçoamento da função do professor, visando a excelência do ensino” (p. 46).

A noção de supervisão pedagógica relacionada com a formação inicial, e em período probatório, é abordada por vários autores. Senão vejamos: Alarcão e Tavares (2007) consideram-na como um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 16); Sá-Chaves (2002), refere-se-lhe como

uma prática acompanhada, interactiva, reflexiva e colaborativa que tem como objectivo contribuir para desenvolver no candidato a professor o quadro de valores, de atitudes, de conhecimentos, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo (p. 167).

Alarcão (2000) observa que “a supervisão em Portugal tem sido pensada, sobretudo, por referência ao professor (em formação inicial) e à sua interacção pedagógica em sala de aula” (p. 18). Neste sentido, e como refere esta autora, a função do supervisor consiste na

orientação e apoio ao desenvolvimento profissional e pessoal de um professor em início de carreira, através da reflexão sobre as suas práticas em contexto de sala de aula, visando, assim, a melhoria das atitudes e competências profissionais do professor em formação inicial e, desta forma, a qualidade das aprendizagens dos alunos. Alarcão, Leitão e Roldão (2009) consideram que a área da supervisão “tem vindo a sofrer um desenvolvimento não apenas na compreensão da sua substância, mas também no âmbito da sua influência”, pois quando se pensava em supervisão “pensava-se geralmente na supervisão de professores em formação inicial” (p. 4). Estes autores consideram que hoje, a atividade de supervisão deve ser estendida a toda a escola. E, daí a importância que lhe vem sendo atribuída. Salientamos Sergiovanni e Starrat (2002) que separam a definição de supervisão dos papéis tradicionais e hierárquicos da organização escolar e redefinem-na mais em termos democráticos e profissionais. A ‘nova’ supervisão que estes autores descrevem e defendem engloba a supervisão clínica³² entre pares, o mentorado, a investigação-ação, a avaliação de programas e de currículo. Mudando a metáfora da escola como organização para a escola como comunidade, estes autores afirmam que o contexto da supervisão mudou e os objetivos, que agora devem ser priorizados, prendem-se com o desenvolvimento do esforço dos professores para melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

2.2. Supervisão pedagógica – a evolução

Muitos foram os modelos de supervisão pedagógica que ao longo dos tempos foram implementados nas escolas. Se recuarmos aos primórdios do século XX, assistimos ao nascimento da teoria científica que defendia o racionalismo e a supervisão científica como um meio de controlar o desempenho dos docentes justificado como uma forma de, segundo as palavras de Smyth (1991), “*ensuring that incompetent teachers are removed from schools, that wastage of educational resources is eliminated and that, in the process, schools produce ‘outputs’ that slot neatly into industry and improve national economic performance*” (p. xi).

³² A supervisão clínica teve origem nos Estados Unidos, quando Morris Cogan (1973) publicou a obra “*Clinical Supervision*”, um trabalho influente e que praticamente redefiniu o campo da supervisão, sugerindo que supervisor e professor deviam constituir-se como parceiros, deixando de lado a relação hierárquica anterior, de forma a estudarem juntos a sala de aula. A supervisão clínica pedia aos supervisores que abandonassem as abordagens tradicionais focalizadas na crítica e na inspeção, adotando, ao invés, uma postura de investigação, reflexão e colaboração. Em Portugal, foi Isabel Alarcão quem introduziu a ideia de supervisão clínica.

Desde esse período, em que o principal objetivo da supervisão incidia na avaliação e na otimização do trabalho dos professores³³, através de investigações e aplicação de fórmulas matemáticas, em que eram definidos objetivos muito concretos para professores e o papel do supervisor consistia em medir o seu desempenho, aplicando medidas de remediação ou despedindo aqueles cujo desempenho fosse considerado mau, através da utilização de escalas de avaliação que se consideravam ser objetivas, precisas e quantificáveis, deixando de lado a opinião pessoal do supervisor para assim se conseguir uma análise impessoal, até à “supervisão interpares, colaborativa, horizontal” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 19), um longo caminho tem sido percorrido, e continua, ainda, a sê-lo.

No quadro 2.2.1, podemos verificar a evolução histórica do tipo de supervisão realizada ao longo dos tempos, dos objetivos a alcançar e quais os responsáveis pela implementação dessas práticas supervisivas. E, apesar de se constituir mais como uma realidade de países anglo-saxónicos, não deixa de ter alguma relevância no estudo da supervisão pedagógica, pois permite-nos daí retirar algumas ilações. Com efeito, mesmo atendendo à relevância dada às ações de inspeção e avaliação, constata-se uma nítida preocupação, a partir do século XIX, com o desenvolvimento dos professores, de forma a melhorar os seus níveis de proficiência e, desta forma, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Outro fator relevante prende-se com a evolução do tipo de supervisão realizada e da ênfase dada, a partir da década de 50, do século passado, às relações humanas, desaparecendo o carácter inspetivo que dá lugar à colaboração interpares e a uma humanização das funções inspetivas.

Quadro 2.2.1 – Principais períodos do desenvolvimento histórico da supervisão

			RESPONSÁVEIS
1620-1850	Inspeção	Regras de monitorização, busca de deficiências.	Pais, clérigos, pessoas selecionadas, comités de cidadãos.
1850-1910	Inspeção, desenvolvimento instrutivo.	Regras de monitorização, ajudar os professores a melhorarem.	Diretores supervisores, diretores, supervisores especiais e centrais da administração central, superintendentes.
1910-1930	Científica e burocrática	Melhorar a instrução e a eficiência.	Diretores e supervisores da administração central.
1930-1950	Relações humanas,	Melhorar a instrução.	Diretores e

³³ Já aqui referimos que em Portugal a implementação de uma supervisão pedagógica se confinou ao início de carreira dos docentes (formação inicial e período probatório) e daí que estes modelos não tenham tido uma grande tradição de implementação no nosso país.

Lideranças intermédias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas

	democrática		superintendentes.
1950-1975	Burocrática, científica, clínica, relações humanas, recursos humanos, democrática.	Melhorar a instrução	Diretores e supervisores da administração central, supervisores da escola.
1975-1985	Científica, clínica, relações humanas, recursos humanos, colaborativa/colegial/ pares, orientador, mentor, artística, interpretativa.	Melhorar a instrução, aumentar a satisfação dos professores, expandir a perceção dos alunos dos eventos/acontecimentos de sala de aula.	Diretores e supervisores da administração central, supervisores da escola, colega/ orientador/ mentor.
1985 até ao presente	Científica, clínica, relações humanas, recursos humanos, colaborativa, pares, orientador/ mentor, artística, interpretativa, responsável culturalmente e ecológica	Melhorar a instrução, aumentar a satisfação dos professores, expandir a perceção dos alunos dos eventos/acontecimentos de sala de aula, analisar padrões culturais e linguísticos na sala de aula.	Supervisores da escola, colega/ orientador/ mentor.

Adaptado de Pawlas e Oliva, 2008, p. 5

De facto, durante muito tempo supervisão pedagógica e avaliação de professores foram entendidas como sinónimos e, segundo Nolan e Hoover (2011) “*the struggle to understand the relationship between supervision and evaluation is not new. The problema has his roots in the history of school supervision*” (p. 1).

Todavia, hoje parece ser consensual que a supervisão pedagógica se dirige, antes de mais, à aprendizagem e ao ensino (Alarcão, 2008), e daí que “os critérios e a apreciação da qualidade não são impostos de cima para baixo numa perspectiva de receituário acriticamente aceite pelos professores, mas na interação entre o supervisor e os professores” (p. 12). Além disso, e ainda parafraseando Alarcão (Ibid.):

embora a tónica seja colocada na relação ensino-aprendizagem, convém ter presente que esse processo ocorre no ambiente institucional escolar, pelo que nem o supervisor nem os professores podem se circunscrever ao que acontece na sala de aula, pois a sala de aula funciona como um microcosmos de um universo mais amplo, constituído pela escola e pela comunidade (pp. 12-13).

E, efetivamente, não podemos descurar esse universo amplo que é a escola, enquanto organização que aprende e se desenvolve num *continuum* e em simultâneo com os seus profissionais.

Nas últimas décadas, a forma como a profissionalidade docente³⁴ e a própria instituição escola começaram a ser olhadas levaram ao surgimento de modelos de

³⁴ Darling-Hammond e Sclan, já em 1992, chamavam a atenção para o facto de a legislação e as políticas daí resultantes refletirem a visão de os professores se constituírem como uma parte fundamental da equação educativa e as suas competências serem uma componente crucial para a qualidade da educação, contudo, as

supervisão pedagógica com menor preocupação na objetividade e na avaliação do professor e mais centrados no crescimento das instituições e dos seus profissionais, na colaboração e nas relações interpessoais. Neste sentido, “as novas tendências supervisivas apontam para uma concepção democrática de supervisão” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 19), através da implementação de estratégias que evidenciam a “reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente” (p. 19). Daí que a dimensão prática-reflexiva e a figura do supervisor como um colega, colaborador que “orienta, apoiando, questionando e disponibilizando-se para ajudar outro colega” (Alarcão, 2008, p. 18), acabam por se tornar fundamentais. Mas, igualmente fundamentais em todo este processo surgem os líderes escolares a quem se pede uma “capacidade de liderança mobilizadora de vontades e ideias partilhadas e a efetiva gestão de serviços e recursos” (Alarcão, 2001, p. 12).

O quadro 2.2.2 mostra, de uma forma muito clara, a forma como se processou a evolução da supervisão pedagógica nos últimos anos, no contexto português.

Quadro 2.2.2 – A evolução da supervisão pedagógica

A EVOLUÇÃO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	
DE	PARA
Da formação de professores	à formação de outros profissionais
Da formação inicial	à formação ao longo da vida
De uma relação hierarquizada	a uma relação colaborativa
De uma orientação normativa	a uma orientação reflexiva
De uma atitude fiscalizadora	a uma perspetiva de desenvolvimento
Do olhar sobre a técnica	à consideração da atitude crítica
Da supervisão punitiva	à supervisão prudencial
Da mera classificação	à avaliação formativa

reformas implementadas adotavam frequentemente uma visão burocrática do ensino, deixando para trás a profissionalidade docente.

Da avaliação de comportamentos	à análise de competências
Do feedback unidirecional	ao feedback colaborativo e interativo
De uma supervisão vertical	à autossupervisão e à supervisão horizontal
Da consideração da atividade em si	à relação pessoa/atividade/contexto
De uma atitude passiva dos profissionais	a uma atitude questionante, transformadora
Da microcontextualização	à multicontextualização ecológica
Da sala de aula	à escola
Da prática ocasional da supervisão	à prática sistemática
Da qualidade do produto contextualizado	ao processo da sua consecução e sua relação com a qualidade

Adaptado de Alarcão e Canha (2013, pp. 37-38)

Em síntese, em todo o percurso da supervisão constatamos uma ampliação da sua área de influência, uma reconceptualização do conceito estendido ao desenvolvimento profissional e à escola. O enfoque dá-se igualmente no desenvolvimento profissional dos que já são profissionais e se encontram em ambiente de formação contínua, em contexto de trabalho, considerando-se uma orientação mais colaborativa, menos hierárquica e transformadora. Recordamos, aqui, a conceção de supervisão para Pawlas e Oliva (2008):

Supervision (...) is conceived as a service to teachers, both as individuals and in groups. To put it simply, supervision is a means of offering to teachers, in a collegial, collaborative, and professional setting, specialized help in improving instruction and thereby student achievement (p. 11).

E, Glanz e Heimann (2018) que encaram a supervisão

as an ongoing process of engaging teachers in instructional dialogue for the purpose of enhancing reflection about teaching and student learning to modify teaching practices aligned with increasing student achievement. (p. 356)

Alarcão e Tavares (2007) consideram que “idealmente todos deveriam ser auto e hetero-supervisores e potencialmente todos o serão, mas é conveniente, pelo menos no momento em que ainda vivemos, que existam membros do corpo docente com funções supervisivas específicas” (p. 145). A questão que colocamos é quem desempenhará estas funções supervisivas? E, não serão aqui entendidas igualmente como uma forma de avaliação? Com efeito, estes membros do corpo docente podem ser encarados dessa forma e a sua ação nem sempre ser muito bem compreendida e aceite pelos restantes professores.

Reconhecemos que a ação de melhorar o nível de instrução de um professor ou de uma escola surge como um problema para o qual não existe uma só solução, devendo, por isso, ser encarado de diferentes formas. E, à supervisão pedagógica cabe precisamente esse papel: garantir que se encontram essas diferentes vias (Glickman, 1985).

2.3. Supervisão pedagógica – perspetiva atual

Sullivan e Glanz escreviam, em 2000, que “*Supervision is in crisis*”. E, esta crise dever-se-ia, segundo estes autores, a definições confusas, a ambiguidades relacionadas com o seu papel e função, a crises de identidade, a baixos níveis de aceitação por parte dos professores e a teorias concetuais contraditórias. Já anteriormente, em 1995, Glanz referia que:

The unfavorable image of supervision and supervisors has contributed to problems in the field. A vestige of the bureaucratic legacy of faultfinding, inspectional supervision remains a serious problem and still attracts much criticism. This negative perception continues to make it difficult for the field of supervision to gain professional legitimacy and acknowledgment (p. 101).

Além disso, as variadíssimas definições, atribuídas ao longo do tempo, contribuíram para uma indefinição em redor da supervisão e este facto não é de somenos importância para vários autores, nomeadamente para Bolin e Panaritis (1992) para quem “*questions about what supervision is and what it is supposed to do – for whom and by whom – have never been insignificant questions*” (p. 31). Acresce a tudo isto a imagem desfavorável que dela tinham, e continuam a ter, os professores³⁵, também tem contribuído para uma não-aceitação e implementação da supervisão nas escolas. Zepeda e Glanz (2016) salientam a complexidade que o campo da supervisão desde sempre enfrentou e que não lhe permitiu impor-se como um processo, ou atividade, com o potencial de transformar o ensino:

Unfortunately, supervision, historically, has not been in the forefront for transformational change in schools (...), supervision has remained vulnerable

³⁵ Num estudo levado a cabo em algumas escolas do Canadá por Bouchamma, Giguère e April (2016), destacam-se algumas conclusões, que podemos considerar como extensíveis a inúmeros docentes portugueses, sobre a opinião dos professores relativamente à supervisão: de uma maneira geral, os docentes não se opõem à implementação de práticas supervisivas desde que essas se destinem e estejam orientadas para o seu desenvolvimento profissional e não para a avaliação; os docentes acreditam mais nas trocas entre colegas com o objetivo de melhorar as práticas pedagógicas e os resultados dos seus alunos, do que numa supervisão levada a cabo por elementos das direções e vários professores desejam um trabalho colaborativo em equipa. Realçamos um obstáculo sublinhado pelos docentes envolvidos no referido estudo: a associação da supervisão pedagógica à avaliação dos docentes e a inevitável desconfiança que sentem relativamente à supervisão.

to various forces, ideological or otherwise, that constrain its ability to play a significant role in instructional improvement and thus in educational leadership (p. 2).

Ou seja, já nesta segunda década do século XXI, a supervisão continuava a não conseguir impor-se como um campo de estudos autónomo, permanecendo como uma prática que parecia estar condenada ao insucesso, pois permanecia demasiado dependente da vontade de diretores escolares e das várias políticas educativas. Por esta altura autores como Starrat (2002), Glickman (1985, 1992) ou Sergiovanni (1992b, 2002) consideravam que a supervisão devia acabar, ou então, criar-se uma designação diferente, apesar de considerarem que abandonar um determinado termo não passaria de uma falsa solução. Tal não sucedeu e a supervisão pedagógica continua a ser alvo de estudos e a perdurar na linguagem e no quotidiano das escolas. É verdade que as exigências que se lhe colocam são diferentes, e porventura, mais difíceis de colocar em prática, pois “a supervisão nas comunidades implica responsabilidade, mas não no sentido duro e de inspeção (...) em vez disso, implica uma responsabilidade integrada num cuidado firme e brando” (Sergiovanni, 2004a, p. 129).

Com efeito, no novo contexto da escola-comunidade, surge a valorização da intervenção de todos, da colaboração em prol da conceção e realização da singularidade da missão, da visão e dos objetivos comuns da organização a que pertencem. Esta transformação gera a necessidade de novas dinâmicas de mudança e a afirmação de capacidades de liderança, tanto a nível da gestão de topo como de nível intermédio, pois a supervisão já não tem como “objeto [...] o sujeito individual, mas a organização escolar” (Santiago, 2000, p. 30). Também na perspetiva de Alarcão (2000) o novo entendimento de supervisão abarca essa dimensão coletiva:

a supervisão e a melhoria da qualidade que lhe está inerente por referência não só à sala de aula, mas a toda a escola, não só aos professores isoladamente, mas aos professores na dinâmica das suas interações entre si e com os outros, na responsabilidade do ensino que praticam, mas também pela formação e pela educação que desenvolvem, na responsabilidade, igualmente, pelas características, pelo ambiente e pela qualidade da sua escola (p. 18).

Reformula-se, assim, o âmbito da supervisão, que de acordo com Garmston, Lipton e Kaiser (2002), entende-se

como intervenção sistémica, contrasta com modelos nos quais o crescimento profissional ao longo de um continuum é facilitado por intervenções face a face entre o supervisor e o professor. A aplicação da teoria sistémica para o

desenvolvimento organizacional altera o palco das interações mediadoras das trocas diáticas para o envolvimento de toda a escola (p. 110).

Os horizontes da supervisão são agora de nível institucional, não se circunscrevendo à interação entre um supervisor e um professor, mas sim ao funcionamento geral de toda a organização. O seu campo de ação recai sobre as “estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica”, ou seja, sobre os coordenadores de departamento curricular, bem como sobre o diretor (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril e Decreto-Lei n.º 126/2012, de 2 de julho). O seu objetivo básico centra-se na busca da qualidade e da excelência, da sala de aula a toda a escola enquanto comunidade de aprendizagem profissional, por isso Harris (2002) define-a como sendo uma “liderança educativa para a mudança nas escolas, orientada para o melhoramento do ensino e da aprendizagem” (p. 142). Aliás, já no início dos anos 90 do século passado, Bolin e Panaritis (1992) referiam precisamente este foco da supervisão no melhoramento das práticas pedagógicas: “*supervision is primarily concerned with the improvement of classroom practice for the benefit of students, regardless of what else may be entailed*” (p. 31). E, mais recentemente, Gordon (2018) considera que “*most scholars of instructional supervision agree, at least at the most general level, on the purpose of supervision: the enhancement of teaching, with the ultimate aim of improved student learning*” (p. 23).

No início deste século XXI, Garmston, Lipton e Kaiser (2002) sugeriam a criação de “escolas onde a função de supervisão evolui no sentido de uma orientação colaborativa e sistémica, onde aprender acerca do ensino seja responsabilidade de todos” (p. 19), admitindo que a supervisão é função de profissionais no desempenho de cargos de chefia ou dos próprios pares. Para estes autores, a supervisão constituir-se-ia como um sistema de mediação que modifica a própria cultura laboral, realizando-se através da promoção do desenvolvimento das práticas, do desenvolvimento da capacidade de os professores aprenderem e da promoção da capacidade de autorrenovação da organização, proporcionados pelo questionamento e pela reflexão.

Tal como referem Alarcão e Canha (2013) “a dimensão reflexiva, já presente nos processos de indagação característicos da supervisão clínica, ganha em amplitude e em profundidade com a introdução da ideia de profissional reflexivo” (p. 30). No mesmo sentido, Gaspar, Seabra e Neves (2012) sublinham que “o ato reflexivo crítico precisa de ser incorporado na dinâmica da supervisão pedagógica, no sentido de se construir um caminho para a autonomia profissional” (p. 34).

Stoll e Fink (1996) consideram que “*a learning organization is both an organization that learns and one that attends to the learning of all its people*” (p. xiv) e, julgamos que esta afirmação encerra uma boa síntese do que podemos considerar uma boa escola: um espaço onde alunos e professores aprendem³⁶.

Recordemos, a este propósito, um estudo realizado em 1989 por Rosenholtz, mas ainda bastante atual, e referido por Fullan e Hargreaves (2000), em que a autora identifica dois tipos de escolas:

as escolas travadas (ou “empobrecidas quanto à aprendizagem”) e as escolas em movimento (ou “enriquecidas em termos de aprendizagem”) (...) aquelas [as escolas travadas] seriam escolas onde os estudantes têm níveis mais baixos de sucesso, onde os professores costumam trabalhar sozinhos e raramente solicitam ajuda (p. 62).

Ainda segundo este estudo, nas escolas eficientes, a colaboração apresentar-se-ia como uma vivência real e estaria associada a regras e oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e a uma aprendizagem realizada ao longo da vida. Hargreaves (1998) menciona algo que vai ao encontro desta ideia: “a colaboração e a colegialidade são consideradas pontes vitais entre o desenvolvimento das escolas e o dos professores” (p. 209). Além disso, e continuamos a citar o mesmo autor,

as formas de colaboração e colegialidade que se traduzem numa tomada de decisões partilhada e na realização de consultas entre colegas (*staff consultation*) figuram seguramente entre os factores de processo que os estudos sobre a eficácia das escolas identificam repetidamente como estando correlacionadas com resultados escolares positivos (p. 209).

Parece, então, não subsistirem dúvidas que a partilha, a colaboração e a reflexão surgem como fundamentais, e “os professores que reflectem na, sobre e acerca da acção empenham-se numa investigação com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista a melhoria do seu ensino” (Day, 2001, pp. 47-48).

³⁶ A propósito, Kools e Stoll (2016) colocaram em evidência a utilidade das comunidades de aprendizagem através da partilha de boas práticas e do acompanhamento permanente aos professores. Além do facto, de poderem facilitar a disseminação de práticas inovadoras e, desta forma, levarem à sua utilização por outros docentes. Salienta-se, igualmente, a opinião de Harris e Jones (2018) que apesar de defenderem a implementação de comunidades de aprendizagem, no âmbito de uma escola que aprende, consideram que há que ter em conta inúmeros fatores: “*without the collective commitment, collaborative action, associated risk-taking and deep changes required for the school to be an authentic learning organisation, this influential and potentially transformational concept is in danger of being negated. If the school as a learning organisation is to be more than just the latest label, then leaders at all levels in schools will need this to be their shared ambition, their core purpose, and their collective focus for school improvement*” (p. 353).

Shulman (1989, citado por Hargreaves, 1998) sintetiza, assim, a importância da colaboração e do trabalho em equipa:

a colegialidade e a colaboração entre os professores não são apenas importantes para a melhoria do seu moral e da sua satisfação (...) são também absolutamente necessárias, se quisermos que o ensino tenha maior grandeza... Elas são igualmente necessárias para assegurar que os docentes beneficiem com as suas experiências e continuem a crescer ao longo das suas carreiras (p. 210).

Ainda neste contexto, Stoll (2004) menciona que

os professores enquanto sujeitos de aprendizagem, não agem de forma isolada. Os indivíduos interagem dentro do contexto de aprendizagem no qual se encontram (...) nesse contexto, que é a outra parte fundamental da capacidade interna de qualquer escola, influi um conjunto de forças sociais: a mescla concreta de alunos, a história da escola, as relações entre os professores, a moral, a cultura da escola, o poder, o pessoal de apoio, as estruturas e a liderança (p. 197).

Mais recentemente, salientamos a opinião de Drago-Severson e Blum-DeStefano (2018) para quem ao trabalhar em equipa, os professores podem partilhar e aprender com as ideias uns dos outros, compreendendo e questionando melhor as crenças e premissas que guiam as suas práticas de instrução e liderança e, claro, a sua colaboração. Além disso, e ainda segundo estes autores, a formação de equipas pode contribuir para diminuir o eterno isolamento dos docentes, melhorar e tornar a sua comunicação mais profunda e mais autêntica, incluir outras pessoas nos processos de liderança e supervisão, melhorando a implementação de novas iniciativas e, deste modo, promovendo a instrução³⁷.

E, na implementação destas práticas colaborativas, as lideranças, de topo e intermédias, poderão desempenhar um papel fundamental ajudando na transposição de uma cultura profissional caracterizada pelo isolamento e pelo individualismo (Hargreaves, 1998; Fullan & Hargreaves, 2001), para uma cultura colaborativa fundamental ao desenvolvimento pessoal, social e profissional dos docentes e da organização em que se inserem. Tal como referem Fullan e Hargreaves (2001) “o trabalho conjunto implica e cria interdependências mais fortes, uma responsabilidade partilhada, o empenhamento e o

³⁷ No último relatório TALIS (2019), o “*contrôle par les pairs, qui repose sur des communautés professionnelles, autorégulées et collégiales offrant des possibilités de collaboration et de rétroaction entre pairs afin de renforcer les pratiques professionnelles et l’identité collective de la profession*” (p. 28) é considerado como um dos cinco pilares sobre os quais assenta a profissão de professor. E isto demonstra bem o quanto a colaboração, o trabalho interpares e as comunidades de aprendizagem podem ser fundamentais nas escolas.

aperfeiçoamento colectivos e uma maior disponibilidade para participar na difícil actividade de revisão e crítica do trabalho efectuado” (p. 87). Neste âmbito, a liderança deverá ser colegial, democrática e partilhada, surgindo, então, contextos para a supervisão vertical e horizontal (entre pares) e para o estabelecimento de formas colaborativas de heterossupervisão e a prática sistemática da autossupervisão (Alarcão & Canha, 2013). E, esta constituir-se-á como uma mudança significativa na vida das escolas, apesar das inúmeras dificuldades e constrangimentos que, com certeza, terá de enfrentar.

Machado e Mesquita (2018) dão-nos conta dessas mesmas dificuldades quando referem que, a partir de um estudo que realizaram num mega agrupamento de escolas no ano letivo de 2014/15,

a mudança requerida às escolas de observação de aulas de cada um pelos seus pares não tem sido fácil de implementar, porquanto ela pressupõe uma alteração no padrão tradicional de trabalho dos professores, onde predominam princípios como o da soberania do professor na sala de aula, o da privacidade pedagógica do que lá se passa e o da não interferência dos pares a não ser em ações periféricas da ação docente (p. 71).

Apesar de todas as limitações já referidas, autores como Tracy (2002) defendem que a supervisão deverá desenvolver-se e seguir o rumo do desenvolvimento do próprio ensino, onde os ambientes de aprendizagem são cada vez mais tecnológicos e onde os professores deverão trabalhar cada vez mais de uma forma colaborativa. Esta redefinição de papéis refletir-se-á nas funções do supervisor e nos objetivos da supervisão. Ou seja, ultrapassar-se-á a “conflitualidade que resulta da aproximação da supervisão a processos avaliativos” (Roldão, 2012, p. 10), pois

não subsistem dúvidas de que as tentativas para estabelecer um contexto de confiança e de apoio (na supervisão) são substancialmente comprometidas quando a avaliação (que em última análise pode significar despedimento ou emprego) lhe é associada. A avaliação parece introduzir medo, suspeição e desconfiança na sua atitude. Os professores querem ajuda, apoio, ideias e sugestões, mas estão naturalmente relutantes em aceitar que se lhes diga o que devem ou não fazer, particularmente se há indícios de ameaça sob esse tipo de ajuda (Roldão, Neto-Mendes, Costa & Alonso, 2006, p. 70).

Ora, e como já anteriormente referimos, a avaliação e a supervisão pedagógica devem ter finalidades muito distintas. Nolan e Hoover (2011) consideram que num processo avaliativo apenas o supervisor detém o poder, cabendo aos professores um papel mais passivo. Esta opinião é partilhada por Fleming (1987) para quem “*in the traditional model of supervision (...) the teacher is in a more passive role and is generally not*

empowered to participate in decisions regarding his or her work” (p. 4). Contudo, os professores podem constituir-se como participantes ativos na supervisão, sentindo-se, então, encorajados a assumir riscos para entender, aprender e melhorar as suas práticas. E daí que a supervisão pedagógica não deva ser entendida, como tantas vezes o é, como sinónimo de avaliação dos docentes, pois a sua ação não pode visar um julgamento das competências do professor, mas sim ser usada para o ajudar a atingir objetivos e tornar o seu trabalho mais eficiente. Ou seja, e tal como referem Queiroga, Barreira e Oliveira (2019), a orientação da supervisão pedagógica “deve ser no sentido de permitir uma mudança das práticas dos professores e educadores, com a finalidade de possibilitar uma reestruturação da profissão, visando o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas e das atitudes necessárias ao bom desempenho” (p. 48).

Moreira (2009) salienta essa mesma ideia quando refere que os objetivos da supervisão e da avaliação são distintos:

A supervisão visa promover o desenvolvimento profissional do professor, enquanto a avaliação procura formular juízos sobre a sua competência. Claramente o primeiro visa constituir-se enquanto processo de crescimento e desenvolvimento profissional, centrado na melhoria da acção e do desempenho profissional, ao passo que o segundo procura certificar a competência do professor para o exercício da actividade profissional, com impacto na progressão da carreira (p. 252).

Tal como referem Bolin e Panaritis (1992) “*supervision is primarily concerned with the improvement of classroom practice for the benefit of students, regardless of what else may be entailed*” (p. 31).

Em jeito de síntese, salientamos as palavras de Sullivan e Glanz (2000), com as quais nos identificamos e que julgamos constituírem-se como asserções muito válidas mesmo para o contexto educativo nacional:

supervisory leadership for the 21st century requires enhanced collaborative relationships, participatory decision making, reflective listening and practice, and teacher self-direction - all emanating from the constructivist paradigm. Clearly, outdated and mechanistic conceptions of supervision that rely on inspectoral practices and, as Poole³⁸ called it, ‘super’ vision are no longer valid, if they ever were (p. 213).

E, estas reflexões levam-nos a considerar que enquanto os professores não olharem, e sentirem, as práticas de supervisão como um meio de desenvolvimento profissional, onde,

³⁸W. Poole (1994). Removing the ‘Super’ from Supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 9, 284-309.

mais do que serem avaliados ou julgados, poderão aprender de forma colaborativa com os seus pares, a supervisão pedagógica nunca será bem recebida ou compreendida no quotidiano das escolas e dos seus profissionais. Alarcão (2014) é muito clara a este propósito quando refere que na implementação de práticas de supervisão entre pares não há lugar a hierarquia entre observado e observador, pois cada um vai assumindo, à vez, um desses papéis. Já em 1987 Fleming defendia um modelo de supervisão entre pares e todas as vantagens que daí podiam advir: “*The peer supervision model assumes that teachers can be valuable resources to one another. It provides training in the skills of collegial consultation: classroom observation, data collection and analysis, and peer conference*” (p. 5).

Tal como também, mais recentemente, refere Machado (2016) nestas práticas de supervisão entre pares

não pode haver lugar para “orientadores” que dizem ao “observado” o que deve fazer e o modo como quer que tal seja feito, nem dá prazos, impõe condições ou exige seja lá o que for. Nela, não pode haver lugar para estilos impositivos e dirigistas, porque se exige um papel mais compreensivo e colaborativo (p. 107).

Queiroga, Barreira e Oliveira (2019) consideram que a *peer (super) vision* (identificada como um processo de supervisão clínica) deverá ser “concebida para melhorar o desempenho do professor em contexto de sala de aula” (p. 50), através da “observação da aula e da colaboração entre docentes, constituindo-se como um processo dinâmico de interação e reflexão” (Id., *ibid.*, p. 51).

Não se pense, contudo, que este modelo de supervisão pedagógica será assim tão fácil de implementar e de ser aceite por todos, sem reservas³⁹. Marchão (2011) chama a atenção para alguns constrangimentos que poderão daí advir, nomeadamente por se tratar de pares entre pares a “contestação e o desafio à sua ação poderão sempre acontecer” (p. 6), e daí a necessidade de estabelecer relações de confiança, pois só assim esse e outros problemas poderão ser ultrapassados.

³⁹ Salientamos um estudo realizado por Roldão, Reis e Costa (2012) no âmbito de um programa de supervisão, apoio, acompanhamento e avaliação ao período probatório em Portugal, onde os autores concluem que se verificou, por parte dos intervenientes, uma “aceitação muito clara da valia do trabalho colaborativo e da supervisão entre pares”. Contudo, este estudo evidencia, igualmente, que a consolidação de práticas colaborativas ficou aquém do desejável.

2.4. Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional

No prefácio de uma obra publicada em 1985, Carl Glickman colocava a seguinte questão: “*What do we know about schools, teachers, human development, and supervision that supervisors can use to help their schools become more successful?*” (p. xv). A esta interrogação, o autor respondia com o argumento de que a prática da supervisão, juntamente com o desenvolvimento e a formação profissional dos professores, poderia constituir-se como uma condição fundamental para que as escolas se tornassem mais reflexivas⁴⁰, coletivas e produtivas. Ou seja, a supervisão pedagógica iria muito além da função avaliativa que desde muito cedo lhe esteve associada e que muito tem contribuído para o isolamento profissional dos docentes, tal como referimos no ponto anterior. Fullan e Hargreaves (2001) salientam esta ideia quando referem que “os professores associam, muitas vezes, a ajuda com a avaliação ou a colaboração com o controlo” e daí que “o isolamento e o individualismo são a sua armadura, a sua protecção contra o escrutínio e a intrusão” (p. 77). Ou seja, qualquer pedido de ajuda ou manifestação de dúvidas constituir-se-iam como um sinal de fraqueza ou de incompetência por parte de um professor. E, daí o isolamento, a relutância perante a intrusão em sala de aula e a abertura desta a outros olhos. Este trabalho solitário é salientado por Roldão (2014) para quem:

O facto de exercermos a docência, ao longo de uma vida, em modos solitários, 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. 37).

Porém, e tal como defendem Nolan e Hoover (2011), num processo de supervisão, o conhecimento deve ser partilhado e reconhecido entre todos os intervenientes e tanto supervisores quanto professores detêm conhecimentos que ao serem partilhados permitem o enriquecimento de todos. Prates, Aranha e Loureiro (2010) defendem uma ideia semelhante quando referem que

a colaboração, como forma de relacionamento, privilegia o respeito mútuo, a parceria, o estabelecimento de metas comuns e a diluição da hierarquia. É uma ferramenta para o desenvolvimento profissional dos professores. Trabalhar em conjunto não se limita a ser uma forma de construir relações e decisões colectivas; é uma fonte de aprendizagem importante para a renovação

⁴⁰ J. Glanz e R. Heimann (2018) salientam, a propósito, a importância da Investigação-ação: “*action-research (...) particular suited to the notion of constructivist, democratic educational supervision given their emphasis of encouraging school personnel to reflect deeply on their practice, both at the classroom and organizational levels*” (p. 369).

organizacional. A aprendizagem individual transforma-se em aprendizagem partilhada e profissional (p. 35).

Somos, igualmente, levados a concordar com Glickman, que já em 1985, considerava que a supervisão devia ser encarada “*as developmental if schools are to become more successful. Supervision must not only respond to current teacher performance but also encourage greater involvement, autonomous thinking, and collective action by teachers*” (pp. 21-22). Ou seja,

the role of supervision is to change the attitude of many schools that a classroom is an island unto itself to an attitude that faculty is engaged in a common schoolwide instructional task that transcends any one classroom - a cause beyond oneself (Id., ibid., p. 381).

Neste contexto, o papel das lideranças escolares deve ser, antes de mais, o de construtores de uma equipa, de comunidades de aprendizagem que, através de um trabalho conjunto e colaborativo, façam a diferença na vida dos seus alunos e de toda a comunidade educativa (Glickman, 1985; Harris & Lambert, 2003; Harris & Jones, 2010).

E, mais do que um *expert*, acima de todo o grupo de docentes, o supervisor, no caso de existir, deve constituir-se como um parceiro, assumindo que através da colaboração entre todos será possível a reflexão, a resolução de problemas, a negociação e a aprendizagem do grupo (Glickman, 1985). Além disso, e segundo a opinião de Hill (1992)

Teachers who are the ultimate experts in curriculum and instruction, must be involved in the planning and delivery of instruction. They are the best judge of effective instructional strategies and should be given the latitude of working together to enhance each other's skills (p. v).

Ou seja, a visão de uma aproximação à supervisão *top-down* deixa de fazer sentido quando encaramos a supervisão pedagógica como um meio de desenvolvimento profissional ao invés de uma avaliação dos professores e, seja qual for o nome que lhe atribuímos – trabalho colaborativo, trabalho interpares, *coaching*, mentorado – a verdade é que “*teachers helping teachers is the best method of improving the practice of teaching*” (Id., ibid., p. vi). Um modelo supervisivo colaborativo permite que os professores se envolvam em diferentes níveis, pressupondo-se que cada um veja o diálogo e a reflexão como uma responsabilidade profissional e participe em atividades que promovam o debate e a partilha de experiências profissionais (Grimmett, Rostad & Ford, 1992).

Beach e Reinhartz (2000) olham a supervisão como um processo complexo que envolve “*working with teachers and other educators in a collegial, collaborative*

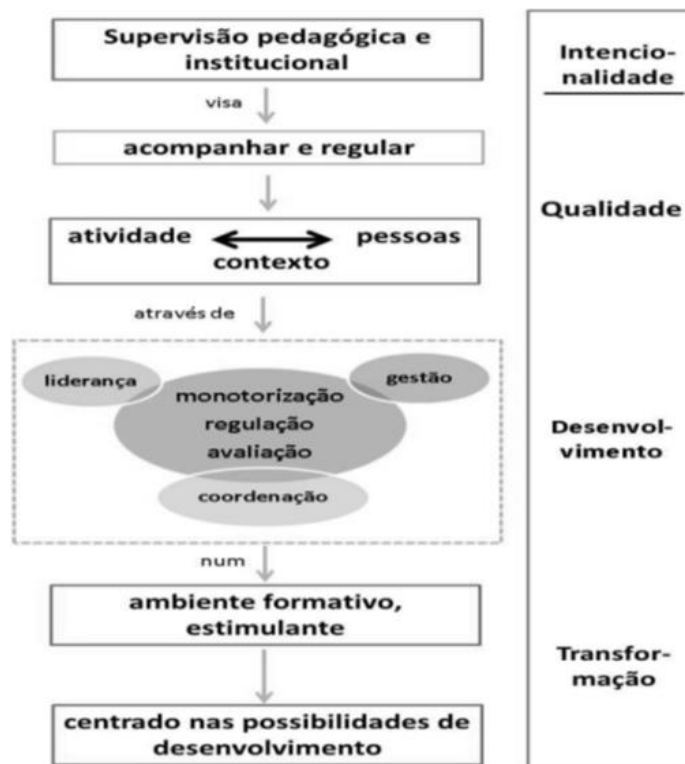
relationship to enhance the quality of teaching and learning within schools and that promote the career-long development of teachers” (pp. 8-9).

Glanz (1997, 2004, 2018) e Glanz, Shulman e Sullivan (2007) consideram que a supervisão se apresenta na atualidade como mais democrática, constituindo-se como um processo que envolve professores num diálogo instrucional com o propósito de melhorar o ensino e assim promover o desempenho dos alunos. Promoção essa que é o principal desígnio de uma escola cujo serviço prestado pode melhorar quando a supervisão pedagógica é uma prática efetiva (Gaspar et al., 2019).

Semelhante é a definição desta nova visão de supervisão que dá Alarcão (2014):

Supervisão emerge-nos assim como um processo que visa acompanhar e regular uma atividade, atividade que é realizada por pessoas em desenvolvimento e que ocorre num contexto específico a ter em consideração. Este processo, que é multimodal, implica aspetos de monitorização, regulação, avaliação, gestão, coordenação e liderança. E, todo este processo, que deve ocorrer num ambiente formativo, estimulante, centrado nas possibilidades de desenvolvimento, tem uma intencionalidade: a qualidade, o desenvolvimento, a transformação (p. 31).

Esta conceção de supervisão encontra-se esquematizada na imagem 2.4.1 que nos apresenta os objetivos, fins e a intencionalidade da supervisão pedagógica.



Adaptado de Alarcão e Canha (2013, p. 20)

Figura 2.4.1 – A supervisão pedagógica

E, talvez aqui resida o cerne da questão relativa à ‘nova’ forma de passarmos a encarar a supervisão pedagógica, como uma via para os professores se afirmarem como decisores e como líderes, numa escola que se quer cada vez mais democrática, reflexiva e autónoma, sem contudo esquecermos a responsabilidade acrescida que essa autonomia implica na melhoria do ensino e da aprendizagem e na transformação das escolas em verdadeiros locais de desenvolvimento para todos os que aí coabitam.

Estas conceções de supervisão pedagógica não são, de forma alguma, novas, pois já em 1992, Glickman defendia que nas escolas as palavras supervisão e supervisor tinham cada vez menos significado e, em vez disso, o objetivo passaria por melhorar a educação através de uma liderança partilhada e da colegialidade, e da elaboração dos seus [professores] próprios planos de desenvolvimento profissional e curricular, através do estabelecimento de metas, ações e investigação-ação. E, daí que a supervisão destas atividades, realizada através de um controle hierárquico, surgisse como algo de antiético aos olhos dos docentes:

"Supervision", as a term derived from its industrial roots of closely inspecting the work of employees, is also antithetical (and a bit disgusting) to them. Instead, educators, students, and parents see themselves in control of their own actions and their own concepts. They see themselves as committed, intelligent, resourceful, and dignified people who can discuss, debate, and make informed decisions to reform and sustain meaningful education (Glickman, 1992, p. 2).

E daí que

as a field, we may no longer need the old words and connotations. Instead, we might be seeing every talented educator (regardless of role) as an instructional leader and supervisor of instruction. If so, indeed, the old order will have crumbled (Id., ibid., p. 3).

Julgamos, então, que a supervisão pedagógica deverá ser capaz de ultrapassar alguns obstáculos, entre os quais o controle e o carácter avaliativo com que desde sempre foi identificada, antes de ser perçecionada, e mesmo acolhida, de uma forma positiva nas escolas. Será, então, a forma como será exercida a supervisão pedagógica que determinará o seu sucesso ou o seu fracasso. E, salientamos aqui o carácter dicotómico da definição de supervisão e que contribui para o tornar ainda mais complexo – o facto de ser simultaneamente um assunto ensinado e estudado nas universidades e um campo em que os praticantes (docentes) trabalham. Enquanto os investigadores descrevem a supervisão em termos de ‘o que é’, os professores geralmente definem a supervisão mais em termos do que ‘deveria ser’ (Badiali, 2017).

Em jeito de conclusão, citamos Alarcão (2014), pois cremos que resume tudo quanto a supervisão pedagógica deverá ser, transformando a conceção que teima em perdurar sobre esse conceito em algo que, não sendo novo, traz muito de novo ao quotidiano dos professores e das escolas, tornando-as num local de reflexão e promovendo um processo de desenvolvimento profissional continuado, deixando, então, de ser olhada com relutância e alguma apreensão:

A concluir, deixarei apenas uma mensagem: façamos das nossas escolas lugares de **interação colaborativa** em que seja possível experienciamos o nosso **desenvolvimento profissional docente**, enquadrado pelo próprio desenvolvimento institucional, **supervisionado**, com vista à sempre melhor qualidade do nosso ensino e da nossa educação, a bem dos nossos alunos e da sociedade (p. 33).

Talvez, assim, a supervisão pedagógica deixe de ser encarada como algo de prejudicial ao quotidiano dos docentes e se transforme naquilo que será a sua função primordial: um processo contínuo que envolve todos num permanente diálogo com o objetivo de aperfeiçoar as práticas de ensino, o desenvolvimento profissional dos docentes e o desenvolvimento organizacional para assim se melhorarem as aprendizagens realizadas pelos alunos. Pois não será lícito afirmar que quando motivados intrinsecamente, os professores não precisam de ser direcionados ou geridos, tornando-se autodirecionados e autogeridos?

CAPÍTULO III
INOVAÇÃO NA ESCOLA

Não se constitui tarefa fácil discorrer sobre inovação. Não só porque o significado deste termo não é unívoco, mas, também, pelo seu carácter impreciso e, de certa forma, muito subjetivo, pois dependerá sempre do contexto histórico, social e económico em que o utilizamos, mas, igualmente, dos conhecimentos prévios e das vivências que cada um de nós transporta e que fazem com que essa interpretação seja também ela distinta. Ora, a esta dificuldade de elucidação junta-se o facto de nos referirmos à inovação produzida e ocorrida em contexto educativo formal (escola), o que torna esta tarefa ainda mais árdua. Contudo, é sobre inovação na escola que falaremos de seguida, desde a abordagem ao seu significado até aos obstáculos e estratégias para a sua real implementação.

L'innovation n'est pas un simple phénomène naturel, ou une réalité que l'on pourrait étudier comme un fait inerte ou dynamique. Il s'agit toujours d'une action humaine, investie par et pour un sens, à l'intérieur d'un projet d'action collective: elle est conçue, réalisée et évaluée au travers d'une implication de ses acteurs.

Cros e Adamczewski (1996, p. 11)

3.1. Inovação - um conceito impreciso

Falar de inovação remete-nos invariavelmente para um terreno de imprecisões, pois o seu carácter polissémico impede-nos uma definição unívoca, precisa e facilmente aceite por todos. É, sem dúvida, um tema complexo e as múltiplas interpretações, conforme o contexto, a época e a situação em que nos situamos são, disso, reveladoras.

Fazendo uma abordagem ao conceito de inovação, Cros (1996) constata que a temporalidade e a historicidade constituem-se como dois elementos fundamentais no conceito de inovação, já que esta não é reprodutível nem repetível *stricto sensu*, ou seja, a inovação é sempre singular e só adquire sentido em contexto e na vontade individual e coletiva dos implicados. Sendo uma *praxis* o seu significado será diferente consoante a época, os intervenientes e o contexto a que essa inovação se encontra associada e é colocada em prática.

O termo inovação pode, então, ser considerado um vocábulo com muitas faces, um autêntico poliedro. Cros (1999a) refere que a noção de inovação é voluntariamente polissémica pois faz parte da linguagem comum e a palavra em si é difícil de definir. Aliás, para alguns autores (Cros, 1999b; OCDE, 2009; Pedró, 2018), não se trata de uma falta de definições, mas sim de uma definição que reúna consenso, pois parece que nenhuma seja, por si só, satisfatória e adequada.

No entanto, e como constataremos de seguida, todos esses diferentes sentidos contêm algo em comum, um determinado significado que os une e que acabam por justificar que lhes seja aplicada a mesma palavra.

Fazendo uma breve incursão por alguns dicionários, verificamos que todas as definições encontradas nos remetem para “algo de novo, introdução de novidade; renovação⁴¹”. No Dicionário da Porto Editora⁴² encontramos três significados possíveis: i)

⁴¹ O vocábulo inovação tem origem no latim *innovatiōne* (renovação)

ato ou efeito de inovar; ii) introdução de qualquer novidade na gestão ou no modo de fazer algo; mudança; renovação e iii) criação de algo de novo; descoberta.

No campo educativo, este vocábulo tem sido utilizado, atrevemo-nos a dizer, até à exaustão, sempre que algo de diferente, novo ou reconfigurado é introduzido no quotidiano das escolas. Cros (1999a) defende que, apesar de tudo o que foi dito e escrito sobre inovação, este assunto continua a ser uma questão delicada e complexa de tratar, o que ademais a torna ainda mais cativante, pois consegue reunir à sua volta quase todas as grandes questões que se colocam no domínio da educação.

Nogaro e Battestin (2016) referem que vários textos “apresentam a palavra ‘inovação’ quando desejam adjetivar práticas ou processos educacionais com roupagens ou até conteúdos que se oponham a posições conservadoras” (pp. 358-359).

Cardoso (1997) considera que este termo, tantas vezes utilizado, nem sempre é usado na sua aceção mais correta, pois é reiteradamente empregue como sinónimo de renovação, de mudança ou de reforma, apesar de se tratar de realidades diversas. Contudo, esta autora refere que inovação não poderá ser sinónimo de uma mudança qualquer, pois deverá ter sempre um carácter intencional e conscientemente assumido, devendo ter como objetivo primordial uma melhoria da ação educativa. Inovação também não pode ser encarada como uma simples renovação, pois traz sempre consigo uma rutura com a situação que se encontra em vigor. Inovar traz, então, à realidade educativa algo realmente novo, ao contrário de renovar que implica fazer aparecer algo sob um aspeto novo, não modificando aquilo que é essencial. Cros (1999b) considera que reforma e inovação se referem a mudança. Contudo, a distinção entre as duas encontra-se no movimento que origina essa mudança:

La réforme est un changement voulu par les autorités hiérarchiques, par les décideurs centraux. La réforme se manifeste par des lois et des décrets. Elle apporte des éléments nouveaux mais elle les impose à ceux qui doivent les mettre en œuvre. La réforme est un changement voulu par ceux qui détiennent les règles, et l'innovation est un changement par ceux qui n'ont pas la maîtrise des règles (p. 130).

Nesta linha de ideias, recordamos Messina (2001) para quem inovação e mudança não se constituem como categorias equivalentes, não só porque inovação surge como um tipo de mudança intencional e sistemática, ultrapassando largamente o conceito de reforma

⁴² In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2014. Disponível em <http://www.infopedia.pt/pesquisa.jsp?qsFiltro=0&qsExpr=inova%C3%A7%C3%A3o>.

que surge como algo de exterior à escola, instituída e não assimilada. Também segundo Cros (1993) “*une innovation n’est ni une réforme, ni une rénovation. Réforme et rénovation correspondent plus au modernisme qu’à la nouveauté*” (p. 34). E, acrescentamos, no mesmo sentido, a opinião de Oliveira e Courela (2013) que consideram que “no campo da inovação em educação é habitual considerar três termos - inovação, mudança e reforma - que, embora surjam interligados, definem realidades diversas” (p. 99). Também Foray e Raffo (2012) apontam neste sentido quando referem que em educação as mudanças são, normalmente, propostas vindas de fora das escolas e depois disseminadas pelos reformadores para o seu interior, não se constituindo, estas mudanças, como inovação, mas sim como reformas.

Considerada pelo próprio autor como uma significação prática porquanto engloba um grande conjunto de sentidos, a definição: “*une innovation est une amélioration mesurable délibérée, durable et peu susceptible de se produire fréquemment*” (Huberman, 1973, p. 7) serviu de inspiração a muitas das aceções de inovação que se encontram no estado da arte. Huberman (ibid.), contudo, desvincula inovação de mudança propriamente dita quando a caracteriza como mais deliberada, voluntária e mais planificada que espontânea, acabando por circunscrever o papel da inovação a uma operação cujo objetivo é fazer instalar, aceitar e utilizar uma mudança. Uma inovação deve ter uma duração no tempo, ser largamente utilizada e não perder as suas características iniciais.

Cros (1996) refere que a inovação resulta de uma intenção deliberada e coloca em prática uma ou mais ações que visam mudar ou modificar algo (um estado, uma situação, uma prática, métodos, um funcionamento), a partir de um diagnóstico que deteta uma insuficiência, uma inadaptação ou insatisfação relativamente aos objetivos a atingir ou aos resultados alcançados. Van der Maren (2004) considera que a inovação é uma ação sobre si mesmo ou sobre o seu próprio meio e acrescenta que

en tant que rupture, création, changement radical par rapport à des routines ou à des pratiques jugées traditionnelles, conservatrices et étouffantes, elle permet à son acteur et à ses collaborateurs de se réaliser dans un nouveau développement, au-delà d’une situation qui les bloquait (p. 67).

Já Adamczewski (1996) ao analisar as inúmeras definições da palavra *inovação* conclui que desde 1830 esta surge descrita como a introdução de uma novidade, com mais ou menos variações e aplicações em campos muito diversos. Relevante é o facto de a inovação ser entendida sempre como uma ação, transportando-nos ao seu resultado, ao seu

produto. A inovação surge como um processo e não como uma simples ação ou o resultado de uma simples ação, assenta no conflito e avança porque alguns atores encontram vantagens na sua difusão e opõem-se a outros. A inovação vive de incertezas e de espaços de jogo (Cros, 1997). Espaços estes onde se desenrola aquilo que podemos considerar como um certo confronto e se defrontam os atores defensores da sua concretização e aqueles para quem a inovação surge como algo de perturbador e fonte de inquietações.

Cros (1993) defende também que a inovação, encarada como mito de renovação, teria o poder de abertura, de curiosidade, de imaginação, de criatividade, de descoberta. Para esta autora, a inovação preencheria as funções associadas ao progresso como um bem da humanidade. Assim,

Innover serait faire mieux, toujours mieux, de manière outre, offrir du neuf, du jamais vu, quelque chose qui serai cependant à notre portée, qui calmerait nos envies profondes, et dont on oserait rêver (ou peut-être trop). Innover serait toujours positif. L'innovation réussit toujours sinon elle n'est pas innovation (p. 17).

Cardoso (2002) destaca quatro atributos internos que considera fundamentais nas definições normalmente apresentadas deste termo: “a ideia de novidade, de mudança, de processo e de melhoria” (p. 21). Será, também, em redor destas particularidades que os pontos seguintes serão desenvolvidos.

3.2. Situar a inovação na escola

Durante décadas, a escola manteve quase inalteráveis os seus quotidianos, os seus processos e as suas pedagogias. De facto, a rotina e o conservadorismo, que se instalaram nas escolas, fizeram com que durante muito tempo a inovação e a mudança se encontrassem arredadas das práticas e dos quotidianos escolares. Santana (2000) é muito elucidativo a este respeito:

se afirma la necesidad de procesos inovadores en la enseñanza, pero se reconoce tambien que los recursos homeostáticos del sistema educativo actuan como mecanismos de defensa para garantizar la continuidad de una dinámica que no atente contra la quietude del aula. (p. 199)

É evidente que isto não significa que não tenha havido inúmeras reformas educativas e mudanças, no sentido *top-down*, ou seja, originadas num nível macro (Ministério da Educação) e dirigidas a níveis meso (escola) e micro (sala de aula). Ou seja, um movimento do centro para a periferia, das autoridades centrais para as autoridades locais e

indivíduos, aquilo que vários autores consideram reforma e não inovação. Cros (1997) refere, neste mesmo sentido, que a inovação foi, inúmeras vezes, considerada a partir de dois movimentos contraditórios: da cúpula para baixo (o que já referimos como *top-down*) ou da base para cima (*bottom-up*). E, se o primeiro movimento, a que vulgarmente chamamos de reforma possui, aos olhos da comunidade educativa, uma conotação negativa de imposição que leva, ou poderá levar, a movimentos de luta e oposição na tentativa de uma maior liberdade de ação, já o segundo movimento mencionado (*bottom-up*) é, inúmeras vezes, denominado de inovação apresentando, por isso, aos olhos dos aplicadores (docentes) um carácter de autonomia e liberdade. Nesta linha de ideias, salientamos a opinião de Formosinho e Machado (2009) para quem a introdução de inovações “decididas pelo centro político-administrativo opera-se através de regulamentos administrativos [...] e pressupõe que a inovação se aplica de forma uniforme a todas as escolas, legitimando a concepção que identifica uma inovação com a legislação que a introduz” (p. 70). Ora, como consequência desta forma de atuar, constata-se que “a introdução destas inovações por decreto esbarra frequentemente naquilo que tem sido entendido como ‘resistência’ dos professores à mudança” (Id., *ibid.*).

Paiva Campos (1986) considera que a introdução nas escolas das inovações decididas a nível central, e destinadas a todos os estabelecimentos para serem implementadas de forma uniforme, não têm resultados positivos por dois motivos, que este autor considera fulcrais: (i) essas inovações podem ser desadequadas a cada um dos contextos; (ii) os docentes de cada um desses contextos não são produtores nem autores dessas inovações o que leva a movimentos de oposição na aplicação dessas inovações. E daí que tal como referem Machado e Mesquita (2018), “ao contrário da mudança gerida externamente, na inovação gerada internamente a lógica da mudança é ‘instituinte’, baseia-se na escola” (p. 68) e tornam-se parte ativa da mesma e do quotidiano da sua comunidade.

Numa obra publicada pela OCDE (2017), Schleicher aponta a importância de um profundo envolvimento dos professores e dos administradores escolares (diretores) e locais nos processos de inovação:

if there has been one lesson learnt about innovating education, it is that teachers, schools and local administrators should not just be involved in the implementation of educational change but they should have a central role in its design (p.3).

Hargreaves (1999) refere que a reforma de cima para baixo, sem inovação de baixo para cima nunca conseguirá criar as escolas necessárias para um mundo de futuro. Ainda segundo este autor, as escolas precisam de dispor dos necessários recursos e políticas para poderem inovar e, desta forma, conseguirem ajudar o poder político a encontrar o equilíbrio entre reformas e inovações. Segundo Cros (1999), a inovação só pode surgir a partir dos atores (neste caso, dos docentes) que se encontram no terreno, pois tal como menciona D. H. Hargreaves (2003) *“if teachers are to take ownership of reform through innovation in their practices, they must play a part in the creation of them”*. Paiva Campos (1986) refere que para que a inovação faça sentido e possa efetivamente constituir-se como uma mais-valia deverá ser concebida

como o processo de produção (e já não de introdução) pelos próprios educadores, embora apoiados, das práticas adequadas à solução dos problemas existentes no contexto em que trabalham [...] a inovação não é, pois, produzida em gabinete ou simplesmente disseminada após experiência-piloto (p. 157).

É nesta linha de ideias que García (2005) refere que a escola surge como o referente da mudança, no entanto esta nunca será possível se os professores não criarem as ideias necessárias a essa mesma mudança, ou as adotem como suas. Ou seja, as inovações que têm origem nos professores apresentam muito mais possibilidades de terem êxito e continuidade do que aquelas que são promovidas por agentes externos como o ministério, peritos e investigadores (Foray & Raffo, 2012).

Garcia (Ibid.) considera que a pressão para adaptar a escola às necessidades sociais⁴³ e económicas está na origem dos processos de reestruturação, de inovação e de melhoria da escola. E, estes processos, apesar de tudo o que a realidade tem mostrado, continuam a ter origem na cúpula da pirâmide do sistema educativo – a administração e os peritos – que procuram as soluções para tentarem que os professores aceitem as mudanças que propõem e as assumam como suas, de forma a institucionalizar essas mudanças e inovações.

Contudo, e tal como Dérouet (2003) expõe, o estado não pode determinar a totalidade do que é melhor fazer em todos os estabelecimentos de ensino e em todas as situações. Deve ser deixada liberdade de interpretação aos estabelecimentos e aos atores,

⁴³ Recordamos aqui a medida da ‘Escola Para Todos’, ou seja, a abertura da escola a todos os alunos independentemente da sua origem social, económica e étnica, que revelou as fragilidades e as complexidades desta nova escola sujeita a realidades e a públicos para as quais não havia sido preparada e a sua “inadequação de um modelo totalmente dirigido do topo para a base” (Formosinho & Machado, 2013, p. 95). Santomé (2006) defende que as instituições educativas, pensadas e organizadas para as elites, continuam a ser colocadas em causa “pelo acesso obrigatório da população em idade escolar” (p. 11).

liberdade que se consubstancia em projetos de verdadeira autonomia tão necessários ao crescimento da escola e de todos os que aí se cruzam. Neste âmbito salientamos as palavras de Barroso (2014) que considera que a autonomia das escolas "é vista por muitos decisores como uma "panaceia" para resolver os problemas da escola pública" (p. 92), e recordamos Schleicher (2017) para quem os governos podem ajudar a abrir os sistemas educativos à inovação, através da criação de ambientes propícios a essa mesma inovação, encorajando o aparecimento e desenvolvimento de novas ideias e promovendo a inovação dentro do sistema e criando oportunidades para inovações vindas do exterior.

Também D. H. Hargreaves (2003) aponta neste sentido ao considerar que uma tarefa fundamental dos governos deveria ser a criação de um clima nas escolas que permitisse, e promovesse, entre os professores: (i) a motivação para criar novo conhecimento profissional; (ii) a oportunidade para se envolverem ativamente na inovação; (iii) as competências para testar a validade do novo conhecimento; (iv) a possibilidade de transferência das inovações para outros estabelecimentos de ensino.

Parece ser consensual que os apoios institucionais, através da disponibilização de recursos e das condições materiais e organizativas, são fundamentais na colocação em prática de projetos inovadores nas escolas, pois se essas condições não existirem nenhum processo poderá avançar, terminando qualquer tentativa de melhoramento. Todavia, não são essas condições que determinam a inovação em contexto escolar, pois a implicação dos docentes surge como condição *sine qua non* para a consecução de qualquer mudança educativa (García, 2005).

Huberman (1973) considera que quando falamos de inovação, mais do que referirmo-nos às leis do poder central, aludimos, de facto, a um professor, a um profissional, a um diretor, ou mesmo a toda uma escola que colocam em prática um conceito, uma atitude ou um instrumento quantitativa ou qualitativamente diferentes dos que existiam anteriormente. Este novo produto poderia ser disponibilizado e difundido no sistema educativo, encontrando-se integrado com outras práticas em vigor. E, daí que este autor considere que a inovação, em matéria de educação, se constitua como um tema complexo, devendo, por esse motivo, ser estudada a vários níveis: (i) dos indivíduos que mudam e fazem mudar os outros; (ii) institucional; (iii) da comunidade e num contexto mais alargado onde algumas inovações são aceitáveis enquanto que outras entram em contradição com os valores existentes.

Bolívar (2003) a respeito da homogeneidade, que já referimos, nas decisões superiores, lembra que “a maioria das propostas de inovação são propostas como se todas as escolas fossem iguais, mas sabemos, pela investigação e pela experiência prática, que ‘cada escola é um mundo’” (p. 100) e, assim, cada escola surge como uma entidade com uma identidade, uma história e um contexto muito próprios, o que faz com que a mesma prescrição para todos os estabelecimentos escolares não surta os efeitos previstos e raramente alcance o êxito pretendido. Salientamos, a este propósito, a opinião de Cros (1997) para quem a mudança não pode resultar de uma imposição exterior, pois “*c’est le système d’action qui invente (ou non) son changement en tenant compte, certes, des modifications de son environnement*” (p. 132).

Daí que quando falamos de mudança e inovação nas escolas, há que situá-las no contexto em que ocorrem, ou seja, em cada escola, através de um estudo e uma análise prévia e aprofundada, não podendo, por isso, ser estudadas de uma forma abstrata e descontextualizada (Serrat, 2000).

Os sistemas educativos têm-se visto confrontados com inúmeras reformas que não raras vezes foram confundidas, sobretudo pelo legislador, com inovações, mas, na prática, o que se constata é que estes dois termos, apesar de interligados, acabam por representar realidades distintas (Oliveira & Courela, 2013). Sebarroja (2001) considera que “as diferenças entre inovação e reforma prendem-se com a magnitude da mudança que se quer empreender” (p. 16). Ou seja, enquanto que a noção de reforma atinge toda a estrutura do sistema educativo, a inovação focaliza-se nas escolas e nas suas salas de aula. Além disso, e não raras vezes, as sucessivas reformas e alterações do sistema educativo⁴⁴ ao invés de facilitarem a almejada melhoria da escola só fomentaram a perturbação, porque são implementadas sem qualquer preparação prévia, porque são definidas e impostas, tal como já anteriormente referimos, mas não são compreendidas nem discutidas pelos principais atores do ato educativo - professores e alunos e porque se sucedem a um ritmo alucinante, sem que haja uma avaliação e reflexão das medidas anteriormente prescritas.

⁴⁴ Atente-se na quantidade de reformas e mudanças nos programas das disciplinas, nos grupos interdisciplinares no 2.º ciclo; nas metas curriculares; na avaliação dos alunos; na reforma do ensino secundário, que se constituem como exemplo dessas inúmeras alterações introduzidas nas escolas nas últimas décadas. Reformas e mudanças, que não são avaliadas, discutidas e analisados os seus resultados, e que rapidamente são substituídas por outras, pois cada legislatura introduz novas alterações no sistema educativo, provocando, deste modo, ansiedade e incerteza no quotidiano das escolas e de todos os que aí coabitam.

Fullan (2002) refere que durante muito tempo, os sistemas educativos tinham como meta a importação de inovações, como se inundar o sistema com ideias externas conseguisse produzir os almejados melhoramentos nas escolas. Contudo, nenhuma inovação pode ser copiada-colada de um agrupamento de escolas para outro, pois há que levar em conta a especificidade de cada um, a sua cultura de escola, contexto, atores e dimensões mobilizadas, tal como já anteriormente referimos.

Neste sentido, salientamos as palavras de Cardoso (2002): “a inovação, enquanto elemento perturbador, suscita duas tendências contrárias: uma, a resistência, pela qual se opõe à mudança; a outra, a receptividade, pela qual se orienta para a assimilação da novidade” (p. 39).

Ora, julgamos que esta resistência, sobretudo concretizada pelos professores, se encontra profundamente ligada à falta de autonomia das escolas e ao centralismo administrativo, tão característico do sistema educativo português, que decreta a ‘inovação’ de cima para baixo, confundindo, não poucas vezes, reformas com inovações. E, contudo, aos professores demanda-se que “construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam as capacidades que permitem a inovação, a flexibilidade e o empenhamento na mudança” (A. Hargreaves, 2003, p. 23).

A propósito desta resistência, Fullan, Bennett e Rolheiser-Bennett (1990) referem que “*the greatest problem faced by school districts is not resistance to innovation, but the fragmentation, over load, and incoherence resulting from the uncritical acceptance of too many different innovations which are not coordinated*” (p. 19). Ora, isto surge como um real problema no dia a dia das escolas, pois esta eventual resistência pode levar a que medidas que poderiam ser verdadeiramente eficazes no melhoramento de práticas sejam encaradas como mais medidas avulsas, impostas, incompreendidas e, por isso, sumariamente rejeitadas ou antagonizadas pela comunidade educativa. Citando, novamente, Fullan, Bennett, Rolheiser-Bennett (ibid.):

We are striving to put innovations and reforms in proper perspective, which means day-to-day improvements in the work and learning lives of teachers and students. In this sense, innovations should be seen as points of departure or catalysts, rather than as things to be implemented. Moreover, fixing on particular innovations is less important than paying attention to the potential ways in which classrooms and schools can improve (p. 19).

Estas asserções levam a que nos questionemos, então, sobre o significado de inovação, não no sentido semântico a que já aludimos, mas enquanto algo de

verdadeiramente novo que surge nas escolas, de que forma pode ser implementada e em que medida pode traduzir-se em mudanças efetivas para a vida dessas escolas e, sobretudo, para a melhoria das aprendizagens dos alunos, que será, em última análise, o principal objetivo de qualquer escola e de qualquer professor. De outro modo, e tal como referem os autores supramencionados, “*innovations, even major reforms, because they are by definition temporary, can be diversions rather than aids to fundamental, long-term change*” (Id., *ibid*).

Recordamos, igualmente, Huberman, citado por Bolívar (2003) que no ‘Prólogo’ da obra de M. Fullan, *Successful school improvement. The implementation perspective and beyond* (1992), escreve que: “*se as mudanças ao nível das práticas organizativas e instrutivas não tiverem efeitos nos alunos, devemos então admitir, claramente, que estamos a apoiar o desenvolvimento dos professores, e não a melhoria das competências dos alunos*”⁴⁵ (p. 221). Ou seja, o desenvolvimento profissional dos docentes é fundamental para o desenvolvimento da escola, mas terá sempre de ser colocado ao serviço da escola e dos seus alunos, passando, assim, do plano teórico para a *praxis*.

É, sobretudo a partir dos anos 50, do século passado, que a utilização da palavra inovação entra no reportório do meio educativo. Cros (1996) menciona que antes “*le mot expérimentation pédagogique recouvrait les pratiques nouvelles. Lorsque le regard est passé d’une centration pédagogique à la personne voire au système, alors le mot innovation est entré dans le langage courant*” (p. 41). Esta autora considera que a partir desta altura (meados do século XX), o termo inovação não parou de desenvolver-se, apesar do seu carácter ser simultaneamente “*incantatoire et mythiquement opérationnelle*” (p. 41). Este carácter impreciso e vago, apesar das desvantagens que traz na concretização de uma única definição, pode ser sinónimo de benefícios, pois permite que possa levar a uma mudança coletiva. Contudo, e ainda segundo a mesma autora, hoje assiste-se a um uso excessivo desta palavra (inovação), numa constante procura de valores e sentidos. Assim, e dependendo das situações

l’innovation prend résolument une coloration économique (recherche de qualité dans l’école, concurrence entre établissements scolaires) ou plutôt technologique (renouvellement rapide du matériel pédagogique, introduction des outils multimédias) ou plutôt sociale (contestation des services rendus par l’état et création d’écoles parallèles) ou plutôt philosophiques (pédagogie institutionnelle en ce qu’elle restitue à l’élève le pouvoir de ses actes). Ces

⁴⁵ Em itálico no original

composantes peuvent se côtoyer, se substituer les unes aux autres, entrer en interaction (p. 42).

Adamczewski (1996) considera que a inovação não é unicamente um fenómeno observável e mensurável do exterior. Trata-se, com efeito, de um processo humano que se desenvolve e se formula também a partir do interior, com relatos e descrições que se encontram ligados à história pessoal, social e intelectual dos seus autores.

Na imensidão de definições e sentidos existentes, salientamos duas que nos parecem fundamentais no contexto escolar: a primeira de Sebarroja (2001) para quem o termo inovação pode ser entendido como

uma série de intervenções, decisões e processos, com algum grau de intencionalidade e sistematização, que tentam modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e, por sua vez, introduzir, seguindo uma linha inovadora, novos projectos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didácticos e uma outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da aula (p. 16).

E a enunciada por Cardoso (2002) que formula a seguinte definição: “*introdução de uma novidade no sistema educativo, promotora de uma real mudança, subentendendo um esforço deliberado e conscientemente assumido, bem como uma acção persistente, integrada num processo dinâmico, visando a melhoria pedagógica*”⁴⁶ (p. 22).

Nestas duas definições encontramos todas as facetas do que consideramos inovação na escola e, sobretudo, dentro da sala de aula, salientando algo que julgamos fundamental e com a qual nos identificamos: a melhoria pedagógica que se traduzirá na melhoria das aprendizagens realizadas pelos alunos e, inevitavelmente, na melhoria da escola. Sem essa preocupação, qualquer projeto de inovação nunca passará disso mesmo: de um projeto no papel, mas sem qualquer contacto com a realidade e, sobretudo, sem qualquer resultado positivo para a aprendizagem dos alunos. Pois, não podemos esquecer que, tal como refere Sebarroja (2001), nem tudo o que surge de novo nas escolas é inovação, não passando, na maior parte dos casos, de mudanças “meramente epidérmicas”, mudando-se os nomes, mas permanecendo o que é fulcral (o ensino e a aprendizagem) na mesma. De facto, e ainda segundo este autor

encher as aulas de computadores, realizar visitas ao meio envolvente, cultivar uma horta ou realizar ateliers são, com frequência, meros desenhos que adornam a paisagem escolar, mas que não modificam em absoluto as

⁴⁶ Em itálico no original.

concepções sobre o ensino e a aprendizagem instaladas no mais rânio conservadorismo (p. 17).

