

UNIVERSIDADE ABERTA



CENTROS ESCOLARES E SUPERVISÃO  
COLABORATIVA

Perspetivas quanto ao contributo para o desenvolvimento  
profissional e a melhoria das práticas pedagógicas

Helena Maria Cerqueira Gonçalves Miranda

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em Supervisão  
Pedagógica

Lisboa, 2021



UNIVERSIDADE ABERTA



CENTROS ESCOLARES E SUPERVISÃO  
COLABORATIVA

Perspetivas quanto ao contributo para o desenvolvimento  
profissional e a melhoria das práticas pedagógicas

Helena Maria Cerqueira Gonçalves Miranda

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em Supervisão  
Pedagógica

Dissertação orientada pela Professora Doutora Filipa Isabel Barreto de  
Seabra Borges

Lisboa, 2021



*Uma palavra para caraterizar o centro escolar?*

*Mosaico. É uma coisa que é perfeita, depois de montada, mas tem muitas pecinhas! Todos somos diferentes, mas depois, no fim... eu gosto de estar cá a trabalhar... o mosaico, no fim é belo! O trabalho não é só os nossos meninos, é tudo à volta (A8, 11/02/2019).*

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<sup>1</sup> (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



A investigação realizada no âmbito desta Dissertação de Mestrado insere-se no tema de investigação A. Supervisão e Desenvolvimento Profissional, do Mestrado em Supervisão Pedagógica

---

<sup>1</sup> <https://lead.uab.pt>

## RESUMO

A dissertação incide no estudo exploratório das repercussões da transição de professores e educadoras de infância de escolas isoladas para centros escolares de um dado agrupamento, sobre as suas vivências de supervisão entre pares, averiguando o eventual contributo para o seu desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas, numa perspetiva de supervisão colaborativa, procurando responder à questão: **Que repercussões da sua transição de escolas isoladas para centros escolares são identificadas pelos professores e educadoras de infância de um agrupamento, no que concerne aos processos de supervisão colaborativa, de desenvolvimento profissional e melhoria das práticas pedagógicas?**

São objetivos centrais perceber de que forma relacionam a transição com o seu desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas curriculares e pedagógicas; quais as conceções e sentimentos que a supervisão evoca; e identificar mais-valias da supervisão colaborativa nesse mesmo desenvolvimento e melhoria.

Para o efeito, foi desenvolvido um estudo de cariz, essencialmente, qualitativo, sob a forma de estudo de caso, o qual recolheu dados através da realização de entrevistas de grupo focal a 28 docentes da educação pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico que transitaram de escolas isoladas para centros escolares de um agrupamento de escolas; complementadas por um inquérito por questionário e por entrevistas individuais a um grupo selecionado em função de critérios predefinidos.

A respetiva análise de dados recolhidos evidenciou tendências de resposta associadas a mudanças nas práticas docentes e a perspetivas sobre supervisão. Grande parte dos inquiridos conota a supervisão apenas com avaliação, considerando, também, que esta não cumpre propósitos de melhoria das práticas docentes, apartando desse conceito as práticas inter-docentes de colaboração. Reconhecem e valorizam a colaboração no centro escolar, no que concerne a articulação, partilha, ajuda, diálogo e melhoria do desempenho, enquanto práticas potenciadas pelos centros escolares. O impacto destas interações no plano formativo foi enfatizado, pela proximidade com as realidades e necessidades educacionais dos alunos, equacionando-se a expressão “escolas aprendentes”.

**Conceitos-chave:** Supervisão Pedagógica; Supervisão Colaborativa; Centros Escolares.



## ABSTRACT

The dissertation focuses on the exploratory study about the repercussions in supervisory experiences among peers of teachers and early childhood educators transition from isolated schools to school centers, investigating its possible contribution to their professional development and pedagogical practices improvement, in a perspective of collaborative supervision seeking to answer the question: What repercussions of the transition from isolated schools to school centers are identified by teachers and early childhood educators, with regard to the processes of collaborative supervision, professional development and improvement of pedagogical practices?

