

Supervisão pedagógica, inovação das práticas e desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem

Carlos Barreira¹, Branca Miranda², Isolina Oliveira³
cabarreira@uc.pt, Branca.Miranda@uab.pt, Isolina.Oliveira@uab.pt

¹ CEIS20, Universidade de Coimbra, Portugal

² CEMRI, Universidade Aberta, Portugal

³ LE@D, Universidade Aberta, Portugal

Resumo

As comunidades de aprendizagem profissional possibilitam colocar o trabalho dos professores no centro dos processos formativos, podendo ser enriquecidas em ambientes virtuais quando suportadas pelo trabalho colaborativo e pela reflexão sobre as práticas educativas assentes em referenciais teóricos. Este trabalho, desenvolvido no âmbito do projeto *Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas*, tem por objetivo dar conta dos processos e resultados conseguidos em duas oficinas de formação, na modalidade *b-learning*, realizadas numa escola e num agrupamento de escolas portuguesas com professores que desempenhavam funções de coordenação e liderança pedagógica. Este projeto, que integra duas universidades, visa a colaboração e a parceria com escolas com vista à promoção do desenvolvimento profissional docente através da análise de necessidades formativas sentidas pelos professores nos contextos educativos. No estudo de investigação-ação realizado foi possível constatar, essencialmente através dos relatórios reflexivos individuais e da análise das respostas ao questionário de satisfação, o processo de construção das comunidades virtuais de aprendizagem. Neste âmbito, verifica-se a construção de novos conhecimentos bem como a alteração de atitudes sobre o papel da supervisão pedagógica como estratégia para a inovação das práticas educativas e desenvolvimento profissional docente. Destacamos, ainda, a relevância dessas comunidades como instrumento eficaz na formação de líderes e supervisores pedagógicos, essencialmente no aperfeiçoamento de competências reflexivas, colaborativas, e comunicacionais que podem fazer a diferença na garantia de sustentabilidade dos seus efeitos nas escolas.

Palavras-Chave: comunidades de aprendizagem profissional, desenvolvimento profissional, supervisão pedagógica.

Abstract

Professional learning communities make it possible to place teachers' work at the center of training processes, which can be enriched in virtual environments when supported by collaborative work and reflection on educational practices based on theoretical references. This work, developed within the scope of the Virtual Observatory of Pedagogical Supervision and Self-Assessment of Schools, aims to account for the processes and results achieved in two training workshops, in the *b-learning* modality, held in a school and in a group of Portuguese schools with teachers who performed functions of coordination and pedagogical leadership. This project, which integrates two universities, aims at collaboration and partnership with schools to promote the professional development of

teachers through the analysis of training needs felt by teachers in educational contexts. In the action research study carried out, it was possible to verify, essentially through individual reflective reports and the analysis of responses to the satisfaction questionnaire, the process of building virtual learning communities. In this context, there is the construction of new knowledge as well as changes in attitudes about the role of pedagogical supervision as a strategy for the innovation of educational practices and teacher professional development. We also highlight the relevance of these communities as an effective instrument in the formation of leaders and pedagogical supervisors, essentially in the improvement of reflective, collaborative, and communicational skills that can make a difference in ensuring the sustainability of their effects in schools.

Keywords: professional learning communities, professional development, pedagogical supervision.

1 Introdução

A aprendizagem colaborativa e a reflexão entre pares assumem grande relevância em educação, essencialmente nas escolas por terem fortes repercussões no desenvolvimento profissional docente e, também, nos processos e resultados educativos. Neste contexto, importa que a formação de profissionais releve a prática colaborativa de forma a desenvolver competências supervisivas relacionadas com a observação e reflexão, conceção e problematização, decisão e comunicação, intervenção e avaliação. Os ambientes virtuais de aprendizagem apresentam características singulares do ponto de vista da colaboração entre os participantes e entre estes e os recursos de aprendizagem através da discussão em fóruns, da reflexão individual e em grupo orientadas para a construção de comunidades virtuais de aprendizagem (Oliveira & Miranda, 2016; Oliveira, Miranda, & Barreira, 2020).