A inovação deve, então, ter como propósito uma alteração da realidade vigente, permitindo a mudança de concepções e atitudes, alterando métodos e intervenções e melhorando ou transformando os processos de aprendizagem. Neste sentido, a inovação surge associada à mudança e possui uma componente (explícita ou oculta) ideológica, cognitiva, ética e afetiva, invocando alguma subjetividade do sujeito e o desenvolvimento da sua individualidade (Sebarroja, 2002). Além disso, e tal como referem Vincent-Lancrin, Urgel, Kar e Jacotin (2019), a inovação não poderá, nem deverá, ser um fim em si mesma, devendo contribuir para melhorar algum resultado educacional.

3.3. Inovação na escola – os papéis do professor

É evidente que haverá sempre mudanças muito mais simples e superficiais que outras. Mudanças como a adoção de novas linhas orientadoras do currículo⁴⁷, a instalação de computadores nas salas de aulas, a diminuição (ou o aumento) do número de alunos por turma ou a implementação de formas de ensino alternativo, são relativamente fáceis de prescrever e impor. Contudo, existem outras mais difíceis e duradouras, tais como novas estratégias de ensino, a diferenciação pedagógica ou a implementação de projetos, que acabam por se revelar mais delicadas de executar e com resultados incertos, cabendo, sempre, ao professor um papel fundamental na sua execução e um especial envolvimento em qualquer processo dito inovador (Serrat, 2000; Sebarroja, 2001; Bolívar, 2002; Cardoso, 2002; Hargreaves, 2009; Hargreaves & Shirley, 2009). E, aqui reside um dos principais dilemas: a ação, a vontade e a formação do docente, fundamentais em qualquer intenção ou necessidade de inovação, pois o professor surge como um elemento

⁴⁷ Veja-se a recente medida do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC). Através do Despacho n.º 5908/2017, 5 de julho, foi conferida às escolas a possibilidade de aderirem ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, em regime de experiência pedagógica, no ano letivo de 2017/2018, através de projetos de inovação que conseguissem ir ao encontro das necessidades dos alunos. Esta oportunidade consubstanciava a construção de aprendizagens essenciais, a aplicação de medidas centradas na diferenciação pedagógica o desenvolvimento de competências transdisciplinares, que visassem a promoção do sucesso escolar, mediante a abordagem de uma gestão flexível e contextualizada do currículo, através da execução de projetos em que os alunos têm um papel ativo na sua planificação, consecução e avaliação.

Esta medida foi, no ano letivo de 2018/2019, alargada a todas as escolas através da publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

primordial, como um autêntico líder da inovação, a par do sistema educativo, da administração, dos peritos e da própria organização escolar.

A implicação do professor surge, assim, como fundamental em qualquer movimento de experiências inovadoras e de desenvolvimento da escola. Segundo Huberman (1973) estudos realizados permitiram constatar que os professores conseguiam participar, mais facilmente, no processo de disseminação das inovações produzidas se se sentissem: (i) autorizados a dirigir de forma mais autónoma as suas turmas, estando persuadidos de o poderem fazer de uma forma eficaz ; (ii) dispostos a partilhar com os seus pares as informações sobre as atividades realizadas, mas com um mínimo de receio de falhar ou de recusa; (iii) profundamente ligados à sua profissão e ansiosos em discutir questões profissionais.

Serrat (2000) considera que as inovações devem ser empreendidas pelo coletivo e sustentadas por um suporte institucional, devendo ser desenvolvidas em todo o contexto de forma a verificarem-se mudanças nas estruturas organizativas. E, é a partir desta ideia que surge a noção de escola como ‘unidade de mudança’ defendida por autores como Juan M. Escudero (1988) e Miguel Santos Guerra (2010). Tal não significa que não surjam inovações a partir de ações criativas e interessantes de professores que, isoladamente, conseguem colocar em marcha projetos de melhoria das suas aulas e das suas metodologias de ensino, sem, contudo, pensarem em mudar a escola. Hargreaves (2009) refere-se-lhes como “*enthusiastic innovators*” (p. 30) e Perrenoud (2004) como “inovadores espontâneos” (p. 101).

Contudo, estas ações, ao constituírem-se como atos isolados, podem não ter a capacidade necessária para perdurarem no tempo e, a curto prazo, estes professores inovadores podem ver os seus esforços esquecidos e diluídos sem qualquer consequência a nível de mudanças mais profundas (Serrat, 2000). Como refere Perrenoud (2004), para que tal não aconteça torna-se necessário e importante “instalar redes, acompanhar os inovadores, valorizar os seus esforços, ajudá-los a descrever e a escrever as suas experiências de uma forma viva e convincente” (p. 94). Sem esquecer o facto de “as boas ideias e as inovações desenvolvidas pelos docentes, individualmente, estão muitas vezes inacessíveis aos outros membros da profissão” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 31), que por falta de divulgação são completamente desconhecidos de todos, pois os professores não

têm à sua disposição os meios institucionais para conhecerem as novas práticas que os seus pares adotam.

E, no entanto, as escolas, e os seus profissionais, teriam imenso a ganhar se estes câmbios de ideias e inovações se tornassem uma realidade, pois, e tal como refere D. H. Hargreaves (2003) “*Exchanging innovations is an attractive proposition, because of the deeply embedded gift culture, by which if I give you something, you feel obliged to return something of equal value, so we both gain*” (p. 16). Ou parafraseando Guerra (2018), “*aunque la iniciativa sea de un solo profesional, en una sola asignatura, en un aula solamente, debería ser un cambio conocido, compartido y consensuado*” (p. 24).

E, isso poderia significar que se escolas mais eficazes estivessem disponíveis para partilharem as boas práticas implementadas, o fosso entre boas escolas, no sentido de mais eficazes⁴⁸, e as menos eficazes poderia diminuir. Além de que a partilha e a colaboração, tão fundamentais ao desenvolvimento profissional dos docentes, até como forma de evitar o seu isolamento e incertezas, surgem como fulcrais também para as organizações escolares. Trabalharem em conjunto, partilharem boas práticas e colaborarem entre si poderá, então, constituir-se como uma vantagem para que as escolas, e toda a comunidade escolar, possam alcançar patamares de eficácia tão necessários para as aprendizagens dos seus alunos e valorização pessoal e profissional dos seus docentes.

⁴⁸ Segundo Thurler (2001) a noção de escola eficaz surge de um entendimento que tende a associar a eficácia não só aos resultados dos alunos, mas também à capacidade de melhorar, de inovar, de trabalhar a mudança, conferindo-lhe uma dimensão mais qualitativa e acentuando a ideia de que numa escola se faz muito mais do que produzir aprendizagens traduzidas em resultados.

Nesta linha, inserem-se autores como Hargreaves e Fink (2007) que defendem o princípio de que uma escola eficaz é uma escola empenhada em colocar questões importantes como a de “saber se os alunos estão a aprender de uma forma mais profunda e ampla que tenha relevância duradoura para a sua vida presente e futura” (p. 60). A eficácia de uma escola deve estar relacionada com a prioridade concedida à aprendizagem e não à testagem, uma aprendizagem que seja sustentável, que seja sólida e consistente e que perdure no tempo de modo a que a “subida dos resultados reflita melhorias reais resultantes de uma aprendizagem autêntica e produtiva.” (id., ibid.)

No contexto de uma escola entendida como comunidade de aprendizagem a eficácia deixa de estar submetida à lógica empresarial e economicista que a reduzia à eficiência, isto é, à apresentação de resultados quantificáveis, para passar a ganhar um sentido ético. Hargreaves (2001) define uma escola eficaz como a escola que consegue mobilizar o seu capital intelectual e o seu capital social para alcançar a excelência intelectual e moral. Por sua vez, uma escola que gera aperfeiçoamento é uma escola que aumenta o seu capital intelectual e social para alcançar resultados quer a nível da excelência intelectual quer a nível da excelência moral, relacionando conhecimento e ética.

Em síntese, é possível perceber a existência de dois entendimentos acerca da eficácia da escola. O primeiro de inspiração empresarial, liga a eficácia à eficiência, privilegiando o resultado mensurável em vez do processo. Por sua vez, o segundo, liga a eficácia ao processo, à aprendizagem, associando-a a aspetos qualitativos ligados à formação intelectual e moral dos alunos.

Este caminho, o da vontade de inovar, encontra-se, então, pleno de obstáculos. Para empreender mudanças e inovações, torna-se imprescindível a motivação dos docentes e esta, já em 2000, segundo Serrat, se encontrava em estado letárgico, em período de hibernação, pois a rotina que se apodera do trabalho docente e a pesada burocracia esgotam energias e tempo que poderiam ser utilizados de forma mais profícua. Ora, passado tanto tempo o que se verifica no nosso país é um aumento da carga horária, um aumento do número de alunos por turma e uma burocracia cada vez mais pesada e pouco eficiente, que limitam e constroem o trabalho dos docentes. Perante a desmotivação que pode apoderar-se de qualquer professor, esta autora coloca duas questões muito pertinentes: Inovar nestas condições? Querer melhorar a qualidade do ensino ou lutar pela própria sobrevivência? As respostas não são simples e os tempos conturbados, que a escola tem atravessado não contribuem, em nada, para melhorar essa situação, pois tal como indica A. Hargreaves (2003) os professores têm estado sujeitos a inúmeras agressões e ataques públicos e a uma erosão da “sua autonomia de julgamento e das suas condições de trabalho” (p. 24). Aliás, Santomé (2006) refere mesmo que

uma das questões que mais chama a atenção no sistema educativo, principalmente na rede pública, é a constatação de uma classe docente que não se sente realizada. As palavras desmotivação, desmoralização e desilusão surgem sempre que alguém conversa com um grupo de docentes (p. 35).

Cabe, pois, às lideranças um papel fulcral no sentido de “encontrar processos mais graduais e desenvolvimentistas de formação dos docentes, que os preparem para concretizar os melhoramentos, e de se transformar o papel do director da escola” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 37), de maneira a que possa constituir-se como um catalisador de mudança, mais ambicioso e capaz. A este respeito, Fullan (2016) considera que a figura do diretor de escola se tornou fundamental, surgindo como um guardião da mudança, amiúde determinando o futuro quer das inovações com origem no exterior quer das iniciativas de professores no interior da escola. Com efeito, os professores por muito que se esforcem em negociar, conceber pontos de consenso e criar um bom clima entre e com os seus pares, nunca disporão de meios como aqueles que são colocados ao serviço da direção da escola/agrupamento. Necessitam-se, sobretudo, de diretores/direções que estejam dispostos a assumir riscos, tomando decisões criativas, que não se importem de equivocar-se e aprender com os erros cometidos, que procurem soluções que deem resposta às novas situações que se apresentem, contribuindo, assim, para uma vida organizativa mais

dinâmica, empreendedora, ou seja, inovadora. Assim, dos diretores espera-se que liderem a mudança (Fullan, 2016), já que a sua ação é fundamental em todo este processo. Num estudo realizado pela OCDE (2009) conclui-se que as lideranças “*can send strong messages about the importance of innovation and help to create a culture in which innovators are valued, recognized, and rewarded*” (p. 48).

Aliás, e salientando a opinião de Schleicher (2012), “*leadership preparation and training are central and building networks of schools to stimulate and spread innovation and to develop diverse curricula, extended services and professional support can bring substantial benefits*” (p. 29).

3.4. Inovar com as tecnologias de informação e comunicação

Julgamos que não será exagero afirmar que a chegada das tecnologias de informação e comunicação (TIC) à escola constituiu-se como uma das principais, janelas de oportunidade à inovação, nas últimas décadas.

Falar de inovação é, sem dúvida, falar de mudança, mas nem toda a mudança é inovação, pois para que esta aconteça é necessário um elemento voluntário, deliberado e intencional. E, se esse elemento se encontra presente em inúmeras situações, outras, e são em grande número, encontram-se completamente arredadas daquilo que consideramos inovação, pois trata-se de algo antigo, mas restaurado para parecer novo.

Nas últimas décadas, são várias as mudanças que se têm verificado na escola, na sua esmagadora maioria resultantes de reformas ‘decretadas’, ou seja, emanadas, *top-down*, pela tutela da educação. Algumas dessas mudanças estão, de alguma forma, ligadas às tecnologias digitais, mas serão, por isso, inovações? E será que levar as tecnologias para a sala de aula, e utilizá-las no ensino e na aprendizagem, é *per se* inovar? Santos e Gaspar (2012) dão-nos a resposta:

Apesar da vulgaridade com que nos discursos académicos e nos debates escolares se afirma que a utilização das novas tecnologias em sala de aula contribui para a inovação da prática educativa, a realidade demonstra a clara inexpressividade que esta afirmação tem nas práticas educativas reais das nossas escolas (p. 1858);

Já em 1999, num artigo escrito para a OCDE, Cros referia que “*introduire l’internet dans une classe ne garantit pas nécessairement la présence d’une innovation. On peut se*

servir d'outils modernes pour une pédagogie extrêmement traditionnelles. Le nouveau ne peut, à lui seul, suffire pour qualifier l'innovation” (p. 73).

Neste mesmo sentido, salientamos a afirmação proferida num outro estudo da OCDE (2017) sobre a inovação em ambientes de aprendizagem que enfatiza que o mero uso e presença das tecnologias em sala de aula pode limitar-se a trazer mais do mesmo, ou seja novas roupagens debaixo de um mesmo chapéu:

the mere presence of technology is not by it self sufficient to innovate learning environments. Nor should innovation be assumed to be synonymous with going digital, as this may only be reproducing traditional methods and pedagogies with a different format (p. 46).

Também Pedró (2018) defende algo muito semelhante:

La tecnología, en sí, no es más que una ventana de oportunidad para la innovación. Es evidente que los usos innovadores de la tecnología en el aula no conducen siempre necesariamente al desarrollo de metodologías innovadoras, dado que posibilitan igualmente la consolidación del modelo pedagógico tradicional (p. 84).

E, esta é uma problemática que continua muito atual, pois ainda constatamos que inúmeras vezes as tecnologias, ao invés de trazerem consigo diferentes metodologias de ensino e aprendizagem centradas na participação ativa do aluno e na aprendizagem colaborativa, limitam-se a servir formas tradicionais de exposição, com o professor no centro de todo o processo de ensino e aprendizagem, não contribuindo para que algo de diferente e inovador aconteça nas salas de aula.

A presença, e a relevância das novas tecnologias, parece, então, ser um facto indiscutível na atual, e futura, sociedade, pois julgamos que nenhum setor social, incluindo a escola, pode esquivar-se à incorporação das mesmas de forma a aproveitar as vantagens intrínsecas que daí poderão advir.

Sebarroja (2001) considera que a integração, e o domínio, das tecnologias de informação e comunicação devem impor uma relação diferente entre alunos e docentes, mais interativa de modo a poderem partilhar de uma forma mais eficiente e duradoura o acesso, a seleção e a crítica do conhecimento. Este autor refere mesmo que “na função docente, a mera transmissão torna-se cada vez mais caduca e requer-se mais orientação e acompanhamento do que nunca para otimizar as possibilidades que oferecem de motivação, descobrimento e criatividade” (p. 62). Contudo, e ainda segundo o mesmo autor, não se julgue que a figura do professor poderá perder poder, ou desaparecer, pois ele

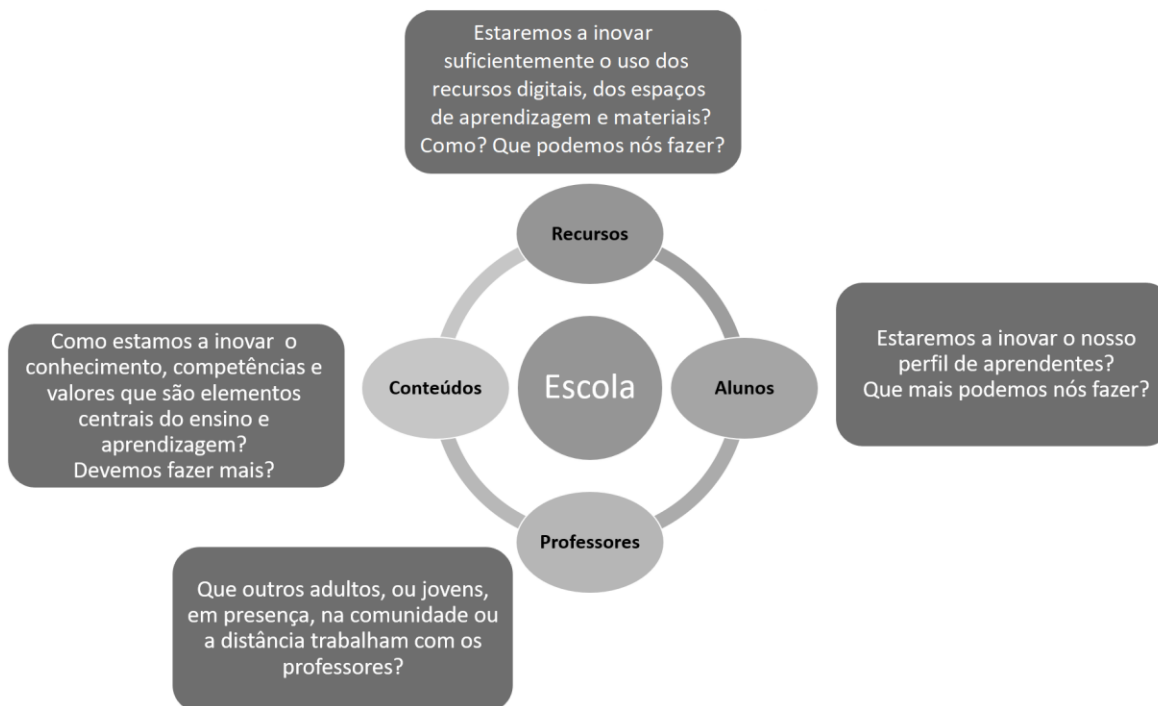
será cada vez mais necessário “não apenas para fazer um uso inovador, criativo e inteligente das novas tecnologias, mas principalmente para trabalhar os valores e as condutas morais que estão subjacentes na informação e no conhecimento” (p. 63).

Parecem não restar dúvidas que as tecnologias podem constituir-se como uma inovação na educação através do reconhecimento de uma inversão radical no papel do estudante, que passa de objeto para sujeito da sua aprendizagem, passando de reprodutor a autor, e no papel do professor, que vai mais além das quatro paredes da sua sala de aula, podendo criar comunidades de aprendizagem e a partilha de conhecimentos e práticas. E esta mudança pode fazer imensa diferença se for acompanhada de uma contextualização e atualização de conteúdos e programas, podendo, igualmente, ajudar na desburocratização do ensino e nas relações interpessoais. Ou seja, a tecnologia poderá ser inovadora na educação se permitir e ajudar na transformação das dimensões de espaço/tempo e nos relacionamentos humanos na comunidade educativa, se conseguir favorecer a criatividade, o pensamento crítico, as aprendizagens significativas e, desta forma, ajudar a construir cidadãos mais participativos, críticos e reflexivos. Tal como refere Jonassen (2007), “as formas como utilizamos as tecnologias na escola devem sofrer uma alteração, ou seja, o papel tradicional da tecnologia como professor deve dar lugar à tecnologia como parceira no processo educativo” (p. 20). Neste mesmo sentido, salientamos o que menciona Fullan (2011), para quem as tecnologias em sala de aula nunca poderão trazer nada de novo, ou mesmo de produtivo para a aprendizagem dos alunos, se a pedagogia não estiver presente e não for considerada como fundamental em todo esse processo:

The good news (mostly) is that the further development of technology has a life of its own. It will get more and more powerful, cheaper and more available. In the latest work, learning and instruction become the driving forces, so that we will ride the technology wave instead of being at the mercy of a powerful but intrinsically aimless phenomenon. (p.16)

Bento e Lencastre (2014) consideram que “quando analisamos a sociedade em que vivemos, vemos que esta se insere num novo paradigma, sendo cada vez mais tecnológica” (p. 1043). E daí a necessidade de a escola ter que “adaptar-se às novas realidades e aos novos contextos educativos [...] alterar hábitos, métodos e pedagogias, porque a inovação já é a nova tradição” (Id., ibid.). Ou seja, as TIC podem “instituir uma escola que já não é a escola tradicional, mas uma escola que se aproxima do mundo, não por o replicar, mas porque tem incorporado o gene informático que marca o código genético do nosso tempo” (Santos, 2018, p. 67).

Consideramos, então, que se impõem algumas questões sobre como estamos a inovar no que respeita a quatro variáveis fundamentais: (i) professores/educadores; (ii) recursos; (iii) conteúdos e (iv) alunos. Na figura 3.4.1, podemos observar algumas das perguntas colocadas pela OCDE num estudo que já mencionamos. Julgamos que as respostas poderão ser reveladoras quanto ao estágio em que se encontra o trabalho com as tecnologias nas nossas escolas.



Adaptado de OCDE (2017, p. 54)

Figura 3.4.1 – Questões sobre como inovar elementos pedagógicos centrais

3.5. A implementação da inovação na escola

Muñoz e Losada (2000) consideram que a rentabilidade que se espera da escola, a eficácia e o sentido de bem comum constituem-se como obstáculos à implementação de inovações nas escolas, sendo inúmeras as dificuldades que se atravessam no caminho de todos os que pretendem colocar em marcha experiências inovadoras de verdadeiro alcance. Contudo, e de acordo com estes autores, há que saber ultrapassar a postura derrotista, tantas vezes presente nas nossas escolas, e centrar a atenção nas variáveis que dependem dos professores (e das próprias escolas), que podem ser considerados como o motor de qualquer inovação, e sobre as quais eles podem agir, se lhes forem dadas as oportunidades necessárias.

Fullan e Hargreaves (2001) lembram que “os professores são uma parte importante da escola, e como indivíduos e grupos de indivíduos deverão assumir a responsabilidade de aperfeiçoar a escola como um todo ou, então, esta não melhorará” (p. 31). Por seu turno, Sebarroja (2001) refere que a “principal força impulsionadora da mudança são os professores e professoras que trabalham de forma coordenada e cooperante nas escolas” (p. 29). Ainda segundo este autor, “a inovação, para ser potente e com capacidade de sucesso, não pode basear-se na desconfiança dos professores nem na sua exclusão”, ou seja, “as inovações têm de ser pensadas, geridas e realizadas autonomamente pelo corpo docente” (p. 27). Para Fullan (2016) a mudança educacional depende, essencialmente, daquilo que os professores fazem e pensam e como ainda não é possível legislar sobre aquilo que pensamos, a importância dos professores é por demais evidente. Também Hargreaves e Shirley (2009) defendem esta ideia quando referem que

Teachers are the ultimate arbiters of educational change. The classroom door is the open portal to innovation or the raised drawbridge that holds innovation at bay. No plan for sustainable educational change can ignore or bypass the teacher. School leaders can stand on their heads, dish out awards, or have pom-poms in the air, but none of it matters unless all teachers are engaged in the changes that have to be achieved (p.88).

Além destes pressupostos, ressaltamos a opinião de Perrenoud (2004), em tudo muito semelhante, para quem “a escola não mudará contra a vontade dos seus actores, ou então só o fará superficialmente (...) a política de inovação não pode, por isso, ser concebida por alguns *contra*⁴⁹ todos os outros” (p. 100).

Também Thurler (2001) salienta o papel central que os professores desempenham na aplicação das inovações “porque são eles que as aplicam junto a seus alunos, e em sua maneira de conceber e de administrar cotidianamente situações de ensino-aprendizagem, as novas ideias provenientes da pesquisa, das escolas-piloto ou dos movimentos pedagógicos” (p. 13), além de que “a qualidade da transferência dependerá de sua compreensão das novas ideias, de sua adesão, mas também de sua capacidade e vontade de integrá-las *duradouramente* às suas práticas” (Id., *ibid.*). Além disso, e tal como refere Guerra (2018), as inovações macro (com origem nos gabinetes ministeriais) podem mudar o currículo, a estrutura do sistema e a organização das escolas, mas, dificilmente,

llegan a las actitudes de los profesores, a sus concepciones y a sus prácticas. Los legisladores deben de pensar que el día que se promulga la ley, mientras

⁴⁹ Em itálico no original.

el profesor duerme, alguien le toca con una varita mágica en la cabeza para que lo comprenda todo, en el corazón para que se apasione por ello y en las manos para que lo haga. Pero esa varita mágica no existe (p. 25).

Muñoz e Losada (2000) apresentam algumas considerações que podem constituir-se muito úteis para se ultrapassarem alguns desses obstáculos:

- i) as experiências de inovação são mais sólidas quando se encontram fundamentadas e guiadas por uma filosofia em que subjaz um determinado modelo de escola e uma forma de compreender o ensino/aprendizagem;
- ii) as possibilidades de êxito aumentam na medida em que a inovação possa responder às verdadeiras necessidades dos professores e alunos, ao invés de responderem a necessidades criadas por terceiros (administração, políticos, grupos de peritos, ...) que acabam por criar estruturas frágeis e o abandono dessa inovação à primeira contrariedade;
- iii) nas experiências inovadoras, torna-se mais positivo integrar o conhecimento profissional e a ação, nomeadamente através da investigação-ação;
- iv) a inovação deve transpor os muros da escola e penetrar na comunidade, de forma a assumir o compromisso de tornar a educação um serviço público de qualidade, aberto a todos e facilitador da igualdade de oportunidades;
- v) as experiências inovadoras devem ser realizadas em equipa, privilegiando-se o trabalho colaborativo/cooperativo, o intercâmbio das experiências concretizadas com outros. Melhorar o ato educativo constitui-se como uma tarefa que ultrapassa o ato individual. E, para alcançar êxito, a criação de comunidades críticas, torna-se urgente e cada vez mais necessária, pois só uma ação coletiva organizada pode dar lugar a uma mudança educativa e social. Nesta perspetiva, a inovação e a mudança permitem a emancipação e a amplificação do âmbito de atuação dessas comunidades críticas;
- vi) é fundamental a diminuição da burocracia, simplificando documentos e eliminando tudo o que cerceie a criatividade. O aumento da autonomia das escolas poderá constituir-se como uma medida eficaz na implementação de projetos educativos nas escolas;
- vii) o sistema educativo devia conseguir permitir que no seu seio se realizassem experiências diferentes daquelas que se encontram previamente prescritas e planeadas, facilitando-se as inovações que acarretem ruturas com os tempos, os

espaços, os agrupamentos de alunos, os conteúdos tradicionais e, em geral, com os padrões organizacionais estabelecidos e conhecidos. Além disso, a promoção do intercâmbio entre docentes de diferentes níveis de ensino também poderia constituir-se como muito profícua para o surgimento de inovações;

- viii) a aceitação de divergências é intrínseca a qualquer esforço de renovação e a sua presença nas instituições e grupos é um sinal inequívoco de vitalidade, devendo, por isso, ser aceite e compreendida não como um obstáculo, mas sim como um fator de crescimento.

Estas considerações, sobre a inovação nos agrupamentos de escolas, vão ao encontro da reflexão realizada por Sebarroja (2001) sobre as componentes e os objetivos necessários à inovação educativa, que apresentamos no quadro 3.5.1.

Quadro 3.5.1 – Componentes e objetivos da inovação educativa

COMPONENTES E OBJETIVOS DA INOVAÇÃO EDUCATIVA
1. A mudança e a inovação constituem-se como experiências pessoais que ganham um significado particular na prática, já que devem atender aos interesses coletivos e individuais.
2. A inovação permite estabelecer relações consideráveis entre diferentes saberes de maneira progressiva, para ir adquirindo uma perspectiva mais elaborada e complexa da realidade.
3. A inovação procura converter as escolas em lugares mais democráticos, atrativos e estimulantes.
4. A inovação procura despertar a reflexão teórica sobre as vivências, experiências e interações da aula.
5. A inovação rompe com a clássica separação entre conceção e execução, uma divisão própria do mundo do trabalho e muito enraizada na escola mediante o saber dos especialistas e o “não saber” dos professores, enquanto mero executantes das propostas e fórmulas prescritas.
6. A inovação aumenta o âmbito da autonomia pedagógica das escolas e dos professores.
7. A inovação apela às razões e finalidades da educação e à sua contínua questionabilidade em função dos contextos e mudanças.
8. A inovação nunca se empreende a partir do isolamento e da solidão, mas desde o intercâmbio e da cooperação permanente como fonte de contraste e de enriquecimento.
9. A inovação trata de traduzir ideias na prática quotidiana, mas sem nunca se esquecer da teoria, conceitos indissociáveis.
10. A inovação faz com que aflorem desejos, inquietudes e interesses ocultos – ou que habitualmente passam despercebidos – nos educandos.
11. A inovação facilita a aquisição do conhecimento, mas também a compreensão daquilo que dá sentido ao conhecimento.

12. A inovação é conflituosa e gera um foco de agitação intelectual permanente.

13. Na inovação não há instrução sem educação.

Adaptado de Sebarroja (2001, pp. 18-19)

A inovação nas escolas deve ir muito mais além de um feito social, um estado, um momento ou um produto, concepções estas demasiado restritivas, devendo, então, ser considerada na sua dimensão antropológica, como algo que envolve o coletivo, demasiado complexa para uma só definição e plena de contradições, tal como refere Adamczewski (1996):

L'innovation est une forme d'intervention humaine, audacieuse ou prudente, dans les mouvements auto-organisés mais aussi auto-destructeurs, des personnes, des groupes et des institutions. Une sorte d'ingérence collaborative, propositive ou impositive. L'innovation est un processus pluridimensionnel qui met en communication des auteurs et des acteurs dans une aventure, dans une incertitude collective : ce qui vient et advient de cette incertitude est son objet, son inquiétude et sa promesse. (p. 29)

Em jeito de conclusão, afirmamos que a escola enquanto contexto cultural surge como um cenário dinâmico, complexo, onde a multiplicidade de relações, de atores e de tempos sociais convivem e transformam-se. Ora, um contexto com estas características é um mundo vivo, ativo, onde as inovações devem ser uma realidade vivida e experienciada. Fullan (2002) refere que as inovações requerem sempre um ato de desaprender para poder depois existir uma reaprendizagem, que cria incerteza e que questiona as competências dos intervenientes. Além disso, a inovação não existe por si mesma, não é, de forma alguma, um simples discurso, nem um propósito mais ou menos bem-intencionado, um decreto, uma regulamentação ou mesmo uma lista de regras a seguir. Sem esquecermos que, tal como é salientado por Perrenoud (2004),

valorizar as inovações é, claramente, afirmar o valor das práticas inovadoras identificadas mas é, talvez, em última instância, se abandonarmos a tentação tecnocrata, contribuir para colocar o processo de *mudança* no centro da atenção colectiva e lembrar que ninguém tem o monopólio da sua regulação (p. 102).

Então, e para que a inovação vá muito além de uma reforma ou de uma mera mudança, precisamos de (re)organizar o sistema educativo de forma a que “*les écoles deviennent des écoles apprenantes, où tous les acteurs, adultes aussi bien que les jeunes, prennent le chemin de la découverte, de la recherche, de la création*” (Cros, 1999a, p. 81), ou, como refere Pedró (2018) a uma reinvenção da escola.

Terminamos com uma afirmação de Guerra (2018) com a qual concordamos e que, por isso, transcrevemos:

La escuela muere si se queda anquilosada. Porque tiene que dar respuestas a las necesidades de la sociedad. Y la sociedad cambia. Y tiene que responder a las expectativas de los alumnos y de las alumnas. Que también cambian. Y las ciencias evolucionan y se desarrollan. Los saberes pedagógicos se multiplican. El mundo digital lo invade todo. Si la escuela no se mueve, si no cambia, si no se adapta e, incluso, si no se adelanta a las exigencias de los nuevos tiempos, perderá su sentido (pp. 21-22).

CAPÍTULO IV
METODOLOGIA E DESENHO DE INVESTIGAÇÃO

Ao longo deste capítulo é descrita a metodologia que utilizámos nesta investigação, apresentando as razões que nos levaram a optar por uma abordagem metodológica de cariz qualitativo. Esta fundamentação metodológica possibilita entender o porquê das opções seguidas ao nível do paradigma de investigação e das estratégias, clarificando, deste modo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Organiza-se em cinco pontos: (1) fundamentação metodológica, onde incluímos o *design* do estudo; (2) apresentação e caracterização do caso do estudo; (3) participantes no estudo; (4) técnicas de recolha de dados – análise documental, narrativa escritas e inquérito – e instrumentos de recolha de dados: entrevista semiestruturada e entrevista em grupo (*focus group*); (5) métodos de análise e tratamento dos dados.

Es fundamental contar con nuestra tendencia a la búsqueda de la verdad, a conocerlo todo, a saber sin limites ni fronteras, a preguntarse incesantemente por los por qué de todo. La ciencia, que es la verdad demostrada y sistematizada, ha sido perseguida como un ideal irrenunciable.

Marín Ibañez (1997)⁵⁰

4.1. Fundamentos metodológicos

Qualquer investigação concretiza-se a partir de uma matriz concetual, de um paradigma que define as características do objeto de investigação, do tipo de problemas a colocar e a resolver, da própria essência dos processos de investigação, das estratégias e das técnicas e instrumentos que se consideram mais adequados à concretização da investigação (Pérez Gómez, 2002). Nesta linha de pensamento, recordamos Pérez Serrano (1994) para quem “*es evidente que el paradigma que se adopte condiciona los procedimientos de estudio que rijan la investigación, pues cada paradigma mantiene una concepción diferente de lo que es: como investigar, qué investigar y para que sirve la investigación*” (p. 13). E socorremo-nos novamente de Pérez Gómez (2002) que reconhece que a analogia estabelecida entre o modelo metodológico adotado e a concetualização do objeto de estudo é visivelmente dialética, exigindo:

Por una parte, el concepto, siempre provisional, que se tiene de la realidad estudiada determina la elección de los procedimientos de investigación. Por otra, la utilización de unas estrategias metodológicas conduce a un tipo de conocimiento de la realidad estudiada, y a medida que lo incrementamos, vamos exigiendo y depurando los procedimientos de investigación y, como consecuencia, incrementando y depurando también el conocimiento de la realidad (p. 116).

Uma investigação é um processo de procura, de averiguação e questionamento com o qual se procura fazer avançar o conhecimento através da aplicação de um pensamento racional (Pérez Serrano, 2004). E, não é em vão que qualquer investigação se inicia sempre com a curiosidade que todo o ser humano sente ao perguntar-se o porquê das coisas e isto implica uma ânsia de saber e de descobrir que se constitui como um ponto de partida fundamental em qualquer trabalho de pesquisa. Silverman e Marvasti (2008) referem que a curiosidade e a vontade em conhecer mais sobre um determinado assunto são as principais razões na seleção de um tópico de estudo. Assim, e como nos identificamos integralmente

⁵⁰ Cit. in Pérez Serrano (2004, p. 11).

com esta perspetiva, foi a partir de uma vontade em conhecer melhor o assunto sobre o qual este trabalho investigativo se baseia, que partimos para esta pesquisa.

Face aos objetivos que definimos, e aqui recordamos, de novo, Pérez Serrano (2004) que considera que é o objetivo da investigação que determina o paradigma a adotar, a opção recaiu numa metodologia de natureza qualitativa.

A metodologia qualitativa é, segundo vários autores, nomeadamente Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (1994), a adequada para a compreensão dos problemas do ensino e porque, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), uma investigação qualitativa caracteriza-se por contemplar “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (p. 11), por descobrir o sentido e o significado das ações sociais (Sierra Bravo, 1995). E, também, por consistir em descrições detalhadas de situações, acontecimentos, pessoas, interações que são observáveis, incorporando o que os indivíduos dizem, as suas experiências, atitudes, crenças, reflexões, tal como são expressos por eles mesmos (Pérez Serrano, 1994). Ainda segundo esta autora, o paradigma qualitativo surge assim como um estilo de investigação mais próximo da vida dos sujeitos. Investigar de maneira qualitativa significa atuar com símbolos linguísticos com o objetivo de reduzir a distância entre a teoria estabelecida e os dados recolhidos, entre o contexto e a ação. Ou seja, e ainda de acordo com Pérez Serrano (ibid.), o objetivo da investigação qualitativa é o desenvolvimento de conceitos que ajudem a compreender os fenómenos sociais em meios naturais, atribuindo a importância necessária às intenções, experiências e opiniões dos participantes. Acrescentamos que, tal como defende Pérez Gómez (2002), o problema da investigação em educação reside na singularidade do objeto de conhecimento (os fenómenos educativos) com características subjetivas e complexas que requerem uma metodologia de investigação que respeite essas mesmas particularidades.

Salientamos, ainda, a opinião de Flick (2009b) para quem a pesquisa qualitativa “*is oriented towards analyzing concrete cases in their temporal and local particularity and starting from people’s expressions and activities in their local contexts*” (p.21). Neste sentido apontam, igualmente, Latorre, Del Rincón e Arnal (1996) quando referem que a pesquisa qualitativa “*se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales. Se sirve de las*

palabras, de las acciones y de los documentos orales y escritos para estudiar las situaciones tal como son construidas por los participantes” (p. 199).

Para Jovanovic (2011), a pesquisa qualitativa é “*much more than just methods, procedures and techniques. It is in fact an entire world view. Qualitative research thus may entail an understanding of human beings and the world that is fundamentally different from quantitative research*” (p. 20). Ou, como defendem Brinkmann, Jacobsen e Kristiansen (2014) “*qualitative research does not represent a monolithic, agreed-upon approach to research but is a vibrant and contested field with many contradictions and different perspectives*” (p. 17).

Também Denzin e Lincoln (1994) indicam uma possível definição de investigação qualitativa, considerando-a, no entanto, como muito genérica:

qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretative, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meaning people bring to them. (p. 2)

Nesta linha de pensamento, a nossa preferência pela abordagem qualitativa esteve relacionada, também, com as características expostas por vários autores como identificativas deste tipo de estudos e que julgamos poderem aplicar-se à investigação que se pretendia desenvolver: (i) na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural (Yin, 1994), sendo que o investigador é o instrumento principal de recolha de dados. A este propósito, lembremos o que dizem Sacristán e Gómez (1985): “*el investigador se utiliza a sí mismo con sus capacidades de análisis, crítica y empatía como instrumento de investigación, es decir, de observación, asociación e interpretación*” (p. 92). No mesmo sentido, aponta Mucchielli (2007) quando afirma que “*dès le recueil des données, le chercheur est en première ligne. Ce recueil dépend de lui. Ses qualités d’enquêteur et d’observateur sont mises à l’épreuve [...] en recherche qualitative, l’instrument premier de la recherche est le chercheur*” (p. 25). Com efeito, os dados recolhidos em ambiente natural (no agrupamento de escolas em questão) constituíram-se como fundamentais para esta investigação, pois a recolha direta de informação pode contribuir para que as ações e palavras sejam melhor compreendidas quando confrontadas com as visões e perspetivas dos seus atores; (ii) a investigação qualitativa é descritiva e só secundariamente os dados são analisados. Para a compreensão do seu significado os dados deverão ser recolhidos na forma de palavras, dando origem a uma investigação com

resultados escritos. Contendo citações recolhidas para ilustrar a construção de uma visão sobre a problemática investigada, emerge, deste modo, uma apresentação dos resultados rica em pormenores descritivos, constituindo-se este ponto como fundamental na ótica de Merriam (2009) para quem o produto de uma investigação qualitativa “*is richly descriptive*” (p. 14). Neste sentido aponta também Bell (2008) quando menciona que “os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão em vez de análise estatística” (p. 20); (iii) os investigadores qualitativos interessam-se sobretudo por todo o processo, ou seja, pelo que aconteceu e como aconteceu e não unicamente pelos resultados ou produtos conseguidos (Bogdan & Biklen, 1994; Merriam, 2009); (iv) os investigadores qualitativos analisam os seus dados de forma indutiva (Merriam, 2009), como se “reunisses, em conjunto, todas as partes de um puzzle” (Tuckman, 1994, p. 508), tentando, deste modo, construir um quadro, cuja compreensão seja de fácil perceção para todos. Segundo Latorre, Del Rincón e Arnal (1996) o foco da investigação qualitativa é indutivo porque as categorias, padrões e interpretações constroem-se a partir da informação obtida e não a partir de teorias ou hipóteses previamente estabelecidas. Aliás, estes autores consideram o processo de investigação como algo de interativo, progressivo e flexível; (v) o significado das coisas é de importância vital, ou seja, importa, sobretudo, o que os indivíduos pensam e sentem, devendo os investigadores fazer questão de se certificarem de que estão “a apreender as diferentes perspectivas adequadamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

Moreira (2007) considera que uma abordagem qualitativa “parte, precisamente, do pressuposto básico de que o mundo social é um mundo construído com significados e símbolos, o que implica a procura dessa construção e dos seus significados” (p. 49). E, como forma de completar esta ideia, este autor enumera alguns objetivos dos métodos qualitativos, que passamos a transcrever:

- (i) entrar *dentro*⁵¹ do processo de construção social, reconstruindo os conceitos e ações da situação estudada;
- (ii) descrever e compreender em detalhe os meios através dos quais os sujeitos empreendem ações significativas e criam um mundo seu;
- (iii) conhecer como se cria a estrutura básica da experiência, o seu significado, manutenção e participação através da linguagem e de outras representações simbólicas;

⁵¹ Em itálico, no original.

- (iv) recorrer a descrições em profundidade, reduzindo a análise a âmbitos limitados de experiência, através da imersão nos contextos em que ocorre;
- (v) deixar para segundo plano (ou mesmo completamente de lado) as pesquisas comparativas estandardizadas, os experimentos, dada a necessidade sentida pelo investigador de se tornar particularmente sensível ao facto de que ‘o sentido nunca pode dar-se por adquirido’ e que ‘está ligado essencialmente a um contexto’.

Reforçando esta linha de pensamento, salientamos a opinião de Coutinho (2006):

inspirados no paradigma interpretativo da investigação educativa, os estudos qualitativos abrangem todas as situações em que as preocupações do investigador se orientam para a busca de significados pessoais, para o estudo das interacções entre as pessoas e contextos, assim como formas de pensar, atitudes e percepções (p. 5).

Parece, pois, ser consensual que a subjetividade do objeto de estudo das ciências sociais, tal como já anteriormente referimos, e muito em particular da educação, requer uma metodologia que respeite essa sua natureza subjetiva, criativa e muito peculiar (Riehl, 2001; Pérez Gómez, 2002; Brage, 2004, Coutinho, 2014). Esta metodologia implica, por tudo o que já referimos, um trabalho de campo em que o investigador surge comprometido e participante, pois tal como refere Mucchielli (1991) “*on commence à concevoir que l’extériorité objective et totalement neutre est difficile sinon impossible*” (p. 12), acrescentando que:

toute «explication» d’un phénomène social peut être entachée de nombreux «biais» venant de l’observateur et de l’analyste, On admet qu’il vaut mieux «comprendre», en acceptant de rentrer dans la logique propre des acteurs sociaux, en prise avec le phénomène à étudier (ibid.).

No que concerne ao *design* de investigação, recordemos o que nos dizem Sacristán e Gómez (1985):

la observación participativa, el estudio de casos, la investigación en la acción, son estrategias metodológicas consecuentes con los presupuestos de la investigación cualitativa. Se apoyan en la presencia prolongada del investigador en el contexto de investigación como procedimiento metodológico más apropiado para captar e interpretar el flujo de significados e interacciones que se generan, intercambian y negocian en la vida compleja y fluida del aula (p. 92).

Numa investigação de cariz qualitativo podemos, então, recorrer a inúmeras técnicas de recolha de dados (Yin, 1993; Denzin & Lincoln, 1994; Latorre et al., 1996; Wolcott, 2001; Riehl, 2001; Cohen, Manion & Morrison, 2007; Silverman & Marvasti, 2008; Fick, 2009a), pois tal como referem Silverman e Marvasti (2008) “*research methods should be*

chosen based on specific task at hand” (p. 23), devendo o investigador assegurar-se que as informações recolhidas ao longo do estudo são as mais pertinentes e necessárias, pois as conclusões serão mais convincentes já que advêm de um conjunto de corroborações. Além disso, os potenciais problemas de validade de construto poderão estar salvaguardados uma vez que as descobertas, nestas condições, são validadas através de várias fontes de evidência.

Guba (1985) apresenta-nos um modo segundo o qual os investigadores qualitativos, que ele apelida de “naturalistas”⁵² tentam ultrapassar as questões de credibilidade e validade que inúmeras vezes se lhe colocam quer no decurso da investigação quer no seu término. Para o autor (cf. Quadro 4.1.1) a investigação pode ser afetada por vários fatores (indicados na primeira coluna), que produzem determinados efeitos (apresentados na segunda coluna), cabendo ao investigador encontrar as melhores soluções com o objetivo de atingir resultados credíveis, aceitáveis, relevantes, estáveis e independentes do investigador.

Quadro 4.1.1 – Modo naturalista de credibilidade

MODO NATURALISTA DE CREDIBILIDADE					
A INVESTIGAÇÃO PODE SER AFETADA POR:	QUE PRODUZEM OS EFEITOS DE:	PARA ULTRAPASSAR ESTES PROBLEMAS OS INVESTIGADORES:		COM A ESPERANÇA DE CONSEGUIR:	E PRODUZIR CONHECIMENTOS QUE SEJAM:
		DURANTE	DEPOIS		
fatores que ocultam e interatuam	dificuldades de interpretação	trabalham durante um período de tempo prolongado utilizam a triangulação recolhem material de adequação referencial fazem comprovações entre os participantes	estabelecem a corroboração estrutural estabelecem a adequação referencial provocam a comprovação dos participantes	credibilidade	aceitáveis
não repetibilidade	dificuldades de	recolhem minuciosos dados	desenvolvem descrições	não repetibilidade da situação	dificuldades de comparação

⁵² Salientamos que o termo ‘naturalistas’ é inúmeras vezes utilizado no âmbito dos estudos qualitativos dado os problemas serem estudados no ambiente em que ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do investigador (Bogdan & Biklen, 1994).

da situação	comparação	descritivos fazem amostragem teórica	minuciosas		
mudanças de instrumentos	instabilidade	utilizam métodos que se complementam elaboram pistas de revisão	verificam as pistas de revisão	dependência	estáveis
preferências do investigador	prejuízos	utilizam a triangulação praticam a reflexão epistemológica.	constatam a confirmabilidade	confirmabilidade	independentes do investigador

Adaptado de Guba (1985, p. 156)

Tendo como fundamento todos os fatores que acabámos de referir, e atendendo a que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 89) considerámos que este seria a melhor estratégia de pesquisa a seguir nesta investigação. Além disso, levámos em conta que o estudo de caso, tal como refere Morgado (2012) “apresenta maleabilidade suficiente para se assumir como uma mais-valia no campo da investigação em educação” (p. 79), a par do facto de quando o que nos interessa é a particularização e não a generalização de resultados, situamo-nos no estudo de caso dado que nos oferece uma perspetiva contextualizada (Munõz Serván & Munõz Serván, 2004). Salientamos, ainda, a ideia de Amado e Freire (2014):

Nos estudos de caso de investigação, a intenção do investigador vai para além do conhecimento desse valor intrínseco do caso, visando concetualizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar; contudo, o ponto de partida desses processos é a compreensão das particularidades do caso ou dos casos em estudo (p. 124).

4.2. Estudo de caso

Para além da já citada definição que Bogdan e Biklen (1994) nos proporcionam sobre o que é um estudo de caso, vários autores debruçaram-se sobre este assunto, surgindo, assim, outras explicações sobre este *design* de investigação. Aliás, inúmeros autores consideram que uma só explicação do que é um estudo de caso é algo difícil de alcançar mercê das inúmeras investigações surgidas sob o nome de estudos de caso (Afonso, 2005; McMillan & Schumacher, 2005, Merriam, 2009; Morgado, 2012; Amado & Freire, 2014;

Punch, 2014; Simons, 2014). A este propósito trazemos à liça a seguinte definição de Bassey (1999), que consideramos bastante completa e abrangente:

Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objetivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objetivo, possibilitando a exploração de aspetos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência. (p. 58)

Para Cohen, Manion e Morrison (2007) um estudo de caso *“provides a unique example of real people in real situations, enabling readers to understand ideas more clearly than simply by presenting them with abstract theories or principles”* (p. 253).

Segundo Latorre, Del Rincón e Arnal (1996) o estudo de caso constitui-se como um tipo de investigação particularmente apropriado para estudar um caso, ou situação com alguma intensidade num período curto. O potencial do estudo de caso assenta no facto de permitir centrar-se num caso, ou situação, concreto e identificar os distintos processos interativos que o compõem.

Efetivamente, o estudo de caso assume-se como uma estratégia específica de investigação, procurando descobrir as particularidades de um contexto/indivíduo e tentando conhecer em profundidade esse objeto de estudo no seu ambiente natural, constituindo-se como um estudo consistente sobre um determinado caso, que se estuda em profundidade e nos seus mais variados aspetos (Sierra Bravo, 1995; Brage, 2004, Morgado, 2012), podendo-se utilizar técnicas diversas para a recolha de dados, pois tal como refere Stake (1994) *“case study is not a methodological choice, but a choice of object to be studied. We choose to study the case. We could study it in many ways”* (p. 236). Neste sentido apontam também Meirinhos e Osório (2010) quando recordam que *“devem ser o caso e o seu contexto, bem como o problema, as proposições e respectivas questões orientadoras, a indicar ao investigador as melhores técnicas e materiais a utilizar bem como a informação a recolher”* (p. 59).

Seguindo esta linha de pensamento, recordamos Simons (2014) para quem o estudo de caso não se define pela metodologia (ou método) utilizada, o que o define é, sim, a singularidade, o conceito e os limites do caso e Punch (2014) que refere que *“the basic*

idea is that one case (or perhaps a small number of cases) will be studied in detail, using whatever methods and data seem appropriate” (p. 120).

Também Latorre, Del Rincón e Arnal (1996) consideram que “*aunque la observación y entrevista suelen ser utilizadas con frecuencia en el estudio de casos, se incluye cualquier técnica que el diseño de investigación precise. Las técnicas de obtención de la información se seleccionan por su pertinencia para el estudio*” (p.236). Amado e Freire (2014) apontam neste mesmo sentido: “[os estudos de caso] são estudos que admitem uma grande multiplicidade de abordagens metodológicas” (p. 121).

O estudo de caso apresenta, então, um cunho naturalista, compreendendo e descrevendo o «caso», baseando-se no trabalho de campo e pressupondo um observador participante, ou não, que se interessa sobretudo pela interação de fatores e acontecimentos, valorizando mais os processos que os resultados. Esta estratégia possibilita que o investigador observe, entenda, analise e descreva uma determinada situação, constituindo-se, por isso, como um modo de investigação no qual o investigador se encontra profundamente envolvido em todas as etapas do processo.

Morgado (2012) salienta, igualmente, este “*envolvimento pessoal* do investigador, interagindo com o contexto em que decorre a ação de forma a captar, do modo mais fiel possível, o desenrolar dos acontecimentos” (p. 59).

E, é neste sentido que concordamos com Stake (1998) ao afirmar que “*qualitative case study is characterized by the main researcher spending substantial time, on site, personally in contact with activities and operations of the case, reflecting, revising meanings of what is going on*” (p. 99) e com Lawn e Barton (1985) quando referem que a investigação com um estudo de caso implica uma avaliação e uma interpretação por parte do investigador e daí o esforço deste em identificar-se com os participantes do estudo, com o objetivo de conseguir entender o seu mundo. Simons (2014) acentua esta vertente ao defender que o estudo de caso permite uma interação com as pessoas, ouvindo as suas histórias, julgamentos, inquietações, ou seja, dando-lhes voz na compreensão dos contextos e dos projetos em que se encontram envolvidos.

Segundo Yin (1994) e Tuckman (1994) o estudo de caso justifica-se sempre que se pretenda responder a questões do tipo **como**, **o quê** e **porquê**, podendo ser definido, segundo Yin (Ibid.), como uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo no seu contexto real, constituindo-se, por tudo isso, como um valioso

instrumento para todos os que pretendem descrever e compreender contextos de ensino com alguma profundidade.

Aliás, a noção do contexto e dos seus limites, ou fronteiras, é fundamental na compreensão do caso, tal como referem Miles, Huberman e Saldaña (2014), para quem o caso pode ser definido como um fenómeno que ocorre num contexto circunscrito, “*a ‘case’ always occurs in a specified social and physical setting; we cannot study individual cases devoid of their context*” (p.30) e para Flick (2009b) que considera que casos concretos devem ser analisados na sua particularidade temporal e local e atendendo sempre ao contexto em que se desenvolvem.

Neste tipo de investigação, o investigador não pretende modificar a situação, mas compreendê-la e descrevê-la tal como ela é, não tendo, contudo, de ser meramente descritiva, pois pode ter igualmente um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outras situações já conhecidas e/ou com as teorias existentes e ajudando, deste modo, a criar novas teorias e novas questões para futuras investigações (Yin, 1984). Este conhecimento, que se vai construindo à medida que o estudo se vai desenvolvendo, leva a que Muñoz Serván e Muñoz Serván (2004) defendam que o estudo de caso envolve dois princípios básicos: (i) o construtivismo (o conhecimento que se cria vai sendo construído no processo de investigação, não sendo, por isso, um resultado final que se descobre), (ii) a relatividade (o investigador interpreta em função da sua própria experiência e constitui-se como uma variável de suma importância a ter em conta em todo o processo de investigação).

A investigação que pretendemos desenvolver será realizada num contexto educativo (um agrupamento de escolas que, enquanto organização, se apresenta como singular, com características distintas que o individualizam e o tornam ímpar no seio de outras organizações semelhantes), constituindo-se como um caso único, procurando descobrir e descrever o que há nele de mais substancial, característico e particular (Anguera, 1986, Cohen & Manion, 1990; Yin, 1994; Pérez Serrano, 1994, 2004, Stake, 1994, 2009; Latorre et al., 1996; Fonseca, 2002; Morgado, 2012). Saliente-se ainda que, nesta investigação, consideramos que estamos perante um estudo de caso **único** (Bogdan & Biklen, 1994; Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 1994; Yin, 1994), do tipo **intrínseco** (Stake, 1994; 2009) e **interpretativo** (Pérez Serrano, 1994; Merriam, 2009) já que será nosso propósito conseguir uma melhor compreensão de um caso particular que contém em si mesmo o

interesse da investigação. Ou seja, o objetivo fundamental será então a compreensão do caso e em que todo o sistema de relações facilitará essa mesma compreensão a um nível basicamente descritivo, através de descrições ricas e densas, que fornecem dados para desenvolver categorias conceituais, para ilustrar, defender e mesmo desafiar pressupostos teóricos disseminados antes da recolha de dados.

A partir de tudo o que referimos sobre esta estratégia de investigação, podemos destacar todo um conjunto de características básicas, que diferencia o estudo de caso de outras estratégias:

- (i) Executam uma descrição contextualizada do objeto de estudo e o seu principal mérito consiste em desvendar as relações entre uma determinada situação e o seu contexto;
- (ii) São estudos holísticos, pois o investigador observa profundamente a realidade, oferecendo uma visão completa do fenómeno em estudo e da sua complexidade;
- (iii) Refletem a peculiaridade e a particularidade de cada realidade/situação através de uma descrição densa e fiel do fenómeno investigado;
- (iv) O estudo de caso é heurístico, pois tenta elucidar a compreensão do leitor sobre fenómeno social objeto de estudo;
- (v) A abordagem não é hipotética; observa-se, tiram-se conclusões e apresentam-se;
- (vi) Centram-se em relacionamentos e interações e, portanto, requerem um investigador participante;
- (vii) Estudam fenómenos contemporâneos, analisando um aspeto de interesse exigindo ao investigador uma permanência prolongada no terreno da investigação;
- (viii) Os processos de negociação entre o investigador e os participantes são permanentes;
- (ix) Envolvem múltiplas fontes de dados e a análise desses dados deve ser realizada de um modo global e interrelacionado;
- (x) O raciocínio é indutivo; as premissas e a generalização dos resultados surgem, sobretudo, a partir do trabalho de campo, o que implica uma descrição minuciosa de todo o processo de investigação.

Apesar de ser um *design* de investigação cada vez mais utilizado na pesquisa qualitativa (Morgado, 2012; Amado & Freire, 2014), o estudo de caso também pode ser alvo de críticas no que respeita à generalização de resultados. Punch (2014) coloca mesmo a questão: se um estudo é baseado num único caso como podemos generalizar resultados? Segundo este autor, a resposta é simples: nem sempre a generalização deverá constituir-se

como um fim da investigação. E exemplifica com duas situações: “*first, the case may be so important, interesting or misunderstood that it deserves study in its own right. Or it may be unique in some very important respects, and therefore worthy of study*” (p. 122), e dá como exemplo o estudo de caso intrínseco, defendido por Stake para apoiar a sua justificação. De facto, num estudo de caso intrínseco, a intenção do estudo não é a generalização, mas sim a compreensão do caso na sua complexidade, totalidade e no seu contexto.

Denzin (1970) considera que a generalização não deveria ser necessariamente um objetivo dos projetos de pesquisa, sejam, ou não, um estudo de caso. E, Robson (2002, citado por Cohen, Manion & Morrison, 2007, p. 253) assinala que os estudos de caso optam por uma generalização mais analítica em vez de estatística, pois desenvolvem uma teoria que pode ajudar os investigadores a entenderem outros casos/fenómenos semelhantes. Em jeito de síntese, lembramos Pérez Gómez (2002) quando refere que as generalizações em ciências sociais são sempre configuráveis e probabilísticas, circunscritas a um espaço e tempo determinados e passíveis de serem interpretadas de maneira específica em cada contexto singular.

No quadro 4.2.1, podemos conferir os pontos fortes e pontos fracos, que acabamos de referir, do estudo de caso, segundo a perspetiva de Cohen, Manion e Morrison (2007).

Quadro 4.2.1 – Pontos fortes e pontos fracos do estudo de caso

PONTOS FORTES E PONTOS FRACOS DO ESTUDO DE CASO	
PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
Os resultados são mais facilmente entendidos por um vasto público (incluindo não-académicos) por serem frequentemente escritos em linguagem corrente e não profissional	Os resultados poderão não ser generalizáveis exceto quando outros leitores/investigadores percebem a sua aplicação
São imediatamente compreensíveis, falam por si mesmos	Não são facilmente abertos a verificações cruzadas, conseqüentemente poderão ser seletivos, tendenciosos, pessoais e subjetivos
Capturam características únicas que de outra forma poderiam perder-se numa larga escala de dados (por exemplo, inquéritos); estas características únicas poderão ser a chave para entender a situação	Estão propensos a problemas de viés de avaliação, apesar das tentativas de enfrentar a sua reflexividade
São fortes na realidade que descrevem	
Proporcionam conhecimentos sobre outras situações e casos semelhantes e deste modo assistem na interpretação de casos semelhantes	
Podem ser realizados por um único investigador sem a necessidade de uma equipa de	

investigadores	
Podem abranger e desenvolver-se em eventos imprevistos e em variáveis incontroláveis	

Adaptado de Cohen, Manion & Morrison (2007, p. 256)

4.3. Participantes no estudo

Atendendo a que o objetivo principal desta investigação se centra na ação dos coordenadores de departamento de um agrupamento de escolas, os participantes deste estudo serão todos os coordenadores de departamento do agrupamento.

O Decreto-Lei n.º 126/2012, de 2 de julho, no seu artigo 43.º, ponto 3, refere que “o número de departamentos curriculares é definido no RI do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, no âmbito e no exercício da respetiva autonomia pedagógica e curricular”. Neste caso, existem seis departamentos curriculares: Departamento de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo (DEPE1C); Departamento de Línguas (DL); Departamento de Ciências Sociais e Humanas (DCSH); Departamento de Informática e Tecnologias (DIT); Departamento de Matemática e Ciências Experimentais (DMCE); Departamento de Expressões (DE). Para além dos seis coordenadores de departamento curricular, adiante indicados pela sigla do departamento antecedida pela letra C, também entrevistámos a Coordenadora do conselho de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Neste estudo, para além dos coordenadores de departamento, interessava-nos, igualmente, escutar as opiniões de professores desse agrupamento e da respetiva diretora e daí eles fazerem igualmente parte dos participantes.

Um dos instrumentos de recolha de dados foi a narrativa escrita a ser realizada por professores do agrupamento e como todos “estão ‘realmente’ envolvidos e têm experiência com a questão em estudo” (Flick, 2009a: 47), a nossa escolha recaiu sobre vários professores dos vários departamentos. Colocámos como condição pertencerem ao quadro do agrupamento, por consideramos que estes elementos podem ser capazes de representar, em termos de experiência e envolvimento, a realidade vivenciada pelo conjunto da população docente. Ou seja, estamos perante o que Aires (2011) denomina de “amostragem opiniática” em que “o investigador selecciona os sujeitos em função de um critério estratégico pessoal - os sujeitos que possuem um conhecimento mais profundo do problema a estudar” (pp. 22-23). No entanto, a recolha das narrativas escritas ficou muito

aquém do que inicialmente havíamos previsto, pois, e apesar, das démarches encetadas junto dos docentes do agrupamento ao longo de meses, houve uma manifesta recusa por parte de inúmeros professores em participarem no estudo. Houve, é certo, adesão e incentivo dos coordenadores de departamento, contudo, os docentes alegaram “falta de tempo” e até “assunto pouco interessante”, para a não colaboração na investigação.

Relativamente ao *focus group*, e como o objetivo era igualmente ‘ouvir’ os docentes do agrupamento, foi selecionado um docente de cada um dos departamentos. Contudo, a apesar de todo o empenho que colocámos na consecução deste objetivo, não foi possível reunir os docentes que inicialmente havíamos pensado como necessários à realização do *focus group*. E, daí que na sua concretização tenham participado unicamente três docentes, professor A (PA), professor B (PB) e professor C (PC), da escola básica, dada a recusa de todos os outros em darem a sua opinião sobre um tema considerado como “polémico” e “sem interesse”.

4.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (1994) afirmam que

para estabelecer uma articulação entre o «mundo empírico» e o «mundo teórico», o investigador, quer seja em investigação qualitativa ou não, deve selecionar um modo de pesquisa, uma ou mais técnicas de recolha de dados e um ou vários instrumentos de registo dos dados (p. 141).

De Ketele e Roegiers (1999) definem a recolha de dados como uma recolha de informações que pode ser entendida como

o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento, ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma acção deliberada cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes (p. 17).

Em consonância com estas duas asserções, e, também, porque, sem o recurso a mais que uma fonte de recolha de dados, não seria possível a, tão almejada como necessária, triangulação de dados, de que falaremos adiante, utilizamos duas técnicas, e mais que um instrumento, para recolha de dados. Como técnicas de recolha de dados recorreremos à análise documental e ao inquérito e, dentro desta técnica, utilizamos os instrumentos: a entrevista semiestruturada; a entrevista em grupo (*focus group*); e as narrativas escritas.

Seguidamente, procedemos a uma explanação detalhada sobre as principais características de cada uma das técnicas e instrumentos de recolha de dados adotados. No capítulo V apresentamos e procedemos a uma análise (com base na análise de conteúdo) e no capítulo VI procedemos à interpretação (com base no quadro teórico) dos dados recolhidos no terreno.

Moreira (2007) considera que na recolha de dados estamos perante dois tipos de dados: primários (observações, entrevistas e questionários), porque o investigador recolhe os dados em primeira mão e secundários (documentos escritos e documentos audiovisuais), pois trata-se de dados com os quais o investigador entra em contacto depois de serem redigidos por terceiros. Nesta investigação, recorreremos aos dois tipos, tal como já o referimos.

Na seleção das técnicas de recolha de dados tivemos em conta as questões da validade e fiabilidade que tentámos ultrapassar com o recurso à triangulação metodológica (Denzin, 1970), tendo como finalidade cruzar ângulos de estudo ou de análise, para “*compararlos y contrastarlos entre sí*” (Bisquerra, 1989, p. 264). Validade e fiabilidade que se afiguram como extremamente importantes em qualquer investigação e que podem ser afetadas por inúmeros fatores, tais como a honestidade, a profundidade, a riqueza e o alcance dos dados obtidos, a forma de abordagem dos participantes, a extensão da triangulação e o desinteresse ou a objetividade do investigador (Winter 2000).

Apesar de todos estes fatores que poderão tornar-se verdadeiros constrangimentos, convém recordar o carácter subjetivo da pesquisa qualitativa e que: “*Su objetivo prioritario [enfoque interpretativo] no es establecer la correspondência entre los datos y las inferencias teóricas, entre la realidad y una teoria privilegiada que la explica*” (Peres Gómez, 2002, p. 132). Morgado (2012) acrescenta que “convém lembrar que, com este tipo de estratégia investigativa [estudo de caso], se procura que cada indivíduo confira sentido e significado às ações que desenvolve e/ou analisa, sendo esta característica que confere singularidade e credibilidade ao estudo” (p.124). Além disso, e tal como afirma Winter (2000) “*establishing a common definition or even core concept of 'validity' is an immensely difficult process*” (p. 11). Este autor refere, ainda, que uma forma de testar a validade de uma investigação é questionar se a pesquisa está a medir o que se pretendia efetivamente medir.

Dawson (1982, citado por Morgado, 2012, p. 123), sugere algumas ações que podem ser levadas a cabo no sentido de serem ultrapassadas algumas das críticas que comumente são dirigidas ao estudo de caso, em particular a de falta de rigor⁵³. Salientamos duas que julgamos mais exequíveis: (i) o recurso a diferentes métodos de recolha de dados, a um número elevado de participantes e proceder à triangulação das informações conseguidas; (ii) o investigador deve concentrar a sua atenção nos aspetos do caso que se apresentem como mais reveladores.

Relativamente à questão da fiabilidade, Flick (2009b) considera que a discussão em redor deste termo resume-se a dois aspetos: em primeiro lugar, a necessidade de explicar a origem dos dados de forma a possibilitar a verificação do que é opinião dos participantes no estudo ou uma interpretação do investigador; em segundo lugar, os procedimentos efetuados no campo, nomeadamente a realização das entrevistas, que além de explicados e fundamentados devem permitir a comparação quando realizados por diferentes investigadores. Quanto à credibilidade de todo o processo esta será melhor quanto mais detalhado e documentado for o processo de pesquisa. Para Pérez Gómez (2002) “*la credibilidad de la investigación es un objetivo claro que requiere constatar la consistencia de los datos*” (p. 131), e que poderá ser alcançada através do “*contraste permanente de las indagaciones, las inferencias provisionales y las hipótesis de trabajo que se van decantando como fruto de la reflexión, del debate y del contraste*” (Id., *ibid.*).

Para Morgado (2012) “a fiabilidade é demonstrada através da triangulação dos dados, devendo, por isso, ser utilizados diversos instrumentos de recolha” (p. 124). Van Der Maren (2004) menciona, a este propósito, que a técnica de verificação da fiabilidade assenta na possibilidade de repetir a observação de um mesmo acontecimento através de vários pontos de vista.

Então, constatamos que a triangulação surge como um conceito diretamente relacionado com a validade e a fiabilidade. Relembremos as palavras de Guba (1985): “*no se debería aceptar ningún ítem de información que no pueda ser verificado por dos fuentes al menos*” (p. 158). Este autor vai ainda mais longe quando refere que a triangulação significa “*recoger datos desde una variedad de perspectivas, usar una variedad de métodos y apoyarse en una variedad de fuentes para que las predilecciones de cada investigador se*

⁵³ Em Santos (2018) pode ler-se: “É um facto que alguns autores, em particular os positivistas, se revelam algo críticos em relação à estratégia de estudo de caso. Em Yin (1994), pode perceber-se que a principal crítica apontada é a de falta de rigor” (p. 83).

comprueben tan tenazmente como sea posible”. Neste sentido, surge, também, a definição dada por Kemmis (1983) para quem a triangulação consiste num controle cruzado entre diferentes fontes de dados: pessoas, instrumentos, documentos ou uma combinação de todos eles. Pérez Gómez (2002) considera que o objetivo da triangulação é provocar um intercambio de opiniões ou o confronto de registos e informações. Triangulação que pode basear-se no contraste de várias fontes, métodos, informações e recursos, tal como também refere Van der Maren (2004): “*la confrontation de matériels obtenus sans et sous le contrôle du chercheur et des informateurs est une des premières stratégies à envisager pour effectuer une triangulation*” (p. 84) e Latorre, Del Rincón e Arnal (1996) para quem a triangulação “*és una de las técnicas más características de la metodología cualitativa. És un recurso que se sirve de una variedad de fuentes de datos, de investigadores, de perspectivas (teorías) y de métodos, contrastando unos con otros para confirmar datos e interpretaciones*” (p. 216).

O uso destes diferentes tipos de triangulação poderá ajudar a superar as críticas metodológicas que frequentemente são colocadas ao investigador qualitativo e à investigação que realiza. No quadro 4.4.1, apresentamos os principais tipos de triangulação, com base na tipologia apresentada por Denzin (1970), que podem ser usados na investigação qualitativa. Segundo este autor, uma hipótese testada com o recurso a estes diferentes tipos de triangulação poderá ser considerada mais válida do que uma hipótese testada com um único tipo, ou seja, a triangulação seria então uma combinação de várias metodologias tendo como objetivo o estudo do mesmo fenómeno (ibid.).

Quadro 4.4.1 – Principais tipos de triangulação usados na investigação

PRINCIPAIS TIPOS DE TRIANGULAÇÃO	
1.	Triangulação no tempo: trata de tomar em consideração os fatores de mudança e processo mediante a utilização de desenhos longitudinais e transversais.
2.	Triangulação no espaço: trata de superar as limitações impostas pelos estudos realizados num só país ou subcultura, fazendo uso de técnicas culturais cruzadas.
3.	Níveis combinados de triangulação: usa mais de um nível de análise dos três níveis principais usados nas ciências sociais, ou seja o nível individual, o nível interativo (grupos) e o nível social (organizativo, cultural e social).
4.	Triangulação de teorias: utiliza, preferencialmente, as teorias alternativa e/ou competitiva para manipular um só ponto de vista, pretendendo-se obter uma interpretação mais abrangente do fenómeno estudado.
5.	Triangulação de investigadores: inclui vários investigadores que investigam o mesmo tema, comparando os resultados obtidos por cada um deles, para se verificar se todos eles

registam o mesmo.

