

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**Supervisão Pedagógica Entre Pares: Uma Abordagem Colaborativa para a
Construção de uma Cultura de Escola Transformadora**

Joana Isabel Ramos Rodrigues Moreira Ladeiro

Mestrado em Supervisão Pedagógica

2023

UNIVERSIDADE ABERTA



**Supervisão Pedagógica Entre Pares: Uma Abordagem Colaborativa para a
Construção de uma Cultura de Escola Transformadora**

Joana Isabel Ramos Rodrigues Moreira Ladeiro

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Dissertação orientada pela Professora Doutora Susana Henriques

Maio de 2023

A investigação realizada no âmbito desta Dissertação de Mestrado está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - Laboratório de Educação a Distância e eLearning[1] (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



[1] <https://lead.uab.pt>

Licença Creative commons

<https://chooser-beta.creativecommons.org/>

This work is licensed under [CC BY-NC-ND 4.0](#)

 **CC BY-NC-ND 4.0**

**Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0
International**



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

STATEMENT OF INTEGRITY

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

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

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

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

Universidade Aberta, 08 de maio de 2023

Nome completo/Full name: Joana Isabel Ramos Rodrigues Moreira Ladeiro

Assinatura/Signature:

manuscrita ou digital / handwritten or digital

Supervisão Pedagógica Entre Pares: Uma Abordagem Colaborativa para a Construção de uma Cultura de Escola Transformadora

Resumo

A prática pedagógica de cada docente é condicionada pelo seu referencial próprio de crenças, imagens e valores, construídos ao longo da vida. Quando as escolas procuram inovar em Educação e, sobretudo, quando essa inovação é disruptiva relativamente à cultura anterior, os processos de mudança tornam-se particularmente difíceis porque implicam, da parte dos seus principais agentes – os professores – a capacidade e a aceitação para desconstruir analítica e reflexivamente a profissionalidade e reconstruí-la de modo a dar sentido e significado a uma nova cultura, profissional e de escola. Este não pode nem deve ser um processo solitário. Vários autores afirmam que existe na supervisão pedagógica entre pares esse potencial transformador, assente na relação profissional colaborativa entre pares. Através das perceções de professores e lideranças de uma escola privada com um modelo pedagógico próprio, que atravessa um processo de profunda mudança, desenvolveu-se um estudo de caso. Pretendeu averiguar-se de que modo a supervisão pedagógica entre pares contribui para a reconstrução da cultura de escola, no sentido em que mobiliza os docentes para a convergência de crenças e valores que pautam essa nova cultura. Os dados obtidos a partir de entrevistas, documentos da escola, observação e um questionário foram cruzados, analisados e interpretados à luz dos conceitos de cultura de escola, liderança e supervisão pedagógica. Os resultados evidenciam a relevância do estilo de liderança, da aprendizagem colaborativa (não apenas entre docentes da escola, mas também entre escolas), e ainda dos mecanismos de monitorização, revelando que a cultura docente está a mudar, ainda que lentamente, de uma lógica de individualismo para uma de colaboração, com influência determinante na reculturação da escola.

Palavras-chave: Cultura de escola; supervisão pedagógica horizontal; cultura profissional docente; trabalho colaborativo; liderança

Peer Supervision: A Collaborative Approach to Building a Transformational School Culture

Abstract

Teachers' pedagogical practices are deeply influenced by their own background of beliefs, images and values built throughout their lives. When schools seek to innovate in Education and, especially, when this innovation is disruptive in relation to the previous culture, change becomes significantly difficult because it requires from teachers the ability and acceptance to analytically and reflexively unravel their professionalism and rebuild it in order to give meaning and significance to a new professional and school culture. This cannot and should not be a solitary process. Many authors claim that peer supervision rooted in collaborative professional relationships holds this transformative potential. Through the perceptions of teachers and leaders of a school undergoing a process of profound change, this case study aimed to investigate how pedagogical peer supervision contributes to school reculturing, in the sense that it gathers teachers towards the confluence of beliefs and values that define this new culture. The data obtained from interviews, school documents, observation, and a questionnaire were cross-referenced, analyzed, and interpreted in light of the concepts of school culture, leadership, and pedagogical supervision. The results show the relevance of leadership style, collaborative learning (not only among school teachers but also between schools), as well as monitoring mechanisms, revealing that the teaching culture is changing, albeit slowly, from a logic of individualism to one of collaboration, with decisive influence on the reculturing of the school.

Keywords: school culture; peer supervision; teacher culture; collaborative work; leadership

| Índice

Introdução.....	1
O quê. Porquê. Como.....	1
O problema de investigação.....	7
Estrutura.....	9
Capítulo 1.....	10
Enquadramento teórico.....	11
Cultura ou culturas? Em torno do conceito de cultura de escola.....	11
O que distingue uma cultura de escola positiva?.....	15
Reculturação: construir uma nova cultura de escola.....	19
Para a construção de uma cultura de escola colaborativa: que liderança?.....	21
Liderança sustentável para uma inovação sustentável.....	23
Liderança e reculturação.....	24
Rumo a uma escola colaborativa: supervisão e transformação da cultura docente.....	25
Supervisão Pedagógica.....	27
Elementos e práticas da supervisão: reflexão, observação e trabalho colaborativo.....	29
Capítulo 2.....	33
Metodologia.....	34
Contextualização do estudo e opção metodológica.....	34
Participantes no estudo.....	38
Recolha de dados.....	40
Observação.....	41
Análise documental.....	42
Entrevistas.....	43
Inquérito por questionário.....	45
Quadro 2. Grelha Metodológica.....	47
Capítulo 3.....	50
Análise e discussão dos dados.....	51
Que mudanças ocorreram na escola em função do projeto de inovação implementado ao longo dos últimos 10 anos?.....	51
Caracterização da cultura de escola.....	53
Organização e funcionamento da instituição.....	63
Da escola ideal à escola real: percepções dos agentes sobre o estado atual da cultura de escola.....	72
Construção de uma cultura colaborativa.....	84
Supervisão Pedagógica e transformação da escola: o que pensam os professores.....	101
Supervisão e adesão à cultura de escola: o olhar das lideranças.....	120

Capítulo 4.....	131
Conclusões.....	132
De volta ao problema de investigação.....	132
Destaques.....	138
Notas finais.....	141
Referências.....	143

| Índice de Quadros

Quadro 1. Codificação das entrevistas.....	45
Quadro 2. Grelha Metodológica.....	47
Quadro 3. Categorias e Subcategorias da análise de conteúdo no âmbito do objetivo de investigação 1.a).....	52
Quadro 4. Categorias e Subcategorias da análise de conteúdo no âmbito do objetivo de investigação 1.b).....	72
Quadro 5. Categorias e Subcategorias da análise de conteúdo no âmbito do objetivo de investigação 1.c).....	85
Quadro 6. Categorias e Subcategorias da análise de conteúdo no âmbito do objetivo de investigação 2.a).....	101
Quadro 7. Apresentação dos dados relativos ao 1º item de resposta fechada.....	103
Quadro 8. Apresentação dos dados relativos ao 2º item de resposta fechada.....	103
Quadro 9. Apresentação dos dados relativos ao 4º item.....	105
Quadro 10. Apresentação dos dados relativos ao 5º item de resposta fechada.....	106
Quadro 11. Apresentação dos dados relativos ao 7º item.....	109
Quadro 12. Apresentação dos dados relativos ao 11º item.....	112
Quadro 13. Apresentação dos dados relativos ao 14º item.....	114
Quadro 14. Categorias e Subcategorias da análise de conteúdo no âmbito do objetivo de investigação 2.b).....	119

| Índice de Figuras

Figura 1. Eixos interdependentes para a implementação de processos de inovação e mudança.....	6
Figura 2. Esquematização do modelo de análise.....	32
Figura 3. Organograma da instituição.....	71
Figura 4. Resultados obtidos no item 8 do questionário.....	111
Figura 5. Resultados obtidos no item 9 do questionário.....	111
Figura 6. Resultados obtidos no item 10 do questionário.....	111
Figura 7. Resultados obtidos no item 12 do questionário.....	113
Figura 8. Resultados obtidos no item 13 do questionário.....	113
Figura 9. Resultados obtidos no item 15 do questionário.....	115

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

E - Entrevista

EMI - Equipa de Monitorização da Implementação

EPA - Equipas Pedagógicas de Áreas Afins

EPC - Equipas Pedagógicas de Ciclo

EPM - Equipas Pedagógicas Multidisciplinares

H - Dossier de Horários das Turmas

O - Observação

PAA - Plano Anual de Atividades

PAFC - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PE - Projeto Educativo

PMI - Plano de Monitorização da Implementação do Modelo

Pedagógico

Q - Questionário

RI - Regulamento Interno

SPO - Serviços de Psicologia e Orientação

SPVP - Supervisão Pedagógica

TA - Trabalho Autónomo

TP - Trabalho de Projeto

VOAR - Vinculações, Ousadia, Autonomia, Responsabilidade

W - Website

Introdução

O quê. Porquê. Como.

É urgente repensar a Educação. É urgente repensar o papel da Escola.

Há mais de um século que este mantra ressoa no discurso de pedagogos, educadores, investigadores, filósofos, psicólogos e teóricos da educação. No início do século XX, com o mundo em plena transformação social, Kantenich defendia que as instituições têm de manter “o ouvido no coração de Deus e a mão no pulso do tempo” (1985, sp). Tendo como base um sistema de valores e crenças, o autor defendia a necessidade de as organizações se adaptarem e adequarem a sua ação aos desafios e necessidades reais da sociedade, com atenção a novas tendências, novo conhecimento, avanços tecnológicos e mudanças sociais e económicas, sob pena de se tornarem obsoletas e incapazes de cumprirem os seus propósitos. Sendo responsável por formar os indivíduos que serão os protagonistas das mudanças e transformações que ocorrem em todos os âmbitos da vida, a Educação é uma das áreas mais importantes para o desenvolvimento da sociedade, pelo que se torna essencial que as escolas se adaptem às exigências da sociedade atual, que é cada vez mais complexa, dinâmica e diversa. O que queremos então da escola? Porquê? Como vamos fazer com que aconteça? Em 1916, John Dewey defendia que “o objetivo da educação é permitir que os indivíduos continuem a sua educação” (p.87). Ou seja, a ideia de que a educação não deve ser vista como um fim em si mesmo, mas sim como um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e social que se estende ao longo de toda a vida. Em 1918, William Kilpatrick sublinhava a importância de promover aprendizagens em proximidade com a realidade, da aplicabilidade prática do conhecimento (visão competencial), e defendia o método de projeto como uma forma eficaz de desenvolver nos alunos capacidades como a resolução de problemas, a colaboração e a comunicação. Em 1926, Vygotsky escrevia sobre o papel da educação no desenvolvimento humano, baseando-se na ideia de que o conhecimento é construído por meio da interação social, e sublinhando as vantagens educativas de ambientes de aprendizagem socialmente

ricos. Em 1936, Adolfo Lima propunha uma organização geral da educação baseada em princípios democráticos e promotora da formação integral do indivíduo, nas suas dimensões física, intelectual e social. O autor destacava a importância da educação para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, defendendo que a escola deve ser um espaço de inclusão e de formação de cidadãos críticos e participativos, levantando questões sobre avaliação, formação de professores e relação entre escola e sociedade. Em 1937, Jean Piaget enfatizava o papel ativo da criança na aprendizagem e defendia a ideia de que o conhecimento não é passivamente adquirido, mas sim construído ativamente pela criança através de experiências e interações com o mundo. Em 1964, Freinet propunha um modelo baseado na experimentação e na colaboração, em que os alunos são incentivados a explorar as suas próprias ideias, interesses, e a partilhar conhecimentos com os seus pares, num ambiente escolar democrático que dá voz aos alunos e que pressupõe a sua participação na tomada de decisões sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Em 1996, o relatório Delors destacava o potencial transformador da Escola, sublinhando a sua importância cultural e social como espaço de formação integral, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária. O relatório enunciava os quatro pilares fundamentais para a formação de indivíduos críticos, participativos e capazes de enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança (p.89): aprender a conhecer (aprender a aprender); aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; aprender a ser. Cem anos volvidos, a Escola mantém a sua tradição centenária, apoiada nos princípios da transmissão de conhecimentos e da homogeneidade na organização das suas estruturas e currículo. Com o objetivo de construir uma Escola mais inclusiva, aberta e multicultural, cuja missão é formar cidadãos preparados para os desafios de um mundo cada vez mais exigente e complexo, de incerteza e imprevisibilidade quanto ao futuro, inicia-se em 2017, em Portugal, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), que integra e combina muitas destas ideias. O PAFC apresenta uma nova conceção do currículo que (i) integra um plano de aprendizagens essenciais que a sociedade entende como competências a adquirir na escola e (ii) a conceção que

cada escola faz desse currículo através da sua concretização em projetos curriculares em contexto, tratando-se de uma forma de pensar o currículo que Roldão (2013) refere como “binómio curricular”. As possibilidades abertas para conceber e adotar novos modelos de organização e desenvolvimento curricular constituem, no entanto, um enorme desafio à capacidade de inovar para construir uma nova cultura de escola. Essa reculturação assenta em processos de apropriação de novos valores, crenças e normas que resultem em novas conceções e significados sobre Educação e docência (Fink & Stoll, 2005). No entanto, numa instituição centenária assente em princípios de racionalidade tecnicista e instrumental, com uma cultura docente também ela fortemente tecnicista e com carácter padronizador, não bastam alterações legislativas para que se concretize uma transformação sustentada e sustentável. Perante uma cultura escolar centenária e profundamente enraizada, a transformação é difícil e lenta porque implica uma rutura com o passado que não tem só a ver com as práticas. Tem, sobretudo, a ver com o facto de os professores, agentes de primeira linha na transformação da escola, se verem perante uma nova profissionalidade docente que põe em causa a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores, construídos ao longo da vida (Oliveira & Serrazina, 2002). Trata-se de mudar interior e profundamente a postura dos professores face à docência e à sua missão para que, com eles, a escola também se transforme profundamente, de dentro para fora, de modo sustentado, coerente e sustentável. Neste contexto de mudança, vários autores encontram na supervisão pedagógica entre pares e no trabalho colaborativo docente o potencial para essa capacidade transformativa. Porque a aprendizagem para a mudança não se faz através de um processo solitário nem por imposição, mas em colaboração e por escolha própria (Hargreaves, 1998, conforme citado em Machado, 2017). Para que tal seja possível, é necessário contar com lideranças comprometidas com a transformação das escolas, capazes de criar um ambiente favorável à inovação, à criatividade e à colaboração, e de incentivar e criar condições organizacionais para trabalho em equipa, a participação ativa de professores e alunos e o desenvolvimento de projetos educativos relevantes e significativos.

A implementação de processos de mudança e inovação na escola requer, assim, uma conjuntura situacional assente em três eixos fundamentais e interdependentes entre si, que nortearam este estudo:

- uma cultura organizacional de escola aberta à mudança,
- uma liderança transformacional,
- e toda uma orgânica colaborativa entre os agentes promotores dessa mudança.

O sucesso na transformação da escola é tão mais provável se nela existir uma cultura de valores e crenças partilhadas, reforçada por uma missão educativa bem definida, um sentido de pertença àquela comunidade educativa, confiança entre os agentes educativos que nela operam e um compromisso de melhoria assumido por todos (Deal & Peterson, 2016, p.11). Este sentido de pertença e de identificação com a missão, que Torres (2013) classifica como manifestação cultural integradora, aliado à ideia de uma cultura de aprendizagem contínua (de alunos e professores) num espaço de trabalho onde há coesão e que fomenta o compromisso e a colaboração dos professores, são fundamentais para iniciativas de mudança bem sucedidas (Roby, 2011). Por outro lado, a tarefa de definir o rumo da organização e conceber uma cultura organizacional de escola estimuladora de compromisso, de motivação e de união em torno de uma missão comum depende de uma nova conceção de liderança (Amorim et al, 2020).

Culturas escolares integradoras impulsionadas por lideranças individuais de feição integradora, expressas por um elevado sentido de pertença e de identidade organizacional, são percecionadas como promotoras do sucesso escolar e da eficácia organizacional. (Caixeiro et al, 2015, p.115).

Se a melhoria da escola sustentada pela sua cultura requer união, empenho e compromisso por parte dos principais agentes de mudança, o desafio da liderança passa também, de forma incontornável, pela mobilização dos docentes no que se refere ao combate ao isolamento profissional e ao incentivo e criação de condições para o trabalho colaborativo. Transformar a escola significa também mudar a cultura docente, envolver os professores na definição e consecução de

objetivos comuns, partilhando responsabilidades, aumentando a sua autonomia e apostando de forma clara no desenvolvimento profissional enquanto prioridade para o desenvolvimento da organização. Transformar a escola significa construir uma cultura docente colaborativa através de um estilo de liderança transformadora ou transformacional, capaz de motivar, de gerar relações de confiança, de lançar desafios cativantes, de orientar para uma visão e uma missão partilhadas, capaz de delegar, descentralizando responsabilidades, conferindo autonomia aos professores, e promovendo uma cultura de colaboração (Santos & Neves, 2018, p.63). As mudanças acontecem na escola quando, em colaboração, os seus membros se envolvem em dinâmicas de aprendizagem com os seus pares, de onde constroem significados comuns, que conduzem à concretização de metas comuns. Trata-se de promover capacidade de aprendizagem docente, e das escolas enquanto organizações, o que implica, da parte das lideranças, o incentivo e apoio ao desenvolvimento profissional, acionando formas de trabalho colaborativo que levem os professores a investigar e refletir sobre a sua prática (Bolívar, 2017). Neste tipo de cultura, todas as pessoas no sistema são vistas como aprendentes e assumem-se como tal (Roberts, 2012, p.527).

A construção de uma cultura de colaboração através de dinâmicas de aprendizagem também ela colaborativa é geradora de capacidade coletiva para a transformação conducente à melhoria. Como tem demonstrado a literatura sobre "organizações aprendentes", as organizações são transformadas por um processo de autodesenvolvimento que, nas escolas, tem o seu foco nos processos de ensino e aprendizagem (Bolívar, 2017). Se o trabalho colaborativo é "uma atitude, um processo e também um meio para a realização de um trabalho conjunto com finalidade à vista", não é, por si só, suficiente para resultar em verdadeira transformação (Alarcão, 2014, p.24). Tal apenas acontece se este for aliado a outras dinâmicas de suporte ao desenvolvimento profissional docente, como observação de pares, reflexão analítica e crítica, envolvimento em projetos, acompanhadas de questionamento crítico e *feedback* formativo (Roldão, 2014, p.39). Ou seja, dinâmicas de supervisão colegial ou colaborativa (Sergiovanni & Starrat, 2002). Nesta abordagem desenvolvimentista, a supervisão constitui um

importante mecanismo de transformação na forma como os professores se organizam, trabalham, e encaram a docência (Roldão, 2014, p.37). Para fechar o ciclo,

A mudança em educação tem de ser, sobretudo, uma mudança cultural, o que significa, neste caso, ter em conta (...) as influências determinantes que o modo de trabalho pedagógico, específico das situações educativas, exerce na maneira como são organizadas e geridas as escolas e nas estratégias e ações dos seus diversos atores. (Barroso, 2013, p.181).

A implementação de processos de mudança e inovação depende, pois, da cultura organizacional de escola, que depende das lideranças, que influenciam a cultura, que criam condições estruturais para que a mudança aconteça. Depende dos professores que, motivados e envolvidos por uma liderança transformacional, trabalham colaborativamente numa comunidade de aprendizagem, assumindo eles próprios papéis de liderança, cuja ação transformadora contribui, por sua vez, para a construção de uma nova cultura de escola.

Figura 1.



Eixos interdependentes para a implementação de processos de inovação e mudança

Fonte: elaboração própria

É sobre estas correlações que se situa o problema de investigação que deu origem a este estudo, propondo perceber de que modo a supervisão pedagógica entre pares contribui para essa reculturação.

O problema de investigação

De que modo a supervisão pedagógica entre pares contribui para a reconstrução da cultura de escola, na perspetiva de professores e lideranças de uma escola em transformação?

Se é verdade que a concretização de um novo modelo organizativo da escola implica uma rutura profunda com a tradição, também é verdade que muitas escolas, com lideranças abertas à mudança e suficientemente convictas e sólidas para a promover, começam já a pôr em prática novas formas de organização e a adotar percursos próprios. O estudo de caso que aqui se apresenta decorreu numa dessas escolas que, ao longo da última década, tem vindo a implementar e desenvolver um projeto educativo inovador, não tanto do ponto de vista conceptual - uma vez que integra ideias exaustivamente discutidas na literatura sobre mudança educacional - mas do ponto de vista da prática, porque se propõe concretizá-las. Mas até que ponto a supervisão pedagógica - nomeadamente a supervisão horizontal entre pares - tem impacto nas crenças e valores dos professores, na sua ação docente e, por consequência, na reconstrução de uma nova cultura de escola? É este o problema de investigação que aqui se propõe abordar através do relatório de investigação que ora se apresenta. Numa primeira parte, procurámos compreender as mudanças que ocorreram na escola em função do projeto de inovação implementado ao longo dos últimos dez anos. No âmbito desta primeira questão, foram traçados três objetivos de investigação:

- Caracterizar a cultura de escola que se pretende construir, verificando de que modo o funcionamento e organização da instituição, bem como as opções pedagógicas assumidas se encontram alinhadas com a mudança preconizada;

- Averiguar acerca da percepção dos agentes de mudança (docentes e lideranças) sobre o estado atual da cultura de escola, e dificuldades detetadas no processo de mudança;
- Caracterizar as práticas de supervisão pedagógica implementadas e identificar dificuldades detetadas.

Na segunda parte do estudo procuramos compreender de que modo as práticas de supervisão pedagógica entre pares (supervisão horizontal) têm vindo a apoiar o processo de transformação da instituição, em particular a mudança de crenças e valores, e a abertura à mudança sustentada de práticas docentes. Para tal, propusemo-nos:

- Averiguar acerca das percepções dos professores sobre o impacto das práticas de supervisão pedagógica horizontal (i) na reflexão sobre as suas crenças e práticas; (ii) no processo de apropriação coletiva de valores e crenças partilhados; (iii) na mudança consciente, consistente e convicta das suas práticas;
- Conhecer as percepções das lideranças sobre o impacto das práticas colaborativas de supervisão pedagógica entre pares na adesão à nova cultura da escola.

A estratégia de investigação incidiu na análise de conteúdo de documentos estruturantes da organização, de entrevistas a professores e lideranças, de testemunhos publicados no *website*¹ da escola, das respostas a um questionário passado aos docentes envolvidos em processos de supervisão pedagógica entre pares, e ainda de registos de observação efetuados em ambiente natural, de interações em sala de professores e reuniões, proporcionados pela nossa proximidade ao contexto em estudo, uma vez que pertencemos ao corpo docente da instituição. Fica a ressalva de que, apesar dessa proximidade, as nossas funções na instituição são desempenhadas num setor da escola independente daquele em que decorreu a recolha de dados para este estudo, o que

¹ Por razões de ordem ética, designadamente as que se prendem com o anonimato das fontes, não se identifica o *website* consultado.

proporcionou uma visão, na medida do possível, distanciada, com a preocupação permanente em manter uma atitude investigativa objetiva e desapassionada.

Estrutura

O relatório do estudo desenvolvido que aqui se apresenta foi estruturado em capítulos, sendo o primeiro dedicado ao enquadramento teórico da investigação, com a explicitação, descrição e delimitação dos conceitos teóricos que são mobilizados ao longo de todo o trabalho: cultura de escola, supervisão pedagógica e liderança. No segundo capítulo, procede-se à contextualização do estudo e à explicitação das opções metodológicas, com a fundamentação da estratégia investigativa adotada. O terceiro capítulo refere-se à apresentação e discussão dos dados, convocando os conceitos que integram o referencial teórico do estudo. Este capítulo encontra-se estruturado em coerência com as questões e objetivos de investigação decorrentes do problema formulado. No quarto e último capítulo faz-se uma síntese dos resultados obtidos, apresentam-se as conclusões do estudo e destacam-se aspetos que se nos afiguram como mais relevantes nesta investigação.

Capítulo 1

Enquadramento teórico

Neste capítulo define-se o quadro teórico que sustenta este estudo. Tendo como pano de fundo a reculturação com vista à construção de uma cultura de escola colaborativa, discute-se o conceito de cultura de escola e, relacionados com este, os conceitos de liderança e de supervisão pedagógica (Fullan & Hargreaves, 2000). Discutem-se ainda as práticas que se relacionam com este último conceito (supervisão pedagógica), tais como a observação de aulas, o trabalho colaborativo docente e a reflexão, enquanto instrumentos transformativos da cultura docente e, por conseguinte, da cultura de escola.

Cultura ou culturas? Em torno do conceito de cultura de escola

Com as discussões em torno da necessidade de mudança em educação ao longo das últimas décadas, o conceito de cultura escolar tem surgido de forma recorrente como expressão de uma visão otimizada da Escola que, ao elencar as características da Escola ideal, coloca em evidência as suas fragilidades atuais. Este conceito surge associado a preocupações de inovação pedagógica, de autonomia e desenvolvimento das escolas, de reformas escolares e “abrange os nossos desejos (...), expectativas (...) e a normatividade do processo de educação” (Pol et al, 2007, p.64). Tem sido extensivo e recorrente o debate sobre o papel da Escola enquanto instituição nuclear em Educação, impulsionado pelas necessidades de uma sociedade multicultural cada vez mais marcada pela diversidade; uma sociedade do conhecimento efêmero, de globalização da economia, de acelerado desenvolvimento científico e tecnológico e de crescimento económico acentuado mas desigual, com todas as implicações sociais que daí advêm e que fazem emergir a urgência de desenvolver nas futuras gerações competências que nunca antes haviam sido tidas na escola como essenciais. Espera-se das escolas que promovam o desenvolvimento de competências de ordem superior, capacidade de resolver problemas, hábitos de colaboração e de trabalho em equipa (Hargreaves et al, 2005); que incorpore de forma equilibrada todos os saberes necessários à condição humana - aprender a saber, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos (Delors et al, 1996); que desenvolva nos alunos a autonomia de aprendizagem, essencial para

a integração de todo e qualquer indivíduo na sociedade do conhecimento – aprender a aprender (idem); que muna os alunos de ferramentas para compreender a realidade e refletir sobre ela de forma crítica; que valorize a preparação para os desempenhos em detrimento da aquisição de conhecimento declarativo; que priorize desenvolvimento de competências em detrimento do saber pelo saber; que seja flexível, variada, sensível à diversidade de formas e ritmos de aprender, motivações e vontades (Machado & Alves, 2017); que se organize em torno das aprendizagens.

Este debate tem acentuado a ideia de que a mudança de paradigma se impõe e que é necessário reconstruir a escola, adotando um novo conceito de currículo, transformando os processos de ensino e de aprendizagem (Morgado & Silva, 2019). E ainda, repensar a própria estrutura organizacional escolar para que a escola possa cumprir a sua missão de proporcionar a todos os alunos uma educação de qualidade e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável. É neste contexto que, em 2017, se inicia em Portugal o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), alicerçado em três documentos curriculares que irão sustentar a inovação nas escolas: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória², as Aprendizagens Essenciais³ e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Estes documentos expressam uma visão do currículo: (i) assente num conhecimento competencial; (ii) que assume o aluno enquanto agente criativo na sua reconstrução; (iii) que assume o professor como mediador e facilitador das aprendizagens, com autonomia para realizar a sua gestão em contexto; (iv) desenvolvido pela escola aberta e multicultural, ela própria centro de decisão curricular. Um currículo que assume características de projeto centrado no aluno, que explicita aprendizagens (conhecimentos, valores, capacidades, competências) consideradas socialmente relevantes, mas que é suficientemente flexível para se concretizar de forma integrada, através da intenção educativa situada em contexto. O PAFC, no conjunto do quadro normativo de sustentação de uma escola inclusiva que atende

² Homologado através do Despacho nº 6478/2017 de 9 de julho;

³ Homologadas através dos Despachos 6944-A/2018 de 18 de julho, 8476-A/2018 de 31 de agosto, 7414/2020 de 17 de julho e 7415/2020 de 17 de julho;

à diferença e a valoriza, trouxe autonomia organizacional às escolas, permitindo abordagens flexíveis do currículo e diferenciação pedagógica como garante e melhoria das aprendizagens dos alunos, assumindo a diferença como nova normalidade e a diferenciação como referencial. Apelando à mobilização dos agentes educativos, assume as escolas como centros de decisão que adequam e organizam o currículo – conteúdos, aprendizagens, estratégias e ações pedagógicas - de acordo com as suas situações concretas (Roldão & Gaspar, 2014). E porque um sistema se quer coerente e orgânico, a gestão deste binómio carece de um repensar da organização da escola a vários níveis, com implicações no modo como se organizam e agrupam os alunos, os tempos e espaços, as atividades e os projetos (Machado & Alves, 2017; Roldão & Almeida, 2018). Estes novos normativos que comportam as linhas orientadoras para a mudança nas escolas constituem uma mudança cultural que Torres (2013) define como “cultura escolar”, e que se traduz em regras, valores, crenças e ideologias instituídas pelos organismos centrais em cada conjuntura histórica, que são comuns e passíveis de generalização nas diferentes organizações por eles tuteladas. Este cenário configura uma cultura escolar “construída na esfera pública (nacional e transnacional) e difundida em escala global” que reflete as características culturais da sociedade do seu tempo (Torres, 2015, p.1424). Porém, se a escola é difusora da cultura escolar instituída ela é, simultaneamente, capaz de produzir uma cultura organizacional própria e original. Ao passar do nível macro para o contexto próprio de cada instituição, cada escola procede à interpretação, apropriação, recontextualização e operacionalização dessas orientações, conjugando a reprodução de aspetos estruturais formais (cultura escolar) com a vivência concreta em contexto (Torres, 2013). Tudo isto num processo de “recriação quotidiana a partir da interação humana não estruturada, desordenada, aleatória e fluida” que a autora designa de “cultura organizacional escolar” (Torres, 2013, p.57). Sem rejeitar a influência externa, esta cultura que se constrói dentro da escola e que apresenta especificidades organizacionais e sociais, confere-lhe uma identidade própria que a reposiciona de forma original face à cultura escolar determinada externamente (Barroso, 2013). Afunilando ainda mais o escopo com o intuito de definir e balizar o conceito de cultura de escola, há ainda a ter em

conta as particularidades culturais de cada contexto que se desenrolam e persistem no tempo “para além e através da cultura organizativa”, seja ela a prescrita ou a que é reinterpretada em contexto (Torres, 2013, p.58). Deal e Peterson (2009, p.274) definem esta cultura (que designam de “cultura de escola”) como “the way we do things around here”, e que Torres (2015, p.1424) refere como “cultura organizacional de escola”, uma cultura que se revela no *modus operandi* que confere identidade a cada organização escolar. Metaforicamente, a cultura de escola corresponde à “personalidade” da instituição (Gruenert & Whitaker, 2015, p.21).

Na senda da procura de uma definição do conceito de cultura de escola, Stolp e Smith definiram-na como

Padrões de significado historicamente transmitidos que incluem as normas, valores, crenças, cerimónias, rituais, tradições, e mitos entendidos, talvez em diferentes graus, pelos membros da comunidade escolar. (Stolp & Smith, 1995, p.13).

defendendo que este sistema de significados molda frequentemente o que as pessoas pensam e a forma como agem. Roach e Kratochwill fazem uma sistematização de definições propostas por vários autores:

A cultura de escola representa os pressupostos e crenças subjacentes desenvolvidos através de soluções de problemas anteriores, que ajudam a definir a realidade dentro de uma organização. (Angelides & Ainscow, 2000, conforme citado em Roach & Kratochwill, 2004, p.12).

A cultura de escola é um sistema de orientações partilhadas (normas, valores fundamentais e pressupostos tácitos) mantido pelos membros, que mantém a unidade da organização e lhe confere uma identidade distinta. (Hoy et al, 1991, conforme citado em Roach & Kratochwill, 2004, p.12).

A cultura de escola centra-se nas suposições, interpretações e expectativas que impulsionam os comportamentos dos indivíduos dentro de um determinado contexto escolar. (Roach & Kratochwill, 2004, p.13).

Snyder (1988) definiu a cultura de escola como os padrões coletivos de trabalho de um sistema (ou escola) ...tal como são percebidos pelos seus funcionários. (Johnson et al, 1996, conforme citado em Roach & Kratochwill, 2004, p.15).

Não existindo uma definição consensual, destaca-se, porém, a ideia comum de que a cultura de escola tende sempre a estar ligada a um conjunto de valores e normas que se manifestam em todas as dimensões da estrutura organizacional da escola: a sua visão educativa, a sua organização e funcionamento, a sua gestão, as dinâmicas escolares, as opções pedagógicas relacionadas com os processos de ensino e de aprendizagem, as pessoas que estabelecem relações no seu interior (Pol et al, 2007). Em cada escola existe uma linguagem, existem rituais e normas, todo um conjunto de pressupostos e assunções que dão sentido à ação dos seus agentes e que os une, sem os quais a escola fica à deriva (Deal & Peterson, 2009). Este cenário, que Torres (2015) designa de “cultura organizacional de escola”, põe em evidência os fatores que interferem na relação dos agentes educativos no terreno com o sistema:

os valores, as práticas e crenças enraizadas nas lógicas de ação coletivas e erigidas em modelo de ação, as manifestações identitárias nascidas das esferas da informalidade (...). São estes modos de ser e de fazer coletivamente construídos nas escolas, que ultrapassam e estão para além das orientações normativas e estruturais. (Torres, 2013, p.58).

Delimita-se, pois, neste texto, o conceito de cultura de escola a um sistema informal e implícito de orientações partilhadas quanto a crenças, normas, valores e assunções tácitas assumidas pelos seus agentes que conferem coesão à identidade escolar e que se manifesta nas assunções, interpretações e expectativas que movem os comportamentos de cada indivíduo no contexto escolar.

O que distingue uma cultura de escola positiva?

As culturas de escola fazem-se da conjugação de elementos diversos, como peças de um puzzle que se encaixam para dar forma a cada organização: “clima, missão, visão, linguagem, humor, rotinas, rituais, normas, cargos, símbolos,

heróis, valores e crenças” (Geertz, 1973, conforme citado em Gruenert & Whitaker, 2015, p.24). Durante muitos anos, a investigação sobre os fatores que influenciam as aprendizagens nas escolas focou-se em estudar questões como as lideranças, a monitorização das aprendizagens, questões relacionadas com a coerência e coesão curricular e trabalho colaborativo docente, ou seja, investigando aspetos mais tangíveis no conjunto dos fatores que influenciam a qualidade das escolas (Gruenert & Whitaker, 2015). Mais recentemente, os estudos acerca do impacto da cultura organizacional na qualidade das instituições escolares tem vindo a constituir uma área de estudo privilegiada, ainda que desafiante, dada a dificuldade de definir, descrever e caracterizar o próprio objeto de estudo, que parece existir para além do controlo dos seus atores (Jerald, 2006). No entanto, a investigação revela que, em escolas eficazes, os agentes educativos trabalham sobre ela, moldam-na, tendo sempre no horizonte os seus objetivos e os resultados que pretendem alcançar (idem). O aumento do aproveitamento escolar e da motivação dos alunos, bem como a produtividade e satisfação dos professores relacionam-se de forma clara com culturas de escola saudáveis e sólidas (Stolp & Smith, 1995). A investigação sugere também que, nas organizações escolares que têm clara a sua missão e a sua visão, que definem claramente os seus objetivos e que os divulgam e partilham, os alunos têm melhores resultados académicos, e têm professores mais motivados, mais produtivos e com satisfação no trabalho (idem). Uma cultura de escola forte e positiva estimula o esforço e a produtividade dos seus atores; melhora a colegialidade docente, promove uma melhor comunicação e capacidade de resolver problemas de forma colaborativa; apoia a mudança e os processos de melhoria educativa; fomenta o comprometimento dos seus diversos agentes, levando a que estes “vistam a camisola”; aumenta a sua energia e motivação; faz convergir a atenção e a ação para aquilo que é importante e valorizado (Deal & Peterson, 2016). A cultura de escola “é um reservatório de energia e sabedoria que sustenta a motivação e a cooperação, molda relações e aspirações, e orienta escolhas eficazes em todos os níveis da escola” (Hobby, 2004, conforme citado em Jerald, 2006, p.2).

Com vista a criar um modelo analítico que permitisse a caracterização de diferentes tipologias de culturas de escola, Gruenert e Whitaker (2015, p.46) identificam os aspetos-chave que consideram mais relevantes para esse fim e que comportam questões às quais o investigador deve procurar dar resposta :

- O aproveitamento dos alunos: os professores discutem com profundidade as aprendizagens e o aproveitamento dos alunos? Até que ponto estas discussões geram reflexão e conduzem à revisão de práticas?
- Consciência do coletivo: a organização investe na observação entre pares? Até que ponto os professores valorizam essas práticas e acreditam que podem aprender e desenvolver-se profissionalmente com o apoio dos seus pares?
- Abertura: em contexto de observação, os professores sentem liberdade ou à vontade para partilhar comentários construtivos entre pares? Em que medida os professores acreditam que esse *feedback* contribui para o seu crescimento enquanto profissionais?
- Confiança: até que ponto os professores confiam uns nos outros para resolver problemas e para procurar apoio sem sentirem que a sua competência pode ser posta em causa?
- Valores partilhados: em que medida é que os professores partilham valores educativos que enformam a cultura da escola?
- Tomada de decisões: até que ponto os professores valorizam a oportunidade de tomar decisões que afetam as aprendizagens e o aproveitamento dos alunos?
- Ousadia (tomar riscos): os professores valorizam a oportunidade de experimentar ideias novas em sala de aula? E se sim, existem mecanismos de partilha formais ou informais?
- Relações com os pais: qual é o papel e a valorização que se faz do contributo das famílias na escola?
- Liderança: em que medida as lideranças formais contribuem para a melhoria e para a mudança? Até que ponto existe uma relação de abertura entre os professores e as lideranças ?

- Comunicação: a comunicação entre os professores e as lideranças são frequentes ou pontuais? Espontâneas ou obrigatórias? Meramente sociais ou verdadeiramente produtivas?
- Socialização: como são acolhidos e integrados os novos professores? Existem mecanismos de apoio aos novos professores?
- História organizacional: qual a influência de eventos passados na vida da escola? Em que medida a instituição celebra as suas memórias, conquistas e histórias que contribuíram para modelar a sua identidade?

Sendo a cultura de escola um conceito complexo e repleto de subjetividade, a sua caracterização, naturalmente, também o será. No entanto, das respostas às questões acima, emergem várias tipologias diferentes de cultura de escola de cuja sistematização surgem, de forma simplificada, seis categorias genéricas: *de colaboração ou colaborativa*; *colaborativa-confortável*; *colegial artificial ou “artificialmente fabricada”*; *balcanizada*; *fragmentada* (Fullan & Hargreaves, 2000, p.71); e *tóxica* (Deal & Kennedy, 2008). A *cultura colaborativa* é um tipo de cultura que a investigação associa de forma positiva à qualidade das aprendizagens dos alunos e aos resultados obtidos. Numa cultura colaborativa existe, entre os professores, uma comunhão evidente no que toca a valores educativos fortes. Verifica-se uma forte componente de trabalho colaborativo docente, e uma busca constante de conhecimento sobre ensinar e aprender, procurando beneficiar ao máximo de aprendizagens sobre e para a docência, com consequências visíveis no desenvolvimento profissional. Nestes ambientes, os professores debatem processos de ensino e aprendizagem e procedem, com regularidade, à análise crítica de métodos e técnicas próprias da docência, através da observação entre pares (Fullan & Hargreaves, 2000). Já uma cultura do tipo *colaborativa-confortável* carece de uma componente essencial cuja falta prejudica uma verdadeira colaboração: a franqueza para dar *feedback* construtivo sem receio de ferir suscetibilidades. Numa escola com este tipo de cultura, apesar de existirem práticas de observação e um conhecimento generalizado sobre o que se passa dentro de cada sala de aula, as práticas, as opções pedagógicas, a qualidade das interações em sala de aula não são questionadas nem tampouco são alvo de reflexão profunda. A cultura de escola *colegial artificial* surge quando

as práticas de colaboração são impostas e rigidamente controladas pelas lideranças formais, normalmente motivadas por uma urgência em ver acontecer mudanças na instituição. Por essa razão, são superficiais, desmotivadoras, e podem mesmo contribuir para uma maior resistência à mudança (Gruenert & Whitaker, 2015). Uma cultura *balcanizada* é caracterizada pela competitividade entre grupos que se formam como subculturas fortemente coesas, constituídas por profissionais que comungam de interesses comuns. A colaboração acontece, não de forma generalizada, mas no seio destes pequenos grupos. Em contexto de implementação da mudança nas escolas, estas subculturas têm tendência e capacidade para mobilizar outros profissionais, criando grupos de oposição à liderança institucional (idem). Se uma escola com uma cultura balcanizada se define pela competição entre grupos, numa cultura *fragmentada* essa competição revela-se entre indivíduos. Fullan e Hargreaves (2000) referem-se-lhe como “cultura do individualismo”. Cada professor é guardião do seu espaço de aula e desenvolve um trabalho isolado e solitário. Falta interação profissional, falta partilha de experiência, de práticas, de resultados, cumprem-se os formalismos da profissão encarados mais como rituais do que como oportunidades de trabalho e de aprendizagem com significado. “Pedir ajuda é sinal de fraqueza e oferecer ajuda é sinal de arrogância” (Gruenert & Whitaker, 2015, p.39). A cultura *tóxica*, definida por Deal e Kennedy (2008), encontra-se em instituições disfuncionais. Foca-se nos aspetos negativos (instalações, qualidade do pessoal, frequência); apresenta baixas expectativas; os professores são fechados à mudança e à partilha, esquivam-se a práticas de desenvolvimento profissional, são relutantes em assumir responsabilidades; os insucessos são sempre atribuídos a fatores externos; centra-se nos interesses dos professores em vez de se centrar nos dos alunos, em suma, situa-se no pólo oposto a uma cultura de escola colaborativa, constituindo-se de tudo aquilo que deve ser evitado.

Reculturação: construir uma nova cultura de escola

A ação de avançar para a reconstrução de uma cultura de escola não apenas diferente mas melhor, representa um repensar de normas e práticas instituídas que implicam um afastamento significativo da experiência prévia, das crenças

firmadas, das práticas vigentes, um conjunto de transformações que não acontecem da noite para o dia. As culturas escolares são teias complexas de histórias, tradições e rituais que se constroem ao longo do tempo (Deal & Peterson, 2009), são padrões culturais de longa duração que têm um enorme impacto no desempenho das instituições, determinam o modo como os seus atores - professores, alunos, famílias, funcionários, administradores, lideranças formais - pensam, atuam, trabalham em conjunto, se relacionam - e condicionam (de forma positiva ou negativa) a mudança para a melhoria nas escolas. A investigação comprova que o “ethos” de uma escola, é um elemento nuclear (Fullan & Hargreaves, 2000) quando se trata de mudar a escola para a melhoria do ensino e da aprendizagem, do desenvolvimento do currículo em contexto, do desenvolvimento profissional. Deal e Peterson (2009) identificam algumas razões que justificam esta proposição: porque numa escola cuja missão e visão são partilhadas por toda a comunidade, há uma maior receptividade quanto a encetar esforços de melhoria; porque uma cultura mais ou menos colaborativa implica com o trabalho de planeamento em colaboração e com a tomada de decisões mais ou menos eficazes; porque quanto mais uma organização se dedica à sua própria melhoria, mais adesão se verifica na implementação de mudanças; porque a comemoração dos pequenos sucessos e conquistas que celebram os contributos individuais e coletivos conduz, também ela, à melhoria da escola (p.13).

Reculturar a escola para um tipo de *cultura colaborativa* (na expressão de Fullan & Hargreaves, 2000), significa conhecer e compreender o seu funcionamento, as suas estruturas, a sua organização, os seus valores, os seus atores para, a partir desse conhecimento e dessa compreensão, conduzir processos de inovação (Barroso, 2013). A reculturação depende da capacidade adaptativa dos professores; depende do estabelecimento e sustentação de uma cultura profissional de ensino que se baseie em processos de aprendizagem colaborativa e investigação (Miller, 2005); de uma abordagem sistemática ao nível da tomada de consciência e questionamento sobre as próprias crenças e valores e sobre o modo como estes influenciam as práticas (Soares & Bejarano, 2008); depende de combater o isolamento dos professores; depende da tomada de consciência

coletiva de como todos os atores podem afetar a cultura de escola de uma forma positiva (Roby, 2011).

E depende também de lideranças capazes de restabelecer a confiança entre as várias estruturas da escola, que valorizam o trabalho de equipa, e que reconhecem o papel decisivo dos professores na reconfiguração dessa cultura.

Para a construção de uma cultura de escola colaborativa: que liderança?

A relevância da cultura de uma escola emerge quando as suas lideranças percebem a necessidade de a mudar - o que Fullan (2001) refere como “reculturação”. O autor defende que a tomada de consciência sobre o que precisa de ser melhorado deve ser encarada como uma oportunidade de aprendizagem, e que a cultura de escola pode constituir em si mesma uma mais valia de abertura aos esforços necessários a essa mudança. Por essa razão, um líder que assuma a missão de reculturar a sua escola no sentido de a tornar cada vez melhor naquela que é a sua principal missão - o sucesso das aprendizagens dos alunos - tem de ter um conhecimento profundo da cultura vigente. A investigação sugere que as lideranças são fundamentais na definição do rumo e na conceção de uma cultura positiva, que é capaz de antecipar desafios, que estimula o compromisso e a motivação, que congrega os seus agentes em torno de propósitos comuns (Amorim et al, 2020). Inspirar e concretizar visões, desafiar, motivar, orientar, ouvir, aconselhar, argumentar, convencer: são algumas das funções que pesam sobre as lideranças que se propõem abraçar e desenvolver processos de inovação transformadora nas escolas com vista a uma cultura colaborativa (Prates et al, 2010). A inovação é o campo em que os líderes põem à prova a sua missão de inspirar os outros a mudar, de enfrentar contrariedades e de insistir com persistência no caminho que se propõem desbravar. A investigação sobre escolas eficazes revela que um dos fatores essenciais para que os processos de inovação para a melhoria sejam bem sucedidos é, precisamente, o desempenho de uma boa liderança por parte dos diretores, apenas suplantado pelo trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula (Amorim et al, 2020). Torres (2018), confirma que os processos de liderança – em particular as lideranças exercidas pelas direções das escolas - influenciam significativamente a

interiorização da cultura de escola, “ao ponto de a maioria dos alunos atribuírem centralidade aos fatores organizacionais na construção da excelência académica” (Torres, 2018, p.183). Secundarizando, deste modo, dimensões externas à escola, como sejam os fatores socioeconómicos ou familiares, colocando em evidência a relação direta entre estrutura organizacional escolar e excelência de resultados académicos dos alunos. Mas concretizar a visão de uma cultura de escola colaborativa, motivar os seus principais agentes, orientar as práticas, ouvir as angústias e as sugestões, argumentar de forma informada, fundamentada e convincente, convencer que é preciso inovar para fazer melhor, são tarefas que exigem uma conceção de liderança também ela inovadora. Quer dizer, uma liderança que compreende que, mais do que agir de forma diretiva e impositiva exigindo que os vários agentes educativos ajam em conformidade, a construção de uma cultura colaborativa precisa de uma visão partilhada, que acontece quando diretores, lideranças intermédias, professores e alunos comungam dos valores e crenças importantes para a instituição e desenvolvem visões partilhadas do que a escola deve ser (Stolp & Smith, 1995). Apesar de os líderes formais serem peças centrais na mudança, o coletivo deve também ser envolvido e contribuir ativamente nesse processo (Prates et al, 2010). Repensar a reculturação da escola como uma ação coletiva implica, pois, a transição de uma conceção de liderança de carácter burocrático estruturada verticalmente para uma nova abordagem descentralizadora, estruturada horizontalmente (Caixeiro et al, 2018). Esta conceção de liderança fomenta o compromisso dos professores com a sua escola, promove a autonomia e o desenvolvimento pessoal e profissional e gera impacto na melhoria da escola, com repercussões sobre a qualidade das aprendizagens dos alunos que deve ser, desde logo, a primeira e máxima preocupação, a razão primeira pela qual as escolas precisam de se renovar. Uma escola colaborativa pressupõe

uma nova compreensão de liderança (...) que fomente e impulsione, de forma transformacional, o desenvolvimento da escola como organização. Esta nova liderança não se pode pautar por uma posição formal no topo da pirâmide, ao contrário, deve partilhar a liderança com todos os membros da escola

implementando, assim, uma liderança múltipla e partilhada, também chamada liderança distribuída. (Caixeiro et al, 2018, p.95).

