



DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Isolina OLIVEIRA

LE@D, Universidade Aberta
Isolina.Oliveira@uab.pt

Carlos BARREIRA

CEIS20, Universidade de Coimbra
cabarreira@uc.pt

Branca MIRANDA

CEMRI, Universidade Aberta
Branca.Miranda@uab.pt

Resumo: A construção de comunidades de aprendizagem profissional constitui uma tentativa de colocar a prática dos professores no centro dos processos formativos. A formação dessas comunidades pode ser potenciada em ambientes de aprendizagem virtual quando orientadas pelo trabalho colaborativo entre os participantes e pela análise reflexiva das práticas educativas. Neste cenário o projeto Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas está a ser concretizado com o trabalho de professores e investigadores na promoção do desenvolvimento profissional. O projeto tem como objetivos desenvolver processos formativos, de acordo com as necessidades das escolas/agrupamentos de escolas e focados na supervisão pedagógica por pares, acompanhar o desenvolvimento de projetos em curso e colaborar nos processos de autoavaliação. A formação desenvolvida em contexto de trabalho entre diferentes profissionais de ensino teve como base intervenções orientadas pela elaboração e análise de instrumentos de observação e discussão em fóruns virtuais em torno das reflexões que daí resultaram. Num primeiro momento, foram envolvidos professores com funções de supervisão, coordenação e liderança pedagógica de duas escolas, uma da zona de Setúbal e outra da zona de Coimbra. A análise de narrativas dos professores, da interação nos fóruns e das reflexões finais elaboradas foca-se no modo como se processa a partilha de ideias e de materiais e nas transformações ocorridas ao nível de conceções sobre a inovação e a supervisão pedagógica. Argumenta-se que a metodologia adotada proporcionou o trabalho colaborativo assente na produção de artefactos, interações, intercâmbio de conhecimento e reflexão sobre práticas educativas, dando origem ao desenvolvimento de comunidades virtuais de aprendizagem. Neste percurso, os professores construíram novos conhecimentos e refizeram crenças e atitudes relativamente ao papel da supervisão pedagógica na inovação das escolas e no desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Comunidades Virtuais de Aprendizagem; Desenvolvimento Profissional; Supervisão por Pares; Redes Colaborativas.

Abstract: The construction of professional learning communities is an attempt to put teachers' practice at the center of formative processes. The construction of these communities can be potentiated in virtual learning environments when guided by collaborative work between participants and by the reflective analysis of educational practices. In this context the project Virtual Observatory of Pedagogical Supervision and self-assessment of schools is being concreted with the work of teachers and researchers in the promotion of professional development. The project aims to develop formative processes, according to the needs of schools/groupings of schools and focused on pedagogical peer supervision, monitor the development of ongoing projects and collaborate in the processes of Self-assessment. The training developed in the context of work among different teachers was based on interventions guided by the elaboration and analysis of instruments of observation and discussion in virtual forums. At first, the teachers with the supervision, coordination and pedagogical leadership roles were involved roles of a school in the Setúbal area and another school in the Coimbra area. The analysis of teachers' narratives, the interaction in the virtual forums and the final report focuses on how the sharing of ideas and materials and the transformations that occur at the level of conceptions about innovation and pedagogical supervision are processed. We argued that the methodology adopted provided collaborative work based on the production of artefacts, interactions, knowledge exchange and reflection on educational practices, giving rise to the development of virtual communities of Learning. In this way, the teachers built new knowledge and reconstruct beliefs and attitudes regarding the role of pedagogical supervision in the innovation of schools and in the professional development of teachers.

Keywords: Collaborative Networks; Peer Supervision; Professional Development; Virtual Learning Communities

INTRODUÇÃO

A aprendizagem colaborativa e a reflexão assumem grande relevância em educação, nomeadamente, nas escolas por constituírem alicerces no desenvolvimento profissional dos professores. A colaboração entre os profissionais tem forte repercussões no seu desenvolvimento profissional e, também, nos processos e resultados educativos. Neste cenário importa que a formação de profissionais em supervisão pedagógica releve a prática colaborativa em ordem 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 conexão entre os participantes e entre estes e os recursos de aprendizagem com ganhos individuais através da discussão em fóruns, aprendizagem colaborativa e construção de comunidades virtuais de aprendizagem (CVA).