6. **Triangulação metodológica:** usa o mesmo método em diferentes momentos e/ou métodos diferentes sobre o mesmo objeto de estudo, podendo utilizar-se distintos instrumentos de recolha de dados com o objetivo de verificar se as conclusões são idênticas.

Adaptado de Denzin (1970)

Contudo, a utilização de todas estas triangulações não se afigura como uma tarefa fácil de concretizar sobretudo para um investigador que trabalhe sozinho, com limites de tempo e com recursos económicos limitados. E, daí que a opção recaia, na maioria das vezes, unicamente na triangulação metodológica, por se afigurar como a mais exequível num trabalho de pesquisa como uma investigação de doutoramento.

4.4.1. A análise documental

A pesquisa documental torna-se fundamental para qualquer investigação (Moreira, 2007), podendo constituir-se como complemento a outras fontes ou como uma técnica exclusiva de recolha de dados (Bell, 2008). Tal como Prior (2004), reconhecemos que “*document content is important and there are numerous routes by means of which such content may be studied*” (p. 77).

Nesta investigação, considerámos que a pesquisa documental seria usada como complemento à entrevista semiestruturada, ao *focus group* e à narrativa escrita. Os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para estudos qualitativos, merecendo, portanto, uma atenção especial. Como usualmente pensamos que o trabalho de pesquisa sempre envolve o contacto direto do pesquisador com o grupo de pessoas que será estudado, por vezes esquecemos que os documentos podem constituir-se como uma fonte de dados extremamente rica. E, daí a importância do exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam qualquer tratamento analítico ou que podem ser reexaminados, procurando-se, assim, novas interpretações complementares.

A análise dos documentos existentes numa organização, neste caso a escola, pode revelar-se de enorme interesse para recolher informações que não se encontram disponíveis de outro modo. Consideramos como documento qualquer material que nos possa fornecer informações sobre os fenómenos que estudamos e que existem “com independência da ação do investigador” (Moreira, 2007, p. 153), não sendo, por isso, da sua autoria. Atkinson e Coffey (2004) referem que os documentos organizacionais podem ajudar-nos a compreender decisões tomadas, inovações ou mesmo o surgimento de um determinado

problema. Contudo, estes autores alertam para a necessidade de levar em conta que nem sempre estes documentos, com particulares funções, nos mostram aquilo que efetivamente se passou, como por exemplo, numa reunião. De facto, o que fica registado são as decisões finais tomadas e nem sempre ficamos a conhecer tudo o que foi dito e feito.

Contudo, para Meirinhos e Osório (2010), o recurso a documentos constitui-se como uma estratégia essencial num estudo de caso, pois “a informação recolhida pode servir para contextualizar o caso, acrescentar informações ou para validar evidências de outras fontes” (p. 62). Alguns autores (Bell, 2008; Bogdan & Biklen, 1994; Moreira, 2007) alertam para uma prévia necessidade de verificação da existência, autenticidade, pertinência e exatidão dos documentos a serem utilizados em qualquer estudo.

No caso desta investigação, como os documentos a consultar eram institucionais, nomeadamente o Projeto Educativo (PE), Projeto Curricular (PC) e outros documentos orientadores da política do agrupamento, esse problema não se colocou. Amado (2014) chama a atenção para o facto de estes documentos não deverem “ser tratados simplesmente como fonte de informação, como recurso, mas também como ‘produtos sociais’ que, pela sua análise, possibilitam a compreensão de um conjunto, por vezes com substancial complexidade e abrangência, de fenómenos interacionais e interpretativos que estão por detrás da sua produção” (p. 277).

Tal como Prior (2004) refere devemos ter sempre em mente que “*above all we should recognize the quality of documents as things – as things that can be produced and manipulated, used or consumed, and as things that can act on their creators*” (p.77).

A pesquisa documental, mesmo quando realizada com documentos “não pessoais” (Amado, 2014) enfrenta algumas dificuldades, nomeadamente o facto de muitos dos documentos utilizados não terem sido concebidos com o intuito de fornecer informações com vista a qualquer investigação, fazendo com que as informações transmitidas possibilitem vários tipos de vieses.

Os documentos consultados, nomeadamente o PE, o PC, o Regulamento Interno (RI), o Plano Anual de Atividades (PAA), os Relatórios de Autoavaliação do Agrupamento (RAA), o Relatório de Avaliação Externa (RAE), o Projeto de Intervenção da Diretora (PID) e o Plano de Comunicação do Agrupamento⁵⁴ serviram para nos ajudarem a

⁵⁴ Este plano foi elaborado aquando da agregação de escolas e teve como objetivos a criação de um e-mail institucional para todos os docentes, o desenvolvimento da plataforma Moodle como meio de comunicação interna do agrupamento, o desenvolvimento do jornal escolar *online* que existia na escola básica e a criação

contextualizar o estudo, permitindo uma melhor e mais completa caracterização do caso. Sabemos, contudo, que estes documentos públicos são elaborados por obrigação institucional e são, como Amado (Ibid.) refere “produtos sociais” e daí a necessidade sentida em ir mais além de uma leitura e análise, tentando compreender os sentidos para além do texto.

4.4.2. As narrativas escritas

As narrativas têm sido utilizadas nas investigações em ciências sociais como um meio privilegiado de comunicação no qual os atores “*make sense of their self and the world around them*” (Riessman, 2008, p. 539). No campo da educação, o uso das narrativas como uma técnica de recolha de dados (ou mesmo um método de investigação) permite-nos o desenvolvimento de descrições da cultura dos professores, pois as suas histórias e escritos sobre as suas experiências, pensamentos e comportamentos tornam-se fundamentais na compreensão das perspetivas dos professores (Cortazzi, 2002).

Assim, o uso de narrativas escritas em investigações educativas tem vindo a configurar-se como uma prática em crescimento, já que possibilita a construção/desconstrução das experiências do professor, além de provocar mudanças na compreensão de si e dos outros (Silva & Guilherme, 2011). Connelly e Clandinin (1995) consideram que o principal motivo para o uso das narrativas em educação é o facto de os seres humanos serem, por natureza, contadores de histórias. Ora, quando se escreve, sobretudo sobre si próprio, o que se pensa, como se percebe o que nos rodeia, entramos no “estudo da experiência pessoal e do pensamento” (Moreira, 2011, p. 12), além de, como referem Bochner e Riggs (2014), “*self-telling is a human preoccupation*” (p. 195). E, este aspeto surge como fundamental, uma vez que, tal como mencionam Connelly e Clandinin (1990), “*narrative and life go together and so the principal attraction of narrative as method is its capacity to render life experiences, both personal and social, in relevant and meaningful ways*” (p. 10). Além disso, “*la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales*” (Connelly e Clandinin, 1995, p. 12).

Através da compreensão do *corpus* das narrativas dos sujeitos surge uma representação da realidade repleta de significados e (re)interpretações. E, nesse movimento

de uma *newsletter*, também disponível *online*, que é utilizada na divulgação das notícias relativas às atividades realizadas no agrupamento.

surge o “desvendar de elementos um tanto enigmáticos, para o próprio sujeito da narração que, na maioria dos casos, nunca havia sido motivado a expressar de forma organizada” (Silva & Guilherme, 2011, p. 221). Para além do reconhecimento do “valor da subjetividade”, pois “ao pedir ao indivíduo que relate/registe a sua experiência, fá-lo reviver e reestruturar essa experiência” (Moreira, 2011, p. 12).

O escrever sobre eles mesmos e a narração da sua trajetória de interlocução com professores, em determinadas fases da sua vida, permite-nos perceber, por meio dessa escrita, alguns traços do processo da sua constituição identitária como sujeito pedagógico. Ao narrarem a sua história, as suas ideias e conceções, o professor abre-se ao aprender a (re)escrever a própria história, dando-lhe um outro significado. E, esse percurso construído na interação com o outro “será materializado por palavras. Estas, carregadas de uma multiplicidade de significações, serão usadas como expressão da compreensão de si, do outro e do contexto educacional onde está inserido” (Silva & Guilherme, 2011).

Além destes fatores, que julgamos essenciais, estas narrativas de experiências pedagógicas inscrevem-se, no campo educativo, como uma estratégia de investigação qualitativa, interpretativa e narrativa, procurando reconstruir, documentar e criticar os sentidos, compreensões e interpretações pedagógicas que os professores constroem, reconstroem e negociam em redor dos seus mundos escolares e dos contextos em que se inserem.

Ou seja, a narrativa é definida por Bruner (1988) como uma forma de construir a realidade, constituindo-se como uma construção social, já que, e tal como refere Galvão (2005), a realidade “é percebida por cada um de nós de um modo muito particular, damos sentido às situações por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertencemos” (p. 328). Como na investigação a desenvolver, nos interessava compreender e conhecer as perceções dos participantes - professores - sobre uma realidade por eles vivenciada, julgamos que as narrativas nos permitiram uma melhor compreensão dessa mesma realidade. Pois, tal como refere Flores (2010), “*la voz propia de los sujetos que participan en la realidad investigada es la que mejor nos permite comprender la realidad en la que viven*” (p. 18), e isso é possível através da articulação entre a informação obtida e a posterior interpretação desses dados. Recordamos Connelly e Clandinin (1995) que consideram, inclusive, que a

narrativa é, simultaneamente, o fenómeno que se investiga e o método de investigação *per se*.

E, com o objetivo de melhor entender e conhecer o que os professores pensavam, foram elaborados alguns tópicos (vd. Anexo I) com o intuito de orientar a narrativa dos professores. Esta orientação não foi no sentido de dirigir o pensamento dos professores num determinado sentido, mas visou facilitar e focalizar a escrita do texto.

4.4.3. A entrevista semiestruturada

A escolha deste instrumento de recolha de dados prendeu-se com o facto de propiciar a descrição do fenómeno a estudar e a recolha das opiniões complexas e diversificadas dos participantes num estudo. Escolher a entrevista significa optar pelo estabelecimento de um contacto direto com as pessoas no sentido de recolher informações (Blanchet & Gotman, 1992; Brinkmann, 2008).

Foddy (1996) refere que “fazer perguntas é normalmente aceite como uma forma rentável (por vezes única) de obter informações sobre comportamentos e experiências passadas, motivações, crenças, valores e atitudes, enfim, sobre um conjunto de variáveis de foro subjectivo não directamente mensuráveis” (p. 1). Amado e Ferreira (2014) apontam neste mesmo sentido, considerando que a entrevista “permite um acesso aos discursos dos indivíduos, tal como estes se expressam, ao não-observável: opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções, ideais e valores, que animam uma pessoa a comportar-se de determinado modo” (pp. 211-212). Seguindo esta mesma ideia, Van Der Maren (2004) refere que a entrevista tem como objetivo a obtenção de informações sobre as perceções, os estados afetivos, os julgamentos, as opiniões, as representações dos indivíduos.

Numa entrevista, damos voz ao outro com o objetivo de conhecer melhor o seu pensamento, as suas vivências, a sua singularidade, ou seja, tentar compreendê-lo holisticamente. Patton (2002) considera a entrevista como valiosíssima nesta compreensão do pensamento do outro, questionando: de que outra forma podíamos entrar na perspetiva de um indivíduo? Segundo este autor, “*we cannot observe feelings, thoughts, and intentions. We cannot observe behaviors that took place at some previous point in time (...) We have to ask people questions about those things*” (p. 341) e daí a necessidade de perguntar, de estabelecer um contacto face-a-face, de entender o outro. Ou seja,

the purpose of interviewing, then, is to allow us to enter into the other person's perspective. Qualitative interviewing begins with the assumption that the perspective of others is meaningful, knowable, and able to be made explicit. We interview to find out what is in and on someone else's mind (p. 341).

As características apontadas fazem com que na investigação em Ciências Sociais, a entrevista seja uma técnica muito usada, ou mesmo a mais usada (Moreira, 2007, Brinkmann, 2008). Bell (2008) justifica esse uso através daquilo que considera ser a sua maior valia: “A grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos” (p. 118). Blanchet e Gotman (1992) consideram que “*l’entretien est un parcours*” (p. 22), salientando o papel fulcral do entrevistador, pois “*l’interviewer dresse la carte au fur et à mesure de ses déplacements*” (ibid.).

Quando numa investigação se opta pela entrevista para a recolha de dados empíricos tal significa que nos interessa uma informação mais rica e aprofundada expressa nos discursos dos entrevistados, já que a entrevista visa a obtenção de respostas completas, detalhadas e em profundidade – representações sociais, crenças, valores, vivências, interessando, sobretudo, o ponto de vista dos sujeitos, o seu discurso sobre determinado assunto ou acontecimento. Morgado (2012) aponta neste mesmo sentido: “as entrevistas permitem obter material pertinente para compreender, ou mesmo, justificar, não só os discursos dos atores mas também algumas atitudes e comportamentos que assumem nos seus contextos de trabalho” (p. 74). E daí que, Ferreira e Formosinho (2000) considerem as entrevistas como “práticas discursivas” (p. 66), constituindo-se como estruturantes e “como instâncias de explicitação da experiência reflectida dos actores e dos investigadores” (Id., ibid.).

Contudo, tal como Kvale e Brinkmann (2009) referem, a entrevista vai mais além de uma conversa vulgar, tem um objetivo muito bem definido e baseia-se em questões concretas, com uma estrutura previamente definida e com a finalidade de obter informações. Daí a necessidade de olharmos a entrevista como um diálogo, uma conversa, mas construídos, ou seja, ocorre numa situação produzida (e não natural) entre duas ou mais pessoas (Kvale, 1996), na qual um investigador e um (ou mais) participante iniciam uma conversação focalizada em questões relativas a um tópico concreto (Id., ibid.).

Durante a realização da entrevista alguns cuidados devem ser observados, pois as boas entrevistas “caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136).

Tuckman (1994) alerta-nos para alguns procedimentos a ter em conta quando se realizam entrevistas, nomeadamente a apresentação, aos entrevistados, dos objetivos e a natureza da entrevista, a necessidade de solicitar o seu consentimento para a sua gravação e o dever de acautelar a influência que poderá ter sobre as respostas dadas pelo entrevistado.

O investigador deve, então, possuir uma postura empática, aproveitando os silêncios para dirigir o rumo da conversa para os tópicos que interessam e jamais julgar o entrevistado pois “ao pedir a alguém que partilhe parte de si próprio, é importante que não o avalie, para não o fazer sentir diminuído” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 137). Além disso, e tendo em conta que a entrevista é um encontro entre dois ou mais sujeitos (Blanchet & Gotman, 1992), tendo como principal característica constituir-se como um ato de fala, ou um *speech event*, segundo Labov e Fanshel (1977), em que um sujeito A pretende extrair uma informação do sujeito B, as regras de cortesia e de etiqueta, não podem nunca ser esquecidas pelo entrevistador (Valles, 2007), “*because the objects of inquiry in interviewing are humans, extreme care must be taken to avoid any harm to them*” (Fontana & Frey, 2005, p. 715).

Ao investigador pede-se, também, que evite a parcialidade nas questões que coloca e nas interpretações que realiza, já que a procura da objetividade deve nortear a entrevista, apesar de tal como referem Fontana e Frey (2005) esta objetividade ser muito relativa, pois “*interviewing is not merely the neutral exchange of asking questions and getting answers. Two (or more) people are involved in this process and their exchanges lead to the creation of a collaborative effort called the interview*” (p. 696).

Aliás, um dos inconvenientes que Cohen e Manion (1990) apontam a este instrumento de recolha de dados é precisamente a subjetividade tantas vezes imputada ao investigador, nomeadamente na elaboração das questões e nos processos de transcrição e de análise. Contudo, acrescentamos que o entrevistador não pode ignorar os elementos contextuais, sociais e interpessoais presentes em qualquer contexto de entrevista. Parafraseando Fontana e Frey (2005) “*each interview context is one of interaction and relation and the result is a much a product of this social dynamic as it is the product of accurate accounts and replies*” (p. 699).

Em relação aos tipos de entrevistas, Erlandson, Harris, Skipper e Allen (1993) consideram que “*may take a wide variety of forms, including a range from those that are very focused or predetermined to those that are very open-ended*” (p. 86).

Fontana e Frey (2005) acrescentam que:

Interviewing includes a wide variety of forms and a multiplicity of uses. The most common form of interviewing involves individual, face to-face verbal interchange, but interviewing can also take the form of face-to-face group interchange and telephone surveys. It can be structured, semistructured, or unstructured (p. 698).

Nesta investigação, e tendo em conta os diversos tipos de entrevista, optamos pela entrevista semiestruturada, ou semidiretiva, (Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 1993; Bogdan & Biklen, 1994; Valles, 2002; Quivy & Campenhoudt, 2003; Flick, 2004a; Schmidt, 2004; Afonso, 2005; Fontana & Frey, 2005; Cohen, Manion & Morrison, 2007; Moreira, 2007; Flick, 2007a; Valles, 2007; Merriam, 2009). Vários autores apontam como grande vantagem deste tipo de entrevistas a liberdade que permite ao entrevistador, não implicando uma rígida formulação de questões nem uma determinada ordem a seguir na formulação das mesmas, nomeadamente, Erlandson et al. (1993), para quem a entrevista mais comum é a “*semistructured interview that is guided by a set of basic questions and issues to be explored, but neither the exact wording nor the order of questions is predetermined*” (p. 86).

Morgado (2012) assinala que “no que se refere ao estudo de caso, as entrevistas semiestruturadas são muito utilizadas, uma vez que, sem coartar a possibilidade de imprimir alguma diretividade ao processo, garantem uma confortável margem de liberdade aos inquiridos” (p. 74).

Amado e Ferreira (2014) referem que neste tipo de entrevista “as questões derivam de um plano prévio, *um guião* onde se define e regista (...) o essencial do que se pretende obter” (p. 208). Assim, este tipo de entrevista caracteriza-se por ser conduzida seguindo um guião “construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação. A sua estrutura típica tem um carácter matricial, em que a substância da entrevista é organizada por objectivos, questões e itens ou tópicos” (Afonso, 2005, p. 99).

O guião de entrevista “*resulta de uma preparação profunda para a entrevista*⁵⁵” (Amado & Ferreira, 2014, p. 214) e “à construção deste instrumento deve presidir a

⁵⁵ Em itálico no original.

preocupação por não fazer dele um questionário, mas sim um referencial organizado de tal modo que permita obter o máximo de informação com o mínimo de perguntas” (Id., *ibid.*). Também Blanchet e Gotman (1992) referem que o guião de entrevista deve organizar a interrogação, mas não o discurso, servindo de apoio ao investigador. Este guião surge, então, como um instrumento orientador, pois apesar de não implicar que o investigador tenha as perguntas previamente elaboradas ou que tenha que seguir uma ordem antecipadamente definida (Kvale, 1996), revela-se, na realidade, uma preciosa ajuda durante o desenrolar da entrevista, possibilitando, simultaneamente, uma grande flexibilidade na ação do entrevistador e permitindo que as mesmas questões (abertas) possam ser colocadas a todos os entrevistados. Neste sentido, recordamos o que nos dizem Morgan e Guevara (2008):

the interview guide typically contains a general framework for the interview, but the researcher also has the freedom to pursue the questions in a different order and to allocate more time to some questions than to others depending on what is most appropriate for discussing the research topic with each individual participant (p. 469),

e seguindo a mesma linha de ideias, parafraseamos Patton (2002):

an interview guide is prepared to ensure that the same basic lines of inquiry are pursued with each person interviewed. The interview guide provides topics or subject áreas within which the interviewer is free to explore and ask questions that will elucidate and illuminate that particular subject (p. 343).

Foram as características acabadas de elencar, que nos levaram a optar pela entrevista semiestruturada por nos parecer ser o tipo de entrevista que melhor serviria os objetivos do estudo, tendo em conta que nos interessava conhecer opiniões, perceções e entendimentos dos participantes sobre um tema concreto.

Na elaboração dos guiões das entrevistas, foram tidas em conta as funções dos entrevistados no agrupamento de escolas estudado, i. e., elaboramos um guião para a entrevista com a diretora (vd. Anexo II), um guião para a entrevista com os coordenadores (vd. Anexo III) e um guião para o *focus group* (vd. Anexo IV), sendo, no entanto, constituídos pelas mesmas dimensões e por categorias muito semelhantes, o que obrigou à predefinição de itens, sem, contudo, implicar uma formulação rígida de questões, servindo de orientação, de forma a garantir que as questões colocadas a todos os entrevistados fossem semelhantes. Na elaboração desses guiões tivemos, ainda, em conta os objetivos da pesquisa, explicitados na Introdução desta tese, e todas as questões para as quais procurávamos uma resposta.

Antes da concretização das entrevistas, procedemos à realização de duas entrevistas-piloto com o objetivo de perceber se seria, ou não, necessário proceder a reajustes nos guiões elaborados para a diretora e para os coordenadores. Como as questões foram entendidas e consideradas de fácil perceção, mantiveram-se os guiões iniciais.

Como se pode verificar nos guiões (vd. anexos I, II e III) considerámos como primeira dimensão a caracterização dos participantes no estudo, com vista a conhecer o seu perfil pessoal, académico e profissional. A segunda dimensão incidiu na conceção sobre supervisão pedagógica, em que pretendíamos identificar as perceções sobre liderança e supervisão pedagógica. Interessava-nos, igualmente, conhecer a caracterização das práticas de supervisão no agrupamento e daí tê-la considerado como a terceira dimensão. Como quarta dimensão, referimos a contribuição da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional docente, tendo como objetivo analisar como a supervisão pedagógica contribui para o desenvolvimento profissional docente no agrupamento. Como quinta, e última, dimensão, considerámos as práticas inovadoras de supervisão implementadas no agrupamento, apresentando como objetivo evidenciar práticas inovadoras de supervisão implementadas no agrupamento.

4.4.4. A entrevista em grupo (*focus group*)

Desde a sua reintrodução na pesquisa qualitativa, sobretudo a partir dos anos 80, o *focus group* tornou-se num método de recolha de dados cada vez mais utilizado em trabalhos de investigação devido a conseguir adequar-se a uma grande variedade de fins, nomeadamente ao campo das pesquisas em educação (Stewart, Shamdasani & Rook, 2007; Morgan, 2008).

O *focus group* pode ser entendido como uma forma particular de entrevista em grupo que procura reunir a comunicação entre os sujeitos, que se constituem como objeto de investigação, de modo a poder proceder-se à recolha de dados (Morgan, 2008). A ideia por detrás do método de *focus group* é a de que os processos grupais ajudam a melhor explorar e clarificar as visões de cada um dos elementos do grupo, que seriam muito menos atingíveis em entrevistas individuais (Kitzinger, 1995). De facto, a dinâmica que se poderá estabelecer dentro do grupo de discussão constitui-se como uma vantagem, pois permitirá um acréscimo de informação de grande utilidade para o investigador. Como refere Morgan

(1997) “*focus group provide access to forms of data that are not obtained easily with either of the other two methods* [entrevistas individuais e observação participante]” (p. 8).

Segundo Morgan (1997; 2008), o *focus group* pode ser considerado como uma técnica de recolha de dados através da interação do grupo a partir de um tema apresentado pelo investigador, permitindo três elementos essenciais: (i) os *focus group* surgem como um método de investigação dirigido à recolha de dados; (ii) localiza a interação na discussão do grupo como a fonte dos dados e (iii) reconhece o papel ativo do investigador na dinamização e moderação da discussão do grupo.

Kamberelis e Dimitriadis (2005) consideram o *focus group* como conversações coletivas que se podem desenvolver em pequena ou em grande escala e que podem ser diretivas ou não diretivas. Para Wilkinson (2004), o *focus group* é apresentado como uma discussão informal que ocorre entre um conjunto de indivíduos previamente selecionados, discussão esta que obedece a um tema, sendo o seu principal objetivo descrever e compreender os significados e interpretações que esse grupo tem acerca do assunto em estudo. Neste sentido, Stewart, Shamdasani e Rook (2007) e Amado (2014) consideram que o *focus group* envolve um grupo de pessoas que discutem um tópico concreto sob a supervisão de um moderador que deve promover a interação e assegurar-se que a discussão se mantém no âmbito do assunto em questão. Patton (2002) refere que os participantes de um *focus group* interagem uns com os outros mais do que com o entrevistador, para, deste modo, as suas ideias poderem emergir, pois é a partir desta interação que os dados surgem.

Assim, o *focus group* procura o controle da discussão de um grupo de pessoas, privilegiando-se a observação e o registo de experiências e reações dos indivíduos participantes do grupo, que não seriam possíveis de captar através de outras técnicas de recolha de dados. Aliás, segundo Stewart, Shamdasani e Rook (2007), um dos objetivos da realização de um *focus group* será a obtenção de um melhor entendimento das dinâmicas do grupo que afetam as perceções individuais, o processamento de informação e a tomada de decisões. Ao estimular as interações entre o grupo de participantes, geram-se mais informações que não seriam possíveis de alcançar através de uma entrevista individual (Id., *ibid.*). Também para Morgan (2008) esta interação do grupo apresenta-se como fulcral na recolha de dados, não havendo uma preocupação em obter consensos ou chegar a uma determinada conclusão, pois o interesse reside na conversação levada a cabo pelos participantes. Ou seja, e ainda de acordo com esta autora “*by bringing together people who*

share a similar background, focus groups create the opportunity for participants to engage in meaningful conversations about the topics that researchers wish to understand” (p. 352).

Kitzinger (1995) realça que esta técnica de recolha de dados pode ser muito útil quando se procura explorar e estudar o que as pessoas pensam, como pensam e por que razões pensam desse modo acerca de determinado assunto. Ainda de acordo com esta autora:

this means that instead of the researcher asking each person to respond to a question in turn, people are encouraged to talk to one another: asking questions, exchanging anecdotes and commenting on each other's experiences and points of view.' The method is particularly useful for exploring people's knowledge and experiences and can be used to examine not only what people think but how they think and why they think that way (p. 299).

Galego e Gomes (2005) defendem que é o delineamento teórico do estudo, que se pretende realizar, que determinará a utilização do *focus group* como um método de investigação ou como um conhecimento detalhado e profundo sobre um determinado tópico, obtendo informações provenientes de diferentes pessoas ao mesmo tempo. Perante tal situação, permite-nos também, a nós investigadores, observar a construção do conhecimento numa situação real de dinâmica de grupo, onde são analisadas as relações que vão acontecendo, tendo por base as opções de cada elemento do grupo.

Tendo esta investigação como objetivo proceder a uma recolha de dados sobre a opinião de um conjunto de pessoas (professores do agrupamento em estudo) em relação a um tema específico (supervisão pedagógica e práticas de supervisão implementadas), o recurso ao *focus group* surgiu como uma direção a seguir. Sem esquecermos que este conjunto de pessoas deveria reunir os atributos necessários à constituição de um *focus group*, devendo, por isso, partilhar entre si características comuns e poderem ser relevantes para o estudo em causa, o que não foi difícil de alcançar, pois todos eles eram docentes no agrupamento em questão e, por isso a sua opinião foi considerada fundamental. Silva, Veloso e Keating (2014) consideram, precisamente, que uma das questões que se levanta na constituição do grupo é saber “quem possui o tipo de informação que precisa de ser recolhida sendo que tipicamente os participantes têm algo em comum entre si de uma maneira que é relevante para o projecto” (p. 181). Aliás, seleccionar participantes que partilham perspetivas semelhantes sobre um determinado tópico, criando assim grupos

homogéneos, surge como a estratégia mais comum na organização de um *focus group* de forma a que o intercâmbio de ideias seja proveitoso e ativo (Morgan, 1997, 2008).

Para a concretização da entrevista do *focus group* foi elaborado um guião (vd. Anexo IV) que serviu de orientação ao longo desse processo e que teve como base os objetivos do estudo já anteriormente referidos, bem como o guião elaborado aquando da entrevista realizada aos coordenadores de departamento. Como nos interessava conhecer a perceção dos professores sobre a temática em questão, impunha-se que as questões orientadoras do *focus group* fossem muito semelhantes às colocadas aos coordenadores até para ser possível o confronto de ideias e opiniões.

4.5. Métodos de análise dos dados

O tratamento e a análise dos dados, recolhidos através dos documentos consultados, das narrativas escritas, das entrevistas individuais (semiestruturadas), adiante, também, identificadas apenas por entrevista(s), e em grupo (*focus group*), foram realizados com recurso à “análise de conteúdo” (Vala, 1986; Bardin, 2011).

Análise de conteúdo que Bardin (2011) define como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 44).

No entanto, a expressão ‘análise de conteúdo’ significa mais do que um mero procedimento técnico. A mesma autora oferece uma perspetiva mais holística e integradora deste conjunto de técnicas de análise:

Pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo, todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas que, embora parciais, são complementares. Esta abordagem tem por finalidade efectuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens) (ibid.).

Esta análise de conteúdo realiza-se sobre o *corpus* que resulta da recolha de dados. Neste estudo, entenda-se *corpus* como o conjunto dos textos criados a partir da transcrição

das entrevistas individuais e em grupo (*focus group*), dos documentos consultados e os textos das narrativas.

Depois da análise dos documentos do agrupamento, visando a contextualização do estudo, procedeu-se à leitura das transcrições das entrevistas, individuais e em grupo, e das narrativas escritas, que os participantes no estudo produziram. Tratou-se, unicamente, de uma leitura, que Bardin (2011) apelida de leitura flutuante, e não de uma análise, tendo como objetivo principal a tomada de conhecimento do *corpus* a ser analisado, ou seja, “après avoir fait parler l’interviewé, l’enquêteur fait parler le texte” (Blanchet & Gotman, 1992, p. 91),

Os avanços tecnológicos têm proporcionado o desenvolvimento de *softwares* de análise de dados qualitativos provenientes de várias fontes (entrevistas, *focus group*, vídeos e imagens), cujas funções vão desde a contagem de palavras, até ao mapeamento das ligações entre as unidades de codificação. As potencialidades destes *softwares* levaram a que atualmente se verifique “um interesse renovado em Análise de Conteúdo, em particular nas suas técnicas assistidas por computador (Rodrigues, 2011, p. 204).

São vários os *softwares* de análise de dados existentes no mercado, e. g., o NVivo da QSR International, o WebQDA e o Atlas.ti. Nesta investigação, utilizou-se o Nvivo Plus, versão 11, pelo facto de ele ter uma interface mais intuitiva que os restantes *softwares*.

O sistema de codificação do Nvivo permitiu atribuir códigos ao conteúdo das entrevistas conforme a sua relevância para as questões de estudo. No final da codificação os códigos foram organizados num conjunto hierarquizado de nós e sub-nós. No contexto da aplicação do *software* NVivo são usados os termos “nós” e “sub-nós” ou “nós-filho”, em que os nós podem ser definidos como os recipientes da codificação, dado que vão permitir agregar as “unidades de análise”, isto é, os excertos do *corpus* que o investigador identifica como tendo um significado para o estudo, tal como refere Bryman (2004): “When a document has been coded, the node will incorporate references to those portions of documents in which the code appears” (p. 596). Pretende-se que as unidades mínimas da codificação, os sub-nós, sejam indivisíveis, exaustivos, relevantes para os objetivos da análise e discriminantes, isto é, os sub-nós que integram um nó devem ser mutuamente exclusivos quando o objetivo da análise é identificar os diferentes conhecimentos e posicionamentos dos entrevistados face à questão/ categoria de análise.

Na apresentação dos resultados da análise de conteúdo optou-se por usar os termos categorias e subcategorias, em vez de nó e sub-nós, respetivamente, por ser esta terminologia mais próxima da nomenclatura de Bardin (2011). Foram assim constituídas categorias de análise que corresponderam às temáticas ou questões abordadas nas entrevistas. Cada categoria desdobra-se num conjunto de subcategorias com as quais se procurou representar as diferentes realidades, experiências ou opiniões enunciadas pelos participantes. As subcategorias são constituídas por unidades de análise, isto é, pelos excertos do conteúdo que traduzem opiniões, posicionamentos ou experiências comuns dos participantes. Tal como referem Richards e Richards (1991), as categorias foram concebidas para ajudar a definir e explorar ideias de investigação, encontrar texto relevante para ideias complexas, perseguir intuições fortes em todas as direções, manter as que se revelam úteis e formular e testar hipóteses.

No final da codificação de todo o material empírico obteve-se uma hierarquia de categorias e subcategorias, conforme a matriz de análise de conteúdo de cada dimensão de estudo.

A um nível macro e para segmentar a apresentação dos resultados, as categorias de análise foram organizadas em cinco unidades de contexto, ou dimensões de estudo:

- i) Conceções sobre a supervisão pedagógica;
- ii) A supervisão pedagógica no departamento;
- iii) A supervisão pedagógica no agrupamento;
- iv) Práticas inovadoras de supervisão pedagógica implementadas no agrupamento;
- v) Contributos da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional docente.

Cada dimensão de estudo integra um conjunto de categorias cuja análise permitiu dar resposta às questões específicas da investigação. Os resultados da codificação dos dados qualitativos são apresentados em termos de tabelas de frequências que permitiram a contagem das diferentes subcategorias (opiniões, posicionamentos e experiências dos participantes) e em quadros de unidades de registo que reúnem as unidades de registo contidas em cada categoria ou subcategoria. Os quadros das unidades de registo reúnem ainda, para cada subcategoria de análise, a contagem das referidas unidades de registo consideradas. Ou seja, na elaboração das grelhas para a análise do corpus das entrevistas respeitámos os princípios propostos por Blanchet e Gotman (1992), para quem “*une*

analyse de contenu doit pouvoir rendre compte de la quasi-totalité du corpus (principe d'extension), être fidèle (ce qui est vérifiable par le multi-codage) et auto-sufisante (sans retour nécessaire au corpus)” (p. 95).

A análise do conteúdo das entrevistas conjugou assim método quantitativo (para a contabilização da frequência de ocorrência de conceitos) com o método qualitativo. O primeiro permitiu quantificar posições e identificar padrões nos dados, enquanto o método qualitativo permitiu compreender o sentido da comunicação implícita ou explícita, bem como o significado latente do conteúdo (Bardin, 2011).

Não podemos terminar sem uma nova referência a Bardin (Ibid.) quando a autora destaca a importância da análise de conteúdo não apenas para a realização de uma mera descrição do conteúdo dos discursos produzidos, mas sobretudo para a inferência e a interpretação, objetivo final de qualquer investigação.

De forma a manter o anonimato dos participantes e de forma a facilitar a análise, atribuímos códigos aos docentes participantes

Nos quadros 4.5.1 e 4.5.2, apresentamos as dimensões e as categorias consideradas a partir da construção dos guiões. Salientamos que relativamente ao *focus group* e às entrevistas realizadas aos coordenadores considerámos as mesmas categorias. Relativamente à entrevista à diretora do agrupamento, apesar de as dimensões serem as mesmas, as categorias são diferentes e daí a apresentação dos dois quadros.

Quadro 4.5.1 – Dimensões e categorias da entrevista à diretora do agrupamento de escolas

ENTREVISTA À DIRETORA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	
DIMENSÕES	CATEGORIAS
Caracterização da participante	Idade
	Género
	Habilitações académicas
	Situação/inserção profissional
Conceção de supervisão pedagógica	Entendimento de liderança e supervisão pedagógica
	Relevância da supervisão pedagógica
Caracterização das práticas de supervisão no agrupamento	Práticas de supervisão implementadas
	Projetos comuns, a todos os departamentos curriculares, de supervisão pedagógica
	Apoio e/ou incentivo da direção ao trabalho conjunto dos docentes
Contribuição da supervisão	Contributos da supervisão pedagógica

pedagógica para o desenvolvimento profissional docente	Ação da direção
Práticas inovadoras de supervisão implementadas no agrupamento	Entendimento de inovação
	Práticas inovadoras de supervisão
	Divulgação das práticas inovadoras
	Avaliação das práticas inovadoras
	Impulso dado pela direção

Quadro 4.5.2 – Dimensões e categorias da entrevista aos coordenadores e *focus group*

ENTREVISTA AOS COORDENADORES E <i>FOCUS GROUP</i>	
DIMENSÕES	CATEGORIAS
Caracterização dos Participantes	Idade
	Género
	Habilitações académicas
	Situação/inserção profissional
Conceção sobre supervisão pedagógica	Entendimento de liderança e supervisão pedagógica
	Relevância da supervisão pedagógica
Caracterização das práticas de supervisão no agrupamento	Práticas de supervisão implementadas
	Projetos de supervisão pedagógica no agrupamento
	Apoio e incentivo ao trabalho conjunto dos docentes do departamento
	Obstáculos/constrangimentos na implementação de práticas supervisivas
Contribuição da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional docente	Contributos da supervisão pedagógica
	Ação do coordenador face ao individualismo/isolamento docente
Práticas inovadoras de supervisão implementadas no agrupamento	Entendimento de inovação
	Práticas inovadoras de supervisão
	Divulgação das práticas inovadoras
	Avaliação das práticas inovadoras

CAPÍTULO V
CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Ao longo deste capítulo, efetuamos a caracterização do agrupamento de escolas, contexto onde se desenvolveu este estudo, tendo como base as informações recolhidas nos diversos documentos consultados. Procedemos à apresentação do estudo empírico desenvolvido e à análise dos dados colhidos nos documentos orientadores do agrupamento de escolas e nas narrativas escritas, bem como à análise das entrevistas e do *focus group* realizados.

A escola, enquanto organização, constitui, seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos.

Instituídos como locais de investimento privilegiado dos reformadores e dos políticos da educação, detentores de um lugar de destaque na construção dos quadros legais, entendidos como contextos próprios de inovação pedagógica e de requalificação das práticas educativas, sujeitos às pressões e às expectativas da sociedade civil em geral e dos seus utilizadores mais directos em particular, os estabelecimentos de ensino, de modo específico no que concerne às suas variáveis organizacionais, tornaram-se, também, um dos objectos de estudo mais procurados pela investigação educacional.

Costa (2003, p. 7)

5.1. O agrupamento de escolas onde se desenvolveu o estudo

Constituído, em junho de 2012, a partir da agregação⁵⁶ de um agrupamento vertical⁵⁷, composto por uma escola básica com 2.º e 3.º ciclos e quatro escolas básicas do 1.º ciclo e Educação Pré-Escolar, com uma escola secundária com 3.º ciclo (escola sede), o mega-agrupamento⁵⁸ de escolas onde desenvolvemos a nossa investigação, situa-se num concelho da Área Metropolitana do Porto. As escolas que o integram localizam-se em duas freguesias com características díspares entre si. A escola sede localiza-se numa freguesia, bastante populosa, com características marcadamente urbanas, já as restantes escolas estão localizadas numa freguesia, que, pese embora ser muito maior em área é muito menos populosa e mantém, ainda, características rurais.

Também ao nível socioeconómico e ao nível cultural, a população das duas freguesias apresenta importantes contrastes entre si. Globalmente, no conjunto do agrupamento, 40% dos pais (mãe e pai) dos alunos têm apenas o 1.º ou o 2.º ciclo de escolaridade, sendo que 15% têm o 3.º ciclo. Somente 12% possui o ensino secundário e 3%, uma licenciatura.

⁵⁶ Agregação essa que decorreu da aplicação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho. Esta resolução veio estabelecer orientações para o reordenamento da rede escolar, tendo em vista alcançar três objetivos: adaptar a rede escolar à nova escolaridade obrigatória consagrada na Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto; “adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono [escolar]”; “promover a racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projecto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos”. (Santos, 2018, pp. 17-18).

⁵⁷ Criado a partir da aplicação do Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto.

⁵⁸ Da aplicação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, resultaram alguns agrupamentos de escolas de dimensões físicas e humanas muito grandes, os quais a opinião pública apelidou de mega-agrupamentos.

No que concerne à educação, o agrupamento situa-se num concelho onde a taxa de analfabetismo é residual, pois já em 2011, e de acordo com os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estatística, registava uma taxa de analfabetismo de 2,8%, um valor inferior ao registado na região Norte (5%) e em Portugal (5,2%).

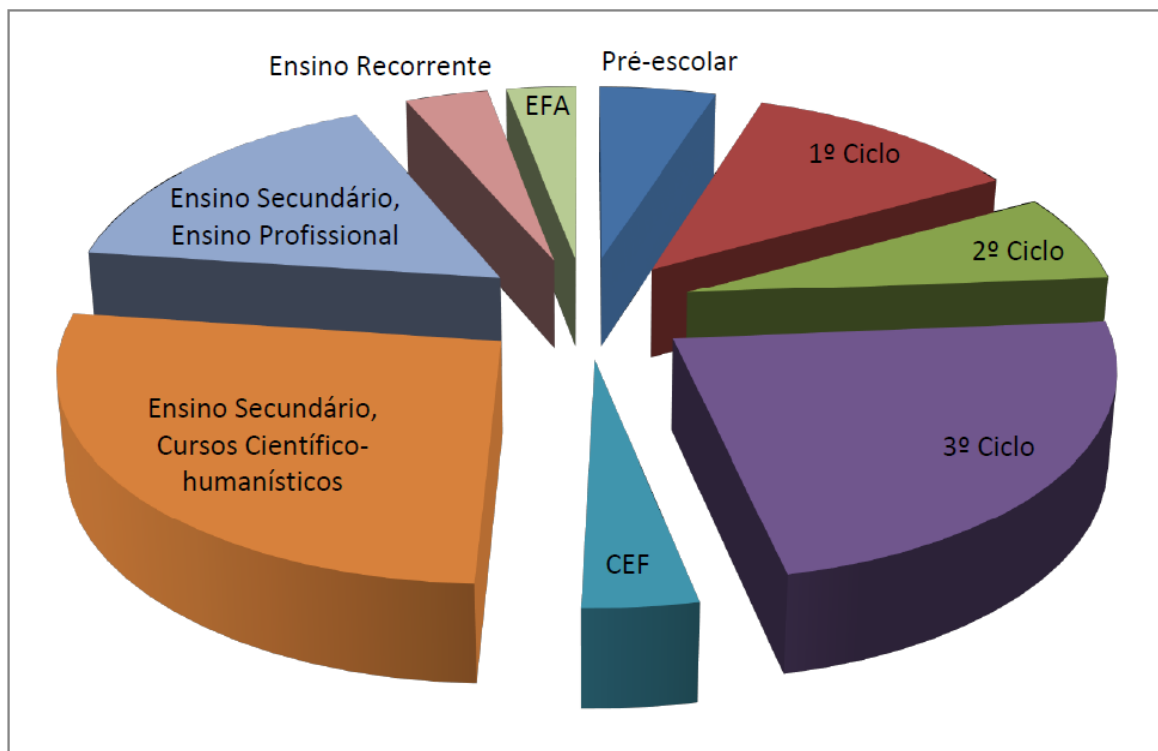
Os resultados escolares do agrupamento não têm sido muito bons, sobretudo ao nível das disciplinas sujeitas a avaliação externa, tal como é referido no RAE de 2015, que os indica como um dos pontos a melhorar: “apesar de o Agrupamento monitorizar os resultados académicos e refletir sobre a qualidade dos resultados, urge a necessidade de desenvolver mecanismos e estratégias que promovam melhores resultados, sobretudo, ao nível dos exames nacionais do ensino secundário”. O mesmo Relatório refere que

o Agrupamento aderiu ao Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário (OTES), o que lhe tem possibilitado monitorizar de forma sistemática o percurso dos alunos, nomeadamente, dos cursos profissionais, conhecer o número de alunos que prossegue estudos, as taxas de empregabilidade, e adequar a oferta formativa,

constituindo-se este facto como um ponto positivo.

As situações de risco de abandono têm sido debeladas de forma sistemática ao longo do tempo e, neste momento, o abandono escolar não é significativo no agrupamento (quase nulo no ensino básico e cerca de 0,5% no ensino secundário).

Durante o ano letivo de 2017/2018, frequentaram o agrupamento 2243 alunos/formandos, repartidos pelos seguintes anos/cursos (cf. figura 5.1.1) e turmas (cf. quadro 5.1.1):



Adaptado do Relatório de Autoavaliação do Agrupamento (RAA) do ano letivo de 2017/18

Figura 5.1.1 – Distribuição dos alunos pelos cursos no agrupamento

Quadro 5.1.1 – Número de turmas do agrupamento

NÚMERO DE TURMAS DO AGRUPAMENTO							
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO	ENSINO SECUNDÁRIO	ENSINO PROFISSIONAL	CURSO DE EDUCAÇÃO FORMAÇÃO	EDUCAÇÃO FORMAÇÃO DE ADULTOS/ENSINO RECORRENTE
7	14	6	24	24	14	4	3/2
Total: 98 turmas							

Em relação ao corpo docente, no mesmo ano letivo, havia um total de 214 docentes, agrupados em seis departamentos curriculares (cf. Quadro 5.1.2). Quanto ao vínculo profissional estabelecido com a escola, a maioria dos docentes pertence ao quadro do agrupamento (88,9%) e 95% lecionam há 10 ou mais anos no agrupamento. A estabilidade do corpo docente acaba por ser benéfica quer na prossecução das metas estabelecidas no PE quer no trabalho realizado com os alunos, pois permite uma continuidade pedagógica da qual todos saem beneficiados. No quadro 5.1.2, podemos observar a distribuição dos docentes por departamento curricular.

Quadro 5.1.2 – Número de docentes por departamento curricular

NÚMERO DE DOCENTES POR DEPARTAMENTO CURRICULAR					
DEPE1C	DL	DCSH	DIT	DMCE	DE
31	42	37	16	52	36
Total: 214 docentes					

A degradação das instalações de alguns estabelecimentos de ensino, nomeadamente da escola sede e de uma escola básica do 1.º ciclo, a sobrelotação da escola sede e a distância entre as escolas do agrupamento surgem como problemas/fragilidades para o desenvolvimento do PE.

Relativamente à oferta educativa, podemos afirmar que é diversificada: Educação pré-escolar 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico; Curso Vocacional; Curso de Educação e Formação de Jovens (CEF – tipo 2); Cursos Científico-Humanísticos - Ciências e Tecnologias/Línguas e Humanidades/Ciências Socioeconómicas; Cursos Profissionais; Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e Ensino Secundário Recorrente.

5.2. A análise documental

Tal como já referimos no capítulo anterior, a análise dos documentos existentes numa organização, neste caso a escola, pode revelar-se de enorme interesse para recolher informações que não se encontram disponíveis de outro modo. E, relembramos Meirinhos e Osório (2010) para quem o recurso a documentos se constitui como uma estratégia essencial num estudo de caso, uma vez que “a informação recolhida pode servir para contextualizar o caso, acrescentar informações ou para validar evidências de outras fontes” (p. 62). Convém, não obstante a importância que os documentos orientadores detêm para a vida de uma instituição como é a escola, não esquecermos que os documentos são um artefacto produzido e idealizado por indivíduos e como tal a sua análise deve levar em conta essa subjetividade que, inevitavelmente, lhe está inerente.

Neste sentido, procedemos à análise dos documentos orientadores do agrupamento. Como documentos orientadores foram considerados todos aqueles que tivessem sido produzidos pelo próprio agrupamento. Convém clarificar que a legislação impõe que cada agrupamento delinhe o seu percurso, as suas metas e objetivos e, tudo isso, se encontra plasmado nesses mesmos documentos orientadores. Salientamos, por nos parecer

fundamental para uma melhor concetualização, que analisamos documentos relativos ao período compreendido entre o ano letivo de 2015/2016 – ano em que iniciámos o estudo empírico – e o ano letivo 2018/2019 – ano em que ficou terminado esse mesmo estudo. De realçar que apenas dois documentos não se enquadram neste princípio: o PID e o RAE. O primeiro relativo ao ano de 2013 (aquando da candidatura à direção e logo após a constituição do agrupamento) e o segundo porque nos pareceu fundamental conhecer os resultados da primeira avaliação externa realizada ao agrupamento.

5.2.1. A liderança no agrupamento a partir da perspetiva oficial

De que forma é(são) encarada(s) a(s) liderança(s) neste agrupamento de escolas? Qual a importância que lhe(s) é concedida? Existe algum registo que nos mostre a relevância das lideranças intermédias? Foi partindo destas questões que procedemos à análise dos documentos já aludidos. Logo, no PID, aquando da sua candidatura (2013) à direção do agrupamento⁵⁹, verificamos que a importância concedida à liderança é bastante relevante. Senão vejamos o que nesse documento se pode ler: “Em ambientes complexos e voláteis, liderança e gestão, duas faces da mesma moeda, são ambas necessárias para o sucesso da organização escolar. Embora distintos, são sistemas de ação que se complementam, pelo que se torna essencial coordenar estas duas dimensões da direção de uma unidade orgânica, como é um agrupamento de escolas” (p. 8); e continua, citando Sanches (1996)⁶⁰, “a educação só terá a ganhar se os diretores de escola forem capazes de combinar tarefas de gestão com uma sensibilidade e paixão simbólicas e de serem simultaneamente gestores eficientes e líderes eficazes”. No mesmo documento a diretora considera que “na lógica de uma liderança de proximidade, aberta e transformacional, desenvolverei uma liderança visionária e partilhada, que se revele uma alavanca do processo de crescimento e melhoria contínua da organização escolar” (p. 9). Propõe-se, por isso, “assumir uma liderança sustentável, transformadora e crítica, capaz de contribuir para que o agrupamento no seu todo, e cada uma das diferentes escolas, sejam instituições cada vez mais humanas e mais prestigiadas” (ibid.), procurando “aplicar os conhecimentos e a

⁵⁹ No ano letivo de 2012/2013, aquando da criação do agrupamento de escolas, a atual diretora havia exercido o cargo de presidente da Comissão Administrativa Provisória (CAP).

⁶⁰ Sanches, M. F. C. (1996). Imagens de liderança educacional: acção tecnocrática ou acção moral e de transformação? *Revista de Educação*, VI (1), 13-35.

experiência adquirida, pautando a minha prestação pela competência e pela liderança organizacional” (p. 30).

Pelo citado, podemos aferir que a diretora defende uma liderança, transformacional, partilhada (Liderança distribuída) e de proximidade aos colaboradores (liderados), tendo como objetivos a melhoria do agrupamento. Além disso, não esquece que a função de um diretor na escola atual é também a de um gestor. Julgamos, no entanto, que existe a compreensão das diferenças entre gestor e líder, tal como já explicamos no capítulo I.

No RAE, realizado em 2015, a avaliação atribuída ao domínio Liderança e Gestão foi de Muito Bom, tendo a equipa de avaliação externa considerado que

a direção exerce uma liderança partilhada, traduzida na delegação de competências e desenvolve uma gestão participativa, valorizando as opiniões e propostas dos diferentes atores e parceiros. As lideranças intermédias conhecem as suas competências e mostram-se motivadas a alcançar os objetivos propostos, procurando, através do debate interno [...], solução para a melhoria dos resultados dos alunos” (p. 9),

indo, esta apreciação, ao encontro do que a diretora defendia no seu projeto de intervenção. De salientar, a menção às lideranças intermédias e à sua ação no sentido de promoverem a melhoria dos resultados, e acrescentamos, das aprendizagens dos alunos.

Quanto ao PE, constatamos que um dos objetivos operacionais do Objetivo Estratégico – Garantir uma cultura de rigor, exigência e qualidade – é: “Responsabilizar as lideranças intermédias” (p. 35), apontando como estratégias de operacionalização: a “Redefinição dos níveis de responsabilidade, nomeadamente a nível das estruturas intermédias” (ibid.) e a “Capacitação das diferentes lideranças, nomeadamente as intermédias” (ibid.).

No RAA relativo ao ano letivo de 2014/2015, verifica-se que os docentes destacam como alguns dos aspetos positivos “a cooperação entre os colegas, o seu empenho, [...], as lideranças, o empenhamento da direção” (p. 48).

Por tudo o que acabamos de referir, podemos concluir que existe uma perceção da importância da(s) liderança(s) de topo e intermédias para a melhoria da escola e da necessidade em estimular e desenvolver essas mesmas lideranças, capacitando-as para a efetivação das mudanças a realizar. Salientamos, contudo, a falta de informação sobre a forma como esse empoderamento será concretizado e se foram, ou não, tomadas medidas concretas para que, especialmente no que concerne as lideranças intermédias, tenha existido alguma formação específica.

5.2.2. A supervisão pedagógica no agrupamento a partir da ótica oficial

Dentre os vários objetivos delineados para esta investigação, consideramos que os documentos orientadores nos poderiam ajudar na caracterização das práticas de supervisão pedagógica no agrupamento e, igualmente, na importância, ou não, atribuída à implementação de práticas supervisivas por parte de quem é responsável pela execução desses documentos. De forma similar, percebemos como relevante indagar a forma como a implementação da supervisão pedagógica foi avaliada pela equipa de avaliação externa. Deste modo, começamos precisamente pelo RAE⁶¹ onde pode ler-se que:

Considerada inexistente no primeiro ciclo de avaliação externa, a supervisão da prática letiva em sala de aula enquanto estratégia formativa, rendibilizando os saberes profissionais, continua a carecer de um maior investimento. Embora existam situações de coadjuvação e assessorias não estão instituídas práticas generalizadas de acompanhamento e supervisão da prática letiva em sala de aula (p. 8).

Daí que, a equipa de avaliação tenha considerado que uma das áreas onde o Agrupamento devia incidir prioritariamente os seus esforços para a melhoria devia ser “a supervisão da atividade letiva em sala de aula enquanto medida destinada à melhoria das práticas de ensino, das aprendizagens e dos resultados” (p. 11). Aliás, já em 2013, no PID, esta referia que uma das fragilidades do agrupamento era a “falta de mecanismos de supervisão e acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula” (p. 13), propondo algumas medidas que ajudassem a superar esta debilidade, nomeadamente a implementação de “mecanismos de acompanhamento e supervisão da prática letiva, em sala de aula” e a “otimização das práticas de *coaching*” (p. 23).

A partir destas apreciações, tornam-se patentes as medidas, que os órgãos de gestão, nomeadamente, a Direção e o Conselho Pedagógico, tentam implementar para colmatar este ponto negativo. Senão vejamos: no Plano de Melhoria para o biénio 2015/2017, dois objetivos formulados, no domínio Prestação do Serviço Educativo, consistem em: (i) “alargar processos de supervisão pedagógica no sentido da melhoria das práticas profissionais”; (ii) “sistematizar e monitorizar a supervisão da prática letiva em sala de

⁶¹ No ciclo de avaliação externa que se iniciou em abril de 2019 (Terceiro Ciclo de Avaliação Externa das Escolas) e segundo consta de um documento de trabalho do IGEC (Inspeção-Geral da Educação e Ciência), a metodologia de trabalho assenta, além de outros, na “observação da prática educativa e letiva” e esta “observação incide, preferencialmente, na interação pedagógica, nas competências trabalhadas e na inclusão de todos os alunos”.

Um dos princípios deste novo ciclo de avaliação externa é a “promoção da supervisão das práticas pedagógicas, nomeadamente em sala de aula”.

aula” (p.4). Para a consecução destes objetivos são propostas várias ações a serem implementadas ao longo dos dois anos letivos a que o plano se refere: (i) “promoção da coobservação, enquanto estratégia para facilitar a reflexão, regular a prática pedagógica e promover a partilha de boas práticas científico-pedagógicas, através de formação de pares de docentes”; (ii) “implementação, numa 1.^a fase, da troca de turmas entre os docentes do 1.º CEB, com o intuito de registar, de forma anónima, aspetos de referência ou a melhorar, que servirão para numa 2.^a fase, estabelecer linhas orientadoras a observar na realização da supervisão da prática letiva em sala de aula”; (iii) “promoção de momentos de partilha sobre o feedback das supervisões da prática letiva em sala de aula realizadas entre pares”; (iv) “definição de instrumentos de análise e de monitorização”; (v) “definição de um plano de supervisão da prática letiva em sala de aula entre pares”; (vi) “consolidação das práticas de acompanhamento e supervisão da prática letiva em sala de aula existente nos 2.º e 3.º ciclos, ensino secundário e ensino profissional”; (vii) “monitorização da prática letiva no que concerne ao desenvolvimento do currículo e das práticas pedagógicas, numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos docentes”; (viii) “implementação de ações de acompanhamento para superação de eventuais dificuldades” (p. 4). Como responsáveis na implementação destas ações surgem os Coordenadores de Departamento Curricular, os Coordenadores de Conselho Docentes do Ensino Pré-Escolar, os Coordenadores de Conselho Docentes do 1.º Ciclo Ensino Básico, os Coordenadores de Curso (profissionais) e os Coordenadores de Diretores de Turma.

No PAA⁶² (2017/2018)⁶³, as referências à implementação de práticas de supervisão são várias: “visando, qualidade da ação educativa, serão promovidos mecanismos de supervisão pedagógica e de acompanhamento da prática letiva, em sala de aula, enquanto processo de melhoria da qualidade do ensino e de desenvolvimento profissional dos docentes” e, ainda “quer o plano de melhoria do agrupamento, quer o PAE (medida 4 - Supervisão entre pares), preveem a realização de práticas voluntárias e autónomas, de supervisão pedagógica, numa perspetiva formativa, integrando diversas atividades” (p. 24), atividades estas já supracitadas no Plano de Melhoria. De referir, que o Plano de Ação Estratégica (PAE) foi elaborado no âmbito do Programa Nacional para a Promoção do

⁶² O Plano Anual de Atividades de um agrupamento visa a prossecução dos objetivos delineados no Projeto Educativo. Para isso, são elaborados vários eixos estratégicos com os respetivos objetivos estratégicos, que, por sua vez, dão origem a diversos objetivos operacionais.

⁶³ Foi o único a que tivemos acesso no site do agrupamento.

Sucesso Escolar (PNPSE) para o biénio 2016/2017, sendo uma das quatro medidas presentes a supervisão entre pares (ensino básico e ensino secundário).

Em jeito de síntese, e depois desta análise aos principais documentos orientadores do agrupamento, julgamos que algumas asserções se impõem. Evidencia-se a presença, em todos eles, da necessidade de práticas supervisivas, com um carácter formativo e voluntário o que se constitui um indicador muito positivo. De facto, partindo desta análise, somos levados a pensar que a supervisão pedagógica se encontra instituída, ou em vias de o ser, no quotidiano do agrupamento, como uma prática formativa e desenvolvimental com o objetivo de melhorar os resultados e as aprendizagens dos alunos. Contudo, e atendendo ao facto de estarmos perante documentos orientadores, a realidade vivenciada poderá ser diferente e muitas destas medidas e vontades podem não ter passado disso mesmo. A triangulação com a análise das entrevistas realizadas e com as narrativas escritas ajudar-nos-ão a tirar ilações mais próximas da realidade.

5.2.3. A inovação no agrupamento vista a partir de um ângulo formal

Tal como afirmámos no capítulo III, consideramos que a inovação não existe por si mesma, não é, de forma alguma, um simples discurso, nem um propósito mais ou menos bem-intencionado, um decreto, uma regulamentação ou mesmo uma lista de regras a seguir. Além disso, e a partir das ideias de Muñoz e Losada (2000), o sistema educativo devia conseguir permitir que no seu seio se realizassem experiências diferentes daquelas que se encontram previamente prescritas e planeadas, facilitando-se as inovações que acarretem ruturas com os tempos, os espaços, os agrupamentos de alunos, os conteúdos tradicionais e, em geral, com os padrões organizacionais estabelecidos e conhecidos. Concordando com estas premissas, como procurar práticas inovadoras em documentos orientadores, que devem guiar e direcionar as tomadas de decisão relativas às opções tomadas a partir das orientações do Ministério da Educação? Pode, sem dúvida, parecer um contrassenso. Todavia, julgamos que essa análise poderá ser útil para uma melhor compreensão daquilo que no agrupamento se entende por inovação, permitindo-nos uma melhor concetualização no que respeita ao tema em análise.

Seguimos os mesmos procedimentos que já havíamos realizado nas análises anteriores e fomos em busca da palavra inovação, enquadrando-a e tentando perceber o contexto em que se encontrava inserida. No PID, podemos ler “a criatividade e a inovação

serão o garante deste projeto” (p. 4); “a promoção da inovação educativa [...], são algumas das principais competências da direção” (p. 8); “serão incentivadas a inovação e a criatividade, que se revelam importantes numa sociedade complexa e competitiva” (p. 15); “orientando a minha ação para a inovação e mudança, sempre numa perspetiva de melhoria” (p. 30). Também no PAA, encontramos uma referência à inovação, enquanto valor defendido no PE: “norteada pelos valores defendidos no Projeto Educativo: [...] Colaboração, Cooperação, Compromisso, Inovação e Confiança” (pp. 19-20). No PE surge, também, no âmbito da caracterização do agrupamento: “uma escola que dá sentido à ação, com emoção, história, valores, inovação e criatividade, humor e ideais mais significativos” (p. 5).

Estas referências à inovação não significam que ela seja uma realidade presente nas práticas dos docentes, antes expressam uma vontade dos órgãos pedagógicos e de gestão em introduzir mudanças no quotidiano da escola e no trabalho dos docentes.

5.3. A análise das narrativas escritas

Como referimos no capítulo anterior (ponto 4.1.3), as narrativas podem constituir-se como um poderoso auxílio no conhecimento sobre o pensamento, perceções, vivências, que podemos obter sobre um determinado grupo de pessoas. Neste caso, e como se trata de professores, através das narrativas escritas, o narrador abre-se ao aprender a (re)escrever a sua própria história, colocando no papel as suas ideias e dando-lhe um outro significado. E, esse percurso construído na interação com o outro “será materializado por palavras. Estas, carregadas de uma multiplicidade de significações, serão usadas como expressão da compreensão de si, do outro e do contexto educacional onde está inserido” (Silva & Guilherme, 2011).

Através da compreensão do corpus das narrativas dos sujeitos surge, então, uma representação da realidade repleta de significados e (re)interpretações. Esta compreensão foi realizada através da análise de conteúdo, cuja explicação se encontra detalhada no capítulo anterior (ponto 4.5).

Nesta investigação propusemo-nos recolher o máximo de testemunhos que fosse possível de todos os grupos de recrutamento. Para que isso fosse exequível, foram realizadas duas abordagens: (i) através dos coordenadores de departamento curricular, que

Lideranças intermédias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas

enviaram o pedido por e-mail e reforçaram-no nas reuniões de departamento; (ii) e de forma pessoal, dirigindo-nos a cada docente e solicitando a sua colaboração. Este processo de recolha desenrolou-se ao longo de dois anos letivos e, como podemos constatar, o retorno foi muito fraco, apesar das inúmeras diligências efetuadas e do constante apelo à participação, pois num universo de 214 docentes, apenas foram recolhidas 28 (13,1%) narrativas. À fraca participação junte-se, também, o facto de algumas narrativas se constituírem como textos parcos em informação, como veremos adiante.

No quadro 5.3.1, podemos verificar a caracterização dos participantes nas narrativas. Foram atribuídos códigos alfanuméricos (P1 a P28) aos professores participantes de acordo com a receção das narrativas, de forma a preservar o anonimato dos mesmos.

Quadro 5.3.1 – Caracterização dos participantes nas narrativas

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES NAS NARRATIVAS							
P	IDADE	GÉNERO	GRUPO DE DOCÊNCIA	HABILITAÇÕES ACADÉMICAS	TEMPO DE SERVIÇO	TEMPO DE SERVIÇO NO AGRUPAMENTO	CARGO
P1	55	F	400	Licenciatura	30 anos	5 anos	Diretora de turma
P2	48	F	510	Licenciatura	22 anos	2 anos	---
P3	63	F	220	Licenciatura	40 anos	6 anos	---
P4	55	F	200	Mestrado	30 anos	6 anos	Coordenadora BE ⁶⁴
P5	49	F	520	Doutoramento	21 anos	8 anos	---
P6	50	F	500	Licenciatura	28 anos	12 anos	---
P7	54	F	500	Licenciatura	26 anos	9 anos	---
P8	58	M	420	Licenciatura	32 anos	20 anos	---
P9	54	M	400	Licenciatura	30 anos	9 anos	---
P10	50	F	300	Licenciatura	28 anos	20 anos	Subcoordenadora
P11	47	M	550	Mestrado	22 anos	21 anos	Subcoordenador
P12	51	F	410	Licenciatura	28 anos	9 anos	Diretora de turma
P13	52	F	520	Licenciatura	28 anos	14 anos	Diretora de turma
P14	55	M	550	Mestrado	20 anos	12 anos	---
P15	42	F	500	Mestrado	19 anos	9 anos	Diretora de turma
P16	62	F	510	Pós-graduação	39 anos	34 anos	Subcoordenadora
P17	46	M	510	Mestrado	21 anos	10 anos	---
P18	51	F	500	Licenciatura	23 anos	6 anos	---
P19	44	F	300	Mestrado	22 anos	6 anos	---

⁶⁴ BE – Bibliotecas Escolares

Lideranças intermédias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas

P20	54	M	500	Licenciatura	26 anos	9 anos	---
P21	54	M	620	Licenciatura	30 anos	16 anos	---
P22	52	F	230	Licenciatura	29 anos	10 anos	---
P23	57	F	100	Licenciatura	36 anos	20 anos	---
P24	50	F	100	Licenciatura	28 anos	16 anos	---
P25	56	F	110	Licenciatura	35 anos	15 anos	---
P26	54	F	110	Licenciatura	33 anos	10 anos	---
P27	55	F	330	Licenciatura	32 anos	14 anos	Diretora de turma
P28	53	F	600	Licenciatura	34 anos	7 anos	Diretora de turma

Algumas ilações podem ser, desde já, retiradas a partir da leitura desse quadro, nomeadamente a média de idades dos docentes participantes que se situa nos 52,6 anos. Constatamos que vai de encontro à realidade nacional – o envelhecimento da classe docente. Com efeito, nenhum dos docentes tem menos de 40 anos e dois docentes têm uma idade superior a 60 anos. Relativamente ao tempo de serviço no agrupamento de escolas em estudo, constatamos que a maioria (78%) dos docentes exerce aí funções há mais de seis anos. O género feminino prevalece com 78%.

Já tínhamos referido que para tornar o processo de escrita mais compreensível havíamos considerado alguns pontos que servissem de referência nesse mesmo processo de escrita. Foi a partir desses pontos, que indicamos de seguida, que procedemos à análise das narrativas:

- 1) acontecimentos que o/a tenha marcado/a (positiva ou negativamente) que relacione com a ação do/a coordenador/a de departamento e que mostre práticas de supervisão colocadas em ação (excetuando situações relacionadas com a avaliação do desempenho).

As opiniões expressas pelos participantes são muito diversificadas, por vezes mesmo antagónicas, e vão desde considerar que o coordenador é alguém capaz de motivar todos os elementos a alguém distante e que raramente se desloca a outras escolas do agrupamento:

- (i) “motiva de forma extraordinária os colegas” (P1);
- (ii) “o coordenador de departamento estimulou sempre as práticas de supervisão pedagógica, em todas as reuniões, bem como noutros momentos não formais [...] em anos letivos anteriores já tinha efetuado duas experiências de supervisão pedagógica com o

coordenador de departamento (uma turma do ensino básico e uma turma do ensino secundário” (P6);

- (iii) “com a coordenadora, não tenho nada a dizer. Vemo-la algumas vezes, mas não trabalha nesta escola e a distância não ajuda” (P24);
- (iv) “a coordenação do departamento tem procurado implementar práticas de supervisão pedagógica, mas existe alguma resistência por parte dos docentes” (P9);
- (v) “têm sido dadas orientações para realizarmos supervisão. Não tenho nada a acrescentar relativamente ao coordenador de departamento. Raramente vem aqui à escola e só interagimos nas reuniões” (P22).

Também relativamente aos acontecimentos que mostrem práticas de supervisão relacionadas com a ação do coordenador, verifica-se que existe pouca concordância entre os participantes. Contudo, e segundo a maioria, a ação dos coordenadores é quase inexistente e quando se verifica, é salientada a falta de envolvimento nesse processo e o sentimento de obrigatoriedade perante fatores exógenos, como é o caso da avaliação externa:

- (i) “não participei em experiências de supervisão pedagógica. As práticas de supervisão de que tenho conhecimento, não foram realizadas pela coordenadora de departamento” (P19);
- (ii) “em reuniões de departamento, a questão das práticas de supervisão tem sido muitas vezes abordada embora nunca tenha estado envolvida diretamente em nenhuma atividade de supervisão com o coordenador” (P13);
- (iii) “em reuniões de departamento tem sido referido, mas não participei em nenhuma experiência de supervisão” (P27);
- (iv) “com o coordenador, em especial, não tenho qualquer experiência de supervisão” (P21);
- (v) “o coordenador incentivou para que esta prática [supervisão pedagógica] se realizasse, mas não se envolveu de forma a que deixasse marcas” (P10);
- (vi) “a coordenadora, por diversas vezes, fez referência à necessidade de existir uma colaboração entre os colegas do departamento, no sentido de

cumprir determinadas metas ou objetivos relacionados com a avaliação externa” (P11);

- (vii) “não houve acontecimentos marcantes porque não houve experiências” (P14).

Constata-se, pois, algum distanciamento entre os docentes e os coordenadores, levando-nos a considerar que a ação destes possa não ter tido qualquer impacto na perceção e implementação de práticas supervisivas. De salientar a existência, no discurso de alguns docentes, de uma ambiguidade entre a noção de práticas de supervisão pedagógica e práticas de trabalho colaborativas, tais como a elaboração de instrumentos de avaliação, relatórios ou planificações. Práticas colaborativas que sobressaem no discurso de vários participantes, assim como alguma dificuldade de alguns ciclos de ensino, nomeadamente, o pré-escolar pela sua especificidade, em colocar em prática a supervisão pedagógica:

- (i) “como professora do 2.º ciclo, não realizei qualquer supervisão pedagógica nesta escola. Contudo, nunca senti como necessário tal facto, uma vez que todos os docentes trabalham em clima de interdisciplinaridade, de uma forma pedagogicamente muito salutar” (P3);
- (ii) “não tenho nenhum acontecimento especial a referir. Fala-se de supervisão, mas no nosso ciclo de ensino [educação pré-escolar] essas práticas são difíceis de pôr em prática” (P26);
- (iii) “reflexão em departamento dos resultados obtidos, critérios de avaliação e estratégias a implementar” (P17);
- (iv) “como aspetos positivos refiro a criação da página do departamento na plataforma Moodle e troca de e-mails com informação pertinente [...] a partilha e disponibilidade de documentos” (P16);
- (v) “nos primeiros anos de serviço neste agrupamento de escolas fui confrontada com a experiência de supervisão pedagógica relacionada apenas com a avaliação de desempenho. A expectativa inicial não era nada favorável/positiva [...] com o tempo fui alterando a visão inicial pois as experiências de supervisão pedagógica não são exclusivas da avaliação de desempenho, informação que adquiri posteriormente” (P12);

- 2) experiências de supervisão pedagógica em que tenha participado/colaborado ou implementado na escola em que atualmente leciona.