Este conceito de liderança partilhada ou distribuída enquadra as lideranças intermédias, os professores enquanto decisores curriculares e líderes dentro da sala de aula, os alunos, principais agentes na construção do seu conhecimento e as famílias que se querem interventivas e aliadas no processo de desenvolvimento pessoal, socioemocional e académico dos seus educandos. Porque a escola é de todos, e porque todos podem ter um contributo válido, liderar a mudança da escola para uma cultura de verdadeira colaboração significa ouvir, envolver, delegar, distribuir tarefas e responsabilidades, tendo sempre como pano de fundo os valores, as normas, os símbolos, cerimónias e rituais que, de uma forma positiva, dão identidade e unidade à organização (Stolp, 1994, p.3). “As lideranças de culturas robustas são distribuídas entre professores, administradores, pais e alunos (...). Juntos, múltiplos líderes lêem, moldam e renovam continuamente a cultura da sua escola” (Deal & Peterson, 2016. p.17).

Liderança sustentável para uma inovação sustentável

Paralelamente, uma outra dimensão da liderança se abre e revela inquietante, que tem a ver com a sustentabilidade da inovação. Fink e Hargreaves (2006) alertam para essa problemática quando refletem sobre o facto de raramente se manterem no tempo as mudanças de melhoria dos processos de educação pretendidas com projetos de inovação, defendendo que a melhoria sustentável requer uma liderança, também ela, sustentável cujos desafios passam também por garantir a sua durabilidade e sustentabilidade. Os autores defendem que

A liderança e a melhoria educativa sustentável preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que se dissemina e que perdura sem provocar qualquer dano àqueles que nos rodeiam, trazendo-lhes, pelo contrário, benefícios positivos, agora e no futuro. (Fink & Hargreaves, 2009, conforme citado em Massano & Henriques, 2018, p. 224).

Definem ainda os princípios da sustentabilidade na liderança para a mudança educativa⁴ e os princípios para pôr em prática uma liderança sustentável⁵.

Liderança e reculturação

Uma liderança partilhada e sustentável é uma liderança que também se deixa liderar, que é capaz de reconhecer valor em projetos ou ideias alheias, que é capaz de ouvir e envolver outros membros da comunidade nos processos de tomada de decisão (Amorim et al, 2020). É uma liderança transformadora de uma cultura de escola que se quer colaborativa e eficaz e que depende, em primeira instância, do modo como os professores acreditam na necessidade de inovar, no impacto dessa inovação na melhoria das aprendizagens dos alunos, e envidam esforços efetivos de mudança. Para construir uma cultura de aprendizagem global, é necessário clarificar atribuições e conceitos, compreender as conceções e representações dos professores relativamente ao trabalho colaborativo e reflexivo, valorizar e fomentar o desenvolvimento de práticas de questionamento, reflexão e análise conjunta, fazendo emergir no seio da escola pequenas comunidades de aprendizagem docente, bem como reforçar e esclarecer processos de supervisão pedagógica. A supervisão, enquanto conjunto adotado de procedimentos com a finalidade de pôr em marcha processos de reculturação,

⁴ Os sete princípios da sustentabilidade na liderança para a mudança educativa, em traços gerais, segundo Fink e Hargreaves (2006, p.30): Profundidade: preservar e promover o que é sustentável e enriquecedor - uma aprendizagem profunda e abrangente para todos. Duração: uma liderança que perdura no tempo, independentemente de quem lidera. Amplitude: liderança distribuída, que sustenta a liderança exercida pelos outros. Justiça: liderança justa, que melhora, de forma ativa, o ambiente circundante. Diversidade: liderança que evita a standardização; acolhe a aprende com a diversidade, e nela encontra coesão. Disponibilidade de recursos: liderança prudente e realista que gere tempo e recursos de forma equilibrada. Conservação: liderança que é firme quanto à preservação e à renovação dos seus objetivos de longo prazo, que aprende e preza o passado para criar um futuro melhor.

⁵ Os cinco princípios para pôr em prática uma liderança sustentável segundo Fink e Hargreaves (2006, p.231), também em linhas muito gerais, são: Ativismo - um líder ativista é assertivo. Uma liderança ativista envolve-se de forma assertiva com o meio: mobiliza redes pessoais e profissionais, estabelece acordos estratégicos com a comunidade, faz publicações nos meios da especialidade e nos meios de comunicação social. Vigilância - uma liderança que recolhe dados para monitorizar o estado da sua organização. Paciência - um líder sustentável é paciente e perseverante, estimula a mudança mas compreende que o retorno em resultados pode ser moroso. Transparência - liderança aberta e íntegra, que assume sucessos e insucessos. Design - põe as pessoas em primeiro lugar em todos os aspetos da organização - administrativos, pedagógicos, tecnológicos - criando sistemas personalizados e de fácil utilização.

faz sentido nas escolas desde o nível da planificação e organização, passando pelo apoio ao trabalho docente (vertical ou entre pares), a práticas formativas, ao estímulo e suporte ao trabalho colaborativo e reflexão docente, a práticas avaliativas, até à mobilização do seu potencial congregador dos professores em torno de uma visão conjunta dos objetivos da escola, que sustenta a ação (Prates et al, 2010). A supervisão é fundamental para o sucesso de qualquer projeto de mudança, funcionando como elo de ligação entre os seus diversos intervenientes e contribuindo para a emergência de uma nova vertente de trabalho colegial na cultura de escola (Coelho, 2012). O diálogo, o debate pedagógico e a cooperação, aliados a um sentimento de pertença, são geradores de transformação e de proximidade docente, essenciais para o sucesso da mudança que se pretende implementar (Amorim et al, 2020).

Mas a construção de uma verdadeira cultura de escola colaborativa tem, forçosamente, que passar por repensar o papel das lideranças nesses contextos tão complexos que são as escolas. O grande desafio que hoje se oferece aos seus agentes é implementar a mudança de forma sustentada. Para tal, é necessária uma visão profunda do que essa mudança acarreta. Não é possível moldar novos valores e crenças de um dia para o outro, quando as escolas ainda estão presas a uma história prévia que define a sua identidade e que, por esse motivo, é difícil de descartar. Cabe às lideranças devolver a bússola cultural e o sentido de propósito da escola, encontrar novas possibilidades através de uma cultura colaborativa forte na qual os professores também são líderes e, simultaneamente, aprendentes (Deal & Peterson, 2009). Ou seja, transformar a escola em lugar de aprendizagem para os alunos e também para os professores. Ou, como defende Senge (2000, p.683), fazer da escola uma organização que aprende, que organiza, avalia e reflete sobre a sua acção como uma oportunidade para aprender, onde se constrói conhecimento sobre Educação.

Rumo a uma escola colaborativa: supervisão e transformação da cultura docente

Uma nova cultura de escola implica uma nova cultura docente. Existe uma relação estreita e indissociável entre os aspetos (i) reconstruir a cultura de escola

colaborativa e (ii) cultura colaborativa docente, mediados por lideranças que, por um lado, motivam, orientam e inspiram e, por outro, contribuem para a renovação da escola enquanto instituição aprendente que promove o desenvolvimento profissional docente proporcionando os meios e os recursos necessários para esse fim (Prates et al, 2010). Mas afinal o que se espera dos professores no século XXI? Que desafios são esses que abalam os alicerces da cultura docente num estilo de profissionalidade desenvolvido ao longo de décadas e décadas, marcada pelo individualismo, pelo trabalho solitário, pelo agir em conformidade, pelo seu carácter tecnicista e normalizador das aprendizagens? No nosso país, os normativos e documentos curriculares de 2018⁶ enquadram uma política de autonomia e flexibilidade curricular abrindo as portas para que a reculturação da escola possa, de facto acontecer, no contexto específico e local de cada instituição, e abrem caminho para práticas educativas que pressupõem uma transformação de fundo no que diz respeito ao papel do professor - no modo como ensina, no modo como participa na vida da escola, na gestão que faz do currículo, no seu papel de educador (Serrano & Seabra, 2022). Simultaneamente, sublinham a relevância do trabalho colaborativo docente nesse processo, um trabalho que pressupõe reflexão, trabalho em equipa, colaboração, questionamento e partilha. O professor de hoje procura crescer pessoal e profissionalmente, tem uma atitude de questionamento sistemático sobre a sua própria ação e procura ser proativo na atualização e na construção de novo conhecimento de e sobre a docência, consciente de que esse processo não pode nem deve ser um processo solitário (Miller, 2005). É preciso abrir as portas da sala de aula e mostrar o que se faz, como se faz e porque se faz, solicitar *feedback* e aceitá-lo com abertura; é preciso entrar noutras salas de aula e observar como se faz, o que se faz e questionar porque se faz; é preciso refletir sobre as práticas, partilhar experiências. O desenvolvimento de sistemas de supervisão e a implementação de práticas de monitorização para apoio e regulação deste processo formativo constituem-se, pois, como peças chave na criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do

⁶ Dec. Lei 54/2018 de 6 de julho, Dec. Lei 55/2018 de 6 de julho; aprendizagens Essenciais, Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e Estratégia Nacional Para a Cidadania.

desenvolvimento profissional (Roldão, 2014). “A Supervisão deve estar no processo de desocultação do ato de ensinar - desvendar os porquês e os para quês (...) e à capacidade de acrescer o uso dos resultados para a reformulação do trabalho e melhoria contínua do desenvolvimento profissional (Roldão, 2019, sp).

Supervisão Pedagógica

A supervisão emerge nos contextos educativos segundo duas grandes linhas orientadoras: por uma lado, como necessidade do sistema de exercer inspeção e controlo com uma finalidade de melhoria; por outro lado, como necessidade intrínseca da profissão docente no sentido do desenvolvimento profissional. É neste sentido que o conceito será mobilizado, assumindo-se, neste texto, a definição de supervisão conforme Roldão (2019):

A Supervisão é uma ação intencional de análise, acompanhamento e *feedback* da ação de um profissional por outro profissional, normalmente com mais experiência, sempre com base no conhecimento respetivo, com vista ao desenvolvimento e à melhoria do ato de ensino. (Roldão, 2019, sp).

Nesta delimitação e clarificação do conceito, há alguns aspetos fundamentais da definição segundo a autora que nos merecem realce:

- Supervisão é uma ação **intencional**, em oposição à simples partilha de opiniões ou de boas práticas. Não é um ato espontâneo, mas tem propósito: o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores, e um propósito maior, que é a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.
- Supervisão é uma ação intencional de **análise**, que requer observação. Não de autoanálise mas da implementação de processos colaborativos em que se estabelece uma relação entre supervisor e supervisionado, proporcionando o confronto entre o auto-olhar e um olhar externo sobre as práticas pedagógicas do supervisionado, conducente à capacidade de “ver melhor”. Esta relação obedece inevitavelmente a um princípio de verticalidade: ainda que ocorra num contexto de supervisão entre pares

com troca de papéis (a que Roldão se refere como “intervisão”), a assunção de papel de supervisor acarreta uma hierarquia, na medida em que, ao encontrar-se numa posição para “ver com distância, com abrangência e com olhar integrador” (Roldão, 2019, 29:58), o supervisor aciona o processo reflexivo no supervisionado, não só sobre as suas práticas, mas também sobre a própria justificação da sua análise.

- Supervisão é uma ação intencional de análise e **acompanhamento**, porque faz sentido enquanto elemento de **desenvolvimento** profissional. Neste sentido, a desconstrução de práticas através de reflexão quanto à sua intencionalidade e de permanente questionamento num processo orientado, torna-se chave para a consecução desse desenvolvimento.
- Supervisão é uma ação intencional de análise, acompanhamento e **feedback** porque, num processo de construção de conhecimento (no caso da supervisão pedagógica, conhecimento de como ensinar) este é parte integrante do processo. O *feedback* atempado levanta questões de reflexão oportunas e promove um envolvimento ativo na prossecução daquele que é o objetivo final da supervisão – a melhoria das aprendizagens dos alunos.

A supervisão pedagógica é tão mais necessária e pertinente quanto mais complexa é a realidade com que se trabalha, quanto mais diversa a população das escolas. É necessário criar estruturas de colaboração fortes enquadradas pela supervisão que permitam aos professores dar resposta a todos os novos desafios que se lhes colocam. Encontramos, na literatura sobre os mecanismos de supervisão, três tipologias de processo: vertical, horizontal e intrapessoal (Alarcão et al 2008). As duas primeiras, segundo Roldão (2019) concretizam-se no desempenho de papéis com uma hierarquia clara - supervisor e supervisionado. A supervisão vertical consiste num tipo de supervisão institucional que é desempenhada por supervisores numa lógica hierárquica que pode ser de controlo, avaliação ou apoio a professores em formação inicial. A supervisão horizontal, relevante em todo os momentos do exercício profissional, refere-se a uma ação desenvolvida entre pares tendo em vista a melhoria das práticas e o desenvolvimento profissional (Sanches, 2019). Mesmo sendo desenvolvida entre

pares, Roldão (2019) argumenta que, neste tipo de interação, também existe uma hierarquia, embora em sistema de rotatividade, com a assunção de todos os envolvidos das funções quer de observador, quer de observado. É este conceito de supervisão - na sua tipologia horizontal, entre pares, com natureza formativa enquanto processo de crescimento profissional em equipa - que optamos inscrever no quadro teórico deste estudo.

Elementos e práticas da supervisão: reflexão, observação e trabalho colaborativo

A supervisão, enquanto ação formativa, requer processos de reflexão conjunta que proporcionem o questionamento de crenças, interpretações e opções, sobre o ensino e a aprendizagem. As práticas de reflexão constituem-se como mecanismos de apoio, observação, monitorização e avaliação (Sanches, 2019) com potencialidades formativas consideráveis na medida em que assentam na discussão permanente sobre processos, ações e resultados, com uma atitude criticamente construtiva vocacionada para a construção colaborativa de conhecimento profissional (Alarcão & Roldão, 2008, p.54). Esta centralidade das práticas reflexivas no conceito de supervisão enquanto potenciadoras da melhoria das práticas pedagógicas faz emergir o conceito de “professor reflexivo”, inserido em equipas colaborativas de reflexão e análise em que se reflete, entre pares, sobre experiência profissional, valores e crenças, na procura constante de melhoria. A reflexão é promotora de pensamento inovador, de novas compreensões, de questionamento e levantamento de novas hipóteses (Oliveira & Serrazina, 2002). Além disso contribui para dar segurança aos professores que se propõem empreender processos inovadores e desafiantes de mudança, na medida em que existe uma rede de suporte profissional de professores que interagem colaborativamente. Mas para existir trabalho colaborativo, não basta haver observação e partilha, é necessário que exista uma convergência conceptual, objetivos comuns e corresponsabilidade na gestão de processos (Roldão, 2019). Alarcão sublinha que:

A interação colaborativa é uma atitude, um processo e também um meio para a realização de um trabalho conjunto com finalidade à vista e implica uma atitude de

abertura aos outros e ao próprio trabalho que, também ele, tem as suas dinâmicas específicas e renovadas interações. (Alarcão, 2014, p.24).

Estas duas dimensões - individual e coletiva - do desenvolvimento profissional estão presentes no conceito de “escola reflexiva” proposto por Alarcão (2009), nas linhas de Schön que se debruça sobre a temática do professor reflexivo (1983) e de Senge que define “escola aprendente” (2000). É necessário haver nas escolas processos de monitorização que incluam supervisão no sentido de “confrontar a realidade com a atividade”, confrontar a missão com a organização implementada para a sua concretização (Alarcão, 2009, p.121). A autora defende que este deve ser um processo heurístico, quer de avaliação do funcionamento da instituição, quer de formação de todas as pessoas que nela estão envolvidas. A escola, através das pessoas que dela fazem parte, torna-se assim uma instituição reflexiva, que se pensa a si própria quanto à sua missão e quanto à sua organização, e que olha para a sua própria atividade, num processo de constante questionamento e espírito de melhoria. Este olhar, abrangente e integrador de supervisão requer, da parte dos profissionais, disponibilidade para se deixarem ver, e abertura para debaterem o seu trabalho com outros, constituindo uma prática inerente a qualquer mecanismo de supervisão que se implemente (Oliveira & Serrazina, 2002). De acordo com a intenção supervisiva, assim será a tipologia de observação implementada: observação para efeitos de uma supervisão avaliativa; observação para o desenvolvimento profissional em que professores com menos experiência são observados e aconselhados por outros mais experientes; observação colaborativa, em que se desenvolve um processo de observação mútua entre pares no qual ambos desempenham os papéis de observador e de observado (Torres et al, 2017). A observação de aulas permite identificar aspetos a melhorar na prática profissional, determinar os pressupostos que fundamentam as opções tomadas nos processos de ensino e aprendizagem, aferir a pertinência dessas opções de acordo com o contexto e desencadear abordagens alternativas, contactar com e refletir sobre vantagens e desvantagens de diferentes opções pedagógicas (Reis, 2011, p.12). Em suma, desenvolver o conhecimento profissional dos professores em diferentes dimensões: enquanto profissionais e enquanto professores de uma determinada

instituição. Tendo como principal objetivo o desenvolvimento profissional para a mudança da cultura docente através de reflexão pessoal e conjunta, a observação colaborativa traz vantagens para o observador e para o observado. Por um lado, gera *feedback* formativo enquanto evidência de caráter qualitativo da prática docente, *feedback* esse que constitui o ponto de partida para a autorreflexão e para o crescimento profissional sustentável (Ivarsson, 2019). Por outro lado, o observador tende a comparar as suas práticas às do observado, e usa esse conhecimento para rever e refazer a sua própria prática (Torres et al, 2017). Por fim, a observação entre pares contribui para relações profissionais de apoio e entreajuda, compatível com a construção de uma cultura de escola verdadeiramente colaborativa (Reis, 2011). Na investigação sobre modelos de observação de pares com maior potencial de apelo à colaboração, surge o debate sobre pares disciplinares versus multidisciplinares, indiciando que no primeiro modelo, os envolvidos se focam principalmente no conteúdo mais especializado e, no segundo, na relação educativa e noutros aspetos que os envolvidos considerem relevantes (Mouraz et al, 2016; Ivarsson, 2019). A observação de pares de disciplinas comuns ou afins leva a que os participantes se centrem em questões de conteúdo e didáticas específicas da sua própria cultura disciplinar - o que dificulta uma reflexão mais aprofundada sobre a prática em si. Já a observação em pares multidisciplinares favorece a partilha de *feedback* crítico e construtivo e torna o processo mais colaborativo porque o foco é colocado em aspetos que não o grau de *expertise* do observador e do observado, tais como a relação pedagógica, a gestão da aula ou as metodologias (Torres et al, 2017). Independentemente da forma que assuma, a observação de aulas tem sempre de ser integrada num processo formativo contínuo e contextualizado, ancorado na reflexão e na análise dos elementos observados para que estes sejam, realmente, objeto de conhecimento (Reis, 2011).

“A mudança em educação tem de ser, sobretudo, uma mudança cultural” (Barroso, 2013, p.1). Numa escola que se quer colaborativa, espera-se que os professores trabalhem, colaborativamente. Numa escola reflexiva espera-se que os professores reflitam. Numa escola inclusiva espera-se que os professores acolham e celebrem a diversidade. Numa escola aprendente espera-se que os

professores aprendam. Que se atualizem ao nível do conhecimento profissional, que sejam proativos numa atitude de permanente questionamento sobre a sua própria ação, que sejam agentes de mudança na construção de comunidades de aprendizagem verdadeiramente transformadoras da cultura de escola.

O modelo de análise que descrevemos e que estrutura este estudo encontra-se representado na figura 1.1.

Figura 2.



Esquematização do modelo de análise

Fonte: elaboração própria

Capítulo 2

Metodologia

Contextualização do estudo e opção metodológica

Este estudo tem lugar numa escola privada, no centro de Coimbra que, à semelhança de tantas outras escolas que procuram formas de responder aos desafios do mundo atual, tem já um caminho de dez anos percorridos na procura sistemática de uma transformação profunda que permita dar uma resposta sustentada a todos esses desafios. Trata-se de uma escola centenária, com uma população presencial de duzentos e cinquenta alunos de vinte e três nacionalidades diferentes. As proveniências dos alunos são variadas, sendo a maioria dos alunos oriunda de meios socioculturais privilegiados. Não obstante, a escola oferece bolsas de estudo a alunos carenciados e também recebe crianças refugiadas de todo o mundo. O corpo docente é constituído por vinte e cinco professores, que trabalham em permanente articulação com os três psicólogos da equipa dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO). Existem, na escola, dois programas educativos que são desenvolvidos em paralelo: o programa V.O.A.R. (que obedece ao currículo Português, com oferta do Jardim de Infância ao nono ano) e o programa Clonlara (com currículo internacional, que inclui Elementary, Middle e Secondary School). Além do regime presencial, a escola tem também quarenta e dois alunos matriculados na modalidade de Ensino Doméstico, oferecendo acompanhamento e aconselhamento aos responsáveis educativos das famílias que optam por esta modalidade. Este estudo refere-se apenas ao programa V.O.A.R.

No processo de reconstruir a sua cultura, a escola apresenta um conjunto de características que a tornam singular. O foco está no aprender e não no ensinar. Planificam-se as aprendizagens partindo do pressuposto de que os alunos devem ser agentes centrais na construção do conhecimento e têm capacidade para aprender de forma autónoma. Assume-se uma perspetiva competencial da mobilização e aplicação do conhecimento para dar resposta a problemas ou questões concretas, reais. A utilização de manuais é reduzida pelo carácter interdisciplinar do desenvolvimento curricular através de projetos, e pela implementação da metodologia de Trabalho Autónomo (TA). Todos os alunos têm

um professor tutor que presta apoio individualizado tendo em vista o desenvolvimento a nível académico, pessoal e social. O número de aulas é reduzido ao mínimo, imprimindo particular relevância ao TA e ao papel dos professores tutores. Proporciona-se aos alunos uma vivência democrática da escola, na medida em que todos são diretamente envolvidos nos processos de organização e decisão que lhes dizem respeito. Os alunos são encorajados a tomar iniciativas que contribuam de forma positiva para a comunidade escolar e envolvente, com a consciência de que todos podem fazer a diferença. A operacionalização de todas as componentes deste processo de transformação depende dos agentes no terreno – os professores – elementos-chave para o sucesso da nova visão e da nova missão da escola. As novas opções educativas requerem dos professores formas de pensar e de ensinar muito diferentes. Numa escola com uma longa existência (celebrou em 2022 os seus cem anos de existência) onde se põe em marcha um projeto de inovação educativa que entra em rutura com práticas enraizadas há literalmente um século, qual é o papel da supervisão pedagógica nesse processo transformativo? Que mudanças ocorreram na escola em função do projeto de inovação apoiado por processos supervisivos? De que modo, nas perceções dos agentes de mudança (professores e lideranças), as práticas de supervisão pedagógica têm vindo a apoiar o processo de transformação da instituição, em particular a mudança de crenças e valores, e a abertura à mudança sustentada de práticas docentes?

A procura de respostas para estas questões prende-se com a compreensão de um contexto complexo e entra na esfera de interpretações e significados pessoais e subjetivos de quem dele faz parte. Requer averiguação e interpretação da perceção dos docentes sobre a relação entre os processos supervisivos e a reflexão sobre as suas próprias crenças e práticas; sobre o impacto dessas práticas no processo de apropriação coletiva de crenças partilhadas condicentes com a inovação que se pretende implementar; sobre o modo como os docentes percecionam o impacto da supervisão pedagógica na mudança consciente, consistente e convicta das suas práticas; no compromisso dos professores com os valores, crenças e normas subjacentes a esta nova cultura de escola. Requer ainda averiguar e interpretar as perceções das lideranças sobre o impacto da

supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional docente e na adesão à nova cultura da escola. Este caráter interpretativo do estudo que ora se desenha tendo em vista a compreensão de um fenómeno em contexto, remete para uma abordagem investigativa qualitativa. Simultaneamente, o contexto escolar concreto em que o estudo se situa, apresenta um conjunto de opções tomadas na instituição a nível pedagógico e organizacional, sustentado por um trabalho constante de supervisão, colaboração docente e reflexão conjunta, que o tornam uma fonte rica de informação e fazem dele um exemplo particular do fenómeno sob investigação, ou seja, um “caso”. O seu estudo em pormenor e profundidade, em toda a sua complexidade, requer, segundo Yin (2018), o recurso a todos os métodos que o investigador considere apropriados.

Neste sentido, a recolha de dados foi feita no terreno, numa perspetiva de observação participante, mas recorrendo sobretudo a entrevistas e a documentos estruturantes da instituição. Foi ainda utilizado um questionário, que foi respondido pelos docentes envolvidos nos processos de supervisão entre pares. A utilização de fontes múltiplas e a variedade de técnicas - perante a necessidade de enriquecer a recolha de dados e de procurar evidências em fontes diversas - conjugando métodos de recolha qualitativos e quantitativos levou a que se adotasse uma metodologia mista a que Yin se refere como um “estudo de caso misto” (2018, p.101)⁷. Procura desvendar-se, a partir das perceções dos docentes e das lideranças, de que modo a supervisão pedagógica - nomeadamente nas suas dimensões de trabalho colaborativo docente, observação de aulas e processos reflexivos - contribui para a transformação conducente à construção de uma nova cultura de escola. Ou seja, de que modo é que os docentes e lideranças percecionam o impacto dessas práticas na definição de um referencial comum que orienta e sustenta todas as opções, decisões, relações, enfim, todos os aspetos que dizem respeito e enquadram o quotidiano da instituição. Esta

⁷ Esta variedade nas técnicas leva a que alguns autores defendam que o estudo de caso não é uma metodologia de investigação, mas sim uma “estratégia de investigação” (Coutinho, 2014). Já Rios (2021) considera que o estudo de caso é, na sua essência, uma metodologia de investigação qualitativa que pode incluir dados de natureza quantitativa (p.29).

busca pela compreensão de um fenómeno em profundidade configura a presente investigação na tipologia de estudo de caso instrumental (Stake, 1995). Pretende-se identificar os padrões partilhados de comportamentos, crenças e linguagem que emergem desta nova cultura e a caracterizam (Creswell, 2012), confrontando as perceções dos diferentes participantes sobre a sua evolução (e, conseqüentemente, da escola) rumo à nova missão e visão. Em segundo lugar, procura-se entender como são percecionadas, pelos participantes no estudo, as práticas docentes supervisivas, colaborativas e reflexivas, que sustentam a mudança. Finalmente, não é presunção desta investigação determinar e julgar até que ponto esses padrões correspondem às expectativas do que, idealmente, a nova cultura de escola preconiza ou se, pelo contrário, se verificam divergências significativas, mas sim compreender de que forma é percecionada a relação entre ambas. Numa perspetiva interpretativa, assume-se que a vivência é mediada pela interpretação, pelo que o entendimento dos eventos em estudo depende do entendimento que os participantes dele fazem (Bogdan & Biklen, 2007). Nesse sentido, e na linha de reflexão de Bogdan e Biklen sobre os estudos de caso, impõe-se uma descrição pormenorizada do contexto (idem, p. 60). Caso contrário, a interpretação incorrerá no risco de artificialidade ao retirar a parte do todo, ou seja, ao isolar os sujeitos do universo escolar que dá significado às suas construções e interpretações. Proceder-se-á, pois, mais adiante neste texto, à descrição e interpretação detalhada do contexto da instituição, com base nos documentos institucionais, nos testemunhos recolhidos e na observação. Esta caracterização depende também das interpretações do próprio investigador: “Investigar implica interpretar ações de quem também é intérprete”, e isto limita a imparcialidade da interpretação (Coutinho, 2014, p.15). No presente estudo, acresce registar que fazemos parte do corpo docente da instituição em que se situa este estudo, pelo que se reconhece, desde logo, qualquer subjetividade que daí possa advir. Se, por um lado, nos encontramos numa posição privilegiada para efeitos do estudo que se propõe, por outro lado, levanta-se a questão sobre que tipo de conhecimento emergirá. É comumente aceite que, o estudo em profundidade dos aspetos únicos de um caso é sempre revelador e que o seu conhecimento pode contribuir para compreender ou clarificar aspetos relevantes

de áreas de investigação complexas (idem). Mas pela subjetividade inerente à interpretação do investigador, o conhecimento resultante nunca será objetivo mas sim “parcial e perspectivado”, na medida em que é condicionado pela perspectiva pessoal integrada no quadro sociocultural de quem vê, interpreta e atribui significado acentuada, neste caso, pela pertença ao grupo (Coutinho, 2014). Ainda assim, defende a autora, esse conhecimento será um conhecimento válido na medida em que esta tomada de consciência torna o investigador mais aberto no momento da interpretação: “Estar consciente dos seus preconceitos (...) torna o investigador mais lúcido e o conhecimento que daí resulta será, necessariamente, mais objetivo” (Coutinho, 2014, p.15).

Participantes no estudo

Os participantes na investigação são lideranças e professores da escola envolvidos nos processos de supervisão pedagógica que ali decorrem. Para efeitos de recolha de testemunhos através de entrevista, optou-se pela seleção de sujeitos com cargos de liderança - a Diretora, o Diretor Pedagógico, uma Coordenadora de Ciclo e duas docentes que integram a Equipa de Monitorização da Implementação do modelo pedagógico (EMI) - e três professoras de áreas curriculares distintas. Os contactos com os participantes ocorreram de forma individual e presencial, à exceção do testemunho da Diretora, que foi recolhido através da análise em diferido de uma entrevista realizada *online* por uma associação que se dedica a questões sobre inovação em Educação. Esta entrevista permitiu compreender a filosofia subjacente à nova cultura da escola, bem como o modo como tem vindo a ser implementada e as estratégias adotadas para contornar dificuldades que foram surgindo ao longo do tempo. A Diretora é a mentora de todo o processo de inovação, sendo autora do modelo pedagógico V.O.A.R. (Vinculações; Ousadia; Autonomia; Responsabilidade), cuja implementação decorre progressivamente, na instituição, desde 2013. A Diretora é responsável pela contratação de docentes, pela nomeação dos elementos da Direção da escola e pela nomeação dos cargos de liderança intermédios. Propõe e dinamiza formação docente no âmbito das novas metodologias e dinâmicas da escola, e supervisiona de forma próxima, para efeitos de fiabilidade e qualidade

da implementação do modelo, os professores do primeiro ciclo, numa lógica de trabalho colaborativo com a coordenadora deste ciclo. Já o Diretor Pedagógico, supervisiona os novos professores que integram a escola, numa perspetiva formativa de familiarização com o modelo pedagógico e com as práticas e metodologias que o concretizam, embora tenha também a seu cargo a avaliação docente. A entrevista ao Diretor Pedagógico possibilitou perceber de que formas a escola operacionaliza a sua visão e a sua missão, com que práticas, bem como explicitar as expectativas relativamente ao trabalho dos docentes e às práticas de supervisão adotadas, complementada pela visão de alguém que tem um conhecimento profundo do que se passa dentro de cada sala de aula. A opção por entrevistar a equipa de monitorização prendeu-se com a necessidade de proceder ao levantamento de informação sobre os processos concretos de supervisão, e sobre a perceção acerca da responsividade dos professores face ao modelo implementado, bem como às ações que o concretizam. Esta equipa coordena as dinâmicas de supervisão que envolvem observação entre pares e trabalho colaborativo docente, propõe tópicos de observação e de reflexão e dinamiza sessões de partilha e reflexão conjunta. Recolhe dados de forma sistemática que vão permitindo fazer o ponto da situação em cada momento, aferir pontos fortes e fracos e identificar e propor áreas que carecem de formação acrescida. Foi também entrevistada a coordenadora do terceiro ciclo que, entre outras funções, apoia o trabalho dos docentes daquele ciclo que já não se encontram sob a alçada do Diretor Pedagógico por se encontrarem há mais tempo em funções na escola. Esta docente preside às reuniões da equipa pedagógica do terceiro ciclo, com vista ao desenvolvimento do trabalho pedagógico dos docentes conforme as orientações expressas nos documentos curriculares da instituição, em articulação com as sugestões, decisões ou conclusões que emergem dos processos de reflexão conjunta. Já as três docentes entrevistadas foram selecionadas com a intenção de obter relatos diversificados quanto à área de lecionação e à longevidade na instituição. Nesse sentido, optou-se por recolher informação junto de professoras de áreas curriculares distintas (Matemática e Ciências Naturais; Línguas; Artes), cujo

desempenho de funções de docência na instituição varia entre dezasseis e quatro anos.

Os questionários foram respondidos por dezoito dos vinte e dois professores envolvidos nas dinâmicas de supervisão horizontal - cinco homens e treze mulheres com tempo de serviço entre os três e os trinta e seis anos. O grupo inclui professores de todas as áreas curriculares.

Recolha de dados

Ao centrar a investigação nas perceções dos professores de uma escola em pleno processo de transformação que se vêem envolvidos em processos sistemáticos de supervisão pedagógica e de trabalho colaborativo implementados com o propósito de contribuir para a construção de uma nova cultura de escola, o significado que cada um dá à sua experiência e interpretação é essencial e estruturante na construção pessoal dessa mesma experiência. É necessário, pois, que o investigador desenvolva o seu estudo em proximidade com os participantes, recolhendo informações no seu ambiente natural, uma vez que é nesse ambiente que se manifestam e verificam padrões partilhados de comportamentos (Creswell, 2012). Tratando-se de um estudo de caso com vista a uma compreensão aprofundada do mesmo, impõe-se uma recolha de informação através da utilização de instrumentos diversificados (idem) que permitam ao investigador recolher perspetivas diferentes sobre o mesmo assunto e, simultaneamente, aceder a dados diversificados que permitirão, mais tarde, comparar e proceder à triangulação da informação obtida (Stake, 1995). Existem três grandes categorias no que diz respeito a métodos de recolha de dados utilizados em estudos qualitativos: a observação, o inquérito (por entrevista ou questionário) e a análise documental (Calado & Ferreira, 2005). As três técnicas foram utilizadas no âmbito da recolha de dados para esta investigação e são aqui apresentadas de acordo com a cronologia do próprio estudo, que partiu da análise dos documentos pedagógicos da instituição e só depois avançou para a recolha de testemunhos. Os questionários foram a última técnica de recolha utilizada, por terem sido integrados no processo de conclusão da monitorização relativa a 2021/2022, levado a cabo pela EMI no final do ano letivo, uma vez que a equipa

considerou pertinente, para efeitos dessa monitorização, a recolha acrescida destes dados. A observação não estruturada foi transversal a todo o processo de investigação.

No cumprimento dos procedimentos éticos que devem ser observados num estudo desta natureza, foi solicitada autorização à Diretora da instituição para levar a cabo a investigação *in situ* de modo a possibilitar o processo de observação, e para utilizar os documentos da escola como fonte de informação tendo em vista a contextualização e análise para efeitos deste estudo. Os docentes e lideranças entrevistados foram também informados acerca da finalidade da recolha dos seus testemunhos, tendo acedido a participar no estudo e a que esses testemunhos fossem recolhidos por via de gravação áudio. Foi garantido o seu anonimato recorrendo a um processo de codificação que se apresentará mais adiante neste texto. A Diretora da escola autorizou ainda, para este estudo, a utilização das informações recolhidas através dos questionários, também respondidos de forma anónima pelos professores.

Observação

A observação ocorreu em proximidade com os indivíduos, numa atitude investigativa de observador participante. A observação participante, apesar dos riscos de subjetividade a ela inerentes já antes referidos (mas, ainda assim, assumidos de forma consciente e comprometida no sentido de procurar formas de a ultrapassar, dentro daquilo que é possível a um observador que faz parte da própria organização), trouxe uma dimensão de vivência interna da cultura da escola enquanto membro do grupo, que contribuiu para sustentar um melhor enquadramento, interpretação e compreensão dos dados recolhidos. Quer nas situações de observação de momentos formais - como reuniões e sessões de formação - quer nos momentos informais, recorreu-se a uma observação não estruturada com procedimentos de registo também informais (Veal, 2018, p.252), com anotações de campo num diário de bordo, estas, de carácter quer descritivo, quer reflexivo: umas com baixo grau de inferência das situações observadas, e outras anotações de carácter analítico que veiculam impressões, ideias e interpretações (Coutinho, 2014). Neste particular, a consciência de que facilmente

reflexão e análise se podem confundir com informação descritiva, levou à catalogação da primeira como *anotações sobre a observação*, com um sentido idêntico à expressão de Coutinho “comentários do observador” (2014, p.368).

Os registos extensivos realizados no âmbito da observação não estruturada, resultaram num volume considerável de dados do tipo qualitativo que, mais tarde, foram cruzados com a informação contida nos dados recolhidos através da análise documental, da análise das entrevistas e dos questionários. Este cruzamento dos dados possibilitou a sustentação do estudo nas evidências recolhidas através da utilização de fontes múltiplas de informação.

Análise documental

O recurso à técnica de análise documental no âmbito da presente investigação permitiu mobilizar a informação ali contida considerada pertinente para o estudo, para comparar, complementar e enquadrar posteriormente os dados obtidos através das outras técnicas de recolha de dados utilizadas (Calado & Ferreira, 2005). A análise documental realizou-se em duas fases: em primeiro lugar, procedeu-se à seleção e recolha de documentos considerados relevantes - a presente investigação partiu da recolha de informação contida nos seguintes documentos institucionais e curriculares da organização: o Projeto Educativo da escola (PE), o Regulamento Interno (RI), o Plano de Atividades (PA), o Website (W), o dossier de horários dos professores e das turmas (H), e no Plano de Monitorização da implementação do modelo pedagógico da escola (PMI). Além dos documentos da instituição, foi também analisada a transcrição de uma entrevista à Diretora, realizada por uma entidade externa. Após a recolha, procedeu-se à análise do seu conteúdo. Os documentos recolhidos contêm dados em bruto que se tornam significativos quando verificados e analisados à luz dos objetivos da investigação definidos (Calado & Ferreira, 2005, p.3). Neste sentido, procurou dar-se cumprimento ao primeiro objetivo deste estudo: Caracterizar a cultura de escola que se pretende construir, verificando de que modo o funcionamento e organização da escola, bem como as opções pedagógicas assumidas se encontram alinhadas com a mudança preconizada. A partir da identificação de unidades de significado nestes documentos, das relações que se

estabelecem entre elas, e da sua relação com o todo, a informação recolhida foi organizada e classificada, revestindo-se de significado quanto aos aspetos relevantes para o cumprimento dos objetivos que se propõe atingir (Coutinho, 2014). Este processo será descrito no próximo capítulo. A análise documental permitiu fazer a caracterização da nova cultura de escola que a instituição se propõe construir, identificar a visão, a missão, os valores, as crenças, normas e as opções pedagógicas que a distinguem. É esta caracterização que permitirá a descrição detalhada do contexto que enquadra os dados recolhidos através da observação, das entrevistas e dos questionários realizados.

Entrevistas

Ao desenhar este plano de investigação, cedo se tornou claro que a entrevista seria um dos métodos privilegiados para a recolha de informação. A natureza interpretativa do estudo, baseado em perceções pessoais dos participantes, fez emergir a necessidade de uma interação direta que permitisse obter informação pormenorizada e profunda sobre essas mesmas perceções em relação ao objeto de estudo - o papel da supervisão entre pares na construção de uma nova cultura de escola. Tratando-se de uma estratégia de recolha de dados amplamente utilizada na investigação em Ciências Sociais e Educação, nomeadamente em estudos qualitativos (Creswell, 2012), as entrevistas são processos subjetivos que permitem obter informação abrangente e detalhada sobre opiniões e experiências, e sobre a interpretação pessoal dos participantes acerca dessas mesmas experiências (Schultz, 2012). Também permitem obter informação sobre questões que não são passíveis de observação, mas que são úteis enquanto complemento de dados recolhidos através de outras técnicas (Manzini, 2004). Optou-se pela realização de entrevistas individuais semiestruturadas, baseadas num conjunto de tópicos orientadores, utilizando para o efeito um guião de entrevista (anexo I), contendo uma lista de assuntos a abordar, como fio orientador da recolha de informação (idem, p.2). Selecionou-se esta técnica por proporcionar aos participantes no estudo a partilha de informações de forma mais livre, sem que as respostas fossem condicionadas a padrões ou alternativas (Brinkman, 2018). E porque se trata de uma técnica adequada quando se pretende obter o máximo de

informação, o mais pormenorizada possível, sobre aspetos idênticos e comuns a todos os participantes, de forma aprofundada (Schultz, 2012). Foram elaborados três guiões de entrevista, de acordo com os objetivos da investigação que as justificaram (conforme a grelha metodológica apresentada no Quadro 2), cuja implementação resultou em entrevistas com durações variáveis, entre aproximadamente quarenta e cinco e noventa minutos. Esta tipologia de entrevista, que assumiu a forma de uma conversa, conferiu um grau de liberdade e flexibilidade significativo no modo como foram conduzidas, permitindo pedir esclarecimentos sobre pontos que não ficaram tão claros. Simultaneamente, o seu carácter extensivo resultou na obtenção de informação mais rica, e o facto de as entrevistas terem ocorrido presencialmente trouxe vantagem no que se refere à perceção sobre a comunicação verbal e não-verbal dos entrevistados (Baptista, et al, 2021)⁸.

Uma vez mais, cabe referir que a subjetividade inerente à história pessoal de quem realiza a entrevista - o seu próprio referencial de valores, a sua experiência - condiciona necessariamente as questões que se colocam, o modo como se interage e o modo como se interpretam as respostas. Subjetividade esta, acentuada, neste particular, pela proximidade entre entrevistadora e entrevistados, que advém do facto de partilharem o mesmo contexto profissional. Com esta consciência sempre presente, houve a preocupação de não interferir com a linha de pensamento dos entrevistados, e de manter uma postura isenta de juízos sobre o conteúdo e a forma dos testemunhos.

De modo a garantir o anonimato dos entrevistados, e no cumprimento dos procedimentos éticos acima enunciados, recorreu-se à codificação das entrevistas conforme o Quadro 1.

⁸ Baptista, Rodrigues, Moreira e Silva (2021, p. 29) sistematizam os aspetos que contribuem para o potencial da entrevista enquanto estratégia de recolha de dados em investigação qualitativa: Interação direta e reciprocidade; flexibilidade e versatilidade; reversibilidade; extensividade; profundidade; perceção sobre a comunicação .

Quadro 1. Codificação das entrevistas

Entrevistados	Código
Lideranças	E1 E2 E4 E7 E8
Professores	E3 E5 E6

Fonte: Elaboração própria

Inquérito por questionário

O último instrumento de recolha de dados adotado consistiu na aplicação de um inquérito por questionário, constituído por um conjunto de perguntas estandardizadas destinadas à obtenção rápida e anónima de informação, junto do grupo de docentes envolvidos nos processos de supervisão pedagógica horizontal da instituição. Tendo como objetivo a recolha de informação sobre opiniões, atitudes e perceções, procurou-se também explorar e compreender associações e relações entre conceitos específicos (Coutinho, 2014, Schultz, 2012). Em concreto, os conceitos de “Supervisão” e “Cultura de Escola” - tratando-se por isso de um questionário do tipo analítico, com tipologia mista, contendo questões de resposta aberta e de resposta fechada (idem). O questionário foi estruturado em três blocos. O primeiro bloco contém questões relativas às perceções dos docentes acerca do impacto das práticas de supervisão pedagógica entre pares e trabalho colaborativo no desenvolvimento de processos reflexivos sobre as suas próprias crenças enquanto docente. O segundo bloco refere-se ao levantamento das perceções dos docentes sobre a influência dos processos de supervisão horizontal e trabalho colaborativo no processo coletivo de apropriação de crenças e valores, de uma forma geral, pelo corpo docente da escola. O terceiro bloco foca-se na recolha de informação quanto às perceções dos docentes acerca da relação entre os processos de supervisão pedagógica horizontal e trabalho colaborativo na adoção ou melhoria das práticas.

O preenchimento do questionário foi realizado em formulário *online* (anexo II), elaborado em conjunto com a EMI, e integrado no âmbito da avaliação do processo de monitorização da implementação do modelo pedagógico relativo ao ano letivo de 2021/2022. Em reunião prévia com a equipa, optou-se por incluir alguns itens que, respondendo às necessidades de recolha no âmbito deste estudo, constituíam, segundo a equipa, um contributo pertinente para o conjunto de dados que pretendiam recolher. Esta opção contribuiu também para alargar o acesso a perspetivas diversificadas sobre a temática em estudo, e proceder à sua comparação e articulação com a informação decorrente da análise de conteúdo das entrevistas, documentos e registos de observação possibilitando, desse modo, a triangulação da informação recolhida (Calado & Ferreira, 2005).

Uma vez que as respostas aos questionários foram recolhidas de forma anónima, o processo de codificação utilizado na sua análise refere-se à ordem cronológica das submissões dos formulários (Q1 - Q2 - Q3 ...).

À semelhança do processo de análise documental referido anteriormente, as informações recolhidas através da observação, das entrevistas e das perguntas abertas do questionário, foram submetidas a uma análise categorial. Foram identificadas categorias e diversas subcategorias que integram as primeiras, foi organizada a informação em tabelas de análise de conteúdo (de acordo com as categorias e subcategorias definidas), o que permitiu o cruzamento de informação proveniente dos diferentes suportes à investigação. Para as perguntas de resposta fechada no questionário, foi feita uma análise quantitativa. Ambos os procedimentos serão descritos no próximo capítulo.

A sistematização do desenho metodológico de acordo com os objetivos da investigação encontra-se esquematizada no Quadro 2 (grelha metodológica).

Quadro 2. Grelha Metodológica

Problema de Investigação: De que modo a supervisão pedagógica contribui para a reconstrução da cultura de escola, na perspetiva de professores e lideranças de uma escola em transformação?