Este estudo resulta de um trabalho desenvolvido com professores que têm funções de supervisão, coordenação e liderança pedagógica de duas escolas/agrupamento de escolas e insere-se no projeto *Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas* (OVSPA) que tem, entre outros, os seguintes objetivos: incentivar os processos de supervisão pedagógica por pares nas escolas visando o desenvolvimento profissional docente; e criar comunidades virtuais de práticas assentes na análise/reflexão sobre práticas educativas.

O trabalho inicia com uma breve contextualização teórica sobre a supervisão e aprendizagem profissional em rede, dando ênfase aos conceitos centrais no domínio da supervisão pedagógica e no que refere à constituição de comunidades virtuais de aprendizagem. De seguida, apresenta-se a metodologia seguida na oficina de formação e os procedimentos utilizados, bem como uma breve caracterização dos participantes. Posteriormente são apresentados de forma cruzada os dados recolhidos através do questionário de satisfação e do relatório reflexivo individual. Ainda que as narrativas dos professores e as várias interações nos fóruns virtuais tenham sido analisadas não serão apresentadas neste artigo. Por fim, nas conclusões é apresentada uma síntese dos principais resultados obtidos e implicações para o desenvolvimento de comunidades virtuais de aprendizagens nos contextos educativos.

2 Supervisão e aprendizagem profissional em rede

A colaboração profissional entre professores e outros atores educativos traz ganhos significativos para a aprendizagem dos alunos por proporcionar o intercâmbio de conhecimento e ser maior a possibilidade em assumir riscos (Hargreaves & O'Connor, 2018; Oliveira & Miranda, 2016). A colaboração abre espaço à capacidade de iniciativa e implementação da mudança, pois os professores apercebem-se que têm o apoio dos pares.

A cooperação e a colaboração aparecem associadas à inovação e mudança educativa através de projetos de diferente natureza, em que se incluem os de supervisão pedagógica desenvolvidos nas escolas. Por sua vez, as tecnologias digitais ligadas a formas de comunicação entre os vários atores educativos ou associadas às aprendizagens formais provocam alterações na organização e cultura de escola, em particular, no modo como interagem os professores entre si e com as lideranças escolares e os diversos atores educativos. No campo da supervisão e liderança pedagógica assiste-se a um movimento que, em Portugal, está ligado ao processo de autonomia das escolas, desde que as funções de coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares passaram a ser garantidas por departamentos curriculares. Este processo com a ênfase nas aprendizagens e resultados académicos dos alunos suscita o reconsiderar do papel das lideranças escolares e a necessidade de capacitar os coordenadores dos departamentos para o exercício de funções de supervisão e liderança pedagógica, valorizando-se uma cultura de investigação, prática reflexiva e aprendizagem colaborativa. O desenvolvimento profissional contínuo em que todos os professores têm a oportunidade de se envolverem e contribuir para o desenvolvimento da escola passa a estar presente (European Commission, 2018). A melhoria escolar é central, mas é necessário ir mais longe e projetar que “a inovação e a inclusão são aspetos fundamentais a considerar no trabalho dos professores e dos líderes escolares” (European Commission, 2018, p. 7).

O trabalho partilhado, que promove a aprendizagem profissional, apoia-se na confiança mútua, numa atitude investigativa, na inovação e na reflexão sobre as práticas profissionais. Deste modo, o desenvolvimento profissional gera-se no contexto da escola e das suas redes locais e regionais. Por isso, importa que os professores e os líderes escolares sejam apoiados e motivados para gerar mudança relevante para o desenvolvimento da escola, e consigam avaliar o impacto das suas ações. Neste cenário, é essencial que as escolas tenham uma clara visão estratégica e liderança no apoio aos alunos e numa comunicação ativa com outros atores educativos (Oliveira, Miranda, & Barreira, 2020).