The central objectives are to understand how they relate the transition to their professional development and the improvement of curricular and pedagogical practices; which conceptions and feelings does supervision evoke; and identify if they value collaborative supervision in their professional development and pedagogical practices improvement.

The methodology it was essentially qualitative, in the form of a case study, which collected data by conducting focus group interviews with 28 teachers of pre-school education and Basic Education 1st cycle that moved from isolated schools to school centers in a school's administrative aggregation. The study included, also, in a complementary bases, a questionnaire survey and individual interviews with a selected group according to predefined criteria.

The analysis of the collected data showed trends associated with changes in teaching practices and perspectives of supervision. A large part of the teachers connects supervision just with evaluation, considers that supervision does not fulfill the purpose of improving teaching practices, and detach it from the concept of collaborative inter-teacher practices. They recognize and validate, as practices enhanced by school centers, the school center's collaboration, in terms of articulation, sharing, helping each other's, dialogue and improvement on his teaching performance. The impact of these interactions in the formative plan was emphasized, due to the proximity to the realities and educational needs of the students, equating the expression "learning schools".

**Key concepts:** Educational Supervision; Collaborative Supervision; School Centers



## AGRADECIMENTOS

Colaboração

O espírito que preside ao universo em movimento!

Orgulho-me de a encontrar na minha Escola (no meu agrupamento, nos seus centros escolares) e de sentir quanto é bom construir com os outros.

Disponíveis, os colegas que me acolheram e souberam partilhar as palavras que me ajudaram a descobrir esta magia.

Belos foram, também, os momentos naquela organização pioneira que ruma à sabedoria: a UAB, verdadeiramente franqueada a quem quiser descobrir novos saberes.

Nela encontrei docentes brilhantes que me acompanharam, distantes apenas no espaço, mas sempre com maestria.

Ao longo deste percurso, desde o primeiro dia, arguta, desafiadora, numa supervisão excelente, quis o ensejo que pudesse contar com a Doutora Filipa Seabra.

Desse movimento, deste espírito, emerge o meu reconhecimento.



## ÍNDICE

RESUMO .....	v
ABSTRACT.....	vii
ÍNDICE .....	xi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xv
ÍNDICE DE QUADROS E GRÁFICOS .....	xvi
SIGLAS E ACRÓNIMOS.....	xviii
INTRODUÇÃO .....	
CAPÍTULO I .....	7
PROBLEMÁTICA.....	7
1.1. Enquadramento do Estudo .....	8
1.2. Relação da Problemática com o Estado da Arte.....	10
CAPÍTULO II .....	17
ENQUADRAMENTO CONCETUAL.....	17
2.1. Supervisão: um conceito múltiplo e em transformação .....	18
2.1.1. Um novo olhar sobre a supervisão pedagógica: a reflexão dos docentes, para os docentes.....	26
2.1.2. O foco nas interações entre os docentes: entre o isolamento, a partilha e a colaboração.....	29
2.1.3. A supervisão colaborativa: um caminho para o desenvolvimento profissional e para a assunção das escolas como comunidades aprendentes .....	37
2.1.4. Os centros escolares: de uma colegialidade forçada a alfofre de práticas de colaboração.....	46
CAPÍTULO III .....	53
METODOLOGIA .....	53
3.1. Apresentação do design do estudo .....	54
3.2. Opção metodológica.....	56
3.3. Participantes no estudo .....	59