Também neste ponto, as opiniões são diversas e alguns dos participantes são muito concisos nos textos escritos, limitando-se a referir que não participaram em qualquer experiência:

- (i) “não participei em experiências de supervisão pedagógica” (P19);
- (ii) “não participei em nenhuma ação de supervisão” (P28);
- (iii) “não participei” (P11);
- (iv) “não participei em qualquer experiência. Trabalhamos muito em conjunto, mas não há supervisão no sentido de aulas observadas” (P22);
- (v) “houve uma experiência pontual na formação” (P14).

Registam-se, todavia, alguns relatos de experiências, nomeadamente a observação de aulas realizadas por pares, de forma voluntária, sem pressões e sem constrangimentos burocráticos. Verificam-se algumas situações de supervisão que surgem de forma espontânea, por necessidades pontuais e sem orientações superiores. De salientar que em determinados grupos disciplinares, nomeadamente em educação física, estas práticas de observação de aulas e de trabalho conjunto são consideradas como habituais, dado o espaço comum em que se desenrolam as atividades letivas:

- (i) “participei no ano letivo anterior” (P9);
- (ii) “ao longo do ano letivo efetuei/participei em experiências de supervisão pedagógica com três colegas da disciplina, no 9.º ano. Os colegas eram meus coadjuvantes em três turmas e o trabalho colaborativo realizado estimulou para uma partilha alargada a outras turmas e níveis de escolaridade. Assim foram também realizadas experiências de supervisão pedagógica com o 7.º e o 10.º ano” (P6);
- (iii) “outra situação de supervisão surgiu quase automaticamente. Foi feita observação colaborativa de aula em dois momentos distintos com uma colega de outro grupo disciplinar [...] de comum acordo decidimos observar a aula de ambas, tendo como objetivo registar e analisar o comportamento de sete alunos, que em ambas as disciplinas tinham tendência para a dispersão e a não realização das tarefas [...] tivemos um encontro prévio onde preenchemos parte de uma grelha de observação

colaborativa de aula [...] após a observação da aula fizemos uma reflexão do que foi observado” (P7);

- (iv) “assistimos a aulas dos nossos pares, mas sem pressões ou constrangimentos” (P10);
- (v) “as aulas de Educação Física são dadas quase sempre com várias turmas em simultâneo, daí que a observação por outros colegas seja algo a que estamos há muito habituados” (P21);
- (vi) “foram experiências naturais, em que não havia hierarquia: eram dois colegas na sala, um a observar e o outro a ser observado, com o objetivo de interajuda. Só assim concebo a supervisão” (P10).

Vários docentes mencionam as assessorias e a coadjuvação em sala de aula, que apesar de não se constituírem como práticas supervisivas, são, inúmeras vezes, consideradas como tal. Também aqui é salientado o trabalho realizado em conjunto e a importância de haver um grande apoio dentro de alguns grupos disciplinares, nomeadamente em casos de indisciplina de alunos ou perante outras dificuldades surgidas. De realçar, igualmente, a partilha de formações realizadas no âmbito disciplinar, através de um trabalho conjunto em sala de aula. Salienta-se, também, a coobservação de aulas, sobretudo quando estas são de carácter prático/experimental:

- (i) “há, por vezes, assessorias entre colegas. Estas assessorias são solicitadas pelo professor da turma e desde que haja compatibilidade de horário, é feita por algum colega ou pelo coordenador de departamento. É uma prática comum à qual recorro, quando considero oportuno” (P7);
- (ii) “há, por vezes, assessorias entre colegas. Estas assessorias são solicitadas pelo professor da turma e desde que haja compatibilidade de horário, é feita por algum colega ou pelo coordenador de departamento” (P18 e P20);
- (iii) “nenhuma experiência a apontar. Quando sentimos que estamos com problemas, costumamos pedir ajuda às colegas. Trabalhamos muito em conjunto” (P24);
- (iv) “temos co observação de aulas que surgem de forma espontânea dado que a natureza das aulas (práticas/experimentais) assim o promove” (P5);

- (v) “no sentido de melhor operacionalizar a sua [de novos materiais pedagógicos] implementação em sala de aula, colaborei com as colegas do ano disciplinar, em ambiente de sala de aula, e nas turmas em que esses materiais inovadores foram implementados. Em diálogo com as colegas foi possível ajustar e adaptar as atividades às diferentes turmas” (P13);
- (vi) “não sei se podemos falar de experiências de supervisão pedagógica, mas quando podemos assistimos ao trabalho realizado pelas colegas e planeamos tudo em conjunto” (P23);
- (vii) “na atualidade realizamos coadjuvância e tem corrido bem” (P4);
- (viii) “trabalhamos muito em conjunto, na preparação das atividades letivas, documentos, avaliações, etc.. Por vezes, quando temos algum aluno mais perturbador, pedimos ajuda para lidar com ele e se há alguém disponível fazem assessoria” (P25);
- (ix) “organizamos as atividades em conjunto aqui na escola e com as outras escolas. Assistir às aulas é mais difícil pois não há tempo para isso, os nossos horários não o permitem” (P26);
- (x) “as experiências são observar aulas, trocar ideias com outros colegas, material” (P2);

A figura do coordenador, enquanto observador de aulas, surge num relato, apesar de o docente não considerar essa experiência como um momento de supervisão pedagógica, pois não existiu posteriormente um momento de reflexão e análise sobre o que foi observado. Um dos docentes refere a necessidade de as práticas de supervisão se tornarem uma rotina de forma a que se ultrapassem alguns constrangimentos:

- (i) “o coordenador de departamento assistiu a duas aulas minhas da mesma turma. [...] durante a aula assumiu um papel de observador da atividade desenvolvida pelos alunos [...] no final da aula, não houve oportunidade para conversar, porque tinha aula com outra turma. [...] considero que não se pode considerar uma prática de supervisão pedagógica uma vez que não foi objeto de reflexão de aspetos da prática pedagógica após a assistência das aulas” (P15).

- 3) aprendizagens e/ou dificuldades sentidas no desenvolvimento dessas práticas de supervisão pedagógica.

Nas narrativas encontramos referência a algumas aprendizagens realizadas, mas com um carácter muito genérico, pois nenhum docente aponta uma aprendizagem em concreto que tenha realizado. São, contudo, experiências consideradas como positivas e interessantes, devido à discussão e debate de ideias, partilha de materiais e de recursos didáticos e à partilha de diferentes metodologias, que permitem aumentar as estratégias de atuação:

- (i) “a experiência tem sido positiva” (P4);
- (ii) “as aprendizagens adquiridas prendem-se com a perceção da complexidade do processo de supervisão” (P16).

Alguns docentes consideram que é uma forma de aprender com os outros, e estes diferentes pontos de vista são enriquecedores, facilitando o trabalho a realizar. Um docente refere o apoio positivo que as práticas de supervisão podem trazer:

- (i) “é mais fácil trabalhar quando contamos com alguém ao nosso lado. Observamos o trabalho dos colegas e eles observam o nosso” (P21);
- (ii) “há sempre muito a aprender com os outros” (P26);
- (iii) “a visão é extremamente positiva porque tem havido empatia, discussão/debate de ideias, partilha de material/recursos didáticos e de sugestões pedagógicas, visando a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. O/A docente observador/observado assume um papel interventivo e colaborativo no decurso da aula, o que contribui para o reforço de cooperação e de coesão entre pares” (P12).

Como principais dificuldades, os professores apontam, sobretudo, a falta de tempo, para preparar a observação de aulas, e os horários pouco compatíveis entre professores, que na prática impedem essa observação, pois torna-se difícil encontrar tempos comuns de trabalho:

- (i) “a principal dificuldade sentida na implementação das práticas é a falta de tempo globalmente e em concreto quando se coloca a situação de reunir presencialmente, sendo muito difícil encontrar tempos comuns

para trabalhar, dada a elevada carga horária distribuída muitas vezes de forma irregular ao longo da semana” (P13);

- (ii) “menos tempo para preparação da aula [...] e partilha e reflexão sobre a eficácia das estratégias aplicadas e sugestão de melhoria” (P6);
- (iii) “a dificuldade sente-se na incompatibilidade de horários” (P1);
- (iv) “há algumas dificuldades, sobretudo ao nível do tempo. Não temos muito tempo e disponibilidade para assistirmos ao trabalho que as colegas realizam. Não há horas livres” (P23) “os nossos horários não permitem que observemos as aulas das colegas e elas possam observar as nossas” (P27);
- (v) “as dificuldades prendem-se com os horários” (P26).

Alguns docentes referem os feitos pessoais incompatíveis, que inviabilizam qualquer trabalho com os pares, o colega não estar recetivo a ouvir algo menos positivo, o desconforto que pode provocar nos observados que sentem o seu trabalho ser colocado em causa e a burocracia que a supervisão acarreta:

- (i) “dificuldades de planeamento e gestão de ‘personalidades’” (P9);
- (ii) “há sempre algum desconforto na supervisão pedagógica, porque os docentes ‘supervisionados’ sentem que os seus conhecimentos e a sua prática são postos em causa. Outro constrangimento é a ‘carga burocrática’ que tal supervisão acarreta e a sobrecarga horária que implica, uma vez que é necessário reunir mais vezes com a supervisora” (P19).

Um docente indica como dificuldade a necessidade de estabelecer previamente e de forma compreensível os objetivos de cada atividade supervisiva, assim como a necessidade de se realizar uma reflexão sobre os aspetos a observar:

- (i) “as maiores dificuldades relacionam-se sobretudo com a necessidade de estabelecer de forma compreensível os objetivos de cada uma das ações de supervisão. Por exemplo as questões relacionadas com o rigor científico sobrepõem-se sistematicamente a outros aspetos como estratégias e metodologias escolhidas, a sua capacidade de implementação, didática específica, gestão de sala de aula, por exemplo.

Conseguir que se faça uma reflexão objetiva sobre cada um destes aspetos é o mais difícil” (P17);

- (ii) “selecionar os aspetos a observar” (P10);
- (iii) “durante esta experiência não foi clarificado o objetivo da assistência às aulas e não foram objeto de reflexão os aspetos da prática pedagógica. As conversas basearam-se somente na atitude, comportamento e envolvimento dos alunos na atividade” (P15).

Um professor refere a problemática da necessidade de formar lideranças intermédias, que nem sempre são reconhecidas como líderes pelos pares e cuja escolha é inúmeras vezes feita sem se olhar ao perfil do selecionado:

- (i) “a gestão de recursos humanos e a liderança para fazer com que cada professor dê o seu melhor para que se possam atingir os objetivos de um projeto educativo de uma organização é algo que necessita de preparação e formação adequada dos líderes intermédios. De uma maneira geral essa formação não existe. As lideranças intermédias são escolhidas sem preocupação com o perfil dos indicados e muitas vezes os professores dos departamentos não reconhecem as lideranças ‘impostas’. As reuniões são muitas vezes para dar conhecimento do que foi aprovado em conselho pedagógico e para resolução de questões de natureza burocrática. O papel do departamento ainda está mal definido e assimilado” (P16).

- 4) impactos percebidos como resultantes do desenvolvimento dessas práticas na introdução de melhorias/ inovação na escola (ou agrupamento).

Para a maioria dos participantes ainda é precoce referir quaisquer impactos resultantes de práticas de supervisão. De facto, verifica-se alguma concordância nesta perceção:

- (ii) “Considero que ainda é precoce falar em transformações” (P10);
- (iii) “ainda não consegui perceber o impacto, uma vez que eu sempre fiz o mencionado anteriormente [observar aulas, trocar ideias e materiais com colegas]” (P2);

- (iv) “ainda não consigo referir se houve impactos, pois este trabalho conjunto não é uma novidade” (P24);
- (v) “ainda não consigo falar de impactos. Talvez daqui a uns tempos.” (P23)
- (vi) “não me parece haver grande impacto resultante das práticas nomeadas. Considero que a supervisão pedagógica tem de ser regulamentada e o horário dos docentes deve incluir horas para essas reuniões e aulas assistidas” (P19);
- (vii) “nada a assinalar” (P15);
- (viii) “não vejo impactos, ainda” (P25).

Alguns docentes apontam a reflexão e a autoavaliação sobre o trabalho desenvolvido e a reformulação sempre que é necessário de forma a melhorar os pontos menos positivos, permitindo, desta forma, uma uniformização de práticas, além de uma reflexão sobre a ação e a introdução de inovações com estratégias que podem contribuir para a melhoria de práticas pedagógicas:

- (ix) “os impactos são sobretudo relacionados com a inovação das práticas implementadas, diversidade de recursos utilizados, maior visibilidade das reflexões realizadas, valorização da docência e da ética profissional” (P17);
- (x) “considero que o trabalho realizado foi produtivo, pois teve um reflexo direto na melhoria das aprendizagens dos alunos” (P20);
- (xi) “as práticas referidas permitiram uniformizar e melhorar as práticas ao nível de cada ano de escolaridade. Por outro lado, permitiu a reflexão sobre a ação e a introdução de inovação e novas estratégias que contribuem para a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas” (P13);
- (xii) “reflexão/autoavaliação sobre o trabalho que desenvolvo diariamente ao nível da planificação da aula (momentos, atividades, ...) e conseqüente reformulação visando a otimização dos diferentes aspetos e a partilha de práticas entre colegas que permite ‘alargar’ estratégias de atuação perante as situações com que nos confrontamos diariamente” (P6);
- (xiii) “embora lentamente, os resultados têm vindo a melhorar e a organização do trabalho no departamento está mais conseguida” (P16);

(xiv) “se houver uma maior ‘normalidade’, as práticas de supervisão poderão provocar impactos positivos para a melhoria do agrupamento” (P9).

5) ferramentas tecnológicas utilizadas.

As principais ferramentas tecnológicas utilizadas, e referidas por alguns participantes, são o e-mail e a plataforma Moodle, que serve como repositório de documentos, mas também como meio de comunicação, através dos fóruns. A falta de tempo apontada como fator negativo pode ser minorada através do recurso a ferramentas tecnológicas, tal como é referido por alguns docentes. Apesar de um professor considerar que as reuniões presenciais podem ser mais reflexivas e onde a partilha é mais concreta:

- (i) “as ferramentas utilizadas foram essencialmente o e-mail e a moodle” (P6);
- (ii) “há por vezes dificuldades em reunir com a frequência desejada, pelo que se utiliza a comunicação via e-mail” (P18);
- (iii) “utilizamos o e- mail” (P20);
- (iv) “esta dificuldade [horários incompatíveis] tem sido minimizada com a utilização das tecnologias da informação e comunicação, nomeadamente o e-mail e o google drive” (P13);
- (v) “a utilização de ferramentas tecnológicas, sobretudo com recurso a e-mails, fórum” (P16);
- (vi) “no caso da coordenação de departamento, a utilização de ferramentas tecnológicas, sobretudo com recurso a e-mails, fórum... têm sido muito utilizadas para consulta, emissão de pareceres, informação analisada e partilha, assim como material elaborado em conjunto” (P12);
- (vii) “as reuniões são mais produtivas e aí existe verdadeira partilha de ideias e materiais” (P23).

5.4. A análise das entrevistas e do *focus group*

5.4.1. Caracterização dos participantes

Foram entrevistados 11 participantes: seis coordenadores de departamento (dos quais apenas um tinha formação especializada em supervisão pedagógica e era supervisor de estágios), um coordenador de ciclo, um diretor de escola e três professores. Todos os

entrevistados pertenciam ao quadro de escola/agrupamento e encontravam-se integrados entre o 4.º e o 9.º escalão (carreira docente).

A maioria dos entrevistados era do género feminino (81,8%; n=9). As idades variaram entre 43 (mínimo) e os 63 anos (máximo), sendo a média de idades de 53 anos ($53,36 \pm 6,42$ desvio padrão), sendo que metade dos participantes tinha mais de 54 anos. A média do tempo de serviço era de cerca de 29 anos ($28,91 \pm 6,56$ desvio padrão) situando-se entre os 20 (mínimo) e os 40 anos (máximo) e 50% dos participantes tinha mais de 31 anos de serviço. Entre os 6 coordenadores de departamento, o tempo mínimo no exercício desta função é de 2 anos e o máximo de 20; o tempo médio enquanto coordenador é de 9 anos ($9,38 \pm 8,05$ desvio padrão) e metade exercia esta função há mais de 8 anos.

Tabela 5.4.1.1 – Estatísticas descritivas da idade, tempo de serviço e tempo de exercício das funções de coordenador de departamento (CD)

	Média	Mediana	Erro padrão	Mínimo	Máximo
Idade	53,36	54,00	6,423	43	63
Tempo de serviço	28,91	31,00	6,564	20	40
Tempo como CD	9,38	8,00	8,052	2	20

Tabela 5.4.1.2 – Estatísticas de frequência da caracterização dos participantes

		Frequência	Porcentagem
Género	Feminino	9	81,8
	Masculino	2	18,2
	Total	11	100,0
Grau académico	Doutoramento	1	9,1
	Licenciatura	5	45,5
	Mestrado	4	36,4
	Pós-Graduação	1	9,1
	Total	11	100,0
Formação especializada em supervisão pedagógica	Não	10	90,9
	Sim	1	9,1
	Total	11	100,0
Vínculo	Quadro-escola	11	100,0
	Total	11	100,0
Escalão	4.º Escalão	2	18,2
	6.º Escalão	1	9,1
	7.º Escalão	1	9,1
	8.º Escalão	2	18,2
	9.º Escalão	2	18,2
	Total	11	100,0
Grupo de recrutamento	100	1	9,1
	110	1	9,1
	200	1	9,1
	220	1	9,1
	290	1	9,1
	330	1	9,1
	420	1	9,1
	500	1	9,1
	520	1	9,1
	550	1	9,1
	620	1	9,1
	Total	11	100,0

Em termos de formação específica, registou-se um caso de: Doutoramento em Ciências da Educação; Licenciatura em Educação de Infância e Licenciatura em Ciências da Educação; Licenciatura em Engenharia Eletrónica; Licenciatura em História; Licenciatura em Línguas Inglês-Português; Licenciatura em Literaturas Modernas, Estudos Ingleses e Alemães; Mestrado em Administração e Gestão Escolar; Mestrado em Contexto da Gestão Desportiva; Mestrado em Educação Multimédia; Mestrado em História da Educação e Licenciaturas em Educação Básica e em Administração Escolar; Pós-Graduação em Administração e Gestão Escolar. Um dos Coordenadores de Departamento fez formação como avaliador externo e um outro realizou uma formação complementar em serviço.

5.4.2. Conceções sobre a supervisão pedagógica

O quadro 5.4.2.1 ilustra a matriz de análise da dimensão de estudo “Conceções sobre a supervisão pedagógica”, identificando as categorias e as subcategorias que emergiram do conteúdo das entrevistas. As categorias estudadas foram as seguintes: (i) o que se entende por supervisão pedagógica; (ii) o que consideram que deveria ser a supervisão pedagógica e não é; (iii) os objetivos da supervisão pedagógica; (iv) o posicionamento dos participantes face à supervisão pedagógica (se são favoráveis ou não, se a consideram importante ou não). Analisou-se, igualmente, a perceção de escola e de cultura de escola dos participantes, assim como a liderança no agrupamento em estudo, na perspetiva da direção, enquanto liderança de topo e dos coordenadores, enquanto lideranças intermédias.

**Quadro 5.4.2.1 – Matriz de análise da dimensão de estudo:
”Conceções sobre a supervisão pedagógica”**

MATRIZ DE ANÁLISE DA DIMENSÃO DE ESTUDO: ”CONCEÇÕES SOBRE A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA”		
DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Conceções sobre a supervisão pedagógica	O que entendem por supervisão pedagógica	Uma avaliação Inspeção Um acompanhamento de pares Uma crítica e uma carga negativa Ir além da visão Uma triagem
	O que consideram que deveria ser (e não é)	Partilha e troca de experiências Oportunidade para conhecer e adotar novas práticas Uma prática formativa e construtiva Uma orientação Uma gestão

Lideranças intermédias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas

Objetivos da supervisão pedagógica	Melhorar e promover a qualidade Orientar e supervisionar Reconhecer o mérito Apoiar um colega Um processo de regulação e justiça para os alunos
Posicionamento face à supervisão pedagógica	É importante, mas há relutância e não é bem aceite É necessária e positiva É importante, mas deveria estar mais organizada É importante, mas temos de pensar quem vão ser os avaliadores É necessária, mas precisamos de vencer constrangimentos Tem de ser repensada É necessária em algumas escolas
Ideia de escola e cultura de escola	Existe e é vivida pelo exemplo Existe uma cultura de escola, mas não de agrupamento Deve focar o sucesso educativo em vez do sucesso administrativo Devia haver primeiro uma cultura de escola comum a todos Deve ser construída para dar resposta ao meio Partilha de objetivos comuns Deve ser forte para se conseguir um trabalho eficaz Existe como resultado de um processo e de um trabalho continuado
Como é exercida a liderança	É exercida pelo exemplo É forte e coordenada É partilhada É inclusiva
Constrangimentos e traços das lideranças intermédias	As lideranças intermédias são informais Tem que assentar em conhecimentos de gestão Resulta de uma escolha de pares As lideranças intermédias são autónomas, reconhecidas e responsabilizadas O Conselho Geral tem uma ação diminuta Não há um percurso profissional definido Acabam por ser supervisores e supervisionados (Diretora)

O quadro 5.4.2.2 apresenta para cada subcategoria identificada na codificação, o número de unidades de análise identificadas, permitindo perceber quais foram os posicionamentos mais frequentes e prevaletentes na amostra. A supervisão pedagógica é sobretudo entendida como “uma avaliação” (n=5) enquanto que o ideal, na perspetiva dos participantes, era que fosse vista/praticada como uma “partilha e troca de experiências” (n=3), bem como como uma “oportunidade para conhecer e adotar novas práticas” (n=25) e “uma prática formativa e construtiva” (n=2). O objetivo da supervisão pedagógica mais apontado é a melhoria da qualidade (n=5), enquanto seis dos onze participantes considera que a supervisão pedagógica é importante, mas não é bem aceite porque há uma relutância perante o processo supervisivo. Em geral, todos são favoráveis ou veem a supervisão pedagógica como positiva, mas com muitas ressalvas apontadas.

Em relação à ideia de cultura de escola, três coordenadores entendem que existe e é vivida pelo exemplo, enquanto os três professores participantes referem que existe de facto uma cultura de escola, mas não ainda uma cultura de agrupamento.

A liderança é, sobretudo, exercida pelo exemplo, sendo considerada forte, coordenada e partilhada. O principal traço/constrangimento das lideranças intermédias são o facto de serem informais, o que gera alguma falta de reconhecimento pelos pares (n=5).

Quadro 5.4.2.2 – Estatísticas de frequências das unidades de registo relativas às conceções sobre a supervisão pedagógica

ESTATÍSTICAS DE FREQUÊNCIAS DAS UNIDADES DE REGISTO RELATIVAS ÀS CONCEÇÕES SOBRE A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA		
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	n
O que se entende por supervisão pedagógica	Uma avaliação	5
	Inspeção	3
	Um acompanhamento de pares	3
	Uma crítica e uma carga negativa	3
	Ir além da visão	2
	Uma triagem	1
O que consideram que deveria ser (e não é)	Partilha e troca de experiências	3
	Oportunidade para conhecer e adotar novas práticas	2
	Uma prática formativa e construtiva	2
	Uma orientação	1
	Uma gestão	1
Objetivos da supervisão pedagógica	Melhorar e promover a qualidade	5
	Orientar e supervisionar	1
	Reconhecer o mérito	1
	Apoiar um colega	1
	Um processo de regulação e justiça para os alunos	1
Posicionamento face à supervisão pedagógica	É importante, mas há relutância e não é bem aceite	6
	É necessária e positiva	3
	É importante, mas deveria estar mais organizada	3
	É importante, mas temos de pensar quem vão ser os avaliadores	3
	É necessária, mas precisamos de vencer constrangimentos	3
	Tem de ser repensada	3
	É necessária em algumas escolas	1
Ideia de escola e cultura de escola	Existe e é vivida pelo exemplo	3
	Existe uma cultura de escola, mas não de agrupamento	3
	Deve focar o sucesso educativo em vez do sucesso administrativo	3
	Devia haver primeiro uma cultura de escola comum a todas	1
	Deve ser construída para dar resposta ao meio	1
	Partilha de objetivos comuns	1
	Deve ser forte para se conseguir um trabalho eficaz	1
	Existe como resultado de um processo e de um trabalho continuado	1
Como é exercida a liderança	É exercida pelo exemplo	3
	É forte e coordenada	3
	É partilhada	3
	É inclusiva	1
Constrangimentos e traços das lideranças intermédias	As lideranças intermédias são informais	5
	Têm que assentar em conhecimentos de gestão	4
	Resulta de uma escolha de pares	2

	As lideranças intermédias são autónomas, reconhecidas e responsabilizadas	2
	O Conselho Geral tem uma ação diminuta	1
	Não há um percurso profissional definido	1
	Acabam por ser supervisores e supervisionados (Diretora)	1

Legenda: n – frequência de entrevistados que se referiram à subcategoria.

Perceções sobre a supervisão pedagógica

A supervisão pedagógica é sobretudo associada à ideia de avaliação para cinco participantes: três coordenadores, um professor e também a diretora reconhecem esta conceção entre a comunidade escolar:

- (i) “o problema é mesmo essa associação sistemática da supervisão pedagógica à avaliação dos professores” (U3, CDMCE);
- (ii) “é identificada como uma fragilidade... A supervisão ficou muito associada à avaliação de desempenho...e se calhar negativamente associada” (U4, Diretora);
- (iii) “é aquele sentimento de que alguém está, no fundo, a avaliar-nos... a pessoas com 40 anos de serviço” (U5, PC).

A supervisão pedagógica é também associada à ideia de inspeção:

- (i) “há um temor da parte de quem é observado... as pessoas têm um certo temor em se expor, porque é uma exposição ao colega... qualquer pessoa é logo inspeção” (U2, CDPE1C);

E de um acompanhamento de pares (U2, CDMCE), ou seja, um trabalho progressivo entre pares, ou uma crítica e, portanto, tem uma carga negativa:

- (i) “a supervisão, da maneira como está estruturada, não é bem aceite pelos colegas. É como a colega diz: tu vais à minha sala, tu vais ver, vais criticar..., a supervisão tem uma carga muito negativa” (U1, CD1C);
- (ii) “supervisão tem uma carga mesmo muito negativa” (U2, PB).

Um professor classifica a supervisão pedagógica como:

- (i) "uma triagem..." (U1, PA).

enquanto que para um coordenador e para o mesmo professor significa ir além da visão:

- (i) “Supervisão significa ir muito mais além da visão” (U1, CDPE1C);
- (ii) "a supervisão pedagógica, para mim, é a capacidade que nós teríamos de verdadeiramente deixarmos de ser ilhas e de convidarmos os outros a entrarem e a ampliarem a sua visão sobre as práticas” (U2, PA).

**Quadro 5.4.2.3 – Unidades de análise da categoria:
“O que entendem por supervisão pedagógica”**

UNIDADES DE ANÁLISE DA CATEGORIA: “O QUE ENTENDEM POR SUPERVISÃO PEDAGÓGICA”		
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	n
Uma avaliação	<p>“o problema é que se vê a supervisão como contexto de avaliação e não como perspetiva formativa” (U1, CDE)</p> <p>“Porque tivemos alguns desencantos, sabe que a ideia de supervisão veio com aquela coisa da avaliação e aí nós começamos pelo lado contrário, nós deveríamos ter começado pela fase em que estamos agora, a da supervisão entre pares, o acompanhamento de pares (...) E começámos pela imposição de que alguém entra na aula para me atribuir um carimbo.” (U2, CDL)</p> <p>“o problema é mesmo essa associação sistemática da supervisão pedagógica à avaliação dos professores.” (U3, CDMCE)</p> <p>“é identificada como uma fragilidade... A supervisão ficou muito associada à avaliação de desempenho...e se calhar negativamente associada.” (U4, Diretora)</p> <p>“é aquele sentimento de que alguém está, no fundo, a avaliar-nos... a pessoas com 40 anos de serviço” (U5, PC)</p>	5
Inspeção	<p>“acho que se associa à inspeção (...) acharem que o outro vai espionar” (U1, CD1C)</p> <p>“há um temor da parte de quem é observado (...) as pessoas têm um certo temor em se expor, porque é uma exposição ao colega. (...) qualquer pessoa é logo: inspeção.” (U2, CDPE1C)</p> <p>“ninguém gosta de, ou pensar, que estão a ser, entre aspas, vigiados, controlados.(...) E é mau porque quando a gente vai a uma aula e sente que os colegas não se sentem bem e não estão a fazer as coisas como até fariam noutras condições” (U3, CDMCE)</p>	3
Um acompanhamento de pares	<p>“Experimentamos, avaliamos, voltamos a experimentar tal como estava prometido nos documentos de trabalho, e funciona assim, vamos modificando, e a supervisão vai por este lado, e é esta a minha ideia, daí eu dizer que a supervisão é um acompanhamento.” (U1, CDL)</p> <p>“É um acompanhamento de pares” (U2, CDMCE)</p> <p>“mas se pensarmos um bocadinho... supervisão pedagógica é, a meu ver, alguém que poderá ajudar-nos, sobretudo ajudar os miúdos, não é?! A desenvolver determinadas capacidades que nós sozinhos não conseguimos desenvolver.” (U3, PC)</p>	3
Uma crítica e uma carga negativa	<p>“a supervisão, da maneira como está estruturada, não é bem aceite pelos colegas. É como a colega diz: - "Tu vais à minha sala tu vais ver, vais criticar..."</p> <p>Supervisão tem uma carga muito negativa. (U1, CD1C)</p> <p>“supervisão tem uma carga mesmo muito negativa” (U2, PB)</p> <p>“É algo que tem uma conotação muito negativa, mesmo muito negativa” (U3, PC)</p>	3
Ir além da visão	<p>“Supervisão significa ir muito mais além da visão.” (U1, CDPE1C)</p> <p>“a palavra é “super-visão”, portanto, super, ou ampliamos a visão ou temos um superpoder da visão e estamos a trabalhar a observação do outro e dos outros. Portanto, a supervisão pedagógica para mim é a capacidade que nós teríamos de verdadeiramente deixarmos de ser ilhas e de convidarmos os outros a entrarem e a ampliarem a sua visão sobre práticas, diferentes práticas, diferentes modos de trabalhar... não nos preocuparmos com papéis, não nos preocuparmos com esta burocratização que trouxeram à supervisão, mas preocuparmo-nos em trazer um contributo de uma nova visão de trabalhar” (U2, PA)</p>	2
Uma triagem	<p>“é uma triagem...” (U1, PA)</p>	1

Legenda: n – frequência de entrevistados que se referiram à subcategoria.

Lideranças intermediárias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas

O que consideram que deveria ser a supervisão pedagógica (idealmente) e não o é, a diretora e três coordenadores apontam uma:

- (i) "partilha e troca de experiências: uma troca de partilhas, uma troca de experiências, uma orientação" (U1, CD1C).

Dois coordenadores falam de uma oportunidade para conhecer e adotar novas práticas:

- (i) "abandonar muitas vezes as nossas práticas que são um bocadinho rotineiras e já estão enraizadas, que eu acho que muitas vezes estas práticas continuam desta forma também por causa de tanta burocracia que neste momento temos" (U1, CD1C).

Dois coordenadores apontam como ideal que a supervisão pedagógica seja uma prática formativa e construtiva, isto é:

- (i) "o olhar externo de alguém que nos dá o feedback, de preferência sempre positivo como é lógico e construtivo, acima de tudo para melhorar o nosso sucesso de ensino e aprendizagem" (U2, CDE).

Por outro lado, emergem as ideias da supervisão pedagógica como:

- (i) "uma orientação" (U1, CD1C).

E como uma gestão:

- (i) "o supervisor deve fazer a gestão. Para mim será mais gerir tudo e fazer com que haja progresso no desenvolvimento... o que é que interessa para a escola, o que é que são os nossos grupos de alunos, qual é nossa visão de escola" (U1, CDL).

Quadro 5.4.2.4 – Unidades de análise da categoria: "O que consideram que deveria ser (e não é)"

UNIDADES DE ANÁLISE DA CATEGORIA: "O QUE CONSIDERAM QUE DEVERIA SER (E NÃO É)"		
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	n
Partilha e troca de experiências	"acho que deveria ser uma troca de partilhas, uma troca de experiências, uma orientação (...) o próprio supervisor traz uma estrutura já delineada e tem uma maneira de pensar sobre aquilo que vai transmitir então tem que haver uma partilha." (U1, CD1C) "possibilidade de troca de ideias" (U2, CDPE1C) "é valorizar os momentos de partilha, ainda que informais como lhe disse." (U3, Diretora)	3
Oportunidade para conhecer e adotar novas práticas	"para abandonar muitas vezes as nossas práticas, que são um bocadinho rotineiras e já estão enraizadas que eu acho que muitas vezes estas práticas continuam desta forma também por causa de tanta burocracia que neste momento temos" (U1, CD1C) "[possibilidade de fazer] ajustes porque como a colega vai ter outra perspetiva do que é a minha aula na realidade, no fim de observar podemos trocar impressões e eu mudar alguma coisa e ela levar alguma coisa de novo" (U2, CDPE1C)	2

Uma prática formativa e construtiva	<p>“para que se possa construir um conhecimento... aqui o objetivo é que a supervisão funcione como uma crítica construtiva, não é? E daí que eu possa repensar a minha ação (...) este ano dava Ciência Ativa e trabalhava como eu sabia, planeei e planifiquei e, entretanto, fiz uma ação de formação...eu acho que a supervisão não serve só para dizer: “olha estás a fazer...” – Não, também é para nós pensarmos naquilo que temos feito e construir uma cultura de saber.” (U1, CD1C)</p> <p>“obviamente que é muito mais preponderante, na minha perspetiva, termos o olhar externo de alguém que nos dá o feedback, de preferência sempre positivo como é lógico e construtivo, acima de tudo para melhorar o nosso sucesso de ensino e aprendizagem.” (U2, CDE)</p>	2
Uma gestão	<p>“supervisor deve fazer a gestão. Para mim será mais gerir tudo e fazer com que haja progresso no desenvolvimento... o que é que interessa para a escola, o que é que são os nossos grupos de alunos, qual é nossa visão de escola (...) o supervisor tem que estar à frente disso e tem que estar a transmitir as indicações que eu recebo por parte da direção, por um órgão que é o conselho pedagógico e depois faço o encaminhamento para os meus colegas e procuro que haja uma coordenação e uma concertação entre as nossas ações... quer sejam individuais... mas também como um grupo de professores que são os professores de inglês, os professores de francês, etc.” (U1, CDL)</p>	1
Uma orientação	“uma orientação” (U1, CD1C)	1

Legenda: n – frequência de entrevistados que se referiram à subcategoria.

Objetivos da supervisão pedagógica

Os objetivos da supervisão pedagógica mais comumente apontados pelos entrevistados foram melhorar e promover a qualidade dos professores, das práticas pedagógicas, do ensino e dos resultados dos alunos:

- (i) “melhoria das práticas pedagógicas (...) a melhoria de resultados está associada à melhoria das práticas” (U4, CDMCE);
- (ii) “no sentido naturalmente da melhoria, visando sempre as duas questões: por um lado o desenvolvimento profissional de cada docente e com aquilo que é essencial que é a qualidade da ação educativa, portanto, a mudança de prática se assim for” (U5, Diretora).

Apoiar um colega através de acompanhamento pontual ou continuado, sugestões, conselhos:

- (i) “o objetivo seria sempre fazer essa supervisão quando um colega sente que está com dificuldades” (U1, CDI).

Orientar e supervisionar:

- (i) “supervisionar e gerir... fazer com que tudo funcione [...] ir orientando. [...] é um acompanhamento que eu considero fundamental” (U1, CDL).

Reconhecer o mérito:

- (i) “eu também acho que a supervisão aqui deve incidir ou deve ter a preocupação de permitir dizer que este é melhor docente do que o outro, porque na verdade é melhor docente” (U1, CDE)

E um processo de regulação e justiça para os alunos, na medida em que deveria contribuir para estabelecer critérios objetivos e justos entre professores, como explica um coordenador:

- (i) “que um 15 do professor H aqui representa o mesmo que o do professor G e que o aluno não saia a dizer: Não, se fosse o professor H eu tinha o 18, com o professor G tenho um 15” (U1, CDE);
- (ii) “A supervisão também pode ter este papel na definição de um critério” (U1, CDE).

**Quadro 5.4.2.5 – Unidades de análise da categoria:
“Objetivos da supervisão pedagógica”**

UNIDADES DE ANÁLISE DA CATEGORIA: “OBJETIVOS DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA”		
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	n
Melhorar e promover a qualidade	<p>“Eu acho que os objetivos são todos eles de melhoria, portanto a supervisão terá interesse para uma melhoria... porque só com o melhoramento da prática letiva é que nós podemos ter o maior progresso escolar e todos os professores querem o progresso escolar e é útil se houver alguém que lhe possa dizer: "Olhe aqui se calhar podemos melhorar isto". Mas há muito pouca receptividade a isso.” (U1, CDSCH)</p> <p>“o primordial é, na verdade, promover a melhoria da qualidade do desempenho do docente, ou seja, quem está fora do processo, ou da ação de aprendizagem, ser capaz de perceber que tipo de postura e comportamento de um docente faz com que ela seja melhor ou pior e de que forma eventualmente ela pode melhorar.” (U2, CDE)</p> <p>“principal objetivo deveria ser sempre tentar que o professor melhorasse enquanto professor, melhorar a qualidade enquanto professor” (U3, CDI)</p> <p>“melhoria das práticas pedagógicas (...) a melhoria de resultados está associada à melhoria das práticas” (U4, CDMCE)</p> <p>“no sentido naturalmente da melhoria, visando sempre as duas questões: por um lado o desenvolvimento profissional de cada docente e com aquilo que é essencial que é a qualidade da ação educativa, portanto, a mudança de prática se assim for.” (U5, Diretora)</p>	5
Apoiar um colega	<p>“o objetivo seria sempre fazer essa supervisão quando um colega sente que está com dificuldades ou em lecionar um determinado conteúdo ou em conseguir lecionar àquela turma e, portanto, fazer um trabalho com o professor nesse sentido.” (U1, CDI)</p>	1
Orientar e supervisionar	<p>“supervisionar e gerir... fazer com que tudo funcione, com que haja transmissão da comunicação... ouvir primeiro sobre o assunto ou problema em questão, ver qual o problema e depois ir fazendo aquilo que muitas vezes se chama de aconselhamento, ir orientando. (...) é um acompanhamento que eu considero fundamental” (U1, CDL).</p>	1
Reconhecer o mérito	<p>“e não ser a questão da antiguidade (que é um pressuposto que está inerente à construção da carreira docente na escola) a ditá-lo muitas vezes... eu também acho que a supervisão aqui deve incidir ou deve ter preocupação de permitir dizer que este é melhor docente do que o outro, porque na verdade é melhor docente.” (U1, CDE)</p>	1
Um processo de regulação e justiça para os alunos	<p>“Eu acho que pode ser vendo a supervisão como contexto, eu não queria dizer normalização, mas até como uma regulação do processo em termos de justiça até para o aluno naquilo que é a sua própria classificação... que um 15 do professor H aqui representa o mesmo que o do professor G e que o aluno não saia a dizer: - "Não, se fosse o professor H eu tinha o 18, com o professor G tenho um 15". A supervisão também pode ter este papel na definição de</p>	1

	um critério (...) Nós fizemos um exercício aqui há uns anos, a esse respeito, em Educação Física. Pusemos os alunos no tapete, na altura foram 5 alunos, e tínhamos os professores à volta cada um, com o mesmo instrumento, a avaliar. E na verdade encontramos disparidades... normalmente os mais rigorosos são, no caso do desporto, os professores especializados. Porque têm outro olho clínico” (U1, CDE)	
--	--	--

Legenda: n – frequência de entrevistados que se referiram à subcategoria.

Posicionamento face a supervisão pedagógica

Todos os participantes têm um posicionamento favorável à supervisão pedagógica ou consideram-na importante, mas com algumas salvaguardas. O CDCME foi o mais crítico nesta questão e apontou por isso várias ressalvas ou reajustamentos necessários à implementação da supervisão pedagógica.

Cinco participantes (incluindo a diretora) consideram que a supervisão pedagógica é importante, mas há relutância e não é bem aceite, porque existe oposição, é algo novo que provoca receio, apreensão, incompreensão e desconfiança:

- (i) “A direção acha que é importante. Acho que não tem feito tudo o que deveria fazer para implementar a supervisão” (U2, CDI);
- (ii) “É importante! Às vezes é preguiça mental... já estás cansado e há alguma relutância. E são coisas que os chateiam” (U3, CDPE1C).

Três entrevistados consideram que é importante, mas deveria estar mais organizada porque é uma ideia boa, mas mal concebida e mal, ou pouco, organizada e pensada:

- (i) “Eu acho que é importante, e acho que deveria estar mais organizada (...) definirem-se objetivos, bem definidos, metodologias. Para não haver o uns fazem de uma maneira, outros fazem de outra e, portanto, depois as coisas...no fim não temos grande feedback válido” (U2, CDI);
- (ii) “eu recuso-me perentoriamente a fazer seja o que for em supervisão, porque eu acho que isto não tem nada a ver... o discurso está tão distanciado da realidade que não faz sentido. É fabulosa [a ideia, em teoria] ... agora [na prática] ...” (U3, PA).

Dois professores e um coordenador chamam a atenção para a necessidade de se definir o perfil e os critérios de seleção dos supervisores. Consideram que a supervisão pedagógica é importante, mas ter-se-á de pensar quem vão ser os avaliadores e quais serão os critérios para a escolha destas pessoas. Nesta posição ressalta a não-aceitação dos pares como avaliadores, sobretudo se estes pares tiverem menos experiência de ensino:

- (i) “a própria avaliação dos professores para mim faz todo o sentido... não somos todos iguais, não é?! E pode ser uma maneira de a pessoa também se desafiar, de não se encostar, de abraçar novas provas... agora... quem é que vai avaliar?” (U3, PB);

Dois coordenadores e a diretora defendem que a supervisão pedagógica é necessária, mas é necessário vencer constrangimentos:

- (i) “é necessária, mas é necessário vencer alguns constrangimentos” (U2, CDMCE);
- (ii) “o que custa mais é dizer aos professores que o colega vai lá e não vai vigiar, não vai criticar, mas vai aprender ou vai ver uma forma diferente, vai dar uma sugestão” (U3, diretora).

O CDMCE defende que a supervisão pedagógica tem de ser repensada em termos das metas a atingir, tem de ser dinamizada pela direção e deve ser implementada como um projeto comum. São estes elementos que estão a faltar, ou a falhar, para que a supervisão pedagógica seja realizada e tenha os efeitos pretendidos. Defende que não pode ser implementada nos moldes em que se encontra definida. As metas têm de ser permanentemente (re)ajustadas, porque o método de as estabelecer e seguir não é compatível com a natureza humana da escola, dada a dimensão de ensino num contexto específico e a imprevisibilidade de todo o processo ao envolver pessoas. A direção deve, por isso, dinamizar e tornar a supervisão pedagógica um projeto comum a todo o agrupamento para que todos se sintam mobilizados, em vez de obrigados, a implementá-la:

- (i) “nós temos uma realidade este ano que são os alunos que estão neste 7.º ano, e para o ano pode ser completamente diferente. E aquela meta não se adapta de maneira nenhuma... é um material muito variável” (U1, CDMCE);
- (ii) “E isto vai avançar necessariamente, espero que de uma forma bem construída, envolvendo todos, porque senão não se consegue fazer nada. (...) A Direção tem que dinamizar, como é evidente. É verdade, aí o Coordenador acaba por não ser o mau da fita, mas acabamos por ter um papel, é sempre uma posição um bocado ingrata” (U2, CDMCE).
- (iii) “A direção tem-nos confrontado, a nós coordenadores, com a necessidade de fazer isso, eu não concordo que assim seja, porque o projeto tem que ser um projeto comum...” (U3, CDMCE);

Dois coordenadores e a diretora defendem igualmente que a supervisão pedagógica é necessária e positiva, importante e útil para os professores:

- (i) “Sim, ir para frente, acho que sim” (U1, CD1C);
- (ii) “As vantagens que existem” (U3, Diretora).

Já um dos coordenadores defende que a supervisão pedagógica é necessária em algumas escolas:

- (i) “em muitos sítios, em muitas escolas, estão formatadas para trabalhar daquela forma e estão na sua zona de conforto, portanto aí se calhar uma supervisão era o ideal” (U1, CDPE1C).

**Quadro 5.4.2.6 – Unidades de análise da categoria:
“Posicionamento face à supervisão pedagógica”**

UNIDADES DE ANÁLISE DA CATEGORIA: “POSICIONAMENTO FACE À SUPERVISÃO PEDAGÓGICA”		
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	n
É importante, mas há relutância e não é bem aceite	<p>“é uma coisa um bocado nova. Nova em termos de ainda estar a ser implementado nas escolas, mas já há muito tempo que se fala de supervisão pedagógica. Para o agrupamento é [importante] porque eu acho que há pessoas que trabalham de uma forma muito válida e dessa partilha poderá haver benefícios para todos, não é? Para quem trabalha em sala de aula e partilha com o outro isso tudo... é se calhar mais suportável quando virem que podem ir por aí... quando puderem ver o benefício disso, acho que vai ser melhor para todos” (U1, CD1C)</p> <p>“A direção acha que é importante. Acho que não tem feito tudo o que deveria fazer para implementar a supervisão.” (U2, CDI)</p> <p>“É importante! Às vezes é preguiça mental... já estás cansado e há alguma relutância. E são coisas que os chateiam.” (U3, CDPE1C)</p> <p>“Mal, sempre... o facto de as pessoas terem esse espírito aberto, de sentirem, quererem melhorar isso é importante. (...) Quando essas situações [pontuais] existiram tiveram que usar a prática e foram mal-aceites... olhando para aquela situação teve necessariamente de haver um resultado... houve em termos da melhoria das práticas e da sensibilização do docente.” (U4, CDMCE)</p> <p>“é identificada como uma fragilidade...” (U5, Diretora)</p> <p>“Mas qual é o objetivo dessa supervisão... é a melhor aceite... mas qual é o objetivo dessa supervisão?” (U6, PB)</p>	6
É importante, mas deveria estar mais organizada	<p>“Eu não teria qualquer problema, mas é claro que convém pensar as coisas... é preciso coincidências no horário, é preciso que as pessoas tenham tempo para conversar sobre o que se passou ali na aula (...) se calhar diminuir o número de alunos por turma” (U1, CDCSH)</p> <p>“Eu acho que é importante, e acho que deveria estar mais organizada ... definirem-se objetivos, bem definidos, metodologias. Para não haver uns fazem de uma maneira outros fazem de outra e depois as coisas...no fim não temos grande feedback válido” (U2, CDI)</p> <p>“eu recuso-me perentoriamente a fazer seja o que for em supervisão porque eu acho que isto não tem nada a ver... o discurso está tão distanciado da realidade que não faz sentido. É fabulosa [a ideia, em teoria] ... agora [na prática] ...” (U3, PA)</p>	3
É importante, mas temos de pensar quem vão ser os avaliadores	<p>“A minha ideia é com quem é que nós nos sentamos...porque se vem uma pessoa que não é credível para ti, que tu não consegues (...) vai ser mesmo uma pessoa que te perturbe e que não te traga nada de novo, enquanto que se for uma pessoa com quem tenhas à vontade...Funciona!” (U1, CDPE1C)</p> <p>“eu tenho a minha porta aberta, ainda agora dei as aulas todas sempre com a porta aberta, não há problema nenhum – agora deixar entrar para me chamar a atenção e dizer: – “olha podias melhorar isto, aquilo, aquilo...” – “mas porquê? Isso vai dar algum resultado, mas estou a fazer isso mal porquê?”, “mas fazendo isso, em que é que isso me vai ajudar? – Ou seja, se calhar precisamos mesmo dessa ajuda um bocadinho mais especializada, mas também de pessoas que estejam no terreno” (U2, PA)</p> <p>“a própria avaliação dos professores para mim faz todo o sentido... não somos todos iguais, não é?! E pode ser uma maneira de a pessoa também se desafiar, de não se encostar, de abraçar novas provas... agora... quem é que vai avaliar?” (U3, PB)</p>	3

Lideranças intermédias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas

É necessária, mas precisamos de vencer constrangimentos	<p>“é importante. Até porque é inerente à função de coordenador, mas não é uma tarefa fácil, não é mesmo uma tarefa fácil. (...) havia problemas, e nós estamos a tentar mudar isso, para uma ideia de supervisão como um permanente acompanhamento” (U1, CDL)</p> <p>“é necessária, mas é necessário vencer alguns constrangimentos” (U2, CDMCE)</p> <p>“o que custa mais é dizer aos professores que o colega vai lá e não vai vigiar, não vai criticar, mas vai aprender ou vai ver uma forma diferente, vai dar uma sugestão.” (U3, Diretora)</p>	3
<p>Tem de ser repensada:</p> <p>1) Em termos das metas</p> <p>2) Tem de ser dinamizada pela Direção</p> <p>3) Tem de ser implementada como um projeto comum</p>	<p>“porque a nossa matéria-prima é diferente de qualquer outra... numa altura em que se quer aumentar a produtividades, prestar contas, reduzir custos...Eu percebo que as pessoas tentem fazer isso em todos os ramos, inclusivamente no ensino, eu percebo que se faz e pode fazer-se isso, mas percebendo claramente que a realidade é completamente diferente... nós temos uma realidade este ano que são os alunos que estão neste 7.º ano, e para o ano pode ser completamente diferente. E aquela meta não se adapta de maneira nenhuma.... é um material muito variável.” (U1, CDMCE)</p> <p>“E isto vai avançar necessariamente, espero que de uma forma bem construída, envolvendo todos porque senão não se consegue fazer nada. A direção tem... acho que este ano, quando tentou que fossem os coordenadores a avançar... tem de se envolver todos ou então não passarão de casos pontuais onde a direção diz, porque é a direção e são eles que reconhecem... Se se pretende um processo de intervenção que faça sentido, que seja um elemento visível da atuação da escola ou do agrupamento, aí tem que ser construído por todos, a direção tem que dinamizar, como é evidente. É verdade, aí o coordenador acaba por não ser o mau da fita, porque acabamos por ter um papel, é sempre uma posição um bocado ingrata.” (U2, CDMCE)</p> <p>“A direção tem-nos confrontado, a nós coordenadores, com a necessidade de fazer isso, eu não concordo que assim seja, porque o projeto tem que ser um projeto comum... todos os envolvidos têm que ser criadores desse projeto, porque ou há uma imposição clara da direção... ou se pretende aquilo que é suposto com a supervisão que é a melhoria de práticas tendentes a melhorias de resultados, então aí tem que se pensar muito claramente no que se tem que fazer e atendendo ao conhecimento que se tem da escola... acho absolutamente necessário que a direção da escola com os coordenadores, com as lideranças intermédias, consiga fazer um projeto para chegar a toda a escola, só assim se conseguirá depois envolver todos os restantes docentes para haver uma aceitação mínima, para levar à prática, eu não sei. Tenho muitas dúvidas.” (U3, CDMCE)</p>	3
É necessária e positiva	<p>“Sim, ir para frente acho que sim” (U1, CD1C)</p> <p>“Eu acho que é uma coisa necessária, que não faz mal, antes pelo contrário, faz bem às pessoas, talvez se sentissem melhor, mais apoiadas, mas para isso se calhar era preciso modificar muita coisa.” (U2, CDCSH)</p> <p>“As vantagens que existem” (U3, Diretora)</p>	3
Necessária em algumas escolas	<p>“em muitos sítios, em muitas escolas, estão formatadas para trabalhar daquela forma e estão na sua zona de conforto, portanto aqui se calhar uma supervisão era o ideal.” (U1, CDPE1C)</p>	1

Legenda: n – frequência de entrevistados que se referiram à subcategoria.

Ideia de cultura de escola

Três coordenadores consideram que a cultura de escola existe e é vivida pelo exemplo, enquanto os três professores participantes defendem que existe uma cultura de escola, mas ainda não de agrupamento:

- (i) “Uma forma de estar, de trabalhar... É isso, é a tal filosofia! Eu penso que

essa visão é dada e só quem anda muito distraída é que não a apanha porque ela é dada, é transmitida, é vivida” (U1, CD1C);

- (ii) “há uma cultura de escola, claro que há, e está muito bem identificada e é muito bem conhecida por todos... Agora cultura de Agrupamento – e eu aí sou perentória – eu digo que não... Eu vejo um bocado este convite à cultura do agrupamento mais como uma medida economicista” (U1, PA);

Por outro lado, três coordenadores defendem que a ideia ou cultura de escola que existe (ou devia existir) é aquela que deve focar o sucesso educativo em vez do sucesso administrativo, que prime pela excelência, pela exigência e pelo rigor:

- (i) “tenho colegas que dizem: - «Tu não faças queixa do menino, deixa-o estar porque se ele se for embora eu para o ano não tenho turma aberta e estou sem emprego.» - Nós devíamos ser capazes de internamente saber que escola é que queremos. (...) Nós queremos uma escola de exigência, uma escola que forme neste sentido. Quais são as balizas que temos de marcar” (U2, CDE)

O CDMCE defende que devia haver primeiro uma cultura de escola comum a todos e depois uma cultura de escola específica para dar resposta ao meio, e não a ordem contrária como considera que existe hoje:

- (i) “A escola tem sido cada vez mais desvalorizada na cultura em si ... ou se calhar nós não temos percebido muito bem todas as mudanças, ou se calhar não soubemos acompanhar essas mudanças e daí que a cultura de escola, neste momento, seja muito diferente... agora dá-se muita importância... atender às características das escolas e aos meios socioeconómicos em que elas estão inseridas... porquê? Porque existe uma redução de alunos e como há redução de alunos há competição e, portanto, as escolas querem sobreviver” (U1, CDMCE).

Devia existir primeiro uma cultura de escola "universal" (o que queremos da escola) e só depois uma cultura de escola específica voltada para as necessidades do meio. Por oposição, CDL foca uma ideia de cultura de escola que é construída e partilhada para dar resposta aos desafios do meio e às necessidades do meio envolvente:

- (i) "é preciso perceber que recursos temos... perceber o nosso meio envolvente e dar resposta, é assim a cultura de escola” (U1, CDL)

É também apontada a partilha de objetivos comuns que são definidos a partir do que é a escola, do seu contexto, da realidade social em que está inserida, das necessidades do meio e as suas potencialidades:

- (i) “Cultura de escola? Eu vejo-a como um conjunto de regras, de normas que todos devemos seguir e que devem estar estabelecidas quer para o professor, para o aluno, funcionário ... deve haver objetivos comuns... os objetivos também são definidos conforme a escola que nós temos” (U1, CDI).

Para a diretora, a escola e a cultura de escola devem ser fortes para se conseguir um trabalho eficaz e existem como resultado de um processo e de um labor continuado: depois de um trabalho a criar raízes e a criar laços entre as pessoas, a criar um *ethos*, ou seja, uma identidade própria. Hoje existe "um vestir da camisola" que permite que as pessoas trabalhem todas orientadas para o mesmo fim. A avaliação externa também permitiu criar e consolidar essa cultura de escola:

- (i) “Uma cultura de escola muito forte é essencial para que se trabalhe bem... acho que realmente é muito importante criar uma cultura de escola. Agora mais do que nunca, num agrupamento, se na verdade não conseguimos ter uma cultura muito forte, é muito difícil depois que o trabalho saia como deve ser a nível de articulação, a nível de colaboração, a nível de tudo! Foi muito difícil evidentemente criar raízes” (U1, diretora);
- (ii) “Foi muito difícil evidentemente. E, é um dos problemas, sem dúvida: criar raízes muito fortes. E essa aproximação é evidente... O vestir a camisola é essencial. Sempre! Olhe, no outro dia quando acabou a avaliação externa, com todos os problemas que tem e... sentiu-se tanto uma cultura, já! E bem forte de todos. Que eu disse para mim: que outra vantagem não tivesse a avaliação externa, esta de sentir que realmente o agrupamento está muito criado e isso foi muito bom para mim, pois eu acho que é a base de tudo” (U1, diretora).

**Quadro 5.4.2.7 – Unidades de análise da categoria:
“Ideia de escola e cultura de escola”**

UNIDADES DE ANÁLISE DA CATEGORIA: “IDEIA DE ESCOLA E CULTURA DE ESCOLA”		
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	n
Existe e é vivida pelo exemplo	<p>“Uma forma de estar, de trabalhar...É isso, é a tal filosofia! Eu penso que essa visão é dada e só quem anda muito distraída é que não a apanha, porque ela é dada, é transmitida, é vivida.” (U1, CD1C)</p> <p>“Uma filosofia de escola que é vivida pela escola, que é transmitida claro, tem muito a ver com a direção. Tem a ver com a orientação que é dada pela direção da escola, pela forma como são dinamizados todos os departamentos e pelas lideranças intermédias... quem orienta de uma forma aberta e partilhada... ajuda muito a que haja envolvimento e se crie a tal a cultura de escola.” (U2, CDPE1C)</p> <p>“A escola tem que ser um sítio de bons exemplos, acima de tudo. Tudo tem que ser um sítio de bons exemplos... Mas a escola tem que ser um sítio por excelência onde o bom exemplo tem que ser regra” (U3, CDMCE)</p>	3
Existe uma cultura de escola, mas não de agrupamento	<p>“há uma cultura de escola, claro que há, e está muito bem identificada e é muito bem conhecida por todos... Agora cultura de agrupamento – aí sou perentória – eu digo que não há... Eu vejo um bocado este convite à cultura do agrupamento como mais uma medida economicista.” (U1, PA)</p> <p>“Usando aqui a metáfora do casamento, eu acho que nós aqui funcionamos como o marido que vive numa casa e a mulher que vive na outra.” (U2, PB)</p> <p>“Não, não existe! De qualquer maneira, o agrupamento está a fazer tudo... para que haja uma cultura de agrupamento... está melhor do que quando começou. Está melhor, mas vai ser difícil... vai ser muito difícil e não vai ser de</p>	3

Lideranças intermédias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas

	um dia para o outro. Leva o seu tempo.” (U3, PC)	
Deve focar o sucesso educativo em vez do sucesso administrativo	<p>“Cultura de escola é uma escola que se interessa mais pelo sucesso educativo... que se empenha num melhor relacionamento com os alunos, com toda a comunidade escolar, com os pais, que se preocupa com o bom ambiente e com uma boa inserção na comunidade.” (U1, CDCSH)</p> <p>“tenho colegas que dizem: - «Tu não faças queixa do menino, deixa-o estar, porque se ele se for embora eu para o ano não tenho turma aberta e estou sem emprego.» - Nós devíamos ser capazes de internamente saber que escola é que queremos. (...) Nós queremos uma escola de exigência, uma escola que forme neste sentido. Quais são as balizas que temos que marcar” (U2, CDE)</p> <p>“A escola como quer sobreviver começa a ter uma maneira de estar em determinados períodos, por exemplo, este em que se acaba o ano e se prepara outro, nota-se a procura de sobrevivência para garantir alunos que garantirão lugares para os colegas e isso desvirtua completamente aquilo que se pretende de uma escola” (U3, CDMCE)</p>	3
Devia haver primeiro uma cultura de escola comum a todas	<p>“A escola tem sido cada vez mais desvalorizada na cultura em si... ou, se calhar, nós não temos percebido muito bem todas as mudanças, ou não soubemos acompanhar essas mudanças e daí que a cultura de escola, neste momento, seja muito diferente... agora dá-se muita importância a isso. Atender à individualidade e atender às características das escolas e aos meios socioeconómicos em que elas estão inseridas. Eu acho que há uma cultura de escola que devia ser comum a todas elas e eu penso que é aí que começamos a falhar... com o que é que as escolas ultimamente estão preocupadas? Em querer dar resposta aos problemas do meio onde estão inseridas, porquê? Porque existe uma redução de alunos e como há redução de alunos há competição e as escolas querem sobreviver. Há muitas coisas que nos ultrapassam completamente, mas que têm a ver com questões políticas e influenciam este corpo comum que deveria ser a cultura de escola e que devia ser comum a todos. Neste momento, as escolas para sobreviverem deixaram de ter essa preocupação, não é? De assegurar esse tal núcleo fundamental do que é que tem de ser a escola (U1, CDMCE)</p>	1
Deve ser construída para dar resposta ao meio	<p>“Nós temos que ter a noção do que é a nossa escola, quais são as nossas potencialidades, os nossos constrangimentos internos e externos, a cultura de escola constrói-se a partir da noção que se tem disto... eu vou porque sou necessária, porque estou numa instituição, numa organização e eu procuro perceber em que é que precisam de mim nessa escola. Portanto, é preciso perceber que recursos temos... perceber o nosso meio envolvente e dar resposta é isso a cultura de escola” (U1, CDL)</p>	1
Partilha de objetivos comuns	<p>“Cultura de escola? Eu vejo-a como um conjunto de regras, de normas que todos devemos seguir e que devem estar estabelecidas quer para o professor, para o aluno, funcionário... deve haver objetivos comuns... os objetivos também são definidos conforme a escola que nós temos” (U1, CDI).</p>	1
Deve ser forte para se conseguir um trabalho eficaz	<p>“a diversidade de ofertas e de realidades que se põem. A variedade de currículos que temos na secundária já é enorme, a nossa já era bastante grande, porque tem o Ensino Regular, o Ensino Profissional, o Ensino Recorrente... e depois desde 2012/13 comecei a ter também a Educação Pré-Escolar que é o 1º Ciclo, o 2º Ciclo. Uma cultura de escola muito forte é essencial para que se trabalhe bem... acho que realmente é muito importante criar uma grande cultura de escola. Agora mais do que nunca, num agrupamento, se na verdade não conseguimos ter uma cultura muito forte, é muito difícil depois que o trabalho saia como deve ser a nível de articulação, a nível da colaboração, a nível de tudo! Foi muito difícil, evidentemente, criar raízes. Agora já podemos falar naquela criação de uma cultura própria, de uma responsabilidade, de um trabalho colaborativo... nada disto tem sentido se antes não conseguir aproximar as pessoas, isso é essencial.” (U1, Diretora)</p>	1
Existe como resultado de um processo e de um trabalho continuado	<p>“Foi muito difícil evidentemente. E, é um dos problemas, sem dúvida: criar raízes muito fortes. E essa aproximação é evidente. Claro, que agora já podemos falar naquela criação de uma cultura própria em que todos temos responsabilidade, enfim, de um trabalho colaborativo, mas nada disto tem</p>	1

	sentido se antes não conseguir aproximar as pessoas, isso, isso é essencial. O vestir a camisola é essencial. Sempre! Olhe, no outro dia quando acabou a avaliação externa com todos os problemas que tem e como sabe são imensos... no dia a seguir mandei uma mensagem para todos, incluindo os funcionários...E disse, mas do coração, porque para mim foi das coisas mais fantásticas, foi sentir - A sério! - Que desde a educadora à funcionária que trabalha no jardim até ao guarda-noturno, sentiu-se tanto uma cultura, já! Bem forte, de todos. Que eu disse para mim: que outra vantagem tivesse a avaliação externa, esta de sentir que realmente o agrupamento está muito criado e isso foi muito bom para mim, pois eu acho que é a base de tudo.” (U1, Diretora)	
--	---	--

Legenda: n – frequência de entrevistados que se referiram à subcategoria.

A liderança

Do ponto de vista da liderança analisaram-se os traços da liderança escolar, como é perspectivada pelos participantes e como é exercida essa liderança. Foram apontados os constrangimentos e traços das lideranças intermédias, em particular. Para dois coordenadores e um professor, a liderança é exercida pelo exemplo, o exemplo de saber estar, de saber ouvir, de saber criar consensos e gerir conflitos e sensibilidades:

- (i) “eu tenho que liderar um pouco pelo exemplo” (U1, CDL);
- (ii) “considero que quem exerce a liderança tem que ser o exemplo a seguir... para ser líder é necessário saber ouvir, além de supormos que as pessoas conhecem, são conhecedoras do que têm que fazer” (U2, CDMCE).

Três coordenadores consideram que, relativamente à direção, é exercida uma liderança forte e coordenada, sem imposições ou autoritarismos, trabalhando todos para o mesmo fim, de forma coordenada e com prestação de contas:

- (i) “Com as avaliações externas, as inspeções, nós todos temos que realmente estar a trabalhar para o mesmo. Não podemos estar a remar cada um para o seu lado” (U2, CDI);
- (ii) “eu acho que isto funciona como os legos, porque se falhar, basta uma das peças não encaixar que as coisas já não funcionam bem, portanto nós estamos a trabalhar como um todo aqui... Nós temos que trabalhar todos para o mesmo” (U3, CD1C).

Para um coordenador e diretora, a liderança é exercida de uma forma partilhada:

- (i) “Sim uma liderança partilhada, portanto que se preocupa com todas as lideranças intermédias, que se preocupa com o bem-estar, mas que sabe tomar decisões no momento que é necessário” (U2, CDCSH);
- (ii) “Se me pergunta que tipo de liderança pretendo desenvolver, claramente é sempre uma liderança de proximidade, uma liderança partilhada” (U3, Diretora).

Segundo um dos professores é exercida uma liderança inclusiva, na medida em que todos são chamados a participar, sob a perspetiva de uma democratização da escola e é partilhada:

“é uma liderança inclusiva. Já que estamos numa educação inclusiva, eu apoio agora a liderança inclusiva... no sentido em que a liderança realmente é um convite a todos participarem na democratização da escola... Agora... se isto não fosse possível eu gostaria muito de um modelo de liderança partilhada” (U1, PA).

**Quadro 5.4.2.8 – Unidades de análise da categoria:
“Como é exercida a liderança”**

UNIDADES DE ANÁLISE DA CATEGORIA: “COMO É EXERCIDA A LIDERANÇA”		
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	n
É exercida pelo exemplo	<p>“eu tenho que liderar um pouco pelo exemplo, quando eu quero mudar qualquer coisa, porque acho que é importante para aquele conjunto, para o nosso objetivo, eu tenho que ser um líder que está documentado... se me questionarem também tenho ter a humildade, se não souber dar resposta, de dizer assim: Espera aí, que eu vou ver como é que é e depois conversamos” (U1, CDL)</p> <p>“a liderança tem que ser o exemplo a seguir... para ser líder é necessário saber ouvir, além de supormos que as pessoas conhecem, são conhecedoras do que têm que fazer” (U2, CDMCE)</p> <p>“O elo de ligação é a nossa coordenadora de estabelecimento que eu acho que tem um perfil fabuloso... considero que ela tem um perfil não só profissional, mas humano muito adequado e que também trata com a direção tudo o que seja necessário... E há outra coisa que a nossa coordenadora faz, que vale a pena focar, que é o estabelecer a ponte também entre os colegas do primeiro ciclo conosco... fazemos reuniões de articulação de conteúdos.” (U3, PB)</p>	3
É forte e coordenada	<p>“Uma liderança forte que eu acho que nossa escola tem... para que uma escola funcione bem tem de haver uma boa liderança quando não existe uma boa liderança nada funciona bem.” (U1, CDSH)</p> <p>“é muito importante [a liderança escolar], cada vez mais importante. Eu acho que é um trabalho muito complexo, mas é sempre muito importante porque é preciso. Com as avaliações externas, as inspeções, nós todos temos que realmente estar a trabalhar para o mesmo. Não podemos estar a remar cada um para o seu lado.” (U2, CDI)</p> <p>“eu acho que isto funciona como os legos, porque se falhar, basta uma das peças não encaixar que as coisas já não funcionam bem, portanto nós estamos a trabalhar como um todo aqui, não é? Nós temos que trabalhar todos para o mesmo.” (U3, CD1C)</p>	3
É partilhada	<p>“Tem que ser partilhada e muito menos imposta. Sim [há uma liderança partilhada], sem dúvida por exemplo nunca nos dizem como é nós temos que preparar a nossa reunião, ora tens que falar disto, não é "tens e deves falar nisto e deves falar naquilo", depois nós temos a liberdade para gerir como queremos. Evidentemente como qualquer entidade depois temos que fazer uma súmula da nossa reunião” (U1, CDPE1C)</p> <p>“Sim uma liderança partilhada, portanto que se preocupa com todas as lideranças intermédias, que se preocupa com o bem-estar, mas que sabe tomar decisões no momento em que é necessário.” (U2, CDCSH)</p> <p>“Se me pergunta que tipo de liderança pretendo desenvolver, claramente é sempre uma liderança de proximidade, uma liderança partilhada. Ótimo, se eu tenho essa capacidade de em determinados momentos de lembrar ou lembrar-me a mim e a todos o que é que nos move, então já tenho meio</p>	3

Lideranças intermédias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas

	caminho andado, estou a conseguir aquilo que é preciso” (U3, Diretora)	
É inclusiva	“é uma liderança inclusiva. Já que estamos numa educação inclusiva, eu apoio agora a liderança inclusiva... no sentido em que a liderança realmente é um convite a todos participarem na democratização da escola... Agora... se isto não fosse possível eu gostaria muito de um modelo de liderança partilhada.” (U1, PA)	1

Legenda: n – frequência de entrevistados que se referiram à subcategoria.

Em relação à natureza das lideranças intermédias, foram apontados constrangimentos e traços da liderança exercida. A ideia que prevalece (três coordenadores e um professor) é a de que as lideranças intermédias são informais e por isso a sua ação resulta comprometida:

- (i) “A liderança intermédia é uma liderança que no quadro legal não existe. (...) Eu para ser líder... tenho de ter tempo e não tenho condições neste momento” (U2, CDL);
- (ii) “liderança só há uma. Acabou-se! Porque as lideranças intermédias são apenas uma ligação... um meio de comunicação entre a liderança e toda a comunidade, neste caso os professores. A liderança intermédia é completamente necessária, mas era necessário valorizá-la, pois ela existe na prática” (U3, CDMCE);
- (iii) “está a tentar muito [a Diretora], mas é muito difícil a liderança partilhada. Porque os diretores, hoje em dia, estão muito sobrecarregados com muitas propostas...” (U4, PA).