Este artigo resulta de um trabalho que está em desenvolvimento 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” que tem, entre outros, os seguintes objetivos: i) Incentivar os processos de supervisão pedagógica por pares nas escolas/agrupamentos visando o desenvolvimento profissional docente; ii) Criar comunidades virtuais de práticas assentes na análise/reflexão sobre práticas educativas.

O artigo inicia com uma breve contextualização teórica, centrando-se em conceitos centrais no domínio da supervisão pedagógica e no que refere à constituição de comunidades virtuais de aprendizagem. Apresenta-se a metodologia seguida no desenho da ação de formação, na qual se espelha o que são os pressupostos teóricos que configuram o referido projeto. Dos dados recolhidos através de narrativas dos professores, das várias interações nos fóruns virtuais e do relatório reflexivo individual apresenta-se a análise deste último. Por fim, as conclusões refletem sobre a metodologia utilizada considerando a sua expansão a novos contextos educativos.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Em educação a colaboração profissional entre professores e outros atores educativos traz ganhos significativos para a aprendizagem dos alunos pelo intercâmbio de conhecimento e por ser maior a possibilidade em assumir riscos (Hargreaves & O’Connor, 2018). Nas culturas colaborativas os professores percebem o apoio e o suporte dos outros, o que abre espaço para a capacidade de iniciativa e a implementação da mudança, bem como para a expansão de ideias evitando assim que fiquem confinadas a uma pessoa. A cooperação e a colaboração aparecem associadas à inovação e mudança educativa através de projetos de diferente natureza, nos quais se incluem os de supervisão pedagógica desenvolvidos nas escolas. Por sua vez, as tecnologias digitais cada vez mais presentes no quotidiano das pessoas e, naturalmente nas escolas, estão ligadas a variadas formas de comunicação, provocando alterações na organização e cultura de escola.

No campo da supervisão, coordenação e liderança pedagógica tem-se vindo a assistir a um movimento, que reúne várias tendências, acompanhado de debate em torno dos conceitos e das práticas profissionais em diversos fóruns. Em parte, este movimento foi ocasionado pelos normativos sobre a autonomia das escolas, em que as funções de coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares são asseguradas por departamentos curriculares. As funções de supervisão foram alargadas e estão associadas a aspetos que têm a ver com a organização e o desenvolvimento da escola (Gaspar, Seabra & Neves, 2012). Neste contexto o desenvolvimento profissional contínuo assume relevância e aceita-se que todos os professores devem ter a oportunidade de se envolverem nele, contribuindo para o desenvolvimento da escola.

Dada a centralidade dos professores e dos líderes escolares no processo de aprendizagem e considerando a escola como uma organização aprendente, perspectiva-se a escola como operando a vários níveis: o indivíduo, a equipa e as práticas na organização (CE, 2018). Atuando em conjunto, gera-se uma cultura de aprendizagem que se caracteriza por um trabalho partilhado que fomenta a aprendizagem profissional, no qual são essenciais a confiança mútua, a atitude investigativa, a inovação e a reflexão. Nesta perspectiva o desenvolvimento profissional é gerado, principalmente, a partir da escola e das suas redes locais.

Admite-se que os coordenadores de departamento podem ajudar a criar um clima favorável à mudança e a promover um trabalho partilhado em rede com os seus pares, incentivando o intercâmbio de conhecimento profissional, a nível formal e informal, agindo como líderes que usam as suas próprias práticas como fonte de análise e reflexão. Podem ter um papel crítico tornando os departamentos mais eficazes na melhoria das aprendizagens dos alunos, exercendo o papel de supervisor no apoio ao desenvolvimento profissional dos seus pares.

O estudo que desenvolvemos no âmbito do Observatório Virtual sobre supervisão pedagógica e autoavaliação de escolas sustenta-se numa abordagem que, refletindo sobre a supervisão, coordenação e liderança pedagógica, se caracteriza por ser dialógica, contextualizada, assente num pensamento reflexivo e numa aprendizagem partilhada/colaborativa que visa a transformação de práticas pedagógicas.