3.3.1.Caracterização global dos participantes no estudo .....	61
3.3.1.1. Caraterização dos participantes por centro escolar .....	61
3.3.1.2. Antiguidade e estabilidade do corpo docente inquirido .....	62
3.3.1.3. Formação na área do objeto de estudo.....	63
3.3.1.4. Cargos e funções dos participantes .....	64
3.3.1.5. Quadro-síntese de caraterização dos participantes no estudo.....	65
3.3.2.Caracterização específica dos docentes, complementarmente, participantes nas entrevistas individuais .....	66
3.4. Instrumentos de recolha de dados .....	68
3.4.1. Entrevista .....	68
3.4.2. Inquérito por questionário.....	74
3.5. Análise de dados .....	76
3.5.1. Análise de conteúdo .....	77
3.6. Questões de ética de investigação.....	83
CAPÍTULO IV .....	87
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS .....	87
4. Centros escolares e supervisão colaborativa: Perspetivas quanto ao contributo para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas .....	88
4.1. Apresentação e discussão dos resultados do estudo .....	89
4.2.1. Bloco A: Conjeturar mudanças nas práticas docentes .....	90
4.2.1.1. A1-Identificar diferenças e/ou semelhanças nas práticas docentes, antes e depois da transição para os centros escolares.....	90
4.2.1.2. A2-Perceber se os docentes associam essa mudança com melhoria das suas práticas e se identificam fatores.....	113
4.2.2. Bloco B: Desocultar perspetivas de supervisão .....	132
4.2.2.1. B1-Identificar conceções de supervisão/B2-Perceber os sentimentos que os docentes inquiridos associam à temática da supervisão.....	133
4.2.2.2. B3- Conhecer o posicionamento que os inquiridos revelam acerca da supervisão .....	158
4.2.3. Bloco C: Perceber como gerem a dicotomia individualismo/colaboração.....	187

4.2.3.1. C1-Desvelar perspetivas, sentimentos e vivências associadas à colaboração .....	188
4.2.3.2. C2-Identificar eventuais repercussões da figura dos centros escolares na constituição de comunidades aprendentes .....	203
CONCLUSÕES .....	
5.1. Centros escolares e supervisão colaborativa: perspetivas quanto ao contributo para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas .....	230
5.2. Considerações finais: limitações do estudo e sugestões de aprofundamento .....	245
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	249
ANEXOS .....	I
Anexo 1- Síntese de resultados da pesquisa na plataforma RCAAP: “centros escolares e supervisão colaborativa” .....	II
1.1-Pesquisa datada de 2017 .....	II
Pesquisa quanto aos itens “supervisão, colaboração” .....	II
Pesquisa quanto ao item “Supervisão entre pares” .....	IV
Pesquisa quanto ao item “Supervisão colaborativa” .....	V
Pesquisa quanto ao item “centros escolares” .....	VII
1.2-Pesquisa realizada em agosto de 2020 .....	IX
Pesquisa quanto ao item “centros escolares e supervisão colaborativa” .....	IX
Pesquisa quanto aos itens “Supervisão, colaboração” .....	IX
Pesquisa quanto ao item “centros escolares” .....	XI
Pesquisa quanto ao item “escolas básicas” .....	XIII
Anexo 2- Procedimentos de Ética .....	XIV
2.1- Pedido e respetiva autorização da DGE para realização de estudo .....	XIV
2.2- Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento .....	XVII
2.3- Formulário de consentimento informado .....	XVIII
Anexo 3- Instrumentos de recolha de dados .....	XXIX
3.1- Guião da entrevista de grupo focal .....	XIX
3.2- Inquérito por questionário .....	XXII
Anexo 4- Caracterização individual dos participantes no estudo .....	XXVI
Anexo 5- Transcrição das entrevistas de grupo focal .....	XXXIV

5.1- Centro Escolar A (CE-A).....	XXXIV
5.2- Centro Escolar B (CE-B) .....	XLVIII
5.3- Centro EscolarC (CE-C) .....	LV
5.4- Centro Escolar D (CE-D) .....	LXIII
Anexo 6- Tratamento de dados do inquérito por questionário sobre supervisão .....	LXIX
Anexo 7- Entrevistas individuais .....	LXXXVI
7.1- Entrevista ao docente D1.....	LXXXVI
7.2- Entrevista ao docente B8.....	XCII
7.3- Entrevista ao docente A8.....	XCVII
7.4- Entrevista ao docente B2 .....	CIII
7.5- Entrevista ao docente D3.....	CIX
7.6- Entrevista ao docente A3.....	CXIII
7.7- Entrevista ao docente C2 .....	CXVIII