Na linha do atrás exposto, os autores consideram que os coordenadores de departamento podem ser responsáveis, enquanto líderes pedagógicos, por criar um cenário favorável à mudança e fomentar um trabalho partilhado em rede presencial e/ou digital com os seus pares. Neste processo interativo, releva-se a troca de experiência, a observação e o questionamento de práticas diversas que promovem a abertura de perspetivas, contribuindo para que os departamentos sejam mais ativos na melhoria da escola e das aprendizagens dos alunos. O coordenador exerce, assim, o papel de supervisor no apoio ao desenvolvimento profissional dos pares, podendo influenciá-los e orientá-los para uma liderança pedagógica eficaz. O supervisor é um conhecedor do mundo profissional e a supervisão é entendida como formação continuada potenciadora do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (Queiroga, Barreira, & Oliveira, 2019).

Os autores desenvolveram uma abordagem sobre a supervisão e liderança pedagógica (Oliveira, Miranda, & Barreira, 2020), designada por DCRAc, que se caracteriza por ser dialógica, contextualizada, reflexiva e assente numa aprendizagem partilhada e colaborativa. O dialogismo, no sentido baktiniano (Bakhtin, [1935] 1981), enfatiza o caráter intersubjetivo da cognição humana, ou seja, as cognições da interação entre interlocutores, embora produzidas por um, são produto da atividade do grupo. O conceito de elocução, proposto pelo autor, como a resposta específica a um dado momento, é bilateral e criado em antecipação ao que será dito em resposta. As elocuições dos outros interlocutores abrem novos espaços que podem ser usados como recursos por cada um. Cada interlocutor é um participante ativo no ato de comunicar e, assim sendo, o significado é co-construído. No esforço colaborativo dos pares para encontrar uma compreensão comum, as formas de comunicação são verbais, não verbais e, também, emocionais, ocorrem num processo de expansão em busca de uma definição mais elaborada da situação.

A expressão aprendizagem colaborativa tem uma variedade de usos. Optamos pela definição de Dillenbourg (1999), que não sendo satisfatória clarifica o nosso entendimento: “situação em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo em conjunto” (pp. 1-2), embora as “duas ou mais” possam ser interpretadas como um par, um pequeno grupo, uma comunidade ou outras e “em conjunto” também vistas de diferentes formas (p. ex., *face-to-face* e *online*). Embora se aceitem diferentes modos de colaboração, reconhecemos a relevância atual do profissionalismo colaborativo (Hargreaves & O’Connor, 2018), enquanto promotor da transformação, suportada por evidências, do ensino e da aprendizagem. O questionamento colaborativo contínuo é incorporado na cultura e vida da escola, em que o professor se apoia ativamente, encontrando respostas para desafios suscitados pelos alunos, pela sociedade e por ele próprio. Em ambientes de aprendizagem colaborativa, onde a partilha de ideias e de recursos está sempre presente, as competências dos professores, a sua autonomia e responsabilidade, são consideradas não apenas individualmente, mas também como fazendo parte de equipas profissionais. O trabalho destas equipas pode ser potenciado em ambientes virtuais de aprendizagem por propiciar o desenvolvimento de competências essenciais ao trabalho da supervisão, de que se destacam as metacognitivas, de liderança, de colaboração e as interpessoais. Neste sentido, assume-se o uso criativo da tecnologia para expandir a interação e proporcionar o desenvolvimento de competências digitais e reflexivas (Oliveira & Miranda 2016; Oliveira, Miranda, & Barreira 2020).

A prática reflexiva parte da importância que é atribuída à reflexão como catalisadora de melhores práticas profissionais, desde John Dewey até Schön (1983, 1987) e Zeichner (1993), destacando-se em Portugal os estudos pioneiros, nos anos 90 do séc XX, de Isabel Alarcão e de Lurdes Serrazina. Relewa-se a reflexão sobre/da/na prática (Schön, 1983; 1987), como meio de lidar com problemas da prática profissional em que perante um estado de incerteza há a abertura a outras possibilidades, gerando novos caminhos, construindo e concretizando soluções (Day, 1999). Neste processo sublinha-se a compreensão das relações entre a ação e o pensamento na construção de conhecimento sobre o ensino e no planeamento em contextos complexos. Num estudo realizado por Oliveira e Miranda (2016), constata-se que as discussões em ambientes *online* abrem espaço para o pensamento crítico e a reflexão, pelo que importa expandir em processos formativos a utilização de plataformas digitais e outras ferramentas tecnológicas que favoreçam a interação. Ao tornarem-se profissionais reflexivos, os professores

desenvolvem um conjunto de competências que lhes facilitam a transformação da sua prática, de acordo com contextos específicos na procura de soluções para a resolução de problemas, o que se torna fundamental na tomada de decisões e no papel de supervisor, gestor e líder.