Dialógica no sentido baktiniano, que Grossen (1999) reelabora ao considerar o caráter intersubjetivo da cognição humana, ou seja, as cognições da interação entre interlocutores, embora produzidas por um, são produto da atividade do grupo. Deste modo “A aprendizagem está ligada à criação de *intersubjetividade* e esta acontece numa relação dialógica, sem a qual não existe compreensão (...)” (Oliveira, 2015, p.25). A interação interpessoal funciona como um fórum em que os vários interlocutores conjugam as suas compreensões dos acontecimentos e do que está em discussão, realinhando e expandindo as suas ideias.

Contextualizada, ao assumir-se a evidência da centralidade dos professores e dos líderes escolares no processo de aprendizagem bem como a convergência do desenvolvimento profissional com o desenvolvimento da própria escola. Nesta perspectiva “a autoridade do supervisor advém da sua *expertise*, do seu conhecimento do mundo profissional e das suas competências interpessoais” (Alarcão & Tavares, 2010, p.40).

Reflexiva na linha dos contributos dos estudos de Shön, desde 1983, sobre a importância da reflexão na ação. Sublinha-se a compreensão das relações entre a ação e o pensamento do professor para a construção de conhecimento sobre o ensino e, em particular, para realçar a importância dos processos reflexivos e de planeamento em contextos profissionais complexos. Ao tornarem-se profissionais reflexivos, os professores desenvolvem um conjunto de competências que lhes permitem modificar, integrar e ajustar a sua prática a contextos específicos, tornando-se capazes de a alterar com novas abordagens. A capacidade de se perceberem como eficientes e de encontrarem soluções para a resolução de problemas revela-se essencial na tomada de decisões e no papel de supervisor, gestor e líder.

Aprendizagem partilhada/colaborativa, na qual se consideram os diferentes modos de colaboração, embora se reconheça a relevância atual do profissionalismo colaborativo (Hargreaves & O’Connor, 2018), enquanto promotor da transformação do ensino aprendizagem, baseado em evidências e “envolvendo um diálogo profundo e por vezes exigente, um *feedback* sincero mas construtivo e um questionamento colaborativo contínuo” (p. 3). Este questionamento é incorporado na cultura e vida da escola em que os professores se apoiam ativamente na procura de respostas a desafios suscitados pelos alunos, pela sociedade e por eles próprios.

A abordagem que privilegiamos potencia a criação de cenários em que a supervisão, baseada na cooperação e colaboração facilitadas pela discussão e reflexão sobre as práticas pedagógicas em comunidades virtuais de aprendizagem, emerge como uma estratégia poderosa na emancipação dos professores, individual e coletiva. As CVA constituem-se como grupos sociais com culturas próprias e desenvolvem-se em torno de objetivos científicos e educativos explícitos e partilhados, construindo-se “com as experiências que os indivíduos estabelecem entre si, *online e offline*, com os materiais de aprendizagem” (Aires, 2007, p.23). Processos como o questionar criticamente, refletir e negociar são considerados mais importantes do que informar ou adquirir conhecimento estático. Estas comunidades assentam num modelo de construção colaborativa de conhecimento que envolve os participantes de modo ativo na resolução de problemas e pensamento crítico centrado na atividade de aprendizagem que consideram como significativa e desafiante. Nas CVA as tecnologias digitais são mediadoras de artefactos para a aprendizagem e o diálogo constitui o primeiro veículo para manter as conexões e desenvolver o conhecimento através delas.

Na presente abordagem importa convocar parceiros através de redes mais amplas e implementar projetos de investigação-ação em que a motivação e a energia radicam na situação local e em propósitos locais. Neste processo de transformação, importa refletir sobre o papel desempenhado pelas lideranças escolares na mobilização dos pares em conjunto com o que representam como referência no desempenho das suas funções. Na escola como organização de aprendizagem a prática da liderança distribuída, em que as tarefas e as responsabilidades são partilhadas, torna-se vital bem como a constituição de redes que possibilitem a troca de experiências, a cooperação e a prática reflexiva.

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*, seguindo na sua elaboração as orientações do regime jurídico para acreditação e creditação de ações de formação contínua (Decreto-Lei n.º 22/2014). Tendo em conta o levantamento de necessidades realizado num agrupamento de escolas da região Centro e numa escola da região Sul, foi elaborada, em formulário próprio, a oficina de formação acreditada, em 2018, pelo Conselho Científico-Pedagógico para a Formação Contínua em regime *b-learning*.