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1 Princípios subjacentes à supervisão colaborativa .....	29
Figura 2.2 Níveis de Colaboração.....	35
Figura 2.3 Repercussões da colaboração dos docentes na escola como organização aprendente .....	45
Figura A1. 4 Resultados da pesquisa com os itens “ centros escolares, supervisão colaborativa” (extrato) .....	IX
Figura A1. 5 Resultados da pesquisa com os itens “supervisão, colaboração” (extratos) ....	X
Figura A1. 6 Resultados da pesquisa com o item “ centros escolares” (extrato).....	XII

## ÍNDICE DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1.1 Parâmetros de pesquisa na RCAAP e resultados.....	12
Quadro 3. 2 Síntese da intencionalidade do estudo.....	55
Quadro 3.3 Design metodológico .....	56
Quadro 3.4 Antiguidade e estabilidade do corpo docente inquirido .....	63
Quadro 3.5 Formação na área do objeto de estudo realizada pelos participantes .....	64
Quadro 3.6 Funções desempenhadas pelos participantes.....	64
Quadro 3.7 Síntese da caracterização dos participantes no focus group .....	65
Quadro 3. 8 Síntese da caracterização dos participantes nas entrevistas individuais.....	67
Quadro 3.9 Síntese da estrutura do guião da entrevista.....	72
Quadro 3.10 Cronograma de realização das entrevistas.....	74
Quadro 3.11 Apresentação das categorias macro, categorias e subcategorias de análise	80
Quadro 3.12 Apresentação das subcategorias micro .....	81
Quadro 4.13 O que sentem pena de ter deixado ao transitar dos estabelecimentos de reduzida dimensão.....	91
Quadro 4.14 Memórias do processo de transição: sentiram-se apoiados, ou perdidos?...95	
Quadro 4.15 O que melhorou/piorou com a passagem para os centros escolares, do ponto de vista pessoal .....	98
Quadro 4.16 Procedimentos de gestão de opiniões no centro escolar .....	103
Quadro 4.17 Diferenças na organização entre docentes .....	107
Quadro 4.18 Fatores positivos, constrangimento e diferenças nas práticas pedagógicas	110
Quadro 4.19 Repercussões dos CE na mudança e melhoria do desempenho docente ....	114
Quadro 4.20 Fatores envolvidos nas mudanças: articulação curricular e a inovação .....	117
Quadro 4.21 Fontes/processos de recolha de materiais, ideias e estratégias pedagógicas .....	121
Quadro 4.22 Vantagens e desvantagens dos CE quanto a fontes e processos de apoio às práticas.....	124
Quadro 4 23 Definição pessoal de supervisão.....	136
Quadro 4. 24 Participantes no Questionário sobre Supervisão .....	137

Quadro 4. 25 O que os docentes consideram necessário para haver supervisão .....	137
Quadro 4. 26 Em que consistiu a supervisão.....	138
Quadro 4.27 Eventuais práticas de supervisão nos CE.....	144
Quadro 4.28 Modos de supervisão que podem ocorrer .....	145
Quadro 4. 29 Experiências de supervisão.....	150
Quadro 4.30 Experiências de supervisão.....	153
Quadro4. 31 Figura do supervisor .....	154
Quadro 4.32 Afinidades profissionais e repercussões nas práticas .....	192
Quadro 4.33 Procedimentos colaborativos com repercussões nos alunos .....	197
Quadro 4.34 Definição de centro escolar .....	205
Quadro 4.35 Papel dos materiais e das práticas dos pares no desempenho profissional	207
Quadro 4.36 Frequência e procedimentos nas visitas informais às salas .....	213
Quadro 4.37 O fator da participação na comunidade aprendente .....	216
Quadro A1.38 Distribuição dos resultados da pesquisa .....	II
Quadro A1.39 Síntese dos estudos resultantes da pesquisa quanto aos itens “supervisão, colaboração” .....	III
Quadro A6.40 Caracterização socio-demográfica .....	LXIX
Quadro A6.41 Experiência e formação em Supervisão e ADD .....	LXX
Quadro A6. 42 Figura do supervisor .....	LXXI
Quadro A6.43 Contributo da supervisão .....	LXXX