De acordo com Oliveira, Miranda e Barreira (2020), a abordagem DCRAc caracteriza-se como contextualizada e dependente da convergência do desenvolvimento profissional com o desenvolvimento organizacional, orientada pela análise dos contextos e da comunidade escolar na sua relação com as redes locais. Admite-se, por um lado, a centralidade dos professores e dos líderes escolares no processo de aprendizagem dos alunos e, por outro, a sintonia daqueles desenvolvimentos. As políticas no sistema educativo abrem espaço para inovar e provocar mudanças nos contextos educativos, envolvendo diversos parceiros, onde se inserem as Universidades e os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), que em diálogo podem ajudar a torná-las mais coerentes e consistentes (Aires, 2007; Alarcão & Tavares, 2010; Ravenscroft, 2011; Oliveira & Miranda, 2016).

A abordagem DCRAc sobre a supervisão e liderança pedagógica, gerada no âmbito do projeto OVSPAe, assume-se como dialógica, contextualizada, reflexiva e baseia-se numa aprendizagem partilhada e colaborativa reforçada pelo uso de tecnologias digitais. Favorece a criação de cenários em que a supervisão baseada na cooperação e colaboração, facilitadas pela discussão e reflexão sobre a prática em comunidades virtuais de aprendizagem, emerge como uma estratégia poderosa na emancipação dos professores, não só individual mas também coletivamente (Oliveira, Miranda, & Barreira, 2020). Essas comunidades constituem-se como grupos sociais com culturas próprias e desenvolvem-se em torno de objetivos educativos explícitos e partilhados. Pelo que se constroem com base nas experiências estabelecidas entre os participantes, online e offline e com os materiais de aprendizagem (Aires, 2007). Os processos formativos concretizados no âmbito do referido projeto, ao optarem por uma estratégia assente na criação de comunidades virtuais de aprendizagem, contribuem fortemente para a constituição e/ou reforço das comunidades de aprendizagem profissional (Stoll et al. 2006; Bolívar, 2012; Correia, 2019).

Nestas, as tecnologias digitais são mediadoras de artefactos para a aprendizagem e o diálogo que, por sua vez, viabiliza as conexões e a construção do conhecimento, reforçando-se as “dimensões *dialética* e *dialógica* do diálogo que podem atuar como alavancas na realização do diálogo de aprendizagem conectivista” (Ravenscroft, 2011, p. 139), essenciais nas práticas de coordenação, supervisão e liderança pedagógica.

Considerando a escola como uma organização aprendente, o desenvolvimento profissional do professor situa-se na cultura escolar local nas diferentes fases do seu percurso. Por isso, é importante convocar outros parceiros através de redes (Mackey & Evans, 2011) mais amplas e implementar projetos de investigação-ação em que a motivação e a energia radicam em propósitos locais. Neste processo de transição, é premente refletir sobre o papel desempenhado pelas lideranças escolares na mobilização dos pares e no que representam, enquanto modelos no desempenho das suas funções. A prática da liderança distribuída (Spillane, Halverson, & Diamond, 2004), em que as tarefas e as responsabilidades são partilhadas, é vital a par da constituição de redes que possibilitem a troca de experiências, a cooperação e a prática reflexiva.