Objetivos de investigação	Conceitos	Indicadores	Instrumentos
Questão 1: Que mudanças ocorreram na escola em função do projeto de inovação implementado ao longo dos últimos 10 anos?			
Objetivo 1. a) Caracterizar a cultura de escola que se pretende construir, verificando de que modo o funcionamento e organização da instituição, bem como as opções pedagógicas assumidas se encontram alinhadas com a mudança preconizada;	Cultura de escola Liderança	Visão e Missão Valores, Crenças, Normas Organização e funcionamento (estrutura organizacional, desenvolvimento curricular, espaços, condições para a promoção de trabalho colaborativo docente Formação: formação contínua externa, formação interna do corpo docente e formação para o exterior Dificuldades	entrevista semiestruturada com • Diretor Pedagógico - análise documental • Projeto Educativo • Regulamento interno • <i>Website</i> • Horários de professores e turmas • Plano de monitorização • Entrevista com a Diretora
Objetivo 1.b) Averiguar acerca da perceção dos agentes de mudança (docentes e lideranças) sobre o estado atual da cultura de escola, e dificuldades detetadas no processo de mudança;			- entrevistas semiestruturadas • Docentes • Coordenadora de Ciclo • Diretor Pedagógico • Testemunhos vídeo no <i>Website</i> - análise documental • entrevista com a Diretora

Objetivos de investigação	Conceitos	Indicadores	Instrumentos
Objetivo 1. c) Caracterizar as práticas de supervisão pedagógica implementadas e identificar dificuldades detetadas	SPVP Trabalho colaborativo docente Cultura de escola	SPVP vertical SPVP horizontal Trabalho colaborativo docente Operacionalização de práticas de SPVP,, partilha de práticas e reflexão docente Operacionalização da Implementação de novas metodologias: momentos de planificação e avaliação conjunta; projetos interdisciplinares; Tempo dedicado (frequência e duração no tempo) a práticas de spvp/trabalho colaborativo, a nível institucional (frequência, duração, horário,...) Caracterização das práticas de SPVP Dificuldades identificadas pelos intervenientes no processo de SPVP horizontal.	- entrevista semiestruturada com • Docentes • Diretor pedagógico • Coordenadora de ciclo • Equipa de monitorização da implementação do modelo pedagógico - Documentos • PMI • PAA - Registos de observação
Questão 2: De que modo as práticas de SPVP têm vindo a apoiar o processo de transformação da instituição, em particular a mudança de crenças e valores, e a abertura à mudança sustentada de práticas docentes?			
Objetivo 2. a) Averiguar acerca da perceção dos professores quanto ao impacto das práticas de SPVP entre pares (i) na reflexão sobre as suas crenças e práticas; (ii) no processo de apropriação coletiva de	SPVP horizontal Reflexão docente Cultura de escola	- Valores - Crenças - Conceitos - Práticas	• Inquérito por questionário aos docentes

Objetivos de investigação	Conceitos	Indicadores	Instrumentos
crenças partilhadas; (iii) na mudança consciente, consistente e convicta das suas práticas;			
Objetivo 2.b) Conhecer as percepções das lideranças sobre o impacto das práticas de SPVP entre pares na adesão à nova cultura da escola	SPVP Cultura de escola Liderança	Adesão dos professores à nova cultura de escola: - Práticas de observação, partilha, trabalho colaborativo, reflexão, dinâmicas supervisivas - Crenças e valores - Práticas pedagógicas	- entrevista semiestruturada com • Diretor Pedagógico • Coordenadora de Ciclo • Equipa de monitorização da implementação do modelo pedagógico - análise documental • entrevista com a Diretora

Fonte: Elaboração própria

Capítulo 3

Análise e discussão dos dados

Procedeu-se à análise de conteúdo de toda a informação qualitativa recolhida (através de documentos, entrevistas, registos de observação e perguntas abertas do questionário) como a seguir se descreve: numa primeira fase, a pré-análise consistiu na reflexão acerca da pertinência dos materiais selecionados, tendo em vista os objetivos do estudo (Coutinho, 2014). Nesta fase, foi feita uma primeira abordagem na definição das possíveis categorias de análise, tendo por base o enquadramento teórico da pesquisa. A fase seguinte, de exploração do material, consistiu na identificação das unidades de significado e no desenvolvimento da sua categorização e codificação, numa perspetiva de análise descritiva (Calado & Ferreira, 2005). Os dados foram separados em unidades relevantes e significativas, numa lógica criterial de enquadramento nos conceitos mobilizados para este estudo, agrupando assim as diferentes unidades de acordo com as categorias definidas na pré-pesquisa (ou redefinidas após um escrutínio mais fino da informação). As subcategorias emergiram do processo de análise, em função do agrupamento das unidades com temáticas e abordagens semelhantes ou comuns. Por fim, na fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, procedeu-se a uma análise interpretativa, tendo por base as evidências recolhidas e descritas (Moura et al, 2021).

A estrutura deste capítulo obedece ao desenho do estudo no que respeita à ordem pela qual as questões e objetivos da investigação são apresentados no quadro 2.

Que mudanças ocorreram na escola em função do projeto de inovação implementado ao longo dos últimos 10 anos?

Com o objetivo de responder a esta questão, procurou-se, em primeiro lugar, caracterizar a cultura de escola que se pretende construir na instituição, verificando de que modo o funcionamento e organização da escola, bem como as opções pedagógicas assumidas se encontram alinhadas com a mudança preconizada. Para esse efeito, e conforme referido no capítulo anterior, foram exploradas as seguintes fontes documentais: Projeto Educativo (PE); Regulamento Interno (RI); Plano de atividades (PAA); *Website* (W); Dossier de

horários dos professores e das turmas (H), plano de monitorização da implementação do modelo pedagógico (PMI); Entrevista com a Diretora e Entrevista com o Diretor Pedagógico (E1 e E2).

No processo de redução de dados, foram definidas categorias de agrupamento da informação, tendo como base os elementos estruturantes da cultura de escola que emergem da conjunção das propostas de Torres (2013; 2015), Deal e Peterson (2009) e Barroso (2013)⁹. Mais adiante, neste texto, convocar-se-á também o aspeto da “consciência colegial” introduzido por Gruenert e Whittaker (2015)¹⁰. As subcategorias surgem de uma análise mais fina das fontes, remetendo para aspetos concretos da cultura específica da escola em estudo. Os organizadores identificados para a categorização são apresentados no Quadro 3. A tabela de categorização dos dados encontra-se no anexo III (Quadro A).

Quadro 3. Categorias e Subcategorias da análise de conteúdo no âmbito do objetivo de investigação 1.a)

Conceito: Cultura de Escola	
Categoria	Subcategoria
Visão e Missão	Histórias Escola centrada no aluno Formação holística Perfil do aluno Competências Escola transformadora

⁹ Torres (2013) descreve a cultura organizacional de escola como “os valores, as práticas e crenças enraizadas nas lógicas de ação coletivas e erigidas em modelo de ação” (p.58) que se manifestam no “*modus operandi* instituído e conferidor da identidade organizacional” (Torres, 2015, p. 1424). Barroso (2013) defende que qualquer estudo sobre cultura organizacional de escola deve integrar aquelas que são as dimensões que o autor considera essenciais para a sua caracterização: as normas, as estruturas e os atores (p.198). Estas dimensões integram elementos e processos que conferem identidade a uma determinada escola, tais como valores, crenças, normas, práticas e rotinas (p. 195). Deal e Peterson (2009) identificam como estruturantes da cultura de escola os seguintes elementos: sentido partilhado da missão e da visão; normas, valores, crenças; rituais, tradições e cerimónias; história e estórias; pessoas e relações interpessoais; arquitetura, artefactos e símbolos.

¹⁰ Gruenert e Whittaker (2014) acrescentam a consciência colegial, que se refere à valorização que os professores fazem da possibilidade de aprender com os seus pares, não só pela partilha mas sobretudo pela observação de pares.

Conceito: Cultura de Escola	
Categoria	Subcategoria
Valores	VOAR - Vinculações, Ousadia, Autonomia e Responsabilidade
Crenças	Construção do conhecimento Metodologias ativas Papel do professor
Normas	Professores Tutores Alunos Encarregados de Educação
Arquitetura	Espaços
Organização e funcionamento da instituição	Estrutura organizacional Desenvolvimento curricular Gestão de recursos Trabalho colaborativo e práticas reflexivas
Formação	Formação contínua externa Formação interna Formação para o exterior

Fonte: Elaboração própria

Caracterização da cultura de escola

A cultura de escola afeta todos os aspetos da instituição na medida em que coloca em evidência aquilo que é considerado verdadeiramente importante, funcionando - de forma mais ou menos consciente - como referente regulador da ação de cada um dos seus agentes (Torres, 2015, p. 1423). Nesta secção, através da descrição dos elementos que definem a cultura da escola em estudo, procede-se à caracterização do contexto em pormenor e desvendam-se os detalhes do caso, procurando entender o modo como esses elementos se conjugam para dar corpo e coesão a essa mesma cultura.

Visão e Missão

A visão e a missão de uma escola constituem a base da sua cultura e, os valores nelas incorporados, são, por vezes, revelados nas histórias da sua fundação ou

de momentos críticos da sua existência (Deal & Peterson, 2009, p.66). A origem da escola em estudo explica a sua razão de ser e revela alguns dos aspetos que, ainda hoje, são manifestamente centrais na vida da instituição. A data da fundação da escola remonta a 1922. Surge na área mais desfavorecida da cidade de Coimbra como resposta de uma Congregação religiosa feminina à extrema pobreza das famílias que ali residiam. A sua principal preocupação era com as meninas e raparigas dessas famílias que, sem acesso a Educação, tinham perspectivas de futuro muito limitadas.

À luz do contexto sociopolítico da época, este foi um projeto pioneiro e transformador: trazer uma Educação de qualidade a crianças que não tinham sequer acesso à Educação, e dar-lhes um futuro mais promissor. (E1).

Cem anos mais tarde, a escola continua a assumir-se como escola transformadora, tendo sido distinguida como tal pela *Ashoka* (W), uma associação internacional dedicada ao empreendedorismo social. A Visão expressa nas várias fontes analisadas aponta para uma escola promotora da formação integral, com “consciência da globalidade de cada pessoa, enquanto ser físico, afetivo, intelectual e espiritual” (W), que “desperta os alunos para o mundo à sua volta, dentro e fora da escola” (E1); que “forma pessoas com capacidade de iniciativa, que pensam pelas próprias cabeças, que querem influenciar a sociedade, que querem construir um mundo diferente e melhor” (idem). “Mais importante do que aquilo que sabemos é aquilo que somos” (PE, p.6). Por essa razão, “a vida na escola não pode desenvolver-se apenas em torno de projetos académicos” e “o aluno não pode ser avaliado só pela sua prestação académica, o aluno tem de ser avaliado também como pessoa que é” (E1).

Simultaneamente a esta abordagem, surge também a visão de que a escola se deve centrar na pessoa do educando (PE, p.1), em que “cada educando é olhado como único” (PE, p. 5), com “os seus interesses, ritmos e pontos fortes e as formas de expressão próprias de cada um, bem como as estruturas cognitivas, afetivas, sociais e de valores características das diferentes etapas do seu desenvolvimento” (PE, p.4); com “respeito pela individualidade de cada

criança/jovem, suas características próprias, seus pontos fortes, seus gostos, seu ritmo” (W). Uma ideia que é reforçada por E2 quando refere que “cada um deles [alunos] tem uma necessidade específica, que é uma pessoa única”. Esta centralidade do aluno está relacionada com o desenvolvimento da autorregulação, na medida em que “há aqui toda uma cultura de permanente autoeducação e de permanente crescimento” (E2) e que “os nossos alunos são efetivamente chamados a fazer parte do processo” (idem). Com esta visão do que a escola deve ser e proporcionar, a Missão assenta, em primeiro lugar, na interpretação e apropriação que, neste contexto, a escola faz do perfil de aluno; em segundo lugar, na interpretação e apropriação das competências definidas, identificando as que são mais valorizadas neste contexto; em terceiro lugar, na ideia de que a escola é transformadora e deve gerar, ela própria, agentes de transformação. “Muitos destes miúdos vão ter um dos 70% de empregos que ainda não se sabe o que é que são, ainda não foram inventados - têm de ter capacidade para vencer esse desafio ou até formar o seu próprio emprego” (E2). A missão encontra-se expressa no PE, no *Website*, nas agendas dos alunos e no discurso das lideranças (E1 e E2), sempre com formulações semelhantes:

Formar pessoas que, no contexto de um mundo exigente, competitivo e em constante mudança, sejam: livres, seguras, responsáveis e com espírito de iniciativa (...), capazes de construir em torno de si uma rede de vinculações (...), que saibam trabalhar em equipa, preocupadas com o bem comum e capazes de intervir (...) nos meios em que se inserem e na cultura do seu tempo. (PE, p.3).

ou

Formar pessoas livres, firmes nas suas convicções, que são capazes de criar em torno de si uma rede de relações afetivas profundas e estáveis, que em Psicologia se chamam “vinculações”; homens e mulheres preocupados com o bem comum, com conhecimentos, competências e capacidades para intervirem na sociedade e para influenciarem os seus valores e a sua cultura. (E1).

Mais do que um lugar de transmissão de conhecimentos, a escola do século XXI é um lugar que prepara os cidadãos para o futuro, preocupados com o bem

comum, capazes de intervir positivamente na cultura e sociedade do seu tempo, alicerçados num referencial de valores democráticos (Delors et al, 1996). São saberes necessários à condição humana - aprender a saber, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. Espera-se da escola que desenvolva nos alunos a autonomia de aprendizagem, essencial para a integração na sociedade do conhecimento; que muna os alunos de ferramentas para compreender a realidade e refletir sobre ela de forma crítica; que valorize a preparação para os desempenhos em detrimento da aquisição de conhecimento declarativo; que priorize a competencialização em detrimento do saber pelo saber; que seja flexível, variada, sensível à diversidade de formas e ritmos de aprender, motivações e vontades (Alves, 2017). A escola assume, pois, como missão

Potenciar nos alunos a construção autónoma do próprio conhecimento, a capacidade de iniciativa, a criatividade, a capacidade de investigar, de planificar o trabalho, de o apresentar, de o defender, argumentando, e de o avaliar. (PE, p.4)

com ênfase na dimensão competencial do conhecimento e na capacidade de resolver problemas como forma de ultrapassar dificuldades (PE, p.1). O desenvolvimento do raciocínio é, igualmente, uma prioridade (PE, p.10), bem como

O saber trabalhar em equipa, o respeitar o ritmo dos outros, a liderança, que acaba sempre por surgir, a capacidade de planificar, cumprir prazos, de pesquisar, (...). [Saber fazer] a síntese do que é que foi pesquisado, a maior ou menor criatividade (...), a oratória, (...). A capacidade de transmitir uma ideia, um conceito. (E2).

Esta missão é norteadada pela vontade expressa no PE (p.6) de formar cidadãos abertos ao mundo, intervenientes, com espírito de iniciativa, empreendedores e capazes de liderar, ideia esta reforçada por E2: “Cria-se aqui uma cultura de gente que está verdadeiramente preocupada e implicada em transformar o que se passa à sua volta, com esta preocupação pelo bem estar comum”.

Valores

Os valores constituem o núcleo do que é valorizado pela escola e, por essa razão, moldam comportamentos, tomadas de decisões e opções pedagógicas (Deal & Peterson, 2009, p.75). O modelo pedagógico concebido para concretizar a visão e a missão foi designado de “V.O.A.R.”, acrónimo dos quatro **valores** fundamentais que o caracterizam: Vinculações, Ousadia, Autonomia e Responsabilidade (E1). As “Vinculações” são entendidas como “relação afetiva, profunda, lúcida, livre e permanente [entre educando e educador]” (PE, p.2) que “consideramos fundamental e (...) imprescindível para o sucesso do processo educativo” (PE, p. 5). “No colégio há um clima muito afetivo que vai da porta até à Direção” (E2). “Toda a gente [no colégio] tem que ter esta disponibilidade para acolher os miúdos” (E1). A importância atribuída às vinculações extravasa a relação educativa para outras esferas da vida na escola, incluindo o reforço das vinculações entre educadores evidenciado, por exemplo, pelo “Bonding Day” (PAA), o primeiro dia que marca o regresso de toda a equipa educativa para o arranque de cada novo ano letivo. A “Ousadia” está associada ao empreendedorismo ou capacidade de tomar iniciativa (E2). Os alunos são chamados a propor “iniciativas”, normalmente apoiadas pela Direção e pelo corpo docente tais como “campanhas, concursos, campeonatos, debates, organização de festas e outras atividades” (PE, p.7). “As iniciativas decididas em Assembleias de Turma ou de Escola são encaradas com um carinho especial, porque são expressão de uma primeira forma basilar ao exercício da democracia” (PE, p.7). As Assembleias constituem também um veículo para o desenvolvimento da *Autonomia* e da *Responsabilidade*. Por “Autonomia” entende-se a capacidade de autorregulação das aprendizagens, das atitudes, dos relacionamentos, das emoções, das capacidades (E2). Autonomia na construção do conhecimento, na identificação, seleção, sistematização e comunicação da informação, na gestão do tempo, na organização pessoal, no desenvolvimento da adaptabilidade, da aceitação da diferença, de refletir de forma autocrítica para se ajustar a diferentes contextos e situações, de definir metas pessoais (PE, p.7). A “Responsabilidade” refere-se à implicação direta do educando no processo educativo, do qual é corresponsável (juntamente com a família e os educadores na escola), bem como

responsabilidade pelo outro. Para tal, desenvolvem-se “tarefas e compromissos direcionados a cada faixa etária, tentando que estes [os alunos] se encarreguem de realizá-los, dentro das suas possibilidades” (PE, p.8). A participação dos alunos na escola, não só nas aulas mas também a possibilidade de tomarem parte de decisões relevantes para a vida da comunidade escolar, constitui um dos aspetos essenciais da cultura de escola, a par com o comportamento profissional dos professores e a ecologia escolar, entendida como operacionalização das grandes linhas norteadoras da instituição (Pol et al, 2007, p.72).

As Assembleias de Turma e de Escola, coordenadas por alunos eleitos pelos seus pares, desempenham um papel fundamental porque nelas se debatem problemas e questões e se tomam decisões. As decisões tomadas são respeitadas por todos os elementos da comunidade e normalmente controladas pelos próprios alunos. Esta é, assim, uma forma mais de desenvolver a sua autonomia, responsabilidade e liderança. (PE, p.8).

Crenças

Os valores são a base para o sistema de crenças, entendidas como construções cognitivas conscientes sobre a realidade (Gruenert & Whittaker, 2015, p.28). Representam entendimentos sobre aspetos fundamentais da organização da instituição, tão diversos como a capacidade de os alunos aprenderem, a responsabilidade dos professores sobre essas aprendizagens, as metodologias, a relação entre o ensino e a aprendizagem, entre outros (Deal & Peterson, 2009, p. 76). Da análise de conteúdo realizada, emergiram três subcategorias. A primeira, tem a ver com a crença de que “todo o ser humano é capaz de construir o seu próprio conhecimento e só domina verdadeiramente o conhecimento que ele próprio construiu” (PE, p.5). Esta perspetiva construtivista do ensino e da aprendizagem está patente também no *website* da organização:

As crianças e os jovens têm a capacidade e a responsabilidade de se educarem e de construírem o seu conhecimento; os educadores devem apoiá-los de forma atenta, desinteressada e ativa. (W).

e no discurso dos diretores:

“Deixar voar os alunos é dar-lhes a oportunidade de descobrir o mundo à sua volta. Descobrir o mundo do conhecimento, de experimentar, de pesquisar, uns com os outros, com muito pouca intervenção do professor” (E1).

Aliada a esta crença, surge a segunda subcategoria, que está relacionada com as formas de concretizar o processo de ensino e aprendizagem nesta perspetiva construtivista: a crença de que a utilização de metodologias ativas promove o desenvolvimento de valores e competências que concretizem a missão.

As metodologias ativas são metodologias que levam a que as aprendizagens sejam significativas. Se são significativas são verdadeiras aprendizagens, não ficam ali na memória de curto prazo que acabam quando se sai da avaliação, mas ficam. (E2).

Sobre a metodologia de Trabalho Autónomo (TA), afirma-se no PE (p.11) que “permite aos alunos uma construção personalizada do conhecimento” e que

Torna os alunos muito mais responsáveis, pois ajuda-os a organizar o seu tempo e a adquirir hábitos de trabalho autónomo e técnicas de estudo individualizadas de acordo com o seu estilo de aprendizagem. (PE, p.12).

Esta metodologia também promove a entreajuda entre pares que

É (...) benéfica tanto para quem é ajudado, como para quem ajuda, uma vez que este último, ao explicar uma matéria, acede a um nível superior de conhecimento. (PE, p.11).

Outra metodologia ativa que marca a cultura da escola é o Trabalho de Projeto (TP):

Sendo um meio privilegiado de aquisição de conhecimentos, [o trabalho em projetos] promove simultaneamente o desenvolvimento de competências

essenciais, como sejam: resolver problemas, planejar o trabalho, experimentar, pesquisar, recolher informação, selecioná-la e sistematizá-la, apresentá-la por escrito e oralmente (...), defendê-la por recurso à argumentação e finalmente avaliar todo o processo. Não só os conhecimentos, mas especialmente as competências adquiridas constituem uma enorme mais valia para a vida dos nossos alunos, não só enquanto estudantes, como na sua vida profissional futura. (PE, p.11).

Ainda no âmbito das metodologias ativas, os Debates em assembleias de turma ou de escola constituem a forma privilegiada de desenvolver a cidadania, a solidariedade, a capacidade de tomar iniciativa, de agir sobre problemas, de aprender a tomar decisões com liberdade e responsabilidade:

Só através do exercício da liberdade se aprende a ser livre. Só se adquire a preocupação pelo bem comum exercendo a solidariedade na perspectiva do bem de si mesmo. Só se aprende a intervir na sociedade tomando iniciativas e implementando-as responsavelmente. (PE, p.5).

A terceira subcategoria tem a ver com aquele que a instituição considera ser o papel do professor: uma “figura de referência” (PE, p.1); preocupado em “conduzir cada aluno até à construção de um projeto de vida” (PE, p.2); que promove e valoriza a palavra dos alunos (E2), que acredita que “o principal guia é a curiosidade (...) dos alunos; que guia, orienta, indica caminhos, mas não faz o trabalho deles” (E1).

O professor tem aqui um papel importantíssimo, não de transmissão, mas de orientação e de levar a que efetivamente, eles [os alunos] façam a construção do conhecimento. (E2).

Neste sentido, a valorização que a instituição faz das *Vinculações*, *Ousadia*, *Autonomia* e *Responsabilidade* fundamentam as crenças de que os alunos são capazes de construir conhecimento; de que as metodologias ativas de TP, TA e Debates promovem esses valores e que os professores têm um papel fundamental nesse processo.

Normas

As normas concretizam as crenças e os valores de uma organização. Tendo como referencial as regras ou regulamentos da instituição, as normas são as regras escritas e não escritas que pautam os padrões de conduta. Ajudam os membros a compreender o que o grupo valoriza, e mantêm a coerência dentro do grupo (Gruenert & Whittaker, 2015). Tratando-se de um elemento da cultura de escola sobre o qual se poderia escrever extensivamente, optou-se por restringir o tópico à teia de expectativas institucionalmente declarada sobre o que se espera dos professores, tutores, alunos e encarregados de educação, numa lógica de concretizar a missão da escola, de acordo com os valores e as crenças específicos que a sustentam e caracterizam (Deal & Peterson, 2016).

Sempre com a visão de centralidade na pessoa do aluno, espera-se dos professores que “integrem as suas planificações de disciplina nos projetos curriculares de turma, de acordo com os projetos interdisciplinares definidos pelas equipas pedagógicas para cada ano” (RI, p.24) e que implementem com rigor e qualidade as metodologias de TA e TP. Devem proporcionar, para tal, indicações de trabalho claras e atempadas para que os alunos sejam envolvidos desde o início na construção do conhecimento relativo a todas as unidades de aprendizagem, bem como recomendar fontes variadas e adequadas a diferentes estilos de aprendizagem (PMI). Os professores devem apoiar a elaboração dos planos de trabalho dos alunos (com frequência quinzenal) e orientá-los nas planificações dos projetos que desenvolvem no âmbito da respetiva disciplina. É ainda esperado que o professor diversifique os instrumentos de avaliação, privilegie a avaliação formativa fornecendo *feedback* permanente sobre processos e produtos das aprendizagens, e crie oportunidades frequentes de reflexão (PMI), dialogando com os alunos sobre o seu desempenho e rendimento (RI, p.23).

Dos alunos espera-se que, de acordo com as orientações dos professores, planifiquem na sua agenda pessoal (fornecida pela escola) o seu trabalho quinzenal, que o discutam com os seus professores e tutores e que, a cada mês, reflitam formalmente sobre ele, registando por escrito as suas perceções, fazendo

um balanço autoavaliativo, e que definam o seu ponto de esforço para o mês seguinte (E1; PMI). Os professores tutores têm como responsabilidade acompanhar de perto e orientar o desenvolvimento acadêmico, pessoal e social de cada um dos alunos da sua tutoria, em articulação permanente com os restantes professores e com os encarregados de educação (RI, p.11). A cada mês, é esperado que participem formalmente no processo de reflexão dos seus alunos, registando também a sua avaliação na agenda do aluno e propondo estratégias para ajudar o tutorando a ultrapassar dificuldades ou a superar-se (RI, p.11; PMI; W). Os encarregados de educação são chamados a participar neste processo, com um registo, também escrito na agenda do aluno, sobre a reflexão do seu educando e do tutor em cada mês (RI, p.22; PE, p.11; W).

Ao nível da vivência democrática da escola e do desenvolvimento da Cidadania, cabe aos tutores orientar a preparação das assembleias de turma e de escola. No entanto, a sua implementação, dinamização e coordenação cabe exclusivamente aos alunos (PE, p.8), esperando-se que as decisões tomadas sejam controladas pelos próprios alunos e respeitadas por todos os elementos da comunidade (idem).

As normas consolidam os valores e as crenças, ancorando procedimentos e ações que conferem estabilidade e previsibilidade à ação, e moldam comportamentos e interações dos atores (Deal & Peterson, 2009, p. 76). No caso da escola em estudo, as normas consolidam: as vinculações (com a relação tutor-tutorando); a autonomia do aluno (na planificação, organização, envolvimento no processo de aprendizagem e desenvolvimento da autorregulação); a responsabilidade (sobre as suas aprendizagens, na vida da comunidade); a capacidade de iniciativa (através da participação democrática nas assembleias); a centralidade do aluno no processo educativo (assumindo que este é capaz de aprender em autonomia e de se autorregular); o papel do professor (na monitorização e *feedback* sobre as aprendizagens); as metodologias de ensino-aprendizagem (centradas no aluno e promotoras de aprendizagens significativas e de competências transversais).

Organização e funcionamento da instituição

Desenvolvimento curricular

No contexto do desenvolvimento curricular, o ensino é a “promoção ativa e organizada da aprendizagem [para as competências]” (Roldão & Gaspar, 2014, p.7). Relacionando sempre o conhecimento declarativo e o processual e encontrando formas de levar os alunos a pensar criticamente sobre esse conhecimento, pensando o processo de ensino e aprendizagem como aquilo que é vivenciado pelo aluno e cujo resultado é a aquisição ou desenvolvimento de uma competência. “Os alunos terão de passar de consumidores de saberes para produtores de saberes” (Gaspar, 2004, p.64) e isso implica com a maneira de ensinar, que deixa de ter o seu foco na transmissão/aquisição de conhecimento e passa a centrar-se na utilização que o aluno faz desse conhecimento, mobilizando-o para novas aquisições. O mesmo para a resolução de problemas, numa lógica de transferibilidade, do saber em uso, ou seja, de competência (Perrenoud conforme citado em Gaspar, 2004). O papel do professor é garantir que, apesar das suas diferenças, todos os alunos cheguem a essas metas comuns, pois pese embora fatores de ordem diversa, a variável determinante para o sucesso é o modo como os professores trabalham em sala de aula (Roldão & Gaspar, 2014). No caso em estudo, os professores planificam as unidades de aprendizagem partindo do pressuposto de que há um conjunto de conhecimentos e competências que os alunos conseguem adquirir ou desenvolver em autonomia, de acordo com cada faixa etária (E1), com orientação dos seus professores e/ou tutores. Simultaneamente existe, para cada ano de escolaridade, um guião interdisciplinar sob um tema aglutinador (diferente para cada ano), segundo o qual diferentes disciplinas têm diferentes abordagens (PMI): as disciplinas nucleares, nas quais todo o currículo é estudado através de metodologia de projeto, e as disciplinas decorrentes, que contribuem para reforçar o tema aglutinador e para uma visão global, relacional e competencial do conhecimento. As disciplinas nucleares são o Estudo do Meio (no 1º Ciclo), Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal (no 2º Ciclo), Ciências Naturais, Físico-Química, História e Geografia (no 3º Ciclo). Nas disciplinas

decorrentes utiliza-se a metodologia de TA numa lógica quinzenal.

A metodologia de Projeto é “perfeitamente estruturada, o professor e os alunos têm papéis claramente definidos e têm momentos em que intervêm no processo, claramente definidos também” (E2): o nível 1 inclui o lançamento do tema a estudar e o levantamento de questões propostas pelos alunos (PMI). Permite ao professor perceber o nível de conhecimento dos alunos sobre aquele tema e optar pela organização dos grupos de trabalho de acordo com o que considerar mais pertinente (grupos de nível ou heterogéneos). É também neste nível que se discutem as expectativas de aprendizagem e os critérios de avaliação. No nível 1, o professor elabora as indicações de projeto, decidindo sobre os conteúdos, aprendizagens ou competências que considera que os alunos são capazes de realizar autonomamente, com o mínimo de orientação (E2). No nível 2, o professor recomenda fontes, supervisiona a pesquisa, apoia a recolha e organização de informação, dá *feedback* (remetendo para as expectativas e critérios discutidos anteriormente), acorda com os alunos sobre o produto final do projeto e sobre o modo como vão proceder à partilha das aprendizagens na apresentação oral, reservando tempo para ensaio e apreciação sobre a comunicação oral (PMI). Este nível termina com as apresentações dos alunos, sobre as quais se realiza de imediato o *feedback* do professor, dos pares, e a auto e heteroavaliação dentro de cada grupo de trabalho. No nível 3, de uma forma dinâmica, e a partir do diálogo com os alunos, o professor acrescenta informação relevante e mais complexa, e orienta a discussão para um patamar cognitivo de ordem superior. Este nível constitui a fase de “estruturação e da organização do conhecimento e, depois, do tirar conclusões e da dedução e formulação de leis e conceitos, que é fim último da construção [do conhecimento]” (E2). É neste nível que surgem as atividades de consolidação e a avaliação sumativa.

A metodologia de TA também obedece a 3 níveis (PMI), mas com duas diferenças fundamentais: o trabalho é preferencialmente individual (embora possa existir ajuda entre pares) e o produto do nível 2 é mais simples (uma ficha, um resumo, um esquema, que constitua evidência de aprendizagem), não havendo espaço

para apresentações orais. O TA também é monitorizado de perto pelos tutores e professores que dão *feedback* regular, sendo tópico de reflexão pelo aluno a cada quinzena, e pelo tutor a cada mês. A “avaliação é essencialmente formativa reguladora do ensino e da aprendizagem” e destina-se a

Fornecer ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes no processo, informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências de modo a permitir rever e melhorar os métodos de trabalho. (RI, p. 24).

Os portefólios são “uma forma de avaliar riquíssima” (E1) e, por isso, um dos instrumentos de avaliação formativa privilegiados por serem considerados “a forma de avaliação mais completa e que mais valoriza o esforço e a competência” (PE, p.12). “A partir dos dados desta avaliação [formativa], utilizam-se e coordenam-se os recursos educativos para dar resposta às necessidades dos alunos” (RI, p.24). Nesta perspetiva avaliativa, a relação aluno-saber é central ao processo de ensino-aprendizagem. No centro encontra-se o aluno, que constrói conhecimento, apoiado pelo professor que assume aqui um papel de orientação e auxílio. Nesta perspetiva, o aluno envolve-se na regulação das suas próprias aprendizagens, assumindo-se aqui a “autoavaliação regulada” (Nunziatti, 1990, conforme citado em Pinto & Santos, 2006, p.111) ela própria como um processo de metacognição inerente às aprendizagens realizadas. A avaliação do professor é “formadora” (idem) uma vez que a sua função se prende com o apoio ao processo de construção do conhecimento por parte do aluno.

Para implementar esta forma de desenvolver o currículo, foi necessário ajustar as matrizes curriculares, criando Domínios de Autonomia Curricular (DAC), ao abrigo do dec. Lei 55/2018 de 6 de julho¹¹ (PE, p.11). No 1º Ciclo, “a disciplina de Estudo

¹¹ No Artigo 3º, alínea e), define-se “Domínios de Autonomia Curricular” como “áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular -base de uma oferta educativa e formativa, tendo por referência os documentos curriculares, em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade, sendo, para o efeito, convocados, total ou parcialmente, os tempos destinados a componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas;

do Meio é desenvolvida enquanto DAC, que se organiza em projetos, em regime interdisciplinar com Português, Matemática e Expressões Artísticas”, num total de dezasseis tempos letivos semanais. Nos 2º e 3º Ciclos, o DAC é designado por TA e “integra as componentes do currículo de Línguas e Ciências Sociais, Matemática e Ciências”, num total de quatro tempos letivos (W; RI, p.29). O TA é orientado em cada turma pelo Diretor de Turma e pelos respetivos professores Tutores (H). O rácio é de aproximadamente um professor para dez alunos, o que significa que cada equipa de tutoria poderá ter até três elementos. Estas equipas também são responsáveis pela disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, que surge no horário como “Assembleia de Turma”, e que acontece em todas as turmas em simultâneo (H). Duas vezes por semestre realizam-se, nesse mesmo horário comum, as Assembleias de Escola (PAA).

Outra alteração significativa da matriz curricular base tem a ver com o ensino de Inglês, que é amplamente reforçado, com uma carga semanal de cinco tempos letivos, em todos os níveis de ensino (W; H). Existe também, do primeiro ao sexto ano, um tempo letivo de “Biblioteca”, dedicado à leitura individual ou orientada pelos docentes de Português (W; PE, p.12, H).

Poder-se-á, pois, concluir que o desenvolvimento curricular assenta em três eixos: (i) a centralidade do educando no processo de ensino-aprendizagem; (ii) a interdisciplinaridade através da utilização das metodologias de TA e TP; (iii) a monitorização, *feedback* e reflexão promotores da capacidade de autorregulação das aprendizagens.

Espaços

Isto “Implicou que a sala de aula também tivesse sido modificada, o espaço, o mobiliário” (E2), estando agora vocacionadas para um tipo de trabalho mais colaborativo entre alunos e com flexibilidade quanto à disposição do mobiliário, de acordo com o tipo de atividade que se esteja a desenvolver (idem). Existem salas mais pequenas à disposição dos alunos nas horas de TA, TP e sala de estudo. Têm como objetivo proporcionar espaços de trabalho em grupo sem perturbar o

grande grupo ou, pelo contrário, servirem como *quiet space* quando a maioria do grupo está em projeto e alguns alunos não estão (E2). Há cantinhos de leitura em todas as salas, com pufes ou sofás à disposição dos alunos (E1), mesmo durante os intervalos. As salas estão sempre abertas e a sua utilização responsável é avaliada periodicamente em assembleia de turma. Caso a sala não seja usada com responsabilidade, os alunos perdem o direito à sua utilização livre, até nova avaliação (E2).

Trabalho colaborativo e práticas reflexivas e formação docente

Um dos elementos estruturantes nas culturas de escola positivas é a existência e a valorização de hábitos de colaboração e práticas reflexivas entre docentes (Fullan & Hargreaves, 2000). Oliveira (2001, p. 81) entende estas práticas no âmbito da formação contínua docente que, segundo a autora, deve contemplar espaços de “reflexão e comunicação interativa” com vista à resolução de problemas, esclarecimento de dúvidas e partilha de preocupações. Estes espaços promovem o surgimento de propostas de análise, opiniões diversas, análises comparativas e sugestões para a resolução de problemas. No Projeto Educativo da Escola existem evidências de que este é um aspeto, por princípio, altamente valorizado, na medida em que

Os nossos professores são estimulados a refletir sobre o professor que são e a Escola que estão a ajudar a construir (...). Ser professor [aqui] é um permanente exercício de auto educação e formação que se consegue também através da prática reflexiva. (PE, p.19).

A nível interno, há uma aposta clara na formação contínua no âmbito das diferentes valências do modelo pedagógico. Neste mesmo ano letivo, a instituição ofereceu aos docentes trinta horas de formação interna (PMI) sobre aspetos tão diversos como as metodologias de TA e TP, avaliação, tutorias, vivência democrática da escola, fundamentos teóricos do modelo pedagógico, tecnologias aplicadas à avaliação formativa e medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão. Os temas de TP e avaliação formativa foram centrais neste ano, com toda uma dinâmica associada de supervisão pedagógica horizontal de caráter formativo, envolvendo observação de pares, reflexão e trabalho colaborativo que se

estendeu no tempo ao longo de todo o ano letivo, e que mais adiante se descreve.

Paralelamente, o Projeto Educativo refere que o processo de inovação em curso implica uma necessidade de monitorização contínua (PE, p.20). No mesmo documento lê-se que “o sistema pedagógico (...) é implementado, avaliado e aferido em diversos momentos pelo corpo docente” (idem, p.18), explicando que a avaliação dos processos é realizada, essencialmente, através de momentos de reflexão que envolvem todos os professores em plenário. Há momentos próprios para o fazer: na primeira quarta feira de cada mês; no final de cada semestre; ao longo de múltiplas sessões no final do ano letivo, estas últimas revestidas de particular importância porque constituem o momento de delinear estratégias para o ano seguinte, de modo a ultrapassar dificuldades, replicar o que funcionou e encontrar formas de dar resposta às fragilidades detetadas (idem, p.20). Trata-se de uma postura avaliativa que permite

Ir aferindo, ao longo do ano, e de ano para ano, o desenvolvimento do Projeto. (...) Todos os momentos avaliativos têm uma função de regulação do processo ao longo do ano. (PE, p.20).

A aposta de formação da instituição contempla duas outras vertentes: formação no exterior e formação para o exterior. Existe um claro incentivo à procura de formação no exterior. Uma das estratégias formativas consiste em proporcionar “... visitas [dos professores] a escolas com excelência em boas práticas educativas” (PE, p.18). Ao abrigo do programa *Erasmus+*, são promovidas ações de *job shadowing* em escolas parceiras, e formações de professores no Reino Unido para desenvolver competências linguísticas (PE, p.19).

No ano letivo em que decorreu este estudo, houve três mobilidades *Erasmus+* de cinco dias cada uma, para educadores de infância, professores de Artes, TIC e Diretores, e uma quarta mobilidade em regime de *job shadowing* para os SPO e auxiliares de ação educativa que supervisionam os recreios. Os docentes com grau de Doutoramento têm um bónus muito significativo no seu vencimento (E1). Por fim, os professores são, por vezes, convidados a dinamizar ações de

formação para o exterior. “Temos a escola aberta a visitas nas primeiras segundas-feiras de cada mês (...) [porque] respondemos a imensos pedidos para apresentar o nosso Projeto Educativo” (E1). Ainda no ano a que se refere a recolha de dados para este estudo, a escola recebeu durante quinze dias, em novembro, uma comitiva de professores e alunos de uma escola polaca para receber formação em metodologia de projeto, terminou um projeto de três anos de formação de docentes do 1º Ciclo num agrupamento de escolas da zona centro e encontrava-se a meio de um projeto semelhante num outro agrupamento da Beira interior (E1).

Tão importante como a capacitação de professores a nível interno, a abertura ao exterior, nomeadamente a criação de redes de parceria com outras escolas, constitui uma das formas de desenvolvimento das organizações que promove o seu desenvolvimento e capacidade de inovar:

As mudanças sustentáveis dependem de um processo contínuo de aprendizagem dos indivíduos, individual e coletivamente, e também por parte das organizações e redes, num processo de articulação entre diferentes comunidades de aprendizagem. (Bolívar, 2017, p.12).

Órgãos e Cargos

A gestão e administração da escola são da responsabilidade da Direção, sendo esta composta por Diretora, Diretor Pedagógico, Diretor Financeiro e dois Vogais (RI, p.6). Trata-se do órgão máximo de decisão que gere e regula todos os aspetos da organização. No entanto, as decisões de carácter pedagógico são, geralmente, tomadas em Plenário de Docentes, no qual também estão representados os SPO (E1).

À semelhança de outras escolas, existem: o Conselho de Educadores, liderado pela Coordenadora do Jardim de Infância (RI, p.14); o Conselho de Docentes, da responsabilidade da Coordenadora do 1º Ciclo (RI, p. 26) e Conselhos de Turma presididos pelos Diretores de Turma dos 2º e 3º Ciclos (RI, p.26) e assessorados pelos professores Tutores de cada turma (RI, p.11). Existem também as Equipas Pedagógicas (EP): EP de Ciclo, presididas pelos Coordenadores do 1º, 2º e 3º

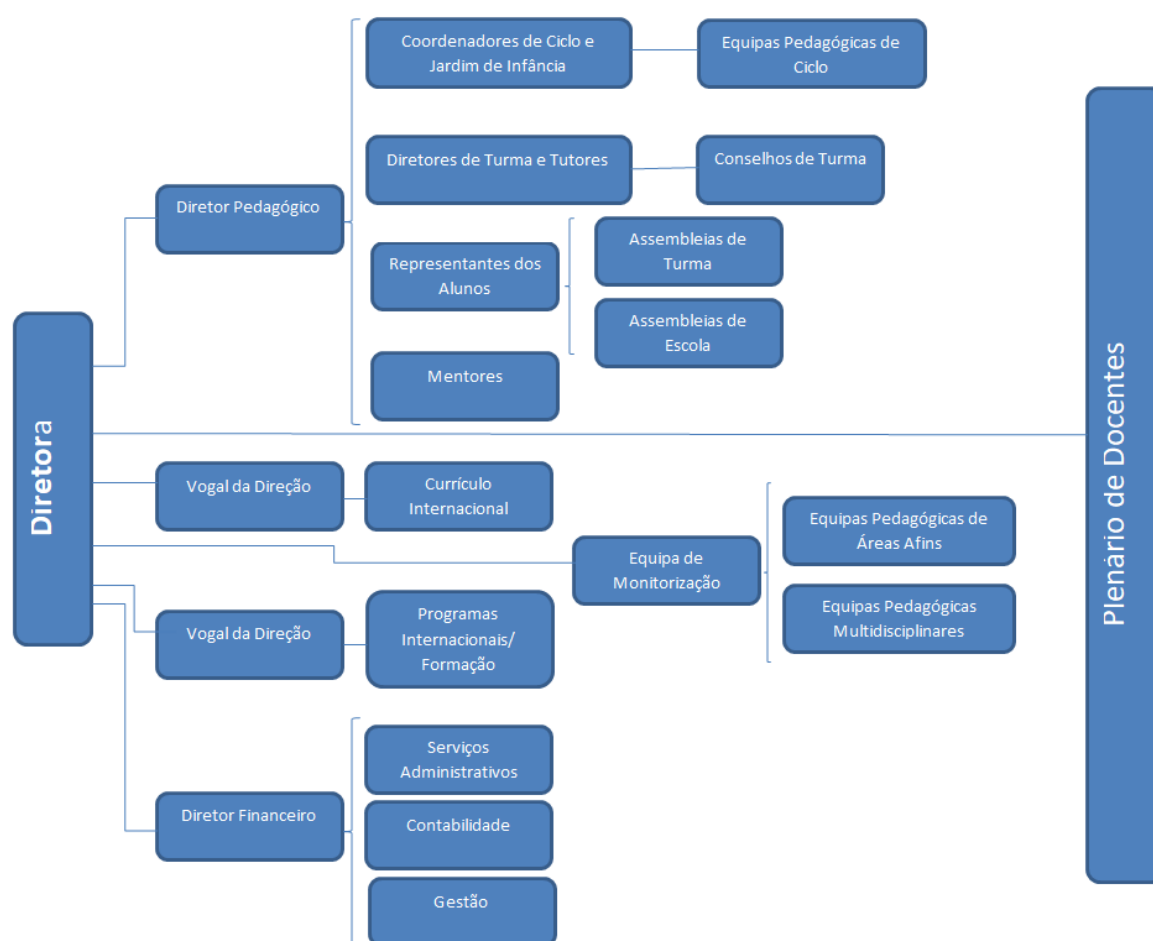
Ciclo, respetivamente; EP de áreas afins e as EP multidisciplinares (lideradas pela EMI, com objetivos de desenvolvimento de práticas supervisivas e de trabalho colaborativo (PMI). Todos os cargos acima referidos são cargos de nomeação pela Diretora (RI, p.6). Além dos órgãos que dizem diretamente respeito aos docentes e lideranças, existem também os que se referem à participação dos alunos: Assembleias de Turma (RI, p.14) e Assembleias de Escola (PE, p.8) (exclusivamente da responsabilidade dos alunos, com a respetiva mesa, constituída por: Presidente, Vice-Presidente e Secretário) e Conselho de Presidentes, em que tem assento também o Diretor Pedagógico. A principal função deste órgão é a elaboração da agenda da Assembleia de Escola e o planeamento da sua dinamização. A um nível informal, há ainda professores com experiência que asseguram a mentoria de novos professores que integram a escola ou de outros que requerem formação e supervisão numa determinada área específica (PMI). Esta estrutura da escola encontra-se esquematizada no organograma da figura 3.

Nesta primeira secção, os dados apontam para uma cultura de escola que assenta numa ação concertada de todos os agentes educativos em torno de um projeto comum. Embora com uma estrutura de lideranças formais de caráter vertical bastante vincada, existe uma missão clara que exige o compromisso de todos - professores, alunos, encarregados de educação - no sentido de a concretizar. Com maior ou menor grau de formalidade, verifica-se uma distribuição de tarefas e responsabilidades por todos os intervenientes, numa lógica de liderança distribuída (Freitas & Resende, 2018).

A direção trabalha para uma visão partilhada do que deve ser a escola e cria condições para que outros assumam funções de liderança: os coordenadores, tutores e mentores lideram equipas docentes; os professores são líderes informais nas salas de aula, no desenvolvimento do currículo e têm uma voz no plenário de professores tomando parte das tomadas de decisão de caráter pedagógico; os alunos assumem-se como líderes dos seus pares e nas suas próprias aprendizagens. Trata-se de um estilo de liderança que reconhece que

todos têm um papel importante a desempenhar, que partilha as responsabilidades e a tomada de decisões, em que todos são chamados a trabalhar como um corpo para atingir determinadas metas pedagógicas. Uma liderança distribuída é “transformacional” porque tem um impacto profundo na organização da escola, na delegação de poderes, nas práticas pedagógicas inovadoras e eficazes e, principalmente, na aprendizagem dos alunos (Leithwood, 1990, conforme citado em Santos & Neves, 2018, p.64).

Figura 3.



Organograma da instituição

Fonte: elaboração própria

Da escola ideal à escola real: percepções dos agentes sobre o estado atual da cultura de escola

Feita a caracterização da cultura da escola que se propõe construir na instituição através da descrição detalhada do contexto decorrente da análise dos seus elementos chave, foi também objetivo deste estudo averiguar acerca da percepção dos agentes de mudança (docentes e lideranças) sobre o atual estado da cultura de escola, assim como identificar dificuldades detetadas no processo de mudança.

A informação foi recolhida a partir da realização de entrevistas a membros da comunidade que fizeram parte do processo de mudança e viveram a escola antes da inovação começar a ser implementada, bem como durante o processo de mudança. Por essa razão, estão na posse de conhecimento que permita proceder a uma comparação com a escola de agora, e conhecem as dificuldades suscitadas por essa mudança. Foram entrevistados o Diretor Pedagógico (E2), uma coordenadora de ciclo (E4), três professoras (E3, E5, E6), e foi analisada a entrevista à Diretora feita por uma entidade externa, já antes referida (E1). Foram também recolhidos dados nos testemunhos de professores, alunos e pais disponíveis no *Website* (W) da escola. A informação foi categorizada em coerência com a caracterização da cultura de escola, conforme se mostra no quadro 4 (a categorização dos dados encontra-se no Quadro B, anexo III).

Quadro 4. Categorias e Subcategorias da análise de conteúdo no âmbito do objetivo de investigação 1.b)

Conceito: Cultura de Escola	
Categoria	Subcategoria
Inovação	Processo de mudança
Visão e missão	Escola centrada no aluno Personalização do processo de ensino e aprendizagem
Valores e competências	VOAR - Vinculações, Ousadia, Autonomia e Responsabilidade

Crenças	Construção do conhecimento Metodologias Ativas Papel do professor
Organização e funcionamento da instituição	Espaços Desenvolvimento curricular Gestão de recursos Trabalho colaborativo e Supervisão
Construção de uma cultura colaborativa	

Fonte: Elaboração própria

Processo de mudança

As culturas de escola fortes e positivas não acontecem de um dia para o outro. São construídas ao longo do tempo por aqueles que nela trabalham e a frequentam. (Deal & Peterson, 2016, p.8).

O processo de mudança aconteceu de forma muito lenta, com a chegada à escola da nova Diretora, que também é a mentora deste processo. Explica que começou por ouvir, conversar e observar, de modo a estabelecer uma relação com as pessoas com quem iria trabalhar e que ainda não conhecia. Reculturar a escola, implementar mudanças que tragam mais sucesso, maior eficácia, melhores aprendizagens para os alunos, requer uma liderança com profundo conhecimento da cultura do contexto em que se pretende que a mudança ocorra (Roby, 2011). Esse conhecimento passa pela capacidade de estabelecer relações com todos os que nela trabalham: escutar, sentir, observar (Negroni, 2012, p. 540). Ou, usando a linguagem característica da nova cultura de escola, “criar vinculações”. Para que “coisas extraordinárias” aconteçam numa organização, a liderança tem de ser capaz de “mostrar o caminho, inspirar uma visão partilhada, lançar desafios, dar oportunidades a que outros ajam e ser capaz de inspirar corações” (Kozes & Posner, 2012, p.15). Mas a sua principal influência é no ambiente que cria - um ambiente que estimule a tomada de consciência através do diálogo; que estimule a reflexão; que dê às pessoas acesso aos instrumentos e à formação necessários; que lhes permita desenvolver a sua própria capacidade de fazer escolhas (Senge, 2012).