A referida oficina decorreu entre outubro de 2018 e fevereiro de 2019, simultaneamente em duas escolas, com o total de 30 participantes onde se incluem os diretores e sobretudo os professores que integram as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. Procurou-se atingir os seguintes objetivos: desenvolver capacidades metacognitivas, reflexivas e de intervenção no domínio de processos supervisivos; expandir conhecimentos visando a transformação das práticas profissionais; conceber e utilizar instrumentos de registo de observação de aulas, em função dos objetivos de aprendizagem tendo por base uma abordagem desenvolvimentista da supervisão; refletir sobre as potencialidades formativas do recurso a ambientes virtuais de aprendizagem, no âmbito da supervisão e liderança pedagógica; e implementar práticas de trabalho colaborativo em processos de supervisão, com vista ao desenvolvimento de uma escola reflexiva.

Na oficina foram aprofundados dois temas, *inovação e mudança educativa e observação como estratégia de desenvolvimento profissional*. No primeiro tema foi efetuado um levantamento e apresentação de práticas inovadoras, bem como um enquadramento teórico onde se destaca o aprofundamento de conceitos e sua aplicação à análise de práticas educativas através de um texto reflexivo. Foi também feita uma reflexão, em fórum virtual, sobre o impacto de práticas inovadoras na transformação dos processos educativos.

O segundo tema foi desenvolvido em duas partes. Na primeira foi efetuada uma análise reflexiva, em fórum virtual, sobre os conceitos e estratégias de supervisão e sua relação com o desenvolvimento profissional com a apresentação do processo de observação de aulas (finalidades, metodologias e instrumentos de registo) e da relevância do *feedback*. Na segunda parte, através do trabalho autónomo em pares, deu-se início à elaboração e fundamentação dos instrumentos de registo e sua apresentação e discussão, em fórum virtual, com vista ao aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido.

As sessões presenciais foram realizadas em cada uma das escolas envolvidas, tendo a última sido dedicada à apresentação dos trabalhos individuais e avaliação final da ação. No que diz respeito às sessões *online* assíncronas, a oficina de formação foi lecionada em regime de educação a distância, em ambiente de classe virtual onde decorrem interações múltiplas entre docente-formando, formando-docente e formando-formando, criando-se comunidades de partilha de conhecimento e de experiências através de recursos e atividades previamente preparadas para o efeito.

Esta oficina de formação incluiu um total de 50h distribuídas por sessões presenciais conjuntas nas escolas, sessões *online* assíncronas e trabalho autónomo realizado nas escolas. De acordo com o regime jurídico, integrou momentos presenciais e sessões online, em interação com o trabalho autónomo, tendo este sido concretizado nas escolas e nas salas de aula, quer com base na aplicação e análise de instrumentos de registo de observação de aulas, quer através da sistematização do trabalho desenvolvido e o *feedback*.

No que respeita à avaliação da oficina, esta foi realizada de forma contínua, o que se caracterizou pela participação ativa dos formandos nas atividades propostas, em particular, nos fóruns virtuais de discussão, onde foram debatidas conceções, estratégias relacionadas com a inovação e supervisão pedagógica, construídos instrumentos de registo de observação de aulas, e utilizado de forma sistemática *feedback* entre formandos e entre formadores e formandos, tendo em vista a melhoria dos trabalhos desenvolvidos. Foram, também, avaliados os produtos pedagógicos elaborados pelos formandos, como sejam textos reflexivos, instrumentos de registo elaborados em grupo e relatório final individual, tendo para isso sido definidos critérios específicos e adequados para cada uma das atividades planificadas e concretizadas. Vamos em seguida apresentar alguns dos resultados apurados no trabalho realizado nas oficinas de formação.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Concluída a oficina de formação foram analisadas narrativas dos participantes, as interações ocorridas nos fóruns virtuais e os relatórios críticos individuais. Neste artigo, como já referido, apresenta-se a análise dos relatórios críticos.

No final da formação foi solicitado aos participantes que produzissem um relatório crítico sobre o trabalho desenvolvido. Estes relatórios foram submetidos a uma análise de conteúdo segundo a técnica de Bardin (2011), da qual emergiram as categorias e subcategorias apresentadas no Quadro 1.