Para dois Coordenadores, um professor e a Diretora, as lideranças intermédias têm de assentar em conhecimento sobre gestão de recursos humanos e de recursos financeiros e, portanto, o líder deve ser capaz de definir objetivos e orientar todos para o mesmo fim:

- (i) “como coordenadora... como líder, tenho que estar, documentada, tenho que ter conhecimentos de gestão (...) Acho que temos muita dificuldade em aceitar as hierarquias na escola” (U1, CDL);
- (ii) “em termos administrativos há uma vertente de gestão, absolutamente avassaladora. Hoje em dia nada se compadece com amadorismo, cada vez mais é preciso uma certa profissionalização... Cada vez mais acho que é necessária muita formação nessas áreas [da gestão e liderança escolares]” (U2, Diretora).

Resulta de uma escolha de pares, isto é, as lideranças intermédias são escolhidas pelos pares, mas isso não é totalmente positivo, pois devia ser uma escolha com base na competência e no exemplo:

- (i) “nós temos que nomear e chamar para líderes aqueles que são exemplo e isso nós não fazemos. Esse é que é o grande problema” (U1, CDE);
- (ii) “escolhe-se porque é mais amigo ou menos amigo e não porque é mais ou menos competente” (U2, CDL).

Para um dos coordenadores e para a diretora, as lideranças intermédias são autónomas, reconhecidas e responsabilizadas:

- (i) “A direção chama-nos, enquanto lideranças intermédias, para saber como é que as coisas estão e isso dá também um certo ânimo a quem lidera... nós todos temos um plano de ação e por isso somos chamados para se verificar que estamos a executá-lo” (U1, CDPE1C);
- (ii) “as minhas lideranças são lideranças já muito autónomas, felizmente, muito autónomas... havia muito essa tendência para centralizar tudo... quando agregámos tivemos que começar outra vez a trabalhar, até porque havia ritmos de trabalho diferentes, em tudo (...) Cada vez mais autónomos (...) No outro dia, quando foi da avaliação externa... chegou uma altura em que a inspeção, nos pergunta: Então e quanto à liderança? Já não sei bem como foi. E um deles [coordenador] pergunta: Quais lideranças? E ele olhou e disse: sim, nós somos líderes intermédios, ... Eu disse: Uau! Gostei mesmo dessa resposta. Vocês já estão a falar como verdadeiros líderes...” (U2, Diretora);

Um professor refere a ação limitada do Conselho Geral, como uma consequência de uma liderança de topo que toma as decisões mais importantes individualmente:

- (i) "as decisões já chegam ao Conselho Geral como um facto consumado e a única coisa que nós, enquanto participantes, fazemos é a aprovação (...) O facto de as coisas passarem pela Direção, em primeira mão, se não forem partilhadas a partir daí, logo, ao Presidente do Conselho Geral e serem propostas ao Conselho Geral, este não tem muito a fazer, porque depois as coisas aparecem já como um facto consumado” (U1, PB).

Um coordenador aponta como limitação da atuação da liderança intermédia a ausência de um percurso profissional definido. No seu entender, devia ser nomeado coordenador uma pessoa com um percurso profissional definido, como acontece com a escolha da direção:

- (i) “É preciso uma hierarquia, é preciso um trilho, é preciso um percurso, para se chegar a determinadas coisas, porque nós somos instituições. Na prática é muito complicado.... porque não há um percurso. Eu procuro ser um coordenador sensato, mas na realidade o meu percurso é o percurso da experiência, do trabalho e da pesquisa, mas não posso dizer assim eu tenho galões para me apresentar como coordenadora. As direções (...) aí já começa existir alguma seleção e alguma legalização. Pronto, já não se escolhe qualquer um” (U1, CDL).

Na perspetiva da diretora as lideranças intermédias são autónomas no trabalho que desenvolvem. Um exemplo desta autonomia é o facto de acabarem por ser supervisores e supervisionados ao mesmo tempo:

- (i) “Eles já fazem algo que me agrada particularmente, que é serem supervisores, consciente ou inconscientemente... alternadamente são

supervisores e supervisionados... e estou-lhe a falar dos coordenadores de departamento, estou-lhe a falar dos departamentos de diretores de turma. Isto é ótimo, mesmo muito bom, isso deixa-me feliz” (U1, Diretora).

**Quadro 5.4.2.9 – Unidades de análise da categoria:
“Constrangimentos e traços das lideranças intermédias”**

UNIDADES DE ANÁLISE DA CATEGORIA: “CONSTRANGIMENTOS E TRAÇOS DAS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS”		
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	n
As lideranças intermédias são informais	<p>“Aqui delega-se muito, nós somos uma liderança intermédia sentimos que estamos responsabilizadas, damos sempre conhecimento do nosso trabalho e da nossa ação, do que vamos fazendo, mas acabamos por ter a nossa liberdade sobretudo para propor o que muitas vezes em muitas escolas não acontece nem sequer há o à vontade de propor” (U1, CDPE1C)</p> <p>“A liderança intermédia é uma liderança que no quadro legal não existe. (...) Eu para ser líder e para me exigirem as minhas funções [de líder] tenho de ter tempo e não tenho condições neste momento (...) dizem: - «reúnes, orientas, supervisionas, vais às aulas dos colegas, tens que fazer supervisão de pares». - «Porque é que não foste à aula?» mas nem tenho horas para ir, se eu for ali falto à minha aula.” (U2, CDL)</p> <p>“liderança só há uma. Acabou-se! Porque as lideranças intermédias são apenas uma ligação, um meio de comunicação entre a liderança e toda a comunidade, neste caso, os professores. A liderança intermédia é completamente necessária, mas era necessário valorizá-la, pois ela existe na prática.” (U3, CDMCE)</p> <p>“está a tentar muito [a Diretora], mas é muito difícil a liderança partilhada. Porque os diretores hoje em dia estão muito sobrecarregados com muitas propostas...” (U4, PA)</p> <p>“Passa tudo por eles...” (U5, PC)</p>	5
Tem de assentar em conhecimento	<p>“como coordenadora... como líder, tenho que estar documentada, tenho que ter conhecimentos de gestão (...) tenho que andar à frente, tenho que estar disponível para isso e tenho que estar sapiente, tenho que saber (...) É difícil ser líder... A minha dificuldade é o apaziguar, portanto lá está, a gestão dos recursos humanos, o conhecimento, o estar. Acho que temos muita dificuldade em aceitar as hierarquias na escola.” (U1, CDL)</p> <p>“acho que hoje cada vez mais o papel de um diretor é difícil, muito difícil. É extremamente difícil. Tem que ser uma pessoa que tenha muita paixão... em termos administrativos, existe uma vertente de gestão, absolutamente avassaladora. Hoje em dia, nada se compadece com amadorismo, cada vez mais é preciso uma certa profissionalização... Cada vez mais acho que é necessária muita formação nessas áreas [da gestão e liderança escolares]” (U2, Diretora)</p> <p>“Eu só posso pensar em liderança, pensando num líder... alguém que seja capaz de dirigir pessoas... alguém que seja capaz de motivar, que seja capaz de definir esses objetivos bem definidos, para levar um grupo de pessoas tão variado” (U3, CDI)</p> <p>“mesmo em termos económicos, o barco é muito difícil de levar... o barco é muito difícil de levar.” (U4, PB)</p>	4
Resulta de uma escolha de pares	<p>“nós temos que nomear e chamar para líderes aqueles que são exemplo e isso nós não o fazemos. Esse é que é o grande problema.” (U1, CDE)</p> <p>“nós começamos por uma cultura da democratização e em que os professores escolhem os seus pares para os liderar, da mesma forma como nós escolhemos os professores para serem diretores do conselho diretivo, não é? Eu acho que aquilo que se nota em muitas escolas ainda é que a escolha de determinadas pessoas para determinados cargos também não obedece a esse critério de... ou seja, escolhe-se porque é mais amigo ou</p>	2

Lideranças intermédias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas

	menos amigo e não porque é mais ou menos competente.” (U2, CDL)	
As lideranças intermédias são autónomas, reconhecidas e responsabilizadas	<p>“A Direção delega nas lideranças intermédias, responsabiliza-as, elas desenvolvem o seu trabalho e depois nós damos conhecimento do que é falado e isso é feito muitas vezes. A Direção chama-nos, enquanto lideranças intermédias para seguir como é que as coisas estão e isso dá também um certo ânimo a quem lidera... nós todos temos um plano de ação e por isso somos chamados para ... se verificar que estamos a executá-lo” (U1, CDPE1C)</p> <p>“as minhas lideranças são lideranças já muito autónomas, felizmente, muito autónomas... havia muito essa tendência para centralizar tudo... quando agregámos tivemos que começar outra vez a trabalhar, até porque havia ritmos de trabalho diferentes, em tudo. Mas neste momento já se evoluiu muito, a nível dos coordenadores de departamento e a nível de coordenadores de diretores de turma... tenho outras lideranças muito boas, mas estes particularmente já são muito autónomos, muito capacitados. Cada vez mais autónomos, já só marcam a sala para ver se vão todos para o auditório ao mesmo tempo, mas marcam as suas reuniões e vão definindo o seu caminho. E depois as reuniões connosco e as reuniões dos outros órgãos de topo, no fundo vão servir agora para acertarmos o caminho. No outro dia, quando foi da avaliação externa... chegou uma altura em que a inspeção, nos pergunta: Então e quanto à liderança? Já não sei bem como foi. E um deles pergunta: Quais lideranças? E ele olhou e disse: sim, nós somos líderes intermédios, ... Eu disse: Uau! Gostei mesmo dessa resposta. Vocês já estão a falar como verdadeiros líderes...” (U2, Diretora)</p>	2
O Conselho Geral tem uma ação diminuta	<p>“o Conselho Geral... praticamente não se ouve falar dele. E o Conselho Geral é à partida o órgão mais importante da escola. À partida é o órgão mais importante da escola, mas à chegada não é bem assim. Acontecem as propostas, as decisões já chegaram ao Conselho Geral como facto consumado porque... e a única coisa que nós, enquanto participantes fazemos, ... é a aprovação (...) pode ser um ponto de partida para trabalho que não está a ser feito, ou para decisões que não estão a ser tomadas, ou para outras coisas que também não estão a ser resolvidas. (...) O facto de as coisas passarem pela direção, em primeira mão, se não forem partilhadas a partir daí, com o Presidente do Conselho Geral e serem propostas ao Conselho Geral, o Conselho Geral nessa medida não tem muito a fazer, porque depois as coisas aparecem já como facto consumado. A Direção recebeu, como todos os agrupamentos e como todos os Diretores, orientações para que fossem frequentadas determinadas formações. A nossa escola escolheu quem foi a essas formações, não é?! Isso não passou pelo Conselho Geral” (U1, PB)</p>	1
Não há um percurso profissional definido	<p>“É preciso uma hierarquia, é preciso um trilho, é preciso um percurso, para se chegar a determinadas coisas, porque nós somos uma instituição. Na prática é muito complicado.... porque não há percurso. Eu procuro ser uma coordenadora sensata, mas na realidade o meu percurso é o percurso da experiência, do trabalho e da pesquisa, mas não posso dizer assim, eu tenho galões para me apresentar como coordenadora. As direções (...) aí já começa a existir alguma seleção. Pronto já não se escolhe qualquer um” (U1, CDL)</p>	1
Acabam por ser supervisores e supervisionados	<p>Eles já fazem algo que me agrada particularmente, que é serem supervisores, consciente ou inconscientemente... alternadamente são supervisores e supervisionados... e estou-lhe a falar dos coordenadores de departamento, estou-lhe a falar dos departamentos de diretores de turma. Isto é ótimo, mesmo muito bom, isso deixa-me feliz.” (U1, Diretora).</p>	1

Legenda: n – frequência de entrevistados que se referiram à subcategoria.

5.4.3. A supervisão pedagógica no departamento curricular

O quadro 5.4.3.1 ilustra a matriz de análise da dimensão de estudo “A supervisão pedagógica no departamento”, identificando as categorias e as subcategorias que

emergiram do conteúdo das entrevistas. As categorias estudadas incluem: as práticas de supervisão pedagógica implementadas no departamento; a importância da supervisão pedagógica no departamento; as estratégias do coordenador para promover e implementar a supervisão pedagógica no departamento; os constrangimentos e traços das lideranças intermédias, em particular do coordenador de departamento, na implementação da supervisão pedagógica.

**Quadro 5.4.3.1 – Matriz de análise da dimensão de estudo:
“A supervisão pedagógica no departamento”**

MATRIZ DE ANÁLISE DA DIMENSÃO DE ESTUDO: “A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO DEPARTAMENTO”		
DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
A supervisão pedagógica no departamento	Práticas de supervisão pedagógica no departamento	Trabalho colaborativo na preparação dos materiais e partilha dos mesmos Implementada em casos pontuais ou extremos Acompanhamento informal: dois professores em aula Grelha de avaliação comum
	Importância da supervisão pedagógica no departamento	Não é considerada importante ou necessária Consta do Plano de Ação
	Estratégias do coordenador para implementar a supervisão pedagógica no departamento	Fazer um acompanhamento de pares informal Mobilizar através do diálogo, do exemplo e da criação de laços Dar espaço para as pessoas falarem e desabafarem Mudar de nome e não chamar de supervisão pedagógica Apoiar a integração Dar o exemplo Fomentar e promover, mas não impor Refletir com os professores sobre os resultados Maior presença do coordenador de departamento na escola Pressão da direção Implementar de forma gradual Pressão da avaliação externa Criar consensos Motivar Por vezes tem de ser imposta Implementar para além dos casos problemáticos Foco no progresso dos alunos Reuniões e encontros como as Jornadas Pedagógicas
	As limitações do papel do coordenador de departamento	Não é valorizado nem reconhecido Não está presente fisicamente Tem um papel essencialmente burocrático Assume funções de supervisor pedagógico Não tem verdadeira autonomia Está condicionada à vontade e participação de todos

Em termos das práticas de supervisão pedagógica implementadas no departamento é apontado, sobretudo, a realização de um trabalho colaborativo na preparação dos materiais

e partilha dos mesmos (cinco casos), a implementação da supervisão pedagógica em casos pontuais ou extremos de dificuldades que o professor vive na sala de aula (quatro casos) e o acompanhamento informal: dois professores em aula (quatro casos).

Sobre a importância da implementação da supervisão pedagógica no departamento, quatro participantes referem que a mesma não é considerada importante ao nível do departamento, enquanto um refere o imperativo de a supervisão pedagógica constar do Plano de Ação do Departamento.

Em relação às estratégias do coordenador para implementar a supervisão pedagógica no departamento destaca-se o acompanhamento informal de pares e a mobilização através do diálogo, do exemplo e da criação de laços, cada um referido por seis participantes. Três pessoas referem o ambiente de diálogo e o facto de ser dado espaço para as pessoas falarem e desabafarem.

Na implementação da supervisão pedagógica no departamento, as lideranças intermédias falam dos constrangimentos e das limitações que sentem na sua atuação e que se prendem sobretudo com o facto de não ser um agente valorizado nem reconhecido (dois casos) e o facto de não estar presente fisicamente (dois casos).

Quadro 5.4.3.2 – Estatísticas de frequências das unidades de registo relativas à supervisão pedagógica no departamento

ESTATÍSTICAS DE FREQUÊNCIAS DAS UNIDADES DE REGISTO RELATIVAS À SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO DEPARTAMENTO			
DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	n
A supervisão pedagógica no departamento	Práticas de supervisão pedagógica no departamento	Trabalho colaborativo na preparação dos materiais e partilha dos mesmos	5
		Implementada em casos pontuais ou extremos	4
		Acompanhamento informal: dois professores em aula	4
		Grelha de avaliação comum	1
	Importância da supervisão pedagógica no departamento	Não é considerada importante ou necessária	4
		Consta do Plano de Ação	1
	Estratégias do coordenador para implementar a supervisão pedagógica no departamento	Fazer um acompanhamento de pares informal	6
		Mobilizar através do diálogo, do exemplo e da criação de laços	6
		Dar espaço para as pessoas falarem e desabafarem	3
		Mudar de nome e não chamar de supervisão pedagógica	2
		Apoiar a integração	2
		Dar o exemplo	2
		Fomentar e promover, mas não impor	2
		Refletir com os professores sobre os resultados	1
Maior presença do coordenador de departamento na escola		1	
Pressão da direção		1	
Implementar de forma gradual	1		
Pressão da avaliação externa	1		

		Criar consensos	1
		Motivar	1
		Por vezes tem de ser imposta	1
		Implementar para além dos casos problemáticos	1
		Foco no progresso dos alunos	1
		Reuniões e encontros como as Jornadas Pedagógicas	1
	Constrangimentos e traços das lideranças intermédias	Não é valorizado nem reconhecido	2
		Não está presente fisicamente	2
		Tem um papel essencialmente burocrático	1
		Assume funções de supervisor pedagógico	1
		Não tem verdadeira autonomia	1
		Está condicionada à vontade e participação de todos	1

Legenda: n – frequência de entrevistados que se referiram à subcategoria.

Práticas de supervisão pedagógica no departamento curricular

As práticas de supervisão pedagógica implementadas no departamento curricular assentam sobretudo no trabalho colaborativo na preparação dos materiais e partilha dos mesmos (cinco casos):

- (i) “toda a preparação do trabalho em conjunto, sentir as dificuldades em conjunto... Ora bem, elas são poucas, ainda. Nós temos feito, mas tem sido tal como na perspetiva do trabalho de o colega sentir que tem outro colega na aula para o ajudar ... no sentido de entreaajuda entre as pessoas” (U3, CDMCE);
- (ii) “Nós fazemos todas as planificações em conjunto, partilhamos os testes, fazemos às vezes outros materiais. Tudo o que fazemos é em conjunto... visitas de estudo... tudo... tomamos as decisões em conjunto, nunca nos impomos umas às outras” (U4, PB).

A supervisão pedagógica é também implementada em casos pontuais ou extremos, por necessidade grave, ou porque o professor pediu ajuda em situações limite, ou em situações em que o departamento foi obrigado a intervir. São exemplo destas situações, os casos em que o professor tem algum problema ou dificuldade com uma determinada turma:

- (i) “Só mesmo em situações extremas... porque os alunos se queixavam que o professor não tinha uma postura correta na aula ou não lidava com eles da maneira que deveria lidar e os resultados não eram os esperados... numa situação dessas tem que ser e vamos [fazer supervisão]. Quando as coisas estão a decorrer normalmente, é preciso implementar, é preciso fazer-se. Mas...” (U2, CDI);
- (ii) “como disse a colega: este ano, eu tenho lá um grupo de alunos com dificuldades. São barulhentos, perturbam-me, tenho que interromper. Venham-me ajudar. Ela não me disse quem eram, mas eu identifiquei-os bem e vimos o que era necessário fazer” (U3, CDL).

Quatro coordenadores relatam o acompanhamento informal com dois professores em sala de aula, como uma forma de supervisão pedagógica informal:

- (i) “De uma forma informal, sempre” (U1, CDPE1C);
- (ii) “os professores acertaram entre si os horários, quais eram os professores que poderiam assistir uns aos outros, primeiro teve que partir do verificar os horários e depois da disponibilidade para cada professor se deslocar, e, a partir daí, arranjar um tempo para depois discutir sobre o que foi verificado. Sim [foi mesmo o assistir à aula] com momentos antes, portanto com um diálogo antes para saber o que se ia assistir e diálogo depois. Só que sem qualquer conotação, sem o valor de avaliação.... foi feita só uma avaliação parcelar, mas ainda não temos um relatório. Como eu disse tudo começou no ano passado” (U2, CDCSH).

Um coordenador destaca como prática de supervisão pedagógica a criação de uma grelha de avaliação comum:

- (i) “nós tínhamos instrumentos de trabalho completamente diferentes... uma das nossa batalhas ao nível do departamento foi estruturarmos documentos que fossem uniformes. Chegamos à conclusão que era fundamental que os colegas preparassem as matrizes para as provas diagnósticas” (U1, CD1C).

Quadro 5.4.3.3 – Unidades de análise da categoria: “Práticas de supervisão pedagógica implementadas no departamento”

UNIDADES DE ANÁLISE DA CATEGORIA: “PRÁTICAS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA IMPLEMENTADAS NO DEPARTAMENTO”		
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	n
Trabalho colaborativo na preparação dos materiais e partilha dos mesmos	<p>“Neste momento, nós temos a partilha, podemos dizer de materiais e de alguns conteúdos, eu falo ao nível do 1º Ciclo e eu acho, e isto já não é uma partilha até pode ser mais uma prática, que é fazermos as mesmas fichas de avaliação... eu já combinei e no meu grupo do 3.º ano vamos dar fichas de avaliação diagnóstica com os mesmos critérios de avaliação, é um começo.” (U1, CD1C)</p> <p>“o grupo do 9.º ano funcionou bastante bem, porque nós reuníamos sempre, discutíamos, fomos desenvolvendo e aquela ideia do trabalho colaborativo funcionou porque de facto éramos quatro que estávamos disponíveis para isso, queríamos muito isso e queríamos trabalhar em conjunto. “É o teu grupo, trabalha com eles desenvolve, porque o que nós queremos é leva-los a bom porto” e portanto “olha tens aqui a ficha, são estas perguntinhas em 5 minutos” e normalmente partilhava com ela os resultados, era eu que dava a ficha, era eu que corrigia e depois dizia: Tiveram positiva, não tiveram positiva ainda vou fazer o exercício outra vez.” (U2, CDL)</p> <p>“toda a preparação do trabalho em conjunto, sentir as dificuldades em conjunto... Ora bem, elas são poucas, ainda. Nós temos feito, mas tem sido tal como na perspectiva do trabalho de o colega sentir que tem outro colega na aula para o ajudar... no sentido de entreajuda entre as pessoas” (U3, CDMCE)</p> <p>“Nós fazemos todas as planificações em conjunto, partilhamos os testes, fazemos às vezes outros materiais. Tudo o que fazemos é em conjunto... visitas de estudo... tudo... tomamos as decisões em conjunto, nunca nos impomos umas às outras.” (U4, PB)</p> <p>“Nós estamos constantemente a fazer trabalho colaborativo. Trabalhamos muito bem juntas. Há muita partilha. Nós juntamos as coisas e a partir daí faz-se luz, faz. Porque nós temos um Plano de Ação</p>	5

Lideranças intermediárias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas

	Estratégica, que nos obriga a fazer isso. É para continuar.” (U5, PC)	
Implementada em casos pontuais ou extremos	<p>“eu, por exemplo, com outra colega tenho ali um furo e até eu vou bocadinho para sala dela e às vezes vou ajudar com um miúdo mais problemático. Eu acho que a supervisão, da maneira como está estruturada, não é bem aceite pelos colegas. Havia aqui um professor que teve supervisão e que tinha uma certa fragilidade e de alguma forma foi orientado (...) Eu trabalhei em Paços Ferreira e lembro-me de termos uma turma muito complicada... pusemos duas colegas na sala de aula e funcionou lindamente, claro que foi uma situação pontual.” (U1, CD1C)</p> <p>“Só mesmo em situações extremas... porque os alunos se queixavam que o professor não tinha uma postura correta na aula ou não lidava com eles da maneira que deveria lidar e os resultados não eram os esperados... numa situação dessas tem que ser e fui [fazer supervisão]. Quando as coisas estão a decorrer normalmente, é preciso implementar, é preciso fazer-se. Mas...” (U2, CDI)</p> <p>“como disse a colega: este ano eu tenho lá um grupo de alunos com dificuldades. São barulhentos, perturbam-me, tenho que interromper. Venham-me ajudar. Ela não me disse quem eram, mas eu identifiquei-os bem e vimos o que era necessário fazer.” (U3, CDL)</p> <p>“Não tem sido feita a não ser em casos muito pontuais, não tem sido feita no sentido de verificar se determinado professor está ou não a fazer as coisas como deve.... se for necessário, faz-se, tal como já aconteceu... houve uma situação, por exemplo, no 10.º ano em que numa turma em particular, o professor sentiu dificuldades especiais e então todos os professores do 10.º ano participaram, trabalharam com aquela turma. Houve um projeto específico, nesse sentido.” (U4, CDMCE)</p>	4
Acompanhamento informal: dois professores em aula	<p>“De uma forma informal, sempre.” (U1, CDPE1C)</p> <p>“os professores acertaram entre si os horários, quais eram os professores que poderiam assistir uns aos outros, primeiro teve que partir do verificar os horários e depois da disponibilidade para cada professor se deslocar, e, a partir daí, arranjar um tempo para discutir sobre o que foi verificado. Sim [foi mesmo o assistir à aula] com momentos antes, portanto com um diálogo antes para saber o que se ia assistir e diálogo depois. Só que sem qualquer conotação, sem o valor de avaliação.... foi feita só uma avaliação parcelar, mas ainda não temos um relatório. Como eu disse tudo começou no ano passado.” (U2, CDCSH)</p> <p>“acompanhamento entre pares” (U3, CDMCE)</p> <p>“cá na escola nós até demos um passo muito grande, há uns tempos, com o plano da Matemática, quando no ano de 2006, se não estou em erro, nós começámos a estar em todas as aulas de Matemática, dois professores em aula, mas em todo o horário de todos os colegas, portanto não era parcialmente. Estávamos sempre dois numa aula, e isso funcionou muitíssimo bem” (U4, CDMCE)</p>	4
Grelha de avaliação comum	<p>“nós tínhamos instrumentos de trabalho completamente diferentes... uma das nossa batalhas ao nível de departamento era estruturarmos documentos que fossem uniformes. Chegamos à conclusão que era fundamental que os colegas preparassem as matrizes para as provas diagnósticas.” (U1, CD1C)</p>	1

Legenda: n – frequência de entrevistados que se referiram à subcategoria.

Importância da supervisão pedagógica no departamento curricular

Acerca da importância da implementação da supervisão pedagógica no departamento, quatro coordenadores referem que a mesma não é considerada importante ou necessária ao nível do departamento:

- (i) “Eles ainda não vêm isso [a importância da supervisão pedagógica no departamento] ... ainda não é um instrumento de trabalho” (U1, CDPE1C);
- (ii) “não lhe está a ser dada a devida importância, não está a ser dada pois há muita gente que não quer e que se recusam a ter. Os professores [não lhe dão importância]! Alguns coordenadores, não todos [não lhe dão importância]” (U4, CDI).

Um dos coordenadores, que refere que a supervisão pedagógica não é considerada importante pelos professores, menciona que a supervisão pedagógica consta do Plano de Ação do Departamento e, portanto, a sua implementação é um imperativo:

- (i) “no pedagógico decidiu-se que realmente havia a necessidade desse Plano de Ação e foi feito. Por acaso, no nosso plano de ação está lá que uma coisa a implementar é a supervisão, mas temos que refletir em que modos, precisamente devido aos horários e tudo o mais... temos que arranjar uma forma de o fazer... achamos que é importante, está a ser implementada noutros departamentos e nós também queríamos implementar, mas temos que decidir como é que nós o queremos fazer” (U5, CD1C).

**Quadro 5.4.3.4 – Unidades de análise da categoria:
“Importância da supervisão pedagógica no departamento”**

UNIDADES DE ANÁLISE DA CATEGORIA: "IMPORTÂNCIA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO DEPARTAMENTO"		
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	n
Não é considerada importante ou necessária	<p>“Eles ainda não vêm isso [a importância da supervisão pedagógica no departamento] ... ainda não é um instrumento de trabalho.” (U1, CDPE1C)</p> <p>“mas há a preocupação de a expandir, claro. Como eu digo, é difícil. Há experiências de escolas em que tem sido uma coisa terrível, portanto...” (U2, CDCSH)</p> <p>“não tenho conseguido encontrar as melhores formas ou os melhores contextos... não temos ainda dado os passos que outros departamentos já deram... não é fácil encontrarmos um equilíbrio onde as pessoas se entendam e criem um grupo, onde eu sei que aquele colega, por afinidade pessoal, consegue aceitar melhor o que o outro diz, do que se for um outro qualquer.” (U3, CDE)</p> <p>“não lhe está a ser dada a devida importância, não está a ser dada pois há muita gente que não quer e que se recusa a ter. Os professores [não lhe dão importância]! Alguns coordenadores, não todos, não lhe dão importância. (U4, CDI)</p>	4
Consta do Plano de Ação	<p>“no pedagógico decidiu-se que realmente havia a necessidade desse Plano de Ação e foi feito. Por acaso, no nosso plano de ação está lá que uma coisa a implementar é a supervisão, mas temos que refletir em que modos, precisamente devido aos horários e tudo o mais... temos que arranjar uma forma de o fazer... achamos que é importante, está a ser implementada noutros departamentos e nós também queríamos implementar, mas temos que refletir como é que nós queremos fazer isso” (U5, CD1C)</p>	1

Legenda: n – frequência de entrevistados que se referiram à subcategoria.

Estratégias do coordenador para implementar a supervisão pedagógica no departamento curricular

Neste ponto, analisa-se a ação do coordenador na definição e implementação de estratégias para promover os projetos individuais dos docentes e estratégias para mobilizar os docentes para a supervisão pedagógica. Os participantes referiram estratégias e ações variadas para promover a implementação da supervisão pedagógica. Destaca-se o acompanhamento de pares informal, referido por seis participantes (quatro coordenadores e dois professores). Pretende-se, com esta estratégia, que a supervisão pedagógica seja encarada e transmitida como um acompanhamento permanente pelos pares e é preciso desdramatizar, retirar-lhe a carga negativa que tem. Dois professores, que não aceitam a supervisão pedagógica nos moldes em que existe, referem que já aplicam aquilo que a supervisão pedagógica preconiza de uma forma informal através do acompanhamento de pares:

- (i) “temos que arranjar forma de minimizar, digamos, esta dor de uma avaliação mais formal e começarmos num primeiro passo onde tentemos encontrar primeiro uma possibilidade de inter-relacionamento que também depois ao nível de ação docente permita a troca e a partilha” (U2, CDE);
- (ii) “Mas isso nós já fazemos, nós somos um grupo de pessoas que fazemos” (U5, PA);
- (iii) “Mas nós já fazemos isso... é informal... não é formal, não é nos moldes como os académicos querem” (U6, PB).

Também seis participantes (cinco coordenadores e um professor) referem como estratégia mobilizar através do diálogo, do exemplo e da criação de laços entre os professores:

- (i) “de relacionamento entre as partes. A capacidade de mobilizar, de fazer com que as pessoas na realidade aceitem este processo” (U2, CDE)
- (ii) “É tentar conversar com alguns colegas para reverem como é que estão a dar as aulas, para reverem a sua postura” (U3, CDI)
- (iii) “conversamos, porque conversar, acompanhar, não ofender, é isso e como sou coordenadora há uma data de tempo eles reconhecem que talvez eu seja capaz de estar um bocadinho acima, pronto tenho bom senso.” (U4, CDL)

Três participantes (dois coordenadores e um professor) referem a estratégia de dar espaço para as pessoas falarem e desabafarem, em reuniões que são também um espaço de partilha:

- (i) “Eu não sei se motivo... Gosto de dar espaço, de alguma forma as reuniões eram longas e às vezes as pessoas em grupo têm a necessidade de desabafar, acho que é importante dar espaço para que isso também aconteça” (U2, CDE);
- (ii) “O coordenador é extremamente humano... as reuniões são longas, são extensas, mas partilha-se, conversa-se, pica-se pedra, dão-se sugestões” (U3, PA).

Dois coordenadores adotaram a estratégia de mudar de nome e não chamar de supervisão pedagógica para lhe retirar a carga negativa que lhe está associada:

- (i) “se calhar se mudar o nome... [uma colega] diz que dentro do departamento ela muda o nome, não diz que é supervisão” (U1, CD1C).

Também dois participantes (um coordenador e um professor) referem como estratégias apoiar a integração dos professores de forma a criar um bom ambiente no grupo:

- (ii) “no 1.º Ciclo temos uma colega nova e eu quando cheguei tive o cuidado de me ir sentar ao pé dela porque se fosse comigo também gostava de sentir algum conforto, não é?” (U1, CD1C);
- (iii) “uma colega estava ali sentada sozinha e foram logo resmungar com ela: – “porque é que estás aí sozinha, anda para a nossa beira, estás aí sentada porquê?” – às vezes uma pessoa está cansada e está ali naqueles cinco minutos, mas não, há sempre o convite ao convívio. Esta sala dos professores que também é a nossa sala de aula é muito agradável...” (U2, P2).

Dois coordenadores usam como estratégia dar o exemplo e outros dois coordenadores procuram fomentar e promover, mas não impor:

- (i) “Dou o exemplo, também vão assistir às minhas aulas e tento sensibilizar realmente para a importância que a supervisão pode ter, tentar mostrar também que podemos sempre aprender uns com os outros” (U1, CDI);
- (ii) “tento sensibilizar realmente para a importância que a supervisão pode ter, eu vou tentando conversar e sensibilizar para... sem formalizar muito, eu acho que não podemos formalizar muito, senão lá está, cáimos na avaliação e as pessoas sentem que estão a ser avaliadas” (U1, CDI).

As estratégias seguintes foram referidas por um só coordenador. Refletir com os professores sobre os resultados, através de uma reunião, para identificar as falhas e preparar o ano seguinte, uma reunião em que face aos resultados das avaliações e aos resultados das turmas, serão pensadas formas de melhorar o ensino:

- (i) “Eu tenho planeado uma reunião de departamento agora quando estas acabarem e fizermos as avaliações, tendo os relatórios com o balanço dos resultados... para nós pensarmos então porque é que temos estes

resultados ... Tentar refletir (...) “quem é que me pode ajudar para eu conseguir melhorar...” (...) “onde é que falhei”. Eu vou propor fazermos esse trabalho, fazermos uma reunião somente para isso” (U1, CDI).

Um professor aponta a maior presença do coordenador de departamento na escola:

- (i) “Temos um [coordenador] do básico e um do secundário. Portanto, o ano passado elegeram um representante que é cá da escola, que é do segundo ciclo... que não havia, não era hábito... Isso, eu creio que foi uma estratégia também para implementar e começar a desenvolver a tal cultura de agrupamento... a colega... eu sei que tem esse cuidado, tem horas também em X para estar com os diretores de turma de X. Portanto, começaram-se a implementar estratégias diferentes” (U1, PA).

Um coordenador refere a pressão da direção:

- (i) “Este ano eu tentei face a... nós já temos duas situações de avaliação externa e já há uns anos atrás tinha sido um dos pontos focados como negativo, a ausência da supervisão e portanto a partir daí... umas vezes por pressão da Direção, da necessidade de fazer essa supervisão e fui abordando nas reuniões, fui dizendo aos colegas que essa necessidade se impunha... na tentativa primeiro de serem os próprios colegas a disponibilizarem-se, sempre no sentido da melhoria e no trabalho conjunto, sentir as dificuldades e ajudarmos a melhorar, mas nunca houve grande abertura. Eu também digo francamente que não senti qualquer à vontade para o fazer” (U1, CDMCE).

Um coordenador usa como estratégia tentar implementar a supervisão pedagógica de forma gradual:

- (i) “é uma mais valia se for feito de uma forma saudável, se não for imposto, se for assim aos bocadinhos” (U1, CD1C).

Outro coordenador refere a pressão da avaliação externa:

- (i) “uma das fragilidades da avaliação externa, e penso que agora no relatório de melhoria vão de certeza lá aparecer várias estratégias para se implementar a supervisão... quando eu li o relatório pensei: será que eles se focaram aqui porque não tinham mais nada para se focar e como tinham que mostrar alguma fragilidade... eu ainda não consegui perceber que importância é que deram à supervisão” (U1, CD1C).

Criar consensos é também uma estratégia usada por um coordenador:

- (i) “Se o coordenador conseguir ter um relacionamento fácil, se for consensual tem mais possibilidades de conseguir fazer isso do que se não o fizer dessa forma. Isto é, se for pela imposição, as coisas são mais complicadas... é sempre muito difícil levar à prática essa supervisão, as pessoas conseguem dizer aos colegas, de uma forma não institucional, a necessidade de um acompanhamento, não é?” (U1, CDMCE).

A motivação dos professores é outra das estratégias referidas para implementar a

supervisão pedagógica no departamento:

- (i) “Eu acho que é muito motivador, sobretudo isso, tem que ter um papel de motivar mesmo que não esteja e de orientar... mesmo que não seja a minha obrigação é necessário transmitir sempre esperança e motivação” (U1, CDPE1C).

Em situações limite um coordenador fala mesmo que a estratégia passa por impor a supervisão pedagógica quando tem mesmo de ser:

- (i) “por vezes tem de ser imposta, noutras é: olha tem que ser feito e, portanto, vamos fazer... não é bom, não gostas, mas é para fazer... é claro que essa é sempre a parte mais desagradável” (U1, CDI).

Existe também a tentativa/estratégia de implementar a SP para além dos casos problemáticos, de forma a criar uma cultura de supervisão pedagógica:

- (i) “Existe aquela ideia de que só se faz uma intervenção, ou só se fazia uma intervenção, quando havia problemas e nós estamos a tentar mudar isso, para uma ideia de supervisão como um permanente acompanhamento, o fazer, o desenvolver e no sentido do olhar que não seja também muito intrusivo, porque nós ainda não gostamos, ou melhor nós precisamos de nos habituarmos [à ideia] (...) Portanto, nós estamos a começar a criar essa cultura dentro do agrupamento e penso que pouco a pouco também será uma cultura de supervisão da escola” (U1, CDL).

Uma estratégia referida é o foco no progresso dos alunos:

- (i) “todos os profissionais gostam daquilo que fazem, mas encontram-se desmotivados, isso não tem a ver com a sua prática letiva ou a prática com os alunos, tem a ver com os tais constrangimentos. Nós agarramo-nos a eles [aos alunos] e procuramos que eles progridam, apesar de nem sempre termos sucesso” (U1, CDL).

Reuniões como as Jornadas Pedagógicas constituem-se como encontros entre os professores e os académicos/investigadores e para um dos coordenadores é uma estratégia para promover uma cultura de supervisão pedagógica:

- (i) “Nós tivemos as Jornadas Pedagógicas... onde um dos pontos era exatamente a supervisão... impulso é incentivar as pessoas nas reuniões que fazemos” (U1, CDCSH).

Quadro 5.4.3.5 – Unidades de análise da categoria: “Estratégias do coordenador para implementar a supervisão pedagógica no departamento”

UNIDADES DE ANÁLISE DA CATEGORIA: " ESTRATÉGIAS DO COORDENADOR PARA IMPLEMENTAR A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO DEPARTAMENTO "		
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	n
Fazer um acompanhamento de pares informal	“sei de casos nos outros departamentos que fazem isso, que iam assistir às aulas uns dos outros e no fim tinham uma conversa informal e assim funciona” (U1, CD1C) “temos que arranjar forma de minimizar, digamos, esta dor de uma	6

Lideranças intermediárias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas

	<p>avaliação mais formal e começarmos num primeiro passo onde tentemos encontrar primeiro uma possibilidade de inter-relacionamento que depois ao nível de ação docente permita a troca e a partilha.” (U2, CDE)</p> <p>“colaborei muito na avaliação oral quando era preciso porque os grupos estavam mais pequenos e isso ajuda, e muito, e é esta ideia do que é o acompanhamento e de supervisão, no fundo, que nós estivemos a fazer” (U3, CDL)</p> <p>“a supervisão aqui já tem sido feita, mas com as características que eu já referi, o acompanhamento entre pares, toda a preparação do trabalho em conjunto, sentir as dificuldades em conjunto.” (U4, CDMCE)</p> <p>“Mas isso nós já fazemos, nós somos um grupo de pessoas que fazemos.” (U5, PA)</p> <p>“Mas nós já fazemos isso.... é informal... não é formal, não é nos moldes como os académicos querem.” (U6, PB)</p>	
Mobilizar através do diálogo, do exemplo e da criação de laços	<p>“Dá o impulso incentivando as pessoas, em reuniões que fazemos. Nós somos dois professores, um cá e outro lá... não é possível muitas vezes conciliar horários senão com certeza que daria.” (U1, CDCSH)</p> <p>“A supervisão pode ser importante também para encontrar soluções a esse nível, ao nível da docência e conseguirmo-nos preparar todos para o mesmo contexto de supervisão e de relacionamento entre as partes. A capacidade de mobilizar, de fazer com que as pessoas na realidade aceitem este processo” (U2, CDE)</p> <p>“É tentar conversar com alguns colegas para reverem como é que estão a dar as aulas, para reverem a postura” (U3, CDI)</p> <p>“conversamos porque conversar, acompanhar, não ofender e como sou coordenadora há uma data de tempo eles reconhecem que talvez eu seja capaz de estar um bocadinho acima, pronto tenho algum bom senso.” (U4, CDL)</p> <p>“Convencê-los que pode ser uma mais-valia para eles” (U5, CDPE1C)</p> <p>“Em termos profissionais, é tudo entregue a horas, tudo é feito com cuidado. Tudo é muito pensado, tudo é muito estudado... por outro lado, tem outra faceta que é uma pessoa que não se impõe, vai propondo, mas que também é exigente, quer os prazos cumpridos... cria um bom ambiente entre todos os elementos do agrupamento” (U6, PB)</p>	6
Dar espaço para as pessoas falarem e desabafarem	<p>“fazemos as reuniões em que conversamos sobre o modo de proceder em relação a essas práticas. Fazemos reuniões gerais e de departamento, fazemos reuniões por grupos disciplinares... porque se sentem bem acho que isso já motiva.” (U1, CDCSH)</p> <p>“Eu não sei se motivo... Gosto de dar espaço, de alguma forma as reuniões eram grandes e às vezes as pessoas em grupo têm a necessidade de desabafar, acho que é importante dar espaço para que isso também aconteça.” (U2, CDE)</p> <p>“O Coordenador é extremamente humano... as reuniões são longas, são extensas, mas partilha-se, conversa-se, pica-se pedra, dão-se sugestões” (U3, PA)</p>	3
Mudar de nome e não chamar de SP	<p>“se calhar, se mudar o nome... [uma colega] diz que dentro do departamento mudaram o nome, não diz que é supervisão.” (U1, CD1C)</p> <p>“Nós este ano tentamos e conseguimos implementar no nosso departamento, não lhe chamamos supervisão, chamamos-lhe prática letiva acompanhada em sala de aula e houve professores que até aderiram... mas com o termo supervisão, não. A carga da própria palavra, que implica avaliação” (U2, CDCSH)</p>	2
Apoiar a integração	<p>“no 1.º Ciclo temos uma colega nova e eu quando cheguei tive o cuidado de me ir sentar ao pé dela, porque se fosse eu também gostava de sentir algum conforto, não é?” (U1, CD1C)</p> <p>“uma colega estava ali sentada sozinha e foram logo resmungar com ela: – “porque é que estás aí sozinha, anda para a nossa beira, estás aí sentada porquê?” – às vezes uma pessoa está cansada e está ali naqueles cinco minutos, mas não, há sempre o convite ao convívio. Esta sala dos professores que também é a nossa sala de aula é muito agradável...” (U2,</p>	2

Lideranças intermédias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas

	P2)	
Dar o exemplo	<p>“Dou o exemplo, também vão assistir às minhas aulas e tento sensibilizar realmente para a importância que a supervisão pode ter, tentar mostrar também que podemos sempre aprender uns com os outros” (U1, CDI)</p> <p>“dou-lhes o exemplo em todas as suas participações” (U2, CDL)</p>	2
Fomentar e promover, mas não impor	<p>“tento sensibilizar realmente para importância que a supervisão pode ter, eu vou tentando conversar e sensibilizar, mas sem formalizar muito, eu acho que não podemos formalizar muito, senão lá está, caímos na avaliação e as pessoas sentem que estão a ser avaliadas.” (U1, CDI)</p> <p>“Sim, sim [fomento a SP]. Não tem sido feita da tal forma sistemática, mas sempre tentei transmitir isso... É um repto espontâneo e a gente só tem que apoiar e motivar para que isso seja feito porque já me aconteceu entrar numa aula - não é esse o hábito aqui na escola, nem meu nem de ninguém, nem da direção – para ir buscar qualquer coisa e é bom a gente entra e vê dois colegas a trabalhar...quer dizer é ótimo, quando há esse espírito os próprios alunos sentem-se bem, os nossos alunos já não estranham o facto de verem dois professores numa sala. (...) tem que haver uma construção enquanto intervenção de todos. Porque se não abraçarmos isso, depois são obrigações. E obrigações a gente sabe como é que são entendidas. Numa classe como a nossa que está pura e simplesmente a ser desvalorizada, não é? O professor não tem, neste momento, credibilidade, o professor se fizer alguma coisa na aula e se não a escrever, ela não vale nada e isso não faz sentido absolutamente nenhum. Eu acho que a base de funcionamento são esses pequenos grupos por ano e por disciplina e é a partir daí que as coisas nascem, é a partir daí que os relatórios nascem, é a partir daí que tudo cresce no departamento. Tudo é construído a partir daí.” (U2, CDMCE)</p>	2
Refletir com os professores sobre os resultados	<p>“Eu tenho planeada uma reunião de departamento agora quando estas acabarem e fizermos as avaliações, tendo os relatórios com o balanço dos resultados... para nós pensarmos então “se temos estes resultados” que não temos 100% de positivas, não é? E às vezes temos turmas tão pequenas e os resultados não são aqueles que nós gostaríamos. Tentar refletir, tentar que as pessoas percebam que, e eu incluo-me aí, “então se calhar para o ano precisamos de realmente ver o que é que podemos fazer de diferente, o que é que podemos fazer melhor, quem é que me pode ajudar para eu conseguir melhorar...”. Tentar pelo menos, porque eu sei que as turmas também não há milagres! Mas pensar se calhar falhei “onde é que falhei?”. Eu vou propor fazermos esse trabalho, fazermos uma reunião somente para isso” (U1, CDI)</p>	1
Maior presença do Coordenador de Departamento na escola	<p>“Temos um [coordenador] do Básico e um do Secundário. Portanto, o ano passado elegeram um representante que é cá da escola, que é do segundo ciclo... que não havia, não era hábito. Isso, eu creio que foi uma estratégia também para implementar e começar a desenvolver a tal cultura de agrupamento... E, portanto, há pequenas pistas... a colega... eu sei que tem esse cuidado, tem horas também em X para estar com os diretores de turma de X. Portanto, começaram a implementar-se estratégias diferentes.” (U1, PA)</p>	1
Pressão da Direção	<p>“Este ano eu tentei, nós já temos duas situações de avaliação externa e já há uns anos atrás tinha sido um dos pontos focados como negativos, a ausência da supervisão e portanto a partir daí... umas vezes por pressão da Direção, da necessidade de fazer essa supervisão e fui abordando nas reuniões, fui dizendo aos colegas que essa necessidade se impunha... na tentativa primeiro de serem os próprios colegas a disponibilizarem-se, sempre no sentido da melhoria e do trabalho conjunto, sentir as dificuldades e ajudarmo-nos a melhorar, mas nunca houve grande abertura. Eu também digo francamente que não senti qualquer à vontade para o fazer.” (U1, CDMCE)</p>	1
Implementar de forma gradual	<p>“é uma mais valia se for feito de uma forma saudável, se não for imposto, se for assim aos bocadinhos.” (U1, CD1C)</p>	1
Pressão da Avaliação Externa	<p>“uma das fragilidades da avaliação externa, e penso que agora no</p>	1

Lideranças intermédias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas

	relatório de melhoria vai de certeza lá aparecer, várias estratégias para se implementar a supervisão. Quando eu li o relatório pensei assim: será que eles se focaram aqui porque não tinham mais nada para se focar e como tinham que mostrar alguma fragilidade... eu ainda não consegui perceber que importância é que deram à supervisão” (U1, CD1C)	
Criar consensos	“Se o coordenador conseguir ter um relacionamento fácil, se for consensual tem mais possibilidades de conseguir fazer isso do que se não o fizer dessa forma. Isto é, se for pela imposição as coisas são mais complicadas, é sempre muito difícil levar à prática essa supervisão, as pessoas conseguirem dizer aos colegas de uma forma não institucional a necessidade de um acompanhamento, não é?” (U1, CDMCE)	1
Motivar	“Eu acho que é muito motivador, sobretudo isso: tem que ter um papel de motivar mesmo que não esteja e de orientar, mesmo que não seja a minha obrigação é necessário transmitir sempre esperança e motivação” (U1, CDPE1C)	1
Por vezes tem de ser imposta	“noutros é “olha tem que ser feito e, portanto, vamos fazer” “não é bom, não gostas, mas é para fazer” é claro que essa é sempre a parte mais desagradável” (U1, CDI)	1
Implementar para além dos casos problemáticos	“Existe aquela ideia de que só se faz uma intervenção, ou só se fazia uma intervenção, quando havia problemas, e nós estamos a tentar mudar isso, para uma ideia de supervisão como um permanente acompanhamento, o fazer, o desenvolver e no sentido do olhar que não seja também muito intrusivo porque nós ainda não gostamos, ou melhor nós precisamos de nos habituarmos [à ideia]... houve inclusive colegas que me chamaram e me disseram “olha anda ver aqui. Tive problemas com esta turma se puderes vir.” Portanto nós estamos a começar a criar essa cultura dentro do agrupamento e penso que pouco a pouco também será uma cultura de supervisão na escola” (U1, CDL)	1
Foco no progresso dos alunos	“todos os profissionais gostam daquilo que fazem, claro que estamos desmotivados, mas não tem a ver com a prática letiva ou com os alunos, tem a ver com os tais constrangimentos. Nós agarramo-nos a eles [aos alunos] e procuramos que eles progridam, mas nem sempre temos sucesso” (U1, CDL)	1
Reuniões e encontros como as Jornadas Pedagógicas	“Nós tivemos as Jornadas Pedagógicas... onde um dos pontos era exatamente a supervisão... impulso é incentivar as pessoas, nas reuniões que fazemos.” (U1, CDCSH)	1

Legenda: n – frequência de entrevistados que se referiram à subcategoria.

As limitações do papel do coordenador de departamento curricular

Na implementação da supervisão pedagógica no departamento, os coordenadores falam dos constrangimentos que sentem na sua atuação. Os principais constrangimentos à atuação do coordenador de departamento prendem-se com o facto de o seu papel não ser valorizado nem reconhecido pelos professores e pela comunidade académica (dois casos). As funções e responsabilidades do coordenador não significam reconhecimento profissional e monetário para o mesmo e, entre os professores, o coordenador é visto como um par, o que representa dificuldades de autoridade e de mobilização dos professores:

- (i) “Porque eu sou um líder intermédio, mas, ao mesmo tempo, não sou líder intermédio, e eu não tenho que me impor, não há nada que me diga a mim como líder intermédio que eu tenho que me impor a alguém... não sou valorizado por nada disso, sou mal-entendido... portanto eu prefiro

preservar um bocadinho as relações interpessoais e não miná-las com procedimentos deste tipo” (U2, CDMCE).

Os professores apontam também aquelas que consideram ser as limitações da atuação do coordenador de departamento e a principal (referida por dois professores) é o facto de não estar presente fisicamente na escola:

- (i) “A nossa coordenadora vem cá porque ela está à frente do secretariado de exames e vem só na altura do secretariado de exames porque de resto a nossa coordenadora não passa por cá, nunca a vemos cá” (U1, PB).

Um coordenador fala de um papel essencialmente burocrático, o que deixa pouco tempo para intervir ou atuar junto dos professores:

- (i) “é muito burocrática. E o tempo não é muito e é complicado... Eu acho que 90% do tempo é gasto... para fazer relatórios, a fazer convocatórias, a analisar dados, a mandar emails, a pedir para fazer isto ou aquilo e a informar sobre algumas decisões que foram tomadas e é preciso dá-las a conhecer. E eu acho que muito do tempo é gasto nisso e não nos sobra muito tempo, é verdade, não nos sobra muito tempo” (U1, CDI).

Um outro coordenador defende que o seu papel assume funções de supervisor pedagógico:

- (i) “os coordenadores de departamento acabam por assumir funções de supervisão pedagógica, acabam por ter uma visão completamente horizontal” (U1, CDE).

Já outro coordenador considera que não tem verdadeira autonomia porque segue as orientações do conselho pedagógico:

- (ii) “o coordenador de departamento também não pode impor nada. O conselho pedagógico tem que tomar essas decisões e a partir do momento em que o pedagógico toma a decisão, o coordenador terá que fazer tudo para que seja possível de se implementar” (U1, CDCSH).

Um outro coordenador considera que a sua ação está condicionada à vontade e participação de todos e por isso defende que a supervisão pedagógica deve resultar de um trabalho conjunto, deve partir do reconhecimento conjunto de que a supervisão pedagógica é necessária e uma mais-valia para todos:

- (i) “quando há um trabalho conjunto e quando essa necessidade existe. No próprio grupo há melhorias de certeza absoluta, podem não ser logo visíveis, mas só o facto de as pessoas terem esse espírito aberto, de sentirem, quererem melhorar isso é importante, quer dizer se as pessoas não têm isso já não se consegue fazer absolutamente nada. A questão aqui não é propriamente de mentalidade, é de se fazerem as coisas de maneira a que todos sintam essa necessidade e quando trabalhamos com recursos humanos é muito difícil fazermos isso” (U1, CDMCE).

Quadro 5.4.3.6 – Unidades de análise da categoria: “As limitações do papel do coordenador de departamento”

UNIDADES DE ANÁLISE DA CATEGORIA: “AS LIMITAÇÕES DO PAPEL DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO”		
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	n
Não é valorizado nem reconhecido	<p>“eu não vou dizer que sou um par do diretor, porque neste momento o diretor pode ser professor, mas é diretor, ponto final. Mas em relação ao coordenador não se tem essa visão... o coordenador não tem qualquer extensão no seu horário de trabalho, não tem extensão na remuneração que aufer e se nós formos a ver, um gerente não ganha o que ganham os outros. Tão simples quanto isto, há uma hierarquização. A nossa hierarquização é: direção, diretor/direção e depois todos os outros - depois, nestes, há uns que têm uns nomes bonitos que se chamam coordenadores.” (U1, CDL)</p> <p>“Porque eu sou um líder intermédio, mas, ao mesmo tempo, não sou líder intermédio, e eu não tenho que me impor, não há nada que me diga a mim como líder intermédio que eu tenho que me impor a alguém. Não sou valorizado por nada disso, sou mal-entendido... portanto eu prefiro preservar um bocadinho as relações interpessoais do que miná-las com procedimentos deste tipo... é importantíssimo este cargo, só que na realidade não vale nada, na realidade ele não vale mesmo nada. Os coordenadores têm que se sentir valorizados naquilo que fazem. Eu, depois destes anos todos, pergunto-me que valorização é que eu tenho em termos de carreira, em temos profissionais?” (U2, CDMCE)</p>	2
Não está presente fisicamente	<p>“A nossa coordenadora vem cá porque ela está à frente do secretariado de exames e vem só na altura do secretariado de exames, porque de resto a nossa coordenadora não passa por cá, nunca a vemos cá.” (U1, PB)</p> <p>“Vem quando há atividades, quando há desportos... Sim, sim [esta visita faz parte], mas é preciso tempo também. Aqui [a direção] não vem todas as semanas. Nem todos os meses, mas quando há atividades, por exemplo, tem o cuidado, se não vem ela, de realmente mandar alguém representá-la. Se nós acusarmos a atividade, senão doutra forma também não saberiam. Está nas reuniões com os representantes de cada turma, os delegados e os subdelegados... e de vez em quando está aí, de vez em quando.” (U1, PC)</p>	2
Tem um papel essencialmente burocrático	<p>“é muito burocrática. E o tempo não é muito e é complicado, mas acaba por ser essencialmente burocrática e depois há aquelas pequenas situações que vão sendo resolvidas. Eu acho que 90% do tempo é gasto para fazer relatórios, a fazer convocatórias, a analisar dados, a mandar emails, a pedir para fazer isto ou aquilo e a informar sobre algumas decisões que foram tomadas e é dá-las a conhecer. E eu acho que muito do tempo é gasto nisso e não nos sobra muito tempo, também... é verdade, não nos sobra muito tempo.” (U1, CDI)</p>	1
Assume funções de supervisor pedagógico	<p>“os coordenadores de departamento acabam por assumir funções de supervisão pedagógica, acabam por ter uma visão completamente horizontal” (U1, CDE)</p>	1
Não tem verdadeira autonomia	<p>“o coordenador de departamento também não pode impor nada. O conselho pedagógico tem que tomar essas decisões e a partir do momento em que o pedagógico toma a decisão, o coordenador terá que fazer tudo para que isso seja possível de se implementar” (U1, CDCSH)</p>	1
Está condicionada à vontade e participação de todos	<p>“quando há um trabalho conjunto e quando essa necessidade existe. No próprio grupo aí há melhorias de certeza absoluta. Podem não ser logo visíveis, mas só o facto de as pessoas terem esse espírito aberto, de sentirem, de quererem melhorar isso é importante, quer dizer se as pessoas não têm isso já não se consegue fazer absolutamente nada. A questão aqui não é propriamente de mentalidade, é de se fazerem as coisas de maneira a que todos sintam essa necessidade e quando</p>	1

	trabalhamos com recursos humanos é muito difícil fazermos isso” (U1, CDMCE)	
--	---	--

Legenda: n – frequência de entrevistados que se referiram à subcategoria.

5.4.4. A supervisão pedagógica no agrupamento de escolas

O quadro 5.4.4.1 ilustra a matriz de análise da dimensão de estudo: “A supervisão pedagógica no agrupamento”, identificando as respetivas categorias e subcategorias. As categorias de análise referem-se: às práticas de supervisão pedagógica implementadas no agrupamento; às condições e ferramentas tecnológicas para comunicar; aos obstáculos e constrangimentos à implementação da supervisão pedagógica; ao impulso dado pela direção, em termos de estratégias para implementar a supervisão pedagógica e à avaliação das referidas práticas.

**Quadro 5.4.4.1 – Matriz de análise da dimensão de estudo:
“A supervisão pedagógica no agrupamento”**

MATRIZ DE ANÁLISE DA DIMENSÃO DE ESTUDO: “A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO AGRUPAMENTO”		
DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
A supervisão pedagógica no agrupamento	Práticas de supervisão pedagógica implementadas no Agrupamento	Não conhece Trabalho conjunto entre o 1.º Ciclo e o 2.º ciclo Plano de Ação Estratégica Intervenção em situações identificadas
	Condições e ferramentas tecnológicas para comunicar	Moodle e e-mail Fórum E-mail institucional Google Drive Moodle para os alunos Criação de um plano de comunicação para o agrupamento Gmail incluindo Gchat Blog Computadores e quadros interativos Moodle - Disciplina da Direção
	Obstáculos e constrangimentos à implementação da supervisão pedagógica	Excesso de burocracia, sobrecarga de trabalho e falta de tempo Cultura de trabalho individual Não reconhecimento dos pares como supervisores Resistência à mudança, sobretudo entre os mais velhos Desconfiança e medo Desgaste e cansaço dos professores Incompatibilidade de horários A distância física entre escolas Estrutura familiar monoparental Renitência ou não adesão igual por parte de todos O sistema de hierarquia não favorece a eficácia da supervisão pedagógica Estamos a correr sempre atrás de qualquer coisa Envolvimento e cada vez mais responsabilidades atribuídas aos professores Falta de tempo e disponibilidade

	Impulso dado pela direção	Não se faz representar na escola Criar laços Plano Estratégico do Departamento Formação dada pelos pares: o caso da informática São promovidas práticas de acompanhamento Integrar a SP na rotina da escola Implementada de forma progressiva e sem pressão, requer tempo e trabalho para gerar resultados Teve de forçar as mudanças Supervisão não é avaliação
	Avaliação	Não é feita avaliação das práticas implementadas

A nível do agrupamento, as práticas de supervisão pedagógica implementadas são reduzidas segundo os testemunhos. Um coordenador refere não conhecer e outros referem o trabalho conjunto entre o 1.º Ciclo e o 2.º ciclo, o PAE e a intervenção em situações identificadas. As condições e ferramentas tecnológicas para comunicar são variadas sendo os mais frequentes o Moodle e o e-mail para professores, usados de forma combinada, seguindo-se o fórum (plataforma Moodle), o e-mail institucional, o Google Drive, o Moodle para os alunos e a criação de um Plano de Comunicação para o agrupamento que permitiu definir algumas regras para a comunicação no agrupamento e estabelecer o domínio “.org” para os e-mails dos professores.

O excesso de burocracia, a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo, assim como a cultura de trabalho individual, o não reconhecimento dos pares como supervisores e a resistência à mudança, sobretudo entre os mais velhos, foram os obstáculos e constrangimentos à implementação da supervisão pedagógica mais apontados.

Quadro 5.4.4.2 – Estatísticas de frequências das unidades de registo relativas à supervisão pedagógica no agrupamento

ESTATÍSTICAS DE FREQUÊNCIAS DAS UNIDADES DE REGISTO RELATIVAS À SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO AGRUPAMENTO			
DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	n
A supervisão pedagógica no agrupamento	Práticas de supervisão pedagógica implementadas no agrupamento	Não conhece	1
		Trabalho conjunto entre o 1.º Ciclo e o 2.º ciclo	1
		Plano de Ação Estratégica	1
		Intervenção em situações identificadas	1
	Condições e ferramentas tecnológicas para comunicar	Moodle e e-mail	7
		Fórum	3
		E-mail institucional	2
		Google Drive	2
		Moodle para os alunos	2
		Criação de um plano de comunicação para o agrupamento	2
		Gmail incluindo Gchat	1
		Blog	1
		Computadores e quadros interativos	1

Lideranças intermédias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas

		Moodle - Disciplina da Direção	1	
Obstáculos e constrangimentos à implementação da supervisão pedagógica		Excesso de burocracia, sobrecarga de trabalho e falta de tempo	6	
		Cultura de trabalho individual	5	
		Não reconhecimento dos pares como supervisores	4	
		Resistência à mudança, sobretudo entre os mais velhos	3	
		Desconfiança e medo	2	
		Desgaste e cansaço dos professores	2	
		Incompatibilidade de horários	2	
		A distância física entre escolas	2	
		Estrutura familiar monoparental	1	
		Renitência ou não adesão igual por parte de todos	1	
		O sistema de hierarquia não favorece a eficácia da SP	1	
		Estamos a correr sempre atrás de qualquer coisa	1	
		Envolvimento e cada vez mais responsabilidades atribuídas aos professores	1	
		Falta de tempo e disponibilidade	1	
	Impulso dado pela direção		Não se faz representar na escola	1
			Criar laços	1
		Plano Estratégico do Departamento	1	
		Formação dada pelos pares: o caso da informática	1	
		São promovidas práticas de acompanhamento	1	
		Integrar a supervisão pedagógica na rotina da escola	1	
		Implementada de forma progressiva e sem pressão, requer tempo e trabalho para gerar resultados	1	
		Teve de forçar as mudanças	1	
		Supervisão não é avaliação	1	
Avaliação		Não é feita avaliação das práticas implementadas	1	

Legenda: n – frequência de entrevistados que se referiram à subcategoria.

Práticas de supervisão pedagógica implementadas no agrupamento

Em relação às práticas de supervisão pedagógica implementadas no agrupamento, um coordenador refere que não conhece nenhuma:

- (i) “Não. Eu não tenho conhecimento de algum projeto de supervisão” (U1, CDL).

Outro coordenador refere o trabalho conjunto entre o 1.º Ciclo e o 2.º ciclo:

- (i) “tivemos alguma expectativa que se calhar não iria funcionar, mas funciona lindamente, trabalhar com o 1.º ciclo e 2.º ciclo estamos a trabalhar lindamente...somos nós as colegas do 1.º ciclo que fazemos avaliação que preparamos as matrizes para a avaliação diagnóstica do 2.º ciclo” (U1, CD1C).

Um professor refere a implementação de um PAE que foi proposto às escolas e que permitiu observar melhorias nos resultados dos alunos:

- (i) “tivemos que trabalhar no PAE há dois anos, que foi proposto às escolas, e tiveram de se tomar medidas concretas, essas medidas concretas passaram quase todas pela direção... depois as coisas vão-se começando a notar nos nossos alunos, quando chegam ao 9.º ano” (U1, PB).

A diretora fala de práticas de supervisão pedagógica no agrupamento que derivam da

intervenção em situações pontuais e identificadas que requerem alguma intervenção:

- (i) “temos outras situações, em que eu chamo mesmo de supervisão pedagógica, quando são situações identificadas ou às vezes problemas de relação que existem, nesse caso então normalmente o coordenador, ou o subcoordenador de acordo com a disponibilidade, vai, observa e ajuda... É na mesma uma supervisão entre pares, mas mais... mais um bocadinho eficiente” (U1, Diretora).

Quadro 5.4.4.3 – Unidades de análise da categoria: “Práticas de supervisão pedagógica implementadas no agrupamento”

UNIDADES DE ANÁLISE DA CATEGORIA: “PRÁTICAS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA IMPLEMENTADAS NO AGRUPAMENTO”		
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	n
Não conhece	“Não. Eu não tenho conhecimento de algum projeto de supervisão.” (U1, CDL)	1
Trabalho conjunto entre os 1º Clico e o Pré-Escolar	“tivemos alguma expetativa que se calhar não iria funcionar, mas funciona lindamente... trabalhar com o 1º Ciclo e o 2.º ciclo estamos a trabalhar lindamente... somos nós as colegas do 1º Ciclo que fazemos a avaliação, que preparamos as matrizes para a Avaliação Diagnóstica do 2º Ciclo.” (U1, CD1C)	2
Plano de Ação Estratégica	“tivemos que trabalhar no Plano de Ação Estratégica há dois anos, que foi proposto às escolas, e tiveram de se tomar medidas concretas, essas medidas concretas passaram todas quase pela direção... depois as coisas vão-se começando a notar nos nossos alunos, quando chegam ao 9º ano” (U1, PB)	1
Intervenção em situações identificadas	“temos outras situações em que eu chamo mesmo de supervisão pedagógica, quando são situações identificadas ou às vezes problemas de relação que existem, nesse caso então normalmente o coordenador, ou o subcoordenador, de acordo com a disponibilidade, vai, observa e ajuda... É na mesma uma supervisão entre pares, mas mais... mais um bocadinho eficiente.” (U1, Diretora)	1

Legenda: n – frequência de entrevistados que se referiram à subcategoria.

Condições e ferramentas tecnológicas para comunicar

As condições e ferramentas tecnológicas disponibilizadas/disponíveis para as práticas de supervisão pedagógica, mas que são usadas para comunicar, debater e divulgar as ações do agrupamento são sobretudo o Moodle e o e-mail usados/referidos simultaneamente por sete participantes (seis coordenadores e um professor):

- (i) “Eu uso muito o Moodle em especial, mas também temos o e-mail” (U2, CDCSH);
- (ii) “O Moodle, se calhar. Eu não tenho usado muito [a plataforma moodle], porque, lá está, todas as documentações eu mando por e-mail” (U5, CDPE1C);
- (iii) “a escola tem um email institucional, tem o “.org” e houve a preocupação de facilitar a comunicação da direção, isso aí é uma mais-valia existente no agrupamento. Para funcionar tudo tem de haver boa comunicação entre os intervenientes, e se não for direta tem que haver meios que o permitam e realmente eles fizeram um investimento em todo o

agrupamento, pois havia escolas, principalmente as básicas, que não tinham ligação nenhuma” (U6, CDMCE).

Um coordenador e dois professores usam o fórum, para partilhar materiais, como testes, por exemplo, ou para divulgar iniciativas:

- (i) “Troca-se muita documentação. Olha vou levar isto para teste. Achas que é uma boa questão?” Portanto este acompanhamento entre grupo de pessoas existe muito. Usamos mais o fórum do que propriamente o email... as ferramentas tecnológicas são muito utilizadas na comunicação” (U1, CDL);
- (ii) “Há um fórum, mas mais para divulgar” (U3, PC).

Dois coordenadores referem apenas o uso do e-mail institucional:

- (i) “Sim temos [um e-mail institucional]!” (U1, CDI);
- (ii) “Temos o email Institucional” (U1, CDPE1C).

Um coordenador e um professor usam o Google Drive:

- (i) “usamos muitas vezes, neste caso, o Drive do Google para a partilha de documentos para podermos trabalhar um documento, uma ficha de trabalho ou apresentação, para poder ser trabalhada pelos vários professores” (U1, CDI);
- (ii) “este ano, criamos uma [conta] Google Drive e vamos colocando as coisas lá... Porque estamos em espaços físicos diferentes e temos propostas e desafios diferentes, então, vamos articulando assim. Portanto, trabalhamos no mundo digital” (U2, PA).

Para os alunos existe o Moodle:

- (i) “Plataforma Moodle que é usada para comunicar onde temos os fóruns, onde temos os documentos importantes, onde recebemos informação importante, portanto toda agente usa o fórum para estar a fazer formação” (U1, CDL);
- (ii) “A escola tem o Moodle... o professor também pode criar a sua disciplina no Moodle e orientar os alunos” (U2, CDMCE).

Também para os alunos existem os computadores e os quadros interativos:

- (i) “têm muitíssimos computadores, têm quadros interativos. Aliás, foi o rebuçado que a nossa escola teve quando não foi intervencionada. Esses equipamentos foram instalados e tivemos um ano de manutenção ou dois... agora a responsabilidade é da escola... temos um grupo de Informática e eles fazem a manutenção possível” (U1, CDMCE).

Um coordenador e a direção referem a criação de um Plano de Comunicação para o Agrupamento e explicam como foi importante para uniformizar a comunicação entre todos e a divulgação das atividades:

- (i) “Houve um investimento muito grande da direção nesse sentido, o plano da comunicação é a base de tudo” (U1, CDMCE);

- (ii) “Nessa avaliação que fizemos nesse primeiro ano, em julho, identificámos também que outra questão a melhorar era a comunicação. Torná-la cada vez mais eficaz, quer dizer nós temos escolas a 10km daqui e foi preciso, realmente, fazer um plano de comunicação muito simples, é uma coisinha muito simples, mas com regras. Como é que a direção comunica? Desta forma, desta forma e desta forma. Quando se quer afixar qualquer convocatória. É assim, é ali, é ali. E todos fazemos a mesma coisa, quando se quer anexar um documento qualquer, é assim ali e ali. Claro que institucionalizar isso foi essencial, foi primordial institucionalizar o e-mail, todos nós temos o mesmo domínio” (U2, Diretora).