### **Índice de gráficos**

Gráfico3. 1 Caracterização dos participantes por centro escolar .....	62
Gráfico 4. 2 Em que medida a supervisão de que foram alvo foi importante na sua profissionalidade.....	167
Gráfico 4. 3 Modos de supervisão que podem ocorrer .....	176
Gráfico A6. 4 Em que medida considera que a supervisão de que foi alvo teve um papel importante nas suas práticas pedagógicas? .....	LXXXII

## SIGLAS E ACRÓNIMOS

ADD- Avaliação de Desempenho Docente para efeitos de progressão na carreira

AE- Agrupamento de Escolas

AEE- Avaliação Externa das Escolas

CC- Coordenador de Ciclo

CCA-Coordenador de Conselho de Ano

CCDAE - Coordenador de Conselho de Docentes de Avaliação de Estabelecimento

CCE- Coordenador de Centro Escolar

CD- Coordenador de Departamento

CE- Centro Escolar

CG-Conselho Geral

ESVP- Especialização em Supervisão Pedagógica

IGE- Inspeção Geral da Educação

MSVP- Mestrado em Supervisão Pedagógica

RCAAP- Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal

SVP- Supervisão Pedagógica

## INTRODUÇÃO

Num cenário educativo em reconstrução – seja pelas diretrizes nacionais que incentivam e promovem novas atitudes perante a educação e perante a supervisão pedagógica<sup>2</sup>, seja pelas iniciativas individuais das escolas e dos profissionais da educação, que sentem a necessidade de investir na qualidade educativa e revalorizam as culturas de interação entre os docentes – o reconhecimento do papel dos pares e, particularmente, das suas interações, na melhoria do desempenho docente é uma questão emergente, como destacam diversos estudos recentes em contexto nacional, entre os quais Gaspar (Coord., 2019), Pedras e Seabra (2016), ou Marcos, Abelha e Machado (2014).

O papel dos docentes na melhoria da sua profissionalidade é referido, entre outros, por Hargreaves (2014<sup>3</sup>) enfatizando o capital profissional, o qual colhe no capital social das interações entre os docentes fomentando a qualidade educativa da escola. Para o investigador, o importante não é o que tem cada um, mas o que temos juntos, enquanto comunidade, porque esta não é constituída por indivíduos isolados, mas por docentes colaborativos: “so teachers together will be better than what they are alone and so they can build their competence expertise” (7.17<sup>4</sup>). Assim, as relações entre docentes melhoram o desempenho profissional docente: “the relationships you have with your colleagues will improve your performance over time whatever level you begin” (4.35<sup>5</sup>). Desta maneira, Hargreaves considera essencial valorizar e incentivar práticas de interação: “we need to put much more emphasis not on career tracks for teachers or evaluation or individual rewards but incentives that will really get teachers on their leaders to work together more effectively” (4.48<sup>6</sup>).

---

<sup>2</sup> Situação de que é exemplo o referencial para a Avaliação Externa das Escolas (IGE, 2010-2011: 9), adiante mencionado.

<sup>3</sup> Registo em vídeo. Tradução própria.

<sup>4</sup> Assim os professores em conjunto serão melhores do que quando estavam sozinhos e podem desenvolver as suas competências.