Categorias				
Ponto de partida	Interação/ colaboração	Competências desenvolvidas	Desenvolvimento profissional	Avaliação da formação
Subcategorias				
Função dos coordenadores	Partilha de materiais	Emocionais	Autoconhecimento	Organização da oficina
Avaliação externa	Debate	De colaboração, reflexão e intervenção	Mudança de crenças	Materiais
Decisão das lideranças	Criação de materiais em conjunto	Apreensão de conceitos e de perspetivas	Mudança de atitudes	Acompanhamento Expectativas

Quadro 1: Categorias e subcategorias de análise

Ponto de partida - Esta oficina de formação surge sob proposta dos investigadores depois de realizado um levantamento das necessidades formativas das escolas envolvidas, tendo-se destacado a área da supervisão, já que pela legislação «os coordenadores de departamento curricular viram acrescidas as suas funções e responsabilidades: terão que coordenar, liderar e supervisionar, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino, terão que mobilizar e impulsionar os seus pares para a prossecução dos objetivos do projeto educativo, contribuindo para a assunção de uma escola mais participada, que se pensa e reconstrói” (P17). Esta alteração legislativa que redefine o papel dos coordenadores, atribuindo-lhe funções mais complexas, para as quais a maioria não possui formação, reflete-se nos relatórios de avaliação externa das escolas e, conseqüentemente, nos planos de melhoria das escolas, ou seja, «surge no contexto do plano de melhoria, na sequência da avaliação externa» (P8). Assim as lideranças de topo (diretores) e intermédias (coordenadores) decidiram promover a formação de professores em supervisão pedagógica pelo que «quando da elaboração do plano de melhoria da Escola, todos os elementos do conselho pedagógico foram unânimes ao considerar a importância de promover e disseminar formação nesta área» (P3).

Interação/colaboração - Contempla os tipos de interação que se desenvolveram nas CVA, de que se destacam diferentes níveis: i) Um primeiro que consiste na partilha de materiais e de experiências educativas. Os participantes consideraram que “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). ii) Um segundo inclui os debates orientados que decorreram nos fóruns como espaços de reflexão crítica sobre as práticas educativas. Refere-se: “a discussão no fórum destes temas ajudou-me a interiorizar que a inovação deve ser vista como um processo e não como um fim em si mesmo. Isto é, como promotora da reflexão-ação docente” (P14). Nos fóruns, debateram-se conceitos, confrontaram-se crenças, refletiu-se sobre as práticas e partilhou-se conhecimento: “pesquisar, refletir [sobre] temáticas, construir narrativas de reflexão, partilhar práticas letivas em sala de aula e analisá-las colaborativamente, foram tarefas que realizei sem grandes sobressaltos” (P12). iii) Um terceiro corresponde ao trabalho realizado em conjunto, envolvendo a construção de materiais, sendo “(...) um momento de verdadeira partilha e discussão. Fizemos, anulámos, repetimos, suprimimos, refizemos” (P13). O trabalho colaborativo, nomeadamente as práticas supervisivas entre pares, conduziu a um conhecimento mais profundo dos colegas: “(re)conhecer os meus pares, em contexto, sob a perspectiva de um olhar diferente (P11)” ou “foi a vertente colaborativa desta formação que proporcionou a abertura a outras disciplinas e uma visão mais abrangente da escola e do ensino” (P9)].

Competências desenvolvidas – Contempla o relato dos participantes sobre a aquisição de novos saberes, construídos ou reconstruídos neste processo. São destacadas *competências emocionais* associadas ao modo como encaravam a supervisão pedagógica: “fui perdendo a sensação de desconforto e, ao mesmo tempo, crescia uma confiança gerada pela adequação da modalidade na qual a formação era desenvolvida” (P4). Após um primeiro momento em que o conceito está conotado com inspeção, avaliação e controlo, esta imagem negativa foi sendo modificada e construída uma visão mais positiva em que a supervisão é relacionada com inovação, colaboração e reflexão.