Um coordenador refere o uso do Gmail, incluindo Gchat:

- (i) “usamos o chat até do Gmail, temos um e-mail institucional, usamos muito o Gmail” (U1, CDI), outro do Blog: “Eu costumo ir lá [ao blog] e já tenho tirado ideias de lá” (U1, CD1C).

A direção utiliza no Moodle a disciplina Direção, para chegar rapidamente a todos:

- (i) “no Moodle existe uma disciplina, e é a forma como rapidamente contacto com todos. Chamamos-lhe a “Disciplina da Direção” onde sou capaz de dizer: Atenção, vamos ter o almoço de Páscoa. Não é? Como lhes digo: Olhem estão aqui as reuniões de avaliação do 2º Período, como lhes digo: Olhem acabou a avaliação externa e correu super bem e estamos todos de parabéns...” (U1, Diretora).

Quadro 5.4.4.4 – Unidades de análise da categoria: “Condições e ferramentas tecnológicas para comunicar”

UNIDADES DE ANÁLISE DA CATEGORIA: “CONDIÇÕES E FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS PARA COMUNICAR”		
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	n
Moodle e e-mail	<p>“quando as coisas vão para o Moodle já todas nós temos isso... quando nós passamos todos os documentos para lá já todos os colegas, nos seus emails pessoais, os receberam. Temos o email Institucional.” (U1, CD1C)</p> <p>“mas normalmente não se utiliza na sala de aula é mais para a distância que utilizam o Moodle, não é? Para casa, trabalhos de casa, mesmo testes que os alunos fazem em casa. O Moodle não é propriamente uma ferramenta para sala de aula. Eu uso muito o Moodle em especial, mas também temos o e-mail” (U2, CDCSH)</p> <p>“nós temos todo um contexto de algo muito partilhado entre as partes, portanto chegamos ao início do ano e qualquer colega que chega de novo, nós damos-lhe uma pasta com uma série de documentação de contexto informático... ficheiros que enviamos por email e no Moodle” (U3, CDE)</p> <p>“É basicamente o Moodle não só o da escola até tenho uma colega que tem um Moodle próprio e o email... usam o Moodle para submeterem trabalhos e realizar testes quer sejam de escolha múltipla quer de respostas abertas.” (U4, CDI)</p> <p>“O Moodle, se calhar. Eu não tenho usado muito [a plataforma moodle], porque, lá está, todas as documentações eu mando por e-mail” (U5, CDPE1C)</p> <p>“a comunicação dos coordenadores com os docentes do departamento é via Moodle. E email, claro. Às vezes, são as duas coisas, há situações em que devido a dificuldades técnicas no Moodle, então a gente tem sempre o email. Aliás, a escola tem um email institucional, tem o “Org” e houve a preocupação</p>	7

Lideranças intermediárias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas

	de facilitar a comunicação da direção, isso aí é uma mais-valia existente no agrupamento. Para funcionar tudo tem de haver boa comunicação entre os intervenientes, e se não for direta tem que haver meios que o permitam e realmente eles fizeram um investimento em todo o agrupamento, pois havia escolas, principalmente as básicas, que não tinham ligação nenhuma” (U6, CDMCE) “Reuniões... Para consultar as escalas do serviço” (U7, PB)	
Fórum	“Troca-se muita documentação. Olha vou levar isto para teste. Achas que é uma boa questão?” Portanto este acompanhamento entre grupo de pessoas existe muito. Usamos mais o fórum do que propriamente o email... as ferramentas tecnológicas são muito utilizadas para a comunicação” (U1, CDL) “Há um fórum...” (U2, PA) “Há um fórum, mas... mais para divulgar.” (U3, PC)	3
E-mail institucional	“Sim temos [um e-mail institucional]!” (U1, CDI) “Temos o email Institucional.” (U1, CDPE1C)	2
Google Drive	“usamos muitas vezes neste caso o Drive do Google para a partilha de documentos para podermos trabalhar um documento, uma ficha de trabalho ou apresentação para poder ser trabalhada pelos vários professores” (U1, CDI) “inicialmente o que fazemos é definir planificações e essas coisas todas. Por exemplo, este ano, criamos uma [conta] Google Drive e vamos colocando as coisas lá... Porque estamos em espaços físicos diferentes e temos propostas e desafios diferentes, então, vamos articulando assim. Portanto, trabalhamos no mundo digital” (U2, PA)	2
Moodle para os alunos	“Plataforma Moodle que é usada para comunicar onde temos os fóruns onde temos os documentos importantes, onde recebemos informação importante, portanto toda agente usa o fórum para estar a fazer formação” (U1, CDL) “A escola tem o Moodle... o professor também pode criar a sua disciplina no Moodle e orientar os alunos” (U2, CDMCE)	2
Criação de um Plano de Comunicação para o agrupamento	“Houve um investimento muito grande da direção nesse sentido, o plano da comunicação é a base de tudo.” (U1, CDMCE) “Nessa avaliação que fizemos nesse primeiro ano, em julho, identificámos também que outra questão a melhorar era a comunicação. Torná-la cada vez mais eficaz, quer dizer nós temos escolas a 10km daqui, e foi preciso realmente, fazer um plano de comunicação muito simples, é uma coisinha muito simples, mas com regras. Como é que a Direção comunica? Desta forma, desta forma e desta forma. Quando se quer afixar qualquer convocatória. É assim, é ali, é ali. E todos fazemos a mesma coisa, quando se quer anexar um documento qualquer, é assim ali e ali. Claro que institucionalizar isso foi essencial, foi primordial institucionalizar o mail, todos nós temos o mesmo domínio. Também aí acabámos por ter algum trabalhinho até porque também ao agregar, o nível e o estágio de desenvolvimento dos colegas não era todo o mesmo... temos colegas de informática que são muito bons e naturalmente fazem trabalho entre pares e fizeram-se várias afinações e ações de formação internas... mal agregámos, começámos a identificar os problemas, e os colegas de informática fizeram muitas formações.” (U2, Diretora)	2
Gmail incluindo Gchat	“usamos o chat até do Gmail, temos email institucional, usamos muito o Gmail.” (U1, CDI)	1
Blog	“Eu costumo ir lá [ao blog] e já tenho tirado ideias de lá.” (U1, CD1C)	1
Computadores e quadros interativos	“têm muitíssimos computadores, têm quadros interativos. Aliás foi o rebuçado que a nossa escola teve quando não foi intervencionada. Esses equipamentos foram instalados e tivemos um ano de manutenção ou dois... agora a responsabilidade é da escola... temos um grupo de Informática e eles fazem a manutenção possível” (U1, CDMCE)	1
Moodle - Disciplina da Direção	“no Moodle existe uma disciplina, e é a forma como rapidamente contacto com todos. Chamamos-lhe a “Disciplina da Direção” onde sou capaz de dizer: Atenção, vamos ter o almoço de Páscoa. Não é? Como lhes digo: Olhem estão aqui as reuniões de avaliação do 2º Período, como lhes digo: Olhem acabou a avaliação externa e correu super bem e estamos todos de parabéns...” (U1, diretora)	1

Legenda: n – frequência de entrevistados que se referiram à subcategoria.

Obstáculos e constrangimentos à implementação da supervisão pedagógica

Os obstáculos e constrangimentos à implementação da supervisão pedagógica no agrupamento, apontados por coordenadores, professores e diretora foram vários. Destaca-se o excesso de burocracia e sobrecarga de trabalho que recaem sobre os professores, sem que haja tempo e recursos disponíveis para fazer face às exigências, aos desafios, às solicitações e às mudanças. Este aspeto foi referido por seis participantes (três professores, dois coordenadores e a própria diretora):

- (i) “o caso das pessoas que já estão tão desanimadas e estão saturadas e não querem trabalhar” (U1, CD1C);
- (ii) “um constrangimento é o facto também de as pessoas terem um horário demasiado preenchido” (U2, Diretora);
- (iii) “não se pode pedir tudo a um professor, ou a uma professora, ou às escolas como instituição (...) Agora há muitos acidentes rodoviários, então vamos introduzir a segurança rodoviária nas escolas e, a dada altura, vamos fazer supervisão ... agora é flexibilização do currículo... agora já não se chama Necessidades Educativas Especiais... O problema são os papéis” (U3, PA).

A cultura de trabalho individual é também um constrangimento muito presente. Foi referido por cinco participantes (três coordenadores, a diretora e um professor):

- (i) “estamos habituados a uma cultura profissional que foi até agora, ou até há bem pouco tempo... de que só o chamam à pedra se [houver um problema]” (U3, CDL);
- (ii) “durante anos, habituamo-nos a fechar a porta e não entra ninguém, este é o meu mundo, o meu feudo” (U4, Diretora);
- (iii) “não podemos chegar às escolas e dizer “existe supervisão”. Porquê? (...) porque toda a minha educação de professora, até no meu próprio estágio era transformar-me numa ilha e, portanto, eu faço a crítica à própria formação que me foi dada” (U5, PA).

O não reconhecimento dos pares como supervisores é também um obstáculo exposto por três coordenadores e um professor:

- (i) “questiono a supervisão um bocadinho neste sentido, eu acho que é uma falácia porque por exemplo a pessoa que vier partilhar comigo, eu nem lhe vou chamar de supervisionar, porque pode vir assistir às minhas aulas uma pessoa que até pode não ser tão boa profissional quanto eu, eu não estou a dizer que sou boa profissional, percebe o que lhe estou a dizer? Por exemplo eu vou assistir a uma aula da colega e se calhar ela até nem trabalha muito mal... eu li num estudo e lembro-me que havia uma citação que dizia que o supervisor devia trazer experiências, mas ele pode também pode não as trazer (U1, CDPE1C);

- (ii) “uma colega que tenha o mesmo tempo de serviço que eu, ou mais ou menos, que também tenha a sua prática pedagógica, que não tenha formação também académica nesse sentido, nessa área da supervisão, eu posso questionar: o que é que ela vem fazer, em que é que ela vai ajudar? (...) nós até precisamos de alguma orientação, mas não é uma orientação empírica” (U4, PB).

Três coordenadores referem que há uma resistência à mudança, sobretudo entre os professores mais velhos:

- (i) “as pessoas mais antigas na profissão mais resistência têm. Os profissionais que estão a chegar esses não vão ter problemas, porque estão habituados na entrega de um relatório, o relatório é avaliado, sim ou não. Os que estavam têm muita dificuldade em sair da tal ilha, “então eu era rei e senhor daqui e agora vem alguém” (U3, CDL).

Dois coordenadores referem o sentimento de desconfiança e medo que impede a abertura à mudança:

- (i) “muitas vezes é de boa-fé, não é para dizer mal, deitar abaixo, mas isso é o tal defeito que nós temos que é eu estou bem, o do lado se tiver que tramar-me mais depressa me trama a mim... todos estes contextos de desconfiança. Porque aquele artista que me vem avaliar vem para me tramar, porque ele quer é passar-me à frente na lista, ficar primeiro do que eu” (U1, CDE).

O desgaste e cansaço dos professores são também dificuldades que bloqueiam a implementação da supervisão pedagógica no agrupamento:

- (i) “o problema que caracteriza o desgaste da profissão em si, que são muitas horas, muito trabalho... há momentos do ano em que se nota que as pessoas estão um bocadinho desmotivadas” (U2, CDL).

Há ainda a incompatibilidade de horários que foi referida por um coordenador e pela diretora:

- (i) “desde os horários, o facto de serem escolas distintas e as pessoas terem de se deslocarem de um lado para o outro” (U1, CDCSH);
- (ii) “nem sempre é fácil também que haja horário compatível... os professores hoje em dia têm uma vida horrível. Muito complicada. Complicada em termos de tempo, de gestão, este ano também há aquele professor ou aqueles professores que realmente têm um horário que não dá mesmo para coordenar, também não vamos estar a pedir impossíveis” (U2, Diretora).

Dois Coordenadores referem como obstáculo a distância física entre escolas:

- (i) “Nós demos um salto muito grande, embora a distância continue a ser um grande obstáculo. É um obstáculo, que o Moodle não ultrapassa, de todo, as pessoas precisam de sentir, precisam de estabelecer laços” (U2, CDMCE).

A renitência de alguns ou a não adesão de igual forma por parte de todos são também obstáculos frequentes:

- (i) “há aqueles que são mesmo relutantes (...) Depois há aqueles que é o que eu disse há pouco “se é para fazer, fazemos, pronto a gente já disse que sim” que é metade do resto e depois há aqueles que realmente tentam aproveitar “já que se está a fazer, vamos fazer isto em condições, vamos tentar aproveitar ao máximo o que estamos a fazer” (U1, CD1C).

O sistema de hierarquia não favorece a eficácia da supervisão pedagógica:

- (i) “acaba por ser um constrangimento, a própria forma como está feita a hierarquização. Não é uma hierarquização: há o topo e depois todos os outros estão na base da pirâmide, não é?” (U1, CDL).

Um coordenador sente que a escola está a correr sempre atrás de qualquer coisa:

- (i) "estamos a correr sempre atrás de qualquer coisa e o correr atrás é mau, pronto como coordenadora é o que eu sinto, é um dos constrangimentos da função. O Programa de Português mudou para o Básico, ninguém falou do que aconteceu, o que eu li foi: reformulou-se porque mudaram as metas, então é preciso que o Programa se adapte às metas. Mas o Programa é mais importante que as metas ou as metas são mais importantes que o Programa?" (U1, CDL).

Existe ao nível do agrupamento e da escola um envolvimento cada vez maior do professor e cada vez mais responsabilidades atribuídas aos professores, inclusive por parte dos pais, o que gera desmotivação, desgaste físico e psicológico e diminui a capacidade de resposta:

- (i) “No nosso trabalho não há uma porta que se fecha, não são papéis que se arrumam e depois em casa vou pensar noutra coisa, não! Nós levamos tudo. Eu vou pelo caminho e já vou a pensar, o que é que aconteceu, o que eu fiz, e já me vou a autoavaliar e a pensar o que é que amanhã tenho de fazer. Nós estamos sempre a reajustar-nos, a reavaliar-nos e a pensar em medidas... mesmo os próprios pais atiram para cima de nós muitas coisas e cargas que eles não conseguem resolver... e nós temos de dar solução porque no fundo os miúdos estão aqui muitas horas. E aqui é um fervilhar de culturas, de idades, de perfís, de... muita coisa... não é?!” (U1, PB)

A falta de tempo e disponibilidade para o acompanhamento ou orientação dos professores que são alvo de supervisão é outra dificuldade apontada ao nível do agrupamento, uma vez que a atuação do coordenador requer sobretudo tempo e disponibilidade pessoal:

- (i) “No fundo é assim, se pensarmos na condição do coordenador para fazer a Supervisão e o acompanhamento isso na prática letiva é uma questão de tempo e pessoal. Ver que pessoas estão abertas a deixar que esse olhar

externo entre, pronto, e também às vezes é a capacitação do que é que vai ser observado” (U1, CDL).

Quadro 5.4.4.5 – Unidades de análise da categoria: “Obstáculos e constrangimentos à implementação da supervisão pedagógica no agrupamento”

UNIDADES DE ANÁLISE DA CATEGORIA: “OBSTÁCULOS E CONSTRANGIMENTOS À IMPLEMENTAÇÃO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO AGRUPAMENTO”		
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	n
Excesso de burocracia e sobrecarga de trabalho	<p>“o caso das pessoas que já estão tão desanimadas e estão saturadas e não querem trabalhar.” (U1, CD1C)</p> <p>“um constrangimento é o facto também de as pessoas terem um horário demasiado preenchido” (U2, Diretora)</p> <p>“não se pode pedir tudo a um professor, ou a uma professora, ou às escolas como instituição (...) Agora há muitos acidentes rodoviários, então vamos introduzir a segurança rodoviária nas escolas e, a dada altura, vamos fazer supervisão ... agora é flexibilização do currículo... agora já não se chama Necessidades Educativas Especiais... O problema são os papéis.” (U3, PA)</p> <p>“E eu vejo com muito maus olhos todas estas alterações que nos empurram. Porque as coisas têm que ter tempo para vermos os frutos” (U4, PB)</p> <p>“Tens de ter um momento antes, durante e depois... a explicar...tem que haver tempo!” (U5, PC)</p> <p>“realmente nesta turma dava-me jeito ter...”perceber o que é que se passa, "porque é que não consigo chegar lá, chegar a eles" ou “porque é que esta matéria nunca funciona bem, eles nunca a aprendem...”, mas nós também nunca temos muito tempo para fazer isso, nem para estar a pensar muito, a gente tem tanta coisa para fazer. E pronto é mais confortável pensar assim [que é dos alunos]. Quando até é nossa, não é?” (U6, CDI)</p>	6
Cultura de trabalho individual	<p>“As pessoas estão muito habituadas ao seu mundo de sala de aula e querem estar ali sozinhas. (...) As pessoas que estão habituadas a estarem sozinhas na sala não conseguem ter alguém e muito menos com a ideia de que a estão a avaliar, não conseguem tirar isso da cabeça. (...) porque o professor sempre achou que quem manda na sala de aula é ele. (U1, CDCSH)</p> <p>“as pessoas veem o espaço que é seu e, portanto, se eles tomaram aquele caminho e quiseram assim é porque era assim que eles queriam fazer e que devia ser feito. Ainda há colegas assim.” (U2, CDI)</p> <p>“estamos habituados a uma cultura profissional que foi até agora, ou até há bem pouco tempo... de que só o chamam à pedra se [houver um problema]” (U3, CDL)</p> <p>“durante anos, habituamo-nos a fechar a porta e não entra ninguém, este é o meu mundo, o meu feudo.” (U4, Diretora)</p> <p>“não podemos chegar às escolas e dizer “existe supervisão”. Porquê? (...) porque toda a minha educação de professora, até no meu próprio estágio era transformar-me numa ilha e, portanto, eu faço a crítica à própria formação que me foi dada.” (U5, PA)</p>	5
Não reconhecimento dos pares como supervisores	<p>“questiono a supervisão um bocadinho neste sentido eu acho que é uma falácia porque, por exemplo, a pessoa que vier partilhar comigo eu nem lhe vou chamar de supervisionar, porque pode vir assistir às minhas aulas uma pessoa que até pode não ser tão boa profissional quanto eu, eu não estou a dizer que sou boa profissional, percebe o que lhe estou a dizer? Por exemplo eu vou assistir a uma aula da colega e se calhar ela até nem trabalha muito mal... eu li num estudo e lembro-me que havia uma citação que dizia que o supervisor devia trazer experiências, mas ele pode também pode não as trazer. (U1, CDPE1C)</p>	4

Lideranças intermediárias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas

	<p>“Se for alguém mais novo não querem, isto é a prática que eu tive no departamento” (U2, CDCSH)</p> <p>“Eu posso ter a noção do que é ser um bom professor e não conseguir ser e conseguir olhar outro e dizer ele é um bom professor. Eu acho que isto é um entrave no contexto da supervisão naquilo que vamos falando na escola, porque eu acho que muitas vezes se parte para o processo tendo este pressuposto na nossa cabeça... E eu arranjo já aqui um exemplo ligado ao desporto, que é dizerem que o Mourinho não pode ser bom treinador, porque nunca foi bom jogador. (...) porque o processo é diferente e uma questão é o processo de avaliação da atividade docente, outra coisa é o desempenho na atividade docente e um bom avaliador docente pode não ser um bom docente, não tem que o ser. (...) eu posso não perceber nada de música, mas consigo perceber se o professor [de música] é mau ou não em termos pedagógicos, se está a transmitir conhecimento ou não” (U3, CDE)</p> <p>“uma colega que tenha o mesmo tempo de serviço que eu, ou mais ou menos, que também tenha a sua prática pedagógica, que não tenha formação também académica nesse sentido, nessa área da supervisão, eu posso questionar: o que é que ela vem fazer, em que é que ela vai ajudar? (...) nós até precisamos de alguma orientação, mas não é uma orientação empírica.” (U4, PB)</p>	
Resistência à mudança, sobretudo entre os mais velhos	<p>“Eu acho que, por exemplo, nós na nossa profissão eu acho que nós somos um bocadinho resistentes à mudança e tudo o que é novo causa algum constrangimento e isto acontece muitas vezes connosco que estamos a desbravar um caminho ao nível do departamento (...) muitas vezes as pessoas não querem mudar (...) Não venhas cá com essas coisas que eu já não tenho idade para isso... que é mesmo assim que a gente ouve” (U1, CD1C)</p> <p>“alguma falta de vontade.” (U2, CDI)</p> <p>“as pessoas mais antigas na profissão mais resistência têm. Os profissionais que estão a chegar esses não vão ter problemas, porque estão habituados na entrega de um relatório, o relatório é avaliado, sim ou não. Os que estavam têm muita dificuldade em sair da tal ilha, “então eu era rei e senhor daqui e agora vem alguém.” (U3, CDL)</p>	3
Desconfiança e medo	<p>“o colega ao lado diz aquela coisa muitas vezes é de boa-fé, não é para dizer mal, deitar abaixo... mas isso é o tal defeito que nós temos que é eu estou bem o do lado se tiver que tramar-me mais depressa me trama a mim... todos estes contextos de desconfiança. Porque aquele artista que me vem avaliar, vem para me tramar, porque ele quer é passar-me à frente na lista, ficar primeiro do que eu. (U1, CDE)</p> <p>“Receio...” (U2, CDI)</p>	2
Desgaste e cansaço dos professores	<p>“Eu vejo por exemplo as senhoras que são avós dizerem assim: já não tenho paciência para aturar o meu neto e eu penso como é que as minhas colegas com 60 anos vão conseguir ter 25 meninos dos 3 aos 5 anos dentro da sala. E depois é curioso, porque cada vez mais cedo eles exigem muito de nós. É que trabalhar com o 2.º é complicado, mas quando trabalhamos com o 3.º ciclo não tem nada a ver, as regras já lá estão, é só dar a matéria.” (U1, CDI)</p> <p>“o problema que caracteriza o desgaste da profissão em si que é muitas horas, muito trabalho... há momentos do ano em que se nota que as pessoas estão um bocadinho desmotivadas” (U2, CDL)</p>	2
Incompatibilidade de horários	<p>“desde os horários, o facto de serem escolas distintas e as pessoas terem de se deslocar de um lado para o outro.” (U1, CDCSH)</p> <p>“nem sempre é fácil também que haja horário compatível... os professores, hoje em dia, têm uma vida horrível. Muito complicada. Complicada em termos de tempo, de gestão. Este ano também há aquele professor, ou aqueles professores que realmente têm um horário que não dá mesmo para coordenar, também não vamos estar a pedir impossíveis” (U2, Diretora)</p>	2
A distância física entre escolas	<p>“A distância também é complicada, não é fácil as colegas estarem</p>	2

Lideranças intermediárias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas

	disponíveis, pronto. Mas é assim, comunicamos muito pelo e-mail, mandam as coisas, eu vou sempre que é necessário à escola, ou peço para virem cá, mas não é tão fácil, não é de maneira nenhuma tão fácil de fazer chegar, de fazer com que haja..." (U1, CDL) "Nós demos um salto muito grande, embora a distância continue a ser um grande obstáculo. É um obstáculo, que o Moodle não ultrapassa, de todo. As pessoas precisam de sentir, precisam de estabelecer laços." (U2, CDMCE)	
Estrutura familiar monoparental	"nós temos cada vez mais famílias monoparentais e temos colegas que são de muito longe... portanto nós temos mães com os filhos que não têm onde os deixar e que depois estão na reunião e estão a pensar que têm que ir buscar os filhos... as pessoas não estão ali se calhar a dar um bom rendimento porque estão a pensar "de caminho tenho que ir buscar o filho"... uma colega que quer fazer formação e é divorciada está com o filho porque não tem quem a ajude e a colega das duas uma, ou não faz formação ou leva o filho para a formação." (U1, CD1C)	1
Renitência ou não adesão igual por parte de todos	"há aqueles que são mesmo relutantes. Depois há aqueles que é o que eu disse há pouco "se é para fazer, fazemos, a gente já disse que sim" que é metade do resto e depois há aqueles que realmente tentam aproveitar "já que se está a fazer, vamos fazer isto em condições, vamos tentar aproveitar ao máximo o que estamos a fazer." (U1, CD1C)	1
O sistema de hierarquia não favorece a eficácia da supervisão pedagógica	"acaba por ser um constrangimento, a própria forma como está feita a hierarquização. Não é uma hierarquização: há o topo e depois todos os outros que estão na base da pirâmide, não é?" (U1, CDL)	1
Estamos a correr sempre atrás de qualquer coisa	"estamos a correr sempre atrás de qualquer coisa e o correr atrás é mau. Como coordenadora é o que eu sinto, é um dos constrangimentos da função. O Programa de Português mudou no Básico, ninguém falou do que aconteceu, o que eu li foi: reformulou-se porque mudaram as metas, então é preciso que o Programa se adapte às metas. Mas o Programa é mais importante que as metas ou as metas são mais importantes que o Programa?" (U1, CDL)	1
Envolvimento e cada vez mais responsabilidades atribuídas aos professores	"No nosso trabalho não há uma porta que se fecha, não são papéis que se arrumam e depois em casa vou pensar noutra coisa, não! Nós levamos tudo. Eu vou pelo caminho e já vou a pensar no que aconteceu, o que eu fiz, e já me vou a autoavaliar e a pensar o que é que amanhã tenho de fazer. Nós estamos sempre a reajustar-nos, a reavaliar-nos e a pensar em medidas. Mesmo os próprios pais atiram para cima de nós muitas coisas e cargas que eles não conseguem resolver e nós temos de dar solução porque no fundo os miúdos estão aqui muitas horas. E aqui é um fervilhar de culturas, de idades, de perfis, de muita coisa, não é?!" (U1, PB)	1
Falta de tempo e disponibilidade	"No fundo é assim, se pensarmos na condição do coordenador para fazer supervisão e o acompanhamento da prática letiva é uma questão de tempo e pessoal, também. Ver que pessoas estão abertas a deixar que esse olhar externo entre e também, às vezes, é a capacitação do que é que vai ser observado." (U1, CDL)	1

Legenda: n – frequência de entrevistados que se referiram à subcategoria.

Impulso dado pela direção ao nível da supervisão pedagógica

Neste ponto analisam-se as estratégias da direção que têm permitido impulsionar a implementação da supervisão pedagógica. Os resultados da análise deste ponto provêm do conteúdo da entrevista feita à diretora do agrupamento, à exceção da primeira subcategoria. A presença da direção em algumas escolas é referido como um ponto negativo, pois segundo um professor, a diretora não se faz representar na escola de forma continuada:

- (i) “No ano passado havia [visitas da direção], mas era por imperativo de horário” (U1, PA).

Do ponto de vista da diretora, as estratégias implementadas para impulsionar a supervisão pedagógica prendem-se com o criar laços:

- (i) “acho essencial criar esses laços. Criamos muitos espaços informais de convívio, pessoal docente e não docente. Sinto que há muitas situações em que as pessoas falam connosco e até são capazes de se sentarem ali para falar de questões pessoais, é bom. É sinal de confiança” (U1, Diretora).

O Plano Estratégico do Departamento contribui para a implementação da supervisão pedagógica uma vez que é uma das práticas que está prevista nesse plano:

- (i) “Porque quando nós dizemos que queremos melhorar o sucesso disto ou daquilo é evidente que, certamente, que o departamento, por exemplo das Expressões não tem que trabalhar como o Departamento de Matemática e das Ciências, não é? Portanto, temos as linhas e os eixos estratégicos bem definidos com as estratégias gerais do Projeto Educativo, depois foi criada a estrutura e cada departamento estabeleceu o seu Plano de Ação e é esse o Plano Estratégico do Departamento” (U1, Diretora)

A formação dada pelos pares, como acontece no caso de informática em que estes professores dão formação aos outros professores que têm mais dificuldades em se atualizar em termos de tecnologias da informação e comunicação:

- (i) “fazemos muito a formação entre pares, são coisinhas simples, mas é verdade, porque os colegas de informática fizeram muito, porque temos felizmente essa capacidade ou essa vantagem de ter quem faça. A formação é essencial, por isso, está no nosso plano de formação do ano passado em que indicámos a formação como um aspeto de melhoria e cada vez mais esse trabalho tem que ser estimulado, dar e receber formação” (U1, Diretora).

São promovidas práticas de acompanhamento entre pares ou acompanhamento de sala de aula:

- (i) “Tentámos começar, chamámos mesmo acompanhamento entre pares ou acompanhamento em sala de aula. Tem um ano, ainda nem tem um ano. Mas identificámos isso como uma estratégia. Os colegas vão à aula, ...Sem grandes formalidades, não entramos logo com aquela formalidade de grandes fichas para preencher. Quanto mais normal se tornar este acompanhamento, melhor. E deixar de encarar isso como a tal inspeção” (U1, Diretora).

Integrar a supervisão pedagógica na rotina da escola, de forma a torná-la um hábito e algo normal:

- (ii) “mas quando isso se tornar uma norma, no sentido de normalidade, um hábito, ninguém questionará. Atenção que não é uma norma de regra, mas sim uma norma de normalidade. As escolas olharem de uma forma completamente natural. Fazer parte do nosso quotidiano, conseguirmos a desmistificação total da supervisão” (U1, Diretora).

Implementada de forma progressiva e sem pressão, o que requer tempo e trabalho para gerar resultados:

- (i) “eu fui devagarinho, pois acho que é importante que as pessoas não se sintam pressionadas... penso que vai dar fruto, eu sou muito franca, acho que vai resultar. E, eu julguei que ia demorar mais tempo, sou-lhe franca, achei que ia demorar muito mais tempo. Hoje em dia, o nosso trabalho não se compadece com o trabalho individual e as pessoas já estão habituadas a fazer toda uma documentação em conjunto, construir instrumentos em conjunto, ter o seu repositório como o nosso Moodle. Estou muito mais otimista hoje em dia porque estou a ver que as coisas realmente estão a crescer” (U1, Diretora).

Reconhece, contudo, que em determinadas situações teve de forçar as mudanças, o que levou a que em alguns casos a supervisão pedagógica tivesse sido implementada como uma obrigação:

- (i) “às vezes é preciso forçar, forçar as lideranças intermédias, é na tal reunião, que temos, que dizemos: desculpa, tem que arrancar só depois é que podemos voltar a discutir isso” (U1, Diretora)

E, por fim, transmitir a ideia de que supervisão não é avaliação:

- (ii) “o grande trabalho que tem que se fazer é esse [convencer os colegas de que supervisão não é avaliação]” (U1, Diretora).

Quadro 5.4.4.6 – Unidades de análise da categoria: “Impulso dado pela Direção ao nível da supervisão pedagógica”

UNIDADES DE ANÁLISE DA CATEGORIA: “IMPULSO DADO PELA DIREÇÃO AO NÍVEL DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA”		
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	n
Não se faz representar na escola	“No ano passado havia, mas era por imperativo de horário.” (U1, PA)	1
Criar laços	“acho essencial criar esses laços. Criamos muitos espaços informais de convívio, pessoal docente e não docente. Tentamos que seja sempre docente e não docente e só nos vamos apropriando na verdade daquilo que nos potencializa. Também é importante termos consciência daquilo que nos aproxima, ter gosto de ter a porta aberta, gosto de ter ali a porta aberta, entram no gabinete quando querem, acho que é importante ouvi-los muito, isso acho que é muito importante, não é? O escutar as pessoas, nem sempre serei a melhor ouvinte, mas tento, mas tento fazê-lo. Sinto que há muitas situações em que as pessoas falam connosco até são capazes de se sentarem ali para falar de questões pessoais, é bom. É sinal de confiança, tento encontrar espaço, às vezes é difícil, mas tem que haver espaço e tempo para esse socializar, ou se calhar chamem-lhe o que quiserem, mas é importante, muito importante. Eu acho que é a	1

Lideranças intermédias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas

	proximidade” (U1, Diretora)	
Plano Estratégico do Departamento	“O Projeto Educativo como alvo, uma estratégia só por si já não foi fácil é evidente porque foi daquelas situações em que não foi pacífico. Depois lá está, se calhar a tal liderança de topo, nomeadamente o pedagógico... é uma das estratégias que está identificada como uma fragilidade a nível de avaliações externas, portanto aí foi um quase forçar do Conselho Pedagógico. Achemos que é daquelas estratégias que deve ficar e insistimos para que ficasse e as pessoas foram fazendo isso. Nós temos um projeto educativo com as linhas gerais e depois cada departamento tem um plano de ação, que é um plano estratégico de operacionalização, para a operacionalização do projeto educativo. Porque é evidente que quando nós dizemos que queremos melhorar o sucesso disto ou daquilo é evidente que, certamente, que o departamento, por exemplo das Expressões não tem que trabalhar como o Departamento de Matemática e das Ciências, não é? Portanto, temos as linhas e os eixos estratégicos bem definidos com as estratégias gerais do Projeto Educativo, depois de criada a estrutura, cada departamento estabeleceu o seu plano de ação e é esse o Plano Estratégico do Departamento” (U1, Diretora)	1
Formação dada pelos pares: o caso da informática	“fazemos muito formação entre pares, são coisinhas simples, mas é verdade, porque os colegas de informática fizeram muito, porque temos felizmente essa capacidade ou essa vantagem de ter quem faça. A formação é essencial, por isso, está no nosso plano de formação do ano passado em que indicámos a formação como um aspeto de melhoria e cada vez mais esse trabalho tem que ser estimulado, dar e receber formação” (U1, Diretora)	1
São promovidas práticas de acompanhamento	“estamos num agrupamento novo, tentamos devagarinho, mas muito bem, num bom caminho, acho eu. Tentámos começar, chamámos mesmo acompanhamento entre pares ou acompanhamento de sala de aula. Tem um ano, nem tem ainda um ano. Mas identificámos isso como uma estratégia. Os colegas vão à aula, sem grandes formalidades, não entramos logo com aquela formalidade de grandes fichas para preencher. Os colegas entre eles estabelecem as regras nos departamentos. Depois no final a partilha da experiência, no sentido naturalmente da melhoria... na turma X, na disciplina Y as coisas correm menos bem, mas aquele ou aquela [professor ou professora] está caladinha, porque a tendência se calhar é tentar disfarçar, mas lá está quanto mais normal se tornar este acompanhamento, melhor. E deixar de encarar isso como a tal inspeção.” (U1, Diretora)	1
Integrar a SP na rotina da escola	“mas quando isso se tornar uma norma, no sentido de normalidade, um hábito, ninguém questionará. Atenção, que por norma não é uma norma de regra, mas sim uma norma de normalidade. As escolas olharem de uma forma completamente natural. Fazer parte do nosso quotidiano, conseguirmos a desmistificação total da supervisão.” (U1, Diretora)	1
Implementada de forma progressiva	“eu fui devagarinho, pois acho que é importante que as pessoas não se sintam pressionadas, penso que vai dar fruto, eu sou muito franca acho que vai resultar. E, eu julguei que ia demorar mais tempo, sou-lhe franca, achei que ia demorar muito mais tempo. Hoje em dia, o nosso trabalho não se compadece com o trabalho individual e as pessoas já estão habituadas... a fazer toda uma documentação em conjunto, construir instrumentos em conjunto, ter o seu repositório como o nosso Moodle. Estou muito mais otimista hoje em dia porque estou a ver que as coisas realmente estão a crescer.” (U1, Diretora)	1
Teve de forçar as mudanças	“temos investido nela ultimamente, temos! Às vezes é quase por obrigação. Mas, não, não devia ser, mas eu reconheço que forcei muito, muito, muito a supervisão e o acompanhamento em ambiente de sala de aula. Mas era o meu papel (...) há momentos em que, como lideranças de topo, nós temos mesmo que forçar, impor não acho que seja solução porque o top-down nem sempre é a solução... às vezes é forçar as lideranças intermédias, é na tal reunião, que temos, que dizemos: desculpa tem que arrancar, só depois é que	1

	podemos voltar a discutir isso” (U1, Diretora)	
Supervisão não é avaliação	“o grande trabalho que tem que se fazer é esse [convencer os colegas de que supervisão não é avaliação].” (U1, Diretora)	1

Legenda: n – frequência de entrevistados que se referiram à subcategoria.

Avaliação

A avaliação das práticas de supervisão pedagógica implementadas no agrupamento não faz parte da rotina da escola e dos professores, como explica um coordenador e a própria diretora do agrupamento, sobretudo por falta de coragem ou por falta de tempo, de acordo com cada um destes participantes, respetivamente:

- (i) “Mas nós a nível de escola não estamos habituados a fazer isso, uma avaliação muito rigorosa, e a ter coragem para dizer isto não funciona. Nós não queremos destabilizar ninguém, somos politicamente corretos. Há dois anos num teatro, que nós achamos que aquilo não estava na faixa etária, e nós dissemos «vamos dizer [que não funcionou]», pronto. «Mas não, se calhar é melhor não» e não dissemos, porque era mesmo para não constranger” (U1, CD1C);
- (ii) “o que acontece é que quando nós começamos a notar os frutos... desaparecem e vêm outras, não é?!” (U2, Diretora).

Quadro 5.4.4.7 – Unidades de análise da categoria: “Avaliação das práticas de SP no Agrupamento”

UNIDADES DE ANÁLISE DA CATEGORIA: “OBSTÁCULOS E CONSTRANGIMENTOS À IMPLEMENTAÇÃO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO AGRUPAMENTO”		
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	n
Não é feita avaliação das práticas implementadas	“Mas nós a nível de escola não estamos habituados a fazer isso, uma avaliação muito rigorosa, e a ter coragem para dizer isto não funciona. Nós não queremos destabilizar ninguém, somos politicamente corretos. Há dois anos, num teatro que nós achamos que aquilo não estava na faixa etária, e nós dissemos «vamos dizer [que não funcionou]», pronto. «Mas não, se calhar é melhor não» e não dissemos, porque era mesmo para não constranger.” (U1, CD1C) “o que acontece é que quando nós começamos a notar os frutos... desaparecem e vêm outras, não é?!” (U2, Diretora)	2

Legenda: n – frequência de entrevistados que se referiram à subcategoria.

5.4.5. Práticas inovadoras de supervisão pedagógica implementadas no agrupamento

O quadro 5.4.4.2 ilustra a matriz de análise da categoria de estudo “Práticas inovadoras de supervisão pedagógica implementadas no agrupamento”, bem como o conceito de inovação, a caracterização das práticas, a divulgação/mobilização, os objetivos, finalidades e a avaliação. As categorias de estudo que emergiam do conteúdo das entrevistas incluem o que os entrevistados entendem por inovação, práticas inovadoras

implementadas no agrupamento – analisam-se aqui as práticas de supervisão pedagógica implementadas, qual o papel dos coordenadores na inovação, como é feita a avaliação das práticas inovadoras e como é realizada a sua divulgação.

Quadro 5.4.5.1 – Matriz de análise da dimensão de estudo: “Práticas inovadoras de supervisão pedagógica implementadas no agrupamento”

MATRIZ DE ANÁLISE DA DIMENSÃO DE ESTUDO: “PRÁTICAS INOVADORAS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA IMPLEMENTADAS NO AGRUPAMENTO”		
DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Práticas inovadoras implementadas no Agrupamento	O que entende por inovação	Renovar e fazer melhor Mudar e sair da zona de conforto Fazer o que ainda não foi feito Estar à frente do seu tempo, como por exemplo no Projeto Minerva Ações que são capazes de envolver e mobilizar todos
	Práticas inovadoras implementadas no 1º Ciclo do EB	Caixa dos sorrisos para incentivar a leitura Projeto da Saúde Grelha de avaliação a cores Criação de um CD (Livro Final de Curso) Aprender as horas com relógios analógicos Sala de informática para o 1º Ciclo com material reconicionado pelos alunos do Curso Profissional de Informática
	Práticas inovadoras nos outros Ciclos	Spot Inglês, English Plus ou E+ Somos um Agrupamento Inclusivo Formação entre e para colegas O uso do quadro interativo, mas há também uma inovação constante pela própria natureza da disciplina de TIC A própria SP é uma prática inovadora se implementada Todos os dias o professor pode inovar com os seus alunos Alunos mentores dos colegas Participação num estudo da Universidade Católica As Jornadas Pedagógicas O acompanhamento no Agrupamento A organização espontânea dos professores de informática para dar as Atividades Extra-Curriculares (AEC)
	Papel dos coordenadores na inovação	É um Departamento recetivo Não consegue motivar porque o próprio Coordenador não se sente motivado
	Avaliação das práticas inovadoras	É feita de uma forma informal É vaga, inconsequente e não é divulgada É feita a vários níveis
	Divulgação das práticas inovadoras	Relatório entregue ao Conselho Pedagógico Plano de Comunicação para divulgar junto da comunidade académica Através das Jornadas Pedagógicas Através de formação Através do Moodle

Legenda: n – frequência de entrevistados que se referiram à subcategoria.

Inovação é um conceito que surge mais frequentemente associado à ideia de renovar e fazer melhor, assim como à ideia de mudar e sair da zona de conforto, ou de fazer o que ainda não foi feito. As práticas, consideradas como inovadoras, implementadas no

agrupamento são várias, sendo que foram compiladas práticas inovadoras implementadas no 1.º CEB como, por exemplo, a caixa dos sorrisos para incentivar a leitura, o Projeto Saúde e a sala de informática com materiais reconicionados pelos alunos do Curso Profissional de Informática e, por outro compiladas as práticas inovadoras implementadas nos outros ciclos como, por exemplo, o *English Plus*, a formação entre colegas e a realização das Jornadas Pedagógicas que tiveram a participação massiva dos professores. Sobre o papel dos coordenadores na inovação, dois deles destacam a receptividade do seu departamento enquanto um outro coordenador explica como é difícil motivar e mobilizar quando os próprios se sentem desmotivados.

A avaliação das práticas inovadoras é sobretudo feita de forma informal, segundo quatro participantes, enquanto dois sublinham o facto de ser vaga, inconsequente e não ser divulgada. A divulgação das práticas inovadoras faz-se sobretudo através de relatório entregue ao conselho pedagógico, do Plano de Comunicação do agrupamento, das Jornadas Pedagógicas e da formação.

Quadro 5.4.5.2 – Estatísticas de frequências das unidades de registo relativas às práticas inovadoras de supervisão pedagógica implementadas no agrupamento

ESTATÍSTICAS DE FREQUÊNCIAS DAS UNIDADES DE REGISTO RELATIVAS ÀS PRÁTICAS INOVADORAS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA IMPLEMENTADAS NO AGRUPAMENTO			
DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	n
Práticas inovadoras de supervisão pedagógica implementadas no agrupamento	O que entende por inovação	Renovar e fazer melhor	5
		Mudar e sair da zona de conforto	2
		Fazer o que ainda não foi feito	2
		Estar à frente do seu tempo, como por exemplo no Projeto Minerva	1
		Ações que são capazes de envolver e mobilizar todos	1
	Práticas inovadoras implementadas no 1º CEB	Caixa dos sorrisos para incentivar a leitura	1
		Projeto da Saúde	1
		Grelha de avaliação a cores	1
		Criação de um CD (Livro Final de Curso)	1
		Aprender as horas com relógios analógicos	1
		Sala de informática para o 1º Ciclo com material reconicionado pelos alunos do Curso Profissional de Informática	1
	Práticas inovadoras nos outros Ciclos	Spot Inglês: English Plus ou E+	3
		Somos um Agrupamento Inclusivo	3
		Formação entre e para colegas	2
		O uso do quadro interativo, mas há também uma inovação constante pela própria natureza da disciplina de TIC	1
		A própria supervisão pedagógica é uma prática inovadora se implementada	1
		Todos os dias o professor pode inovar com os seus alunos	1
		Alunos mentores dos colegas	1
Participação num estudo da Universidade Católica	1		
As Jornadas Pedagógicas	1		
O acompanhamento no Agrupamento	1		

Lideranças intermediárias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas

		A organização espontânea dos professores de informática para dar as AEC	1
	Papel dos coordenadores na inovação	É um departamento recetivo	2
		Não consegue motivar porque o próprio coordenador não se sente motivado	1
	Avaliação das práticas inovadoras	É feita de uma forma informal	4
		É vaga, inconsequente e não é divulgada	2
		É feita a vários níveis	1
	Divulgação das práticas inovadoras	Relatório entregue ao Conselho Pedagógico	2
		Plano de Comunicação para divulgar junto da comunidade académica	2
		Através das Jornadas Pedagógicas	2
		Através de formação	1
		Através do Moodle	1

Legenda: n – frequência de entrevistados que se referiram à subcategoria.

O que entende por inovação

A conceção de inovação surge associada à ideia de renovar e fazer melhor, para cinco participantes (quatro coordenadores e um professor):

- (i) “Inovação? Anda sempre associada a coisas novas, é tentar fazer diferente e, pensando em termos de ensino, é tentar fazer melhor, como aquilo que nós temos vindo a fazer não está a funcionar, vamos fazer diferente, vamos fazer de novo” (U1, CDI);
- (ii) “diria inovar para melhorar, se for inovar só para experimentar, implementar coisas que não estão adequadas às nossas realidades, aos miúdos, não vale a pena, mas para isso também temos que experimentar para ver os resultados que poderão dar” (U5, PB).

Dois coordenadores entendem a inovação como o mudar e sair da zona de conforto:

- (i) “pôr em prática o que é novo implica mudar, sair da zona de conforto” (U1, CD1C).

Outros dois referem que consiste em fazer o que ainda não foi feito:

- (i) “Inovação é aquilo que nunca foi feito” (U3, CDE).

Ou estar à frente do seu tempo, como por exemplo no Projeto Minerva:

- (i) “A escola tem sido sempre pioneira em muitas coisas na aplicação das práticas da tecnologia. Fomos das primeiras escolas a entrar para o projeto Minerva Escolas e a escola andou sempre à frente. Todos os dias surgem coisas novas, mas não quer dizer que o estar à frente nas tecnologias seja o melhor” (U1, CDSCH)

Por sua vez, a Diretora fala de inovação como ações que são capazes de envolver e mobilizar todos:

- (i) “se calhar, às vezes quero ir muito longe. Quero levar o meu sonho muito longe e conseguir envolver todos. Às vezes, é com passos muito pequeninos e um trabalhinho, uma coisinha muito pequenina que se pode ir muito longe e por isso acho que a inovação pode ser uma coisa

minúscula, como por exemplo a educadora dizer-me: Não, vamos começar a escrever os sumários como toda a gente, escrevemos o sumário também online. Isso pode ser inovação, o ter gosto pela mudança e por ver a diferença” (U1, Diretora).

Quadro 5.4.5.3 – Unidades de registo da categoria: “O que entende por inovação”

UNIDADES DE REGISTO DA CATEGORIA: “O QUE ENTENDE POR INOVAÇÃO”		
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	n
Renovar e fazer melhor	<p>“Inovação? Anda sempre associada a coisas novas, é tentar fazer diferente e, pensando em termos de ensino é tentar fazer melhor, como aquilo que nós temos vindo a fazer não está a funcionar, vamos fazer diferente, vamos fazer de novo.” (U1, CDI)</p> <p>“se formos por aí, penso que todos nós temos muito ainda para inovar, porque podemos todos fazer algo para mudar.” (U2, CDL)</p> <p>“as pessoas não querem mudar, porque já têm tanto que fazer, mas às vezes há necessidade de progresso” (U3, CDPE1C)</p> <p>“Tudo o que ajuda a melhorar seja o que for. Inovar é todo o processo que nos permita melhorar” (U4, CDMCE)</p> <p>“diria inovar para melhorar, se for inovar só para experimentar, implementar coisas que não estão adequadas às nossas realidades, aos miúdos, não vale a pena, mas para isso também temos que experimentar para ver os resultados que poderão dar.” (U5, PB)</p>	5
Mudar e sair da zona de conforto	<p>“pôr em prática o que é novo implica mudar, sair da zona de conforto.” (U1, CD1C)</p> <p>“Inovação é tudo o que é novo e se calhar implica também mudança, uma mudança muito grande da parte das pessoas.” (U2, CDPE1C)</p>	2
Fazer o que ainda não foi feito	<p>“Inovação é aquilo que nunca foi feito.” (U3, CDE)</p> <p>“Muita coisa já foi feita, muita coisa já não é nova, porque alguém já fez. Pode é ser na nossa prática, tudo o que é diferente na nossa prática é uma inovação” (U4, CDL)</p>	2
Estar à frente do seu tempo	<p>“A escola tem sido sempre pioneira em muitas coisas nas aplicações das práticas da tecnologia. Fomos das primeiras escolas a entrar para o projeto Minerva Escolas e a escola andou sempre à frente. Todos os dias surgem coisas novas, mas não quer dizer que o estar à frente nas tecnologias seja o melhor” (U1, CDSCH)</p>	1
Ações que são capazes de envolver e mobilizar todos	<p>“se calhar às vezes quero ir muito longe. Quero levar o meu sonho muito longe e conseguir envolver todos. Às vezes é com passos muito pequeninos e um trabalhinho, uma coisinha muito pequenina que se pode ir muito longe e por isso às vezes a inovação pode ser uma coisa minúscula, como por exemplo a educadora dizer-me: Não, vamos começar a escrever os sumários como toda a gente, escrevemos o sumário também online. Isso pode ser inovação ter gosto pela mudança e por ver a diferença, pode ser uma inovação e eu acho realmente que a grande vantagem é aquilo por que nós lutamos muito aqui que é... cada vez mais a necessidade de princípios no trabalho, de responsabilidades, mas também acho que devemos ser felizes onde vivemos e os jovens mais do que nunca têm que ser felizes. E para sermos felizes temos que ser criativos, temos que ser inovadores” (U1, Diretora)</p>	1

Legenda: n – frequência de entrevistados que se referiram à subcategoria.

Práticas inovadoras implementadas no agrupamento

Do ponto de vista das práticas inovadoras implementadas no agrupamento, analisamos por um lado as que se referem ao 1.º CEB, porque constituem-se como práticas

unicamente direcionadas para esse ciclo de ensino, e por outro as que se referem a outros ciclos de ensino, que podem ser aplicadas e consideradas para todos os restantes ciclos. As práticas inovadoras implementadas no 1.º CEB foram várias, designadamente: a Caixa dos Sorrisos para incentivar a leitura e que foi proposto por uma ilustradora que visitou a escola; o Projeto Saúde para promover uma alimentação saudável, de acordo com a roda dos alimentos; o uso de uma grelha de avaliação a cores e em que cada cor tinha um significado e correspondia a uma avaliação; a criação de um CD (Livro Final de Curso); aprender as horas com relógios analógicos; a criação de uma sala de informática para o 1.º Ciclo com material reconicionado pelos alunos do Curso Profissional de Informática:

- (i) “um dia foi lá uma ilustradora e disse que uma prática boa era fazer um acumulador de sorrisos e eu fiquei encantada. E o que é isso? Sempre que os meninos levavam o livro punham um sorriso numa caixa [antes] havia meninos que levavam o livro por levar, mas agora havia o acumulador de sorrisos e eles viam a caixa a crescer, e encantaram-se com aquilo” (U1, CD1C);
- (ii) “Eu tenho uma grelha onde tem tudo: pontualidade, comportamento na cantina e essas coisas e resultou maravilhosamente, por exemplo, se chegasse até às 09h15m tinha um amarelo a partir dessa hora tinha um vermelho. Depois eles colavam no caderno, à sexta-feira eu assinava e eles levavam para casa para os pais assinarem e na segunda-feira traziam. Só consegui combater a falta de pontualidade deste modo” (U1, CDPE1C);
- (iii) “neste momento conseguimos, numa escola do 1.º ciclo, criar uma sala de computadores. Com os meninos de eletrónica e de informática recuperámos alguns monitores e alguns computadores, que aqui temos muitos. No outro dia fui lá e já estava prontinha, uma salinha como esta aqui só que nas mesinhas pequeninas eles já têm os seus computadores, com um quadro interativo, e eu acho que é ótimo. Claro que os professores do 1.º Ciclo também estavam contentes. Tentar apoiá-los no que é possível, acho que é o essencial” (U1, Diretora).

**Quadro 5.4.5.5 – Unidades de registo da categoria:
“Práticas inovadoras nos outros Ciclos”**

UNIDADES DE REGISTO DA CATEGORIA: “PRÁTICAS INOVADORAS NOS OUTROS CICLOS”		
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	n
Spot Inglês, English Plus ou E+	“Spot Inglês, o E+ no nosso departamento, nós temos, por exemplo, uma sala de estudo em que às horas que os professores vêm podem receber os alunos que têm dúvidas” (U1, CDCSH) “notei um maior número de alunos em que a qualidade subiu relativamente ao ano anterior. Ao mesmo tempo que a colega tinha aulas de Inglês, eu estava em hora de coordenação de departamento, portanto tirei um tempo para estar com os alunos dela e verificamos que	3

Lideranças intermediárias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas

	<p>o nosso grande objetivo era implementar, desenvolver as capacidades de oralidade. Eu trabalhei com ela dois períodos e conseguimos que eles se soltassem e adquirissem um pouquinho mais de competência para oralidade” (U2, CDL)</p> <p>“temos aquilo a que chamamos o English Plus, no 3.ºciclo. Cada duas turmas têm aulas ao mesmo tempo e há um terceiro professor, que é o professor do “E+” que está também a trabalhar para se dividir os alunos por grupos e garantir um acompanhamento melhor a mais alunos.” (U3, Diretora)</p>	
Agrupamento Inclusivo	<p>“Primeiro porque este agrupamento é verdadeiramente um agrupamento inclusivo. Nós trabalhamos com todas as crianças e todos os jovens e partimos do princípio que realmente todos os jovens têm o direito à educação, como diz a lei. E, portanto, se for ver aqui as crianças que cá estão, nós verdadeiramente incluímos e eu acho que não há nada de mais inovador do que ter uma escola inclusiva, na sua verdadeira essência. Nós temos meninos de várias etnias, temos meninos de várias proveniências, de várias nacionalidades e todos estão integrados. Sim, sim, conseguimos integrá-los bem. Trabalhamos para isso.” (U1, PA)</p> <p>“vemos o perfil dos meninos que vão chegando – e nós vemos as turmas do 5.º ano que temos este ano – é uma diversidade muito complexa e estamos a chegar a níveis muito complexos. Em termos cognitivos muito diferentes e com níveis sociais e culturais muito diferentes. Temos de trabalhar com todos.” (U2, PB)</p> <p>“São realidades completamente diferentes, são idades completamente diferentes, acho que é impossível comparar. Se me perguntarem aquilo que eu gosto mais, eu prefiro como estamos agora, mais do que como estávamos antes, sim!” (U3, PC)</p>	3
Formação entre e para colegas	<p>“Aqui no agrupamento temos muitos colegas que gostam de dar formação – também acho que é importante porque ao dar formação também levamos um bocadinho da nossa própria experiência – e acho que aqui há imensa! O ano passado foi um ano em que tivemos imensos colegas a dar formação e em várias áreas. Portanto, também é um agrupamento muito rico que gosta dessa partilha. Temos colegas também [que estiveram] o ano passado na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens. É aí que nós realmente marcamos a diferença.” (U1, PA)</p> <p>“São convidados colegas que partilham os seus projetos.” (U2, PC)</p>	2
O uso do quadro interativo, mas há também uma inovação constante pela própria natureza da disciplina de TIC	<p>“está um bocado complicado inovar, mas quando apareceram os quadros interativos... o quadro interativo foi inovação, nós vamos inovando sempre, até porque vamos dando coisas novas, porque é uma matéria que está sempre a mudar, vários conteúdos que estão em constante atualização e estão a mudar, portanto a gente tem vai inovando” (U1, CDI)</p>	1
A SP é uma prática inovadora se implementada	<p>“Estando integrada ou não na supervisão, isso é uma prática inovadora” (U1, CDMCE)</p>	1
Todos os dias o professor pode inovar com os seus alunos	<p>“Para uma determinada situação há a interação e associada a essa interação pode estar associada uma prática, sempre. As nossas práticas, o nosso dia-a-dia, a nossa interação com determinado aluno pode ser inovadora naquele momento, para aquele aluno. Pode ser um processo comum, mas para aquele aluno está a ser novo e é uma interação e uma prática” (U1, CDMCE)</p>	1
Alunos mentores dos colegas	<p>“no 9.º ano, tive alunos que consegui mudar, consegui que alguns fossem mentores do colega do lado, a partir do 2.º período, isto é, que os acompanhassem e dissessem “estás a fazer bem”, havendo muita aceitação deles e com bons resultados. Isso para mim, não sendo nada de inovador, foi uma prática inovadora com bons resultados.” (U1, CDMCE)</p>	1
Participação num estudo da Universidade Católica	<p>“nós temos várias parcerias com a Universidade Católica, e não há muito tempo fizeram ou estavam a fazer um estudo precisamente sobre as práticas. A professora Maria do Céu Roldão precisava de algumas escolas</p>	1

Lideranças intermédias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas

	onde as pessoas não se importassem de aderir. Consegui, aqui uma turminha do 8.º ano e filmavam-se as aulas com a autorização dos colegas. Durante X tempo, eu acho que foi uma semana ou duas, já não me recordo, a máquina estava sempre lá. A questão é depois ver como é que correu. É que não temos noção, não é? Reconheço essencialmente o facto de falar sobre as práticas e de se partilharem essas práticas é meio caminho andado para as mudar e para as melhorar, essencialmente, e como tal acho que é sempre uma boa iniciativa e ideia a seguir.” (U1, Diretora)	
As Jornadas Pedagógicas	“promovemos aqui umas jornadas pedagógicas todo o dia, em julho. Não foi propriamente aquele tipo de jornadas muito teóricas. Ouvir serve para depois tomar uma decisão ... na autoavaliação que se fez e neste trabalho pedagógico ficou definido que uma área onde era preciso claramente trabalhar era esta, era obrigatório para todos, e quase todos participaram, porque é aquele olhar externo que também é preciso, que é para não estarmos sempre a fazer o mesmo da mesma maneira...E depois ao fim da tarde, eles levaram a estrutura para pensar: como aplicar no meu espaço, no meu grupo, como aplicar melhor ou como desenvolver um trabalho articulado mais eficaz, tendo em conta, claro todos os condicionalismos que temos” (U1, Diretora)	1
O acompanhamento no Agrupamento	“a questão do acompanhamento que está a começar, de forma cada vez mais acelerada, isso é sem dúvida uma situação [de inovação].” (U1, Diretora)	1
A organização espontânea dos professores de informática para dar as AEC	“Eu tenho, neste momento, os nossos colegas de Informática da secundária a dar AEC, todos. E dar AEC não é fácil. Mas dão todos e não foi propriamente forçado. Perceberam todos. Até disseram que era uma forma de terem mais horários, era uma forma se calhar de ter uma experiência nova. Depois aos poucos, foram criando o seu projeto, e eles também perceberam, que muitas das coisas crescem, mas não é porque estejamos aqui obrigados. Eles perceberam que então se era assim, era mais justo irem todos uma hora ou duas, do que ir um, não sei quantas horas. E lá vão todos, todos vão.” (U1, Diretora)	1

Legenda: n – frequência de entrevistados que se referiram à subcategoria.

Mobilização dos colegas

Sobre a mobilização dos colegas/professores para a implementação das práticas inovadoras, dois coordenadores falam que têm um departamento recetivo onde os professores estão disponíveis para cooperar:

- (i) “Não lhe sei dizer como é que os motivo. Eu acho que sim [que estão motivados]” (U1, CDCSH);
- (ii) “é um departamento muito aberto, há inovação mesmo os colegas de eletricidade e eletrónica, já mais velhos, são muito abertos e lá estão a usar os simuladores, usar o software de simulação, para que os alunos... o meu departamento é muito aberto a estas coisas das novas tecnologias e a fazer diferente” (U2, CDI).

Outro coordenador explica que não consegue motivar porque o próprio não se sente motivado:

- (i) “O coordenador para fazer essa motivação tem ele próprio que estar motivado. Eu, neste momento, dificilmente consigo motivar alguém. A escola está muito difícil, o trabalho nas escolas está muito difícil. Estão a

exigir demasiado dos professores, desvalorizando completamente tudo o que eles fazem e, nesse sentido, também eu estou desmotivado. E essa tendência tem-se vindo a agravar e eu como coordenador começo a chegar a uma altura em que sinto já não ter a capacidade de conseguir dizer as coisas de forma agradável, de forma motivadora, de forma que as pessoas tenham esperança que com a sua ação alguma coisa mude para melhor e começo a sentir que já fui muito mais eficaz do que sou neste momento. Acho que muitas coisas melhoraram, mas há muitas outras onde, efetivamente, as coisas estão muito piores e aí na base disso tudo está a valorização do trabalho dos professores” (U1, CDMCE).

Quadro 5.4.5.6 – Unidades de registo da categoria: “Mobilização dos colegas”

UNIDADES DE REGISTO DA CATEGORIA: “MOBILIZAÇÃO DOS COLEGAS”		
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	n
É um Departamento recetivo	<p>“Não lhe sei dizer como é que os motivo. Eu acho que sim [que estão motivados].” (U1, CDCSH)</p> <p>“é um departamento muito aberto, há inovação mesmo os colegas de eletricidade e eletrónica já mais velhos são muito abertos e lá estão a usar os simuladores, usar o software de simulação, para que os alunos... o meu departamento é muito aberto a estas coisas das novas tecnologias e a fazer diferente.” (U2, CDI)</p>	2
Não consegue motivar porque o próprio Coordenador não se sente motivado	<p>“O coordenador para fazer essa motivação tem ele próprio que estar motivado. Eu, neste momento, dificilmente consigo motivar alguém. A escola está muito difícil, o trabalho nas escolas está muito difícil. Estão a exigir demasiado dos professores, desvalorizando completamente tudo o que eles fazem e, nesse sentido, também eu estou desmotivado. E essa tendência tem-se vindo a agravar e eu como coordenador começo a chegar a uma altura em que sinto já não ter a capacidade de conseguir dizer as coisas de forma agradável, de forma motivadora, de forma que as pessoas tenham esperança que com a sua ação alguma coisa mude para melhor e começo a sentir que já fui muito mais eficaz do que sou neste momento. Acho que muitas coisas melhoraram, mas há muitas outras onde, efetivamente, as coisas estão muito piores e aí na base disso tudo está a valorização do trabalho dos professores” (U1, CDMCE)</p>	1

Legenda: n – frequência de entrevistados que se referiram à subcategoria.

Avaliação das práticas inovadoras

Em relação à avaliação das práticas inovadoras, quatro coordenadores referem que é feita uma avaliação informal, sem qualquer relatório escrito:

- (i) “foi feita só uma avaliação parcelar, mas ainda não temos um relatório. Como eu disse, tudo começou no ano passado. sim [avaliamos]. É a melhoria [o nosso objetivo]” (U1, CDCSH);
- (ii) “de uma forma formal, não.” (U2, CDE).

Dois coordenadores mencionam que esta avaliação feita é vaga, inconsequente e não é divulgada:

- (i) “Mas nós a nível de escola não estamos habituados a fazer isso, uma avaliação muito rigorosa e ter coragem para dizer: isto não funciona” (U2, CDPE1C).

Na perspetiva da diretora, a avaliação das práticas inovadoras é feita a vários níveis:

- (i) “habituámo-nos a utilizar sempre duas questões que o próprio relatório tem de ter sempre: os pontos fortes e os aspetos a melhorar. Isso para desenvolver a nossa própria capacidade de trabalho. Depois cruzamos isso com a avaliação realizada, no caso concreto, se houver públicos específicos. O público-alvo naturalmente que também deverá avaliar e analisar o grau de satisfação. Depois, nas estruturas de departamentos e pedagógico avalia-se. Às vezes, em projetos curtos é evidente, pode ter corrido bem, mas pode não estar a ir bem ao encontro dos objetivos que propusemos, ao nível das aprendizagens houve ou não sucessos? Aí, ou propomos uma reestruturação, ou às vezes parar um tempo e depois mais tarde recomeçar com outra fórmula” (U1, Diretora).

**Quadro 5.4.5.7 – Unidades de registo da categoria:
“Avaliação das práticas inovadoras”**

UNIDADES DE REGISTO DA CATEGORIA: “AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS INOVADORAS”		
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	n
É feita de uma forma informal	<p>“foi feita só uma avaliação parcelar, mas ainda não temos um relatório. Como eu disse, tudo começou no ano passado. Sim [avaliamos]. É a melhoria [o nosso objetivo].” (U1, CDCSH)</p> <p>“de uma forma formal, não.” (U2, CDE)</p> <p>“A esse nível, ora vamos aqui pensar...Sim, mas lá está, não é nada que seja formal é um bocado “então olha como é correu? Achas que vale a pena? Na minha turma estava a pensar em fazer assim...” A esse nível, e só a esse, não sei se lhe podemos chamar realmente uma avaliação, não é?” (U3, CDI)</p> <p>“Todas elas são objeto de reflexão, porquê? Porque nós temos, como prática na escola, ao fim de cada um dos períodos fazer um relatório de tudo o que aconteceu no período... onde depois são detetados os tais pontos fracos sujeitos a melhoria, aquelas coisinhas todas. De modo que a avaliação que existe agora é fundamentalmente uma reflexão.” (U4, CDMCE)</p>	4
É vaga, inconsequente e não é divulgada	<p>“temos algum reflexo disso, mas será o aspeto que vamos monitorizar no próximo ano, os alunos que ficaram na turma-mãe, esses sim consolidaram competências, agora a minha dúvida é o que aconteceu com os outros [é necessário avaliarmos]. Estamos numa cultura em que nós procuramos dar resposta a problemas se nós depois não acompanhamos o processo e se não avaliamos o processo.... Chegou ao objetivo que nós pretendíamos? Tivemos um problema, tentamos dar resposta a esse problema, executamos o processo que tínhamos achado e agora vamos ver se o processo que adotamos não deu resultados ou chegou aos objetivos que nós tínhamos. Se resultou, e se achamos que está bem e se toda a gente concorda, vamos continuar porque possivelmente vai dar resultado, mas pode não dar e no segundo momento de avaliação voltamos ao ponto de o poder reformular, porque também a ideia de o avaliarmos é o podermos reformular. Também um dos problemas que nós temos na educação é que nós nunca avaliamos, ou se alguém avaliou simplesmente não o transmite, não o divulga.” (U1, CDL)</p>	2

	“Mas nós a nível de escola não estamos habituados a fazer isso, uma avaliação muito rigorosa e ter coragem para dizer, isto não funciona.” (U2, CDPE1C)	
É feita a vários níveis	“promovemos aqui umas Jornadas Pedagógicas todo o dia, de manhã estivemos com o Matias Alves, o Morgado, da Universidade do Minho. A parte da manhã foi essencialmente teórica, porque eu acho que as pessoas também gostam. Foi muito bom e útil. Fizemos a avaliação e todos gostaram e ainda queriam mais. A avaliação é assim, nós temos, todos nós fazemos...pronto há várias situações. Primeiro, se são projetos isso já está bem enraizado, também se é qualquer pessoa que avançou com um projeto, que está à frente de qualquer estrutura tem que fazer o seu relatório periódico que não tem nada de mais e habituámo-nos a utilizar sempre duas questões que o próprio relatório tem que ter sempre: os pontos fortes e os aspetos a melhorar. Isso para desenvolver a nossa própria capacidade de trabalho. Depois cruzamos isso com a avaliação realizada, no caso concreto, se houver públicos específicos. O público-alvo naturalmente que também deverá avaliar e analisar o grau de satisfação. Depois, nas estruturas de departamentos e pedagógico avalia-se. Às vezes, em projetos curtos é evidente, pode ter corrido bem mas pode não estar a ir ao encontro dos objetivos que propusemos, ao nível das aprendizagens houve ou não sucessos? Aí, ou propomos uma reestruturação, ou às vezes parar um tempo e depois mais tarde recomeçar com outra fórmula.” (U1, Diretora)	1

Legenda: n – frequência de entrevistados que se referiram à subcategoria.

Divulgação das práticas inovadoras

A divulgação das práticas inovadoras é feita através de um relatório entregue ao Conselho Pedagógico, segundo dois coordenadores - “Relatório divulgado junto do Conselho Pedagógico” (U2, CDL), ou através do Plano de Comunicação para divulgar junto da comunidade educativa:

- (i) “Muito, entre nós divulgamos o pequenino sucesso prático, acho muito importante. Acabaram agora de ligar, ganhámos a Distrital do EuroEscolas e vamos representar o distrito do Porto. Quando os miúdos chegarem aqui, fotografiazinha vai para o portal. Fica aqui na entrada. Temos uma agenda onde vamos pondo sempre isso, às vezes costumamos pôr em papel, por exemplo temos o X (jornal do agrupamento), temos a English Magazine que é uma revistinha que eles fazem em inglês” (U2, Diretora).

Dois professores referem as Jornadas Pedagógicas como uma oportunidade para divulgar e dar voz aos vários projetos ou práticas inovadoras implementadas pelos professores:

- (i) “Damos voz aos colegas todos” (U1, PA);
- (ii) “Sim, no dia do agrupamento... damos voz... Fazemos jornadas pedagógicas, para partilhar. Num dia, são convidados, às vezes colegas...partilham os projetos e também são postos no Moodle da escola.” (U2, PB).