E depois, muito tranquilamente, comecei a deixar cair algumas ideias sobre formas diferentes de ensinar. Fazer pequenos ateliers sobre algumas metodologias - como trabalho autónomo ou trabalho de projeto ou a utilização educativa de portefólios. E, pouco a pouco, pequenas mudanças foram acontecendo. (E1).

A mudança começou, inicialmente, pelo Jardim de Infância (em 2012/2013) e pelo primeiro ciclo, que “claramente fecundaram os outros ciclos” (E2). No terceiro ano, a escola propôs-se fazer uma experiência com metade dos alunos do sexto ano. Chamaram a esse grupo o “Grupo X”, e este foi um ponto de viragem na mudança (E1; E2; E4). O espaço da sala de aula foi modificado, tornando-se mais informal, com mobiliário adequado ao trabalho em grupo. E4 conta-nos que foi uma das duas professoras tutoras do grupo X que orientaram os alunos nas dinâmicas de TA e TP. Os professores deste grupo tinham formação regular com a Diretora e reuniam semanalmente à quarta feira para ir ajustando procedimentos e refletindo em conjunto sobre os processos. “Houve quem estivesse apaixonado (...) e pais que vieram pedir que os filhos deles que estavam noutras turmas também tivessem uma experiência daquelas” (E2).

Os grupos-piloto são, muitas vezes, incubadoras para os processos de mudança. É frequente que os professores envolvidos nestes grupos se sintam menos pressionados, o que constitui uma oportunidade para se reencontrarem profissionalmente, para questionar e procurar respostas, para assumir riscos em prol do sucesso dos alunos (Senge, 2012, p. 407). Os grupos-piloto, diz Fullan (2004), constituem experiências de implementação em pequena escala de práticas inovadoras que requerem novas competências e novos entendimentos, através dos quais os participantes adquirem segurança e confiança que, mais tarde, permitirá alargar o âmbito da implementação. Nesta fase, uma liderança sustentadora da inovação deve abraçar o seu papel orientador, criando oportunidades de diálogo com os professores, refletindo em conjunto e levando a que cada um se empenhe de forma crítica no seu próprio crescimento e desenvolvimento profissional. Trata-se de envolver uns poucos para, mais tarde, envolver toda a comunidade (Negroni, 2012).

No ano seguinte cometeu-se o grande erro, dado o sucesso desta turma piloto, de se colocar o colégio todo sob esta égide - foi um passo maior do que a perna. [...] Os professores não estavam preparados para fazer aquilo, a organização não estava preparada. [...] digamos que a passagem levou quatro anos. (E2).

A mudança numa escola deve começar em ponto pequeno e ir crescendo de forma orgânica. Isto requer uma liderança capaz de encontrar o equilíbrio entre urgência e paciência para que, começando em pequena escala, se possa ir refletindo sobre cada novo desenvolvimento antes de passar para a fase seguinte, de forma cuidadosa e sustentada, até começar a ser possível acelerar o processo (Senge, 2012, p. 407). Se é expectável que surjam desafios num processo de ampla transformação, uma das características da implementação de práticas inovadoras é o facto de se tratar de um processo lento, que requer da liderança a consciência de que é preciso dar tempo para que a mudança aconteça e seja visível (Fullan, 2001). Ao precipitar um processo que se quer lento, corre-se o risco de criar um clima de pressão, insegurança e angústia sobre os professores - ao invés de desenvolver com segurança novas práticas, pede-se a todo um corpo da organização que se adapte, sem que lhe tenha sido dada oportunidade de abraçar a inovação com clareza e confiança (idem). Liderar para a mudança é criar cultura. Não chega adotar e implementar inovação, é preciso dar tempo para experimentar, refletir, avaliar criticamente e incorporar novas ideias e práticas. Stolp e Smith (1995, p. 30), fundamentando-se na investigação, colocam em evidência a relação entre a liderança e duas variáveis essenciais para o sucesso da transformação da cultura organizacional da escola: a adaptação e a construção de valores e crenças partilhadas. Nesse processo transformativo, houve professores, pais e alunos que abandonaram a escola por não se reverem neste modelo (E1, E2). Ainda hoje, nem todos os professores estão convencidos, “embora já sejam mesmo muito poucos os que não acreditam na bondade e eficácia do sistema” (E1).

Uma escola centrada no educando

Na cultura atual, o discurso de professores e das lideranças sugere que a visão de escola centrada no educando é consensual. Existe a noção de que “cada um

destes alunos é alguém que nos foi confiado para que deles cuidemos com toda a dedicação” (E4). A organização da escola mantém os alunos agrupados em turmas que “são tão heterogêneas como eram antes, nós é que já os olhamos de maneira diferente. Sempre foram diferentes, nós agora é que temos essa consciência” (E4). Todos os entrevistados referem o clima de afetividade que se vive na escola e o acompanhamento personalizado que se presta a cada aluno, enfatizando a importância de desenvolver nos alunos a capacidade de refletir e de retirar conclusões, de verbalizar essas conclusões e, sobretudo, a importância de os ouvir.

Percebemos como, todos os dias, nós podemos estar ainda mais ao serviço dos alunos, respeitá-los na sua individualidade, na sua maneira de ser, como é que a sua maneira de ser condiciona as suas aprendizagens. Coloca-se o aluno verdadeiramente no centro quando se ouve o aluno. (E3).

No entanto, também está patente a percepção de que nem todos os professores estão alinhados com esta visão. “Ainda há pessoas a acreditar que os meninos têm que estar todos virados para a frente” (E4), o que significa que ainda há aulas centradas no professor e não nos alunos (E1). As visões diferentes ou discordantes são inevitáveis em comunidades que passam por processos transformativos. Ao mesmo tempo que partilham a sua visão e inspiram, os líderes da mudança numa cultura democrática sabem ouvir vozes discordantes e reconhecem o seu contributo para um debate mais rico em situações de diversidade ou de complexidade, ou para encontrar respostas para problemas novos e desafiantes. Simultaneamente, a criação de boas relações é de suma importância para a manutenção de um clima de escola positivo (Fullan, 2001). A par com esta dificuldade de mobilizar a totalidade do corpo docente, há também dificuldades identificadas por todos no que diz respeito à operacionalização, sobretudo no que se refere à personalização dos processos de ensino e aprendizagem:

Este modelo (...) exige muito jogo de cintura. Quando temos os alunos no centro do processo de ensino e aprendizagem, temos de os ouvir. Às vezes trago uma

coisa preparada para uma aula, e depois acabo por fazer algo completamente improvisado porque os alunos começaram a desviar para outro lado, e de repente há outra abordagem que faz mais sentido. E quando as turmas são grandes, não conseguimos chegar a todos. Imagina, se tens numa turma alunos a trabalhar em quatro ou cinco ritmos diferentes, não consegues dar vazão. (E4).

Valores

Os alunos que saem daqui têm-nos deixado orgulhosos porque levam o que é realmente importante. (E4).

Apesar das dificuldades, todos os entrevistados são unânimes na convicção de que o desenvolvimento dos valores e das competências priorizados pela instituição está a ser bem sucedido. Uma das estratégias consiste num concurso anual de escola em torno de um lema aglutinador em que as turmas são equipas “com um herói que as inspira, uma bandeira que as alberga, que lhes dá identidade, que as vincula à escola e às pessoas” (E2). As equipas ganham pontos pelas ações que, ao longo do ano, evidenciam o seu grau de autonomia, responsabilidade e empreendedorismo, sendo acompanhadas de perto pelas suas figuras de referência, que são os tutores (E2). Os entrevistados concordam que a vinculação profunda, estável e duradoura entre educando e educador é central para o processo educativo.

Penso que, mais importante do que ensinar Português, ou Espanhol, ou Matemática, Inglês, o que seja, ensiná-los a lidar uns com os outros, a lidar com a vida, a lidar com a escola, é o mais importante. E essa é a minha função enquanto tutora. É uma relação de grande proximidade. É, para mim, a minha função principal aqui na escola. É aquilo que eu gosto mais de fazer e é como me sinto mais realizada como professora. (Testemunho de professora no *Website*).

Os tutores mantêm um contacto próximo, não só com os educandos, mas também com as famílias, criando uma rede afetiva que apoia cada um dos alunos. A escola facilita “uma autêntica parceria entre família e educadores. Ao fim e ao

cabo, estamos a falar de uma autêntica comunidade em volta das crianças” (*Website*, testemunho de encarregada de educação).

As organizações que promovem um sistema partilhado de normas, valores e crenças têm maior probabilidade de ser bem sucedidas nos processos de mudança. São estes aspetos da cultura que mais influenciam o desempenho porque inspiram paixão, propósito e sentido de comunidade (Deal & Peterson, 2016). Os autores defendem que a chave para uma cultura de escola, forte e positiva é o aspeto emocional que vincula as pessoas (i) umas às outras, na qualidade das suas relações; (ii) à missão de estar ao serviço dos alunos; (iii) à responsabilidade partilhada de aprender (p.7). Jerald (2006) alerta, no entanto, para o facto de o cultivar de relações interpessoais só ter, de facto, um impacto positivo no desempenho dos alunos quando aliado a uma cultura de forte valorização do sucesso académico (p.3).

Construção do conhecimento, metodologias e o papel do professor

“Ao explicar a matéria, o professor mata a curiosidade. Quem é que vai ler um livro se já sabe o seu conteúdo? Se já lhe contaram a história? [...] Claro que o professor está lá, o professor guia, orienta, o professor indica caminhos. Mas não faz o trabalho deles. O principal guia é a curiosidade. É a curiosidade dos alunos. [...] Acreditamos que os professores e as escolas são capazes de se reinventar, mas ou os professores querem mudar a escola, ou a escola não muda” (E1).

Coerente com a visão de uma escola centrada no educando, “mudou a maneira como se ensina e como se aprende” (E4). Um dos grandes desafios tem sido levar a que “todos os membros da equipa docente acreditem que o aluno é capaz de construir o seu próprio conhecimento, e isso não é muito fácil” (E1). No entanto, “a maioria já acredita que os alunos têm verdadeiramente a capacidade para construir o seu conhecimento de uma forma mais ou menos autónoma, e que podem e devem ser o centro desse processo, [sendo as metodologias de eleição o TA e o TP]” (E2). O TA “permite ao professor desenhar diferentes atividades para cada aluno, para que cada um vá ao seu ritmo” (E4). Orientados

pelos professores, os alunos planificam quinzenalmente o trabalho que vão desenvolver: “Vamos ao Moodle (...), verificamos as tarefas das disciplinas e planificamos na agenda os trabalhos e atividades” (*Website*, testemunho de aluno).

Há sempre, pelo menos, um projeto a acontecer em cada turma com saídas para o terreno que podem ter a duração de um a cinco dias, conforme a abrangência do projeto e a faixa etária (E1). Apesar de ainda haver “algumas arestas a limar”, sobretudo no que diz respeito à importância dada por alguns docentes à consolidação dos conhecimentos após a conclusão dos projetos (E4) existe, da parte dos entrevistados, a perceção de que os alunos gostam de trabalhar desta forma, e sobretudo, que as metodologias são eficazes no que se refere à melhoria das aprendizagens realizadas pelos alunos:

[As metodologias ativas] estimulam as competências cognitivas de ordem superior, como sejam a capacidade de resolver problemas, de pensar de forma divergente, de relacionar conceitos, de aplicar conhecimento a novas situações. (E4).

Os alunos aprendem a pensar e isso é imprescindível para tudo na vida. (E3).

Anualmente, a escola faz o levantamento dos resultados dos alunos que dali transitaram para outros estabelecimentos de ensino para frequência do Ensino Secundário (já que a oferta educativa da escola no currículo Português termina no nono ano), com o objetivo de aferir a consistência da preparação académica resultante da aplicação do modelo pedagógico VOAR. Os resultados são muito bons nas várias áreas, mas destacam-se os resultados dos ex-alunos nas disciplinas de Inglês e Matemática (E1). Ao nível da avaliação externa, embora a escola não conste dos *rankings* oficiais pelo número reduzido de alunos que prestam provas nacionais, os resultados têm sido, ao longo dos últimos dez anos, “muito bons, muito acima da média nacional, o que é para nós muito gratificante porque não excluímos nenhum aluno” (idem).

A investigação mostra que existe uma correlação evidente entre alguns aspetos da cultura de escola e o desempenho académico dos alunos (Roby, 2011, p.783). Os estudos revelam que esse desempenho está relacionado com um conjunto de crenças partilhadas por parte dos professores, com o sentido claro da missão assumida por todos e pelo reconhecimento e valorização dos desempenhos e sucessos académicos dos alunos (Deal & Peterson, 2009). As escolas com culturas organizacionais fortes preocupam-se com a medição e monitorização constante dos resultados, mas o que distingue as escolas de excelência é a procura incessante de melhoria, de promover de forma cada vez mais eficaz o sucesso dos alunos, de ter sempre no horizonte o sucesso académico mantendo o foco na centralidade do aluno nesse processo (Jerald, 2006, p.4). Quando lhes é dada oportunidade, os alunos esforçam-se e “são, de facto, agentes na construção do seu próprio conhecimento” (E4), e de si mesmos enquanto pessoas (E1). Os entrevistados referem que os alunos estão cada vez mais autónomos e responsáveis (E3), têm mais sentido crítico, revelam mais pensamento criativo (E2, E3) e que, “no que diz respeito à capacidade de planificação, organização, autonomia, responsabilidade e reflexão, estão cada vez mais competentes” (E4).

Com essas tarefas, nós queremos ter uma boa organização da sala, um bom funcionamento da turma. Também de crescer na autonomia. Responsabilidades são para cumprir e para as pessoas terem confiança em nós, e nós em nós próprios. (*Website*, testemunho de aluno).

Também é notório, na perceção dos entrevistados, o envolvimento cada vez maior dos alunos na vida comunitária da escola, na sua gestão e na preocupação com o bem comum: “As crianças aqui são incentivadas a identificar problemas e a resolver esses problemas, fora do colégio e dentro do colégio” (*Website*, testemunho de Psicóloga). “Combinam atividades, estabelecem regras, propõem iniciativas” (E1), quer nas assembleias de turma, quer nas de escola (E2). No testemunho de uma aluna (*Website*) podemos ouvi-la afirmar que “Não quero ser só mais uma cidadã deste mundo, mas quero tentar fazer com que as coisas melhorem”.

Quando a cultura é forte e os seus elementos estão alinhados, os alunos apropriam-se da visão e dos valores da organização (Jerald, 2006, p.7). As culturas de escola positivas que reconhecem os sucessos, valorizam o esforço e apoiam o compromisso, conseguem uma maior motivação e envolvimento dos seus elementos - professores, alunos e funcionários - no que se refere à aceitação e identificação com a mudança (Deal & Peterson, 2016).

Toda esta diversidade de aspetos educativos trabalhados na escola têm implicações claras nas formas de avaliar que, além da prestação académica, tem de levar em linha de conta “a pessoa que o aluno é, com todos os seus diversos aspetos” (E1). A avaliação tem de ser, ela própria, diversificada. O TP permite avaliar processos, capacidade de planificar e organizar, de pesquisar, seleccionar, organizar e sistematizar informação, de pensar criticamente, de trabalhar em equipa, de comunicar (E1, E2, E3). “O TA também nos dá informações, sobretudo a partir da reflexão do aluno com o tutor” (E1). São usados inúmeros instrumentos de avaliação, tais como apresentações de trabalhos, pesquisas, relatórios de experiências científicas, resumos, e “também há testes porque os alunos hão de ter exames, que prestar provas na sua vida académica e, depois, na sua vida profissional” (E3). “A avaliação é um processo contínuo, ou melhor, a aprendizagem é um processo contínuo porque não podemos separar uma coisa da outra” (E5). Esta afirmação, assume uma visão da avaliação enquanto parte integrante e indissociável desse processo, um contínuo que tem como finalidade promover a aprendizagem dos alunos (Amante & Oliveira, 2019). E5 explica que testa conhecimentos quando os alunos estão preparados porque efetivamente aprenderam:

É quando é justo [...]. Não faz sentido testar quando há aprendizagens que não estão suficientemente trabalhadas ou quando os alunos ainda não dominam os conceitos. Testar não é cumprir calendário. (E5).

Refere que valoriza a participação oral, a capacidade para discutir e argumentar de forma sustentada, a qualidade e quantidade das produções, a capacidade de o aluno partilhar o que aprendeu, e a evolução ao longo do processo. Ou seja, o modo como o aluno utiliza o *feedback* dado pela professora para melhorar.

O erro é a linha de pensamento que a criança seguiu. É a conclusão que ela tirou ou que não tirou [...]. Não há certo e errado. A criança disse aquilo... o que é que nós vamos fazer com aquilo que ela nos está a dizer? (E5).

Esta visão manifestada pela professora encara o erro como “uma fonte poderosa de informação, quer para o professor, quer para o próprio aluno” (Santos, 2008, p.3). Existe aqui uma manifesta conceção formativa do erro, considerando que este resulta da lógica da representação que o aluno faz de um dado saber e indica o confronto das representações do aluno com as expectativas de aprendizagem. Logo, constitui ele mesmo um instrumento que aponta para as dificuldades do aluno e pode ajudar o professor a refletir sobre suas próprias práticas. Também compreende o erro como uma ação criativa por expressar um pensamento divergente que, através da comunicação com o aluno, permite verificar a forma como este construiu o raciocínio e o percurso que fez para chegar aos resultados, o que torna visível o processo. Conhecer o caminho que o aluno percorreu é tão importante como compreender o erro. A identificação e compreensão do erro indica a construção do saber (Pinto & Santos, 2006).

A avaliação formativa que agora fazemos é completamente coerente com a construção da autonomia, da autorregulação, da construção do conhecimento. Ajudar os alunos a explorarem os seus erros, aprenderem com os erros, refletirem sobre o que correu bem e mal, e construir conhecimento conscientes do que é que funciona e não funciona para cada um. (E4).

Organização e funcionamento da instituição

Com o processo de inovação na escola, houve um investimento em materiais didáticos, livros, mobiliário e renovações do próprio espaço: “paredes que foram abaixo para criar espaços mais amplos” (E4); as salas de aula foram modificadas no tipo de mobiliário e na disposição e organização dos espaços, que se tornaram muito mais informais e familiares; todas as salas têm espaços de leitura com sofás e pufes, tapetes, armários com arrumação individual para cada aluno, mesas de tamanhos e formatos diferentes que permitem diferentes disposições conforme a tipologia de atividade em curso (E1, W).

Ao nível da gestão de recursos humanos, há uma preocupação de garantir que, nos tempos dedicados aos DAC, haja mais do que um adulto presente em cada turma (dois ou três, dependendo da dimensão da turma), com a constituição de equipas de tutoria lideradas pelos respetivos Diretores de Turma (E2). Estas equipas permitem que haja uma subdivisão das turmas, com os alunos desdobrados em grupos mais pequenos, “em que o acompanhamento prestado é muito mais próximo e individualizado” (E2). Também é adstrito um adulto suplementar a cada turma nas aulas de Matemática do primeiro e segundo ciclo, bem como nas aulas de Educação Visual do segundo ciclo, uma vez que se tratam de disciplinas em que há sempre trabalho de grupo ou TA a decorrer, em níveis de ensino em que os alunos ainda são pouco autónomos (idem). Nas aulas de Educação Tecnológica as turmas são sempre desdobradas em três grupos que realizam ateliers em áreas tão diversas como Culinária, Jardinagem (os alunos cuidam dos espaços verdes da escola), Costura, Economia Doméstica, Primeiros Socorros, Ecologia ou Cinema de Animação (E1). Ainda assim, “seria muito positivo termos pares pedagógicos noutras disciplinas, nem que fosse só uma ou duas vezes por semana” (E4). Isto porque individualizar o ensino é muito desgastante - “preparar materiais de suporte diferentes, estratégias diferentes, fichas diferentes, instrumentos de avaliação diferentes” (E4).

Construção de uma cultura colaborativa

As organizações transformam-se quando estabelecem mecanismos de aprendizagem na sua organização diária (Fullan, 2001). Para haver mudança, é necessário que os seus agentes tenham a oportunidade de estarem expostos a novas ideias, de as discutir no contexto do seu sistema de crenças próprio, de experimentar novas práticas, de observar o modo como outros exercem as suas práticas e, ainda mais importante, praticar na presença de terceiros (idem). Para uma reculturação bem sucedida é necessário mudar a cultura profissional (Deal & Peterson, 2016), criar um sentido de comunidade docente que, em colaboração, seja capaz de se adaptar à mudança, de trabalhar em equipa para atingir objetivos comuns, de partilhar valores e crenças, em suma, uma comunidade capaz de criar uma cultura coesa (Stolp & Smith, 1995). Este aspeto da cultura

organizacional de escola, relacionado com a profissionalidade e a colegialidade docente, constitui o tema central desta secção. Só com uma cultura docente colaborativa poderá uma escola construir uma cultura forte, em que todos os aspetos descritos nas duas primeiras secções deste capítulo tomam consistência e passam, efetivamente, a constituir uma matriz identitária da organização (Gruenert & Whittaker, 2015). A adoção de práticas de aprendizagem colaborativa enquanto pilar para o processo de mudança vai ao encontro do conceito de escola aprendente, ou seja, a escola como local privilegiado de formação, de diálogo, de análise e reflexão sobre as práticas docentes (Senge, 2012), porque a escola resulta do modo de pensar e de agir das pessoas que dela fazem parte (p.38). Criar ou manter construções sociais partilhadas sobre a realidade da escola requer que os seus atores revejam as suas próprias representações individuais, através da comunicação e do diálogo com os seus pares (Prates et al, 2010). Requer ainda que se organizem em comunidades de aprendizagem que trilham caminho em conjunto rumo a uma escola com mais qualidade, com professores mais preparados para responder aos desafios, com o propósito coletivo de potenciar aprendizagens dos alunos, cada vez mais sólidas, significativas e consistentes (Bolívar, 2017). Criar condições favoráveis ao trabalho colaborativo docente é, pois, peça fundamental na construção de uma cultura colaborativa. É preciso garantir que há tempo para debater processos de ensino e aprendizagem, para partilhar experiências e perceções, para observar outros docentes e analisar, de forma crítica e construtiva, o seu desempenho. Nesta secção procede-se à caracterização das práticas supervisivas implementadas na instituição. Identificam-se formas de operacionalização, respetivos objetivos e dinâmicas em cada uma das categorias e dificuldades detetadas nos processos. As práticas supervisivas avaliativas não serão alvo de discussão nem de análise e, embora seja feita uma breve abordagem das práticas de supervisão vertical formativas, o enfoque será sobre a supervisão pedagógica horizontal de carácter formativo para o desenvolvimento profissional, realizada entre pares, em coerência com a delimitação do conceito apresentada no quadro teórico deste estudo de caso.

As informações foram recolhidas através de entrevistas ao Diretor Pedagógico (E2), à EMI (E7, E8), a uma Coordenadora de Ciclo (E4) e a três professoras (E3, E5, E6). Além da análise de conteúdo das entrevistas, também se recorreu aos registos de observação (O) assim como aos seguintes documentos: Plano de Monitorização e Implementação do Modelo Pedagógico (PMI) e Plano Anual de Atividades (PAA). A categorização dos dados encontra-se no Quadro C (anexo III).

Quadro 5. Categorias e Subcategorias da análise de conteúdo no âmbito do objetivo de investigação 1.c)

Conceito	Categoria	Subcategorias
Supervisão Pedagógica Vertical	Lideranças Mentorias	Objetivos Dinâmicas Práticas Reflexivas Dificuldades
Supervisão Pedagógica Horizontal e trabalho colaborativo	Equipa de Monitorização Equipas Pedagógicas de Ciclo Equipas Pedagógicas Multidisciplinares Equipas Pedagógicas de Áreas afins	

Fonte: Elaboração própria

Supervisão vertical com caráter formativo

O facto de estas práticas fazerem parte das rotinas da escola reforça a importância que a instituição lhes atribui. Concretamente, envolvendo de forma sistemática as lideranças superiores e intermédias na monitorização do trabalho docente, com a observação de aulas, *feedback* e reflexão, num continuum de consolidação de práticas tendo em vista a melhoria constante. Embora este não seja o foco principal da investigação, pareceu-nos que merecia destaque, até pela atenção que emerge no discurso dos entrevistados.

[O nosso trabalho] Está permanentemente a ser monitorizado, avaliado, não está perfeito. Eu acredito que nós podíamos fazer muito mais do que aquilo que estamos a fazer. É um caminho. (E2).

Cada um dos elementos da Direção tem a seu cargo a supervisão de um setor: a Diretora supervisiona os professores do primeiro ciclo; o Diretor Pedagógico, supervisiona os novos professores de segundo e terceiro ciclo que integram a escola, com foco nos processos de familiarização com a metodologia de projeto; os outros dois elementos da Direção têm a seu cargo, respetivamente, a supervisão da secção internacional e o projeto de ampliação da utilização da língua Inglesa. Ao nível das lideranças intermédias, a coordenadora do primeiro ciclo trabalha em colaboração constante com a Diretora intervindo, sobretudo, na dinamização de sessões de formação na área das didáticas específicas do Português e da Matemática. Os coordenadores de ciclo lideram as equipas pedagógicas de ciclo, prestando apoio e supervisionando os respetivos docentes, numa perspetiva de monitorização do desenvolvimento curricular, tendo por base os documentos de planificação interdisciplinar elaborados pelas equipas para cada ano letivo, bem como a fiabilidade das metodologias implementadas. Nestes processos supervisivos está patente uma abordagem de acompanhamento e monitorização do trabalho realizado pelos professores, com uma intenção orientadora e formativa levada a cabo pelas lideranças formais, constituindo-se como uma tipologia de supervisão pedagógica vertical de carácter formativo (Mesquita et al, 2019).

Mentorias

O acolhimento de novos professores é fundamental para a sustentabilidade da cultura de escola. A chegada de um novo professor implica um investimento em formação e um acompanhamento próximo facilitador da integração na instituição, que se quer garante de continuidade dessa cultura (Deal & Peterson, 2009; Gruenert & Whittaker, 2015). É necessário partilhar e reforçar junto dos novos professores a visão, a missão e os valores da escola, explicitar as expectativas relativas ao trabalho docente, partilhar as crenças, integrar as dinâmicas, formar e apoiar. Na escola em estudo, “todos os novos professores têm um mentor, um professor com mais experiência” (E2).

Ninguém vai para tutor sozinho (...). Os que de novo vêm (...) pertencem sempre a uma equipa com outros tutores a quem se reconhece capacidade para formar novos futuros tutores. (E2).

Embora se trate de uma forma de supervisão entre pares, optou-se por categorizá-la no domínio da supervisão vertical na medida em que existe uma relação hierárquica entre os professores envolvidos: um com mais e outro com menos experiência (Roldão, 2019). Com o objetivo de caracterizar esta prática, foi entrevistada uma professora (E6) que integrou a instituição recentemente e partilhou a sua experiência do processo de mentoria vocacionado para a prática de tutorias a alunos e orientação de TA. Integrou uma equipa de tutoria constituída por três elementos (uma mentora e duas professoras novas na escola), dedicada ao acompanhamento de uma turma.

Inicialmente, explicou, teve lugar um conjunto de sessões com a mentora para dar a conhecer as expectativas em relação ao papel do tutor. Nessas sessões, clarificou-se o papel do tutor e foram dadas pistas sobre como se espera que os alunos sejam orientados. Foram apresentadas as ferramentas que suportam o trabalho dos tutores, nomeadamente a agenda do aluno e a *Google Classroom*, e foram desenvolvidas algumas atividades tendo em vista a familiarização com essas ferramentas e a sua utilização no cumprimento da função de tutoria. A equipa trabalhou em sala de aula, com a turma, cinco tempos letivos semanais, sobre os quais a docente sublinha a importância da observação da mentora em ação, não só junto dos alunos, mas também nas reuniões com encarregados de educação, em que estavam sempre as três: “Somos uma equipa - nós e eles - e assim é que deve ser”. Inicialmente com um papel menos ativo, à medida que se foi sentindo confiante, foi começando a apoiar e orientar alguns alunos da turma. Referiu que a equipa tinha semanalmente uma hora em horário para fazer o ponto da situação da turma e dos respetivos tutorandos, para colocar dúvidas, solicitar aconselhamento, partilhar casos complicados e combinar abordagens a adotar junto das famílias.

Ter o aluno no centro significa ser capaz de confiar que ele é capaz de ser o principal ator no seu próprio desenvolvimento académico, emocional, de relação

com os outros. E isso é difícil de assimilar. Por isso, foi muito importante observarmos o trabalho da nossa mentora e aprender com ela. Ver para crer. (E6).

Ao procurar definir o que se entende por uma cultura de escola colaborativa, Gruenert & Whittaker (2015) listam alguns aspetos que, no seu conjunto, perspetivam um contexto educativo com um forte sentido de comunidade aprendente. Nos testemunhos recolhidos, surgem três desses aspetos: confiança, com uma clara interdependência entre os professores; abertura, na medida em que os professores valorizam as opiniões e conhecimento tácito dos seus pares; socialização evidenciada no acolhimento aos novos professores (p.36).

Supervisão Pedagógica Horizontal - Estruturação, objetivos e dinâmicas

Equipa de Monitorização e Implementação do Modelo Pedagógico VOAR

O modelo pedagógico VOAR veio proporcionar e até gerar a necessidade de as pessoas trabalharem mais em conjunto, de se apoiarem mutuamente. Tudo isto tem que passar por um crivo muito grande, não só pela formação como da reflexão, como da planificação, e para mim, o mais importante, é o da partilha. (E2).

Numa escola de dimensão reduzida, apenas com vinte e cinco professores e uma turma em cada nível de escolaridade, “apenas têm expressão (...) os grupos disciplinares de Inglês e Português. [...] O resto teria aqui uma solidão muito grande” (E2). O processo de mudança tem assentado em “muito diálogo entre professores, muita autoanálise, partilha de experiências, de boas práticas e entusiasmo, e muita formação” (E3). “[Os professores] têm e devem falar sobre as coisas que têm em comum, partilhar as suas experiências, os seus sucessos, as suas dificuldades, as boas práticas” (E2). Uma cultura colaborativa pressupõe o estímulo de práticas conducentes a oportunidades de desenvolvimento profissional docente, potenciadoras de melhoria.

Ao pensar a escola como uma tarefa coletiva, uma cultura de colaboração (...), um desenvolvimento profissional dos docentes, a liderança educacional alicerça-se nas práticas com impacto no desenvolvimento e melhoria de uma organização, dos docentes e, sobretudo, na aprendizagem dos alunos. A liderança dos

diretores centrada nas aprendizagens dos alunos exige a criação de condições e contextos para que os professores se apropriem de novas práticas pedagógicas e as apliquem na sala de aula, como comunidade profissional. (Caixeiro et al, 2018, p.97).

Em 2020 foi criada uma equipa de monitorização da implementação do modelo pedagógico, designada por EMI, que funciona como observatório da implementação do modelo pedagógico VOAR, e que “introduziu alguma sistematização de práticas que já existiam informalmente mas com um cunho mais formal” (E8). Esta equipa coordena as dinâmicas de supervisão que envolvem observação entre pares e trabalho colaborativo docente, propõe tópicos de observação e de reflexão, e dinamiza sessões de partilha e reflexão conjunta. Recolhe dados de forma sistemática que vão permitindo fazer o ponto da situação em cada momento, aferir pontos fortes e fracos e identificar e propor áreas que carecem de formação acrescida (EMI).

A escola tem de ter um processo de monitorização, que inclui um processo de supervisão, que tem a ver com o processo de se confrontar com aquilo que quer ser e o modo como está organizada para concretizar essa missão. Implica um confronto com a realidade, com a atividade. Este confronto envolve um processo heurístico (...) que é, simultaneamente, avaliativo do funcionamento da escola e formativo das pessoas que nele estão envolvidas e que, em princípio, devem ser todas. (Alarcão, 2009, p. 121).

Para o efeito, foram criadas dinâmicas diversas: manteve-se a rotina de realizar um plenário de professores na tarde da primeira quarta-feira de cada mês para perceber

O que está a correr bem, o que não está a correr bem, e reorientar o projeto educativo que é traçado com base neste modelo pedagógico, envolvendo toda a equipa num debate constante, franco e fundamentado. (E1).

Todas as outras tardes de quarta feira são ocupadas com reuniões das equipas pedagógicas para trabalho colaborativo ou reflexão (E2), ou para formação docente (PAA), “essencial para clarificar conceitos (...) porque há sempre interpretações diferentes” (E3). Com a criação de equipas pedagógicas (EP),

Pusemos as pessoas a supervisionar-se mutuamente, a trabalhar em equipas e a supervisionar práticas pedagógicas, a observarem aulas, a darem *feedback* entre pares, e a refletir em grande grupo e em pequeno grupo. (E8).

O estabelecimento de práticas de partilha e reflexão é um caminho para a criação de uma cultura colaborativa, e deve ser preocupação da organização enquadrar essas práticas na sua estrutura, proporcionando condições, oportunidades e incentivos para a participação de todos os seus elementos. Fullan (2004) refere-se a estas práticas como “criação de conhecimento organizacional”, que contribuem também para estimular as boas relações entre os membros da organização e incutir segurança para abraçar a inovação. A promoção das relações interpessoais e do trabalho colaborativo são formas de fazer das escolas comunidades de aprendizagem capazes de resolver problemas, de encontrar respostas, de aproximar as pessoas enquanto, simultaneamente, contribuem para o desenvolvimento profissional dos seus elementos (Bolívar, 2012, conforme citado em Caixeiro et al, 2018).

Com o objetivo de apoiar estas dinâmicas,

Foram criadas fichas de registo que foram sendo elaboradas à medida que fomos desenvolvendo o nosso plano de monitorização: fichas de planificação, fichas de observação, questionários (focados quer nos alunos quer nos professores) e fichas de suporte à reflexão individual e em equipa pedagógica. (E8).

Temos dois tipos de questionários: para os próprios professores registarem a evolução dos alunos sob a implementação de determinadas práticas e refletir acerca do efeito dessas práticas nas aprendizagens, numa perspetiva de professor investigador, que regista mensalmente dados recolhidos nas suas turmas, na sequência da implementação desta ou daquela metodologia, desta ou daquela técnica, desta ou daquela didática. E depois há questionários focados na monitorização da qualidade e fiabilidade de implementação das metodologias de TP, TA, debates, assembleias, tutorias e Iniciativas, estes mais direcionados para a autorregulação do professor. (E7).

Periodicamente, passamos questionários aos alunos para termos uma ideia da percepção deles sobre as nossas práticas e a sua eficácia. (E8).

De modo a organizar o processo e agilizar a sua operacionalização, foi criada uma *Google classroom* onde são lançadas as propostas da EMI, e publicadas as fichas de registo ou questionários que, após preenchidos, são ali submetidos pelos docentes das várias equipas (PMI). A equipa utiliza esta plataforma para dar *feedback*, quer aos professores a título individual, quer às equipas pedagógicas (dependendo da atividade em curso):

A EMI fornece *feedback* não como resultado de um produto final, mas também, ele próprio, como instrumento de monitorização(...). O nosso *feedback*, à medida que o processo se vai desenrolando, destina-se a ir dando pistas para poder retificar caminho e ir recolhendo dados importantes para podermos ir fazendo o ponto da situação. (E7).

As atividades de monitorização mensal são calendarizadas no plano de atividades desde o início do ano (PAA). “As pessoas sabem a frequência e podem planear atempadamente o que há para fazer” (E3). Os entrevistados referem que as práticas de monitorização têm permitido criar uma dinâmica de trabalho colaborativo “que vai fluindo e se mantém” (E4). Ao fazer este planeamento de longa duração através da calendarização anual das atividades destinadas às práticas formativas, a organização da escola facilita o desenvolvimento e a manutenção de uma cultura colaborativa docente (Prates et al, 2010). No entanto, esta não se esgota em ações pontuais, mas vai-se mantendo no tempo com regularidade.

Equipas Pedagógicas

As equipas pedagógicas propostas pela EMI envolvem vinte e dois dos vinte e cinco docentes da escola e são de três tipos: equipas multidisciplinares, equipas de áreas afins (ambas com quatro ou cinco docentes), e equipas pedagógicas de ciclo (que congregam todos os professores de cada ciclo de escolaridade). As

diferentes tipologias estão relacionadas com os objetivos da intervenção da EMI que podem ser tão variados, desde o reforço das metodologias, o reforço das didáticas e práticas de avaliação, ao desenvolvimento de competências socioemocionais ou adesão dos professores a aspetos diversos do modelo, entre outros.

Equipas Pedagógicas de Ciclo

As equipas pedagógicas de Ciclo (EPC) consistem, sobretudo, em dinâmicas de trabalho colaborativo, cujo objetivo principal é proceder à articulação curricular nos processos de ensino e aprendizagem. Essa articulação decorre em três níveis (Morgado & Silva, 2019): (i) articulação vertical ou continuidade curricular, (ii) articulação horizontal e (iii) articulação lateral ou abertura ao meio. A parte mais significativa no que diz respeito ao trabalho destas equipas é realizada no mês de julho, aquando da preparação do ano letivo seguinte (E2). Durante todo o mês, as equipas reúnem e desenham guiões que contêm os percursos de aprendizagem para cada ano de escolaridade. No que se refere à articulação curricular vertical, as equipas procuram conceber sequências em etapas evolutivas e relacionadas entre si para as diferentes unidades, anos e ciclos. Esta articulação permite aos alunos a integração das diferentes aprendizagens e, ao mesmo tempo, “rentabilizar esforços desenvolvidos, quer por parte de professores, quer por parte dos alunos” (PE, p.13). No que diz respeito à articulação horizontal, as EPC realizam anualmente um trabalho exaustivo de planificação interdisciplinar que se desenrola sob um tema aglutinador definido para cada ano de escolaridade. Partindo da classificação das disciplinas em “nucleares” e “decorrentes” referida anteriormente, são desenhados mapas em que convergem e são articulados conteúdos, competências e atitudes das diversas áreas curriculares, numa perspetiva de gestão contextualizada do currículo promotora de um desenvolvimento curricular globalizante e integrado.

[A articulação horizontal permite a] interligação de todas as capacidades, saberes e atitudes desenvolvidos nas diferentes atividades curriculares, numa perspetiva

globalizadora e integradora do saber e da experiência. (Morgado & Silva, 2019, p.141).

Nesta fase do trabalho das EPC, tomam-se decisões ao nível da gestão do currículo, também no que diz respeito às metodologias adequadas a cada secção do desenho curricular, discutem-se formas e instrumentos de avaliação coerentes com os planos interdisciplinares e calendarizam-se sessões de partilha com a comunidade do trabalho interdisciplinar que será desenvolvido pelos alunos. Os normativos de 2018 dão um especial enfoque à articulação curricular, abandonando uma conceção compartimentada dos saberes por disciplinas e adotando uma visão integrada do conhecimento. Simultaneamente, os professores são encorajados a trabalhar colaborativamente no sentido de se envolverem empenhadamente na tarefa de gerir o currículo em função dos contextos, passando a assumir, a um nível micro, o papel de decisores curriculares. Existe ainda um trabalho de articulação lateral (que também existe, sob outra perspetiva, nas equipas pedagógicas de áreas afins, EPA), e que consiste em propor interações entre a escola e a comunidade educativa, numa lógica de contextualização das aprendizagens. Dois aspetos fortes desta componente são os momentos formativos e de partilha com membros da comunidade educativa, e as expedições.

As expedições são roteiros de aprendizagem interdisciplinares ou multidisciplinares que decorrem fora da escola e que podem obedecer a um de três objetivos: (1) estimular a curiosidade por um determinado tema antes de se dar início a uma unidade de estudo; (2) recolher informação, no terreno, sobre o tema que se está a estudar; (3) aprofundar um tema que já se estudou. Muitas vezes, as expedições acontecem entre projetos - para terminar um e dar início a outro. (...) As expedições podem ir de um a cinco dias, conforme o objetivo e as idades dos miúdos. (E7).

As EPCs reúnem ao longo de todo o ano, aproximadamente a cada dois meses, para avaliação dos planos traçados em julho, e para proceder aos reajustes que se vão afigurando como necessários.

Observação de aulas

Numa escola em transformação, os professores são os principais agentes na reconfiguração do ensino e da aprendizagem Miller (2005). Se, no passado, o trabalho do professor era solitário, com pobre interação colegial e pobre supervisão de pares, a reculturação da docência e, por inerência, da escola, implica hoje trabalho colaborativo, observação e reflexão entre pares. Neste contexto, a observação reveste-se de particular importância no que se refere a garantir a melhoria da qualidade das aprendizagens e do ensino, funcionando como um estímulo para a mudança nas escolas (Reis, 2011). Embora ainda muito conotada com processos de avaliação docente, a observação a que nos referimos é aquela que se constitui como interação profissional, de cariz formativo vocacionada para o desenvolvimento profissional, e integrada em dinâmicas colaborativas de comunidades de aprendizagem nas escolas, adequadas às necessidades formativas de cada contexto.

Na escola em estudo, a EMI pretende que a observação de aulas se torne prática comum na escola, e tem encorajado essa prática com a criação de condições para que tal possa acontecer. No PMI existe um mapa simples que os professores podem preencher, indicando quais as aulas que pretendem observar, para que a EMI possa providenciar a substituição desses docentes ou proceder à permuta de aulas, caso haja coincidências de horário. Este mapa está também afixado na sala de professores para que estes o possam ir preenchendo à medida que vão desenvolvendo atividades que considerem relevantes para efeitos de observação por terceiros nas suas turmas (O).

A investigação tem revelado que, na percepção do observador, a observação de pares, além de constituir uma aprendizagem rica, tem um impacto na melhoria das suas próprias práticas, ao nível de aspetos tão distintos como estratégias de ensino, confiança na implementação de práticas inovadoras, capacidade de autorreflexão e adesão a práticas colaborativas docentes (Hendry et al, 2021). Os programas eficazes de observação de pares trazem benefícios para as escolas, contribuindo para a criação de uma cultura colegial, aproximando as pessoas, e

disseminando práticas assentes em valores e crenças partilhados. Nas dinâmicas de observação de pares, cada um dos participantes desempenha, rotativamente, o papel de observador e de observado. Em cada observação, pode haver mais do que um observador, seja por agilização de horários, seja pela vantagem de uma observação com vários olhares (Mouraz et al, 2016). A natureza da observação é essencialmente prática, focando-se em situações concretas de trabalho em sala de aula, e é promotora de colaboração entre pares na medida em que depende da qualidade da relação, comunicação e trabalho em equipa. A simetria desta dinâmica (resultante da rotatividade de papéis) “reforça a relação de proximidade dos professores, estabelece uma equidade das relações de poder entre eles e enfatiza o carácter colegial da observação” (p. 38). Esta colaboração requer “convergência conceptual, acordo na definição de objetivos, gestão processual partilhada (corresponsabilização), antecipação de ganhos individuais e comuns (desenvolvimento profissional e do campo em que se movimentam)” (Canha, 2013, conforme citado em Alarcão, 2014, p.23). Os ciclos de observação formal incluem, assim, três fases: sessão prévia, observação, sessão posterior (Reis, 2011), acrescidas de uma fase final de avaliação do processo (Roldão, 2019). De modo a criar condições para debater, refletir e melhorar práticas docentes, a observação de aulas não deve esgotar-se em episódios esporádicos mas sim integrar-se de forma continuada e contextualizada num processo de desenvolvimento profissional norteado por uma visão clara sobre o ensino e a aprendizagem (idem).

No ano em que decorreu este estudo, um dos focos da EMI encontrava-se na melhoria da implementação da metodologia de projeto. Os professores foram convidados a registar no mapa a calendarização para os diferentes níveis do projeto trabalhados em aula e, quem assim desejasse poderia, espontaneamente, combinar com esse docente um ciclo de observação ou mesmo uma observação pontual. Os ciclos de observação obedecem a uma “dinâmica circular de discutir, planear, executar, observar, partilhar, refletir para novamente reconstruir, executar, observar” (E4). Numa reunião inicial, observador e observado analisam o guião proposto pela EMI para o efeito. Consoante o objetivo da observação, assim

podem ser alterados os guiões, havendo situações em que o guião não é passível de alteração (como é o caso daqueles utilizados para efeitos de observação da implementação das metodologias próprias da escola). Após a observação, procede-se à reflexão individual.

Existem dois formulários disponibilizados pela EMI: um destinado à reflexão do observador e outro destinado à autorreflexão do observado. Trata-se de um questionário com respostas quer fechadas, quer abertas, cujos tópicos se encontram em coerência com o guião de observação. Para aquelas situações em que os docentes não seguem a proposta da EMI, em vez de um formulário existe um guião de apoio à redação da reflexão, com propostas de linhas orientadoras. Por fim, o par reúne novamente para partilhar as respectivas reflexões. A EMI monitoriza de perto todo o processo através da *Google Classroom*, onde são submetidos alguns dos documentos de reflexão dos professores envolvidos nos processos de observação de aulas.

Embora se trate de uma prática que pode ocorrer de forma espontânea por iniciativa de cada docente, a observação de aulas situa-se, maioritariamente, no âmbito do trabalho de supervisão horizontal levado a cabo pelas equipas pedagógicas multidisciplinares (EPM) e pelas equipas pedagógicas de áreas afins (EPA), como a seguir se descreve.

Equipas Pedagógicas Multidisciplinares

“Quando se trata de trabalhar sobre metodologias, as equipas são, por norma, multidisciplinares” (E3). As EPM foram criadas com o fito de monitorizar a qualidade e a fiabilidade da utilização das metodologias de TP e TA, sendo constituídas por quatro a cinco elementos de áreas disciplinares diversificadas, uma vez que o foco incide nos processos (E3). No período de recolha de dados para esta investigação, apenas a metodologia de TP foi trabalhada pelas EPM. Numa primeira reunião, os docentes de cada equipa partilham a sua planificação e justificam as opções tomadas sobre a categorização das aprendizagens ou competências por níveis. Analisam o guião-modelo para observação de aulas

proposto pela EMI e procedem à preparação e calendarização das observações, sendo que todos os elementos da equipa devem rodar nos papéis de observador e observado. Nestas dinâmicas é frequente haver mais do que um observador em simultâneo em cada aula observada.

De acordo com o modelo de observação descrito no ponto anterior, cada participante procede à sua reflexão individual que, posteriormente, é partilhada no seio da equipa. Após partilha, *feedback* entre pares, debate e reflexão, a equipa preenche e submete, em conjunto, um formulário online para avaliação do processo supervisivo. Cada ciclo completo, com observação de todos por todos tem, em média, a duração de quatro semanas. O processo é concluído com um momento de partilha e reflexão em grande grupo, com todas as equipas envolvidas nos processos de supervisão horizontal. Estes ciclos estão definidos no PAA da instituição.

Equipas Pedagógicas de Áreas Afins

Outra dinâmica de supervisão horizontal implementada na escola que se encontra calendarizada no PAA é a constituição de equipas pedagógicas de áreas afins (EPA). O processo é semelhante àquele descrito para as EPM, mas os objetivos são diferentes, prendendo-se sobretudo com aspetos específicos das diferentes áreas curriculares, tais como “didáticas, criação de materiais didáticos e utilização adequada, diversificada, oportuna e criativa [desses materiais]” (PE, p.18); discussão da planificação de unidades didáticas para efeitos de TA e TP, tomando decisões sobre a organização das aprendizagens e competências específicas de acordo com os três níveis que constituem estas metodologias; debate e tomada de decisões sobre atividades diretivas versus atividades centradas nos alunos; colaboração na construção de planos e instrumentos de avaliação (E3).

Durante o período de recolha de dados para esta investigação, as EPA trabalharam sobre avaliação formativa. Partindo de uma sessão de formação para todos os docentes, a proposta de trabalho da EMI abraçada por estas equipas

consistiu no desenho de planos de avaliação formativa. Em cada equipa, cada docente elaborou um plano que foi partilhado e discutido em equipa pedagógica. Seguidamente, as equipas elaboraram um plano de observação de aulas, tendo criado um guião de observação para o efeito. Após as observações, as equipas reuniram novamente para *feedback* e reflexão. O processo foi, também aqui, avaliado em conjunto, com o preenchimento de um formulário submetido na *Classroom* da EMI. À semelhança da conclusão dos ciclos das EPM, teve lugar um momento de debate e partilha em grande grupo, em que os professores foram convidados a partilhar práticas, resultados e dificuldades.