3 Metodologia

O trabalho desenvolvido teve por base a planificação, aplicação e a avaliação da ação de formação, na modalidade oficina, denominada *supervisão, inovação e desenvolvimento profissional*, acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico para a Formação Contínua em regime *b-learning* num total de 50h distribuídas por sessões presenciais conjuntas nas escolas, sessões *online* assíncronas e trabalho autónomo. Relativamente aos objetivos pretendia-se refletir sobre as potencialidades formativas do recurso a ambientes virtuais de aprendizagem no âmbito da liderança pedagógica e implementar práticas de trabalho colaborativo em processos de supervisão. A oficina de formação decorreu entre outubro de 2018 e fevereiro de 2019, simultaneamente em duas escolas, tendo como participantes sobretudo os professores que integram as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e os diretores. Na oficina de formação participaram 11 professores de uma escola não agrupada do distrito de Setúbal e 10 de um agrupamento de escolas localizado na região de Coimbra. Os participantes foram selecionados pelos diretores por serem líderes intermédios das suas escolas (desempenhavam cargos como coordenadores de departamento ou outros) e por se terem oferecido para frequentar a formação, pertenciam a 11 grupos disciplinares diferentes e lecionavam vários níveis de ensino. Assim, os elementos do grupo possuíam larga e variada experiência profissional, representando diferentes pontos de vista, bem como detinham um conhecimento diversificado sobre a temática da supervisão pedagógica, mostrando-se comprometidos com a melhoria das práticas educativas.

Neste âmbito, a metodologia de investigação adotada assumiu um carácter dialógico, contextualizado, reflexivo baseada numa aprendizagem partilhada e colaborativa, na articulação entre os professores com o seu conhecimento local e da prática e os investigadores com o seu conhecimento de especialistas (Oliveira, Miranda & Barreira, 2020). De acordo com Ibiapina (2008), “investigar colaborativamente significa envolvimento entre investigadores e professores em projetos comuns que beneficiam a escola e o desenvolvimento profissional docente” (p. 22), sendo de destacar o ciclo de etapas que interagem na investigação-ação: a planificação, a ação, a observação e a reflexão/análise crítica (Cunha & Figueiredo, 2002).

Com efeito, a avaliação da oficina foi realizada de forma contínua, o que se caracterizou pela participação ativa dos formandos nas diferentes atividades propostas, com a utilização de forma sistemática do *feedback* entre formandos e entre formadores e formandos, tendo em vista a melhoria dos trabalhos desenvolvidos. Contudo, neste trabalho, foram essencialmente analisados alguns dados referentes aos produtos pedagógicos elaborados pelos formandos, como sejam textos reflexivos no âmbito do processo de construção das comunidades virtuais de aprendizagem, bem como ao questionário, aplicado no final da oficina, para recolher as opiniões dos formandos sobre vários aspetos da oficina de formação, de que se destacam os conteúdos, as competências desenvolvidas e a metodologia de trabalho.

De um total de vinte e um questionários disponibilizados foram recebidos dezanove. O inquérito foi realizado anonimamente e os dados compilados pelos serviços de modo a garantir a confidencialidade. Este grupo de formandos maioritariamente do sexo feminino (cerca de 80%), com uma idade compreendida entre os 40 e os 65 anos, detinha o grau de licenciado (43%) ou superior (48%). Destaca-se que a maioria já tinha frequentado

formações na área da supervisão pedagógica (57%), embora com diferentes graus de conhecimento e de atualização científica.

Vamos agora apresentar alguns dados obtidos através dos questionários cruzados com os dos relatórios críticos produzidos no final da ação, que de certa forma espelham o trabalho desenvolvido ao longo da formação. Como opções de resposta do questionário, foi utilizada uma escala de Likert com 5 níveis: 1 – insuficiente; 2 – suficiente; 3 – bom; 4 – muito bom; e 5 – excelente, tendo sido os dados tratados de forma descritiva. Quanto aos relatórios críticos foram utilizados alguns relatos dos formandos, que ajudam a fundamentar o trabalho desenvolvido.