Um dos Coordenadores refere a formação como uma forma de divulgar e dar a conhecer práticas inovadoras:

- (i) “É basicamente com a formação que tivemos até com alguns colegas sobre a nuvem, a partilha de documentos, fizemos também no ano passado sobre a utilização do Moodle. É sobretudo com formação que é feita a divulgação” (U1, CDI)

Um outro Coordenador aponta o uso do Moodle para divulgar estas práticas:

- (i) “quando é necessário divulgar eu, em departamento, por exemplo, vou colocando notícias através do Moodle para serem dadas a conhecer a todos os outros colegas” (U1, CDMCE)

**Quadro 5.4.5.8 – Unidades de registo da categoria:
“Divulgação das práticas inovadoras”**

UNIDADES DE REGISTO DA CATEGORIA: “DIVULGAÇÃO DAS PRÁTICAS INOVADORAS”		
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	n
Relatório entregue ao Conselho Pedagógico	“A nossa divulgação é através dos relatórios e através do Conselho Pedagógico. No pedagógico cada coordenador dá a conhecer o que faz no seu departamento. No final do ano há sempre um relatório que apresenta a todo o Conselho: que diz o que fez e, por sua vez, depois a direção faz reuniões com os Encarregados de Educação em que transmite todas as práticas que a escola tem, para poder levar ao sucesso educativo.” (U1, CDCSH) “Relatório divulgado junto do Conselho Pedagógico” (U2, CDL)	2
Plano de Comunicação para divulgar junto da comunidade académica	“temos o plano de comunicação, para divulgar na comunidade através da publicação no Portal, na primeira reunião com os encarregados de educação divulgaram-se quais seriam os objetivos” (U1, CDL) “Muito, entre nós divulgamos o pequenino sucesso prático, acho muito importante. Acabaram agora de ligar, ganhámos a Distrital do EuroEscolas e vamos representar o distrito do Porto. Quando os miúdos chegarem aqui, fotografiazinha vai para o portal. Fica aqui na entrada... Temos uma agenda onde vamos pondo sempre isso. Às vezes costumamos pôr em papel, por exemplo temos o X (jornal do agrupamento), temos a English Magazine que é uma revistinha que eles fazem em inglês.” (U2, Diretora)	2
Através das Jornadas Pedagógicas	“Damos voz aos colegas todos” (U1, PA) “Sim, no dia do agrupamento... damos voz... Fazemos jornadas pedagógicas, para partilhar. Num dia, são convidados às vezes colegas...partilham os projetos e também são postos no Moodle da escola.” (U2, PB)	2
Através de formação	“É basicamente com a formação que tivemos até com alguns colegas sobre a nuvem, a partilha de documentos, fizemos também no ano passado sobre a utilização do Moodle. É sobretudo com formação que é feita a divulgação.” (U1, CDI)	1
Através do Moodle	“quando é necessário divulgar eu, em departamento, por exemplo, vou colocando notícias através do Moodle para serem dadas a conhecer a todos os outros colegas.” (U1, CDMCE)	1

Legenda: n – frequência de entrevistados que se referiram à subcategoria.

5.4.6. Contributos da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional docente

O quadro 5.4.6.1 ilustra a matriz de análise da categoria de estudo “Contributos da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional docente”, identificando as categorias e as subcategorias que emergiram do conteúdo das entrevistas. As categorias de análise correspondem ao desenvolvimento profissional docente e às estratégias de dinamização do trabalho conjunto dos docentes.

Quadro 5.4.6.1 – Matriz de análise da dimensão de estudo: “Contributos da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional docente”

MATRIZ DE ANÁLISE DA DIMENSÃO DE ESTUDO: “CONTRIBUTOS DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE”		
DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Contributos da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional docente	Desenvolvimento Profissional Docente	Promove o trabalho conjunto, para metas comuns Constitui uma forma para progredir na carreira Não acrescenta nada de novo A partilha de experiências que promove o desenvolvimento docente Deviam ser retomados os colaboradores externos ao nível das AEC
	Estratégias de dinamização do trabalho conjunto dos docentes	Não têm, mas querem estruturar e implementar Motivação e mobilização Bom humor e convívio entre os professores Os professores precisam de orientação

Legenda: n – frequência de entrevistados que se referiram à subcategoria.

A supervisão pedagógica contribui para o desenvolvimento profissional docente na medida em que promove o trabalho conjunto entre os professores, com vista a metas comuns (referido por quatro participantes), constitui uma forma de progressão na carreira (referido por dois participantes) ou não acrescenta nada de novo (também referido por dois participantes). Do ponto de vista das estratégias de dinamização do trabalho conjunto dos docentes, quatro coordenadores referem não ter qualquer estratégia, mas querem, ou pretendem, implementar, enquanto um coordenador e um professor falam da mobilização e motivação dos professores como uma estratégia para promover e dinamizar a implementação de práticas inovadoras.

Quadro 5.4.6.2 – Estatísticas de frequências das unidades de registo relativas aos contributos da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional docente

ESTATÍSTICAS DE FREQUÊNCIAS DAS UNIDADES DE REGISTO RELATIVAS AOS CONTRIBUTOS DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE			
DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	n
Contributos da supervisão	Desenvolvimento Profissional	Promove o trabalho conjunto, para metas comuns	4
		Constitui uma forma para progredir na carreira	2

pedagógica para o desenvolvimento profissional docente	Docente	Não acrescenta nada de novo	2
		A partilha de experiências que promovem o desenvolvimento docente	1
		Deviam ser retomados os colaboradores externos ao nível das AEC	1
	Estratégias de dinamização do trabalho conjunto dos docentes	Não têm, mas querem estruturar e implementar	4
		Motivação e mobilização	2
		Bom humor e convívio entre os professores	1
Os professores precisam de orientação	1		

Legenda: n – frequência de entrevistados que se referiram à subcategoria.

Contributo para o desenvolvimento profissional docente

Foram apontados dois tipos de contributos da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional docente. Por um lado, dois coordenadores e dois professores, referem que a supervisão pedagógica promove o trabalho conjunto entre professores e diferentes ciclos de ensino, com vista a metas comuns, e promove, assim, também um maior conhecimento entre professores:

- (i) “Olhe eu estou rendida. E digo-lhe uma coisa mesmo a nível do pessoal docente, esta forma como estamos organizados [educação pré-escolar e 1.º ciclo] para nós nos conhecermos e trabalharmos é fantástica” (U2, CDPE1C);
- (ii) “ganhamos uma visão diferente das coisas... Estávamos muito compartimentados [em ciclos de ensino]... já tínhamos agrupado verticalmente e isso já ajudou, mas o secundário trabalhava para um lado, e depois havia aquilo que eu falei há pouco – “eles [os professores] passam-nos para as mãos [os alunos]... como é que eles vêm de lá?” – éramos todos da mesma profissão, mas cada um a trabalhar para o seu lado. E isso está muito mais diluído, é um facto. E temos outra coisa aqui que eu acho que temos de ressaltar, que é uma mais-valia, que é a colaboração das nossas funcionárias” (U4, PB).

A diretora destaca a partilha de experiências, que promove o desenvolvimento docente:

- (i) “a partilha da experiência, no sentido naturalmente da melhoria, visando sempre o desenvolvimento profissional de cada docente e a qualidade da ação educativa, portanto, uma mudança de práticas” (U1, Diretora).

Em paralelo, embora reconheçam que a supervisão pedagógica promove o trabalho conjunto dos docentes, apontam também que, como prática, a supervisão pedagógica associada à avaliação externa constitui uma forma de progressão na carreira:

- (i) “Continua a avaliar, pois continua. Neste caso, por exemplo, estou numa fase em que estou a avaliar os contratados... os outros se quiserem subir acima do patamar X têm que chamar o avaliador externo, porque esse é que vem classificar as aulas” (U1, CDL);

- (ii) “Da última vez que eu pedi para ter aulas assistidas foi por causa só de uma formalidade, tinha que passar para o quinto escalão e tinha que ter mesmo a avaliação e passei (U2, PB).

E, por este motivo (por ser uma formalidade), o mesmo professor e um coordenador consideram que não acrescenta nada de novo, porque os resultados da supervisão pedagógica já são conseguidos, sem que ela exista, porque há uma planificação conjunta das aulas e um plano estratégico comum. Existe um conhecimento partilhado entre professores das práticas implementadas na sala de aula, de uns e de outros:

- (i) “as colegas trabalham tanto que sabem praticamente o que está a acontecer na sala de aula umas das outras. Portanto, eu tenho colegas que nem precisam de vir à minha sala, sabem perfeitamente o que eu estou a fazer, porque houve uma planificação antes, há uma grande partilha... aqui não há nada a correr mal. Aqui é: “correu”, vamos ver como podemos potenciar. Agora, se isto é a supervisão que os académicos querem, não sei” (U2, PB).

Por fim, para promover o desenvolvimento profissional docente, um coordenador considera que deviam ser retomados os colaboradores externos ao nível das AEC:

- (i) “as AEC deveriam ser do modo que eu inicialmente conheci... contratação de animadores do exterior e que vinham dar essas atividades e para nós eram pessoas novas, que vinham com outras ideias totalmente diferentes do formato escolar” (U1, CDPE1C).

**Quadro 5.4.6.3 – Unidades de registo da categoria:
“Desenvolvimento profissional docente”**

UNIDADES DE REGISTO DA CATEGORIA: “DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE”		
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	n
Promove o trabalho conjunto, para metas comuns	<p>“somos nós, as colegas do 1.º Ciclo, que fazemos a avaliação, que preparamos as matrizes para a avaliação diagnóstica do 2.º Ciclo.” (U1, CD1C)</p> <p>“Olhe, eu estou rendida. E digo-lhe uma coisa, mesmo a nível de pessoal docente esta forma como estamos organizados, para nós nos conhecermos e trabalharmos, é fantástica.” (U2, CDPE1C)</p> <p>“sinto-me muito privilegiada, sinto-me integrada sim, porque tenho experiência desde o ensino dos seis anos até ao ensino de adultos, à noite... E, portanto, tenho uma visão transversal e não horizontal, mas tão transversal do que é a instituição a que chamamos “escola” que estou entre escolas, para estar em todas tenho de estar entre [escolas] e isso é uma dificuldade, mas que nós, como agrupamento e com o tempo, também vamos tentar ultrapassar. Os funcionários... os funcionários são como o Ministro disse, são não-professores verdadeiramente.” (U3, PA)</p> <p>“ganhámos uma visão diferente das coisas... Estávamos muito compartimentados. Já tínhamos agrupado verticalmente e isso já ajudou, mas o secundário trabalhava para um lado e depois havia aquilo que eu falei há pouco – “eles [os professores] passam-nos para as mãos [os alunos] e como é que eles vêm de lá?” – éramos todos da mesma profissão, mas cada um a trabalhar para o seu lado. E isso está muito</p>	4

Lideranças intermediárias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas

	mais diluído, é um facto. E temos outra coisa aqui que eu acho que temos de ressaltar, e que é uma mais-valia, que é a colaboração das nossas funcionárias.” (U4, PB)	
Constitui uma formalidade para progredir na carreira	<p>“Continua a avaliar, pois continua. Neste caso, por exemplo, estou numa fase em que estou a avaliar os contratados... os outros se quiserem subir acima do patamar X têm que chamar o avaliador externo, porque esse é que vem classificar as aulas.” (U1, CDL)</p> <p>“Da última vez que eu pedi para ter aulas assistidas foi por causa só de uma formalidade, tinha que passar para o quinto escalão e tinha que ter mesmo a avaliação e passei.2 (U2, PB)</p>	2
Não acrescenta nada de novo	<p>“Nós trabalhamos imenso na hora de almoço, não é? E se calhar não é tão necessária a supervisão, porque acabamos por fazê-la um bocadinho de forma indireta e se calhar nos outros ciclos não dá. Eu sei muitas vezes como é que as minhas colegas trabalham, porque somos poucas e nós conseguimos ver... eu trabalho de porta aberta. Na minha escola, todos sabem como eu trabalho, funcionários, pais que estão a subir as escadas e eu continuo a dar a aula” (U1, CD1C)</p> <p>“se as colegas trabalham tanto que sabem praticamente o que está a acontecer na sala de aula umas das outras. Portanto, eu tenho colegas que nem precisam de vir à minha sala, sabem perfeitamente o que eu estou a fazer, porque houve uma planificação antes... há uma grande partilha... aqui não há nada a correr mal. Aqui é: “correu”, vamos ver como podemos potenciar... Agora, se isto é a supervisão que os académicos querem, não sei.” (U2, PB)</p>	2
A partilha de experiências que promove o desenvolvimento docente	“a partilha da experiência, no sentido naturalmente da melhoria, visando sempre o desenvolvimento profissional de cada docente e a qualidade da ação educativa, portanto, uma mudança de práticas” (U1, Diretora)	1
Deviam ser retomados os colaboradores externos ao nível das AEC	“as AEC deveriam ser do modo que eu inicialmente conheci... contratação de animadores do exterior e que vinham dar essas atividades e para nós eram pessoas novas que vinham com outras ideias totalmente diferentes do formato escolar.” (U1, CDPE1C).	1

Legenda: n – frequência de entrevistados que se referiram à subcategoria.

Estratégias de dinamização do trabalho conjunto dos docentes

Em termos das estratégias utilizadas para promover e dinamizar o trabalho conjunto dos docentes, quatro coordenadores referem que não têm, mas querem estruturar e implementar, isto é, falta estruturar as práticas de supervisão pedagógica referidas:

- (i) “Estamos a pensar seriamente. Não temos, não vale a pena estar a dizer que temos, porque não temos. A nossa direção é totalmente a favor, penso que está com muita vontade que seja implementada até porque foi uma das fragilidades da avaliação externa, e penso que agora no relatório de melhoria vão, de certeza, aparecer várias estratégias para se implementar a Supervisão... nós somos dos poucos agrupamentos que ainda não temos, lá está, não temos e não é por falta de vontade de o fazer, é porque não conseguimos arranjar um ponto de encontro [falta de tempo e horários disponíveis] para se poder fazer a Supervisão” (U1, CD1C);
- (ii) “nós temos uma sensibilidade, uma fragilidade ao nível dos resultados de Matemática e de Português, eu confesso que entendo e que no contexto docente tem havido uma disponibilidade para se encontrarem estratégias de apoio aos alunos” (U2, CDE).

Dois coordenadores usam como estratégia a motivação e mobilização dos docentes:

- (i) “para uns é mesmo motivação” (U1, CDI);
- (ii) “Nós estamos sempre motivados...sempre... Nós motivamo-nos muito uns aos outros e motivamos muito os nossos alunos. Humanamente, parece que não, mas isso é meio caminho andado, não é?! Acho que aí estamos a inovar, aí inovamos” (U2, PC).

Um professor destaca o bom humor e convívio entre os professores, apesar de reconhecer que precisam de orientação mais concreta para poderem desenvolver os seus conhecimentos e as suas competências de ensino:

- (i) “Entre nós há bom humor. O ter bom humor e aceitar as coisas como um desafio chega. Almoçamos todos juntos, o que acho que é bom e se não fosse por eles [alunos] não tínhamos razão de ser, mas se nós não estivermos bem, também não conseguimos fazer muita coisa por eles” (U1, PB);
- (ii) “há investigação em vários domínios... há uma literatura tão variada que também precisamos de orientação... e quem está na prática, também desdenha um bocadinho quem está nas Universidades” (U1, PB).

Quadro 5.4.5.4 – Unidades de registo da categoria: “Práticas inovadoras implementadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico”

UNIDADES DE REGISTO DA CATEGORIA: “PRÁTICAS INOVADORAS IMPLEMENTADAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO		
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	n
Caixa dos Sorrisos para incentivar a leitura	“um dia foi lá uma ilustradora e disse que uma prática boa era fazer um acumulador de sorrisos e eu fiquei encantada. E o que é isso? Sempre que os meninos levavam o livro punham um sorriso numa caixa [antes] havia meninos que levavam o livro por levar, mas agora havia o acumulador de sorrisos e eles viam a caixa a crescer e encantaram-se com aquilo” (U1, CD1C)	1
Projeto da Saúde	“Projeto da Saúde... eu fiz uma roda dos alimentos, onde cada alimento tinha um bonequinho e para a fruta era um boneco que eles criaram, cada vez que eles traziam fruta era colada uma fruta e quando fizessem 7 tinham um prémio, havia miúdos que não comiam fruta nenhuma e passaram a comer.” (U1, CD1C)	1
Grelha de avaliação a cores	“Eu tenho uma grelha onde tem tudo: pontualidade, comportamento na cantina e essas coisas e resultou maravilhosamente, por exemplo, se chegasse até às 09h15m tinha um amarelo, a partir dessa hora tinha um vermelho. Depois eles colavam no caderno. À sexta-feira eu assinava e eles levavam para casa para os pais assinarem e na segunda-feira traziam. Só consegui combater a falta de pontualidade deste modo.” (U1, CDPE1C)	1
Criação de um CD (Livro Final de Curso)	“Eu quando tive o meu quarto ano já não fiz livro de curso, fiz tudo num CD. Sim, os pais [avaliaram], até porque nós não podemos exigir nada dos meninos. Por exemplo na questão da pontualidade os meninos não têm culpa se os pais não os trazem a tempo.” (U1, CD1C)	1
Aprender as horas com relógios analógicos	“Uma das coisas que eu também achei difícil para os miúdos são as horas. Eles estão habituados aos digitais e então, no ano passado tive uma ideia: cada um tinha um relógio em cima da secretaria e eu dizia assim: são nove e quinze minutos e eles, no relógio, marcavam as 09h e	1

Lideranças intermédias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas

	de vez em quando havia um que perguntava: que horas são? E eu dizia as horas e eles marcavam todos no relógio.” (U1, CDPE1C)	
Sala de informática para o 1.º Ciclo	“neste momento, numa escola do 1.º ciclo, já conseguimos criar uma sala de computadores. Com os meninos de eletrónica e de informática recuperámos alguns monitores e alguns computadores, que aqui temos muitos. No outro dia fui lá e já estava prontinha, uma salinha como esta aqui só que nas mesinhas pequeninas eles já têm os seus computadores, com um quadro interativo, e eu acho que é ótimo. Claro que os professores do 1.º Ciclo também já estavam contentes. Tentar apoiá-los no que é possível, acho que é o essencial.” (U1, Diretora)	1

Legenda: n – frequência de entrevistados que se referiram à subcategoria.

Como podemos constatar, a maioria das práticas inovadoras referidas não tem qualquer relação com práticas de supervisão pedagógica, referindo-se, sim, a atividades realizadas no agrupamento, tal como já havia sucedido relativamente às práticas inovadoras respeitantes ao 1.º ciclo. Estas práticas inovadoras referem-se ao Spot Inglês English Plus; à formação entre e para colegas; ao uso do quadro interativo, apesar de já haver uma forte componente de inovação na disciplina de TIC pela própria natureza da disciplina; a implementação da supervisão pedagógica; alunos mentores dos colegas; a participação num estudo da Universidade Católica Portuguesa que envolvia a gravação permanente das aulas; a realização das Jornadas Pedagógicas; o acompanhamento entre professores no agrupamento; a organização espontânea dos professores de informática para dar as AEC:

- (i) “Spot Inglês, o E+ no nosso departamento: nós temos, por exemplo, uma sala de estudo em que às horas que os professores vêm podem receber os alunos que têm dúvidas” (U1, CDCSH);
- (ii) “São convidados colegas que partilham os seus projetos” (U2, PC);
- (iii) “Estando integrado ou não na supervisão isso é uma prática inovadora” (U1, CDMCE);
- (iv) “no 9.º ano, tive alunos que consegui mudar, consegui que alguns fossem mentores do colega do lado, a partir do 2.º período, isto é, que os acompanhassem e dissessem “estás a fazer bem”, havendo muita aceitação deles e com bons resultados. Isso para mim, não sendo nada de inovador, foi uma prática inovadora com bons resultados” (U1, CDMCE);
- (v) “nós temos várias parcerias com a Universidade Católica, e não há muito tempo fizeram ou estavam a fazer um estudo precisamente sobre as práticas. A professora Maria do Céu Roldão precisava de algumas escolas onde as pessoas não se importassem de aderir. Consegui, aqui uma turminha do 8.º ano e filmavam-se as aulas com a autorização dos colegas. Durante X tempo, eu acho que foi uma semana ou duas, já não me recordo, a máquina estava sempre lá. A questão é depois ver como é que correu. É que não temos noção, não é? Reconheço essencialmente o facto de falar sobre as práticas e de se partilharem essas práticas é meio

caminho andado para as mudar e para as melhorar, essencialmente, e como tal acho que é sempre uma boa iniciativa e ideia a seguir” (U1, Diretora);

- (vi) “promovemos aqui umas jornadas pedagógicas todo o dia... em julho. Não foi propriamente aquele tipo de jornadas muito teóricas. Ouvir serve para depois tomar uma decisão” (U1, Diretora).

Um coordenador refere que todos os dias o professor pode inovar com os seus alunos:

- (i) “Para uma determinada situação há a interação e associada a essa interação pode estar associada uma prática, sempre. As nossas práticas, o nosso dia-a-dia, a nossa interação com determinado aluno pode ser inovadora naquele momento, para aquele aluno. Pode ser um processo comum, mas para aquele aluno está a ser novo e é uma interação e uma prática” (U1, CDMCE).

Os três professores destacam o facto de integrarem um agrupamento inclusivo:

- (i) “Aqui no agrupamento temos muitos colegas que gostam de dar formação – também acho que é importante porque ao dar formação também levamos um bocadinho da nossa própria experiência – e acho que aqui há imensa! O ano passado foi um ano em que tivemos imensos colegas a dar formação e em várias áreas. Portanto, também é um agrupamento muito rico que gosta dessa partilha. Temos colegas também [que estiveram] o ano passado na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens. Aí é que nós realmente marcamos a diferença.” (U1, PA)
- (ii) “São convidados colegas que partilham os seus projetos.” (U2, PC)

Quadro 5.4.6.4 – Unidades de registo da categoria: “Estratégias de dinamização do trabalho conjunto dos docentes”

UNIDADES DE REGISTO DA CATEGORIA: “ESTRATÉGIAS DE DINAMIZAÇÃO DO TRABALHO CONJUNTO DOS DOCENTES”		
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	n
Não têm, mas querem estruturar e implementar	<p>“Estamos a pensar seriamente. Não temos, não vale a pena estar a dizer que temos, porque não temos. A nossa direção é totalmente a favor, penso que está com muita vontade que seja implementada até porque foi uma das fragilidades da avaliação externa, e penso que agora no relatório de melhoria vão, de certeza, aparecer várias estratégias para se implementar a Supervisão... nós somos dos poucos agrupamentos que ainda não temos, lá está, não temos e não é por falta de vontade de o fazer, é porque não conseguimos arranjar um ponto de encontro para se poder fazer a Supervisão.” (U1, CD1C)</p> <p>“nós temos uma sensibilidade e uma fragilidade ao nível dos resultados de Matemática e de Português, eu confesso que entendo e que no contexto docente tem havido uma disponibilidade para se encontrarem estratégias de apoio aos alunos” (U2, CDE)</p> <p>“eu gostava de arranjar realmente uma estratégia para a supervisão, porque eu acho a supervisão importante para as pessoas terem consciência das suas necessidades e não terem problemas em assumir determinadas dificuldades e em pedir ajuda. Acho que isso era bom e</p>	4

Lideranças intermediárias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas

	depois estarem abertos, acho que se tivessem consciência e não tivessem problemas estariam mais abertos às sugestões que pudessem surgir. Gostava de ver isso discutido em Pedagógico, para realmente tentar uniformizar, tendo sempre em consideração que há especificidades em cada departamento e em cada disciplina do departamento, mas gostava que houvesse uma ação conjunta...e comum. Se é para ser assim, nós vamos fazer ... e a partir daí então, em departamento, tentar mostrar às pessoas que isto realmente é válido, que se pode aprender muito e melhorar muito e ajudar os outros a melhorar, ultrapassando aquele pensar “ok, para mim não adianta nada, mas se calhar eu posso ajudar outro colega, então vamos ver”, não é? E gostava que partisse de cada um em vez de partir de cima.” (U3, CDI) “Há algumas tentativas em termos do Português, mas ainda não estão estruturadas” (U4, CDL)	
Motivação e mobilização	“para uns é mesmo motivação” (U1, CDI) “Nós estamos sempre motivados, sempre... Nós motivamo-nos muito uns aos outros e motivamos muito os nossos alunos. Humanamente, parece que não, mas isso é meio caminho andado, não é?! Acho que aí estamos a inovar, aí inovamos...” (U2, PC)	2
Bom humor e convívio entre os professores	“Eu acho que há uma coisa muito importante. Entre nós há bom humor. O ter bom humor e aceitar as coisas como um desafio por vezes chega. Almoçamos todos juntos, o que acho que é bom... é melhor do que almoçarmos lá em baixo na cantina. É que ninguém trata dos professores, portanto se nós não tratarmos de nós... Nós estamos aqui e a razão de ser é o aluno, é por causa deles, se não fosse por eles não tínhamos razão de ser, mas se nós não estivermos bem, também não conseguimos fazer muita coisa por eles” (U1, PB)	1
Os professores precisam de orientação	“há investigação em vários domínios, digamos por exemplo, em termos de dinâmicas de sala de aula, em termos da postura do professor, tudo aquilo que a pedagogia poderá abranger, mas, no entanto, tudo aquilo fica no domínio da faculdade. Não recorro às últimas teorias, ou últimos livros, ou às últimas coisas que foram escritas, ou aos últimos autores... há uma literatura tão variada que também precisamos de orientação e quem está na prática também desdenha um bocadinho de quem está nas Universidades” (U1, PB)	1

Legenda: n – frequência de entrevistados que se referiram à subcategoria.

CAPÍTULO VI
INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo procedemos à interpretação dos dados a partir da análise às entrevistas, ao *focus group* e às narrativas escritas, cruzando as opiniões e as palavras dos participantes com o quadro teórico.

Interpretación de los datos es el momento más arriesgado del proceso de investigación educativa, dado que interpretar supone integrar, relacionar, establecer conexiones entre las diferentes categorías, así como posibles comparaciones. Supone ser creativo a la vez que comprometerse con una opción determinada e incluso aceptar la posibilidad y el riesgo de equivocarse.

Pérez Serrano (1994, p. 107)

De acordo com o que é referido por Pérez Serrano, na citação com que iniciamos este capítulo, a interpretação dos dados constitui-se como um ato complexo e arriscado porquanto o objetivo último, além da comparação entre o que foi dito e escrito pelos participantes no estudo, será a triangulação de perspetivas, confrontando e complementando os contributos pessoais e individuais de cada um de forma a poder-se daí retirar as ilações necessárias à consecução dos objetivos delineados aquando do início da realização desta investigação. Contudo, não podemos deixar de citar Van der Maren (2004), pois a ideia que defende acaba por ir de encontro ao já mencionado por Pérez Serrano e com a qual nos identificamos:

pour que la recherche serve au progrès des connaissances, pour que la contestation ne soit pas nihiliste, pour que la transgression des savoirs établis ne tourne pas en perversion, pour que la recherche de solution ne soit ni conservatrice ni nostalgique, il faut sans doute qu'à la fin d'une démarche rigoureusement menée, le chercheur puisse reprendre quelque audace et devenir créateur, artiste, poète de la théorisation et de la pensée libre (p. 481)

Sabemos o quão difícil pode tornar-se a tarefa de um investigador quando procede à interpretação das palavras de outrem e as interrogações sobre os significados atribuídos às suas palavras e ideias. Estas frequentes inquietações assomam ao espírito de todos e podem ser ultrapassadas quando temos a perceção de que a investigação levada a cabo foi realizada com rigor e com um distanciamento imprescindível a todo o processo.

Para que esta tarefa possa, então, ser mais compreensível, optou-se por fazê-la a partir das categorias e subcategorias estabelecidas, tal como foram apresentadas no capítulo V, contrapondo as opiniões dos participantes com os relatos provenientes das narrativas e com o enquadramento teórico realizado.

6.1. Conceções sobre a supervisão pedagógica

Entendimento de supervisão pelos participantes do estudo

As respostas facultadas remetem-nos maioritariamente para a ideia de supervisão encarada como uma avaliação e inspeção, como uma crítica ao trabalho realizado e com uma carga negativa. De forma minoritária, é referido que é um acompanhamento de pares. Estas opiniões vão de encontro da noção de supervisão que prevaleceu durante muito tempo, e parece ainda prevalecer, entre os professores. De facto, apesar de Roldão, Reis e Costa (2012) referirem que a supervisão em Portugal pode “considerar-se praticamente inexistente [...] nas últimas seis décadas, se excecionarmos a supervisão de futuros professores no período probatório de estágio [...] ou situações pontuais no âmbito de projetos específicos” (p. 548), a verdade é que a ideia de supervisão pedagógica continua a ser associada a momentos de avaliação, controle e inspeção. Ou seja, o termo supervisão está sujeito a muitas e diferentes interpretações, parecendo haver pouco consenso sobre o seu significado, o que lhe confere uma enorme subjetividade.

Já em 1995 Glanz referia que a supervisão pedagógica não havia conseguido desempenhar um papel importante nas teorias e nas práticas educativas e isso devia-se a uma imagem negativa que supervisão e supervisores detinham e passavam para o conjunto de professores, contribuindo para que a supervisão enfrentasse movimentos de oposição e recusa. Para este autor, “*this negative perception continues to make it difficult for the field of supervision to gain professional legitimacy and acknowledgment*” (p. 101). Glanz e Zepeda (2016) defendem que a própria palavra “*has received criticisms for harking back to the field’s early history wherein supervision was conceived, mainly, as inspectional, bureaucratic function*” (p. 1). Como pudemos constatar, os entrevistados continuam a considerar a supervisão pedagógica numa ótica negativa. Ressalvamos as duas opiniões que a consideram como um acompanhamento de pares e que são coincidentes com as últimas ideias sobre o que é, ou deverá ser, a supervisão pedagógica: uma supervisão inter pares (Moreira, 2009; Machado, 2016), ou supervisão horizontal (Roldão & Alarcão, 2008), que pode permitir que colegas trabalhando em conjunto melhor compreendam a sua prática.

De acordo com autores como Sergiovanni e Starrat (2002) e Sergiovanni (2004a) ao mudar a metáfora da escola como organização para escola como comunidade, o conceito

de supervisão também muda, passando a ter como objetivos o desenvolvimento profissional e o trabalho conjunto dos professores. E, daí que tal como defendem Prates, Aranha e Loureiro (2010), “a supervisão pedagógica deve ser essencialmente motivada e movida por processos de participação activa, de reflexão conjunta, de colaboração, de espírito democrático e aberto à mudança” (p.21), indo muito mais além da conceção avaliativa que os professores continuam a ter.

Relativamente ao que consideram que a supervisão pedagógica deveria ser e quais os seus objetivos, verificamos que as opiniões convergem no sentido de ela dever constituir-se como uma partilha e troca de experiências, uma prática formativa e construtiva e uma oportunidade de conhecer e adotar novas práticas. Como objetivos, predomina a ideia de melhorar e promover a qualidade (do ensino e das aprendizagens). Estes pareceres remetem-nos para uma conceção de supervisão que já referimos no ponto anterior, ligada ao trabalho colaborativo e à supervisão entre pares. Opiniões que também verificámos em algumas das narrativas em que era dado ênfase ao trabalho conjunto entre colegas, à observação de aulas sem intuídos avaliativos e normativos e à entreajuda entre professores. Salientamos uma das opiniões – reconhecer o mérito, como estando ainda muito ligada à avaliação, talvez fruto da avaliação do desempenho docente que se encontra em vigor e que implica, em determinados escalões de progressão, aulas assistidas por um avaliador externo, associado, por isso, a um supervisor na aceção mais tradicional da palavra.

De acordo com as ideias já referidas, cremos que a maioria dos participantes defende que a supervisão deveria passar de uma medida *top-down* para uma medida que tivesse como objetivo principal a melhoria do professor e para uma liderança partilhada, verificando-se a transformação da supervisão enquanto controle e inspeção para a colaboração e capacitação dos professores. Neste sentido, apontam Drago-Severson e Blum-DeStefano (2018) quando referem que as investigações realizadas sugerem que uma abordagem colaborativa para liderar, supervisionar e apoiar pode ajudar os professores a desenvolver capacidades, melhorar a prática instrucional e, desta forma, influenciar positivamente os resultados dos alunos. Aliás, e segundo os mesmos autores, “*after all, we need each other to grow and learn – and we need each other to see more deeply into our work, our leadership, our organisations, and ourselves*” (p. 329). Sergiovanni e Starrat (2002) referem, a propósito deste trabalho conjunto, a criação de comunidades de aprendizagem que se caracterizariam por uma cultura comum assente em relações de

confiança, provenientes do desenvolvimento de normas e acordos alcançados por consenso.

Coloca-se, então um enorme desafio à supervisão pedagógica que deverá assentar na colaboração, no trabalho entre pares, contribuindo assim para o desenvolvimento profissional. Citamos, novamente, Drago-Severson e Blum-DeStefano (Ibid.), pois sintetizam o que a supervisão pedagógica poderá ser e as vantagens que daí poderão advir, indo ao encontro do que alguns participantes defendem:

while working with others on a team, adults can share and learn from each other's ideas and more fully understand and question the beliefs and assumptions that guide their instructional and leadership practices – and, of course, their collaboration. Moreover, teaming can decrease isolation, enhance deeper and more authentic communication, include others in leadership and supervisory processes, improve the implementation of new initiatives, and enhance instructional improvement (p. 341).

Nas opiniões expressas pelos participantes, relativamente ao seu posicionamento face à supervisão pedagógica, é visível a forma dicotómica como a supervisão ainda é percecionada. Por um lado, temos uma maioria de entrevistados que a considera importante, apesar de não conseguirem especificar em que consiste essa importância, no reverso temos um número ainda substancial de participantes que realça a relutância dos professores perante a supervisão pedagógica e a sua não aceitação. Estas duas posições, antagónicas é certo, são o reflexo do que os professores sentem em relação a práticas supervisivas e não surpreendem, já que vão ao encontro do que já anteriormente referimos: a dificuldade em ultrapassar os sentimentos de desconfiança sentidos pelos docentes. Ou seja, a supervisão pedagógica terá de ser capaz de superar vários obstáculos, entre os quais o controle, a avaliação e a inspeção, antes de conseguir ser percecionada de uma forma positiva. E acrescentamos que será a forma como essas práticas são exercidas e implementadas que determinará o seu sucesso, ou o seu fracasso, pois os professores continuam a associar a “ajuda com a avaliação ou a colaboração com o controlo” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 77).

Outro ponto que julgamos pertinente é a questão levantada por alguns entrevistados, e alguns dos participantes nas narrativas, sobre a (não) organização dos processos supervisivos no agrupamento. De facto, este é um problema colocado por várias vezes e que pode ser significativo de uma falta de cultura de supervisão. Isto pode expressar que por ser um processo novo, ainda não foi suficientemente trabalhado, e pensado, e daí a

sensação de desorganização. A falta de objetivos e de metodologias pode ser sintomático de uma contradição entre o discurso e a prática. Contudo, essa falta de organização e de construção de um referencial para análise das observações realizadas, sentidas por vários intervenientes, também pode levar a um sentimento de rejeição e alguma falta de entusiasmo em abraçar um projeto de supervisão. Julgamos que mais do que querer implementar um processo de supervisão pedagógico porque é necessário dar “resposta a avaliações externas que têm assinalado em muitos casos a necessidade de mobilizar esse dispositivo para melhoria das escolas” (Roldão, 2014, p. 36), como foi o caso do agrupamento em estudo, é essencial que os professores e as direções percebam a supervisão pedagógica como um “instrumento de formação, inovação e mudança, situando-a na escola como organização em processo de desenvolvimento e de (re)qualificação” (Oliveira-Formosinho, 2002b, p. 13). Desta forma, a supervisão pedagógica será encarada como um dispositivo necessário e eficaz de melhoria e de desenvolvimento profissional, mas sempre ajustado à especificidade de cada situação, sem tentativas de uniformização, necessitando de uma conceção estratégica e devidamente enquadrada quer no que concerne às características humanas quer físicas da escola.

No caso em estudo, verifica-se que as práticas de supervisão pedagógica implementadas têm uma base de voluntariado, partindo da análise das narrativas em que vários docentes referem a observação de aulas de colegas, e por colegas, sem hierarquias, pressões, constrangimentos burocráticos ou de outra ordem. Também nas entrevistas esse acompanhamento de pares realizado de forma informal é referido, como forma de retirar a carga negativa que a supervisão pedagógica implica. Contudo, acrescentamos nós, um plano de supervisão que se pretende seja implementado de uma forma sistemática não pode assentar unicamente numa base de voluntariado e com um carácter meramente informal. Para que exista continuidade no tempo e daí possa resultar algum proveito para a escola, é imperioso que o plano seja pensado, organizado e implementado de uma forma regular, coordenada e organizada. Para que tal suceda, a formação dos coordenadores de departamento curricular em supervisão pedagógica surge como impreterível, já que sem essa formação será difícil que qualquer plano de supervisão pedagógica possa ser considerado como tal.

A ideia transmitida por dois professores e um coordenador (nas narrativas esta ideia também é abordada por alguns docentes) de que a supervisão pedagógica é importante,

mas há que pensar em quem serão os avaliadores, parece um pouco contraditória do que havia sido dito anteriormente sobre o que a supervisão pedagógica devia ser. De facto, há aqui algumas incoerências que convém sublinhar. Se se considera que a supervisão pedagógica deverá ter um carácter formativo, sendo um acompanhamento de pares, de entreajuda, como entender a presença de avaliadores? Julgamos que continuam a subsistir alguma confusão entre as perceções de supervisão pedagógica como avaliação e supervisão pedagógica como dispositivo de desenvolvimento profissional e de melhoria. Machado (2016) refere que

na supervisão entre pares não pode haver lugar para ‘orientadores’ que dizem ao ‘observado’ o que deve fazer e o modo como quer que tal seja feito, nem dá prazos, impõe condições ou exige seja lá o que for. Nela, não pode haver lugar para estilos impositivos e dirigistas, porque se exige um papel mais compreensivo e colaborativo (p. 107)

Além disso, e retomando o tema da supervisão entre pares, o autor supracitado defende que a “proposta de supervisão entre pares apresenta como finalidade o desenvolvimento pessoal e profissional, pretende fazer da prática letiva o espaço e o tempo de uma formação crítica e reflexiva” (p. 106) e não de uma avaliação, acrescentamos nós.

Quanto à não aceitação dos pares como avaliadores é sintomático dos dilemas, e desconfianças, que as escolas enfrentam com a imposição do atual sistema de avaliação docente, e daí advém muito do receio que os docentes sentem relativamente a tudo o que se relacione com a observação de aulas e com a supervisão pedagógica, esquecendo-se do carácter formativo que esta deverá ter e não avaliativo.

A supervisão pedagógica entendida como necessária, mas sendo essencial vencer constrangimentos, também nos pareceu uma ideia que vai de encontro ao que já aludimos relativamente à desconfiança que os docentes sentem no que concerne a supervisão pedagógica, pois e tal como refere Glanz (2004) “*many teachers are afraid to ask for help from supervisors because they believe that by exposing a problema with their teaching they are inviting a low evaluation of their work*” (p. 21). Em Portugal não temos a figura do supervisor, é certo, mas facilmente o podemos substituir por um colega e o sentimento será o mesmo. É certo que a legislação confere às lideranças intermédias um papel de supervisão, mas esse papel nem sempre é assumido e colocado em prática, ou por falta de interesse, de motivação ou mesmo devido à falta de formação especializada por parte

dessas lideranças intermédias⁶⁵. Cabe, às escolas, e às lideranças intermédias, transformarem essa desconfiança em confiança, através de dispositivos de supervisão pedagógica diferentes, mais democráticos e colaborativos.

Ideia de cultura da escola

Pretendíamos conhecer a perceção que os participantes tinham relativamente à ideia de cultura do agrupamento, pois este é relativamente novo (sete anos), tal como constatámos no capítulo anterior. Será que houve tempo suficiente para formar uma cultura da escola? De que forma foi isso realizado?

As respostas não foram conclusivas. Salientamos, no entanto, as opiniões das docentes que participaram no *focus group* que consideram haver uma cultura de escola, mas não de agrupamento. À partida, esta ideia poderia ser considerada como estranha, contudo, atendendo a que estamos num contexto de um agrupamento recentemente construído, e se recordarmos que a agregação de escolas que lhe deu origem foi realizada sem atender às particularidades de cada uma, compreendemos que ainda não exista, em todos os participantes, uma vinculação afetiva ao agrupamento, não havendo, por isso, um sentimento de pertença.

Não podemos, porém, deixar de destacar a opinião da diretora que considera, em sentido contrário do que pensam as docentes (que pertenciam ao agrupamento vertical que agregou com a escola secundária), que existe uma cultura de agrupamento muito forte, com raízes, o que é fundamental para a realização de um bom trabalho.

Duas perspetivas muito diferentes, o que não deixa de suscitar alguma perplexidade para quem esteja fora do atual contexto escolar. Fullan (2016) considera que uma cultura de escola pode ser definida como as crenças e expetativas, orientadoras da forma como a escola funciona. Acrescentamos que na cultura de escola, também, podemos incluir as tradições escolares, o clima organizacional, a participação, a colaboração, a liderança partilhada e o próprio conceito de comunidade. Além disso, cada escola é um espaço único onde coexistem inúmeros grupos e subgrupos com interesses simultaneamente comuns e

⁶⁵ Um dos objetivos do projeto do Observatório Virtual sobre Supervisão Pedagógica e Autoavaliação das Escolas, do LE@D da Universidade Aberta, aponta nesse sentido, ou seja, o incentivo de “processos de supervisão pedagógica por pares nas escolas/agrupamentos visando o desenvolvimento profissional docente” (<https://lead.uab.pt/projetos/observatorio-virtual-sobre-supervisao-pedagogica-e-autoavaliacao-das-escolas/>). Este projeto, em parceria com a Universidade de Coimbra está a ser implementado em algumas escolas com resultados muito positivos.

distintos. Ou seja, existe toda uma rede de significados dentro de cada escola/agrupamento de escolas e a capacidade de cada uma em produzir a sua própria cultura advém da sua aptidão em elaborar e reelaborar uma dinâmica interna a partir das formas de comunicação e linguagens presentes no seu quotidiano. Ora, todas estas particularidades, que existem nas escolas, parecem ainda não estar presentes nos agrupamentos constituídos nos últimos anos, não existindo, ainda, uma identidade própria e comum a todas as escolas que os constituem.

Liderança, constrangimentos e traços das lideranças intermédias

Bolívar (2012) refere que a “capacidade de um estabelecimento de ensino para a melhoria depende, de forma significativa, de líderes que contribuam ativamente para dinamizar, apoiar e incentivar a sua escola para que aprenda a evoluir, fazendo as coisas, progressivamente, melhor” (p. 11). Esta asserção vai ao encontro dos estudos realizados sobre liderança(s), que mencionámos no capítulo I deste trabalho, e que comprovam a importância da liderança na melhoria da escola, na ação dos professores, tendo efeitos nas aprendizagens realizadas pelos alunos. Contudo, quando falamos em líderes dentro da escola, referimo-nos concretamente a quem?

A legislação remete-nos para o/a diretor/a, como a única figura líder, pelo menos em termos formais. Por outro lado, as últimas investigações realizadas e a literatura da especialidade têm vindo a considerar os coordenadores de departamento, e outras estruturas de coordenação, como lideranças intermédias ou responsáveis de gestão intermédia (Formosinho & Machado, 2009). No entanto, e tal como já referimos no capítulo I, vários estudos mostraram a correlação entre a ação dos professores que exercem uma liderança pedagógica entre os pares, ao influenciarem a melhoria das práticas pedagógicas dos professores e ao colaborarem ativamente na implementação das reformas educativas nas escolas e a melhoria das escolas. Além de que num processo de “reestruturação da escola e reorganização do trabalho docente, o protagonismo cabe mais às estruturas e aos responsáveis de gestão intermédia do que à liderança de topo” (Formosinho & Machado, 2009, p. 13).

A partir destas premissas, interessava-nos conhecer a perspetiva dos participantes sobre qual a representação de liderança e quais os constrangimentos e traços das lideranças intermédias (coordenadores de departamento curricular). Constatamos que subsiste alguma

confusão entre a noção de líder e de liderança, que nos remete para a figura da diretora (e da direção) que três coordenadores consideram forte e coordenada, sem imposições ou autoritarismo. A liderança, segundo outros entrevistados – um docente e dois coordenadores – é exercida através do exemplo. Salientamos, ainda, a opinião da diretora e de um coordenador para quem a liderança no agrupamento é uma liderança distribuída e a ideia de um coordenador da existência de uma liderança inclusiva.

Estas diferentes visões, e opiniões, sobre a mesma palavra são o reflexo da ambiguidade que o próprio vocábulo tem tido ao longo dos tempos, sobretudo em contexto educativo. Um contexto a “muitas vozes”, tradicionalmente democrático e colegial, onde, como já afirmámos, as formas autoritárias e inflexíveis sentem imensas dificuldades em se afirmarem (Formosinho & Machado, 2000). É verdade que a hierarquia nas escolas não é nem tão clara nem tão forte, como acontece nas restantes organizações. No entanto, aqui aparece claramente a noção de liderança associada à figura da diretora, enquanto única líder na escola, tal como é defendido por um dos coordenadores, que considera não existirem outros líderes para além da diretora.

A ideia de que a liderança é exercida pelo exemplo pode ser entendida como fazendo parte de uma visão tradicionalista de liderança, em que um líder indica o caminho a seguir, fortalece o espírito de grupo, “salvaguarda a motivação e a unidade na acção de todos os elementos” (Silva, 2011, p. 53). Salientamos a opinião expressa por um coordenador que refere a distribuição da liderança e a da diretora que menciona a sua vontade em desenvolver no agrupamento uma liderança distribuída. Estas ideias vão de encontro ao que é defendido por vários autores, e.g. Harris e Lambert (2003), Harris e Muijs (2003), Spillane (2005), Bolívar (2012), Flores (2016), para quem a liderança distribuída envolve uma redistribuição de poder e um realinhamento de autoridade dentro da organização escolar, significando desta forma que podem ser criadas as condições para que as pessoas trabalhem juntas e aprendam juntas, levando a um objetivo ou conjunto de objetivos partilhados. Relembramos Flores (2016) para quem nos últimos tempos os estudos sobre a liderança dos professores têm ido mais além da sua dimensão e conceção formal (estritamente associada a cargos de coordenação), para passar a ser entendida numa perspetiva mais alargada e que inclui igualmente os professores (como líderes na sala de aula e na implementação de práticas inovadoras). Cabe, então, às direções das escolas um papel determinante ao possibilitar as condições necessárias para que cada professor possa

ser líder no seu campo de ação através de propostas como a delegação de responsabilidades, a promoção da participação, o envolvimento, o compromisso e a comunicação, ou seja uma efetiva distribuição da liderança.

A liderança inclusiva, onde todos possam participar na tomada de decisões, é também defendida por Ryan (2016) que refere que em situações ideais de liderança inclusiva, todos os indivíduos e grupos, ou os seus representantes, participam de uma forma ativa no desenho de políticas, na tomada de decisões e outros processos que implicam influência e poder. Esta liderança inclusiva, e ainda de acordo com o autor supracitado, promove as relações horizontais entre os membros de uma organização, procurando eliminar as relações assimétricas de poder no processo de liderança. Este tipo de liderança situa-se próxima daquilo que podemos considerar como uma liderança democrática e colegial que perdurou nas escolas durante muito tempo e da qual ainda subsistem vestígios, perceptíveis na forma como são, ou não, reconhecidos os coordenadores de departamento enquanto líderes.

Relativamente aos constrangimentos e traços das lideranças intermédias, salientamos a opinião expressa numa narrativa que refere a falta de formação das lideranças intermédias, que são escolhidas pelos pares. Escolha esta que nem sempre assenta no perfil e/ou na formação dos candidatos, levando ao não reconhecimento dessas lideranças. Esta escolha pelos pares é encarada, igualmente, como pouco positiva por dois coordenadores e outros dois coordenadores e um docente mencionam o carácter informal das lideranças intermédias e a falta de formação específica para se desempenhar o cargo de coordenador de departamento curricular. Aliás, estes constrangimentos estão diretamente ligados às limitações do papel do coordenador de departamento relativamente à implementação da supervisão pedagógica. Na realidade, alguns coordenadores julgam que o seu papel não é valorizado nem reconhecido pelos seus pares, além de sentirem dificuldades em mobilizar os restantes docentes e em imporem a sua autoridade. Julgamos que estes impedimentos têm origem na dificuldade que permanece em se aceitarem líderes formais em contexto educativo onde as relações horizontais sempre predominaram. Relembramos Lima (2008), que a partir de um estudo sobre as relações que se estabelecem entre os coordenadores de departamento e os restantes professores, refere algo que consideramos fundamental nesta questão da influência dos coordenadores sobre os membros do departamento curricular a que presidem: “*the norms of egalitarian status and*

non-interference that prevail in some departments may be major obstacles to the exercise of professional leadership among colleagues” (p. 181).

A diretora e um dos coordenadores consideram estas lideranças intermédias como autónomas e reconhecidas, indo em sentido contrário à maior parte das ideias expressas e que poderão ter origem na forma como são percebidas as relações que se estabelecem dentro de cada departamento e a própria visão que a diretora tem sobre essas lideranças que pode não ser a mesma da dos professores. Destacamos a opinião de um outro coordenador que refere a necessidade de uma hierarquia, de um percurso definido, de uma seleção e de um outro coordenador que defende a ideia de que a liderança intermédia em termos reais não existe. Também não podemos deixar de salientar a opinião de outro coordenador, já que traduz uma realidade vivenciada em várias escolas, que salienta que só existe um líder na escola – o diretor. As lideranças intermédias não passariam, então, de um meio de ligação e comunicação entre a liderança de topo e os docentes.

Estas perceções remetem-nos, inevitavelmente, e em primeiro lugar, para a já aludida falta de hierarquias nas escolas que desde sempre prevaleceu. Além disso, e apesar de a legislação referir que é necessário que os candidatos a coordenador de departamento possuam formação específica em determinadas áreas (supervisão pedagógica, administração educacional), na realidade não é imprescindível que tal suceda e como em último caso é escolhido pelos pares de entre três nomes propostos, muitas vezes a escolha recai sobre alguém sem qualquer formação específica em detrimento de outro que tenha essa formação. Depois, nessa escolha também existem interesses ocultos, jogos de poder, que influenciam e determinam determinadas opções em detrimento de outras.

Na realidade, a falta de reconhecimento destas lideranças intermédias pode constituir-se como um obstáculo à implementação de projetos de melhoria e de supervisão pedagógica. Consideramos que talvez a formação especializada dirigida de forma concreta para estas lideranças intermédias pudesse resolver esta questão e fizesse com que os docentes, que constituem o departamento curricular, encarassem os coordenadores como líderes, o que parece já acontecer em várias escolas como depreendemos dos resultados de uma investigação realizada por Flores, Fernandes, Flores e Forte (2016) em que os resultados mostram a importância dada à colaboração entre os professores e a associação da noção de liderança com os cargos formais exercidos, neste caso os coordenadores de departamento curricular.

6.2. A supervisão pedagógica no agrupamento

Práticas de supervisão pedagógica implementadas no agrupamento

As práticas de supervisão pedagógica implementadas consistem, sobretudo, no trabalho colaborativo na preparação de materiais pedagógicos. São referidos casos pontuais de aulas assistidas por um coordenador com intuito de colmatar dificuldades sentidas por determinados docentes e a observação de aulas entre pares, referida nas narrativas, nas entrevistas e no *focus group*.

Já anteriormente destacámos a importância que a supervisão pedagógica entre pares pode ter no desenvolvimento profissional dos docentes se devidamente organizada. Constatamos, no entanto, que não existem práticas de supervisão implementadas de uma forma constante, não se vislumbrando a supervisão pedagógica como uma rotina na vida do agrupamento, sendo, por esse motivo, encarada como uma medida excecional. Também nos parece não existir um projeto devidamente determinado, que estabeleça princípios a seguir e com um rumo bem definido e claro. Um dos coordenadores aponta o facto de essas experiências terem sido iniciadas apenas no ano letivo anterior e daí ainda não existirem práticas continuadas e sistemáticas.

Salientamos o trabalho colaborativo, ideia transmitida por vários dos entrevistados, e expressa também nas narrativas, pela importância que pode ter na melhoria da prática docente. Elmore (2000) e Hallinger (2012), salientam a colaboração e a colegialidade entre professores e entre professores e diretores, que surge como uma condição necessária, contudo não será, *per se*, suficiente para a melhoria da escola se outras medidas não forem implementadas. Drago-Severson e Blum-DeStefano (2018) consideram que a formação de equipas de professores pode contribuir para diminuir o seu eterno isolamento, melhorar e tornar a sua comunicação mais profunda e mais autêntica, incluindo outras pessoas nos processos de liderança e de supervisão, melhorando, desta forma, a implementação de novas iniciativas e promovendo a instrução.

Tal como evidenciamos no enquadramento teórico, na implementação de práticas colaborativas, as lideranças, de topo e as intermédias, deverão desempenhar um papel capital ajudando na transposição de uma cultura profissional caracterizada pelo isolamento e pelo individualismo (Hargreaves, 1998; Fullan & Hargreaves, 2001), para uma cultura colaborativa que surge como essencial ao desenvolvimento pessoal, social e profissional

dos docentes e da organização em que se inserem. Contudo, julgamos que a concretização de documentos comuns, nomeadamente instrumentos e grelhas de avaliação e atividades a realizar, não é uma atividade que por si só possa trazer melhorias substanciais para a escola, podendo, isso sim, constituir-se como um primeiro passo para uma cultura colaborativa e para o surgimento de comunidades de aprendizagem.

Apesar de vários coordenadores, e docentes, terem considerado que a supervisão pedagógica era importante a nível de agrupamento, curiosamente, nesta questão, quatro coordenadores estimam que a supervisão pedagógica não é considerada, pelos professores dos respetivos departamentos, importante ou mesmo necessária a nível do departamento. Esta contradição remete-nos, novamente, para a, ainda, relutância e recusa que os docentes sentem face à supervisão pedagógica e que já, anteriormente, abordámos. Evidenciamos a ideia de obrigatoriedade patente em algumas opiniões, que nos leva a pensar que em inúmeros casos, a supervisão pedagógica só é implementada quando as estruturas de coordenação pedagógica assim o determinam e estas só o fazem porque são pressionadas para isso, como no caso de uma avaliação externa que implique um plano de melhoria. Ora, desta forma a supervisão pedagógica continuará a não ser encarada como uma necessidade de formação, continuando a ser percebida como mais uma burocracia, uma perda de tempo e uma imposição legal. A referência à falta de tempo para a implementação, e adesão, da supervisão pedagógica é recorrente quer nas narrativas quer nas entrevistas. Efetivamente, existe uma nítida sobrecarga burocrática dos docentes que contribui para o seu esgotamento e o desvio de funções que realmente deveriam ser importantes na escola, como a discussão e a reflexão do trabalho a realizar com, e para, os alunos. Lembramos as palavras de Alarcão (2014) para quem nos últimos tempos não se tem tido “em consideração a desmotivação e as pressões técnico-burocráticas que hoje pesam sobre os ombros dos professores e lhes roubam o tempo e a disposição para agirem e refletirem em conjunto” (p. 26).

Estratégias do coordenador na implementação da supervisão pedagógica

Da leitura e análise das narrativas escritas fica a ideia de que os coordenadores de departamento não têm muita influência na implementação de práticas de supervisão pedagógica e para a maior parte dos professores constata-se uma falta de envolvimento dos referidos coordenadores nesse processo. Contudo, salienta-se que três docentes referem a

motivação transmitida pelo coordenador, o estímulo dado à implementação de práticas supervisivas e as tentativas de implementação que esbarram, inúmeras vezes, na recusa dos restantes docentes. Opiniões contraditórias que poderão ser justificadas pela perceção que cada docente tem sobre o tema e sobre a figura do próprio coordenador e, igualmente, pela capacidade que cada coordenador tem, ou não, para motivar e envolver os restantes docentes. Destacamos a opinião de Lima (2002) quando defende que “as culturas dos professores diferem, pois, não só entre escolas, como também entre grupos de professores dentro de cada escola” (p. 25). E, este facto pode ajudar a compreender o porquê de opiniões contrárias sobre um mesmo tema dentro de um grupo de docentes que partilham o mesmo espaço de trabalho.

Dois coordenadores e um docente mencionam como estratégia transformar as reuniões de conselho de docentes em espaços onde possam desabafar, partilhar, sugerir novas abordagens de modo a que essas reuniões deixem de ser unicamente um espaço de divulgação de informações, como tantas vezes acontece. Considerámos significativa, até por tudo o que já referimos sobre a aversão à supervisão pedagógica, a opinião de dois coordenadores que consideram que dever-se-ia mudar o nome ‘supervisão pedagógica’ de forma a não subsistir qualquer associação à avaliação dos docentes. Não é uma ideia nova, pois alguns teóricos já há muito tempo que a vêm defendendo. Num dos departamentos atribuiu-se-lhe o nome de Prática Letiva Acompanhada em Sala de Aula, afastando-se, dessa forma, o fantasma avaliativo e controlador. Contudo, parece-nos que mais do que mudar o nome, seria mais útil que existisse formação, de forma continuada, nesta área para todos os docentes, de maneira a que a perceção sobre a supervisão pedagógica mudasse, passando a ser encarada como um processo de desenvolvimento profissional docente, colaborativo e reflexivo. Ou seja, uma supervisão que Alarcão (2014) denomina de ecodesenvolvimentalista, apresentando uma dinâmica “ecológica, colaborativa, desenvolvimentalista e transformadora” (p. 32).

Um coordenador refere que uma das estratégias passa pela imposição, se não houver concordância dos docentes. Esta opinião não deixa de causar alguma perplexidade, já que as imposições raramente surtem o efeito desejado e a adesão dos docentes é fundamental para o sucesso de qualquer projeto, particularmente quando se trata da supervisão pedagógica. Um outro coordenador salienta a pressão da direção para a implementação da supervisão pedagógica, em virtude de as avaliações externas terem sido pouco positivas

neste ponto. Contudo, existe um aspeto contraditório que convém sublinhar. Por um lado, subsiste esta pressão para que a supervisão pedagógica seja uma realidade no agrupamento, mas, por outro lado, também somos confrontados com a opinião de um outro coordenador que refere, a propósito das práticas implementadas, que a direção tem feito pouco nesta implementação e que podia fazer muito mais. Além disso, a inexistência de um projeto organizado de supervisão pedagógica também é significativa de algum distanciamento da direção relativamente a este assunto. O que não deixou de nos surpreender face à opinião da diretora que manifestamente se mostrou a favor da supervisão pedagógica no agrupamento, considerando que seria de executar. Cremos que esta posição, que de certa forma é contraditória, pode ser explicada por não pretender que seja uma medida *top-down*, com receio que não seja bem recebida pelos docentes e daí a insistência junto dos coordenadores de departamento para a necessidade de proceder a essa implementação. Contudo, num outro ponto da entrevista acabou por reconhecer que por vezes teve que impor essa ideia para que a supervisão pedagógica pudesse avançar.

Salientamos, igualmente, as opiniões de dois coordenadores, que consideramos fundamentais, pois uma refere a tentativa de implementar a supervisão pedagógica que vá além da observação de aulas/apoio em casos mais problemáticos para se criar uma cultura de supervisão no agrupamento, revelando uma perspetiva de futuro e outra ligada à formação dos docentes através da formação profissional, neste caso as Jornadas Pedagógicas, que se constituem como espaços formativos, reflexivos e de partilha, realizadas na escola e que contam com a colaboração de académicos ligados a diferentes áreas da educação. Consideramos que, tal como já referimos, estes tempos de formação podem ser fundamentais para desmistificar algumas ideias que erroneamente continuam a perdurar nas conceções dos docentes sobre o que é a supervisão pedagógica e o que pode representar na melhoria da escola e no desenvolvimento profissional dos professores através de um trabalho em equipa em redor de um projeto comum.

Relativamente às limitações à ação do coordenador de departamento curricular, além de algumas que já referimos, salientamos a falta de autonomia na sua ação, pois deve seguir as orientações quer da direção quer do conselho pedagógico, referida por um coordenador. Destacamos igualmente a perceção de um outro coordenador que não se considera valorizado profissionalmente nem reconhecido pelos pares, acrescentando que é muitas vezes incompreendido e mal-entendido pelos restantes docentes do departamento, o

que faz com que não se sinta líder e daí não impor nada, privilegiando, tal como refere, as relações interpessoais.

Já anteriormente evidenciámos a falta de reconhecimento das lideranças intermédias pelos pares e julgamos não extrapolar ao defender que este é um sentimento comum a muitos coordenadores em bastantes escolas. Aliás, a falta de uma hierarquia, na verdadeira aceção da palavra, surge como um grande constrangimento à implementação da supervisão pedagógica, tal como já referimos. Ao não serem reconhecidos como líderes, dificilmente os coordenadores conseguirão implementar algumas das medidas necessárias. E, no entanto, a liderança é um aspeto fundamental na cultura do departamento (Lima, 2008). Recordamos York-Barr e Duke (2004) que consideram que um dos problemas se encontra precisamente na ausência de uma definição concreta e unívoca sobre quem são estes líderes intermédios, o que origina alguns problemas na procura de uma aceção do conceito de liderança docente. E retomamos Lima (2008) para quem os coordenadores de departamento são fulcrais na implementação de práticas inovadoras, contudo a sua ação e autoridade ainda se encontram muito limitadas, devido a fatores organizacionais, legais e culturais.

O problema que as agregações de escolas acarretaram, e a distância entre escolas de um mesmo agrupamento, também é evidenciado por alguns docentes nas narrativas e por um dos docentes entrevistados quando referem a ausência dos respetivos coordenadores de departamento curricular nas diferentes escolas. Cremos que este distanciamento não pode ser propiciador de um acompanhamento que deveria acontecer de forma sistemática e que poderia revelar-se benéfico na implementação de um trabalho colaborativo extensível a todo o agrupamento e aos diferentes níveis de ensino, não se limitando a uma escola e a uma forma compartimentada de trabalho. Ainda a propósito das limitações da ação do coordenador é de referir a opinião de um coordenador que menciona o papel essencialmente burocrático do cargo. É de estranhar, atendendo à enorme carga burocrática que atualmente recai sobre todos os profissionais da educação, que somente um coordenador se tenha referido a este aspeto nesta questão. Contudo, este problema será considerado como um obstáculo à implementação da supervisão pedagógica no agrupamento.

6.3. Obstáculos e constrangimentos à implementação da supervisão pedagógica

Ao tomarmos contacto com o teor das narrativas parecem coexistir na mesma escola dois grupos completamente distintos: um que não conhece qualquer prática de supervisão pedagógica e que nunca participou em qualquer atividade supervisiva e, por outro lado, um outro grupo que participa em atividades de observação de aulas pelos, e com, os pares e em atividades de assessoria. Mais uma vez, estas opiniões discordantes remetem-nos para a não existência de um projeto organizado de supervisão pedagógica. Ao basear-se num regime de voluntariado e informal, há sempre quem aceite e adira sem hesitação e quem não participe, nem conheça nada. De qualquer forma, também ao nível das opiniões dos coordenadores se verifica alguma falta de concordância, pois um deles refere não conhecer qualquer projeto de supervisão pedagógica no agrupamento, enquanto outro indica o trabalho conjunto entre ciclos de ensino e a diretora menciona situações pontuais de acompanhamento em sala de aula sempre que se verifiquem situações problemáticas entre docentes e grupos-turma. Estas opiniões acentuam a ideia, tal como referimos anteriormente, de que não existem práticas de supervisão pedagógica deliberadas e intencionais.

Relativamente às ferramentas tecnológicas utilizadas, parece haver concordância nas respostas das entrevistas e nas narrativas. Utiliza-se de forma sistemática o e-mail institucional (criado para todo o agrupamento) e a plataforma Moodle, na comunicação entre docentes (departamentos curriculares e direção), como repositório de documentação e divulgação de notícias, através dos fóruns. A drive do Google também é utilizada na partilha de documentos entre docentes do mesmo departamento. Verifica-se que há alguma preocupação com a comunicação interna do agrupamento, o que é perceptível até pela elaboração de um plano de comunicação facilmente explicável quer pela dimensão do agrupamento (número de escolas) quer pela distância entre algumas das escolas. Estas ferramentas ajudam a encurtar as distâncias, tal como é mencionado por um docente numa das narrativas e permitem um trabalho conjunto, apesar dos constrangimentos que essa distância acarreta, tal como é referido por dois coordenadores relativamente à implementação da supervisão pedagógica.

No que concerne a obstáculos e constrangimentos à implementação da supervisão pedagógica no agrupamento, constata-se a existência de problemas já referidos em outros

pontos, nomeadamente a burocracia que acarreta e a falta de tempo que os docentes acentuam. A diretora refere mesmo os horários demasiado preenchidos dos professores e a incompatibilidade entre esses horários, de forma a que a observação pelos pares possa alargar-se a mais docentes. E, no entanto, este tempo em conjunto pode constituir-se como um precioso recurso, pois “pequenos intervalos de tempo para os docentes trabalharem em conjunto fora da sala de aula, durante o dia de trabalho, podem ter um verdadeiro impacto nos esforços de aperfeiçoamento” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 66). Esta falta de tempo é sublinhada também nas narrativas, assim como o excesso, a diversidade de tarefas que um docente tem de cumprir e o cansaço e desgaste sentidos pelos professores⁶⁶. Um coordenador refere mesmo que atualmente nas escolas corre-se sempre atrás de algo e julgamos que esta opinião está diretamente relacionada com as permanentes alterações legislativas, curriculares e organizacionais, mencionadas por alguns dos participantes, que obrigam a uma reformulação sistemática de todo o trabalho docente, não permitindo que haja tempo para a reflexão e para a avaliação do que foi realizado. Hargreaves e Shirley (2009) consideram que o problema da fadiga docente está também ligado à excessiva exigência exterior de mudanças e alterações (curriculares, legislativas) e às inovações introduzidas. Também Bolívar (2012) acentua esta problemática, referindo que “numa estratégia de visibilidade política, promovem-se planos contínuos e iniciativas de inovação, sem ligação entre si, nem sustentabilidade ao longo do tempo [...] exaustam os intervenientes” (pp. 40-41).

A cultura de trabalho individual, presente na escola, é apontada, também, como um grande constrangimento por três coordenadores, pela diretora e por um docente. Ora esta cultura individualista, que considera a sala de aula como um pequeno feudo onde ninguém entra, é o oposto da cultura de colaboração que vários participantes já haviam referido como fazendo parte do quotidiano do agrupamento. Julgamos que há que separar aqui a execução de materiais em colaboração e a entrada de colegas na sala de aula. Apesar de haver professores que consideraram a observação pelos pares como algo de muito positivo, esta opinião não parece ser consensual. Um docente aponta a formação inicial que teve, geradora do trabalho solitário, como justificação para a manutenção desse individualismo. Recordamos a propósito Fullan e Hargreaves (2001) que referem que “o isolamento e o

⁶⁶ O último relatório da OCDE (2019b) refere que a média de idades dos professores portugueses se situa perto dos 50 anos, o que contribui, sem dúvida, para o cansaço e desgaste sentido pelos docentes.

individualismo são a sua [dos professores] armadura, a sua proteção contra o escrutínio e a intrusão” (p. 77).

A resistência à mudança e sentimentos de medo e desconfiança também surgem como obstáculos à implementação da supervisão pedagógica. Estas opiniões não são de estranhar, atendendo às visões tradicionalistas com que sempre se encarou a supervisão e a associação a inspeção e controlo do trabalho docente. Salientamos, igualmente, a opinião de três coordenadores e de um docente que julgam como um obstáculo o não reconhecimento dos pares como supervisores. Mais uma vez, esta ideia remete-nos para a desconfiança sentida relativamente à supervisão pedagógica entendida como avaliação e à associação com a avaliação do desempenho profissional, “realizada num contexto avaliativo de supervisão interpares” (Moreira, 2009, p. 254) e contra a qual se têm insurgido os docentes por considerarem que existe uma manifesta falta de formação especializada destes pares/supervisores.

Relativamente ao impulso dado pela direção, verificamos que a diretora considera que é dado algum estímulo à implementação da supervisão pedagógica, nomeadamente através da criação de laços que permitam a criação de espaços informais de convívio, de forma a aumentar a confiança entre todos e a divulgação da ideia de distanciar a supervisão pedagógica de avaliação docente. Para além disso, é referida a formação dada pelos pares e a promoção de práticas de acompanhamento pelos pares. Um dos grandes objetivos seria a integração, de forma progressiva e sem pressões, da supervisão pedagógica nas rotinas da escola/agrupamento. Apesar de todas estas ideias remeterem para um carácter não obrigatório, a diretora não deixa de defender que por vezes teve de forçar as mudanças, levando a que a supervisão pedagógica fosse implementada como uma obrigação. Esta opinião não deixa de causar alguma perplexidade, pois deixa no ar a existência de práticas supervisivas que a maior parte dos participantes considera não existirem.

Um aspeto que considerámos relevante é a falta de avaliação das medidas e práticas implementadas. De acordo com os entrevistados, esta avaliação não faz parte das rotinas do agrupamento o que não deixa de ser inusitado, pois sem essa avaliação como saber o que correu bem ou não? O mesmo se passa com a avaliação das práticas inovadoras que, de acordo com alguns coordenadores, não é realizada formalmente, sendo vaga, inconsequente e não divulgada. Contudo, a opinião da diretora vai em sentido contrário, considerando que existe uma avaliação realizada a vários níveis: público-alvo, estruturas

de departamento e Conselho Pedagógico. A partir desta avaliação, seria realizada uma reestruturação e um recomeço. Esta dualidade de opiniões, faz-nos pensar que a avaliação e a reflexão das práticas implementadas e de novos projetos é algo que deverá ser repensado no agrupamento, pois e de acordo com a conceção de escola reflexiva

a escola reflete sobre a sua atividade, confronta-a com a sua missão e o seu projeto, monitoriza-a e avalia-a com a intencionalidade de a melhorar, se necessário; cria dinâmicas interativas de coresponsabilização, desenvolve-se como instituição. Será possível que isto aconteça sem a presença de uma atitude supervisiva, presente em cada um, presente nos órgãos de gestão intermédia e presente nas cúpulas diretivas? (Alarcão, 2014, p. 32).

6.4. Práticas inovadoras implementadas no agrupamento

Sobre o entendimento do que é inovação, nas opiniões dos participantes é notória a ideia de renovação e fazer melhor, transmitida por quatro coordenadores e um professor. Mudar, sair da sua zona de conforto, fazer o que ainda não foi feito ou estar à frente do seu tempo também são ideias que sobressaem. De salientar a opinião da diretora que considera inovação como ações que são capazes de envolver e mobilizar toda a comunidade educativa. Estas apreciações vão de encontro às diferentes conceções que o vocábulo traz consigo, um vocábulo com inúmeras interpretações e significados, como já tivemos oportunidade de explicar no capítulo dedicado a este assunto.

Relativamente às práticas inovadoras implementadas no agrupamento optou-se por separar as práticas consideradas como inovadoras respeitantes ao 1.º CEB, dos restantes ciclos de ensino, pois são atividades dirigidas diretamente para esse ciclo de ensino, enquanto que todas as outras se destinam aos restantes níveis.