Práticas reflexivas

Alarcão (2014) enquadra a supervisão entre pares enquanto modalidade colaborativa essencialmente horizontal no conceito de escola reflexiva:

Uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade, num processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo. (Alarcão, 2009, p. 121).

A reflexão em parceria que resulta da observação de aulas e que envolve uma postura analítica e de debate por parte dos intervenientes é, de facto, o elemento que faz da dinâmica de observação um processo formativo, na medida em que é através da reflexão, da partilha e do debate que se transformam experiências em conhecimento (Carneiro, 2014). A observação de aulas constitui também um caminho de aprendizagem para a própria organização Escola, que promove condições para que estas dinâmicas possam ocorrer e que depende do retorno que delas advém, uma perspetiva que harmoniza o conceito de escola reflexiva com o de escola aprendente.

Transversais a todas as dinâmicas supervisivas e de monitorização, as práticas reflexivas surgem em formatos diversos: autorreflexão, reflexão entre pares, em pequeno e grande grupo, orientadas ou livres. Os temas de reflexão vão desde as práticas docentes concretas em sala de aula, a questões tão abrangentes como os valores que definem a cultura da escola. As reflexões que dizem respeito às questões mais particulares ocorrem em pequenas equipas, enquanto as mais

abrangentes são abordadas em plenário de professores. “O mês de julho é de reflexão sobre o que foi feito, o que é que correu bem e o que é que correu mal, como é que se pode melhorar. E de planificação” (E2).

Durante a nossa recolha de dados, estivemos presentes em várias sessões do plenário em que se debateu e refletiu sobre os valores da cultura de escola, e foram revistas as competências a priorizar, o que resultou numa revisão e clarificação daquele que deve ser o perfil do aluno desta escola, em articulação com o perfil de aluno à saída da escolaridade obrigatória. Outra das sessões do plenário foi dedicada à partilha de resultados dos alunos, e a uma reflexão sobre a eficácia do modelo pedagógico:

A avaliação dos produtos dá-nos uma imagem dos efeitos da implementação do Projeto Educativo nos alunos. Incide sobre os resultados por estes obtidos nas seguintes áreas: das competências cognitivas; das competências socioafetivas. (PE, p.20).

Na sequência desta reflexão, foram dedicadas outras sessões à reestruturação dos critérios de avaliação gerais, com a valorização de competências socioemocionais.

A reflexão e a análise em equipas colaborativas promove inovação no pensamento, na compreensão, na ação, apela ao questionamento acerca das próprias práticas e resulta numa maior tomada de consciência profissional sobre o papel da escola e dos professores (Oliveira & Serrazina, 2002). Constitui uma forma de lidar com a incerteza, que estimula os professores a dar o melhor de si (por se constituir como uma forma de trabalho colaborativo) e impulsiona a mudança na escola (Hendry et al, 2021). “É importante colocar a aprendizagem através da reflexão no centro do pensamento crítico e do desenvolvimento profissional” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.11) .

Dificuldades nos processos de implementação de práticas de supervisão horizontal

Todos os entrevistados são unânimes no que se refere àquela que foi a maior dificuldade sentida no desenvolvimento dos processos de supervisão pedagógica horizontal: a resistência dos professores à observação de aulas.

A observação está muito associada à avaliação de desempenho docente e as pessoas tiveram dificuldade em descolar dessa perspectiva. Isso foi o principal entrave. Mas depois correu bem, embora se possa, ainda assim, alargar mais e envolver mesmo toda a gente em observação. Alguns professores passaram pelos pingos da chuva e não observaram nem foram observados, embora tenham sido muito poucos. (E7).

[Uma dificuldade foi] as pessoas sentirem que iam interferir no trabalho do outro, quase como se fosse uma invasão da privacidade (...). Houve muita resistência ao início (...). Mais do que colaborar, eu acho que foi esta coisa de ir à aula de outra pessoa ver e assistir. Acho que as pessoas se sentiram inicialmente muito incomodadas com isso. Depois de começar a acontecer, foi abrir uma caixa, perceber que se aprende imenso, desconstruir um preconceito, perceber que isto é bom e que não é uma invasão nem uma ameaça. Mas até esse ponto, foi difícil. (E8).

Há alguns colegas que ainda estão agarrados a determinadas práticas e mostram falta de abertura a práticas de observação e resistência a partilhar e conversar de forma aberta e sem tabus sobre o que se passa na sala de aula. (E4).

A participação em dinâmicas de observação requer uma predisposição emocional dos envolvidos. Mesmo que as práticas não se reflitam necessariamente num acréscimo de volume de horas de trabalho, porque são previstas em calendário e há espaço nos horários para que aconteçam, é preciso que haja abertura para auto refletir, para estar aberto à crítica construtiva e aceitar melhorar as nossas práticas. (E3).

Trata-se de uma resistência não só à observação em si, mas também ao processo de dar e receber *feedback*, de refletir com profundidade sobre as próprias práticas e de ter abertura suficiente para reconhecer que existe espaço para melhorar e aceitar pôr em prática novas abordagens. Ainda assim, os

entrevistados referem que os docentes que aderiram à participação nos ciclos de observação, quer observadores, quer observados, valorizam essas práticas. No entanto,

Não há ainda uma cultura de observação na escola. Quando essa cultura se instalar vão cair uma série de coisas que hoje ainda nos estão a impedir de avançar em pleno. (E2).

Supervisão Pedagógica e transformação da escola: o que pensam os professores

De que modo têm as práticas de SPVP vindo a apoiar o processo de transformação da instituição? Em particular, no que se refere a disseminar crenças e valores, e a promover a abertura à mudança de práticas docentes? Foram definidos dois objetivos de investigação no sentido de procurar dar resposta a esta questão:

- Averiguar acerca da perceção dos professores quanto ao impacto das práticas de SPVP entre pares (i) na reflexão sobre as suas crenças e práticas; (ii) no processo de apropriação coletiva de crenças partilhadas; (iii) na mudança consciente, consistente e convicta das suas práticas;
- Conhecer as perceções das lideranças sobre o impacto das práticas colaborativas de SPVP na adesão à nova cultura da escola.

A próxima secção refere-se ao primeiro.

Quadro 6. Categorias e Subcategorias da análise de conteúdo no âmbito do objetivo de investigação 2.a)

Conceitos: Reflexão docente, práticas de SPVP e mudança	
Categorias	Subcategorias
Conceitos e valores	Centralidade dos alunos no processo educativo Autonomia Construção do conhecimento

	Avaliação formativa Autorregulação Papel do professor
Crenças	Eficácia da metodologia de TP (construção do conhecimento, aprendizagens e competências) Avaliação formativa e feedback
Práticas	Centrar o processo educativo nos alunos Desenvolver a autorregulação Apoiar a construção do conhecimento Dar feedback Fazer avaliação formativa Orientar os alunos nas suas aprendizagens

Fonte: Elaboração própria

Foram analisadas respostas a um questionário que foi aplicado no final do ano letivo pela EMI, para aferir a responsividade dos docentes aos processos de supervisão pedagógica horizontal que decorreram ao longo do ano. Neste questionário (anexo II), foram incluídas algumas questões que, respondendo às necessidades de recolha de dados para dar cumprimento aos objetivos desta investigação, eram coincidentes com os interesses de levantamento de informação promovido pela equipa de monitorização. As questões de interseção tomam como referencial os aspetos que foram sugeridos às EP para efeitos de reflexão, observação e partilha, com o objetivo de melhorar práticas concretas. Estas questões prendem-se sobretudo com a metodologia de trabalho de projeto e com avaliação formativa, tendo sido categorizadas conforme o Quadro 6 e consta do Quadro D, anexo III. O questionário contém duas tipologias de questões: três itens de resposta aberta; e nove itens de resposta fechada utilizando uma escala de Likert de cinco pontos: Discordo totalmente (1), Discordo (2), Não tenho opinião (3), Concordo em parte (4), Concordo totalmente (5). As respostas aos itens de resposta fechada foram agregadas em três categorias: Discordo (1; 2), Neutro (3), Concordo (4; 5). Responderam a este questionário dezoito dos vinte e dois professores envolvidos nas dinâmicas de supervisão horizontal.

Com o primeiro conjunto de questões (item 1 a 6), fez-se o levantamento das percepções dos docentes acerca do impacto das práticas de SPVP horizontal e trabalho colaborativo realizado no contexto das EP, no desenvolvimento de processos reflexivos sobre as suas próprias crenças sobre a docência. O primeiro item de resposta fechada tem como objetivo ativar o *mindset* dos respondentes, remetendo para os conceitos nucleares às reflexões que foram propostas às EP para debate e partilha. A análise das respostas (Quadro 7) revela que, dos dezoito professores inquiridos, dezassete consideram que as EP contribuíram para a sua reflexão individual sobre esses conceitos.

Quadro 7. Apresentação dos dados relativos ao 1º item de resposta fechada

<i>As EP contribuem para a minha reflexão sobre o que significa...</i>	Discordo	Neutro	Concordo	Média	Moda
<i>Centrar o processo educativo no aluno</i>	1	0	17	4.3	4 (9)
<i>Autonomia</i>	1	0	17	4.3	4 (10)
<i>Construir conhecimento</i>	1	0	17	4.3	4 (9)
<i>Avaliação formativa</i>	1	0	17	4.3	4 (8)
<i>Autorregulação</i>	1	0	17	4.3	4 (10)
<i>Ser professor no colégio</i>	1	0	17	4.3	4 (9)

Fonte: Elaboração própria

O segundo item de resposta fechada teve como objetivo averiguar em que medida as propostas emanadas da EMI foram, de facto, alvo de debate e partilha nas EP. A análise deste segundo conjunto de dados (apresentados no Quadro 8) permite concluir que as propostas tiveram adesão e constituíram tópicos de referência para o trabalho das equipas pedagógicas.

Quadro 8. Apresentação dos dados relativos ao 2º item de resposta fechada

<i>As EP contribuem para partilhar, debater e refletir sobre formas concretas de</i>	<i>Discordo</i>	<i>Neutro</i>	<i>Concordo</i>	<i>Média</i>	<i>Moda</i>
<i>Centrar o processo educativo no aluno</i>	0	0	18	4.5	4 (9)
<i>Desenvolver processos de autorregulação</i>	0	0	18	4.4	4 (11)
<i>Apoiar a construção do conhecimento</i>	0	0	18	4.4	4 (10)
<i>Dar feedback aos alunos</i>	0	0	18	4.6	5 (12)
<i>Realizar uma avaliação formativa das aprendizagens</i>	0	0	18	4.6	5 (12)
<i>Orientar os alunos nas suas aprendizagens</i>	0	0	18	4.6	5 (10)

Fonte: Elaboração própria

No terceiro item, de resposta aberta, em que foi solicitado aos respondentes que identificassem outros tópicos debatidos nas suas EP que tivessem contribuído para a sua reflexão individual, são referidos a curiosidade (cinco respostas), a responsabilidade (uma resposta), o uso das ferramentas de trabalho (uma resposta), o pensamento crítico (quatro respostas), a resolução de problemas (três respostas), envolver os alunos nos processos de ensino e aprendizagem (três respostas), trabalho de grupo (três respostas), e comunicação (três respostas).

A questão da curiosidade como motor para aprendizagens. (Q15).

Importância de estimular a curiosidade. Quando fazemos um nível 1 bem feito, capaz de estimular a curiosidade, gera-se nos alunos uma necessidade intrínseca de aprender. É meio caminho andado para que os alunos se envolvam a sério na aprendizagem autónoma que lhes propomos no nível dois. E tornam-se, de facto, aprendizagens significativas. (Q1).

A importância de atribuir responsabilidades na turma e nos pequenos grupos de trabalho. (Q3).

(...) o uso que faço da agenda do aluno para a planificação e organização do trabalho. (Q3).

De que modo posso desenvolver nos meus alunos o pensamento crítico e a capacidade para resolver problemas. (Q4).

(...) Como ao dar a palavra aos alunos (por exemplo, ao negociar critérios de avaliação, ou deixá-los escolher um tema para desenvolverem ou deixá-los decidir sobre como vão partilhar o que aprenderam) os envolve verdadeiramente e os faz sentirem-se corresponsáveis por aprender, e até mais briosos. (Q7).

Uma reflexão que fizemos e que foi bastante útil para mim foi sobre a organização dos grupos de trabalho em equipas de alunos: grupos heterogéneos vs grupos de nível; deixar os alunos organizarem-se livremente vs constituirmos nós os grupos; termos uma palavra na distribuição de responsabilidades dentro do grupo vs deixarmos que os alunos façam essa distribuição autonomamente. (Q10).

(...) a importância de desenvolver diferentes formas de comunicar. (Q12).

[O desenvolvimento da] comunicação e da autorregulação através da metodologia de projeto. (Q15).

Os quarto e quinto itens, de resposta fechada, situam-se no âmbito da relação entre processos reflexivos e crenças, valores e práticas, do ponto de vista deste impacto ao nível pessoal do respondente. No sentido de averiguar qual a perceção dos docentes sobre esta relação, optou-se por delimitar as opções de resposta às duas grandes áreas de intervenção formativa que constituíram o foco da EMI e, por inerência, do trabalho superviso das EP: a metodologia de projeto (Quadro 9) e avaliação formativa (Quadro 10).

Quadro 9. Apresentação dos dados relativos ao 4º item

<i>Item: As EP contribuíram para a valorização que faço do TP enquanto metodologia promotora:</i>	<i>Discordo</i>	<i>Neutro</i>	<i>Concordo</i>	<i>Média</i>	<i>Moda</i>
---	-----------------	---------------	-----------------	--------------	-------------

<i>Da construção do conhecimento</i>	1	0	17	4.5	5 (11)
<i>De aprendizagens significativas</i>	1	0	17	4.4	5 (9)
<i>Da responsabilidade</i>	1	0	17	4.5	5 (11)
<i>Da autonomia</i>	1	0	17	4.6	5 (12)
<i>Da entreaajuda</i>	1	1	16	4.6	5 (13)
<i>Da capacidade de liderança</i>	1	3	14	4.3	5 (11)
<i>Da capacidade de resolver problemas</i>	1	1	16	4.4	5 (10)
<i>Da organização</i>	1	2	15	4.3	5 (10)
<i>Da capacidade de comunicar</i>	1	0	17	4.6	5 (13)
<i>Da autorreflexão</i>	1	3	14	4.3	5 (10)

Fonte: Elaboração própria

Quadro 10. Apresentação dos dados relativos ao 5º item de resposta fechada

Item: A reflexão em EP contribui para a valorização que faço da avaliação formativa, no que diz respeito	Discordo	Neutro	Concordo	Média	Moda
<i>À diversificação de instrumentos de avaliação</i>	1	0	17	4.6	5 (13)
<i>Ao feedback dado ao aluno</i>	1	0	17	4.6	5 (13)
<i>A proporcionar aos alunos oportunidades de reflexão sobre os processos e os produtos das aprendizagens</i>	1	1	16	4.5	5 (12)
<i>Ao diálogo com os alunos sobre o seu desempenho e rendimento</i>	1	0	17	4.6	5 (12)

Fonte: Elaboração própria

As respostas registadas nos dois quadros são semelhantes, revelando uma percepção muito positiva sobre o impacto das práticas supervisivas em ambas as áreas, com a média de respostas a oscilar entre um valor mínimo de 4.4 e um máximo de 4.7, em 5 pontos possíveis. A valorização do TP em consequência do trabalho em EP surge reforçado no item seguinte, de resposta aberta: “Em que medida considera que as EP contribuíram para a sua reflexão individual sobre as suas crenças e práticas?”:

Fiquei rendido à metodologia de projeto (...) na medida em que promove o trabalho de equipa, gera curiosidade, resulta em aprendizagens significativas, envolve os alunos no processo de aquisição de conhecimentos, dá oportunidade a que os alunos comuniquem o que aprenderam de formas diversas e criativas. (Q15).

Acredito que [a metodologia de projeto] funciona. Os alunos crescem em autonomia e responsabilidade, aprendem a trabalhar em equipa e a comunicar de formas várias aquilo que aprenderam e quando passamos para o nível 3 estão muito mais envolvidos no debate. Isto leva a que se construa realmente o conhecimento, através do diálogo com as crianças, arrumam-se ideias, estrutura-se o pensamento, organiza-se a informação. (Q2).

No entanto, no mesmo item, é a reflexão sobre avaliação formativa que sobressai nos testemunhos registados:

Para mim foi muito significativa a reflexão profunda que fizemos sobre avaliação formativa, que foi lançada num *workshop* dinamizado pela EMI. O desafio de desenharmos um plano de avaliação formativa para uma unidade de aprendizagem fez-me pensar em questões muito práticas sobre o uso do *feedback* e o estímulo da reflexão tendo em vista a autorregulação. Na sequência deste processo, senti que precisava de mais e recorri a formação externa acrescida. (Q14).

Passei a dar muito mais valor ao papel do *feedback* e a ter muito mais cuidado com a forma e os *timings* desse *feedback*. (Q7).

Na minha opinião, a avaliação formativa é o tipo de avaliação que faz sentido quando usamos esta metodologia [TP]. Na minha equipa pedagógica aquilo que foi mais útil foi a partilha porque havia colegas que não partilhavam completamente destas ideias e ao partilharmos exemplos concretos de como fazemos em sala de aula, acabámos por ajudar a tornar mais claras algumas questões. (Q2).

A autorreflexão sobre as minhas crenças tem implicações sobre a minha prática. Pensar de forma aprofundada sobre o que já faço e porque razão o faço, e o contrário. Também foi pensar como a diversidade nas atividades/recursos e instrumentos de avaliação são formas concretas de respeitar cada aluno na sua individualidade e dar oportunidade a que todos aprendam, ainda que por caminhos diferentes. (Q1).

[As EP] Ajudaram-me a perceber melhor como se faz avaliação formativa, e como é importante monitorizar constantemente o trabalho dos alunos durante as suas pesquisas para orientar as aprendizagens de acordo com os objetivos definidos. (Q3).

Outros aspetos emergem da análise ao segundo item de resposta aberta, relacionando o trabalho em EP com as práticas e crenças pessoais, tais como:

a centralidade do aluno no processo educativo,

Consegui perceber melhor o que se entende por ter "o aluno no centro", no contexto concreto de uma aula. Isto levou-me a repensar o modo como dou aulas e desafiou-me a experimentar novas dinâmicas de sala de aula e novas formas de abordar os temas. (Q6).

a autonomia,

Aquilo que mais mudou em mim foi tomar consciência de que há muitas coisas que as crianças conseguem aprender autonomamente e que nós podemos orientá-las em vez de cair na tentação de lhes dar logo todas as respostas, e que o que elas aprendem sozinhas não esquecem facilmente. (Q9).

o papel do professor,

Na minha equipa falámos bastante da importância de aprender a aprender e de como, enquanto professores, podemos desenvolver esta competência tão importante nos alunos. Isto tem a ver com tornar os alunos autónomos e

responsáveis, e tem a ver com desenvolver neles a capacidade de pesquisar e fazer sentido da informação. Esta reflexão levou a outra mais aprofundada sobre o papel do professor. (Q12).

Mais importante do que a existência de momentos de reflexão é a qualidade e a natureza dessa reflexão. Esta prática só cumprirá o seu propósito formativo se dela resultar conhecimento do professor sobre a ação, as razões da ação e as consequências da ação (Oliveira & Serrazina, 2002). O objetivo é levar a que cada professor se encontre consigo mesmo, através do questionamento sobre as suas práticas, do empenho em exercê-las de forma cada vez mais competente, da disponibilidade para observar e ser observado e disponibilidade para discutir as suas práticas com abertura e honestidade (Stenhouse, 1975, conforme citado em Oliveira & Serrazina, 2002). A resposta de Q14 remete, precisamente, para a questão da abertura como forma de reduzir o isolamento profissional porque, nas palavras de Hendry et al (2021, p.1), “It’s hard to grow when you’re stuck on your own”. Os professores do sec. XXI têm, pois, de ser “profissionais reflexivos, autónomos e detentores de um espírito colaborativo e aberto à mudança e à inovação profissional” (Alves et al, 2019, conforme citado em Serrano & Seabra, 2022).

O próximo conjunto de questões teve como objetivo perceber as perceções dos docentes sobre o impacto dos processos de SPV horizontal e trabalho colaborativo no processo coletivo de apropriação de crenças e valores, de uma forma geral, pelo corpo docente da escola. Os itens de resposta fechada sete a dez destinam-se a recolher as perceções dos inquiridos sobre o impacto da SPVP horizontal na apropriação coletiva de crenças e valores pelo corpo docente. As respostas ao sétimo item são apresentadas no Quadro 11, e remetem para os conceitos centrais das reflexões em EP. Os itens oito e nove dizem respeito ao TP e o décimo refere-se à avaliação formativa (Quadro 12).

Quadro 11. Apresentação dos dados relativos ao 7º item

<i>Item: As EP contribuem para que os professores fortaleçam ou adiram a</i>	<i>Discordo</i>	<i>Neutro</i>	<i>Concordo</i>	<i>Média</i>	<i>Moda</i>
--	-----------------	---------------	-----------------	--------------	-------------

<i>crenças e valores fundamentais do modelo pedagógico VOAR, tais como</i>					
<i>A centralidade do aluno no processo educativo</i>	0	5	13	4.2	5 (8)
<i>A capacidade do aluno de autorregular as suas aprendizagens, atitudes, relacionamentos e emoções</i>	0	6	12	4.0	5 (7)
<i>A capacidade que os alunos têm de ser autónomos</i>	0	6	12	4.1	5 (8)
<i>A eficácia das metodologias ativa</i>	0	1	17	4.4	5 (9)
<i>O papel do professor enquanto guia e orientador das aprendizagens</i>	0	5	13	4.1	5 (7)

Fonte: Elaboração própria

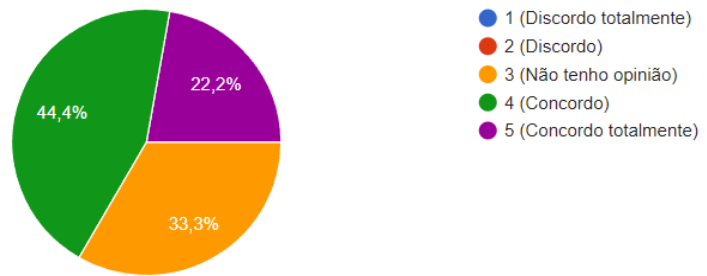
Os resultados revelam que, de um modo geral, os professores atribuem um efeito positivo da SPVP na adesão do corpo docente aos valores e crenças estruturantes do modelo pedagógico implementado na escola. Embora a média das respostas a esta hetero análise tenha baixado em comparação com as questões de auto análise, a moda continua a ser 5 (Concordo plenamente) e nenhum respondente selecionou as opções 1 ou 2 (Discordo).

O gráfico da Figura 4 mostra os resultados da resposta ao item 8, em que se questiona acerca do contributo das EP para a apropriação de crenças partilhadas no grupo de professores que integraram estas dinâmicas. Um número muito significativo (doze em dezoito) concorda com a proposição e nenhum respondente selecionou as opções 1 e 2, o que indicia uma valorização das práticas supervisivas para efeitos de apropriação de crenças sobre a docência

Os gráficos das Figuras 5 e 6 mostram os resultados de resposta dos itens 9 e 10. O primeiro, relaciona TP com aprendizagem académica significativa e, o segundo, com o desenvolvimento de competências não académicas. Ambos os gráficos colocam em evidência a relação inequívoca, na perceção dos respondentes, entre as práticas de SPVP e a valorização de uma metodologia cuja implementação constitui inovação.

Figura 4.

O trabalho realizado no âmbito das equipas pedagógicas contribuiu para a apropriação de crenças partilhadas sobre docência, no grupo dos docentes que integraram as equipas das quais fiz parte.

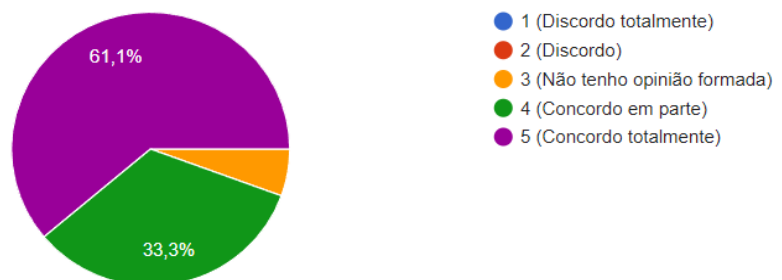


Resultados obtidos no item 8 do questionário.

Fonte: Elaboração própria

Figura 5.

As EP contribuem para a confiança dos professores na eficácia da metodologia de TP enquanto promotora de aprendizagens significativas

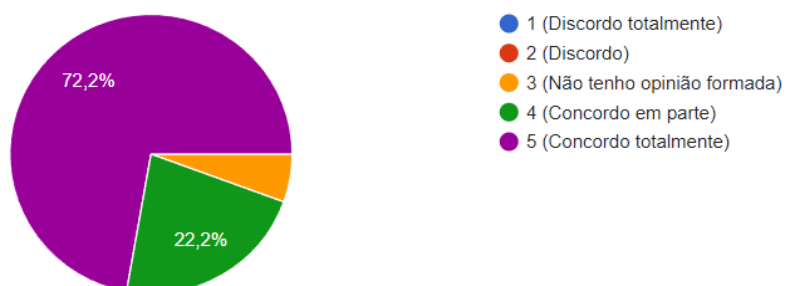


Resultados obtidos no item 9 do questionário.

Fonte: Elaboração própria

Figura 6.

As EP contribuem para que os professores acreditem que as competências adquiridas através do TP constituem uma mais valia para a vida dos alunos, não só enquanto estudantes, mas para a vida profissional futura.



Resultados obtidos no item 10 do questionário.

Fonte: Elaboração própria

.Em relação às percepções sobre o efeito das práticas de SPVP horizontal sobre as crenças e valorização da avaliação formativa pelo corpo docente em geral (Quadro 12), as médias de resposta são ligeiramente superiores. Novamente, nenhum inquirido selecionou as opções 1 e 2 (Discordo).

Quadro 12. Apresentação dos dados relativos ao 11º item

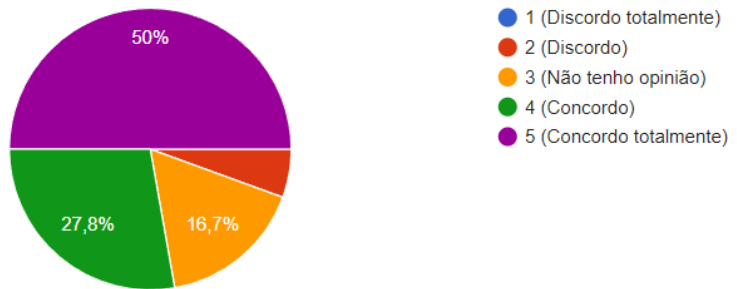
Item: As EP contribuem para reforçar as crenças dos professores sobre	Discordo	Neutro	Concordo	Média	Moda
<i>A valorização da avaliação formativa</i>	0	2	16	4.4	5 (9)
<i>A importância de diversificar os instrumentos de avaliação</i>	0	3	15	4.3	5 (9)
<i>A importância de os alunos refletirem regularmente sobre os processos e os produtos das suas aprendizagens</i>	0	6	12	4.1	5 (8)
<i>A importância de dar ao alunos feedback constante e esclarecedor</i>	0	5	15	4.2	5 (9)

Fonte: Elaboração própria

A cultura de escola faz-se de um sistema de orientações - valores, crenças, normas, opções tácitas - partilhada pelos seus membros, que confere identidade à organização (Roach & Kratochwill, 2004). Mas embora todos estes elementos contribuam para a coesão da comunidade escolar, é o aspeto da colaboração entre as pessoas aquele que assume maior relevo nesse processo (Pol et al, 2007). A promoção de uma cultura colaborativa nas escolas afeta positivamente a comunicação e a capacidade para resolver problemas, a capacidade de implementar ações de mudança e a construção de um sentido de pertença pelos seus elementos (Jerald, 2006, p.2). Em suma, a construção de uma visão partilhada da escola. Este é um dos cinco princípios identificados por Senge (2012) que caracterizam uma organização aprendente: a própria construção da cultura de escola requer a existência de hábitos de partilha entre todos os seus elementos, constituindo-se como o grande fator impulsionador e gerador de aprendizagem.

Figura 7.

O trabalho realizado no âmbito das equipas pedagógicas contribuiu para que a mudança que pretendemos implementar seja cada vez mais consistente.

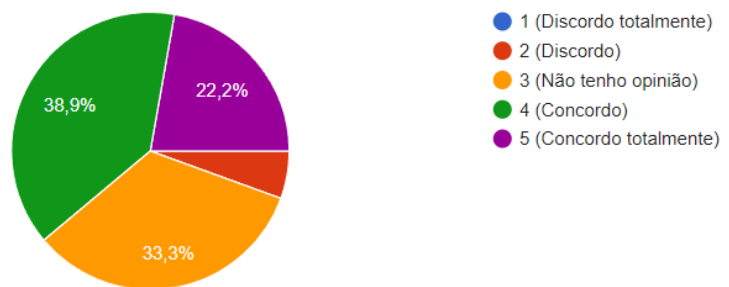


Resultados obtidos no item 12

Fonte: Elaboração própria

Figura 8.

O trabalho realizado no âmbito das equipas pedagógicas contribuiu para que os docentes nelas envolvidos se tornem cada vez mais convictos e seguros dessas mudanças.



Resultados obtidos no item 13

Fonte: Elaboração própria

As questões seguintes têm como objetivo fazer o levantamento das perceções dos docentes acerca do impacto dos processos de SPVP horizontal e trabalho colaborativo na adoção ou melhoria das práticas. Nas figuras 7 e 8 apresentam-se os resultados obtidos nos itens 12 e 13, respetivamente. Catorze dos dezoito inquiridos concorda que as dinâmicas de SPVP contribuem para uma maior consistência no processo de mudança da organização. Este valor diminui (embora seja superior a metade) na perceção do impacto dessas práticas na confiança dos professores sobre a mudança.

O penúltimo item de resposta fechada do questionário, cujos resultados são apresentados no Quadro 13, refere-se ao levantamento de percepções dos professores sobre o impacto do trabalho das EP sobre as práticas.

Quadro 13. Apresentação dos dados relativos ao 14º item

Item: Como consequência das EP	Discordo	Neutro	Concordo	Média	Moda
<i>Aumentaram as atividades em sala de aula centradas nos alunos</i>	0	6	12	3.8	4 (10)
<i>Há mais professores a desenvolver estratégias concretas para a autorregulação</i>	0	9	9	3.6	4 (8)
<i>Aumentou a confiança dos professores na eficácia de TP</i>	0	1	17	4.3	4 (10)
<i>Os professores valorizam mais o desenvolvimento da autonomia</i>	1	8	9	3.4	3 (8)
<i>Há mais professores a guiar os alunos na construção do conhecimento</i>	0	7	11	3.7	4 (10)
<i>Os professores utilizam com mais rigor a metodologia de TP</i>	0	2	16	4.4	5 (9)
<i>Os professores diversificam mais os instrumentos de avaliação</i>	0	5	13	4.1	4 (7)
<i>Aumentou o feedback aos alunos durante os processos de aprendizagem</i>	0	8	10	3.6	4 (9)
<i>Os professores valorizam mais a avaliação formativa</i>	0	3	15	4.2	4 (9)
<i>Os professores proporcionam aos alunos mais momentos de reflexão sobre as aprendizagens</i>	0	9	9	3.5	3 e 4 (9)
<i>Há mais diálogo entre professores e alunos sobre a evolução das aprendizagens</i>	0	9	9	3.5	3 e 4 (9)

Fonte: Elaboração própria

As médias das respostas a esta questão baixam de forma evidente, exceto no que diz respeito à utilização com maior rigor da metodologia de projeto. Este é o único item em que a moda das respostas é 5 (Concordo plenamente). Aumenta o número de respostas na opção 3 (Não tenho opinião) mas, ainda assim, a moda

situa-se maioritariamente no 4 (Concordo em parte), o que revela uma perceção generalizada sobre o impacto positivo da SPVP na mudança das práticas. Dois respondentes selecionaram a opção 2 (Discordo), no item que se refere ao aumento da valorização da autonomia. Estas respostas podem estar relacionadas com as observações que alguns dos respondentes deixaram em itens de resposta aberta:

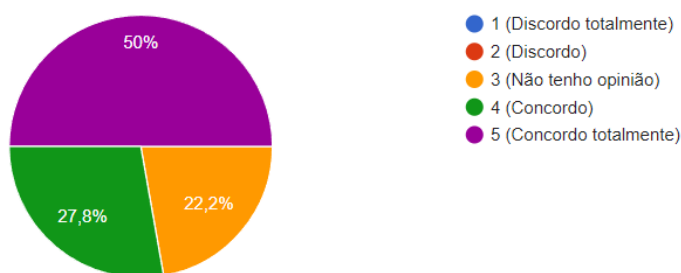
[...] Não acho que a dinâmica das EP tenha sido muito útil para mim. Faço sempre avaliação formativa com os meus alunos e reconheço no trabalho de projeto há muito tempo o poder de desenvolver uma série de competências, além de tornar o processo de aprendizagem muito mais eficaz porque é centrado no aluno. Mas como referi, foi interessante discutir algumas questões mais pontuais que fazem parte das nossas dinâmicas na escola. (Q10).

A autonomia dos alunos é um aspeto altamente valorizado [na escola em estudo], e não creio que tenha sido reforçado pelas EP, do mesmo modo que a importância das vinculações é algo que é dado adquirido para toda a equipa. (Q12).

No último item de resposta fechada, a EMI questiona os inquiridos acerca da possível continuidade das dinâmicas de SPVP e trabalho colaborativo.

Figura 9.

Deve ser dada continuidade, no futuro, ao trabalho colaborativo e de supervisão pedagógica entre pares.



Resultados obtidos no item 15 do questionário.

Fonte: Elaboração própria

Os resultados são apresentados na Figura 9, com um grau de concordância superior a três quartos dos respondentes, o que revela uma adesão muito significativa dos docentes.

O último item do questionário consiste numa questão de resposta aberta sobre as mudanças que ocorreram na escola como consequência do trabalho realizado no âmbito das EP. O foco das respostas varia entre aspetos mais concretos que dizem respeito:

à ação em sala de aula com os alunos,

Enquanto tutora que acompanha de perto um grupo de alunos, consegui aperceber-me de algumas mudanças de postura de alguns professores. As orientações de projeto são mais claras, as pessoas têm mais cuidado em rever as fontes e há uma maior comunicação entre os professores e os alunos sobre o trabalho que estes vão fazendo, através da *classroom*. As pessoas já não esperam pelas aulas para dar *feedback* e as coisas decorrem com mais fluidez. Também noto que os professores valorizam mais outras formas de comunicação além dos testes escritos. Outra coisa que está a mudar é que há mais professores a discutir critérios de avaliação com os alunos, e isso faz com que eles fiquem muito mais conscientes do que o professor espera deles. (Q1).

Maior utilização e mais segura da metodologia de projeto. (Q5).

O impacto é muito positivo, ao partilhar melhoramos as nossas práticas em conjunto, o que se reflete na melhoria das aprendizagens dos alunos. (Q16).

às práticas supervisivas,

Foi muito importante a planificação de projetos em conjunto, decidir o que é que se pode esperar que os alunos aprendam em autonomia e o que nos cabe a nós ensinar. Outra coisa que também acho que foi muito importante foi a observação de aulas, sobretudo no nível três, para as pessoas perceberem como se orienta os alunos na construção do conhecimento. Também foi importante refletirmos e debatermos como se dá *feedback* aos alunos, porque isso depende muito da faixa etária com que estamos a trabalhar. (Q2).

A prática que para mim foi mais útil foi a observação de aulas, porque permitiu observar como outros colegas aplicam a metodologia de TP e usam o *feedback*

para guiar os alunos. (Q3).

Não posso responder em relação a todos os professores, mas no 1º Ciclo sei que as equipas pedagógicas foram muito importantes para esclarecermos dúvidas e melhorarmos nas nossas aulas alguns aspetos que não estavam a ser tão bem conseguidos. A observação das aulas foi muito importante, não só observar outros colegas com mais experiência, mas ter colegas a comentar as minhas aulas, porque me trouxe uma visão que eu não tinha e ajudou-me a melhorar alguns aspetos muito concretos dos quais eu tinha pouca consciência (apelo à participação dos alunos, orientação na procura de respostas, estímulo da entreaajuda entre alunos para a resolução de problemas, etc.). (Q4).

A minha opinião é limitada às conversas informais na sala de professores e à partilha dentro da minha equipa (somos quatro). Tenho visto a grelha de projetos na sala de professores sempre preenchida com pessoas que querem ir observar e há muita gente a fazer projeto, mas não sei se é porque há mais professores a fazê-lo ou porque aquela grelha deu mais visibilidade ao que se faz. Mas sei que as pessoas estão muito mais confiantes de como se faz e entusiasmadas. Para mim, como professora de língua estrangeira, foi a reflexão em EPA que surtiu maior mudança. Foi ótimo discutir com os meus colegas sobre avaliação formativa, autorregulação e *feedback*, e as partilhas em equipa têm mostrado bons resultados nos alunos. (Q6).

As situações de trabalho colaborativo revelaram-se bastantes positivas para o desenvolvimento pessoal e profissional, sobretudo as observações de aula e os diálogos que se seguiram. Penso que as EP contribuem para introduzir novos métodos e pedagogias a professores que podem estar estagnados. (Q14).

Há uma maior coesão do corpo docente e verifica-se um maior entusiasmo na realização de projetos. (Q17).

e outros mais gerais que se dizem respeito à cultura de escola

Tudo o que seja trabalho colaborativo ajuda a criar espírito de equipa e faz-nos sentir que estamos todos a contribuir para o mesmo objetivo. (Q10).

Como este foi o meu primeiro ano na escola, tenho fraco termo de comparação

para poder avaliar a mudança. Apesar disso, sou de opinião de que fizemos progressos, como equipa, no que concerne: (1) sinergias interdisciplinares na acção pedagógica; (2) coerência e concertação da acção pedagógica pelas várias áreas do saber e níveis de escolaridade; (3) construção de um corpo que anda ao mesmo passo ou que sabe a que passo deverá andar (...). (Q13).

A principal melhoria é sentirmo-nos apoiados neste processo de mudança da escola. Entre o corpo docente, falamos agora todos a mesma língua. A supervisão entre pares e o trabalho colaborativo contribui, sem sombra de dúvida, para uma maior coesão do corpo docente. A cultura de escola (aquele Ethos que falámos) só poderá nascer dessa coesão. (Q15).

[o trabalho em EP] contribuiu para uma maior pertença ao projeto educativo. É possível perceber uma cultura de escola mais coesa e colaborativa. (Q18).

Aquilo que na minha opinião é a grande mais valia das EP é o facto de nos dar uma visão abrangente do que se passa na escola e reforça claramente a motivação para um trabalho mais consciente e responsável. (Q12).

Outros respondentes incluíram nas suas respostas observações sobre aspetos menos conseguidos:

(...) além do trabalho geral em equipa, teria sido proveitoso um trabalho mais incisivo junto de elementos que ainda não têm práticas e/ou ainda não perceberam. Também sou de opinião de que partilhar em grande grupo parece-me um pouco repetição da tarefa e penso que nem todas as áreas (disciplinas) são importantes para todos os professores. (Q10).

Acho importantes as reflexões mas tenho alguma suspeita que a perceção geral dos professores não ficou assim tão bem consolidada. Ou melhor, que não está claro da mesma forma para todos. (Q11).

Pode ser melhor ainda se houver sessões de formação mais práticas e menos teóricas e mais disponibilidade. É uma equipa pequena para tantas solicitações. (Q12).

(...) nem todos aderiram da mesma forma. É crucial que faça sentido para os professores, caso contrário, realizam o trabalho "para despachar" e não para aprender, para tirar dúvidas; para "partir pedra". Sei que a EMI se esforçou imenso em todo o trabalho que fez (e foi imenso), mas parece-me que, no geral, por vários fatores, a equipa de professores fez porque foi imposto. Talvez se tivesse sido apresentado de outra maneira, com exemplos muito práticos e claros sobre como nos ajudaria enquanto professores, potenciasse mais motivação e adesão da parte de todos. (Q17).

As práticas de SPVP geram capacidades para passar da reflexão e da partilha à ação (Bolívar, 2017), cuja aquisição requer corresponsabilização do coletivo para a melhoria das práticas, apoiada pela entreajuda e por objetivos comuns. Implica criar oportunidades para mudar a forma de pensar, para aprender e experimentar abordagens inovadoras (p.12), para que os professores possam, efetivamente, assumir-se como líderes informais na escola (Roby, 2011). O sentido de pertença e a identificação com a visão, a missão, os valores e as crenças são tão mais bem conseguidos quanto mais os professores forem envolvidos nos processos de apoio à mudança cultural (p. 783).

Supervisão e adesão à cultura de escola: o olhar das lideranças

A próxima secção refere-se ao último objetivo de investigação: conhecer as perceções das lideranças sobre o impacto das práticas colaborativas de SPVP horizontal no desenvolvimento profissional docente e na adesão dos professores à nova cultura da escola. A recolha de informação realizada para esse fim consistiu na análise de conteúdo de entrevistas a lideranças superiores e intermédias da instituição: os três elementos que constituem a EMI, o Diretor Pedagógico, a Diretora Geral e uma Coordenadora de Ciclo. As unidades de registo foram organizadas de acordo com o Quadro 14. A categorização da informação é apresentada no Quadro E (anexo III).

Quadro 14. Categorias e Subcategorias da análise de conteúdo no âmbito do objetivo de investigação 2.b)

Conceitos: Supervisão Pedagógica Horizontal e Cultura de Escola	
Categoria	Subcategoria
Escola colaborativa	Observação Partilha Trabalho colaborativo Reflexão Dinâmicas supervisivas
Apropriação/valorização coletiva de:	Crenças e valores Práticas

Fonte: Elaboração própria

A definição de uma cultura de escola colaborativa integra um conjunto de fatores chave relacionados com professores (crenças, valores, práticas, comportamentos, comunicação) e lideranças (Gruenert & Whittaker, 2015, p. 46). Um desses fatores é a consciência colegial, que diz respeito à predisposição para aprender com os pares, sobretudo, para observar e ser observado.

Embora todos os entrevistados refiram a resistência dos professores a práticas de observação porque “os professores são pessoas muito isoladas, (...) que trabalham de costas voltadas, a porta da sala de aula é um reduto” (E2) e, sobretudo, resistência quando foram lançadas na escola as dinâmicas das EP (E8), também manifestam a percepção de que houve uma evolução positiva a este nível, com observações que começaram a ocorrer de forma espontânea:

Uma professora que um dia, no meio de uma reunião da EP, numa discussão acesa, me dizia: quer-me mesmo convencer que, mesmo não explicando [a matéria] aos meninos, eles vão aprender? Dizia aquilo com enorme convicção de que era absolutamente impossível. Não a conseguia convencer. Limitei-me a convidá-la a ir a algumas aulas e comecei a assistir a algumas aulas dela e a fazer alguns comentários com cuidado (...). E ao que parece, por aquilo que observei e que fui conversando com ela, ela lá se deixou convencer. (E1).

Agora, quando temos projetos interdisciplinares, os professores acabam por estar juntos em simultâneo com as turmas. É um contexto muito específico de trabalho de projeto mas também acaba por cumprir com o propósito de uma observação de

caráter pedagógico. (E2).

e com a adesão progressiva dos professores a práticas de observação:

Houve, de facto, muita resistência ao início, muitas pessoas a barafustar porque tinham que fazer isso, observar aulas, mas depois, quando conseguiram arrancar, houve uma motivação. (E8).

(...) senti que as pessoas tinham pena de não poder ir assistir a mais aulas. (E7).

As observações que houve no ano passado foram altamente valorizadas pelos que nelas participaram, quer observadores, quer observados. (E2).

Com o trabalho supervisivo desenvolvido nas EP, criou-se uma dinâmica de partilhar e refletir, quer sobre as práticas, quer sobre as crenças, que teve um impacto positivo tanto nos professores com menos experiência como naqueles que já trabalham na escola há mais tempo:

Há de facto uma adesão muito significativa (...) e todas as pessoas que passam por este processo manifestam que ele é importante para as suas práticas pedagógicas e que gradualmente têm vindo a encarar esta prática reflexiva de forma muito mais natural (E3).

Conseguimos pôr os professores a pensar na sua própria prática, mesmo professores que cá estão há muito tempo, a repensar as metodologias que estão a usar, os projetos que planificaram, voltar a olhar para trás, a renovar-se (E7).

Os [questionários] que têm a ver com o desempenho observado nos alunos também são muito importantes para os professores porque os levam a confrontarem-se sobre como é que o aluno responde à sua prática. (E3).

Os questionários em que pedimos aos alunos para darem *feedback* e avaliarem o professor também foram uma novidade. E isto teve mesmo impacto na forma de estar dos professores em sala de aula. (E8).

O processo de reflexão sobre a própria prática pôs as pessoas a pensar de forma mais séria ou mais rigorosa, seguindo uma estrutura (...). Foram obrigados a parar e a pensar (...). Nuns dá mais frutos, noutros menos, mas acho que obrigou as

peessoas a parar, a pensar nas práticas, a reformular algumas coisas, a pedir ajuda, a trabalhar mais em equipa, a serem mais colaborativas. (E8).

Este modelo de ação supervisiva é coerente com a conceção de uma supervisão como fator de desenvolvimento positivo dos profissionais, motivado por uma necessidade intrínseca da profissão docente e do desenvolvimento profissional. Por um lado, a necessidade que se manifesta em qualquer fase da carreira de construção, crescimento e atualização profissional dos professores para a melhoria. Por outro lado, a necessidade de trabalhar sobre as práticas para que estas sejam transformativas e vão ao encontro das necessidades atuais (Roldão, 2014; Roldão, 2019). De facto, as dinâmicas de SPVP horizontal fomentaram a discussão sobre os resultados das aprendizagens dos alunos e levaram a que houvesse mais colaboração docente com o intuito de dar resposta a dificuldades sentidas. Estas reflexões geraram estratégias delineadas de forma colaborativa e quase sempre interdisciplinares (E2 dá um exemplo concreto de trabalho realizado em articulação interdisciplinar nas disciplinas de Geografia e Ciências Naturais como forma de dar resposta a resultados menos satisfatórios e a alguma desmotivação no 7º ano, com efeitos francamente positivos confirmados pela prova de aferição que os alunos desta turma realizaram no ano seguinte sobre as temáticas trabalhadas). É natural que a questão da interdisciplinaridade surja no contexto da reflexão e partilha sobre trabalho de projeto, aliada à aprendizagem de competências. Na senda de Kilpatrick, uma das referências teóricas patente na construção do modelo pedagógico VOAR (W), as estratégias de ensino e de aprendizagem passam pela resolução de problemas em torno de questões próximas da realidade, relacionadas com o currículo mas socialmente relevantes e ligadas aos contextos de vida dos educandos. A metodologia de projeto articula as aprendizagens académicas com situações da vida real, o que constitui hoje um dos aspetos mais importante da aprendizagem, quer a um nível interdisciplinar, quer a um nível do domínio competencial, na medida em que conduz a aprendizagens significativas (Garcia, 2012, p.216).

As pessoas ficaram muito mais abertas ao trabalho colaborativo. Houve uma mudança, não digo de paradigma, mas sinto que as pessoas articulam mais,

questionam mais, pedem mais ajuda (...). Há mais esta preocupação de articular práticas, de articular inícios de projetos, de fazer coisas em conjunto, de partilhar (...), e também de [os professores] se desafiarem uns aos outros. (E8).

Houve equipas que funcionaram muito bem. Ganharam o hábito de planificar em conjunto e vão muitas vezes às salas umas das outras. (E1).