4 Resultados

No que respeita à pertinência, atualidade e utilidade profissional dos conteúdos, a totalidade dos respondentes avaliou essas dimensões como excelentes (66%, 72% e 60% respetivamente) ou muito bons (34%, 28% e 40% respetivamente). Em relação ao desenvolvimento de competências para o desempenho de funções supervisivas, colaborativas e de aceitação de críticas sobre a sua própria prática, todos as consideraram muito boas (52%, 34% e 28% respetivamente) ou excelentes (48%, 66% e 72% respetivamente). Nos relatórios críticos, produzidos no final da formação, essas opiniões são corroboradas, afirmando-se como positivo o trabalho interdisciplinar que conduziu a novas formas de colaboração “a interação entre diferentes áreas do saber, (abrindo) caminho a outras formas de trabalho colaborativo” (P6). Um outro aspeto mencionado tem a ver com o foco das práticas supervisivas na dimensão reflexiva e na mudança de práticas pelo facto de a “observação de aulas entre pares possibilitar a reflexão em conjunto sobre aquilo que podemos alterar na nossa sala” (P4).

No que se refere à metodologia utilizada na formação, os formandos avaliaram as estratégias de interação e a reflexão sobre as práticas como excelentes (84% e 66% respetivamente) ou muito boas (16% e 34% respetivamente). No final da formação, os respondentes consideraram-se muito satisfeitos (73,7%) ou satisfeitos (26,3%), uma vez que a metodologia se focou na implementação de práticas de supervisão entre pares em contextos reais, visando a troca de saberes e a mudança educativa. Nos relatórios críticos explicitam-se as razões dessa satisfação em relação à metodologia utilizada, quando se afirma que se promoveu o “debate transformador das dificuldades individuais em problemas, abrindo oportunidades para a construção colaborativa de soluções coletivas, com a mobilização de relações interpessoais democráticas, sem juízos de valor, numa perspectiva de melhor ação educativa” (P12). São também destacadas as sessões assíncronas como facilitadoras de reflexão, a “metodologia de sessões assíncronas [e] os recursos disponibilizados motivaram-me a momentos de verdadeira interrupção da ação para a substituir pela reflexão. (...) A estrutura subtil e aconchegante da metodologia da oficina de formação transformou a nossa prática. Refletimos. Estamos mais próximos e conscientes. Estamos motivados” (P4), bem como o “(...) feedback dos Professores [parece] ter permitido abranger os diferentes estilos de aprendizagem e conferiu um carácter tendencialmente formativo ao processo que conduziu às aprendizagens realizadas” (P11).

Constatámos essencialmente, através da análise da resposta aos questionários e dos relatórios críticos finais, que as interações registadas deram origem a práticas colaborativas de construção de conhecimentos no domínio da supervisão e liderança

pedagógica, o que contribuiu para uma atitude reflexiva (Oliveira, Barreira, & Miranda, 2020), conduzindo a um elevado grau de satisfação daqueles que se envolveram nesta formação.

Foi possível verificar uma menor concordância relativamente à aplicação futura no local de trabalho coincidente com afirmações anteriormente analisadas que indiciam alguns obstáculos à difusão destas práticas em toda a escola. No entanto, no final da formação revelaram a sua motivação para disseminar a supervisão por pares nas escolas, sentindo-se mais confiantes e responsáveis pela liderança dos processos supervisivos e firmemente determinados a contribuir para a mudança educativa, tal como é afirmado no seguinte extrato: o “entusiasmo transbordou para outros docentes da escola (...). O impacto que esta formação trouxe à escola foi muito positivo (...) [pelo que] há que assegurar em anos letivos posteriores que haja horas no horário para reforço da supervisão e coadjuvação” (P8).