Pela análise realizada e exposta no capítulo anterior, verifica-se que se trata mais de atividades realizadas do que de práticas de supervisão pedagógica. Cremos que os docentes sentiram vontade em referir e publicitar essas atividades consideradas por eles como inovadoras. Relativamente às restantes atividades, salientam-se a formação dada pelos docentes do agrupamento, como um momento de partilha de conhecimentos e práticas e as Jornadas Pedagógicas, que já anteriormente, referimos. A própria supervisão pedagógica é encarada como uma inovação e a diretora considera que o acompanhamento dos pares, que segundo ela se encontra numa fase de acelerada progressão, também pode ser considerado como inovação dentro do agrupamento.

Quanto à divulgação das práticas inovadoras, verifica-se que é efetuada através dos meios que o agrupamento dispõe para esse efeito, nomeadamente o jornal escolar, a plataforma Moodle e a *newsletter*. As Jornadas Pedagógicas voltam a ser mencionadas como espaço privilegiado de partilha bem como a formação entre pares. Os relatórios realizados e entregues para aprovação e posterior divulgação no Conselho Pedagógico também são referidos. Consta-se que a divulgação das atividades, das práticas e das notícias são divulgadas a toda a comunidade educativa. Contudo, e este é um dos problemas comuns à maior parte das escolas, parece-nos que fica a faltar a divulgação para lá dos muros da escola, ou seja, para um público além daquela comunidade educativa. Pois, e tal como refere Bolívar (2012), “uma inovação de pouco vale se restringida ao seu estabelecimento de ensino” (p. 40). Esta partilha remete-nos para a importância que a criação de redes, envolvendo várias escolas e/ou outras instituições pode ter quer na partilha de boas práticas quer de inovações, tal como é referido por Oliveira (2018)

Nas redes de uma escola ou entre escolas há características que geram as condições apropriadas à ocorrência de mudança, tais como: foco e propósito, relações entre os intervenientes, colaboração, enquiry, liderança, prestação de contas e a construção de capacidade (capacity -building) (p. 33),

Ideia também defendida num estudo de Schleicher (2015) para a OCDE, para quem a criação de redes e de comunidades de prática profissional devia ser apoiada a nível local e nacional de forma a poderem impulsionar a inovação e a fomentarem um trabalho conjunto para facilitarem e promoverem a aprendizagem do século XXI.

6.5. Contributos da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional docente

Relativamente aos contributos que a supervisão pedagógica pode trazer para o desenvolvimento profissional dos docentes as opiniões divergem e isso é visível sobretudo nas narrativas. Vários docentes consideraram que não existiu qualquer contributo, pois ainda é algo de novo e é necessário algum tempo para que possam ser evidenciados alguns contributos. Contudo, verificam-se algumas ideias que apontam para a reflexão sobre a ação, para a autoavaliação do trabalho realizado e para a introdução de inovações que poderão contribuir para a melhoria das práticas implementadas. Consta-se, através destas opiniões, que há uma interiorização daquilo que a supervisão pedagógica poderá, e deverá, ser: um espaço de aprendizagem, de reflexão e de partilha, mas igualmente um espaço de

questionamento e de autoavaliação. Se tal suceder, então estaremos perante uma reconceptualização da supervisão pedagógica, que terá como objetivo estimular contextos de formação que resultem numa melhoria da escola e no desenvolvimento profissional dos professores (Moreira, 2009; Prates, Loureiro & Aranha, 2010; Alarcão, 2014; Gaspar et al., 2019; Queiroga, Barreira & Oliveira, 2019). Salientamos, contudo, a dicotomia de opiniões e respostas sobre um tema que devia ser consensual, mas que neste caso não o é.

Nas entrevistas, constatamos que quatro participantes consideram, como positivo, que um dos contributos incida na promoção do trabalho colaborativo, tendo em vista metas e objetivos comuns, além de que a partilha de experiências que a supervisão pedagógica envolve pode promover o desenvolvimento profissional dos professores. Estas opiniões remetem-nos, mais uma vez, para a importância que o trabalho colaborativo pode ter, não só como uma forma de se ultrapassarem constrangimentos que o trabalho solitário acarreta, mas também porque “o trabalho em colaboração é fundamentado na pressuposição de que os indivíduos aprendem melhor quando interagem com os colegas e relacionam as novas ideias com o conhecimento comum existente” (Bolívar, 2012, p. 176).

Também se verificam algumas opiniões menos positivas, nomeadamente as que relacionam a supervisão pedagógica com a progressão na carreira, ou seja, novamente a associação com a avaliação docente, expressa por dois participantes e a opinião que a supervisão pedagógica não acrescenta nada ao desenvolvimento profissional, pois, e segundo um dos docentes, os colegas sabem o que se passa dentro da sala de aula e daí não haver necessidade de assistirem às aulas uns dos outros, salientando que ali nada corre mal. Pareceu-nos muito curiosa esta opinião, pois associa unicamente, e mais uma vez, a supervisão pedagógica com ajuda. Ou seja, só haverá aulas observadas se o professor sentir dificuldades com determinadas turmas/alunos. Contudo, e salientamos mais uma vez, o objetivo primordial da supervisão pedagógica vai muito além dessa ajuda, esporádica e inconsequente. Implica sim uma reflexão formativa do trabalho realizado, uma partilha, não só de planificações, de aprendizagens, de resolução colaborativa de problemas, facilitadora da criação de comunidades de aprendizagem profissional.

Quanto às estratégias de dinamização do trabalho conjunto dos professores no âmbito da supervisão pedagógica, é curioso, que apesar de tanto se referir o trabalho colaborativo no agrupamento e as práticas de supervisão, ainda haja dois coordenadores que consideram que não existem, havendo, sim, uma vontade da direção para que sejam implementadas,

mas ainda sem resultados. Um deles retoma o fator da falta de tempo e da incompatibilidade de horários como justificação para a não implementação. A mobilização e a motivação docentes são apontadas como estratégias adotadas. Um docente destaca o bom relacionamento interpessoal vivido na escola e a facilidade que daí advém em trabalhar de forma conjunta. Este mesmo docente evidencia uma ideia que o projeto do Observatório Virtual sobre Supervisão Pedagógica e Autoavaliação das Escolas, do Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D) da Universidade Aberta de Portugal e da Universidade de Coimbra tem procurado colocar em prática: a formação e orientação dos docentes na área da supervisão pedagógica. Sem essa orientação torna-se muito mais difícil a implementação de novas práticas e novos projetos e daí que a colaboração entre diferentes instituições, neste caso escolas e universidades numa perspetiva dialógica, reflexiva e desenvolvimentista seja fundamental para que, partindo do conhecimento e experiência dos professores, se possa desenhar/delinear um programa de supervisão, que sirva os interesses e objetivos da escola.

Cada relato procura colocar em conhecimento factos e vivências, não tanto para dar lições às pessoas que os leiam, mas para que lhes sirvam de motivo de análise, reflexão e contraste face às suas próprias experiências. Também não pretendem insinuar tentativas de elaboração de inferências ou extrapolações diretas com o objetivo de aplicá-las noutras escolas, já que, o carácter específico de cada instituição e as suas circunstâncias poderiam torná-las inviáveis ou pouco produtivas.

Antúñez e Gairín (1998)

Conclusões

Começamos as conclusões do nosso trabalho investigativo com uma citação que traduz, por um lado, o que entendemos que deve ser um estudo de caso e, por outro lado, porque se constituía este como o *design* metodológico mais apropriado à investigação que realizamos.

As conclusões de um estudo podem não ser aquilo que, no seu início, perspectivávamos, sobretudo, quando a metodologia é qualitativa e para ele partimos em “contexto de descoberta” (Lessard-Hébert et al., 1994), ou seja, quando “o investigador foca a formulação de teorias ou de modelos com base num conjunto de hipóteses que podem surgir quer no decurso quer no final da investigação” (p. 95). Fascinava-nos esta ideia da descoberta, do ‘novo’, do partir para uma realidade desconhecida (o caso) com base não só num enquadramento teórico construído em cima do estado da arte, como, também, no conhecimento decorrente de muitos anos de docência.

Ao optarmos por um estudo de caso, em contexto de descoberta, estávamos conscientes das suas limitações e da dificuldade em generalizar as conclusões que obtivéssemos, ou seja, a extrapolação dos resultados desta investigação para outros contextos educativos. Este facto poder-nos-ia levar a um questionamento sobre a relevância deste estudo para toda a comunidade científica. No entanto, consideramos que apesar da especificidade de cada investigação não nos devemos fechar sobre nós mesmos, assumindo, por isso, a obrigação de “nos abirmos à troca de informação e comunicação, de forma a extraírem grandes linhas de força passíveis de serem experimentadas noutros contextos” (Sousa, 2000, pp. 30-31). Ou seja, necessitamos de ultrapassar a fase da experiência singular vivida para, mesmo se for irrepetível, se chegar a uma conceptualização partilhada (Id., *ibid.*). É neste sentido que entendemos este trabalho: uma

experiência única visto ter sido desenvolvida num contexto muito específico e irrepetível dada as particularidades da população envolvida, mas que pode constituir-se como um exemplo de muitas das instituições educativas do território português. É evidente que cada “*escuela es una institución peculiar. Distinta a otras organizaciones. A su vez, cada escuela es diferente a cualquier otra, porque cada una encarna las características generales de una manera peculiar y cambiante*” (Santos Guerra, 2010, p. 35), contudo todas elas têm muito mais em comum do que uma abordagem inicial pode sugerir.

Van der Maren (2004), refere que “*anciennement, on parlait de la possibilite de généralisation, actuellement on se limite à envisager des extensions plus locales à quelques autres contextes*” (p. 117). Neste sentido, o objetivo desta investigação não foi a extrapolação das conclusões do estudo, pois num estudo de caso intrínseco (Stake, 2004), a intenção não é a generalização, mas sim a compreensão do caso na sua complexidade, na sua totalidade e no seu contexto, permitindo, desta forma, uma interação com as pessoas, ouvindo as suas histórias, julgamentos, inquietações, ou seja, dando-lhes voz na compreensão dos contextos e dos projetos em que se encontram envolvidos (Simons, 2014).

Quando optámos pelo estudo de caso como *design* de investigação, interessava-nos, então, conhecer, e compreender, em pormenor e de uma forma aprofundada as práticas de supervisão pedagógica em prática num agrupamento de escolas e a ação das suas lideranças intermédias, através de uma pesquisa empírica, num contexto natural – a escola, de forma a viabilizar “a exploração de aspetos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência” (Bassegy, 1999, p. 58). E, julgamos que este desiderato foi alcançado.

Do ponto de partida ao ponto de chegada

Talvez porque nos seus primórdios tenha estado diretamente relacionada com inspeção, controlo e avaliação, a supervisão pedagógica continua a ser perspetivada como algo de muito negativo na vida profissional de qualquer docente. Gaspar et al. (2019), numa investigação levada a efeito, referem que os docentes “ligam a experiência de supervisão sobretudo a processos avaliativos, não evidenciando conhecimento de que esteja a ser posta em prática como potenciadora da qualidade dos desempenhos dos

professores” (p. 106). Também os professores deste estudo, mesmo os que nunca experienciaram qualquer vivência supervisiva, consideram que é algo a evitar, associando a supervisão pedagógica com a avaliação docente. Contudo, a literatura da especialidade cada vez mais tem vindo a considerar a supervisão pedagógica como uma boa estratégia para o desenvolvimento profissional docente. Estes dois elementos – supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional – que, inevitavelmente, se pretende se assumam como estreitamente interdependentes, surgem como fundamentais para a melhoria e a eficácia de qualquer escola. Aliás, isto é perceptível nos estudos realizados por entidades como a Comissão Europeia (2018) e a OCDE (2012, 2017), que têm vindo a alertar para os benefícios que podem advir da colaboração entre docentes e entre escolas e para a necessidade de se estabelecerem projetos delineados e organizados conducentes a práticas reflexivas de observação de aulas pelos pares. Então, como explicar a relutância ainda sentida pela maior parte dos docentes perante a supervisão pedagógica e a implementação destas práticas?

A par desta problemática, outra constatação se impôs: a importância que vem sendo atribuída às lideranças nos processos de melhoria das escolas. Liderança de topo, na figura do diretor, mas igualmente nas chamadas lideranças intermédias consubstanciadas nas figuras dos coordenadores de departamento curricular. Pela proximidade junto de um grupo de docentes que devem gerir e liderar, organizando o seu trabalho, a sua ação é primordial na concretização de projetos de trabalho colaborativo, de práticas reflexivas e partilhadas. Que influência exercem, junto desses grupos de docentes, estes líderes?

Destas duas perplexidades surgiria a questão de partida com que iniciámos esta investigação: Que práticas de supervisão pedagógica são implementadas no agrupamento de escolas em estudo pelas lideranças intermédias? Era, já o referimos, nosso propósito encontrar as respostas para algumas questões mais específicas e capitais que emergiam dessa questão de partida. Assim, neste estudo procuramos compreender:

- i) De que modo é praticada a supervisão pedagógica neste agrupamento de escolas?
- ii) Como é percecionada a ação das lideranças intermédias pelo diretor do agrupamento e pelos seus pares?
- iii) Em que medida a supervisão pedagógica praticada no agrupamento contribui para o desenvolvimento profissional dos professores?

- iv) A supervisão praticada no agrupamento é permeada de inovações? Que tipo de inovações e em que contexto/ambiente ocorrem?

Estas questões de investigação conduziram à definição de objetivos que nortearam o presente trabalho e deram origem ao estudo empírico realizado.

O primeiro objetivo consistiu em **identificar as perceções do diretor e dos professores sobre a supervisão**. As respostas acabaram por ir ao encontro do entendimento que grande parte dos docentes ainda continua a ter relativamente a este tema. Ou seja, a ligação entre supervisão pedagógica e avaliação docente, inspeção e crítica ao trabalho realizado. Perceções que ajudam a explicar a recusa e a não aceitação de práticas supervisivas. É certo que a forma como a avaliação do desempenho docente se encontra atualmente estruturada não ajuda a que a supervisão pedagógica seja aceite ou compreendida, pois continuam a subsistir aulas assistidas, sem qualquer carácter formativo e reflexivo. Deste modo, a supervisão pedagógica encarada com cariz avaliativo continua a perdurar, o que contribui para a manutenção de um juízo negativo que continuará a subsistir se este sistema de avaliação se mantiver. De forma minoritária, somente dois participantes consideraram que a supervisão pedagógica é um acompanhamento de pares, salientando-se aqui dois componentes muito importantes: acompanhamento e pares, fundamental para o que se pretende que a supervisão pedagógica seja. Contudo, quando questionados sobre o que a supervisão deveria ser e quais os seus objetivos, constata-se que as opiniões são unânimes no sentido de a supervisão pedagógica dever constituir-se como uma partilha e uma troca de experiências, uma prática formativa e construtiva e uma oportunidade de conhecer e adotar novas práticas, tendo como objetivos melhorar e promover a qualidade do ensino e das aprendizagens. Ou seja, os docentes têm uma perceção negativa daquilo que a supervisão pedagógica é, mas mostram que estão recetivos a adotar práticas supervisivas se houver mudanças significativas na forma como ela é implementada, pois consideram que poderá constituir-se como uma mais-valia para a melhoria da escola.

Também a diretora considera que a supervisão permanece associada à avaliação de desempenho docente de forma negativa, contribuindo para que os docentes continuem a sentir tanta relutância em aceitar as práticas supervisivas. Defende, contudo, que os objetivos da supervisão pedagógica devem visar sempre duas questões primordiais: por um

lado o desenvolvimento profissional de cada docente e por outro, a qualidade da ação educativa, tornando-se urgente a desmistificação da supervisão pedagógica.

Relativamente ao segundo objetivo – **caracterizar as práticas de supervisão pedagógica no agrupamento de escolas** – foi perceptível a falta de um projeto devidamente determinado, que estabeleça princípios a seguir e com um rumo definido, verificando-se a inexistência de práticas de supervisão pedagógica deliberadas e intencionais. Embora até existam situações esporádicas de observação de aulas, não há um plano que oriente essa observação, ficando, por isso, à mercê da vontade de cada um. Aliás, a ação da maior parte dos coordenadores de departamento limita-se a apelar a essa boa-vontade, seguindo as orientações decididas pelo conselho pedagógico e pela direção do agrupamento, mas sem intervir de forma direta na implementação de práticas supervisivas, de forma continuada e intencional.

A partir das narrativas escritas dos docentes parecem coexistir no agrupamento duas posições completamente distintas: uma que não conhece qualquer prática de supervisão pedagógica e que nunca participou em qualquer atividade supervisiva e outra que participa em atividades de observação de aulas pelos, e com, os pares e em atividades de assessoria. Pode questionar-se se a implementação da supervisão pedagógica não terá surgido de uma obrigação originada por uma avaliação externa menos positiva, não sendo, por isso, ainda sentida como algo que pode ser muito benéfica para os docentes do agrupamento e, conseqüentemente, para os alunos.

No que concerne ao objetivo – **reconhecer as perceções do diretor e dos professores sobre o papel dos coordenadores de departamento curricular na qualidade de líderes intermédios** – constatamos que existem opiniões distintas sobre estas lideranças. Enquanto a diretora as considera autónomas e reconhecidas por todos, salientando a liderança partilhada que deseja implementar, alguns docentes alertam para a falta de formação específica destas lideranças intermédias e para o facto de, por serem escolhidas pelos pares, nem sempre essa escolha se revelar isenta ou assentar no perfil dos candidatos, o que é considerado como uma condição negativa, tornando-se necessária a existência de um percurso determinado, de uma seleção e do estabelecimento de uma hierarquia formal. Ou seja, é visível o carácter informal destas lideranças, que não se sentem reconhecidas profissionalmente nem valorizadas pelos pares. Aliás, alguns coordenadores consideram que a única liderança é a da diretora, não existindo, por isso, em

termos efetivos qualquer liderança intermédia, mas sim elos entre a liderança de topo e os restantes docentes.

Analisar como a supervisão pedagógica contribui para o desenvolvimento profissional docente no agrupamento constituiu-se como o quarto dos objetivos previstos. Confrontámo-nos com pareceres totalmente diferentes, ou seja, uma escola a dois ritmos e a duas vozes, já que vários docentes consideraram que não existiu qualquer contribuição facultada pela supervisão pedagógica para o seu desenvolvimento profissional, pois por ser algo de novo no quotidiano do agrupamento ainda não havia quaisquer evidências desse contributo. Por outro lado, alguns docentes apontam em sentido contrário ao considerarem que as práticas supervisivas implicaram uma reflexão sobre a ação, a autoavaliação do trabalho realizado e a introdução de inovações, que no futuro poderão contribuir para a melhoria das práticas implementadas. Também foi considerado como positivo a promoção do trabalho colaborativo, tendo em vista metas e objetivos comuns, além da partilha de experiências, que a supervisão pedagógica envolve, promovendo, deste modo, o desenvolvimento profissional dos professores.

Quanto ao quinto objetivo – **evidenciar práticas inovadoras de supervisão implementadas no agrupamento** – verificamos que os participantes demonstraram como inovadoras as várias atividades realizadas no agrupamento, mesmo não estando diretamente relacionadas com a supervisão pedagógica. Existe formação em várias áreas, nomeadamente na das tecnologias da informação e comunicação, dada por docentes do agrupamento. No final de cada ano letivo, as Jornadas Pedagógicas surgem como uma oportunidade de formação consideradas como momentos de partilha de conhecimentos e práticas com a presença de investigadores ligados a instituições de ensino superior e a colaboração e a partilha de testemunhos de docentes do próprio agrupamento. A supervisão pedagógica é encarada como uma inovação em si mesma, assim como o acompanhamento, em sala de aula, pelos pares.

Com o sexto e último objetivo era nosso propósito **contribuir para o avanço do conhecimento sobre supervisão pedagógica em agrupamentos de escolas**. Objetivo esse que julgamos cumprir, porquanto este estudo poderá contribuir para um melhor entendimento sobre como a supervisão pedagógica é percebida e praticada nas escolas públicas portuguesas. Na verdade, e pese embora termos noção de que ao optarmos por um estudo de caso as suas conclusões dificilmente poderiam vir a ser generalizáveis, nem, de

resto, é isso que se pretende com os estudos de caso (Yin, 1994), tínhamos, também, consciência de que apesar de limitado a um único agrupamento de escolas, ele seria semelhante, é certo, a muitos outros agrupamentos de escolas públicas em Portugal, e que, por isso, poderia constituir-se como um exemplo daquilo que os professores sentem relativamente à supervisão pedagógica, à forma como é percecionada e à ação das lideranças intermédias na sua consecução. Procurámos compreender uma situação – o estado da supervisão pedagógica – que importava conhecer em profundidade, preservando as múltiplas realidades existentes e as diversas perspetivas dos participantes do estudo.

Como a teoria, também, se constrói com base em vários casos, este é mais um que pode, assim, ajudar o avanço teórico do conhecimento sobre uma temática que é relevante não só para este agrupamento, em particular, mas, atrevemo-nos a afirmar, para todas as escolas e agrupamentos de escolas do país. Além disso, a associação de três elementos – supervisão pedagógica, lideranças intermédias e inovação – atuais e fundamentais no léxico e no quotidiano das escolas, de forma mais ou menos assumida, também nos permitiu uma compreensão mais profunda sobre como estes elementos são percecionados e implementados na escola pública portuguesa, indo além dos normativos que os prescrevem.

Em jeito de **reflexão final**, retomamos uma ideia que referimos anteriormente neste trabalho por nos parecer sintomática do que ainda hoje se passa em algumas escolas portuguesas. Sullivan e Glanz (2000) escreviam, no início deste século, que se a supervisão se encontrava em crise, tal devia-se a definições confusas, a ambiguidades relacionadas com o seu papel e função, a crises de identidade, a baixos níveis de aceitação por parte dos professores e a teorias concetuais contraditórias.

Ora, o que fomos percebendo ao longo deste estudo é que a supervisão pedagógica continua, passadas quase duas décadas, em crise. Sobretudo, em crise de identidade, se atendermos à perceção avaliativa que continua a perdurar na mente dos professores. Contudo, a conceção de supervisão pedagógica associada à avaliação, ao controlo e à inspeção há muito que deixou de ser considerada. Assiste-se, atualmente, a uma reabilitação e ampliação da sua área de influência, a uma reconceptualização do conceito estendido ao desenvolvimento profissional e à escola. O enfoque dá-se igualmente no desenvolvimento profissional dos professores, em ambientes de formação contínua, considerando-se como uma orientação mais colaborativa, menos hierárquica e

transformadora. Esta ideia, defendida por autores como Alarcão (2001, 2014), Gaspar, Seabra e Neves (2012), Sergiovanni e Starrat (2002) e Roldão (2014), tem vindo a ganhar espaço na investigação educativa e em projetos, pontuais é certo, implementados em sistema de parceria com instituições de ensino superior, mas parece ainda não ter chegado à maior parte das escolas e dos professores que continuam a encarar a supervisão pedagógica da forma como era há décadas atrás. Ora, e atendendo a que o objetivo básico da supervisão pedagógica se centra na busca da qualidade e da excelência, da sala de aula a toda a escola, como entender a sua não aceitação por parte dos professores se eles próprios buscam diariamente essa qualidade e excelência? Não existe, cremos, uma única resposta, mas exige-se formação para que estes falsos entendimentos perdurem e impeçam que se passe ao lado de algo que pode constituir-se como um poderoso auxiliar de todos os professores.

É evidente que muito mais haverá a fazer, pois constatámos que a sobrecarga de trabalho, funções e atividades que recaem sobre os docentes também surge como um obstáculo, uma espécie de impedimento (in)formal, pois tratar-se-á de mais uma tarefa, uma burocracia e uma obrigação a acrescentar a tantas outras. Aliás, esta falta de motivação e de reconhecimento foi visível no que concerne os coordenadores de departamento curricular, a quem a legislação continua a considerar como “estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica”, mas que não se sentem como tal nem são reconhecidos, pelos pares, como verdadeiras lideranças. E, no entanto, são eles que servem de ligação entre os pares e a liderança de topo (diretores) e que se encontram mais próximos de um determinado grupo de docentes (De Nobile, 2018), que deviam liderar, ajudar a/e organizar.

Mas se não existe um reconhecimento destas lideranças intermédias como motivá-las e levá-las a fazer mais? Exige-se tanto às escolas, e aos que aí desenvolvem o seu trabalho – mudança, inovação, formação, excelência – mas, a escola, em contrapartida, recebe muito pouco reconhecimento e poucas oportunidades de crescimento profissional. E, enquanto esta situação perdurar, pouco haverá a fazer.

Caminhos a percorrer

No ponto anterior avançamos com a ideia de haver mais formação especializada para os professores poderem alterar a visão tradicionalista que teima em perdurar sobre a

supervisão pedagógica, já que só assim poderá considerar-se a ideia de implementar a supervisão pedagógica nas escolas. Contudo, julgamos que por si só, esta formação não será suficiente. Torna-se fundamental que as instituições de ensino superior, juntamente com as escolas, concebam projetos delineados de supervisão pedagógica, que possam ser implementados com uma orientação definida. Igualmente essencial é o conhecimento sobre os resultados da implementação destes projetos de supervisão pedagógica e a ação das lideranças escolares nos resultados e nas aprendizagens realizadas pelos alunos.

Vários estudos, em diversos países, têm demonstrado que quando os professores trabalham em conjunto, colaborando, refletindo e partilhando as suas práticas, os resultados dos alunos melhoram. A par deste fator, surgem as lideranças escolares também consideradas como fulcrais para esse melhoramento. Em Portugal, as investigações têm-se cingido a determinados agrupamentos de escolas selecionados pelos investigadores. Impõe-se, por isso, a realização de um estudo, mas a escala nacional, de forma a melhor entendermos a influência que quer a ação das lideranças, de topo e intermédias, quer as práticas de supervisão pedagógica têm nas aprendizagens realizadas pelos alunos, de forma a poder implementar-se formações que possam contribuir para que as escolas se tornem locais de aprendizagem para todos.

Deixa-se, ainda, uma proposta de estudo de médio/longo prazo sobre os efeitos reais, diretos (nos professores) e indiretos (nos alunos), que a supervisão pedagógica poderá trazer à melhoria dos resultados escolares.

Bibliografia

- Adamczewski, G. (1996). La notion d'innovation: figures majeures et métaphores oubliées. In F. Cros, & G. Adamczewski (org.), *L'innovation en éducation et en formation* (pp. 15-29). Bruxelles: De Boeck.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Edições ASA.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta. Acedido em novembro, 12, 2018 em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educacional.pdf>
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*, (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2008). Do olhar supervisoivo ao olhar sobre supervisão. In M. Rangel, E. C. Lima, I. Alarcão & N. S. C. Ferreira (orgs.), *Supervisão pedagógica. Princípios e práticas* (8.ª ed.) (pp. 11-55). S. Paulo: Papirus.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.), *Coordenação, Supervisão e Liderança: Escola, projetos e aprendizagens* (pp. 22-35). Porto: Universidade Católica Editora.
- Alarcão, I. (org.) (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (org.) (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2.ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., Leitão, A., & Roldão, M. C. (2009). Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP*, 1 (3), 02-29.
- Amado, J. (coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado, *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.) (pp. 207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado, *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.) (pp.121-145). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Oliveira, A. L. (2014). Análise de narrativas – ‘estórias’ ou episódios. In J. Amado, *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.) (pp.251-261). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). A técnica de análise de conteúdo. In J. Amado, *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.) (pp.301-349). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34-52.
- Anguera, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, 10, 23-50.
- Antúñez, S., & Gairín, J. (1998). *La organización escolar. Práctica y fundamentos* (3.^a ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Atkinson, P. & Caffey, A. (2004). Analysing documentary realities. In D. Silverman, (ed.). *Qualitative research. Theory, method and practice* (2.^a ed.) (pp. 56-75). Thousands Oaks, CA: SAGE Publishing.

- Azevedo, J. (2006). Processos de melhoria gradual das escolas e papel das assessorias. Comunicação ao IV Simpósio sobre organização e gestão escolar. 4 e 5 de maio de 2006. Universidade de Aveiro.
- Azevedo, J. (2013). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In J. Machado & J. M. Alves (Eds.), *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 39 - 54). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Badiali, B. J. (2017). The pedagogy of supervision: reclaiming moral purpose. Paper apresentado no Annual Meeting of AERA SIG – Supervision & Instructional Leadership, San Antonio, Texas, 27 abril – 1 de maio, de 2017.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (4.^a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Nova Iorque: The Free Press.
- Bass, B. M. (1988). El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar. In R. Pascual (coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (pp. 26-36). Madrid: Narcea Ed.
- Bass, B. M., & Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership theory, research, and managerial applications* (4.^a ed.). Nova Iorque: Free Press.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Beach, D. M., & Reinhartz, J. (2000). *Supervisory leadership: focus on instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, Ph., & Harvey, J. A. (2003). *Distributed Leadership*. NCSL - National College for School Leadership.
- Bento, M., & Lencastre, J. A. (2014). Utilização de recursos multimédia na educação: inovação ou tradição? In M. A. Flores; C. Coutinho & J. A. Lencastre (org.). *Atas do*

Congresso Formação e Trabalho Docente na Sociedade da Aprendizagem, pp. 1032-1045. Braga: CIEC, UMinho.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris: Éditions Nathan.

Bochner, A. P., & Riggs, N. A. (2014). Practicing narrative enquiry. In Patricia Leavy (ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp.195-222). Oxford: Oxford University Press.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolin, F. S., & Panaritis, Ph. (1992). Searching for a common purpose: a perspective on the history of supervision. In C. D. Glickman (Ed.), *Supervision in transition. 1992 Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development* (pp. 30-42). Alexandria, VA: ASCD.

Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. In A. Medina (coord.), *El liderazgo en educación* (25-46). Madrid: UNED.

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bolívar, A. (2013). Melhorar os processos e os resultados educativos. In J. Machado & J. M. Alves (Eds.) *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 107 - 121). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Bouchamma, Y., Giguère, M. G., & April, D. (2016). *La supervision pédagogique. Guide pratique à l'intention des directions et des directions adjointes des établissements scolaires*. Québec : Presses de l'Université Laval.

- Brage, L. B. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa* (2.ª ed.). Las Palmas : Universidade das Ilhas Baleares.
- Brest, Ph. (2011). Le leadership dans les organisations publiques: le cas des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire. *Politiques & Management Public*, 28 (3), 333-351.
- Brinkmann, S. (2008). Interviewing. In Lisa M. Gaven (ed.). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 470-472). Thousand Oaks, CA: SAGE Publishing.
- Brinkmann, S., Jacobsen, M. H., & Kristiansen, S. (2014). Historical overview of qualitative research in social sciences. In Patricia Leavy (ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp.17-42). Oxford: Oxford University Press.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods* (2.ª ed.). Oxford: University Press.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Nova Iorque: Harper & Row.
- Burns, R. W., & Yendol-Hoppey, D. (2016). Supervision in professional development schools. In J. Glanz & S. J. Zepeda (eds.) (2016). *Supervision: new perspectives for theory and practice* (2.ª ed.) (pp. 97-128). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Cardoso, A. P. O. (1997). Educação e inovação. *Millenium*, 6. Acedido em maio, 07, 2018 em http://www.ipv.pt/millenium/pce6_apc.htm
- Cardoso, A. P. O. (2002). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica. O professor e o contexto escolar*. Porto: Edições ASA.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Nova Iorque: Routledge.
- Comissão Europeia (2018). *Teachers and school leaders in schools as learning organisations* (2.ª ed.). Bruxelas: Comissão Europeia.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. In J. Larrosa (ed.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11- 59). Barcelona: Editorial Laertes.

- Cortazzi, M. (2002). *Narrative analysis*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Costa, J. A. (2000). Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (orgs). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. (2006). Aspectos Metodológicos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal (1985-2000). Braga: Universidade do Minho. Acedido em abril, 27, 2018 em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6497>
- Coutinho, C. M. (2014). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cros, F. (1993). *L'innovation à l'école : forces et illusions*. Paris : PUF.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Persée - Revue française de pédagogie*, 118, 127-156.
- Cros, F. (1999a). L'innovation en éducation: une possible gestion du futur. In OCDE, *Les écoles innovantes*. Paris: Edições OCDE. Acedido em maio, 27, 2018 em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264281424-fr>.
- Cros, F. (1999b). L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens. *Recherche & Formation*, 31, 127-136.
- Cros, F., & Adamczewski, G. (dir.) (1996). *L'innovation en éducation et en formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Daresh, J. C. (2006). *Leading and supervising instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309.
- Darling-Hammond, L., & Sclan, E. (1992). Policy and supervision. In C. D. Glickman (ed.), *Supervision in transition: 1992 Yearbook of the Association for supervision and Curriculum Development* (pp. 7-29). Alexandria, VA: ASCD.
- Day, C. (2001). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.

- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- De Nobile, J. (2018). The 'state of the art' of research into middle leadership in schools. Paper presented at the Annual International Conference of the Australian Association for Research in Education, Sydney, December 2 - 6, 2018.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act in sociology: a theoretical introduction to sociological methods*. Londres: The Butterworth Group.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (Eds.). (1998). *Strategies of qualitative inquiry*. Londres: SAGE Publishing.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (Eds.). (2005). *Handbook of qualitative research* (3.^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Derouet, J.-L. (dir.) (2003). *Le collège unique en question*. Paris: PUF.
- Drago-Severson, E., & Blum-DeStefano, J. (2018). From supervision to “super vision”. A developmental approach to collaboration and capacity building. In S. J. Zepeda & J. A. Ponticel (eds.), *The Wiley Handbook of Educational Supervision* (pp. 329-352). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington: The Albert Shanker Institute.
- Elmore, R. F., et al. (1990). *Restructuring Schools. The next generation of educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass Publ.
- Engel, S. (2004). Education, K-12. In G. R. Goethals, G. J. Sorenson & J. MG. Burns (eds), *Encyclopedia of leadership* (pp. 401-406). Vol. 1. Thousand Oaks, CA: SAGE Publishing.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry. A guide to methods*. Newbury Park, CA: SAGE Publishing.
- Escudero, J. M. (1988). La innovación y la organización escolar. In R. Pascual (coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (pp. 84-99). Madrid: Narcea Ed.

- European Commission (2018). *Teachers and school leaders in schools as learning organizations*. ET 2020 Working Group Schools 2016-18.
- Fernández, F. J. A., & Real, M. R. (2011). Las buenas prácticas en el ámbito educativo y el liderazgo de la escuela en contextos de mayor riesgo de exclusión escolar y social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (3).
- Ferreira, F. I., & Formosinho, J. (2000). A decisão no quotidiano. Contributo para o estudo da iniciativa social em educação. In J. Formosinho; F. I. Ferreira & J. Machado, *Políticas educativas e autonomia das escolas* (pp. 65-76). Porto: Edições ASA.
- Fleming, D. S. (1987). Instructional supervision. A review of issues and current practices. *ERIC – Educational Resources Information Center*. Acedido em julho, 27, 2018 em https://archive.org/details/ERIC_ED302522/page/n3
- Flick, U. (2002). Qualitative research – state of the art. *Social Science Information*, 41, 5-24.
- Flick, U. (2007a). *Introducción a la investigación cualitativa* (2.^a ed.). Madrid: Ed. Morata.
- Flick, U. (2007b). *Designing qualitative research*. Londres: SAGE Publications.
- Flick, U. (2009a). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Flick, U. (2009b). *An introduction to qualitative research* (4.^a ed.). Londres: SAGE Publishing.
- Flores, J. I. R. (2010). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. In J. I. R. Flores, & D. H. Pastor (coords.), *La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Barcelona: Ed. Octaedro.
- Flores, M. A. (2016). Escola e sala de aula: a liderança dos professores. In J. Machado, & J. M. Alves (coord.), *Professores e Escola. Conhecimento, formação e ação*. (pp. 31-54). Porto: Universidade Católica Editora.
- Flores, M. A., Fernandes, E., Flores, M., & Forte, A. (2016). Conditions for teacher leadership and professional development in challenging circumstances. In B. De Wever, R. Vanderlinde, M. Tuytens, & A. Aelterman (eds.), *Professional learning in education: challenges for teachers educators, teachers and student teachers* (pp. 113-133). Gent: Academia Press.

- Foddy, W. (1996). *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fonseca, J. J. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Fortaleza: UEC.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview. From neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin, & Y. Lincoln, (eds.) (pp. 695-727). *Handbook of qualitative research* (3.^a ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publishing.
- Foray, D., & Raffo, J. (2012). Business-Driven Innovation: Is it Making a Difference in Education?: An Analysis of Educational Patents. *OECD Education Working Papers*, No. 84, OECD Publishing.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2000). Autonomia, projecto e liderança. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. Ventura (orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 185 - 199). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2013). As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores. In J. Machado, & J. M. Alves (Eds.), *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 91 - 105). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Freitas, A. I. (2016). *Práticas de liderança de coordenadores de departamento curricular*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade Aberta de Portugal, Lisboa, Portugal.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 1-14. Acedido em maio, 07, 2018 em <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.
- Fullan, M. (2010). *All Systems Go: The Change Imperative for Whole-System Reform*. Thousands Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. East Melbourne: Centre for Strategic Education. Seminar Series Paper, n.º 204.

- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5.^a ed.). Nova Iorque: Routledge.
- Fullan, M. G., Bennett, B., & Rolheiser-Bennett, C. (1990). Linking Classroom and School Improvement. *Educational Leadership*, 47 (8), 13-19.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade* (2.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in: Call to action*. Oxford, OH: Learning Forward.
- Galego, C., & Gomes, C. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5 (5), 173-
- Galvão, C. (2005). Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, 11 (2), 327-345.
- García, N. B. (2005). Innovar más allá de las reformas: reconocer el saber de la escuela. *REICE, Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 3 (1), 372-381.
- Garmston, R. J., Lipton, L. E., & Kaiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A Supervisão na formação de professores II – Da organização à pessoa* (pp. 17-132). Porto: Porto Editora.
- Gaspar, I. (coord.), et al. (2019). *Supervisão. Modelos e processos*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Gaspar, I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12 (ano XI), 29-57.
- Glanz, J. (1995). Exploring Supervision History: An Invitation and Agenda. *Journal of Curriculum and Supervision*, 10 (2), 95-113.
- Glanz, J. (1997). Supervision: don't discount the value of the modern. Paper apresentado no *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.

- Glanz, J. (2004). *The assistant principal's handbook. Strategies for success*. Thousands Oaks, CA: Corwin Press.
- Glanz, J. (2018). Chronicling perspectives about the state of instructional supervision by eight prominent scholars of supervision. *Journal of Educational Supervision*, 1 (1), 1-17.
- Glanz, J., & Heimann, R. (2018). Encouraging reflective practice in educational supervision through action research and appreciative inquiry. In S. J. Zepeda, & J. A. Ponticel (eds.), *The Wiley Handbook of Educational Supervision* (pp. 353-377). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of instruction. A developmental approach*. Newton, Massachusetts: Allyn and Bacon, Inc.
- Glickman, C. D. (1992). Introduction: Postmodernism and supervision. In C. D. Glickman (Ed.), *Supervision in transition: 1992 Yearbook of the Association for supervision and Curriculum Development* (pp. 01-03). Alexandria, VA: ASCD.
- Glickman, C. D. (2002). *Leadership for learning: how to help teachers succeed*. Alexandria, VA: ASCD.
- Gordon, S. (2016). Framing instructional supervision. In J. Glanz, & S. J. Zepeda (eds.), *Supervision: new perspectives for theory and practice* (2.^a ed.) (pp. 23-42). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Granados, J. S. (2018). La investigación en educación y su enfoque como herramienta de transformación social. In M. H. A. Ercilla, & V. H. I. Argoty (cords.), et al., *Ideas y experiencias pedagógicas: investigación formativa y la tutoria de trabajo de grado en la educación superior*. Bogotá: Escuela militar de Cadetes “General José María Córdova”.
- Grimmett, P. P., Rostad, O. P., & Ford, B. (1992). The transformation of supervision. In C. D. Glickman (ed.), *Supervision in transition: 1992 Yearbook of the Association for supervision and Curriculum Development* (pp. 185-202). Alexandria, VA: ASCD.
- Gronn, P. C. (2003). *The new work of educational leaders: changing leadership practice in an era of school reform*. Londres: Paul Chapman Publ.

- Guba, E. G. (1985). Criterios de credibilidad in la investigación naturalista. In J. Gimeno Sacristán, & A. Pérez Gómez (eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp.148 - 165). Madrid: Akal Editor.
- Guerra, M. A. S. (2018). Innovar o morir. In C. Palmeirão, & J. M. Alves (orgs.), *Escola e mudança. Construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas de escolarização – os desafios essenciais* (pp. 20-43). Porto: Universidade Católica Ed.
- Hallinger, Ph. (2012). Leadership for 21st century schools: from instructional leadership to leadership for learning. *The Hong Kong Institute of Education*.
- Hallinger, Ph., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32 (1), 5 - 44.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança - O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGrawHill.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A Educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2009). The fourth way of change: towards an age of inspiration and sustainability. In A. Hargreaves, & M. Fullan (eds), *Change Wars* (pp. 11-43). Bloomington: Solution Tree.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way. The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks: Corwin.
- Hargreaves, D. H. (1999). Les écoles et l'avenir: le rôle fondamental de l'innovation. In OCDE, *Les écoles innovantes*. Paris: Edições OCDE. Acedido em maio, 27, 2018 em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264281424-fr>.
- Hargreaves, D. H. (2001). A capital theory of school effectiveness and improvement. *British Educational Research Journal*, 27 (4), 487-503.
- Hargreaves, D. H. (2003). *Working laterally: how innovation networks make an education epidemic*. Nottingham: DfES Publications. Acedido em maio, 24, 2018 em <https://www.demos.co.uk/files/workinglaterally.pdf>

- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility?. *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.
- Harris, A. (2009a). Creative leadership. Developing future leaders. *Management & Administration Society (BELMAS)*, 23(1), 9-11.
- Harris, A. (2009b). Distributed leadership: What we know. In A. Harris (Ed.), *Distributed leadership* (pp. 11-21). Springer Science+BusinessMedia B.V.
- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13 (2), 172-181.
- Harris, A., & Jones, M. (2018) Leading schools as learning organizations. *School Leadership & Management*, 38(4), 351-354.
- Harris, A., & Jones, M. (eds.). (2016). *Leading Futures: Global Perspectives on Educational Leadership*. Nova Deli: SAGE Publications India.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Philadelphia: Open University Press.
- Harris, B. (2002) Paradigmas e parâmetros da supervisão em Educação. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A Supervisão na formação de professores. II – Da organização à pessoa* (pp. 133 - 223). Porto: Porto Editora.
- Hill, C. (1992). Foreword. In C. D. Glickman (ed.) (1992), *Supervision in transition: 1992 Yearbook of the Association for supervision and Curriculum Development* (pp. v-vi). Alexandria, VA: ASCD.
- Holzman, M. (1992). Do we really need 'leadership'?. *Educational Leadership*, 47 (8), 36-40.
- Huberman, A. M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation*. Paris: UNESCO.
- Iturra, R. (1986). Trabalho de campo e observação participante em antropologia. In J. Santos Silva, & J. Madureira Pinto (orgs.). *Metodologia das ciências sociais* (8.^a ed.) (pp. 149-163). Porto: Edições Afrontamento.
- Jonassen, D. H. (2007). *Computadores, ferramentas cognitivas*. Porto: Porto Editora.

- Jovanovic, G. (2011). Toward a social history of qualitative research. *History of the Human Sciences*, 24, 1-27.
- Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2005). Focus Groups: strategic articulations of pedagogy, politics, and inquiry. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3.^a ed.) (pp. 887-907). Thousand Oakes: SAGE Publishing.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant* (2.^a ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kitzinger, J. (1995). Introducing focus groups (Vol. 311, pp. 299-302). Acedido em maio, 07, 2018 em www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2550365/pdf/bmj00603-0031
- Klar, H. W., Huggins, K. S. & Roessler, A. P., (2016). Fostering distributed instructional leadership. In J. Glanz, & S. J. Zepeda (eds.), *Supervision: new perspectives for theory and practice* (2.^a ed.) (pp. 7-21). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2009). *O desafio da liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Londres: SAGE Publishing.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing* (2.^a ed.). Thousand Oak, CA: SAGE Publishing.
- Labov, W., & Fanshel, D. (1977). *The therapeutic discourse*. New York: Academic Press.
- Lambert, L. (2002). Building leadership capacity in schools. *APC Monograph*, 1, 1-12.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Lawn, M., & Barton, L. (1985). Estudios del curriculum: Reconceptualización o reconstrucción?. In J. Gimeno Sacristán, & A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 241- 250). Madrid: Akal Editor.
- Leithwood, K. A. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 47 (8), 8-12.

- Leithwood, K. A. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30, 498-518.
- Leithwood, K. A., & Jantzi, D. (2008). Linking Leadership to Student Learning: The Contributions of Leader Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). What we know about successful school leadership. Acedido em maio, 20, 2014 em http://www.principals.in/uploads/pdf/leadership/1_NCLP.pdf
- Leithwood, K. A., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning. Review of research*. Nova Iorque: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K. A., Day, C., Sammons, P., Harris, H., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership. Acedido em junho, 21, 2018 em <http://dera.ioe.ac.uk/6967/1/download%3Fid%3D17387%26filename%3Dseven-claims-about-successful-school-leadership.pdf>
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. Á. (2003). Trained for isolation: the impact of departmental cultures on student teachers' views and practices of collaboration. *Journal of Education for Teaching*, 29 (3), 197-217.
- Lima, J. Á. (2007). Teachers' professional development in departmentalised, loosely coupled organisations: lessons for school improvement from a case study of two curriculum departments. *School Effectiveness and School Improvement*, 18 (3), 273-301.
- Lima, J. Á. (2008). Department networks and distributed leadership in schools. *School Leadership & Management*, 28 (2), 159-87.
- Louis, K. S., Leithwood, K. A., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning*. Nova Iorque: The Wallace Foundation.

- Louis, K. S.; Dretzke, B. & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (3), 315–336.
- MacBeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores S.A.
- Machado, J. (2016). Os professores e a gestão da mudança educativa. Implicações de uma proposta de supervisão entre pares. In J. Machado, & J. M. Alves (coord.), *Professores e Escola. Conhecimento, formação e ação*. (pp. 97-111). Porto: Universidade Católica Editora.
- Marchão, A. J. (2011). Desenvolvimento Profissional dos Educadores e dos Professores – É possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho? *PROFFORMA*, 03, 1-6.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5.ª ed.) (Trad. De P. S. López e C. C. Pita). Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2 (2), 49-65.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research. A guide to design and implementation*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Messina, G. (2001). Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 225-233.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods source book* (3.ª ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publishing.
- Mitchell, D. E., & Tucker, S. (1992). Leadership as a way of thinking. *Educational Leadership*, 49 (5), 30-35.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Moreira, M. A. (2009). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. In F. Vieira (orgs.), et al., *Pedagogia para a autonomia: reconstruir a*

- esperança na educação*. Atas do Encontro do Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia, 4, Braga, pp. 241-258.
- Moreira, M. A. (2011). Quebrando os silêncios das histórias únicas: As narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação em supervisão. *Formação Docente*, 5 (5), 11-29.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2.^a ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publishing.
- Morgan, D. L. (2008). Focus Group. In Lisa M. Gaven (ed.). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 352-354). Vol. 1 e 2. Thousand Oaks, CA: SAGE Publishing.
- Morgan, D. L., & Guevara, H. (2008). Interview guide. In Lisa M. Gaven (ed.). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 469-470). Vol. 1 e 2. Thousand Oaks, CA: SAGE Publishing.
- Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris: PUF.
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives*. Hors-Série, n.º 3. *Actes du Colloque Bilan et Perspectives de la Recherche Qualitative*.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: principles and practice. NCSL, National College for School Leadership. Acedido em junho, 27, 2018 em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.488.967&rep=rep1&type=pdf>
- Muñoz Serván, P., & Muñoz Serván, I. (2004). Intervención en la familia: estudio de casos. In Gloria Pérez Serrano (coord.). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas* (4.^a ed.) (pp. 221-252). Madrid: Narcea.
- Muñoz, A. R. & Losada, S. G. (2000). La innovación educativa viaja en tren. *XXI, Revista de Educación*, 2. Universidad de Huelva, 115-128.

- Nogaro, A., & Battestin, C. (2016). Sentidos e contornos da inovação na educação. *HOLOS*, 32 (2), 357-372.
- Nolan, J. F., & Hoover, L. A. (2011). *Teacher supervision & evaluation: Theory into practice*. (3.^a ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (coord.). *As organizações escolares em análise* (pp.15-43). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional - Publicações Dom Quixote.
- O'Brien, J., Draper, J. & Murphy, D. (2008). *School leadership* (2.^a ed.). Edimburgo: Dunedin.
- OCDE (1999). *Les écoles innovantes*. Paris: Edições OCDE. Acedido em maio, 27, 2018 em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264281424-fr>.
- OCDE (2009). *Working Out Change. Systemic Innovation in Vocational Education and Training*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2011). *Building a high-quality teaching profession: lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2017). *The OECD handbook for innovative learning environments*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2019a). *Résultats de TALIS 2019: Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie* (vol. 1). Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019b), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Acedido em setembro, 14, 2019 em: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.
- Oliveira, I. (2018). Liderança(s) e inovação tecnológica. In L. Grave-Resendes, G. Bastos, & I. Oliveira (coords.), *Lideranças e inovação em contextos educativos* (pp. 21-41). Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira, I., & Courel, C. (2013). Mudança e inovação em educação: O compromisso dos professores. *Interações*, 27, 97-117. Acedido em junho, 30, 2014 em: [hQp://revistas.rcaap.pt/interaccoes/arScle/view/3404/2719](http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/arScle/view/3404/2719)

- Oliveira, M. L. R. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 43 - 54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na formação de professores II – Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Paiva Campos, B. (1986). A formação-participante de não-profissionais para a inovação em educação infantil. *Análise Psicológica*, 1(v), 155-168.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3.^a ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publishing.
- Pawlas, G. E., & Oliva, P. F. (2008). *Supervision for today's schools* (8.^a ed.). Nova Iorque: John Wiley & Sons, Inc.
- Pedró, F. (2018). Tendencias intencionales en innovación educativa: retos y oportunidades. In F. Rey, & M. Jabonero (coords.), *Sistemas educativos decentes* (pp. 71-99). Junta de Castilla y León e Fundación Santillana.
- Pérez Gómez, A. I. (2002). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. In J. Gimeno Sacristán, & A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (10.^a ed.) (pp. 115-136). Madrid: Ed. Morata.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: Ed. La Muralla, S.A.
- Pérez Serrano, G. (coord.) (2004). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas* (4.^a ed.). Madrid: Narcea.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação* (2.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Pinto, V., Galdames, S., & Rodriguez, S. (2010). Aprendizajes y desafíos para la formación de líderes intermedios de organizaciones educativas. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 136-157.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Policy and Practice*, vol. 1. Paris: OECD.

- Prates, M. L., Aranha, A., & Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(1), 20-36.
- Prior, L. (2004). Doing things with documents. In D. Silverman, (ed.). *Qualitative research. Theory, method and practice* (2.^a ed.) (pp. 76-94). Thousands Oaks, CA: SAGE Publishing
- Punch, K. F. (2014). *Introduction to social research. Quantitative & qualitative approaches*. (3.^a ed.). Londres: SAGE Publishing.
- Queiroga, L. C., Barreira, C., & Oliveira, A. (2019). *supervisão pedagógica e Desempenho Docente. Contextos Colaborativos e Papel dos Pares para o Desenvolvimento Profissional*. Lisboa: Chiado Books.
- Richards, L., & Richards, T. (1991). The Transformation of Qualitative Method: Computational Paradigms and Research Processes. In N. G. Fielding, & R. M. Lee (Eds.), *Using Computers in Qualitative Research* (pp.38-53). Londres: SAGE Publishing.
- Richmon, M. J., & Allison, D. J. (2003). Toward a Conceptual Framework for Leadership Inquiry. *Educational Management & Administration*, 31, (1), 31-50.
- Riehl, C. (2001). Bridges to the Future: The Contributions of Qualitative Research to the Sociology of Education. *Sociology of Education Extra Issue*, 74, 115-134.
- Riessman, C. K. (2008). Narrative analysis. In Lisa M. Gaven (ed.). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 539-540). Vol. 1 e 2. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Robinson, V. (2018). *Reduce Change to Increase Improvement*. São Francisco, CA: Corwin Press.
- Rodrigues, M. A. V. (2011) O Tratamento e Análise de Dados. In Hugo Consciência Silvestre, & Joaquim Filipe Araújo (Coords.), *Metodologia para Investigação Social* (pp. 171-210). Lisboa: Escolar Editora.
- Roldão, M. C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria – uma triangulação transformativa nas escolas?. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 7-28.

- Roldão, M. C. (2014). Para que serve a supervisão? In J. Machado, & J. M. Alves (coord.), *Coordenação, Supervisão e Liderança: Escolas, projetos e aprendizagens* (pp. 36-47). Porto: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. C., Neto-Mendes, A., Costa, J.A., & Alonso, L. (2006). Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005). *Investigar em Educação*, 5 – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 17-148.
- Roldão, M. C., Reis, P., & Costa, N. (2012). Balanço do programa de supervisão, apoio, acompanhamento e avaliação ao período probatório em Portugal – dos eixos de intervenção a uma visão prospetiva. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, 20 (76), 547-554, jul./set.
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. In T. Bush, V. Robinson, J. Sun, D. Giles, C. Cuéllar, J. Spillane, et al., *Liderazgo educativo en las escuelas: nueve miradas* (pp. 177-204). Santiago do Chile: Salesianos Impresores, S.A.
- Sá-Chaves, I. S. C. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santana, M. R. (2000). Innovación educativa e institución escolar. *XXI, Revista de Educación*, 2. Universidad de Huelva, 199-211.
- Santiago, R. (2000). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In I. Alarcão (org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 25 - 41). Porto: Porto Editora.
- Santomé, J. T. (2006). *A desmotivação dos professores*. Mangualde: Ed. Pedagogo.
- Santos Guerra, M. A. (2010). Construir la interculturalidade. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*, 1, 31-38.
- Santos, J. R. (2018). *As TIC na escola pública portuguesa e a sua relação com as lideranças*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade Aberta de Portugal, Lisboa, Portugal.
- Santos, J. R., & Gaspar, M. I. (2012). Conteúdo curricular: inovação com as tecnologias? In Estrela, Teresa et al. *Revisitar os Estudos Curriculares. Onde Estamos e Para Onde Vamos?* (pp. 1858-1866). Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.

- Schleicher, A. (2015), *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*. International Summit on The Teaching Profession, OCDE Publishing. Acedido em abril, 15, 2014 em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264231191-en>
- Schleicher, A. (Ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Paris: Publicações OECD.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A aventura de inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Sebarroja, J. C. (2002). El profesorado y la innovación educativa. In Pedro Cañal de Leon (coord.), *La innovación educativa*. Madrid: Ed. Akal.
- Senge, P. M. (1990). The leader's new work: building the learning organization. *Sloan Management Review*, 32 (1), 7-23.
- Sergiovanni, T. J. (1990). Adding value to leadership gets extraordinary results. *Educational Leadership*, 47 (8), 23-27.
- Sergiovanni, T. J. (1992a). Why we should seek substitutes for leadership. *Educational Leadership*, 47 (8), 41- 45.
- Sergiovanni, T. J. (1992b). Moral authority and the regeneration of supervision. In C. Glickman (Ed.), *Supervision in transition: 1992 yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development* (pp. 203-214). ASCD.
- Sergiovanni, T. J. (2004a). *Novos caminhos para a liderança*. Porto: Edições ASA.
- Sergiovanni, T. J. (2004b). *O mundo da liderança*. Porto: Edições ASA.
- Sergiovanni, T. J. (2005). *Perspectives on school leadership: taking another look*. Acedido em abril, 15, 2014 em http://research.acer.edu.au/apc_monographs/16
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002). *Supervision. A redefinition* (8.^a ed.). Boston: MacGrawHill.
- Serrat, M. L. F. (2000). Innovar en la escuela desde la dirección, en tiempos de supervivencia. *XXI, Revista de Educación*, 2. Universidad de Huelva, 147-162.
- Sheppard, B., Brown, J., & Dibbon, D. (2009). *School district leadership matters*. New York: Springer Science+Business Media B.V.

- Sierra Bravo, R. (1995). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios* (10.^a ed.). Madrid: Paraninfo, S.A.
- Silva, E. A. (2011). Um olhar organizacional à luz das perspectivas burocrática e política. In Licínio C. Lima (Org.), Eugénio A. Silva, Leonor L. Torres, Virgínio Sá, & Carlos Estêvão, *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas* (pp. 59-108). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, H. M. T., & Guilherme, S. (2011). Narrativas escritas na formação docente: um encontro com a alteridade. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6 (1), 217-231.
- Silva, I. S., Veloso, A. L. & Keating, J. B. (2014). *Focus group: considerações teóricas e metodológicas*. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silverman, D., & Marvasti, A. (2008). *Doing qualitative research. A comprehensive guide*. Thousands Oaks, CA: SAGE Publishing.
- Simons, H. (2014). Case study research: in-depth understanding in context. In Patricia Leavy (ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp.455-470). Oxford: Oxford University Press.
- Smith, S. C., & Piele, Ph. K. (2006). *School leadership. Handbook for excellence in student learning* (4.^a ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publicações.
- Smyth, J. (1991). *Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Philadelphia: Open University Press.
- Sousa, J. M. (2000). *O professor como pessoa*. Porto: Edições Asa.
- Spillane J. P., Halverson, R. R., & Diamond, J. B. (2008). Théorisation du leadership en éducation: une analyse en termes de cognition située. *Education et Sociétés*, 21, 121-149. Acedido em junho, 16, 2014 em <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2008-1-page-121.htm>.
- Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69 (2), 143-150.
- Stake, R. E. (1994). Case studies. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236 - 247). Londres: SAGE Publishing.

- Stake, R. E. (1998). Case studies. In N. K. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 86 - 109). Thousand Oaks, CA: SAGE Publishing.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (1990). *Focus groups: Theory and practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publishing.
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N., & Rook, D. W. (2007). *Focus groups: Theory and practice* (2.^a ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publishing.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: a survey of theory and research*. Nova Iorque: Free Press.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools. Linking school effectiveness and school improvement*. Philadelphia: Open University Press.
- Stronge, J. H., Richard, H. B., & Catano, N. (2008). *Qualities of effective principals*. Alexandria, VA: ASCD.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). Alternative Approaches to Supervision: Cases from the Field. *The Journal of Curriculum and Supervision*, 15 (3), 212-235.
- Tannenbaum, A. (1968). *Control in organizations*. Nova Iorque: McGraw Hill.
- Thurler, M. G. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 00 (0), 1-16.
- Tracy, S. J. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola* (pp. 19-92). Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto, *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica e práctica profesional* (4.^a ed.). Madrid: Editorial Síntesis.

- Van der Maren, J-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2.^a ed.). Bruxelas: De Boeck.
- Vieira, F. (2009a). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação e Sociedade.*, 29 (105), 197-217.
- Vieira, F. (2009b). A supervisão pedagógica e emancipação profissional. *Revista ELO 16*, 31-35.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora. *Cadernos do CCAP – I*. Ministério da Educação.
- Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S., & Jacotin, G. (2019), *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?*, Educational Research and Innovation. Paris: OCDE Publishing.
- Waite, D. (2006). Whither supervision? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2), 1-13.
- Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- Wilkinson, S. (2004). Focus group research. In D. Silverman, (ed.). *Qualitative research. Theory, method and practice* (2.^a ed.) (pp. 177-199). Thousands Oaks, CA: SAGE Publishing.
- Winter, G. (2000). A comparative discussion of the notion of ‘validity’ in qualitative and quantitative research. *The Qualitative Report*, 4 (3), 1-14. Acedido em maio, 14, 2018 em <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol4/iss3/4>
- Wolcott, H. F. (2001). *Writing up qualitative research* (2.^a ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publishing.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: SAGE Publishing.
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. Newbury Park, CA: SAGE Publishing.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10 (2), 285–305.

Zepeda, J., & Glanz, J. (eds.) (2016). *Supervision: new perspectives for theory and practice* (2.^a ed.). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishing Group.

Zepeda, J., & Ponticel, J. A. (eds.) (2018). *The Wiley Handbook of Educational Supervision*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Legislação enquadradora

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. *Diário da República, Suplemento, 1.ª série-A – N.º 102*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. *Diário da República, 1.ª série – N.º 14*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2008, 22 de abril. *Diário da República, 1.ª série – N.º 79*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro. *Diário da República, 1.ª série – N.º 177*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 126/2012, de 2 de julho. *Diário da República, 1.ª série – N.º 119*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. *Diário da República, 1.ª série – N.º 126*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho. *Diário da República, 1.ª série-B – N.º 168*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto. *Diário da República, 1.ª série-B – N.º 199*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. *Diário da República, 2.ª série – N.º 128*. Ministério da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. *Diário da República, 1.ª série – N.º 166*. Assembleia da República. Lisboa.

ANEXOS

ANEXO I
Guião das narrativas escritas

Guião das narrativas escritas



Caro (a) colega,

No âmbito do doutoramento em Educação, especialidade de Liderança Educacional, que estou a realizar na Universidade Aberta pretendo desenvolver um estudo sobre as práticas de supervisão pedagógica do agrupamento de escolas de X. Neste sentido, importa estudar como as lideranças intermédias, enquanto supervisores pedagógicos, afetam o desenvolvimento da escola e dos seus profissionais.

Neste estudo, optei por recolher as perceções dos docentes através dos seus testemunhos, pelo que agradeço, desde já, a sua valiosa e imprescindível colaboração.

Os dados recolhidos serão unicamente utilizados para fins académicos, estando desde já assegurada a confidencialidade das suas respostas.

Solicito, pois, que conte a sua experiência profissional/académica no âmbito da supervisão pedagógica, vivida neste agrupamento, tendo em consideração os pontos seguintes e mencionando, quando for o caso, a utilização de ferramentas tecnológicas (blogue, wiki, email, chat, entre outros):

- *acontecimentos que o/a tenham marcado/a (positiva ou negativamente) que relacione com a ação do/a Coordenador/a de Departamento e que mostre práticas de supervisão colocadas em ação (exceptuando situações relacionadas com a avaliação do desempenho);*

- *experiências de supervisão pedagógica em que tenha participado/colaborado ou implementado na escola em que atualmente leciona;*

- *aprendizagens e/ou dificuldades sentidas no desenvolvimento dessas práticas de supervisão pedagógica;*

- *impactos percebidos como resultantes do desenvolvimento dessas práticas na introdução de melhorias/ inovação na escola (ou agrupamento).*

Agradeço, por fim, que complete os seguintes dados e que envie o seu texto para o meu email

Idade:

Género:

Grupo de docência:

Habilitações académicas:

Tempo de serviço:

Tempo de serviço neste agrupamento de escolas:

Cargo(s) exercido(s) atualmente:

Mais uma vez, agradeço a sua disponibilidade e colaboração, fundamentais para a consecução deste estudo.

ANEXO II
Guião da entrevista à diretora do
agrupamento de escolas

Lideranças intermédias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas

GUIÃO DA ENTREVISTA À DIRETORA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS			
DIMENSÕES	CATEGORIAS	ITENS	OBJETIVOS
Caracterização dos Participantes	Idade	Idade (até 31.12.2017)	Caracterização dos participantes
	Género	Masculino/Feminino	
	Habilitações académicas	Grau académico Formação especializada	
	Situação/inserção profissional	Tempo de serviço Escalão em que se encontra Grupo de recrutamento Vínculo ao agrupamento Número de anos como presidente do conselho diretivo e/ou como diretora de escola e/ou como diretora/presidente da CAP do agrupamento de escolas (data de início e fim de funções)	
	Liderança	Ideia de escola e de cultura de escola Noção de liderança Importância da liderança escolar	
Significado de supervisão pedagógica	Entendimento de supervisão pedagógica	Perceção de supervisão pedagógica Objetivos da supervisão pedagógica Posicionamento da direção face à supervisão pedagógica	Identificar as perceções sobre a supervisão pedagógica
	Relevância da supervisão pedagógica	Importância da supervisão pedagógica no agrupamento	
Caracterização das práticas de supervisão no agrupamento	Práticas de supervisão implementadas	Caracterização/estratégias	Caracterizar as práticas de supervisão pedagógica no agrupamento de escolas
	Projetos comuns, a todos os departamentos curriculares, de supervisão pedagógica	Caracterização	

Lideranças intermédias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas

	Apoio e incentivo da direção ao trabalho conjunto dos docentes	Estratégias/condições/dinamização	
Contribuição da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional docente	Contributos da supervisão pedagógica	Estratégias utilizadas	Analisar como a supervisão pedagógica contribui para o desenvolvimento profissional docente no agrupamento
	Combate ao individualismo/isolamento docente	Técnicas e estratégias implementadas	
	Ação da direção	Técnicas e estratégias implementada Impulso dado	
Práticas inovadoras de supervisão implementadas no agrupamento	Entendimento de inovação Práticas inovadoras de supervisão	Caracterização do termo inovação Enumeração e caracterização dessas práticas	Evidenciar práticas inovadoras de supervisão implementadas no agrupamento
	Divulgação das práticas inovadoras Avaliação das práticas inovadoras Impulso dado pela direção	Forma de divulgação Forma (s) de avaliação, objetivos e finalidades Motivação dos docentes	

ANEXO III

**Guião da entrevista aos coordenadores de
departamento curricular e à coordenadora do
conselho de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS COORDENADORES			
DIMENSÕES	CATEGORIAS	ITENS	OBJETIVOS
Caracterização dos Participantes	Idade	Idade (até 31.12.2017)	Caracterização dos participantes
	Género	Masculino/Feminino	
	Habilitações académicas	Grau académico Formação especializada	
	Situação/inserção profissional	Tempo de serviço Escalão em que se encontra Grupo de recrutamento Vínculo ao agrupamento Número de anos como coordenador de departamento curricular (data de início de funções)	
	Liderança	Ideia de escola e de cultura de escola Noção de liderança Importância da liderança escolar	
Significado de supervisão pedagógica	Entendimento de supervisão pedagógica	Perceção de supervisão pedagógica Objetivos da supervisão pedagógica Posicionamento face à supervisão pedagógica	Identificar as perceções sobre a supervisão pedagógica
	Relevância da supervisão pedagógica	Importância da supervisão pedagógica no agrupamento	
Caracterização das práticas de supervisão no agrupamento	Práticas de supervisão implementadas	Caracterização/estratégias	Caracterizar as práticas de supervisão pedagógica no agrupamento de escolas
	Projetos de supervisão pedagógica no agrupamento	Caracterização	
	Apoio e incentivo ao trabalho conjunto dos docentes do departamento Obstáculos/constrangimentos na implementação de práticas supervisivas	Estratégias/condições/dinamização Enumeração/caracterização dos obstáculos/constrangimentos	
Contribuição da supervisão	Contributos da supervisão pedagógica	Estratégias utilizadas	Analisar como a supervisão

Lideranças intermédias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas

pedagógica para o desenvolvimento profissional docente	Combate ao individualismo/isolamento docente	Técnicas e estratégias implementadas	pedagógica contribui para o desenvolvimento profissional docente no agrupamento
	Ação do coordenador na promoção/acompanhamento/dinamização de projetos individuais	Técnicas e estratégias implementadas Impulso dado	
Práticas inovadoras de supervisão implementadas no agrupamento	Entendimento de inovação	Caracterização do termo inovação	Evidenciar práticas inovadoras de supervisão implementadas no agrupamento
	Práticas inovadoras de supervisão	Enumeração e caracterização dessas práticas	
	Divulgação das práticas inovadoras	Forma de divulgação	
	Avaliação das práticas inovadoras	Forma (s) de avaliação, objetivos e finalidades	
		Motivação dos docentes	

ANEXO IV
Guião da entrevista em grupo (*Focus group*)

GUIÃO DA ENTREVISTA EM GRUPO (<i>FOCUS GROUP</i>)			
DIMENSÕES	CATEGORIAS	ITENS	OBJETIVOS
Caracterização dos Participantes	Idade	Idade (até 31.12.2017)	Caracterização dos participantes
	Género	Masculino/Feminino	
	Habilitações académicas	Grau académico Formação especializada em supervisão (ou outra)	
	Situação/inserção profissional	Tempo de serviço Escala em que se encontra Grupo de recrutamento Vínculo ao agrupamento	
	Liderança	Ideia de escola e de cultura de escola Noção de liderança Importância da liderança escolar	
Significado de supervisão pedagógica	Entendimento de supervisão pedagógica	Ideia de escola e de cultura de escola Noção de liderança Importância da liderança escolar	Identificar as perceções sobre a supervisão pedagógica
	Relevância da supervisão pedagógica	Importância da supervisão pedagógica no agrupamento	
Caracterização das práticas de supervisão no agrupamento	Práticas de supervisão implementadas	Caracterização/estratégias	Caracterizar as práticas de supervisão pedagógica no agrupamento de escolas
	Projetos de supervisão pedagógica no agrupamento	Caracterização	
	Apoio e incentivo ao trabalho conjunto dos docentes do departamento por parte do coordenador Obstáculos/constrangimentos na implementação de práticas supervisivas	Estratégias/condições/dinamização Enumeração/caracterização dos obstáculos/constrangimentos	
Contribuição da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional	Contributos da supervisão pedagógica	Estratégias utilizadas	Analisar como a supervisão pedagógica contribui para o desenvolviment
	Combate ao individualismo/isolamento docente	Técnicas e estratégias implementadas	

Lideranças intermédias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas

docente			o profissional docente no agrupamento
	Ação do coordenador na promoção/acompanhamento/dinamização de projetos individuais	Técnicas e estratégias implementadas Impulso dado	
Práticas inovadoras de supervisão implementadas no agrupamento	Entendimento de inovação Práticas inovadoras de supervisão	Caracterização do termo inovação Enumeração e caracterização dessas práticas	Evidenciar práticas inovadoras de supervisão implementadas no agrupamento
	Divulgação das práticas inovadoras Avaliação das práticas inovadoras	Forma de divulgação Forma (s) de avaliação, objetivos e finalidades Motivação dos docentes	

Lisboa, outubro de 2019

(Maria da Glória Soares Lopes dos Santos)