A observação de aulas acabou por levar à construção criativa de projetos interdisciplinares mais abrangentes. Nunca me tinha passado pela cabeça juntar Matemática e Educação Física. Há coisas que só nos ocorrem ao fazer a observação de aulas. (E4).

Eu acho que está muito melhor [sobre avaliação formativa], que as pessoas também consciencializaram, sobretudo, a importância do *feedback*. O *feedback* não só aos alunos mas o *feedback* dos e aos colegas. (E8).

Agora, por observação do que se está a passar, parece-me que realmente deu frutos. A metodologia [de projeto] ficou muito clara, as pessoas perceberam como funcionava e que era eficaz, e estão a implementá-la por opção própria. (E7).

Não posso dizer que todos os professores aderem a essas práticas, mas posso afirmar que quase todos aderem. (E2).

No que se refere à tipologia das EP,

com as EPM,

Nas EPM, trabalhamos sobre metodologias. Os processos são muito semelhantes, seja qual for a disciplina. (E8).

As pessoas perceberam que podem trabalhar juntas e que o objeto pedagógico não é necessariamente um conteúdo ou uma aprendizagem de âmbito disciplinar. Pode ser uma metodologia. A princípio foi um bocadinho estranho, as pessoas sentiram-se sem chão, até perceberem que a própria metodologia também se aprende. (E3).

E como se pretende que haja efetivamente interdisciplinaridade, (...) o trabalho da equipa multidisciplinar é uma coisa muitíssimo importante porque as pessoas entreejudam-se. (E2).

Com as multidisciplinares, (...) juntámos pessoas com sensibilidades diferentes, de diferentes áreas e nasceram reflexões muito interessantes. (E4).

(...) percepção de que há dificuldades transversais às diferentes áreas do saber; soluções e medidas aplicadas noutras áreas do saber e noutros níveis de ensino podem servir de modelo inspiracional para a área do saber própria; ao fim e ao cabo sentirmo-nos apoiados e reforçados na acção pedagógica; poder contar com a perspectiva de quem está a ver de fora, apesar de estar por dentro da orgânica do projecto. (Q13).

Quando o foco da observação entre pares incide sobre processos, inter-relações e práticas pedagógicas de âmbito transversal à docência, as equipas multidisciplinares configuram-se como a modalidade que mais favorece a colaboração e o *feedback* construtivo. Ao retirar o enfoque do conteúdo académico, a pressão sobre o observado reduz drasticamente e o observador, naturalmente, dirige a sua atenção para aspetos metodológicos, estratégicos ou relacionais dos quais pode, inclusivamente, retirar inferências sobre formas de pensar e de agir em áreas diferentes da sua, confrontando o objeto da observação com a sua própria experiência (Torres et al, 2017).

Com as EPA

O facto de as pessoas serem de áreas afins dá-lhes outro à vontade, menos constrangimentos e eu acho que estas equipas têm maior adesão do que as multidisciplinares, embora sirvam propósitos diferentes, claro. (E7).

Com disciplinas afins, conseguimos perceber, por exemplo, onde articular interdisciplinarmente, acabamos por discutir instrumentos e formas de avaliação diversificadas, e refletir muito sobre avaliação formativa. (E4).

Quando nós estamos a trabalhar avaliação formativa, estamos a falar uma linguagem muito mais específica e partilhada por quem trabalha colaborativamente numa mesma área. (E8).

Há autores que defendem que a observação entre pares de áreas científicas comuns, focada nos conteúdos ou didáticas de uma área específica é a

modalidade que, efetivamente, resulta em aprendizagem (Torres et al, 2017). A observação no seio de um determinado grupo ou departamento disciplinar contribui, de facto, para que os envolvidos se situem enquanto docentes daquela área específica e tenham a oportunidade de identificar problemas ou dificuldades que dificilmente consciencializam se não assumirem o papel de observador (idem). No entanto, esta familiaridade com o contexto pode ser um inibidor do potencial reflexivo sobre as práticas porque, por um lado, compromete a disponibilidade para a colaboração entre observador e observado, imprimindo um clima de maior pressão à observação e, por outro, o *feedback* do observador tende a centrar-se mais no conteúdo (quantidade, ritmo do ensino, tempo utilizado em aspetos muito concretos) e menos nas estratégias utilizadas para envolver os alunos nas aprendizagens (Hendry et al, 2021).

EPM vs EPA

[Nas EPA] As pessoas estão mais habituadas, falam mais a mesma linguagem, dão importância a aspetos semelhantes dos processos [de ensino e aprendizagem]. Sinto que essa parte correu melhor do que entre disciplinas de áreas diferentes. (E8).

Como eram professores tão diferentes [EPM], tinham mesmo que se juntar. Não bastava meia palavra para se entenderem. Nos grupos disciplinares pensamos da mesma maneira, falamos a mesma língua, acabamos por nos envolver menos e trabalhar mais à distância, com documentos partilhados. Nas EPM isso não funciona. Tens mesmo de conversar sobre os assuntos e encontrar uma linguagem comum. (E4).

Ambas as constituições - disciplinares ou multidisciplinares - fazem sentido e são sempre necessárias. Um bom professor que trabalha colaborativamente transdisciplinarmente, é também um bom professor que trabalha colaborativamente na sua área. (E3).

Seja qual for [a tipologia], se as tarefas das EP forem de facto relevantes para o trabalho dos professores, se eles virem pertinência e praticabilidade, então isso vai envolver muito mais as pessoas. (E4).

Os testemunhos dos entrevistados revelam a percepção de que as práticas supervisivas que envolvem observação, partilha e reflexão levam a que os professores trabalhem de forma mais colaborativa e, a um nível mais profundo, têm influência na consolidação de crenças e práticas concretas estruturantes do modelo pedagógico e da cultura de escola:

As pessoas tinham medo de se expor, ainda havia pessoas com medo de perguntar a que é que se referem quando se fala deste ou daquele conceito... O facto de termos feito isto, de forma faseada, hierarquizada e consistente, permitiu que o crescimento de todos fosse mais harmonioso e mais uniforme. E daí, a consistência que o nosso modelo pedagógico tem hoje. (E3).

Todas estas ações contribuem definitivamente para a construção de uma nova cultura de escola que aqui estamos a construir. (E7).

Eu acho que muda sobretudo esta coisa de as pessoas perceberem que têm, efetivamente, de trabalhar colaborativamente para o sucesso ser de todos. (...) O que sai para fora é o trabalho da equipa. As pessoas saberem que o trabalho vai ser o mesmo, independentemente do professor que dá a disciplina A, B ou C. O trabalho que é feito na escola é o mesmo. (E8).

É cada vez mais evidente o envolvimento dos professores nesta forma de ver o ensino. Quem cá ficou abraçou a mudança e quem vem de novo sabe ao que vem. (E4).

Existem, na literatura, três perspetivas teóricas sobre a cultura organizacional de escola: a integradora, a diferenciadora e a fragmentadora (Torres, 2013). Quando uma cultura é coesa e congrega os elementos da organização sob um firmamento de valores e crenças que dão corpo à visão, quando se verifica um elevado grau de identificação com a missão da organização e existe consenso nas interpretações dos seus diversos atores, significa que estamos perante uma cultura integradora (Caixeiro et al, 2018). Numa escola com estas características, nas quais os valores, as crenças, as práticas fundamentam uma missão educativa bem definida, em que existe um sentido de comunidade e um sentimento de responsabilidade partilhada pela melhoria, os processos de inovação têm mais

probabilidade de ser bem sucedidos (Deal & Peterson, 2009). Trata-se de um processo circular em que uma cultura forte, através de práticas colaborativas gera melhoria e estas, por sua vez, contribuem para uma cultura de escola cada vez mais definida e coesa. As práticas formais de SPVP horizontal implementadas nos últimos dois anos vieram conferir uma estrutura a processos informais que já existiam no passado. No ano em que decorreu a recolha de dados para esta investigação, o foco das EP esteve no TP e na Avaliação formativa. No ano anterior, esse foco incidiu sobre tutorias, TA e vivência democrática da escola. No entanto, o modelo pedagógico VOAR inclui outras vertentes:

Eu acredito que o aluno VOAR só nasce se fizer TP, TA, sentir que faz parte de uma equipa, que tem um herói e uma bandeira, que participa em conselhos de alunos de turma, em assembleias de escola, ou seja, é toda esta orquestração que no fim faz nascer o aluno VOAR. Se alguma delas falha, esse aluno não surge. Surge uma coisa mais para aqui, mais para acolá, agora, o aluno VOAR na íntegra é o resultado destas metodologias, destas atividades, destas didáticas, destas dinâmicas, desta forma de estar na Educação. (E2).

Por essa razão,

As EP são muito importantes, na verdade são as reuniões que são mais úteis a meu ver. Mas ainda há muito trabalho pela frente e por isso temos de criar uma cultura de observação e de trabalho colaborativo. Se não se criar essa cultura, vamos andar sempre a dar um passo à frente e outro atrás porque não se estabelece uma continuidade, uma rotina. Não se cria o hábito nas pessoas de colaborar e partilhar para fazermos cada vez melhor. Tem mesmo de ser uma coisa continuada no tempo, mesmo correndo o risco de haver quem ache que é um acréscimo de trabalho. (E4).

Simultaneamente,

É muito importante as pessoas quando vêm para o colégio conhecerem bem o projeto educativo. Saberem exatamente ao que é que vêm. Saber quais é que são as práticas, porque é que são implementadas, dar-lhes uma visão do todo. As EP são fundamentais para conseguir isto. (E8).

Em conclusão, sobre a valorização que os professores fazem das EP:

As EP ajudaram-me a sistematizar os valores fundamentais do modelo pedagógico: as vinculações, a capacidade de iniciativa, a autonomia, a responsabilidade. (E6).

(...) há professores que continuam a resistir à mudança, mesmo com a observação e com testemunhos de outros colegas. Penso que não tem a ver com desconfiança, mas porque estão colados a práticas com as quais se sentem mais confortáveis. Seria muito bom mantermos as equipas pedagógicas no próximo ano. (Q7).

Na sequência das EP, senti necessidade de ter mais formação. (E4)

A dinâmica de observação de aulas é fundamental para o nosso desenvolvimento docente mas não é algo que procuremos espontaneamente. Porque é trabalho acrescido, é mais tempo na escola... Mas ao fazer parte do nosso plano de trabalho, ao entrar de facto nas nossas rotinas, é aquele passo para irmos da escola que temos à escola que realmente queremos. (E4)

(...) fiz uma aula que eu achei que era lindíssima sobre a Liberdade. [Os alunos acharam que] foi uma seca. (...) Eu centrei aquela aula em mim, nas minhas expectativas, na minha cultura, naquele que é o meu conceito de Liberdade. Esqueci-me que a aula não era para mim, era para os meninos. (E3).

Como professora nova no colégio, senti-me assoberbada com toda a novidade com que me vi confrontada. Pertencer a uma equipa pedagógica, é sem dúvida algo muito valioso quando há toda uma dinâmica de escola que se tem de absorver. (...) Para mim, o que fica deste primeiro ano, é a clarificação de conceitos e o tentar perceber como se concretizam no nosso dia a dia em sala de aula. (Q13).

A supervisão pedagógica entre pares é muito proveitosa quando trabalhamos com colegas que têm mais experiência e podem ajudar na nossa evolução. Gostaria

que no próximo ano pudéssemos continuar a trabalhar em equipas pedagógicas pois, no meu caso, ajudou-me muito a melhorar as minhas práticas e progredir. (Q9).

O maior desafio num processo de mudança é garantir que ele se torna duradouro e sustentável (Fink & Hargreaves, 2006), que evolui de um projeto de inovação para se passar a constituir como matriz de um novo sistema (p.18).

Para fazer de uma escola uma boa escola, um conjunto de condições (estruturas, funções, recursos, métodos de trabalho, cultura profissional de metas partilhadas, liderança, oportunidades de crescimento profissional, entre outras) devem estar reunidas, em simultâneo e durante uma *long durée*, para atingir a melhoria da educação. (Caixeiro et al, 2018, p.94).

Os dados aqui apresentados e discutidos apontam para o facto de estarmos na presença de uma escola com estas características. Da análise realizada, emerge evidência da relação entre práticas supervisivas - estimuladas e apoiadas por uma liderança forte e comprometida com a mudança - e a construção de um referente comum de valores e crenças entre os professores, tendo em vista a reconfiguração da cultura escolar. No próximo capítulo, apresentam-se as conclusões do estudo e sintetizam-se alguns dos aspetos que nos merecem destaque.

Capítulo 4

Conclusões

De volta ao problema de investigação

De que modo a supervisão pedagógica contribui para a reconstrução da cultura de escola, na perspectiva de professores e lideranças de uma escola em transformação?

A partir do desenho de um estudo de caso, procurou compreender-se este fenómeno através das percepções de professores e lideranças de uma escola em processo de mudança. A expectativa era de, ao compreender o caso na sua completude e riqueza, encontrar pistas para novas perspectivas de análise quer do ponto de vista intrínseco às características que o tornam único, quer na possível aplicação a contextos, configurações e condições semelhantes. Não se presume, pois, buscar orientação para a construção de corpos de teoria ou conhecimento generalizado, mas encontrar novas perspectivas com base no conhecimento do caso concreto. Haverá, certamente, algumas fragilidades no estudo, nomeadamente a possibilidade de que apenas os inquiridos que tenham tido experiências positivas tenham respondido ao questionário. Dos vinte e dois participantes nas dinâmicas supervisivas, quatro não responderam, o que representa aproximadamente dezoito por cento. Além disso, a seleção de participantes nas entrevistas poderá também estar sujeita a alguma subjetividade de quem conhece a instituição, embora a triangulação entre os dados recolhidos através do questionário e das entrevistas confira consistência às percepções dos docentes e das lideranças sobre a relação entre as práticas supervisivas e a reconstrução da cultura de escola. Os relatos obtidos nas entrevistas foram bastante pormenorizados e ricos em informação pertinente para o estudo, bem como as respostas às questões abertas do questionário que, sendo de resposta opcional, foram respondidas na sua maioria (o questionário continha três perguntas abertas, o que representa um total de cinquenta e quatro respostas, das quais quarenta e cinco foram respondidas, ainda que com diferentes graus de profundidade e detalhe).

Qual é, então, a percepção dos agentes de mudança da escola em estudo, sobre esse impacto? As conclusões são aqui estruturadas com base nos indicadores

para a definição de uma cultura de escola colaborativa (Grunert & Whittaker, 2015).

História, Visão, Valores e Crenças partilhadas

As culturas constroem o presente com base no seu passado que celebram, principalmente, através de histórias. Na escola em estudo, a origem transformadora da instituição constitui o mote para o perfil de aluno definido, e para uma parte significativa das práticas que materializam a tomada de iniciativa e a participação democrática dos alunos. No entanto, há um entendimento generalizado de que a melhoria da escola é um processo contínuo, sobre o qual, de forma constante, se debate, reflete, avalia e se fazem reajustes. Os testemunhos recolhidos nas entrevistas a professores, lideranças superiores e intermédias, bem como nas respostas dos professores a itens abertos do questionário, parecem remeter para uma cultura integradora. Neste tipo de cultura, “o grau de partilha e de identificação com a missão da organização é elevado” (Torres, 2013, p.59). Existem referências transversais ao modo como as práticas de supervisão pedagógica entre pares contribui para a clarificação e apropriação de aspetos estruturantes da visão e da missão tais como a centralidade do aluno no processo educativo, a importância dada à formação global de cada indivíduo ou a ideia de escola transformadora. Simultaneamente, valores como as vinculações, a capacidade de iniciativa a autonomia e a responsabilidade surgem no discurso de professores e lideranças de uma forma recorrente, a par com referências a crenças partilhadas sobre a capacidade de os alunos construir conhecimento, o papel do professor na nova cultura de escola, e o sucesso das metodologias ativas nas aprendizagens e no desenvolvimento de competências transversais.

O grau de consenso sobre a visão, os valores e as crenças é um indicador importante e crítico. No entanto, para que a cultura de escola cumpra os critérios de cultura colaborativa, há outros critérios a considerar, que a seguir se registam no âmbito deste estudo.

Desempenho dos alunos, Confiança e Abertura

O primeiro destes indicadores refere-se à discussão sobre o desempenho dos alunos e até que ponto essa discussão gera reflexão sobre a prática docente. Há dados neste estudo que mostram que existe uma atitude investigativa sobre o desempenho dos alunos com a recolha mensal de informações através de questionários de monitorização de desempenhos dos alunos, e também de questionários passados aos próprios alunos, que são discutidos e analisados em equipa pedagógica. Os professores dispõem de tempo para o fazer e discutem reflexiva e criticamente sobre esses dados, com o intuito de avaliar o efeito dessas práticas nas aprendizagens e de as reformular à medida que vão construindo colaborativamente conhecimento profissional. Verifica-se uma forte interdependência entre os professores, evidenciada pelos testemunhos que se referem às mentorias, à observação de aulas e às aprendizagens e discussões que têm lugar nas equipas pedagógicas. A certa altura, uma das entrevistadas relata que, após uma discussão acesa sobre uma determinada opção pedagógica, convida a sua interlocutora a ir assistir a uma aula sua. O que resulta numa dinâmica de observações mútuas que, eventualmente, acabou por ter um impacto não só das práticas mas, a um nível mais profundo, das próprias crenças. Numa cultura colaborativa, os professores confiam que podem partilhar as suas questões, dúvidas e dificuldades profissionais com qualquer outra pessoa da cultura sem pôr em causa o seu trabalho. A liberdade para criticar construtivamente os seus pares, e o uso do *feedback* como oportunidade de aprendizagem e crescimento profissional é característico deste tipo de cultura de escola. Trata-se de um dos aspetos mais delicados das dinâmicas de supervisão pedagógica horizontal, tendo sido identificado em estudos da área como uma das maiores dificuldades sentidas pelos participantes nos processos de supervisão sendo que, em alguns casos, os envolvidos sentiram até necessidade de formação sobre como dar *feedback* (Gosling, 2009, conforme citado em Hendry et al., 2021, p.55). No conjunto da informação recolhida para este estudo, nomeadamente no que diz respeito às perceções sobre o impacto da supervisão horizontal no desenvolvimento profissional dos professores, contam-se apenas três relatos sobre *feedback* concreto recebido em contexto de observação. Todos os outros relatos são vagos ou referem-se, sobretudo, aos temas de reflexão que

emergiram da observação e ao modo como essas observações proporcionaram reflexão individual e coletiva, e debate e partilha entre pares, decorrentes do trabalho das equipas pedagógicas. Isto remete para um tipo de cultura que Gruenert e Whittaker (2015) caracterizam de “colaborativa confortável”, em que a abertura para dar ou receber *feedback* sobre a prática ocorre ocasionalmente, em vez de ser algo que os professores procurem de forma ativa. Ainda assim, a organização persiste em incentivar os professores a envolverem-se em novas experiências de aprendizagem, a experimentar novas ideias em sala de aula e a partilhar os resultados formal ou informalmente, seja no que diz respeito às atividades formativas dinamizadas pela própria escola, interna ou externamente, seja pela promoção de uma atitude constante de investigação-acção tendo em vista a promoção do sucesso dos alunos. Já após a recolha de dados para este estudo, uma professora de Físico-Química apresentou, num seminário externo sobre práticas inovadoras em educação, os resultados de um estudo que conduziu numa das suas turmas, e que trata de tornar o desenho de fórmulas químicas acessível a alunos com dislexia.

Socialização e Relação com as famílias

A visão da escola como um todo, que valoriza e acolhe todos os seus elementos como parte integrante e fundamental para a coesão e sentido de comunidade, passa pela forma como são acolhidos os novos professores e pela capacidade de mobilizar as famílias para a adesão à sua cultura.

A receção e integração de novos professores na cultura de escola é um aspeto altamente cuidado no caso em estudo, referido pelas lideranças como sendo uma preocupação prioritária, valorizado por professores que relataram as suas experiências de mentoria e também percecionado de forma positiva nos relatos de novos professores integrados nas equipas de supervisão pedagógica horizontal. Há, no acolhimento aos novos professores, um sentido de responsabilidade partilhada pela comunidade docente em geral. No que se refere à integração e colaboração com as famílias, os professores são pró-ativos no estabelecimento de contactos regulares e de relações positivas com as famílias e, perante dificuldades, procuram aconselhar-se junto dos colegas. Esta realidade

surge evidenciada quer pelas normas, quer pelos testemunhos de tutores e de uma encarregada de educação, que revelam que as famílias são envolvidas ativamente e de forma recorrente em concertação com o trabalho dos professores e tutores, com uma periodicidade mínima mensal.

Liderança

“As lideranças de culturas robustas são distribuídas entre professores, administradores, pais e alunos (...). Juntos, múltiplos líderes lêem, moldam e renovam continuamente a cultura da sua escola” (Deal & Peterson, 2016, p.17). Quando se sentem valorizados enquanto profissionais que fazem a diferença na escola, os professores envolvem-se proativamente nas decisões relacionadas com o sucesso dos alunos (Bolívar, 2017). O facto de as decisões pedagógicas mais relevantes serem tomadas, na escola em estudo, em plenário de professores, em que todos têm voz e são envolvidos de forma ativa, é característica de uma cultura colaborativa. A análise dos dados (conforme referido anteriormente) revela um estilo de liderança distribuída, em que diferentes atores assumem papéis de liderança em diferentes níveis. A Direção desenha o contexto cultural da mudança, removendo barreiras à partilha, criando mecanismos de partilha, e valorizando aqueles que partilham, ao mesmo tempo que gera situações de aprendizagem colaborativa em que todos têm uma função transformadora (Fullan, 2007). Ao partilhar responsabilidades, a liderança conseguiu mobilizar um grupo diversificado de pessoas desta comunidade coesa cujos membros estão claramente comprometidos com a instituição. Este estilo de liderança, também designada de liderança transformacional, é condição necessária para o desenvolvimento de uma cultura de escola colaborativa (Fullan & Hargreaves, 2000). Isto é, gera mudanças acentuadas nas estruturas organizacionais, na transformação de colaboradores em líderes, na implementação de novas práticas pedagógicas mais eficazes e, consequentemente, na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos (Leithwood, 1990, conforme citado em Santos & Neves, 2018). No entanto, “a mudança na educação é fácil de propor, difícil de implementar, e extraordinariamente difícil de sustentar” (Fullan, 2007, p.104). A questão da

liderança sustentável nos processos de transformação da escola é fundamental para garantir a continuidade. A investigação revela que muito raramente projetos piloto de inovação passam à chamada “fase de continuação, incorporação, rotinas, ou institucionalização”, que determina se a mudança é ou não incorporada pelo sistema (Fullan, 2007, p.54). Na escola em estudo, o processo de inovação tem já uma década, o que aponta para uma mudança que se tem mantido no tempo, provavelmente devido a três fatores que Fink e Hargreaves (2006, p.102) identificam como críticos para a continuidade: (1) a mudança foi incorporada de forma permanente na estrutura, através da manutenção de condições organizativas que a viabilizam (no caso, disponibilidade de horário para trabalho colaborativo e supervisão, e processos rigorosos de monitorização); (2) foram implementados procedimentos de apoio, especialmente para os novos professores; (3) há um conjunto significativo de professores empenhados na mudança, movidos por um compromisso para com a organização, unidos na responsabilidade partilhada pelo sucesso da missão. Neste contexto de mudança, a ação da liderança de topo evidencia duas das três dimensões que, segundo os autores, condicionam positivamente a mudança educacional sustentável: (1) a preocupação com a aprendizagem contínua da comunidade e com as relações interpessoais e o bem estar das pessoas (dimensão de profundidade) e (2) o investimento constante no desenvolvimento dos profissionais e da organização, com delegação e partilha de responsabilidades (dimensão de amplitude).

Consciência colegial

A organização incentiva os professores a acreditar que podem melhorar profissionalmente através da observação dos seus pares e da partilha e reflexão sobre a prática observada. Não só encoraja a colaboração tendo em vista o desenvolvimento profissional, como cria condições organizacionais que a viabilizam, de modo a que não se torne uma sobrecarga para os professores, mas que faça parte da orgânica de funcionamento da própria instituição. Isto não basta, porém, para que haja plena colaboração entre pares. Não tem tanto a ver com as oportunidades de observar ou com a quantidade de observações, mas

sim com a disponibilidade emocional dos professores para discutir de forma franca, aberta e construtiva sobre o que observaram.

Sem uma reflexão colaborativa sobre situações educativas diversificadas e sobre resolução de problemas concretos, perde-se o potencial formativo da reflexão (Sanches, 2019). Assim, as oportunidades de aprendizagem colaborativo passam a constituir apenas momentos formais sem relevância para o desenvolvimento dos professores e da organização. Os testemunhos recolhidos nas entrevistas referem, de forma consistente, alguma resistência que ainda existe no que diz respeito à disponibilidade dos docentes para observar e ser observado, embora esta dificuldade não seja corroborada pelas respostas dos professores ao questionário. Pelo contrário, as respostas revelam uma perceção maioritariamente positiva quanto à relevância da observação de pares para o desenvolvimento profissional. Estamos, assim, perante uma cultura de escola situada entre uma cultura colaborativa e uma colaborativa-confortável, o que não deixa de ser um tema interessante para reflexão, atendendo à amplitude temporal em que decorre o processo de transformação da escola em estudo.

Após uma década de formação, supervisão, construção colaborativa de uma nova cultura organizacional de escola, o problema do combate ao individualismo profissional dos professores e a resistência à exposição mantêm-se na ordem do dia, tal é a profundidade com que estão enraizados na cultura docente. Daí a extraordinária relevância de criar mecanismos eficazes de monitorização e reavaliação das práticas, mantendo as dinâmicas colaborativas ativas, numa visão da supervisão pedagógica formativa e desenvolvimentista, transformadora dos sujeitos e dos contextos e, por isso, ao serviço da sustentabilidade da mudança (Moreira, 2015).

Destaques

Ao procurar conhecer o caso em profundidade, alguns aspetos se destacaram por se afigurarem como particularmente relevantes para a sua compreensão:

Longevidade

Em primeiro lugar, o facto de se tratar de um processo de inovação cujo impacto transformativo se tem prolongado e mantido no tempo. As investigações publicadas sobre inovação nas escolas referem-se frequentemente a estudos que decorrem durante a fase inicial da implementação (Lima & Miranda, 2017; Silva & Silva, 2017; Verdasca, 2018; Estrela & Ricardo, 2022) ou estudos sobre projetos pontuais de inovação (Sousa & Araújo, 2019; Saraiva et al, 2019; Ribeirinha & Silva, 2021), sendo frequente encontrarmos na literatura conclusões que remetem para resultados animadores mas pouco consistentes, referindo limitações temporais ou preocupação sobre a questão da sustentabilidade da inovação, e da necessidade de continuidade para que esta inovação seja duradoura e não se esgote com o fim deste ou daquele projeto (Rodrigues & Vale, 2017; Nicolson & Harper, 2014; Roldão & Almeida, 2018; Sousa & Amador, 2018; Ivarsson, 2019; Hendry et al, 2021). Ao ter a oportunidade de estudar um caso que sustenta a mudança ao longo de dez anos, surgem pistas que podem ser úteis quanto à questão da manutenção e sustentabilidade.

Organização aprendente e aprendizagem organizacional

Em segundo lugar, a criação de uma *comunidade profissional de aprendizagem* que se transforma e é transformadora. Tomando como ponto de partida que a prática de cada docente é condicionada pelo seu referencial de crenças e valores enquanto pessoa e profissional, que se rege pelo modo como cada um encara a profissionalidade e como compreende o ensino e a aprendizagem, ao fazer parte de um corpo docente numa escola em transformação, existe uma pressão para que as práticas se adequem, de modo a responder às exigências institucionais. No entanto, quando as mudanças que se pedem aos professores entram em rutura com a identidade profissional construída a nível pessoal e social, é necessário que não mudem apenas as práticas mas que se dê uma alteração profunda, interna, para que elas sejam sustentadas por uma nova visão convicta do que é ser professor na nova cultura que se quer construir. Só dessa forma a inovação é sustentável e duradoura.

Este estudo revela de que modo a participação em práticas de supervisão pedagógica colegial, incorporadas na estrutura organizacional de escola, promove e facilita essa transformação interna e profunda de crenças e valores, que vai muito além da partilha e reflexão sobre aspetos formais de natureza tecnicista da prática docente. Contribui, sim, para o questionamento e para a análise das práticas, das decisões, das opções pedagógicas, e dá origem a uma atitude investigativa inerente ao desenvolvimento profissional e característica de uma verdadeira comunidade de aprendizagem. Estamos, pois, perante uma estrutura que promove a aprendizagem organizacional (realizada pelos seus agentes organizacionais - professores, funcionários, diretores, alunos) e que implementou mecanismos promotores da aprendizagem como coletivo no interior da organização (Rebelo & Gomes, 2011). Simultaneamente, trata-se de uma organização aprendente, aberta ao exterior através de parcerias e de projetos de formação com outras escolas, na qual uma clara estratégia de liderança impulsionadora da aprendizagem, direciona e aproveita essas aprendizagens em benefício da organização (Senge, 2012). São precisamente estes processos de autodesenvolvimento que conferem durabilidade e sustentabilidade às organizações (Bolívar, 2017).

Múltiplos decisores

Em terceiro lugar, destaca-se o papel das *equipas pedagógicas* na concretização de uma visão de liderança que delega e distribui responsabilidades. As equipas pedagógicas de ciclo atuam neste contexto como decisores curriculares, na linha da proposta de Formosinho e Machado (2018), integradas numa estrutura organizacional promotora de uma orgânica de desenvolvimento curricular articulada e integradora, alternativa ao carácter compartimentador e seletivo dos Departamentos disciplinares que, nesta escola, não existem. Paralelamente, a um nível micro da gestão do currículo, as equipas pedagógicas de áreas afins oferecem aos professores a oportunidade de discutir com profundidade e tomar decisões sobre questões didáticas e metodológicas específicas e, as equipas multidisciplinares, expõem os professores a experiências de observação diversas, enriquecedoras da reflexão e da prática na medida em que se situam sobre áreas

com práticas e abordagens distintas, e contribuem para fazer pontes entre diferentes áreas.

Monitorização

Por último, um dos aspetos que nos merece destaque, prende-se com os mecanismos de *monitorização* da implementação do modelo pedagógico, através de um órgão integrado na estrutura organizacional (a EMI), que propõe, coordena, articula, monitoriza e avalia todos os processos colaborativos e supervisivos, garantindo a articulação e coerência dos processos com os objetivos da instituição. Tratando-se de um órgão com funções supervisivas, a abordagem não é diretiva mas antes de coordenação e monitorização de equipas de professores que funcionam em autonomia. Entende-se aqui o papel supervisivo da EMI como monitorização e regulação de processos (Gaspar et al, 2012), que se enquadra na perspetiva da supervisão pedagógica à luz do conceito de escola reflexiva (Alarcão, 2014), de acordo com a qual

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 corresponsabilização, desenvolve-se como instituição. (p.32).

A implementação e manutenção de mecanismos de monitorização numa organização em transformação é um fator crítico para a sustentabilidade da mudança (Machado & Alves, 2014; Silva & Silva, 2017).

Notas finais

O estudo realizado teve como foco processos internos de formação e supervisão para o desenvolvimento profissional docente no contexto da reculturação da instituição. Na reconstrução da cultura de escola do caso estudado, a liderança assume o desenvolvimento profissional como parte integrante do trabalho dos professores - com um forte incentivo à investigação sobre a ação, à revisão colegial de práticas e ao trabalho sobre o currículo - suportado por mecanismos institucionais de avaliação e monitorização tanto dos processos como dos

resultados, essenciais para a continuidade e sustentabilidade da mudança. Na perspectiva de professores e lideranças, as práticas supervisivas colaborativas têm contribuído para: (i) a apropriação coletiva de crenças partilhadas e de identificação com os valores da instituição; (ii) situar a aprendizagem - de professores e alunos - enquanto prioridade da organização; (iii) criar uma comunidade de aprendizagem confiante e aberta à colegialidade; (iv) estimular práticas de investigação reflexiva através de trabalho colaborativo docente, observação, reflexão crítica, discussão e partilha entre pares; (v) envolver os professores em processos contínuos de melhoria, com recolha de dados, investigação e reflexão sistemática; (vi) aferir, rever e mudar práticas; (vii) o sentir a escola como um todo.

De acordo com as percepções dos seus agentes, a reculturação da docência tem tido neste caso concreto, através das práticas de supervisão pedagógica implementadas na organização, uma influência determinante na reculturação da escola. Ficou também claro o relevo que a instituição dá à aprendizagem em contextos externos (provavelmente por se tratar de uma escola de pequena dimensão, com um corpo docente bastante reduzido), nomeadamente ao fazer parte de redes de escolas parceiras, com as quais tem estabelecido dinâmicas de aprendizagem mútua. “A colaboração eficaz em redes de escolas está a tornar-se um caminho para a melhoria”, o que tornaria pertinente um estudo aprofundado sobre o impacto dessas parcerias (Bolívar, 2017, p.24). Questionando, por exemplo, em que medida a aprendizagem em redes de escolas influencia mutuamente a reculturação. Até que ponto as escolas parceiras partilham conhecimento e o aplicam ou adaptam aos seus contextos? Que aspetos da cultura organizacional foram influenciados pela aprendizagem em redes? Até que ponto é viável replicar práticas (docentes, de liderança, de monitorização) em escolas com contextos semelhantes? Qual é a valorização que as escolas fazem do conhecimento que emerge da aprendizagem em rede?

“A base de conhecimentos existente sobre o melhoramento das escolas mostrou-nos como criar ilhas de melhoramento” (Hargreaves et al, 2005, 147). Confiamos que este estudo possa contribuir, ainda citando os autores, para fazer

arquipélagos a partir de ilhas e, quem sabe um dia, para construir continentes inteiros de mudança.

Referências

- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-127. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2951822>
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado e J. M. Alves (Coord.), *Coordenação, Supervisão e Liderança: Escolas, projetos e Aprendizagens* (pp. 22-35). Universidade Católica Editora.
- Alarcão, I., Roldão, M.C, & Sá-Chaves, I. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.
- Amante, L. & Oliveira, O. (2019). *Avaliação e Feedback: Desafios Atuais*. Universidade Aberta.
- Amorim, S., Cabral, I., & Alves, J. M. (2020). Culturas escolares, lideranças e resultados: apresentação de resultados de um estudo de caso duplo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, nº especial, 144–171. <https://doi.org/https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8504>
- Baptista, B., Rodrigues, D., Moreira, E. & Silva, F. (2021). *Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?* In A. Moreira, P. Sá & A.P.Costa (Coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação Vol.2 - recolha de dados* (pp. 13–36). Universidade de Aveiro.
- Barroso, J. (2013). Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola. *Volume 1 – D26 – Unesp/UNIVESP*. UNESP. <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative Research for Education*. Pearson.
- Bolívar, A. (2017). El Mejoramiento de la Escuela: Líneas Actuales de Investigación. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51(2), 5-27. https://doi.org/10.14195/1647-8614_51-2_1

Brinkman, S. (2018). The Interview. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 997-1038). SAGE Publications.

Caixeiro, C.A.; Verdasca, J.C. & Estêvão, C.V. (2018). Liderança e cultura organizacional: O impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es). L. Grave, G. Bastos & I. Oliveira (Coord.), *Liderança e Inovação em Contextos Educacionais*, (pp. 85-122). Universidade Aberta.

Calado, S., & Ferreira, S. (2005). Análise de Documentos: método de recolha e análise de dados. *Metodologia da Investigação I*. DEFCUL.

Carneiro, A. (2014). Observação de aulas em parceria - Reflexão retrospectiva. In J. Machado & J.M. Alves (Coord), *Coordenação, Supervisão e Liderança. Escolas, projetos e aprendizagens* (pp. 48-53). Universidade Católica Editora.

Coelho, L. (2012). *A supervisão, a aprendizagem diferenciada e a motivação*. (Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal)

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.

Creswell, J.W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.

Cross-Discipline Observation Project. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(2), 251-259. <http://www.isetl.org/ijtlhe>

Deal, T. & Kennedy, A. (2008). *The new corporate culture. Revitalizing the workplace after downsizing mergers, and reengineering*. Basic Books.

Deal, T. & Peterson, K. (2009). *The Shaping of School Culture Fieldbook*. Jossey-Bass.

Deal, T. & Peterson, K. (2016). *Shaping School Culture*. Jossey-Bass.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. D.R. I Série. 129 (2018-07-06) 2918 - 2928

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. D.R. I Série. 129 (2018-07-06) 2928 - 2943

Delors, J., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M. & Nanzhao, Z. (1996). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. *Educação um tesouro a descobrir*, 6. UNESCO

Dewey, J. (2012). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. Duke Classics.

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania: Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio. D.R. II Série. 90 (2016-05-10) 14676

Estrela, E. & Ricardo, M.M. (2022). Inovação e mudança na formação de professores: reflexões sobre o processo de autonomia e flexibilização curricular em duas escolas da região de Lisboa. *Revista Lusófona de Educação*, 50(50), 143-160, <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7549>

Fink, D. & Stoll, L. (2005). Educational Change: Easier said than done. In A. Hargreaves (Ed.), *Extending Educational Change* (pp. 17–41). Springer.

Formosinho, J. & Machado, J. (2018). As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores. In J. Machado & J.M. Alves (Org.), *Melhorar a Escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção das escolas e políticas educativas* (pp. 91-106). Universidade Católica Editora.

Freinet, C. (2004). *Pedagogia do Bom Senso*. Martins Fontes.

Freitas, A.I. & Resendes, L.G. (2018). Liderança na Escola. In L. Grave, G. Bastos & I. Oliveira (Coord.), *Liderança e Inovação em Contextos Educativos* (pp.42-59). Universidade Aberta.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A Escola como Organização Aprendente*. Artmed Editora.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Education*. Teachers College Press.

Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2014) *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. <https://www.ileio.com>

Gaspar, M. I., Seabra, F. & Neves, C. (2012). A Supervisão Pedagógica. Significados e Operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12(1), 29-57

Gaspar, M.I (2004). Competências em questão: contributo para a formação de professores. *Discursos. Série: perspectivas em Educação*, 55-71. Universidade Aberta.

Gruenert, S., & Whitaker, T. (2015). *School Culture Rewired: How to Define, Assess, and Transform It*. ASCD.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. Jossey-Bass

Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M. & Hopkins, D. (2005). International Handbook of Educational Change - Introduction. In A. Hargreaves (Ed.), *Extending Educational Challenge* (pp. 1-16). Springer.

Hendry, G.D., Georgiou, H. & Lloyd, H. (2021). It's hard to grow when you're stuck on your own: Enhancing teaching through a peer observation and review of teaching program. *International Journal of Academic Development*, 26(1), 54-68. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2020.1819816>

Ivarsson, L. (2019). What's in It for Me? - Peer Observation of Teaching: Experiences from a Primary School in Sweden. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(3), 128–141. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.3.7>

Jerald, C.D. (2006). School Culture: The Hidden Curriculum. *Center for Comprehensive School Reform and Improvement*. Learning Point Associates. <https://eric.ed.gov/?id=ED495013>

Kentenich, J. (1985). *Desafios de nuestro tiempo*. Santiago: Editorial Paris.

Kilpatrick, W.H. (1929). *The Project Method. The use of the purposeful act in the educative process*. Teachers College, Columbia University. <http://www.educationengland.org.uk/documents/kilpatrick1918/index.html>

Lima, Adolfo (1936). *Pedagogia Sociológica. Princípios de pedagogia e plano de uma organização geral da educação*. Edição Couto Martins. <https://purl.pt/12146>

Lima, F. & Miranda, M. (2017). Fazer diferente: promover a autonomia. In C. Palmeirão & J.M. Alves (Coord.) *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular. Os desafios da escola e dos professores* (pp. 131-142). Universidade Católica Editora.

Machado, J. & Alves, J. M. (2017). Organização e Currículo: em busca de um modelo alternativo. In J. M. Palmeirão & C. Alves (Coord.), *Construir a autonomia e a flexibilização curricular nas escolas* (pp.25-37). Universidade Católica Editora

Machado, J. & Alves, J.M. (2014). *Coordenação, Supervisão e Lideranças. Escolas, Projetos e Aprendizagens*. Universidade Católica Editora

Manzini, E. (2004). Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In *Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos*, 2(2), 58-59. https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf

Massano, L. & Henriques, S. (2018). Liderança Digital: a aprendizagem e os processos de informação e comunicação na sala de aula. In L. Grave, G. Bastos, Oliveira, I. (Coord.) *Liderança e Inovação em Contextos Educacionais* (pp. 218-234). Universidade Aberta.

Mesquita, E., Roldão, M. C. & Machado, J. (2019). *Prática supervisionada e construção do conhecimento pessoal*. Fundação Manuel Leão.

Miller, L. (2005). Redefining teachers, reculturing schools: connections, commitments and challenges. In A. Hargreaves (Ed.), *Extending Educational Challenge* (pp. 249–263). Springer.

Moreira, M.A. (2015). A supervisão pedagógica como prática de transformação:

Morgado, J.S. & Silva, C. (2019). Articulação Curricular e Inovação Educativa: caminhos para a flexibilidade e a autonomia. In J. C. Morgado, I. C. Viana, & J. A. Pacheco (Orgs). *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 129-148). De Facto Editores.

Moura, E., Ramos, R., Simões, S., & Li, Y. (2021). Técnica de análise de conteúdo: uma reflexão crítica. In A.P. Costa, A. Moreira & P. Sá (Coords.), *Reflexões em Torno de Metodologias de Investigação vol. 3 – análise de dados* (pp. 45-60).

Mouraz, A., Rodrigues, S., Guedes, M., & Carvalho, M. (2016). Contributos da observação de pares multidisciplinares nas práticas reflexivas de professores dos ensinos básico e secundário. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16(1), 33–54. <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional>

Negroni, P. (2012). “Lone Ranger” to Lead Learner: One Superintendent’s Journey. In P. Senge (Coord.), *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents and Everyone who cares about education* (pp.537-543). Nicholas Brealey Publishing.

Nicolson, M. & Harper, F. (2014). Online Peer Observation: An Exploration of a

O lugar das narrativas profissionais. *Revista Eletrônica de Educação*, 9(3), 48-63. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/40305>

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Refletir e Investigar Sobre a Prática Profissional*, 29, 29–42. https://www.academia.edu/21700427/A_reflex%C3%A3o_e_o_professor_como_investigador

Oliveira, L. (2001). Formação contínua e mudança dos professores. *Educação & Comunicação*, 5(5), 77-90. <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/232>

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória: Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. D.R. II Série. 143 (2017-07-26) 15484

Piaget, J. (1971). *The construction of reality in the child*. Ballantine Books.

Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Universidade Aberta.

Pol, M., Hloušková, L., & Novotný, P. (2007). Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões atuais. *Revista Lusófona de Educação*, 10(10), 63–79. <https://www.redalyc.org/pdf/349/34911872006.pdf>

Prates, L., Aranha, A., & Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola atual. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(1), 20–36. <http://www.eduser.ipb.pt>

Projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário: Despacho normativo n.º 5908/2017, de 5 de julho. D.R. II Série. 128 (2017-07-05) 13881

Rebelo, T. & Gomes, D. (2011). Aprendizagem organizacional e organizações aprendentes. In: D. Gomes (Coord.), *Psicologia das organizações do trabalho e dos recursos humanos* (pp. 95-131). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. Cadernos do CCAP - 2*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores

Ribeirinha, T. & Silva, B. (2021). A convivência entre a aprendizagem online e presencial no processo de formação dos alunos: Um estudo de investigação-ação sobre a operacionalização da “Sala de aula invertida” no ensino secundário português. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), 161-182. <http://doi.org/10.21814/rpe.21345>

Rios, J. (2021). Estudo de Caso: método de pesquisa qualitativa ou método qualitativo de pesquisa? In A. Moreira, P. Sá & A.P.Costa (Coords.) *Reflexões em*

torno de Metodologias de Investigação - métodos (pp. 13–29). Universidade de Aveiro.

Roach, A. T., & Kratochwill, T. R. (2004). Evaluating School Climate and School Culture. *Teaching Exceptional Children*, 37(1), 10–17. <https://doi.org/10.1177/004005990403700101>

Roberts, C. (2012) Leadership. Leading without control. In P. Senge (Coord.) *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for Educators, Parents, and everyone who cares about education* (521-536). Nicholas Brealey Publishing.

Roby, D. (2011). Teacher Leaders Impacting School Culture. *Education*, 131(4), 782-790. <https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer>

Rodrigues, V. & Vale, E. (2017). MIPSE – Relato de um percurso. Uma pedagogia para o século XXI. In C. Palmeirão & J.M. Alves (Coord.) *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular. Os desafios da escola e dos professores* (pp. 56-74). Universidade Católica Editora.

Roldão, M. C. (2019). Supervisão, extra ou intra a ação profissional? A metáfora da navegação. *2º Colóquio Supervisão Pedagógica e acompanhamento da prática letiva*. <https://vimeo.com/363345428>

Roldão, M.C. & Almeida, S. (2018). Contextualização curricular numa rede de escolas portuguesas: promessa ou oportunidade perdida? *Estudos em Avaliação Educacional*, 29 (70), 8-46. <http://dx.doi.org/10.18222/ea.v0ix.4757>

Roldão, M.C. (2013). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In J. Machado & J.M. Alves (Orgs.) *Melhorar a Escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção das escolas e políticas educativas* (pp. 131-140). Universidade Católica.

Roldão, M.C. (2014). Para que serve a Supervisão? In J. Machado e J. M. Alves (Coord.). *Coordenação, Supervisão e Liderança: Escolas, projetos e Aprendizagens* (pp. 36-47). Universidade Católica Editora.

Sanches, A. (2019). A Supervisão Pedagógica enquanto processo colaborativo de formação profissional. In E. Mesquita, M. Roldão, J. Machado, & (Orgs.) *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp. 147–163). Fundação Manuel Leão.

Sanches, M., & Torres, L. (2015). A (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas: tensões e contradições. *II COLÓQUIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO O Governo Das Escolas: Atores, Políticas e Práticas*.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/40010>

Saraiva, A., Miranda, M., Saraiva, J. & Amaral, M.C. (2019). Projeto de Iniciação à docência como experiência formativa para um currículo articulado à realidade. In J. Sousa, J. Pacheco, J.C. Morgado & I.C. Viana (Orgs.). *Currículo, Inovação e Flexibilização em Educação. Atas do II Seminário sobre Currículo, Inovação e Flexibilização, realizado em Braga nos dias 20 e 21 de setembro de 2019* (pp. 31-21). Universidade do Minho.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.

Schultz, J. (2012). *Analysing your questionnaire*. University of Southampton
Southampton Education School.
<https://www.youtube.com/watch?v=c5CIF8RIGb4&t=1s>

Senge, P. (2000). *Schools That Learn A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. Nicholas Brealey Publishing

Sergiovanni, T. J. & Starratt, R.J. (2002). *Supervision: a redefinition*. McGraw-Hill.

Serrano, S. & Seabra, F. (2022). Ser Professor no Século XXI: desafios e metamorfoses. In C. Cavaco, F. A. Costa, J. Marques, J. Viana, R. Marreiros & A.R. Faria (Org.) *Educação e Idades da Vida: Problemáticas de investigação e desafios na sociedade contemporânea*, (pp. 658-665). AFIRSE Portugal

Silva, C. & Silva, I. (2017). P-PIP – Projeto Piloto de Inovação Pedagógica: Desafiar a Escola, Construir Autonomia. In C. Palmeirão & J.M. Alves (Coord.)

Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular. Os desafios da escola e dos professores (pp. 112-130). Universidade Católica Editora.

Soares, I. & Bejarano, N. R. (2008). Crenças dos professores e formação docente. *Revista Da Faced*, 14 (14), 55–71. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/1184>

Sousa, F. & Araújo, J. (2019). Reforçando a dimensão curricular da orientação vocacional a emergência da oficina SOV. In J. Sousa, J. Pacheco, J.C. Morgado & I.C. Viana (Orgs.). *Currículo, Inovação e Flexibilização em Educação. Atas do II Seminário sobre Currículo, Inovação e Flexibilização, realizado em Braga nos dias 20 e 21 de setembro de 2019* (pp. 13-21). Universidade do Minho.