Referem-se também *competências de colaboração, de reflexão e de intervenção*, que são reflexo de uma mudança de atitudes e de comportamentos. Os pares constituídos por professores de disciplinas e de ciclos diferentes suscitaram questões mas “o que parecia inconcebível, porque nada havia em comum (nem turmas, nem ano de escolaridade, nem a mesma disciplina), tornou-se, afinal, o cenário necessário conducente à criatividade. De referir ainda que, esta mescla de docentes criou um elo de trabalho, no qual foi possível ver o contexto e o conjunto, jamais exequível antes da realização da formação” (P4).

Este trabalho interdisciplinar centrou as práticas supervisivas na dimensão reflexiva e na mudança de práticas por a “observação de aulas entre pares possibilitar a reflexão em conjunto sobre aquilo que podemos alterar na nossa sala” (P16).

A terceira subcategoria sobre a *apreensão de conceitos e de perspetivas* inclui as observações relativas à apreensão de novo conhecimento “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).

Desenvolvimento profissional - Nesta categoria incluímos aspetos relacionados com o autoconhecimento, a mudança de crenças e a alteração de atitudes. No que diz respeito ao autoconhecimento sublinha-se : “(...) nesta formação refleti muito, aprendi imenso, pus-me muitas vezes em causa, senti que não iria sair igual desta experiência”(P3); na mudança de crenças afirma-se: “termino esta formação com a consciência da responsabilidade que tenho na liderança de todo este processo e a certeza de que posso fazer a diferença no seio do grupo, dando, assim, o primeiro passo e o meu contributo para a mudança” (P3) e na alteração de atitudes destaca-se: “foi um alerta para alterar este comportamento [sobre inovação] no futuro” (P16). À medida que os participantes iam construindo novo conhecimento aumentava a sua autoconfiança e autonomia propondo-se mesmo fazer uma “(...) transformação e mudança para uma nova gramática de Escola: a inovação, a supervisão pedagógica e a observação de aulas entre pares (P12).

Categoria *Avaliação da formação* – Contempla as opiniões dos participantes sobre a oficina de formação e inclui a organização da oficina, materiais disponibilizados, acompanhamento dos formadores e expectativas. A sequência de atividades foi fundamental para motivação e transformação dos participantes, como sublinha um participante: “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). Os recursos disponibilizados corresponderam às necessidades dos participantes que afirmam ter “aprendido bastante com os excelentes recursos disponibilizados (...) obrigaram-me a parar e a refletir sobre a escola e a educação” (P3). O acompanhamento é, também, mencionado deste modo: 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). Os participantes sentem-se mais confiantes e responsáveis considerando que terminaram “esta formação com a consciência da responsabilidade que tenho na liderança de todo este processo e a certeza de que posso fazer a diferença no seio do grupo, dando, assim, o primeiro passo e o meu contributo para a mudança” (P3).

CONCLUSÕES

O estudo apresentado foi realizado no âmbito do projeto Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas que tem, entre outros, o objetivo de promover processos de supervisão pedagógica por pares que contribuam para o desenvolvimento profissional dos professores, criando comunidades virtuais de práticas como estratégia para a análise e reflexão de práticas, a construção de conhecimento e a inovação educativa. A investigação desenvolvida centrou-se na análise da discussão em fóruns virtuais, de narrativas dos professores e nos relatórios de reflexão individual, o que nos permitiu evidenciar a relevância da metodologia usada na oficina de formação, em que o trabalho colaborativo foi orientado por diferentes atividades desenvolvidas para o efeito e por variados recursos educativos. Os resultados obtidos apontam para a potencialidade da metodologia utilizada que revelou ser capaz de envolver os professores na sua própria aprendizagem e na dos outros elementos da comunidade e de provocar o desenvolvimento de competências supervisivas. Importa, agora, perceber

como se podem tornar sustentáveis as aprendizagens e as competências desenvolvidas visando a transferência para novos cenários.

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, *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.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de Fevereiro, *Diário da República- I Série- N.º 29* (Regime jurídico da Formação Contínua de Professores).
- Gaspar, I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 27-55.
- Grossen, M. (1999). Approche dialogique de la transmission-acquisition de savoirs: une breve introduction. *Actualités psychologiques*, 7, 1-32.
- 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
- Oliveira, I. (2015). Aprendizagem e tecnologias: Tendências e desafios. *Revista Electrónica de Educação*, 9 (3), 19-23.
- 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.