Os formandos reiteram que a metodologia utilizada, com base na autonomia e no trabalho colaborativo, e a pertinência da temática em estudo, propiciaram o desenvolvimento de um vasto leque de competências. No seu entender, “a partilha dos materiais produzidos e a interação com os pares em formação foram também uma vantagem da oficina porque foram permitindo levantar novas questões, implicar outras pesquisas e leituras, acrescentando novas reflexões e construir conhecimento” (P12). Na opinião dos formandos, conduziu também a uma perspetiva mais positiva da supervisão a uma maior aceitação das responsabilidades profissionais e a práticas de partilha, como testemunham formandos: “agora, porém, fica-me uma compreensão muito mais alargada sobre o que é supervisão, e o modo como ela pode potenciar o desenvolvimento profissional” (P4) ou “aumentou o nosso conhecimento e, [deu-nos] uma visão caleidoscópica da escola” (P16). Estas reflexões deixam transparecer a importância da colaboração profissional entre professores e outros atores educativos no intercâmbio de conhecimento, mas sobretudo na perda de receios ao nível da exposição das próprias práticas pedagógicas e, neste sentido, uma maior possibilidade em assumir riscos (Hargreaves & O’Connor, 2018; Miranda & Oliveira, 2016). Veja-se por exemplo, “enquanto professora percebi que temos muito a melhorar, que temos de deixar de ter reservas ou receios e que não só devemos como podemos partilhar dúvidas, experiências, práticas pedagógicas” (P15). Assim, registamos que no decorrer do processo formativo os formandos foram progressivamente alterando as suas atitudes e comportamentos o que conduziu a um aprofundamento do trabalho colaborativo, reflexivo e interventivo. Este trabalho interdisciplinar centrou as práticas supervisivas na dimensão reflexiva e na mudança de práticas pois a “observação de aulas entre pares possibilitou a reflexão em conjunto sobre aquilo que podemos alterar na nossa sala” (P16).

O trabalho realizado conduziu à formação de uma verdadeira comunidade de aprendizagem, em ambiente virtual, já que foram registadas interações que representam a reconstrução de conceitos, a produção conjunta de estratégias e de documentos, assim como uma mudança nas práticas. Um dos formandos sublinha no relatório crítico: “julgo que acabamos por nos transformar numa comunidade virtual de aprendizagem, o que nos levou a pôr em comum uma série de conceitos, práticas, narrativas, e a discutir tudo isso com a proximidade de já nos conhecermos todos há anos, mas também com o distanciamento que a reflexão, a escrita, a publicação e a discussão em tempo diferido acrescentam ao calor da discussão na hora” (P6).

A metodologia adotada proporcionou o trabalho colaborativo caracterizado pelos diversos tipos de intercâmbio registrado, dando origem ao desenvolvimento de uma comunidade virtual de aprendizagem (Figura 1), que de certa forma coincide com as etapas que interagem na investigação-ação: a planificação, a ação, a observação e a reflexão/análise crítica (Cunha & Figueiredo, 2002), onde se construíram novos conhecimentos e se refizeram crenças e atitudes relativamente ao papel da supervisão pedagógica na inovação das escolas e no desenvolvimento profissional docente.

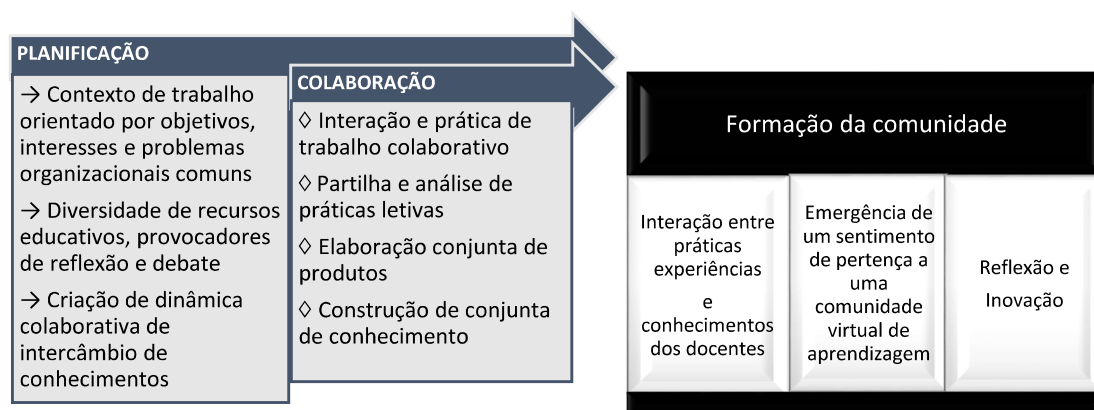


Figura 1: Construção de uma comunidade virtual de aprendizagem.