Sousa, M. L. D., & Amador, F. (2018). Dinâmicas de interação numa comunidade de práticas. In L. Grave, G. Bastos, Oliveira, I. (Coord.) *Liderança e Inovação em Contextos Educacionais* (pp. 123-139). Universidade Aberta.

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE Publications

Stolp, S. & Smith, C.S. (1995). *Transforming School Culture. Stories, symbols, values & the leader's role*. University of Oregon.

Stolp, S. (1994). Leadership for School Culture. *ERIC Digest*, 91. scholarsbank.uoregon.edu

Torres, A., Lopes, A., Valente, J., & Mouraz, A. (2017). What catches the eye in peer observation? Observers' perspectives in a multidisciplinary peer observation teaching program. *Teaching in higher education*, 22(7), 822–838 <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1301907>

Torres, L. (2013). Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. *Revista Lusófona de Educação*, 23(23), 51-76. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3354>

Torres, L. (2015). Culturas de escola e celebração da excelência: cartografia das distinções em Portugal, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 41, n. especial, 1419-1438 <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508142954>

Torres, L. (2018). Culturas de escola e excelência: entre a integração de todos e a distinção dos melhores. *RASE: Revista de Sociología de La Educación*, 11(1), 167–185. <https://doi.org/10.7203/rase.11.1.10619>

Veal, A. J. (2018). *Research Methods for Leisure and Tourism*. Pearson.

Verdasca, J. (2018). Na antecâmara de um novo ecossistema educacional. *CFAE Nova Ágora*, 6(6), 1-7. <http://hdl.handle.net/10174/25859>

Vygotsky, L. (2003). *Psicologia Pedagógica. Edição comentada*. ARTMED Editora.

Yin, R.K. (2018). *Case Study Research and Applications. Design and Methods*. SAGE Publications.

| Índice de Anexos

Anexo I. Guiões das Entrevistas.....	156
Anexo II. Questionário.....	158
Anexo III. Quadros de Categorização dos Dados.....	169

Anexo I

Guiões de Entrevistas

Guião de entrevista com as Lideranças

1. Que mudanças ocorreram na escola desde o início da implementação do novo modelo pedagógico
2. Processo de mudança
3. O que falta para passar da escola real à escola ideal
4. Quais foram as principais dificuldades na mudança
5. Caracterização das práticas de SPVP em curso na escola
6. Dificuldades identificadas nas práticas de SPVP e de trabalho colaborativo
7. Perceção sobre o impacto das práticas supervisivas na adesão dos professores à filosofia da escola
8. Até que ponto os professores mudaram as práticas/ se a mudança é convicta e sustentável

Guião de entrevista com Professores

1. Processo de mudança (se aplicável)
2. Processos de SPVP - descrição da experiência pessoal na participação
3. Perceção pessoal sobre a operacionalização dos processos supervisivos e colaborativos
4. Dificuldades sentidas nas dinâmicas de SPVP e trabalho colaborativo
5. Perceção sobre o impacto das práticas supervisivas e colaborativas na aquisição/desenvolvimento de práticas reflexivas; nas crenças sobre a docência; na mudança de práticas

Anexo II

Questionário

As próximas questões têm como objetivo fazer o levantamento das percepções dos docentes acerca do impacto das práticas de supervisão pedagógica (SPVP) horizontal e trabalho colaborativo realizado no contexto das equipas pedagógicas (EP), no desenvolvimento de processos reflexivos sobre as suas próprias crenças enquanto docentes.

1. As EP contribuem para a minha reflexão sobre o que significa

	1 (Discordo totalmente)	2 (Discordo)	3 (Não tenho opinião formada)	4 (Concordo)	5 (Concordo totalmente)
centrar o processo educativo no aluno	☐	☐	☐	☐	☐
Autonomia	☐	☐	☐	☐	☐
construir conhecimento	☐	☐	☐	☐	☐
avaliação formativa	☐	☐	☐	☐	☐
autorregulação	☐	☐	☐	☐	☐
ser professor no CSJ	☐	☐	☐	☐	☐

2. As EP contribuem para partilhar, debater e refletir sobre formas concretas de

	1 (Discordo totalmente)	2 (Discordo)	3 (Não tenho opinião formada)	4 (Concordo)	5 (Concordo totalmente)
centrar o processo educativo no aluno.	☐	☐	☐	☐	☐
desenvolver processos de autorregulação	☐	☐	☐	☐	☐
apoiar a construção do conhecimento	☐	☐	☐	☐	☐
dar feedback aos alunos	☐	☐	☐	☐	☐
realizar uma avaliação formativa das aprendizagens	☐	☐	☐	☐	☐
orientar os alunos nas suas aprendizagens	☐	☐	☐	☐	☐

3. Indique outros aspetos que, em debate na sua EP, tenham contribuído para a sua reflexão individual enquanto docente do CSJ.

A sua resposta

4. A reflexão em EP contribui para a valorização que faço do TP enquanto metodologia promotora

	1 (Discordo totalmente)	2 (Discordo)	3 (Não tenho opinião formada)	4 (Concordo)	5 (Concordo totalmente)
da construção do conhecimento	☐	☐	☐	☐	☐
de aprendizagens significativas	☐	☐	☐	☐	☐
de responsabilidade	☐	☐	☐	☐	☐
de autonomia	☐	☐	☐	☐	☐
de entreaajuda entre pares	☐	☐	☐	☐	☐
da capacidade de liderança	☐	☐	☐	☐	☐
da capacidade de resolver problemas	☐	☐	☐	☐	☐
de planificar o trabalho	☐	☐	☐	☐	☐
da capacidade de comunicar	☐	☐	☐	☐	☐
da autorreflexão	☐	☐	☐	☐	☐

5. A reflexão em EP contribui para a valorização que faço da avaliação formativa, no que diz respeito

	1 (Discordo totalmente)	2 (Discordo)	3 (Não tenho opinião formada)	4 (Concordo)	5 (Concordo totalmente)
à diversificação formas e instrumentos de avaliação	☐	☐	☐	☐	☐
ao feedback dado aos alunos	☐	☐	☐	☐	☐
a proporcionar aos alunos oportunidades de reflexão sobre os processos e os produtos das aprendizagens	☐	☐	☐	☐	☐
a conversar com os alunos sobre o seu desempenho e rendimento	☐	☐	☐	☐	☐

6. Em que medida considera que as EP contribuíram para a sua reflexão individual sobre as suas crenças e práticas?

A sua resposta

Com as questões seguintes pretende-se conhecer as perceções dos docentes sobre o impacto dos processos de SPV horizontal e trabalho colaborativo no processo coletivo de apropriação de crenças e valores, de uma forma geral, pelo corpo docente da escola.

7. As EP contribuem para que os professores fortaleçam ou adiram a crenças e valores fundamentais do modelo pedagógico VOAR, tais como:

	1 (Discordo totalmente)	2 (Discordo)	3 (Não tenho opinião formada)	4 (Concordo)	5 (Concordo totalmente)
a centralidade do aluno no processo educativo	☐	☐	☐	☐	☐
a capacidade do aluno de autorregular as suas aprendizagens, atitudes, relacionamentos e emoções	☐	☐	☐	☐	☐
a capacidade que os alunos têm de ser autónomos	☐	☐	☐	☐	☐
a eficácia das metodologias ativas	☐	☐	☐	☐	☐
o papel do professor enquanto guia e orientador das aprendizagens	☐	☐	☐	☐	☐

8. O trabalho realizado no âmbito das equipas pedagógicas contribuiu para a apropriação de crenças partilhadas sobre docência, no grupo dos docentes que integraram as equipas das quais fiz parte.

- ☐ 1 (Discordo totalmente)
- ☐ 2 (Discordo)
- ☐ 3 (Não tenho opinião)
- ☐ 4 (Concordo)
- ☐ 5 (Concordo totalmente)

9. As EP contribuem para a confiança dos professores na eficácia da metodologia de TP enquanto promotora de aprendizagens significativas

- ☐ 1 (Discordo totalmente)
- ☐ 2 (Discordo)
- ☐ 3 (Não tenho opinião formada)
- ☐ 4 (Concordo)
- ☐ 5 (Concordo totalmente)

10. As EP contribuem para que os professores acreditem que as competências adquiridas através do TP constituem uma mais valia para a vida dos alunos, não só enquanto estudantes, mas para a vida profissional futura.

- ☐ 1 (Discordo totalmente)
- ☐ 2 (Discordo)
- ☐ 3 (Não tenho opinião formada)
- ☐ 4 (Concordo)
- ☐ 5 (Concordo totalmente)

11. As EP contribuem para reforçar as crenças dos professores sobre

	1 (Discordo totalmente)	2 (Discordo)	3 (Não tenho opinião formada)	4 (Concordo)	5 (Concordo totalmente)
a valorização da avaliação formativa	☐	☐	☐	☐	☐
a importância de diversificar os instrumentos de avaliação	☐	☐	☐	☐	☐
a importância de os alunos refletirem regularmente sobre os processos e os produtos das suas aprendizagens	☐	☐	☐	☐	☐
a importância de dar ao alunos feedback constante e esclarecedor	☐	☐	☐	☐	☐

As questões que se seguem têm como objetivo fazer o levantamento das perceções dos docentes acerca do impacto dos processos de SPV horizontal e trabalho colaborativo na adoção ou melhoria das práticas.

12. O trabalho realizado no âmbito das equipas pedagógicas contribuiu para que a mudança que pretendemos implementar no CSJ seja cada vez mais consistente.

- ☐ 1 (Discordo totalmente)
- ☐ 2 (Discordo)
- ☐ 3 (Não tenho opinião)
- ☐ 4 (Concordo)
- ☐ 5 (Concordo totalmente)

13. O trabalho realizado no âmbito das equipas pedagógicas contribuiu para que os docentes nelas envolvidos se tornem cada vez mais convictos e seguros dessas mudança.

- ☐ 1 (Discordo totalmente)
- ☐ 2 (Discordo)
- ☐ 3 (Não tenho opinião)
- ☐ 4 (Concordo)
- ☐ 5 (Concordo totalmente)

14. Como consequência das EP

1 (Discordo totalmente) 2 (Discordo) 3 (Não tenho opinião formada) 4 (Concordo) 5 (Concordo totalmente)

aumentaram as
atividades em
sala de aula
centradas nos
alunos

☐☐☐☐☐

14. Como consequência das EP
(Cont.)

há mais professores a desenvolver estratégias concretas para a autorregulação	☐	☐	☐	☐	☐
aumentou a confiança dos professores na eficácia de TP	☐	☐	☐	☐	☐
os professores valorizam mais o desenvolvimento da autonomia	☐	☐	☐	☐	☐
há mais professores a guiar os alunos na construção do conhecimento	☐	☐	☐	☐	☐
os professores utilizam com mais rigor a metodologia de TP	☐	☐	☐	☐	☐
os professores diversificam mais os instrumentos de avaliação	☐	☐	☐	☐	☐
aumentou o feedback aos alunos durante os processos de aprendizagem	☐	☐	☐	☐	☐
os professores valorizam mais a avaliação formativa	☐	☐	☐	☐	☐

14. Como consequência das EP

(Cont.)

os professores
proporcionam
aos alunos mais
momentos de
reflexão sobre as
aprendizagens

☐☐☐☐☐

há mais diálogo
entre
professores e
alunos sobre a
evolução das
aprendizagens

☐☐☐☐☐

15. Deve ser dada continuidade, no futuro, ao trabalho colaborativo e de supervisão pedagógica entre pares.

☐ 1 (Discordo totalmente)

☐ 2 (Discordo)

☐ 3 (Não tenho opinião)

☐ 4 (Concordo)

☐ 5 (Concordo totalmente)

16. Na sua opinião, qual é o impacto, na prática, do trabalho realizado no âmbito das EP? (o que mudou ou melhorou na escola, quer sob o ponto de vista do trabalho docente com os alunos, quer no que se refere a práticas colaborativas/reflexivas docentes)?

A sua resposta

Anexo III

Quadro A. Categorização dos dados (Objetivo 1.a)

Conceito		Cultura de Escola
Categoria	Sub Categoria	Unidades de registo
Visão	Escola centrada no aluno	"...centra todo o processo educativo na pessoa do aluno" (PE, p.1)
		"...os nossos alunos são efetivamente chamados a fazer parte do processo..." (E2)
		"[Os alunos] podem e devem ser o centro do processo de ensino e aprendizagem." (E2)
		"...há aqui toda uma cultura de permanente auto educação e de permanente crescimento..." (E2)
		"Envolvendo os principais interessados, que são os alunos, antes de tudo,..."(E2)
		"... preocupamo-nos com cada criança e com cada jovem tendo em atenção os seus interesses, ritmos e pontos fortes e as formas de expressão próprias de cada um, bem como as estruturas cognitivas, afetivas, sociais e de valores características das diferentes etapas do seu desenvolvimento" (PE, p.4)
		" cada educando é olhado como único, atendendo-se às suas características e motivações e à fase em que cada um se encontra no seu crescimento pessoal e de aprendizagem" (PE, p. 5)
		"... cada criança é recebida com a consciência de que é um ser único que nos é entregue (...)" (PE, p.8)
		"Respeito pela individualidade de cada criança/jovem, suas características próprias, seus pontos fortes, seus gostos, seu ritmo." (W)
		"...cada um deles tem uma necessidade específica, que é uma pessoa única..." E2
	Formação holística	"escola (...) que permita aos educandos satisfazerem a sua curiosidade, perceberem o mundo à sua volta, criarem, explorarem, dando asas à sua vontade de saber mais, de ter ideias próprias, de saber defendê-las; que se sintam capazes de realizar coisas interessantes, desafiadoras, com competência, com capacidade de iniciativa, com criatividade. Com audácia." (E1)
		"Consciência da globalidade de cada pessoa, enquanto ser físico, afetivo, intelectual e espiritual." (W)
		"... formar pessoas com capacidade de iniciativa, que pensam pelas próprias cabeças, que querem influenciar a sociedade, que querem construir um mundo diferente e melhor." (E1)
		"...a vida do colégio não pode desenvolver-se só em torno de projetos académicos." (E1)
		"O aluno não pode ser avaliado só pela sua prestação académica, o aluno tem de ser avaliado também como pessoa que é..." (E1)

		"Era preciso despertar os nossos alunos para o mundo à sua volta, dentro e fora da escola." (E1)
		"A educação para os valores desenvolve-se segundo três vertentes: a pessoal, a da cidadania e a espiritual" (PE, p.6)
		"...ajudem a crescer em todas as áreas do seu desenvolvimento: Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo" (PE, p.8)
		"Eu acredito que o alunos VOAR só nasce se fizer TP, TA, sentir que faz parte de uma equipa, que tem um herói e uma bandeira, que participa em conselhos de alunos de turma, em assembleias de escola, ou seja, é toda esta orquestração que no fim faz nascer o aluno VOAR. Se alguma delas falha, esse aluno não surge. Surge uma coisa mais para aqui, mais para acolá, agora, o aluno VOAR na íntegra é o resultado destas metodologias, destas atividades, destas didáticas, destas dinâmicas, desta forma de estar na Educação." (E2)
		"Mais importante do que aquilo que sabemos é aquilo que somos." (PE, p.6)
		"As comunidades educativas (...) e o seu ethos desempenham uma função educativa fundamental" (PE, p.5).
Missão	Perfil do aluno	"Porque eu acredito que a Educação deve ajudar a formar homens e mulheres livres, firmes nas suas convicções, que são capazes de criar em torno de si uma rede de relações afetivas profundas e estáveis, que em Psicologia se chamam "vinculações"; homens e mulheres preocupados com o bem comum, com conhecimentos, competências e capacidades para intervirem na sociedade e para influenciarem os seus valores e a sua cultura." (E1)
		"...aluno (...) vinculado,..." (E2)
		"...preocupado com o bem estar comum..." (E2)
		"...ousados e empreendedores..." (E2)
		muitos destes miúdos vão ter um dos 70% de empregos que ainda não se sabe o que é que são, ainda não foram inventados - têm de ter capacidade para vencer esse desafio ou até formar o seu próprio emprego. (E2)
		"Autónomos e responsáveis..." (E2)
		"formar pessoas que, no contexto de um mundo exigente, competitivo e em constante mudança, sejam: livres, seguras, responsáveis e com espírito de iniciativa (...), capazes de construírem em torno de si uma rede de vinculações (...), que saibam trabalhar em equipa, preocupadas com o bem comum e capazes de intervir (...) nos meios em que se inserem e na cultura do seu tempo" (PE, p.3)
	Competências	"...saber trabalhar em equipa, o respeitar o ritmo dos outros, a liderança, que acaba sempre por surgir, a capacidade de planificar, cumprir prazos, de pesquisar..." (E2)
		"[Saber fazer] A síntese do que é que foi pesquisado, a maior ou menor criatividade (...), a oratória, (...). A capacidade de transmitir uma ideia, um conceito,..." (E2)
		"Potenciar nos alunos a construção autónoma do próprio conhecimento, a iniciativa, a criatividade, a capacidade de investigar, de planificar o trabalho,

		de o apresentar, de o defender, argumentando e de o avaliar" (PE, p.4)
		"...ênfase nas competências, enquanto conhecimentos em ação, bem como na capacidade de resolução de problemas, como forma de ultrapassar dificuldades..." (PE, p.1)
		"(...) desenvolvimento do raciocínio é, igualmente, uma prioridade" (PE, p.10)
	Escola transformado- ra	"Potenciar nos alunos a construção autónoma do próprio conhecimento, a iniciativa, a criatividade, a capacidade de investigar, de planificar o trabalho, de o apresentar, de o defender, argumentando e de o avaliar" (PE, p.4)
		"Queremos formar mulheres e homens preocupados com o bem comum e capazes de intervirem na sociedade em que se inserem e de influenciarem a sua cultura" (PE, p.6)
		"[Queremos formar] cidadãos abertos ao mundo, intervenientes, com espírito de iniciativa, empreendedores e capazes de liderar (PE, p.6)
		"...se cria aqui uma cultura de gente que está verdadeiramente preocupada e implicada em transformar o que se passa à sua volta, com esta preocupação pelo bem estar." (E2)
Valores	VOAR Vinculações Iniciativa Autonomia Responsabili- dade	"VOAR significa: Vinculações, Ousadia/ Empreendedorismo, Autonomia e Responsabilidade." (E1)
		"Toda a gente no colégio tem que ter esta disponibilidade para acolher os miúdos." (E1)
		"... ambiente familiar, de confiança, alegria, respeito mútuo e corresponsabilidade." (PE, p.4)
		"Consideramos fundamental o cultivo das vinculações (...) imprescindível para o sucesso do processo educativo" (PE, p. 5)
		"...nós pensamos que Educação é o impacto de uma vida sobre outra vida..." (E1)
		"...O facto de serem uma equipa, vincula-os ao sucesso da equipa..." (E2)
		"O principal canal de comunicação educativa é a vinculação entre educando e educador, entendida como relação afetiva, profunda, lúcida, livre e permanente." (PE, p.2)
		"(...) fundamental o cultivo das vinculações, (...) imprescindível para o sucesso do processo educativo, (...)" (PE, p.5)
		"Não é possível educar sem que exista uma vinculação afetiva entre educando e educador."
		"Bonding Day - Vinculações"
		"liberdade de pensamento, a iniciativa, a determinação, a criatividade e o pensamento imaginativo" (PE, p.1)
		"...no colégio há um clima muito afetivo. Que acontece desde a porta até à Direção..." (E2)
		"...procura facilitar a construção de vinculações como meio especialmente propício a um bom desenvolvimento do processo educativo" (PE, p.2)

		"(...) campanhas, concursos, campeonatos, debates, organização de festas e outras atividades – são normalmente apoiadas não só pela Direção como também pelo corpo docente. As iniciativas decididas em Assembleias de Turma ou de Escola são encaradas com um carinho especial, porque são expressão de uma primeira forma basilar ao exercício da democracia" (PE, p.7)
		"(...) formação para a solidariedade, através de projetos de voluntariado e ação social (...)" (PE, p.4)
		"... valores cristãos" (PE, p.1)
		"(...) promovendo graus de autonomia e responsabilidade cada vez maiores (...)" (PE, p.10)
		"(...) A entajuda entre alunos é estimulada como forma de desenvolver o valor da solidariedade" (PE, p.11)
Crenças	Papel do professor na mudança	"... considera o educador como figura de referência" (PE, p1)
		"... considera a importância formativa do grupo no dar e receber de cada um dos seus elementos" (PE, p.2)
		"... preocupa-se em conduzir cada aluno até à construção de um projeto de vida" (PE, p.2).
		"...os educadores têm de ter a noção de que têm que (...) promover a palavra dos alunos..."(E2)
		"o professor tem aqui um papel importantíssimo , não de transmissão, mas de orientação e de levar a que efetivamente, eles façam a construção do conhecimento" (E2)
		"Não se muda uma escola sem os professores." (E2)
		"Ou os professores querem mudar a escola, ou a escola não muda." (E2)
		"Os professores e as escolas são capazes de se reinventar." (W)
	Utilização de Metodologias Ativas para aprendizagens significativas	"O principal guia é a curiosidade (...) dos alunos". (E1)
		"...as metodologias ativas são metodologias que levam a que as aprendizagens sejam significativas." (E2)
		Nos projetos trabalhamos claramente a confiança e a motivação, Valorizamos o background de cada um O nível 2 Através deste processo 1,2,3, [o conhecimento] foi construído (E2)
		"Se são significativas são aprendizagens, não ficam ali na memória de curto prazo que acabam quando se sai da avaliação, mas ficam." (E2)
		"[As metodologias ativas promovem] mais responsabilidade, mais sentido crítico, mais pensamento criativo..."(E2)
		"Este tipo de metodologia [trabalho autónomo] torna os alunos muito mais

		responsáveis, pois ajuda-os a organizar o seu tempo e a adquirir hábitos de trabalho autónomo e técnicas de estudo individualizadas de acordo com o seu estilo de aprendizagem." (PE, p.12)
		"Só através do exercício da liberdade se aprende a ser livre" (PE, p.5)
		"Só se adquire a preocupação pelo bem comum exercendo a solidariedade na perspetiva do dom de si mesmo" (p.5)
		"Só se aprende a intervir na sociedade tomando iniciativas e implementando-as responsavelmente" (PE, p.5).
		"O trabalho em Projetos desperta nos alunos a curiosidade pelo saber e permite-lhes aprender a planificar o seu trabalho, a pesquisar, a organizar a informação recolhida, a comunicar e defender as descobertas que realizam. Tornam-se, desta forma, crianças autónomas e responsáveis, organizadas e com bons hábitos de trabalho, (...)" (PE, p.10)
		"(...) as competências adquiridas [em trabalho de projeto] constituem uma enorme mais valia para a vida dos nossos alunos, não só enquanto estudantes, como na sua vida profissional futura" (PE, p.11)
		"(...) trabalho autónomo (DAC) - permite aos alunos uma construção personalizada do conhecimento (...)" (PE, p.11)
		"A entreaajuda entre alunos é (...) benéfica tanto para quem é ajudado, como para quem ajuda, uma vez que este último, ao explicar uma matéria, acede a um nível superior de conhecimento" (PE, p.11).
		"Este tipo de metodologia torna os alunos muito mais responsáveis, pois ajuda-os a organizar o seu tempo e a adquirir hábitos de trabalho autónomo e técnicas de estudo individualizadas de acordo com o seu estilo de aprendizagem." (PE, p.12)
		"Esta é, assim, [assembleias de alunos] uma forma mais de desenvolver a sua autonomia, responsabilidade e liderança." (PE, p.8)
		"Através de pequenos Projetos, as crianças despertam a sua curiosidade para o conhecimento do mundo (...)" (PE, p.8)
		"O trabalho em projetos,(...) promove simultaneamente o desenvolvimento de competências essenciais, como sejam: resolver problemas, planear o trabalho, experimentar, pesquisar, recolher informação, selecioná-la e sistematizá-la, apresentá-la por escrito e oralmente (...), defendê-la por recurso à argumentação e finalmente avaliar todo o processo." (PE, p.11)
	Construção do conhecimento	"...a Escola é o elemento essencial da Educação." (E1) "...os alunos têm verdadeiramente a capacidade para construir o seu conhecimento de uma forma mais ou menos autónoma,..." (E2)
		"Deixar voar os alunos é dar-lhes a oportunidade de descobrir o mundo à sua volta. Descobrir o mundo do conhecimento, de experimentar, de pesquisar, uns com os outros, com muito pouca intervenção do professor." (E1)
		"Todo o ser humano é capaz de construir o seu próprio conhecimento e só domina verdadeiramente o conhecimento que ele próprio construiu" (PE, p.5)
		"Construtivismo, Interacionismo, Pedagogia pela Descoberta, Metodologia de Trabalho de Projeto, Pedagogia pela Resolução de Problemas, Pedagogia pela Gestão Partilhada" (PE, p.4)

		Educar é transmitir valores, mas também permitir que os alunos façam as suas escolhas, tomem as suas decisões e aprendam com os seus erros" (PE, p.8)
		"[É fundamental] a construção ativa do conhecimento e das competências de pensamento essenciais (...) " (PE, p. 9)
		"As crianças e os jovens têm a capacidade e a responsabilidade de se educarem e de construírem o seu conhecimento; os educadores devem apoiá-los de forma atenta, desinteressada e ativa." W
Arquitetura	Espaços	"Implicou que a sala de aula também tivesse sido modificada - o espaço, o mobiliário." E2
		"As salas também mudaram muito e estão agora vocacionadas para um tipo de trabalho mais colaborativo entre alunos." E2
		"... aqui estão dois cantinhos de leitura, (...) salas muito mais informais, as mesinhas não estão todas viradas para a frente, os meninos não estão a olhar, ou para o quadro, ou para a nuca do colega da frente." E1
		Existem salas mais pequenas à disposição dos alunos nas horas de TA, TP e sala de estudo. Têm como objetivo proporcionar espaços de trabalho em grupo sem perturbar o grande grupo ou, pelo contrário, servirem como "quiet space" quando a maioria do grupo está em projeto e alguns alunos não estão (E2)
		As salas ficam sempre abertas nos intervalos. A sua utilização responsável é avaliada periodicamente em assembleia de turma. Caso esta não seja usada com responsabilidade, os alunos perdem o direito à utilização livre da sala, até nova avaliação. (O)
Normas	Professores/ Tutores	"O professor deve dialogar com os alunos sobre o seu rendimento escolar." (RI, p.23)
		"Não proceder à realização de momentos de avaliação formais sem que tenha havido feedback sobre o desempenho anterior do aluno (...)" (RI, p.23)
		"Os alunos não devem realizar mais de uma avaliação formal por dia." (RI, p.23)
		"O professor deve elaborar planificações da sua disciplina integradas nos projetos curriculares de turma, de acordo com os projetos interdisciplinares definidos pelas equipas pedagógicas para cada ano." (RI, p.24)
		"[Atribuições do] Professor Tutor - Propor estratégias de remediação para eventuais dificuldades apresentadas, recorrendo aos S.P.O. para complementar a sua observação. Propor estratégias de desenvolvimento curricular para alunos com maior facilidade de aprendizagem e autonomia." (RI, p.11)
		Utilizar as met ativas; lançar as indicações de quinzena; orientar a planificação dos projetos dos alunos;
	Alunos	"...as crianças planificam o seu trabalho, numa agenda pessoal que o colégio lhes dá..." E1

		"Avaliam-no [o plano] por escrito, numa folha especial da sua agenda (...) todos os meses." E1
		"(...) as crianças são convidadas a organizarem o seu trabalho académico, elaborando planos, de acordo com as orientações dos seus professores." (PE, p.7)
		"... todos eles terem responsabilidades atribuídas..." E2
		(...) cada aluno planifica o trabalho a realizar durante um período de tempo determinado, normalmente de duas semanas. Esse plano é discutido com o seu professor/tutor, sendo depois realizado com o apoio dos professores das diversas disciplinas, (...) (p.7)
		"Uma vez terminado, o trabalho é avaliado pelo próprio aluno e pelo seu professor/tutor." (p.7)
		"(...) todos os alunos têm responsabilidades atribuídas, sendo o dia-a-dia gerido com a sua participação ativa" (p.8)
	Encarregados de Educação	"(...) os pais/encarregados de educação tomam conhecimento do plano e da respetiva avaliação, podendo fazer os seus comentários e sugestões. (p.11)
		Assembleias de Pais
	Institucionais	"A partir do 2º ciclo, existe a figura do professor tutor..." (E2)
		"Nós trabalhamos projeto por níveis..." (E1)
		"Assembleias de Turma e de Escola, coordenadas por alunos eleitos pelos seus pares, desempenham um papel fundamental porque nelas se debatem problemas e questões e se tomam decisões." (PE, p.8)
		"As decisões tomadas [em assembleia de alunos] são respeitadas por todos os elementos da comunidade e normalmente controladas pelos próprios alunos." (PE, p.8)
Estrutura Organizacional	Órgãos	"A Gestão e Administração do Colégio são da responsabilidade da Direção" (RI, p.6) "A Direção é composta por: Diretor; Diretor Pedagógico; Diretor Financeiro e dois Vogais da Direção." (RI, p.6) "Assembleia de Turma" (RI, p.14) Conselho de Presidentes de Turma Assembleia de Escola Associação de Pais (RI, p.14) Conselho de Educadores (RI, p.14) Conselho de Docentes (1º Ciclo) (RI, p.26) Conselhos de Turma (2º e 3º Ciclos) (RI, p.26) Equipas Pedagógicas de Ciclo (RI, p.28) "Serviços de Psicologia e Orientação" (RI, p.9)
	Decisores	"O professor tem o direito de apresentar aos órgãos de gestão do Colégio sugestões e críticas pertinentes." (RI, p.23)
	Cargos	Diretora (RI, p.6) Diretor Financeiro (RI, p.8) Diretor Pedagógico (RI, p.7) Vogal da Direção (RI, p.8) "Coordenadores de Ciclo (...) são professores que, em função delegada pela Diretora, são responsáveis pela coordenação e dinamização das

		atividades educativas do Jardim de Infância, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos" (RI, p.9) Coordenador dos Serviços de Psicologia e Orientação (RI, p.9) "Coordenador da Legislação e do Secretariado de Exames" (R.I, 9.10) "Diretor de Turma" (RI, p.10) "Tutor" (RI, p.11) Mesa da Assembleia de Turma: Presidente, Vice-presidente e secretário (alunos eleitos para liderarem as Assembleias de Turma) (RI, p.12) Chefe do pessoal não docente (RI, p.13)
Desenvolvimento curricular	Matriz curricular	"Introduziu-se o Trabalho autónomo e há uma diminuição da carga horária de determinadas disciplinas." (E2)
		"...maior carga horária da disciplina de Inglês..." (E2)
		"...aprendizagem do Inglês é diária..." (PE, p.9)
		"... ensino bilíngue Português/Inglês..." (PE, p.10)
		"(...) toda a forma de comunicação tem um papel essencial, pelo que entendemos que, de entre outras, o bilinguismo Português/Inglês é uma ferramenta fundamental que pode transformar os nossos educandos em atores privilegiados desse processo (...)" (RI, p. 6)
		"Nos 2.º e 3.º Ciclos, existem tempos letivos totalmente dedicados a Trabalho Autónomo." (RI, p.7)
		"Assembleias de Turma e de Escola..." (RI, p.8)
		"Todas as semanas (...) existe um tempo destinado a esse fim [leitura]." W? (p. 12)
		Redução das cargas disciplinares para TA (W)
	Metodologias	[Com o TP] "...trabalhamos claramente a confiança e motivação..." (E2)
		"...o que mudou foi o aprender a trabalhar projeto..." (E2)
		"Quando hoje se faz projeto aqui, faz-se com uma metodologia perfeitamente estruturada em que o professor e os alunos têm papéis claramente definidos e têm momentos em que intervêm no processo, claramente definidos também." (E2)
		"se pretende que haja efetivamente interdisciplinaridade..." (E2)
		"TP inclui, muitas vezes, saídas para o terreno." (E1)
		"... conteúdos estão organizados em Projetos..." (PE, p.9)
		"... a construção do conhecimento matemático faz-se essencialmente através de desafios que são propostos às crianças..." (PE, p.10)
		"Há sempre, pelo menos, um projeto a acontecer em cada turma." (E1)
		"... conteúdos estão organizados em Projetos..." (E1)
		p.9 Os conteúdos estão organizados em Projetos que, girando em torno dos temas de Estudo do Meio, integram de forma articulada as áreas da Língua

		Portuguesa, da Matemática, da Expressão e Educação Musical e da Expressão e Educação Físico-Motora.(PE, p.9)
		TA - as unidades de aprendizagem são planificadas partindo da elencação de aprendizagens que os alunos podem aprender em autonomia (PMI)
	Vertente não académica	"... conselhos de alunos de turma e de assembleias de escola..." (E2)
		"...o lema do ano, as equipas com o seu herói, a bandeira, as iniciativas, com espaço dedicado na hora de cidadania, para as assembleias..." (E2)
		"...as iniciativas começaram a multiplicar-se e a diversificar-se." (E1)
		"(...) a corresponsabilização dos alunos pela gestão de cada turma e da escola" (PE, p.12)
		"(...) o professor tutor desempenha um papel nuclear. Ele é essencialmente um educador que apoia e orienta. Cada aluno tem o seu que é uma figura de referência, maternal ou paternal, dentro do Colégio, que segue carinhosamente, mas também de forma estimulante e com exigência, o crescimento de cada um e a forma como decorre a sua aprendizagem" (PE, p.6)
		Assembleias de turma: Espaço de debate de problemas que leva os alunos (...)a tomar decisões, a resolver situações difíceis e a desenvolver o raciocínio moral." (p.14)
		"... conselhos de alunos de turma e de assembleias de escola..." (E2)
	Avaliação	"Nós diversificamos imenso as formas de avaliar e os instrumentos de avaliação."(E1)
		"...o próprio TA, também nos dá informações para a avaliação formativa, a reflexão do aluno, a reflexão com o tutor,..." (E1)
		"o portefólio é uma forma de avaliar riquíssima..." (E1)
		(...) portefólios - forma de avaliação mais completa e que mais valoriza o esforço e a competência. (PE, p-12)
		"Ao longo do ano desenvolve-se uma avaliação formativa reguladora do ensino e da aprendizagem. Esta avaliação fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes no processo, informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências de modo a permitir rever e melhorar os métodos de trabalho. A partir dos dados desta avaliação, utilizam-se e coordenam-se os recursos educativos para dar resposta às necessidades dos alunos." (RI, p.24)
		"... promove e fomenta, de uma forma sistemática, a autoavaliação ao longo do processo de aprendizagem. Para tal, é fundamental que o aluno tome gradualmente consciência de como se está a processar a sua aprendizagem. Assim, no final de cada projeto, todos os alunos farão a sua autoavaliação, sobre as aprendizagens, o seu comportamento e atitudes" (RI)
		"Apresentações de trabalhos, pesquisas, relatórios de experiências científicas, resumos, tudo o que fazem no Colégio serve para avaliação formativa." (E1)

		"Também há testes..." (E1)
Gestão de recursos	Recursos humanos	"...na ET ensinamos aos meninos (...) Culinária, Jardinagem, Costura, (...) Economia doméstica, ..." (E1)
		"... [no] TA [há] mais do que um professor. Isso também exigiu uma gestão de recursos humanos diferente, com pares pedagógicos, às vezes trios." (E2)
		"...quando são turmas acima de 12 alunos - [a turma] seja dividida em subgrupos que estão sob a alçada daquele tutor..." (E2)
		TA com pares ou trios pedagógicos para tutorias (H)
		Apoio de assistente operacional em aulas de EV, MAT (O1)
Condições para a promoção de trabalho colaborativo		"A primeira quarta-feira de cada mês é dedicada, em assembleia geral de professores, a perceber o que está a correr bem, o que não está a correr bem, e reorientar o projeto educativo que é traçado com base neste modelo pedagógico" (E1)
		"Há uma RGP na primeira 4ª feira de cada mês,..."(E1)
		Docentes: Quarta feira à tarde sem aulas para formação, trabalho colaborativo e reflexão (PAA)
		"...todas as outras quartas feiras, são ocupadas com reuniões de equipas pedagógicas..." (E2)
Formação	Formação contínua externa	"O professor tem o direito de participar e sugerir ações de formação (...) de acordo com a legislação em vigor." (RI, p.23)
		"Os professores com Doutoramento têm um bónus de 300 euros acrescidos ao seu vencimento". (E1)
		Os professores em formação profissional no exterior são dispensados, sempre que possível, de serviço docente não letivo (E1)
		"Para melhorar as suas competências linguísticas os nossos professores fazem cursos de Língua em Inglaterra..." (PE, p.19)
	Formação interna do corpo docente	"Este ano estivemos em formação ao longo de todo o ano". (E1)
		"Fazer pequenos ateliers sobre algumas metodologias - como trabalho autónomo (TA) ou trabalho de projeto (TP) - a utilização educativa de portefólios." (E1)
		"Muita formação - inicialmente era duas vezes por mês. Formação barra reunião de partilha de dúvidas, de sucessos, fazia-se sempre o ponto da situação." (E2)
		"[Os SPO desenvolvem] ações de formação a professores, educadores e a pais. Desenvolvem, igualmente, ações de formação para os auxiliares de educação educativa do Colégio, de acordo com as necessidades manifestadas."(PE, p.18)

		"A formação dos professores abrange duas vertentes: a formação profissional e a formação pessoal" (PE, p.18)
		"... [formação nas] metodologias diversificadas de aprendizagem que favorecem a construção do conhecimento e das competências correspondentes..." (PE, p.18)
		"... visitas [dos professores] a escolas com excelência em boas práticas educativas" (PE, p.18)
		"[É atribuição da Direção] Propor ações de formação para os professores e demais educadores." (RI, p.6)
		"02/09 - Princípios que sustentam o modelo pedagógico VOAR – Paradigma educativo sócio-construtivista 03/09 - Modelo de ensino sócio-construtivista e os fundamentos para as metodologia de Projeto e de Trabalho Autónomo 06/09 - Assembleias de escola e de turma - Cidadania no modelo VOAR. Iniciativas. Google Classroom "7/09 - Metodologias de Projeto e TA – gestão na Classroom 08/09 - Formação Modelo de supervisão 2021/2022 14/09, 20/10, 30/11 - Valores que sustentam o modelo pedagógico VOAR 3-7/10 Polónia - Escola Montessori (para Educadoras de Infância e EV) 24/11 Formação: Medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão 24/11 Formação: Medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão 03/02 - Formação: Avaliação num contexto sócio-construtivista: avaliação formativa e feedback 6-10/02 Espanha (Jesuítas - Cidadania e projetos) - Formação para a Direção 8-12/05 Turquia (TIC e programação)
	Formação para o exterior	"...houve outra escola polaca que pediu para também, noutra projeto, que nós fizéssemos formação para eles" (E1)
		"...nós funcionarmos como escola de formação para eles." (E1)
		"Vieram cá, primeiro só professores, depois uma turma inteira de alunos." (E1)
		"...respondemos a imensos pedidos para irmos apresentar o nosso Projeto Educativo..." (E1)
		"E temos a escola aberta a visitas nas primeiras segundas-feiras de cada mês." (E1)
		"Acabámos de fazer formação no Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital durante 3 anos..." (E1)
		"...estamos a meio de um projeto de formação no Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova." (E1)

Quadro B. Categorização dos dados (Objetivo 1.b)

Conceito		Mudança da Cultura de Escola
Categoria	Sub Categoria	Unidades de registo
Processo de mudança		nos dois primeiros anos começámos muito devagarinho.(E1) No primeiro ano que eu lá estive, no fundo o que eu fiz foi socializar: foi ouvir, conversar, observar. (E1) Estabelecer uma relação com as pessoas com quem começava a trabalhar e que não conhecia (E1) E depois, muito tranquilamente, começar a deixar cair algumas ideias sobre formas diferentes de ensinar. Fazer pequenos ateliers sobre algumas metodologias - como trabalho autónomo (TA) ou trabalho de projeto (TP) - a utilização educativa de portefólios. (E1) E, pouco a pouco, pequenas mudanças foram acontecendo. (E1) terceiro ano, propusemos fazer uma experiência, essa, mais organizada, mais pensada. Com metade de uma turma do 6º ano. Foi o chamado "Grupo X", que marcou uma viragem. Chamámo-lhe X (x de incógnita) (E1) No 3º ano em que a mudança estava em marcha, em 2014/2015, criou-se um grupo, chamado Grupo X, com uma turma do 6º ano.(E2) Começou, inicialmente, pelo jardim de infância (em 2012/2013) e com o 1º Ciclo. Porquê? Pela titularidade. O JI e o 1º Ciclo claramente fecundou os outros ciclos.(E2) houve quem estivesse apaixonado por aquilo. (E2) Inclusivamente que houvesse pais que vieram pedir que os filhos deles que estavam noutras turmas também tivessem uma experiência daquelas;(E2) Não, não, eu acho ótimo. Põe as cabeças a pensar.(E1) resultou mesmo. A tal matéria ficou muito bem percebida, e eles não esqueceram mais. Pronto, foi assim que começámos. (E1) houve professores que se apaixonaram por esta forma de fazer pequenos projetos num tempo curto - uma aula, duas aulas, uma manhã ou um dia (E1) é preciso que todos os membros da equipa docente acreditem que o aluno é capaz de construir o seu próprio conhecimento. E isso não é muito fácil.(E1) E depois, nem tudo disto é pacífico. Nem todos os professores estão convencidos, embora já sejam mesmo muito poucos os que não acreditam na bondade e eficácia do sistema. (E1) no ano seguinte cometeu-se o grande erro, dado o sucesso desta turma piloto, de se colocar o colégio todo sob esta égide - foi um passo maior do que a perna.(E2) digamos que a passagem levou 4 anos. (E2) O que correu mal foi que as pessoas não estavam preparadas - os professores não estavam preparados para fazer aquilo, a organização não estava preparada. (E2) Ou seja, os professores não tinham autonomia para fazer aquilo (E2) O que fez, inclusivamente, com que tivessem saído professores do colégio que não se reviam na mudança e optaram por ir embora (E2)

Visão e Missão	Escola centrada no aluno	esta noção de que cada um destes alunos é alguém que nos foi confiado para que deles cuidemos com toda a dedicação (E4) Perceber como, todos os dias, nós podemos estar ainda mais ao serviço dos alunos, respeitá-los na sua individualidade, na sua maneira de ser, como é que a sua maneira de ser condiciona as suas aprendizagens... Coloca-se o aluno verdadeiramente no centro quando se ouve o aluno. (E3) Esqueci-me que a aula não era para mim, era para os meninos (E3) ouvir os alunos, de fazer os alunos refletir e de serem capazes de verbalizar o que concluíram, (E3) todos têm uma voz clima muito afetivo (E2) as turmas são tão heterogéneas como eram antes, nós é que já os olhamos de maneira diferente. Sempre foram diferentes. Nós agora é que temos essa consciência. (E4) acompanhamento mais personalizado. (E2)
	Dificuldades na personalização do processo de ensino e aprendizagem	As pessoas também podem ser uma dificuldade. Ainda há pessoas a acreditar que os meninos têm que estar todos virados para a frente. (E4) este modelo tem é que exige muito jogo de cintura (E4) Quando tens os alunos no centro do processo de ensino e aprendizagem, tens de os ouvir. Às vezes trago uma coisa preparada para uma aula, e depois acabo por fazer algo completamente improvisado porque os alunos começaram a desviar para outro lado, e de repente há outra abordagem que faz mais sentido.(E4) Quando as turmas são grandes, não conseguimos chegar a todos. Imagina, se tens numa turma alunos a trabalhar em 4 ou 5 ritmos diferentes, não consegues (E4)
Valores/competências	VOAR - Vinculações, Ousadia, Autonomia e Responsabilidade	os alunos têm mostrado estar à altura dessa autonomia (E3) Ser responsável, e os nossos alunos são (E3) o que diz respeito à planificação, organização, autonomia, responsabilidade e reflexão cada vez está melhor.(E4) E os alunos que saem daqui têm-nos deixado orgulhosos porque levam o que é realmente importante (E4) mais responsabilidade, mais sentido crítico, mais pensamento criativo (E2) Combinam atividades, estabelecem regras (E1) alegria dos alunos, o seu gosto em trabalhar desta forma.(E1) O tutor é a figura maternal ou paternal e dá resposta a uma série de coisas (E2) Hoje fazemos reflexões todos os meses.(E1)

		o lema do ano, as equipas com o seu herói, a bandeira. há um herói que os inspira, uma bandeira que os alberga, que lhes dá identidade, (E2) projeto por níveis, ...(E2) trabalhamos por lemas, todos os anos há um lema - e em torno desse lema há um concurso. (E1) todos eles terem responsabilidades atribuídas (E2)
Crenças	Construção do conhecimento	o fundamental é que se acredita que os alunos têm verdadeiramente a capacidade para construir o seu conhecimento de uma forma mais ou menos autónoma, e que podem e devem ser o centro do processo de ensino e aprendizagem.(E2) eles também fazem um esforço e são, de facto, agentes na construção do seu próprio conhecimento (E4). é preciso que todos os membros da equipa docente acreditem que o aluno é capaz de construir o seu próprio conhecimento. E isso não é muito fácil.(E1)
	Metodologias ativas	mudar as metodologias dentro da sala de aula e fora da sala de aula.(E1) maneira como se ensina e como se aprende, não tem nada a ver o que o Colégio é hoje com o que era.(E4) Uma coisa que não existia antes, por exemplo, é o TA, que lhes dá autonomia e permite ao professor desenhar diferentes atividades para cada aluno, para que cada um vá ao seu ritmo. (TA) (E4) Introduziu-se o Trabalho autónomo (E2) Introduzir TA, em que as crianças planificam o seu trabalho, numa agenda pessoal (E1) Vivência democrática da escola assembleias e os conselhos de alunos, (E2) as iniciativas, com espaço dedicado na hora de cidadania, para as assembleias (E2) iniciativas(E1) as iniciativas começaram a multiplicar-se e a diversificar-se TP principalmente o que mudou foi o aprender a trabalhar projeto (E2) Há sempre, pelo menos, um projeto a acontecer em cada turma (E1) saídas para o terreno.(E1) expedição de uma semana (E1) Há ainda algumas arestas a limar. Eu continuo a achar que esses professores que trabalham muito em projeto - ainda acho que as coisas não ficam bem consolidadas (E4)
	Papel do professor	Em relação às metodologias que se relacionam diretamente com a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências de âmbito académico, E1 defende que “ao explicar a matéria, o professor mata a curiosidade. Quem é que vai ler um livro se já sabe o seu conteúdo? Se já lhe contaram a história?” Claro que o professor está lá, o professor guia, orienta, o professor indica caminhos. Mas não faz o trabalho deles. O principal guia é a curiosidade. É a curiosidade dos alunos (E1)

		“Acreditamos que os professores e as escolas são capazes de se reinventar” (W), mas “ou os professores querem mudar a escola, ou a escola não muda” (E2) Faltam recursos humanos. Personalizar o ensino é muito desgastante.(E4) preparar materiais de suporte diferentes, estratégias diferentes, fichas diferentes, formas de avaliação diferentes. (E4) E depois, nem tudo disto é pacífico. Nem todos os professores estão convencidos, embora já sejam mesmo muito poucos os que não acreditam na bondade e eficácia do sistema. (E1) estes educadores têm que estar disponíveis para isto. Têm que estar disponíveis para fazer que a aula aconteça e não somente dar a aula, fazer com que o conhecimento aconteça e não só transmiti-lo (E2) Eu acredito que nós podíamos fazer muito mais do que aquilo que estamos a fazer, que já fizemos (E2) Houve quem achasse que nunca iria resultar (E2) O mesmo com alunos e pais. Não se reviam no modelo (E2) Cada aluno merece que o professor invista nele com o mesmo empenho, mas às vezes isso exige demais de nós. Ficamos esgotados (E4) elaboração dos materiais didáticos, que tem de ser muito diversa e responder a diferentes estilos de aprendizagem (E4)
Organização e funcionamento da instituição	Espaços	Há um investimento seja em material, seja em livros, mobiliário, renovações (E4) Implicou que a sala de aula também tivesse sido modificada - o espaço, o mobiliário. (E2) a sala que destinámos para eles trabalharem mudou completamente de aspeto, o mobiliário tornou-se muito mais informal e mais familiar.(E1)
	Desenvolvimento curricular	na ET ensinamos aos meninos coisas verdadeiramente úteis, aprendem Culinária, Jardinagem, Costura, fazem roupa para meninos em todo o mundo, Economia doméstica (E1) A carga horária das disciplinas também.mudou (E2) há uma diminuição da carga horária de determinadas disciplinas (E2) maior carga horária da disciplina de Inglês (E2) Diversificação dos instrumentos e formas da avaliação O aluno não pode ser avaliado só pela sua prestação académica, o aluno tem de ser avaliado também como pessoa que é, com todos os seus diversos aspetos. (E1) Diversificamos formas de avaliação (E4)