5 Considerações finais

O presente estudo surge no âmbito do projeto Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas com o objetivo de promover processos de supervisão pedagógica por pares, criando comunidades virtuais de práticas como estratégia para a análise e reflexão de práticas, a construção de conhecimento e a inovação educativa com vista ao desenvolvimento profissional dos professores. No presente artigo a investigação centrou-se essencialmente na análise dos relatórios de reflexão individual e nos questionários de satisfação, em que o trabalho colaborativo foi orientado por variados recursos educativos criados para o efeito e diferentes atividades. Os resultados obtidos apontam para a pertinência, atualidade e utilidade profissional dos conteúdos desenvolvidos, bem como para as potencialidades da metodologia utilizada que proporcionou o envolvimento dos professores no desenvolvimento de competências supervisivas e na construção de comunidades virtuais de aprendizagem. Embora os professores revelem motivação para disseminar a supervisão por pares nas escolas, anteveem algumas dificuldades na aplicação futura no local de trabalho, o que indicia alguns obstáculos na difusão destas práticas em toda a escola. Com efeito, torna-se essencial acompanhar e monitorizar este trabalho de forma a tornar sustentáveis as aprendizagens e as competências desenvolvidas visando a transferência e generalização dos resultados obtidos.

6 Referências

- Aires, L. (2007). Comunidades e relações interpessoais online: Reflexões no âmbito do projeto “@prende.com”. In L. Aires, J. Azevedo, I. Gaspar, & A. Teixeira (Eds.), *Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Identidades no ensino Superior* (pp. 17-29). Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Bakhtin, M. M. ([1935] 1981). Discourse in the novel. In M. Holquist (Ed.), *The dialogic imagination: four essays by M.M. Bakhtin* (pp. 259-492). Austin: University of Texas Press.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Correia, A. R. (2019). *Os coordenadores de departamento curricular como impulsionadores da mudança. Estudo em dois agrupamentos de escolas*. Tese de doutoramento, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Cunha, P. R., & Figueiredo, A. D. (2002). Action-research and critical rationalism: A virtuous marriage. In *European Conference on Information Systems ECIS 2002* (pp. 19-27). Poland: Gdańsk. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/215575467_ActionResearch_And_Critical_Rationalism_A_Virtuous_Marriage
- Day, C. (1999). Professional development and reflective practice: Purposes, processes and partnerships. *Pedagogy, Culture & Society*, 7(2), 221-233.
- Dillenbourg, P. (1999) What do you mean by collaborative learning?. In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (pp. 1-19). Oxford: Elsevier.
- European Commission. (2018). *Guiding principles for policy development in school education. Teachers and school leaders in schools as learning organisations*. Report from the ET2020 Working Group Schools 2016-18. Disponível em https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs4-learning-organisations_en.pdf
- Hargreaves, A., & O’Connor, M. T. (2018). Leading collaborative professionalism. *Centre for Strategic Education Seminar Series Paper #274*. Disponível em http://www.andyhargreaves.com/uploads/5/2/9/2/5292616/seminar_series_274-april2018.pdf
- Ibiapina, I. M. (2008). *Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Iberlivro.
- Mackey, J., & Evans, (2011). Interconnecting networks of practice for professional learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 01-17. Disponível em <http://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30033663>
- Oliveira, I., & Miranda, B. (2016). O papel da discussão em fóruns virtuais na formação de supervisores. In C. Mesquita, M. V. Pires, & R. P. Lopes (Orgs), *Atas da 1st International Conference on Teacher Education (INCTE 2016)* (pp. 171-177). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Oliveira, I., Miranda, B., & Barreira, C. (2020). A construção de comunidades virtuais de aprendizagem na formação de supervisores e líderes pedagógicos. *RE@D - Revista de Educação a Distância e eLearning*, 3(1), 19-36.
- Queiroga, L. C., Barreira, C., & Oliveira, A. L. (2019). *Supervisão pedagógica e desempenho docente*. Lisboa: Chiado Books.

- Ravenscroft, A. (2011). Dialogue and connectivism: A new approach to understanding and promoting dialogue-rich networked learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 139-160. DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.934>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. London: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34. <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Stoll, L, Bolam, R, McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Education Change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.