		Nós diversificamos imenso as formas de avaliar e os instrumentos de avaliação. O TP pode nos dar várias informações: sobre o processo (como é que correu), planificar bem, pesquisaram bem, às fontes que interessava, trabalharam bem em equipa, tudo isso merece uma (E1) o próprio TA, também nos dá informações para a avaliação formativa, a reflexão do aluno, a reflexão com o tutor (E1) Avaliação formativa Apresentações de trabalhos, pesquisas, relatórios de experiências científicas, resumos, tudo o que fazem no Colégio serve para avaliação formativa. Também há testes, (E1) A avaliação formativa que agora fazemos é completamente coerente com a construção da autonomia, da autorregulação, da construção do conhecimento. Ajudar os alunos a explorarem os seus erros, aprenderem com os erros, refletirem sobre o que correu bem e mal, e construir conhecimento conscientes do que é que funciona e não funciona para cada um (E4)
	Gestão de recursos	preocupação em garantir que os alunos, fora dos espaços da aula, em DAC com o TA, tenham mais do que um professor (E2) Aquele lado burocrático do DT é assumido por alguém mas a liderança da turma não se esgota no papel do DT, ou seja, há mais adultos que trabalham com cada turma.(E2) Portanto, o tutor permite quando as turmas têm mais do que 12 alunos, que haja uma subdivisão das turmas, com alunos desdobrados em grupos mais pequenos, mais personalizados, e em que o acompanhamento prestado é muito mais próximo. (E2) gestão de recursos humanos diferente, com pares pedagógicos , às vezes trios (E2) Faltam recursos humanos. Personalizar o ensino é muito desgastante.(E4) preparar materiais de suporte diferentes, estratégias diferentes, fichas diferentes, formas de avaliação diferentes. (E4) Também seria muito positivo termos pares pedagógicos em algumas disciplinas, nem que fosse só uma ou duas vezes por semana (E4)
Trabalho colaborativo e SPV		Muito diálogo entre professores. (E2) Muito diálogo, autoanálise, partilha de experiências, partilha de boas práticas, e entusiasmo, claro. (E2) Muita formação (E2) O VOAR veio proporcionar e até gerar a necessidade de as pessoas trabalharem mais em conjunto, de se apoiarem mutuamente (E2) Porque o Colégio como só tem uma turma por ano só tem expressão daquilo a que vulgarmente se chamam os grupos disciplinares no Inglês e no Português: Há 3 professores de PT e 4 professores de Inglês. Tudo o resto, há

	1 de cada disciplina. O que significa que, tirando os dois grupos. o resto tem aqui uma solidão muito grande.(E2) Com as práticas de monitorização nós conseguimos criar uma dinâmica que vai fluindo e que se mantém.(E3) Está permanentemente a ser monitorizado, avaliado, não está perfeito. É um caminho. (E2) Eu acredito que nós podíamos fazer muito mais do que aquilo que estamos a fazer, que já fizemos (E2)
--	--

Quadro C. Categorização dos dados (Objetivo 1.c)

Conceito		Supervisão Pedagógica
Categoria	Sub Categoria	Unidades de registo
SPVP vertical	Lideranças	"Atribuições da Direção (Colegial) Coordenar a ação educativa (...) do Colégio. c) (...) superintender nas atividades curriculares e culturais. d) Promover o cumprimento dos planos e programas de estudos. e) Velar pela qualidade de ensino. g) Promover e coordenar a (...) aplicação do Projeto Educativo e do Regulamento Interno. j) Promover e coordenar a qualificação profissional dos professores e educadores do Colégio. k) Promover e aprovar projetos de inovação pedagógico-didática a desenvolver com os alunos. l) Aprovar os princípios orientadores dos vários tipos de avaliação dos alunos. m) Definir conjuntamente com os professores (...) os critérios de avaliação (...) para cada ciclo e ano de escolaridade, ... n) Promover uma programação curricular vertical e horizontal, promovendo a articulação entre os diversos níveis de ensino, ... o) Exercer o controlo periódico da programação curricular (...) ao longo do ano letivo. p) Propor ações de formação para os professores e demais educadores." (RI, p.6)
		"Atribuições do Diretor Pedagógico q) Promover iniciativas de troca de experiências pedagógicas e didáticas entre os diferentes níveis de ensino. v) Promover a avaliação de desempenho de todos os professores solicitando, a cada um, a sua autoavaliação, fazer a sua avaliação e emitir um parecer avaliativo."
		"[Atribuições dos] Coordenadores de Ciclo (a) Dar ou veicular orientações gerais de ordem administrativa e pedagógica (b) Coordenar as reuniões das respetivas equipas pedagógicas." (RI, p.9)
	Mentoria	"[Os novos professores] têm um acompanhamento de outros tutores com mais experiência." E2 Aliás, ninguém vai para tutor sozinho." E2 "Trabalho autónomo" com pares ou trios pedagógicos para tutorias H "No Colégio nem toda a gente é tutora porque nem toda a gente tem vocação para o ser, e os que de novo vêm e se aposta neles, nunca vão sozinhos, pertencem sempre a uma equipa com outros tutores a quem se reconhece capacidade para formar novos futuros tutores." E2 No início, nós tivemos algumas sessões com a nossa mentora para perceber o que era esperado de nós. Qual é o papel do tutor, de que forma é esperado que orientemos o aluno. Ter o aluno no centro significa ser capaz de confiar que ele é capaz de ser o principal ator no seu próprio desenvolvimento académico, emocional, de relação com os outros. Familiarizámo-nos com as ferramentas que suportam o trabalho dos

		tutores, que são a agenda do aluno e a google classroom, e de que forma as podemos utilizar para cumprir a nossa função de tutoria. (E5) Podemos observar o trabalho da nossa mentora e aprender com ela (E5) Fazemos reuniões semanais para fazer o ponto da situação da nossa turma, dos nossos tutorandos, mas a verdade é que acabamos por almoçar juntas quase todos os dias e é nessas alturas que falamos de forma mais informal sobre as nossas dúvidas, que partilhamos este ou aquele caso mais complicado que combinamos as abordagens que vamos adotar junto das famílias (E5) quando recebemos os pais, estamos sempre duas das três. Somos uma equipa nós, e eles, e é assim que deve ser.(E5) Nas agendas, comunicamos com os pais mensalmente, quando os alunos fazem a sua reflexão connosco e nós também registamos lá o nosso comentário enquanto tutoras. (E5)
SPVP horizontal	Equipas pedagógicas	EMI Essas práticas são: uma sessão mensal dedicada à monitorização do projeto, que se divide em duas tipologias - uma delas é a da formação, para clarificar conceitos, para incluir sobretudo as competências sócio-emocionais, porque quando falamos delas há interpretações diferentes. Para clarificar conceitos, para estarmos todos na mesma onda, e momentos de reflexão e momentos de trabalho colaborativo docente. (E3) Há espaço no horário, facilita-se a substituição de aulas de professores que estejam envolvidos em observação de aulas de colegas e todas as atividades de monitorização mensal são calendarizadas no nosso plano de atividades desde o início do ano. As pessoas sabem a frequência e podem planear atempadamente o que há para fazer.(E3) fichas de registo que foram sendo elaboradas à medida que fomos desenvolvendo o nosso plano de monitorização, fichas de planificação, fichas de observação (focadas quer nos alunos quer nos professores) e fichas de suporte à reflexão individual e em equipa pedagógica. (E3) O feedback não como resultado de um produto final, mas também, ele próprio, como instrumento de monitorização. Às vezes as pessoas pensam que o feedback vem no fim, vai-se dar uma classificação, correu bem, correu mal, não. O feedback de que, à medida que o processo se vai desenrolando, há pistas para poder retificar caminho. (E3) Quando se trata de trabalhar sobre metodologias, as equipas são, por norma, multidisciplinares. Tenta-se sempre ter em cada equipa um professor mais experiente que tenha já interiorizado todo o modelo de uma forma segura, sólida, com colegas com menos experiência ou mesmo sem experiência nenhuma. Pretende-se, de certa forma, que as equipas também sejam grupos de mentoria orientados por professores mais experientes. (E3) Ou seja, a equipa multidisciplinar não se foca em conteúdos mas sim nos métodos(E3) EPs são constituídas por docentes de disciplinas afins, como, por exemplo, quando refletimos sobre avaliação formativa e lançamos o desafio às equipas de desenharem planos de avaliação formativa no âmbito das suas disciplinas. Estas equipas têm um enfoque diferente (E3) Ambas as constituições - disciplinares ou multidisciplinares - fazem sentido e são sempre necessárias. Um bom professor que trabalha

		colaborativamente, transdisciplinarmente é também um bom professor que trabalha colaborativamente na sua área. (E3) Primeiro, há uma dificuldade estrutural dos professores estarem “viciados” em avaliar os outros e têm absolutamente pavor de, eles próprios, serem avaliados (E3) o Colégio tem feito um longo e bom caminho nesse sentido. A partir do ano passado começamos a fazer isto de forma mais sistemática, mais consistente, mais refletida. (E3) as maiores dificuldades foram mesmo uma certa resistência ao trabalho colaborativo e à observação em particular. (E3) desde as RGP's uma vez por mês, as REP's, o trabalho colaborativo, as EP's com vista à implementação de TP, de TA, de desenhar planos de avaliação, de realizar iniciativas, de realizar Assembleias de alunos, a observação de aulas, o processo de reflexão em grande grupo, em pequeno grupo, a formação, o feedback que a própria equipa de monitorização vai também dando, (E3) RGP's, há as EP's, e há toda a articulação entre professores feita de modo formal e às vezes de modo informal. Há dois anos foi introduzida alguma sistematização de práticas que já existiam informalmente mas com um cunho mais formal, tentar dar alguma sistematização a coisas que já existiam. Portanto, e foram feitos questionários de monitorização que as pessoas tiveram de responder, para além do que já existia. Pusemos também as pessoas a supervisionar-se mutuamente, a trabalhar em equipas e a supervisionarem práticas pedagógicas, a assistirem a aulas e a darem feedback entre pares, e está-me a escapar alguma coisa? (E7) Planificar projetos em conjunto, e planos de avaliação, uma parte muito importante. Em relação aos questionários, houve dois tipos de questionários: para os próprios professores registarem a evolução dos alunos sob a implementação de determinadas práticas - e refletir acerca do efeito dessas práticas nas aprendizagens, quase numa perspetiva de professor investigador, que regista mensalmente dados recolhidos nas suas turmas, na sequência da implementação desta ou daquela metodologia, desta ou daquela técnica, desta ou daquela didática. E depois houve questionários focados na monitorização da qualidade de implementação das metodologias de TP, TA, Assembleias e Iniciativas, estes mais direcionados para o professor. (E6) questionários de avaliação passados aos alunos. (E7) as pessoas tinham muito medo da observação ao início, mas depois quando foram, perceberam, por um lado, esta coisa de aprenderem imenso, não é, também elas aprenderem coisas que não sabiam, haver novidade e depois foi um (E7) as pessoas sentirem que iam interferir no trabalho do outro, quase como se fosse uma coisa de avaliação, de irem assistir a aulas uns dos outros. Houve muita resistência ao início, de terem que ir (E7) a observação está muito associada à avaliação de desempenho docente e as pessoas tiveram dificuldade em descolar dessa perspetiva. Isso foi o principal entrave. Mas depois correu bem, embora possa ainda assim alargar mais e envolver mesmo toda a gente em observação. Alguns professores passaram pelos pingos da chuva e não observaram nem foram observados, embora tenham sido muito poucos, dois ou três (E6)
--	--	--

		muita resistência ao início, muitas pessoas a barafustar porque tinham que fazer isso, observar aulas, mas depois, quando conseguiram arrancar, deu uma motivação extra.(E6) Sempre fizemos assim, porquê essa diferença agora? Ter que mudar dá tanto trabalho. Nós sempre fizemos assim, correu bem, portanto às vezes acho que é mais isso do que propriamente colar. Agarrar ao que já está feito, ao que já conhecemos, ao que já sabemos. (E7)
		“É muito importante que estas equipas se reúnam para partilhar as suas dificuldades e tentarem elas próprias encontrar soluções.” E2
		“Têm e devem falar sobre as coisas que têm em comum, partilhar as suas experiências, os seus sucessos, as suas dificuldades, as boas práticas.” E2
		08/09/2021 Formação das equipas pedagógicas multidisciplinares. Lançamento da 1ª tarefa.
		15/09/2021 REP - Trabalho colaborativo para planificação de projetos SOLE (um para cada professor da EP); calendarização de observação de aulas.
		Até 05/10 Preencher os questionários individuais disponíveis na Classroom - Autorreflexão sobre a implementação de um projeto SOLE - Reflexão sobre observação das aulas a que assistiu Reuniões entre colegas para feedback sobre as aulas observadas
		06/10/2021 REP - reflexão em equipa. Elaborar reflexão por escrito com base nas linhas orientadoras disponibilizadas na classroom - avaliação do processo (preencher questionário na classroom)
		13/10/2021 RGP – Partilha em grande grupo
		17/11/2021 Lançamento da 2ª tarefa. Metodologia de projeto. Interdisciplinaridade
		24/11/2021 REP - Trabalho colaborativo para planificação de projetos interdisciplinares; calendarização da implementação; calendarização de observação de aulas.
		Até 14/12 Preencher os questionários individuais disponíveis na Classroom - Autorreflexão sobre a implementação do projeto interdisciplinar - Reflexão sobre observação das aulas a que assistiu Reuniões entre colegas para feedback sobre as aulas observadas
		15/12/2021 REP - reflexão em equipa. Elaborar reflexão por escrito com base nas linhas orientadoras disponibilizadas na classroom - avaliação do processo (preencher questionário na classroom)

		classroom)
		05/01/2022 RGP – Partilha em grande grupo.
		19/01/2022 Avaliação formativa. Formação das equipas pedagógicas disciplinares. Lançamento da 3ª tarefa.
		09/02/2022 REP - desenhar um plano de avaliação para uma unidade didática a implementar até 26 de abril. Calendarização de observação de aulas.
		Entre 9/02 e 09/03 Trabalho colaborativo: Elaboração de instrumentos de suporte à avaliação formativa. Criação de rubrica.
		Até 26/04 Preencher os questionários individuais disponíveis na Classroom - Autorreflexão sobre a implementação de um projeto interdisciplinar - Reflexão sobre observação das aulas a que assistiu Reuniões entre colegas para feedback sobre as aulas observadas
		27/04/2022 - reflexão em equipa. Elaborar reflexão por escrito com base nas linhas orientadoras disponibilizadas na classroom - avaliação do processo (preencher questionário na classroom)
		04/05/2022 RGP – Partilha em grande grupo
		25/05/2022 RGP - Avaliação do projeto de monitorização
		REP - Reunião de Equipas Pedagógicas Fonte: PMI
	Observação	"todos tiveram que criar (...) assistir à implementação uns dos outros, ..." (E1)
		"Não há ainda uma cultura de observação no Colégio."(E2)
		A dinâmica circular de discutir, planificar, executar, observar, partilhar, refletir para novamente reconstruir, executar, observar, (E4)
		" ... o ano passado fez-se isso [observação] e poucas eram as pessoas que se dispunham a ir assistir." (E2)
		"Quando a cultura de observação se instalar vão cair uma série de coisas que hoje ainda estão a emperrar." (E2)
		Acresce a estas uma prática de supervisão entre pares. Porque dentro dos grupos, embora planifiquem juntos atividades a desenvolver, etc, etc, há colegas que vão observar de que modo outros colegas fazem essas atividades na prática. eu acho que isto é muito positivo (E3)
		"As observações que houve no ano passado foram altamente valorizadas pelos que nelas participaram, quer observadores, quer observados." (E2)

Trabalho colaborativo docente	"As REPs também são formas de as pessoas pensarem conjuntamente (E2)
	"Não é porque um é de Português e o outro é de Geografia que não podem ter coisas em comum." (E2)
	p. 13 articulação entre os diversos níveis de ensino que permita rentabilizar os esforços desenvolvidos na educação, quer por parte de professores quer por parte dos alunos (PE, p.13)
	p.18 criação de materiais didáticos (PE, p.18)
	p.18 utilização adequada, diversificada, oportuna e criativa [de materiais didáticos] (PE, p.18)
	Apresentações de projetos interdisciplinares 17/04, 27/04, 25/05, 01/06, 12/06, 13/06, 23,23,26 e 27/06 (PAA)
	Planificação, partilha, reflexão (PAA)
	REPs: 07/09, 09/09, 28/09, 30/09, 2/11, 16/11, 14/12, 16/12, 06/01, 20/01, 25/01 (PAA)
Práticas reflexivas	"... a postura avaliativa adotada permite-nos ir aferindo, ao longo do ano, e de ano para ano, o desenvolvimento do Projeto. (...) Todos os momentos avaliativos têm uma função de regulação do processo ao longo do ano." (PE, p.20)
	"A avaliação dos produtos dá-nos uma imagem dos efeitos da implementação do Projeto Educativo nos alunos. Incide sobre os resultados por estes obtidos nas seguintes áreas: das competências cognitivas; das competências socioafetivas." (PE, p.20)
	"Envolvendo toda a equipa num debate constante, franco e fundamentado." E1
	"...temos de ser todos muito persistentes e muito pacientes uns com os outros, apoiarmo-nos mutuamente, numa atitude de constante reflexão e auto regulação..." E1
	"...todo o mês de julho, é de trabalho sobre o que foi feito, o que é que correu bem e o que é que correu mal, como é que se pode melhorar. E de planificação." E2
	"...tudo isto tem que passar por um crivo muito grande, não só pela formação como da reflexão, como da planificação, e para mim, o mais importante, é o da partilha." E2
	p. 18 centrar [a pedagogia do Colégio] cada vez mais no aluno, através da adoção de um sistema pedagógico dinâmico e envolvente, elaborado, implementado, avaliado e aferido em diversos momentos pelo corpo docente; (PE, p.18)
	p.18 Os nossos professores são estimulados a refletir sobre o professor que são e a Escola que estão a ajudar a construir (PE, p.18)
	p.19 (...) é necessário que os docentes interiorizem que todo o seu trabalho pedagógico tem de ser construído tendo por base esta forma de estar na educação. Ser professor no Colégio de São José é um permanente exercício de auto educação e formação que se consegue também através

	da prática reflexiva. (PE, p.19)
	p.20 A avaliação dos processos é realizada, essencialmente, através da reflexão conjunta de todo o corpo docente. Desenvolve-se em momentos próprios: mensalmente, na primeira quarta feira de cada mês; no final de cada semestre; no final do ano letivo. Este último momento é especialmente importante porque permite traçar, com uma maior consciência, as estratégias para o ano seguinte, numa preocupação de ultrapassar as dificuldades sentidas nesse ano, potencializar as estratégias que obtiveram o êxito desejado e melhorar as restantes. (PE, p.20)
	“Todo este processo implica uma contínua monitorização que é feita semanalmente em reuniões gerais de professores, reuniões de equipas pedagógicas...” (E2)
	REPs 21/09, 23/11, 8/02, 08/03, 26/04 e 3ª semana de julho (PAA)

Quadro D. Categorização dos dados (Objetivo 2.a)

Conceitos: SPVP e Reflexão	
Categorias	Unidades de Registo
Conceitos e valores	As EP ajudaram-me a sistematizar os valores fundamentais do modelo pedagógico: as vinculações, a capacidade de iniciativa, a autonomia, a responsabilidade. (E5) Importância de estimular a curiosidade. Quando fazemos um nível 1 bem feito, capaz de estimular a curiosidade, gera-se nos alunos uma necessidade intrínseca de aprender. É meio caminho andado para que os alunos se envolvam a sério na aprendizagem autónoma que lhes propomos no nível dois. E tornam-se, de facto, aprendizagens significativas. (Q1) Como canalizar a curiosidade para promover aprendizagens. A importância de atribuir responsabilidades na turma e nos pequenos grupos de trabalho. O uso que faço da agenda do aluno para a planificação e organização do trabalho. (Q3) De que modo posso desenvolver nos meus alunos o pensamento crítico e a capacidade para resolver problemas.(Q4) Como professora de língua estrangeira, é muito raro fazer projetos. No entanto, fiquei familiarizada com a metodologia SOLE e percebi como pode ser estimulante para suscitar a curiosidade dos alunos ou para os envolver muito mais nas aprendizagens. (Q6) Como ao dar a palavra aos alunos (por exemplo, ao negociar critérios de avaliação, ou deixá-los escolher um tema para desenvolverem ou deixá-los decidir sobre como vão partilhar o que aprenderam) os envolve verdadeiramente e os faz sentirem-se co-responsáveis por aprender, e até mais briosos.(Q7) Uma reflexão que fizemos e que foi bastante útil para mim foi sobre a organização dos grupos de trabalho em equipas de alunos: grupos heterogéneos vs grupos de nível; deixar os alunos organizarem-se livremente vs constituirmos nós os grupos; termos uma palavra na distribuição de responsabilidades dentro do grupo vs deixarmos que os alunos façam essa distribuição autonomamente. (Q10) Aprender a aprender; a importância de desenvolver diferentes formas de comunicar; como desenvolver o pensamento crítico e criativo (Q12) Como professora nova no colégio, senti-me assoberbada com toda a novidade com que me vi confrontada. Pertencer a uma equipa pedagógica, é sem dúvida algo muito valioso quando há toda uma dinâmica de escola que se tem de absorver. Os itens da questão são aqueles sobre os quais nos debruçámos mais e, para mim, o que fica deste primeiro ano, é a clarificação de conceitos e o tentar perceber como se concretizam no nosso dia a dia em sala de aula.(Q13) Resolução de problemas, pensamento crítico e criativo, importância de ouvir e envolver os alunos.(Q14) A questão da curiosidade como motor para aprendizagens. Como se gere o trabalho de grupo com alunos e a relevância do trabalho em equipa. O desenvolvimento do pensamento crítico, da comunicação e da autorregulação através da metodologia de projeto.(Q15) Trabalhos de grupo; resolução de problemas.(Q16) Curiosidade, aprender a aprender.(Q17) Desenvolver formas diversas e eficazes de comunicar; ouvir e envolver os alunos; desenvolvimento da criatividade (Q18)

Crenças	Na sequência das REPs, senti necessidade de ter mais formação, (E4)
Práticas	A dinâmica de observação de aulas é fundamental para o nosso desenvolvimento docente mas não é algo que procuremos espontaneamente. Porque é trabalho acrescido, é mais tempo na escola... Mas ao fazer parte do nosso plano de trabalho, ao entrar de facto nas nossas rotinas, é aquele passo para irmos da escola que temos à escola que realmente queremos. (E4) Autorreflexão sobre como as minhas crenças têm implicações sobre a minha prática. Pensar de forma aprofundada sobre o que já faço e porque razão o faço, e o contrário. Também foi pensar como a diversidade nas atividades/recursos e instrumentos de avaliação são formas concretas de respeitar cada aluno na sua individualidade e dar oportunidade a que todos aprendam, ainda que por caminhos diferentes.(Q1) Há muitos anos que implemento esta metodologia de projeto porque acredito que funciona. Os alunos crescem em autonomia e responsabilidade, aprendem a trabalhar em equipa e a comunicar de formas várias aquilo que aprenderam e quando passamos para o nível 3 estão muito mais envolvidos no debate. Isto leva a que se construa realmente o conhecimento, através do diálogo com as crianças, arrumam-se ideias, estrutura-se o pensamento, organiza-se a informação. Na minha opinião, a avaliação formativa é o tipo de avaliação que faz sentido quando usamos esta metodologia e também a faço há muitos anos. Na minha equipa pedagógica aquilo que foi mais útil foi a partilha porque havia colegas que não partilhavam completamente destas ideias e ao partilharmos exemplos concretos de como fazemos em sala de aula, acabámos por ajudar a tornar mais claras algumas questões. (Q2) Ajudaram-me a perceber melhor como se faz avaliação formativa, e como é importante monitorizar constantemente o trabalho dos alunos durante as suas pesquisas para orientar as aprendizagens de acordo com os objetivos definidos. (Q3) Desde que comecei a ter formação no colégio, que faço sempre uma avaliação formativa das aprendizagens. Foi interessante partilhar ideias com outros colegas e perceber como fazem, bem como ver exemplos na prática.(Q4) Consegui perceber melhor o que se entende por ter "o aluno no centro", no contexto concreto de uma aula. Isto levou-me a repensar o modo como dou aulas e desafiou-me a experimentar novas dinâmicas de sala de aula e novas formas de abordar os temas para envolver mais os alunos.(Q6) Passei a dar muito mais valor ao papel do feedback e a ter muito mais cuidado com a forma e os timings desse feedback. (Q7) Aquilo que mais mudou em mim foi tomar consciência de que há muitas coisas que as crianças conseguem aprender autonomamente e que nós podemos orientá-las em vez de cair na tentação de lhes dar logo todas as respostas, e que o que elas aprendem sozinhas não esquecem facilmente. (Q9) Não acho que a dinâmica das EP tenha sido muito útil para mim. Faço sempre avaliação formativa com os meus alunos e reconheço no trabalho de projeto há muito tempo o poder de desenvolver uma série de competências, além de tornar o processo de aprendizagem muito mais eficaz porque é centrado no aluno. Mas como referi, foi interessante discutir algumas questões mais pontuais que fazem parte das nossas dinâmicas na escola. (Q10) Na minha equipa falámos bastante da importância de aprender a aprender e de como, enquanto professores, podemos desenvolver esta competência tão importante nos alunos.

	Isto tem a ver com tornar os alunos autónomos e responsáveis, e tem a ver com desenvolver neles a capacidade de pesquisar e fazer sentido da informação. Esta reflexão levou a outra mais aprofundada sobre o papel do professor. (Q12) 1 - percepção de que há dificuldades transversais às diferentes áreas do saber. 2 - soluções e medidas aplicadas noutras áreas do saber e noutros níveis de ensino podem servir de modelo inspiracional para a área do saber própria. 3 - ao fim e ao cabo sentimo-nos apoiados e reforçados na acção pedagógica. 4 - poder contar com a perspectiva de quem está a ver de fora, apesar de estar por dentro da orgânica do projecto do CSJ (Q13). Para mim foi muito significativa a reflexão profunda que fizemos sobre avaliação formativa, que foi lançada num workshop dinamizado pela EMI. O desafio de desenharmos um plano de avaliação formativa para uma unidade de aprendizagem fez-me pensar em questões muito práticas sobre o uso do feedback e o estímulo da reflexão tendo em vista a autorregulação. Na sequência deste processo, senti que precisava de mais e recorri a formação externa acrescida. (Q14). 1. Fiquei rendido à metodologia de projeto que se usa no CSJ, sobretudo na forma de SOLE, na medida em que promove o trabalho de equipa, gera curiosidade, resulta em aprendizagens significativas, envolve os alunos no processo de aquisição de conhecimentos, dá oportunidade a que os alunos comuniquem o que aprenderam de formas diversas e criativas. 2. Aprendi sobre avaliação formativa e refleti sobre como a por em prática na minha disciplina.(Q15) As EP contribuíram para refletir sobre questões relacionadas, sobretudo, com as minhas tutorias: autonomia, responsabilidade, reflexão orientada, autorregulação. (Q16) No meu caso, a minha realidade é um pouco diferente porque sou Educadora de Infância. No entanto, usamos a metodologia de projeto adaptada à faixa etária das nossas crianças e foi interessante perceber os aspetos comuns e divergentes dos outros níveis de ensino. (Q18)
Conceito: Supervisão Pedagógica Horizontal	
Categorias	Unidades de registo
Impacto nas práticas docentes	Enquanto tutora que acompanha de perto um grupo de alunos, consegui aperceber-me de algumas mudanças de postura de alguns professores. As orientações de projeto são mais claras, as pessoas têm mais cuidado em rever as fontes e há uma maior comunicação entre os professores e os alunos sobre o trabalho que estes vão fazendo, através da classroom. As pessoas já não esperam pelas aulas para dar <i>feedback</i> e as coisas decorrem com mais fluidez. Também noto que os professores valorizam mais outras formas de comunicação além dos testes escritos. Outra coisa que está a mudar é que há mais professores a discutir critérios de avaliação com os alunos, e isso faz com que eles fiquem muito mais conscientes do que o professor espera deles. (Q1) Só posso falar sobre o que observei na minha equipa. Foi muito importante a planificação de projetos em conjunto, decidir o que é que se pode esperar que os alunos aprendem em autonomia e o que nos cabe a nós ensinar. Outra coisa que também acho que foi muito importante foi a observação de aulas, sobretudo no nível três, para as pessoas perceberem como se orienta os alunos na construção do conhecimento. Também foi importante refletirmos e debatermos como se dá feedback aos alunos, porque isso depende muito da faixa etária com que estamos a trabalhar. (Q2)

	O trabalho em equipa é sempre muito positivo para aprender com os outros, sobretudo com colegas mais experientes. A prática que para mim foi mais útil foi a observação de aulas, porque permitiu observar como outros colegas aplicam a metodologia de TP e usam o feedback para guiar os alunos (Q3). Não posso responder em relação a todos os professores, mas no 1º Ciclo sei que as equipas pedagógicas foram muito importantes para esclarecermos dúvidas e melhorarmos nas nossas aulas alguns aspetos que não estavam a ser tão bem conseguidos. A observação das aulas foi muito importante, não só observar outros colegas com mais experiência, mas ter colegas a comentar as minhas aulas, porque me trouxe uma visão que eu não tinha e ajudou-me a melhorar alguns aspetos muito concretos dos quais eu tinha pouca consciência (apelo à participação dos alunos, orientação na procura de respostas, estímulo da entreajuda entre alunos para a resolução de problemas, etc.) (Q4). Maior utilização e mais segura da metodologia de projeto. Avaliação formativa (Q5). A minha opinião é limitada às conversas informais na sala de professores e à partilha dentro da minha equipa (somos quatro). Tenho visto a grelha de projetos na sala de professores sempre preenchida com pessoas que querem ir observar e há muita gente a fazer projeto, mas não sei se é porque há mais professores a fazê-lo ou porque aquela grelha deu mais visibilidade ao que se faz. Mas sei que as pessoas estão muito mais confiantes de como se faz e entusiasmadas. Para mim, como professora de língua estrangeira, foi a reflexão em EPAF que surtiu maior mudança. Foi ótimo discutir com os meus colegas sobre avaliação formativa, autorregulação e feedback, e as partilhas em equipa têm mostrado bons resultados nos alunos (Q6). Gostava de ter respondido que concordo totalmente com tudo, mas a verdade é que há professores que continuam a resistir à mudança, mesmo com a observação e com testemunhos de outros colegas. Penso que não tem a ver com desconfiança, mas porque estão colados a práticas com as quais se sentem mais confortáveis. Seria muito bom mantermos as equipas pedagógicas no próximo ano (Q7). A minha participação na EP foi muito limitada. Não pude estar envolvido em todo o processo mas acho que foi positivo (Q8) A supervisão pedagógica entre pares é muito proveitosa quando trabalhamos com colegas que têm mais experiência e podem ajudar na nossa evolução. Gostaria que no próximo ano pudéssemos continuar a trabalhar em equipas pedagógicas pois, no meu caso, ajudou-me muito a melhorar as minhas práticas e progredir (Q9). Tudo o que seja trabalho colaborativo ajuda a criar espírito de equipa e faz-nos sentir que estamos todos a contribuir para o mesmo objetivo. No entanto, além do trabalho geral em equipa, teria sido proveitoso um trabalho mais incisivo junto de elementos que ainda não têm práticas e/ou ainda não perceberam. Também sou de opinião de que partilhar em grande grupo parece-me um pouco repetição da tarefa e penso que nem todas as áreas (disciplinas) são importantes para todos os professores (Q10) Correram bem mas por vezes algo repetitivas. Acho importantes as reflexões mas tenho alguma suspeita que a percepção geral dos professores não ficou assim tão bem consolidada. Ou melhor, que não está claro da mesma forma para todos (Q11). A autonomia dos alunos é um aspeto altamente valorizado no CSJ, e não creio que tenha sido reforçado pelas EP, do mesmo modo que a importância das vinculações é algo que é dado adquirido para toda a equipa. Aquilo que na minha opinião é a grande mais valia das
--	--

	EP é o facto de nos dar uma visão abrangente do que se passa na escola e reforça claramente a motivação para um trabalho mais consciente e responsável. Pode ser melhor ainda se houver sessões de formação mais práticas e menos teóricas e mais disponibilidade. É uma equipa pequena para tantas solicitações (Q12). Como este foi o meu primeiro ano na escola, tenho fraco termo de comparação para poder avaliar a mudança relativa aos itens da questão anterior. Apesar disso, sou de opinião de que fizemos progressos, como equipa, no que concerne: 1 - sinergias interdisciplinares na acção pedagógica. 2 - coerência e concertação da acção pedagógica pelas várias áreas do saber e níveis de escolaridade. 3 - construção de um corpo que anda ao mesmo passo ou que sabe a que passo deverá andar para tirar o melhor proveito possível da escolaridade oferecida no CSJ (Q13). O impacto foi positivo e ajudou à dinâmica do grupo docente. As situações de trabalho colaborativo revelaram-se bastantes positivas para o desenvolvimento pessoal e profissional, sobretudo as observações de aula e os diálogos que se seguiram. Penso que as EP contribuem para introduzir novos métodos e pedagogias a professores que podem estar estagnados (Q14). A principal melhoria é sentirmo-nos apoiados neste processo de mudança da escola. Entre o corpo docente, falamos agora todos a mesma língua. A supervisão entre pares e o trabalho colaborativo contribui, sem sombra de dúvida, para uma maior coesão do corpo docente. A cultura de escola (aquele Ethos que falámos) só poderá nascer dessa coesão (Q15). O impacto é muito positivo, ao partilhar melhoramos as nossas práticas em conjunto, o que se reflete na melhoria das aprendizagens dos alunos (Q16). Há uma maior coesão do corpo docente e verifica-se um maior entusiasmo na realização de projetos. Ainda assim, nem todos aderiram da mesma forma. É crucial que faça sentido para os professores, caso contrário, realizam o trabalho "para despachar" e não para aprender, para tirar dúvidas; para "partir pedra". Sei que a EMI se esforçou imenso em todo o trabalho que fez (e foi imenso), mas parece-me que, no geral, por vários fatores, a equipa de professores fez porque foi imposto. Talvez se tivesse sido apresentado de outra maneira, com exemplos muito práticos e claros sobre como nos ajudaria enquanto professores, potenciase mais motivação e adesão da parte de todos (Q17). Foi positivo, contribuiu para uma maior pertença ao projeto educativo. É possível perceber uma cultura de escola mais coesa e colaborativa (Q18).
--	---

Quadro E. Categorização dos dados (Objetivo 2.b)

Conceitos: Supervisão Pedagógica Horizontal e Cultura de Escola	
Categoria: Escola colaborativa	
Dinâmicas supervisivas horizontais	Mas se as tarefas das REPs forem de facto relevantes para o trabalho dos professores em aula, se eles virem pertinência e praticabilidade, então isso vai envolver muito mais as pessoas. (E4) EPM: E como se pretende que haja efetivamente interdisciplinaridade, (...) o trabalho da equipa multidisciplinar é uma coisa muitíssimo importante porque as pessoas entreejudam-se. Ainda na 6ª feira tive uma reunião com a Ana Luísa [professora de Ciências Naturais] para discutirmos critérios de avaliação. E eu sou de Geografia. (E2) Quando nós tivemos as equipas pedagógicas multidisciplinares, estávamos a trabalhar sobre metodologias. Os processos são muito semelhantes, seja qual for a disciplina. (E7) As pessoas perceberam que podem trabalhar juntas e que o objeto pedagógico não é necessariamente um conteúdo ou uma aprendizagem de âmbito disciplinar. Pode ser uma metodologia. A princípio foi um bocadinho estranho, as pessoas sentiram-se sem chão, até perceberem que a própria metodologia também se aprende. (E3) Com as multidisciplinares, foi melhor ainda porque juntámos pessoas com sensibilidades diferentes, de diferentes áreas, e podem nascer coisas muito interessantes como foi o caso da EF, Inglês e Matemática. A observação de aulas e implementação de pequenos projetos disciplinares, acabaram por levar à construção criativa de projetos interdisciplinares mais abrangentes. Nunca me tinha passado pela cabeça juntar Matemática e EF! E só nos ocorreu ao fazer a observação de aulas. O que é que eu achei como vantagem? Foi que como éramos tão diferentes, nós tínhamos mesmo que nos juntar. Não bastava meia palavra para nos entendermos. Nos grupos disciplinares pensamos da mesma maneira, falamos a mesma língua, acabamos por nos envolver menos e trabalhar mais à distância, com documentos partilhados. Nas REPs multidisciplinares isso não funciona. Tens mesmo de conversar sobre os assuntos e encontrar uma linguagem comum. (E4) EPAF As pessoas estão mais habituadas, falam mais a mesma linguagem, em termos de critérios, do que é que é importante, do que é que não é. Sinto que essa parte correu melhor do que entre disciplinas diferentes. (E7) Com disciplinas afins, conseguimos perceber, por exemplo, onde articular interdisciplinarmente, acabámos por discutir instrumentos e formas de avaliação diversificadas, e refletir muito sobre avaliação formativa. (E4) Quando nós estamos a trabalhar avaliação formativa, estamos a falar uma linguagem muito mais específica e partilhada por quem trabalha colaborativamente nessa área. Portanto, sendo um meio pequeno, os vícios também se podem colar. (E7) O facto de as pessoas serem de áreas afins dá-lhes outro à vontade, menos constrangimentos e eu acho que estas equipas têm maior adesão do que as multidisciplinares, embora sirvam propósitos diferentes, claro. (E6)

Trabalho colaborativo	As pessoas ficaram muito mais abertas ao trabalho colaborativo. Houve uma mudança, não digo de paradigma, mas sinto que as pessoas articulam mais nas suas disciplinas, fazem mais interdisciplinaridade (E7) Trabalho colaborativo e interdisciplinar para melhorar os resultados dos alunos (ex. Geo e CN - Biomas) E o que é facto é que, uns tempos depois, o professor me disse, ó Isabel, olhe que resultou mesmo. A tal matéria ficou muito bem percebida, e eles não esqueceram mais. (E2) “Houve equipas que funcionaram muito bem. Ganharam o hábito de planificar em conjunto e vão muitas vezes às salas umas das outras. Eu acho ótimo, põe as cabeças a pensar” (E1).
Observação	Os professores são uma classe muito especial a esse nível. São pessoas muito isoladas. A porta da sala de aula é um reduto. (E2) Os professores não fazem isso naturalmente. Estão muito centrados na sua disciplina, no seu grupo, no seu departamento - às vezes o departamento já é assim um bocadinho uma coisa... - o grupo, o que faz que com esse estar de costas voltadas, não percebem as interações que podem haver. (E2) Não é prática muito comum. O que é um erro. Mas não é prática muito comum. Aí, o feudo ainda existe. (E2) quando temos projetos interdisciplinares, os professores acabam por estar juntos em simultâneo com as turmas, mas é um contexto muito específico de trabalho de projeto e não tanto com o propósito de uma observação de carácter pedagógico. Não há ainda uma cultura de observação no Colégio (E2). Podem não ter tempo. Os professores no Colégio trabalham muito. Penso que esse é o desafio seguinte. Para mim, esse é o desafio seguinte. Quando a cultura de observação se instalar vão cair uma série de coisas que hoje ainda estão a impedir de avançar em pleno (E2). As observações que houve no ano passado foram altamente valorizadas pelos que nelas participaram, quer observadores, quer observados. Estou convencidíssimo de que ainda há um salto que não se deu por causa disto. (E2) uma professora que um dia, no meio de uma reunião, numa discussão acesa, dizia veementemente: a Isabel quer-me mesmo convencer que, mesmo não explicando Matemática aos meninos, eles vão aprender? Dizia aquilo com enorme convicção de que era absolutamente impossível. Não a conseguia convencer. Limitei-me a convidá-la a ir a algumas aulas de Matemática. E1 senti que as pessoas tinham pena de não poder ir às apresentações de projetos. Acho que devia acontecer mais vezes. Porque até para os alunos é importante sentirem que o resto dos professores estão envolvidos, que o resto da escola, que aquilo que eles fazem, é importante. (E7) Houve, de facto, muita resistência ao início, muitas pessoas a barafustar porque tinham que fazer isso, observar aulas, mas depois, quando conseguiram arrancar, deu uma motivação (E7)
Partilha	o <i>feedback</i> para o próprio professor e para a sua prática. (E7) Não é porque um é de Português e o outro é de Geografia que não podem ter coisas em comum. Têm e devem falar sobre as coisas que têm em comum, partilhar as suas

	experiências, os seus sucessos, as suas dificuldades, as boas práticas. Portanto, efetivamente tudo isto tem que passar por um crivo muito grande, não só pela formação como da reflexão, como da planificação, e para mim, o mais importante, é o da partilha. (E2)
Reflexão	“conseguimos por o professor a pensar na sua própria prática, sobretudo aqui, que há muitos professores que cá estão há muito tempo, repensar as metodologias que estão usar, o projeto que planificaram, voltar a olhar para ele, renovar e sobretudo” (E4) “Os [questionários] que têm a ver com o desempenho observado nos alunos também são muito importantes para os professores porque os leva a confrontarem-se sobre como é que o aluno responde à sua prática. O aluno vê o professor, dá <i>feedback</i> e avalia o professor. Isso foi mesmo uma novidade! E isto teve mesmo impacto na forma de estar dos professores em sala de aula”. (E7) “O processo de reflexão sobre a própria prática pôs as pessoas a pensar de forma mais séria ou mais rigorosa, seguindo uma estrutura (...). Foram obrigados a parar e a pensar de que forma é que faziam determinada coisa (...). Nuns dá mais frutos, noutros menos, mas acho que obrigou as pessoas a parar, a pensar nas práticas, a reformular algumas coisas, a pedir ajuda, a trabalhar mais em equipa, a ser mais colaborativo”. (E7)
Categoria: Apropriação/valorização coletiva de	
Crenças e valores	“Se não tivéssemos tido um calendário em que tudo tinha sido pensado, de uma forma consistente, elencado quais eram as nossas prioridades para chegar àquele fim, o nosso percurso não teria sido tão linear e tão consistente. Porque não havia tempo, porque as pessoas tinham medo de se expor, ainda havia pessoas com medo de perguntar a que é que se referem quando se fala deste ou daquele conceito... O facto de termos feito isto, de forma faseada, hierarquizada e consistente, permitiu que o crescimento de todos fosse mais harmonioso e mais uniforme. E daí, a consistência que o nosso modelo pedagógico tem hoje”. (E3) “eu acho que as pessoas também consciencializaram, sobretudo, a importância do <i>feedback</i>. O <i>feedback</i> não só aos alunos mas o <i>feedback</i> dos e aos colegas”. (E3)
Práticas	há mais esta preocupação de articular práticas, de articular inícios de projetos, de fazer coisas em conjunto, de partilhar (...), e também de se desafiarem uns aos outros: “eu pensei nisto, tive esta ideia, era gira fazer contigo”. (E7) Há uns tempos, uma aluna foi ter com a professora de Físico-Química para tirar umas dúvidas porque ia ter teste no dia a seguir. E estava aflita com o teste. A professora desmontou aquilo e fez-lhe uma série de perguntas sobre a matéria e ela sabia tudo. E a professora disse-me: “A avaliação desta aluna está feita. Porque ela hoje respondeu-me ao teste que vai fazer amanhã. Mesmo que ela amanhã não consiga no teste porque está nervosa, o que for, mesmo que ela amanhã não consiga, eu sei que ela sabe a matéria.” (E7) Eu acho que muda sobretudo esta coisa de as pessoas perceberem que têm, efetivamente de trabalhar colaborativamente. Uns com os outros para o sucesso ser de todos. Se cada um estiver na sua quintinha não vamos a lado nenhum. O professor até pode ser muito bom naquela área, naquela disciplina, mas o que sai para fora é o trabalho da equipa, não é o trabalho de A, B ou C. E eu acho que é isso que se consegue. As pessoas saberem que independentemente do professor que está ali, o trabalho vai ser o mesmo, independentemente do professor que dá a disciplina A, B ou C, o trabalho que é feito no CSJ é o mesmo. Eu acho que essa é que é a grande diferença. (E7) não posso dizer que todos os professores aderem a essas práticas mas posso afirmar

	que quase todos aderem: ao TP, ao TA (E3) Sobre avaliação formativa: Mas mesmo assim eu acho que está melhor. Está muito melhor, mas ainda assim acho que se continua a dar muito ênfase ao momento de avaliação formal e o grosso que acontece, que é o dia a dia e os trabalhos, o TA, continua a não ter ainda um peso grande. (E7) Portanto, realmente, essa, agora, por observação do que se está a passar, parece-me que realmente deu frutos. A metodologia ficou muito clara, as pessoas perceberam como funcionava e que era eficaz, e estão a implementá-la por opção própria. (E6)
Percepções das lideranças sobre as EPs	Esta visão do todo eu acho que é fundamental (E7) Todas estas ações contribuem definitivamente para a construção de uma nova cultura de escola que aqui estamos a construir. (E3) Ambas as constituições - disciplinares ou multidisciplinares - fazem sentido e são sempre necessárias. Um bom professor que trabalha colaborativamente, transdisciplinarmente é também um bom professor que trabalha colaborativamente na sua área. (E3) As REPs são muito importantes, na verdade são as reuniões que são mais úteis a meu ver, e deveriam ser mais frequentes. Até porque continua a haver dificuldades e temos de criar uma cultura de observação [entre pares] e de trabalho colaborativo (E4) É muito importante as pessoas quando vêm para o Colégio conhecerem bem o projeto educativo. Muito bem. Saberem exatamente ao que é que vêm. isto por um lado: saber quais é que são as práticas, porque é que são implementadas, e perder-se tempo com isto, com as pessoas que vêm de novo, com professores, com funcionários, com alunos. (E7) Melhor ou pior faz-se, mas se não se criar essa cultura, vamos andar sempre a dar um passo à frente e outro atrás porque não se estabelece uma continuidade, uma rotina. Não se cria o hábito nas pessoas de colaborar e partilhar para fazermos cada vez melhor. Tem mesmo de ser uma coisa continuada no tempo... mesmo correndo o risco de haver quem ache que é um acréscimo de trabalho. (E4) Há de facto uma adesão muito significativa - não posso dizer que seja total - mas muito significativa para a nossa dimensão, e todas as pessoas que passam por este processo manifestam que ele é importante para as suas práticas pedagógicas e que gradualmente têm vindo a encarar esta prática reflexiva de forma muito mais natural. (E3) Por vezes temos de voltar atrás, outras vezes temos de reconhecer que ainda não dominamos tão bem determinado aspeto e voltar a fazer formação sobre isso. (E1) quando nós ouvimos o aluno, e tentamos com ele perceber porque é que ele não está a conseguir obter os resultados que esperava, o que é que o está a influenciar, o que é que o está a frustrar, ou o que é que o apaixona, nós estamos a abrir caminhos de motivação que vão conduzir ao sucesso. Portanto, a prática de três coisas: de ouvir os alunos, de fazer os alunos refletir e de serem capazes de verbalizar o que concluíram (E3). Muitas vezes estou a ler uma planificação de uma coisa que vamos fazer e olho para determinada frase e digo assim: bem, vamos lá ver isto com alguma atenção, parece-me que isto vai num outro sentido, não vai a caminhar para onde nós queremos que vá. (E1) ... Como equipa de monitorização, também é interessante perceber que nem todos os professores podem fazer mentoria, nem todos os professores podem ser tutores, mas que se pode aprender a ser um bom tutor e que se pode aprender a fazer mentoria. (E3)