<sup>5</sup> As relações que temos com os colegas melhoram o nosso desempenho, ao longo do tempo, independentemente do seu nível inicial.

<sup>6</sup> Temos de colocar muito mais ênfase, não na carreira do docente dos professores, ou na avaliação, ou em recompensas individuais, mas incentivos que realmente levem os docentes e os seus líderes a trabalhar em conjunto mais eficazmente.

Fullan (2014<sup>7</sup>: 2,29) partilha desta opinião: “the new pedagogy by definition involves a new learning partnership between and among students and teachers. So, among students, among teachers as well, between then [...]. Exploration of learning for construction of knowledge”.

Em Portugal, investigadores de referência, entre os quais Alarcão e Canha (2013: 81) reportam-se a esta mesma ideia de que a colaboração entre docentes “deve proporcionar a cada um novas relações e contextos de desenvolvimento e de aprendizagem com os outros, criando idealmente a existência de comunidades” e assim, ser orientada para o desenvolvimento e a qualidade educativa.

Ao nível das diretivas nacionais, é exemplo a Avaliação Externa das Escolas (AEE), desde o 1º ciclo avaliativo até ao mais recente. O respetivo referencial aponta, mesmo, como um dos seus objetivos “fomentar nas escolas uma interpelação sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados” (IGE, 2011: 7)<sup>8</sup>. Assim, no segundo ciclo de avaliação (2011-2017), teve como um dos seus parâmetros a supervisão (2.2: Acompanhamento da prática letiva em sala de aula). Esta orientação é incrementada no terceiro ciclo avaliativo (IGEC, 2019 b), o qual enfatiza, no seu quadro de referência, a “articulação curricular vertical e horizontal” (p. 4) e os “mecanismos de regulação por pares e trabalho colaborativo” (p. 6). Tal entendimento dos fatores de melhoria do desempenho docente e da qualidade da escola articula-se com as questões de supervisão, no sentido em que nos leva a questionar: qual o objetivo da supervisão senão que haja uma reflexão, uma reavaliação e uma melhoria da profissionalidade? Haverá melhor forma de refletir, de buscar novos saberes do que a interação com os pares, o diálogo acerca de como pensamos a educação, de como a praticamos, quais os nossos paradigmas e as nossas metas? Haverá melhor forma de por em prática novas conceções e novos modos de fazer educação, de mudar o desempenho docente do que os exemplos de boas práticas que nos estão próximos?

---

<sup>7</sup> Registo em vídeo. Tradução própria: a nova pedagogia, por definição, envolve uma nova parceria de aprendizagem entre docentes e alunos. Então, entre alunos, entre docentes, mas igualmente entre alunos e professores [...]. Explorar aprendizagens para construir conhecimento.

<sup>8</sup> Mais recentemente, no 3.º ciclo da Avaliação Externa das Escolas, veio a ser assumida como princípio a “Promoção da supervisão das práticas pedagógicas, nomeadamente em sala de aula e de atividades pelas escolas” (IGEC, 2019 a: 2).

Paralelamente, uma pesquisa do Estado da Arte, realizada nos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), encontrou escassez de documentos focalizados na supervisão colaborativa e nenhum (excluindo o presente) relativo à análise dessa realidade no contexto dos centros escolares.

Estas considerações, aliadas ao interesse pessoal e, também, do agrupamento de escolas pelas questões da supervisão entre pares, enquanto fator potenciador da melhoria da qualidade da Escola levam-nos a atentar mais detidamente no impacto reconhecido entre os docentes (mormente, neste caso, quanto à supervisão colaborativa) de uma ocorrência derivada do cumprimento de determinações nacionais relativas ao regime de autonomia e gestão das escolas (processo iniciado com o Decreto-Lei n.º115-A/98 de 4 de maio, aprofundado com o Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de abril): a criação dos centros escolares<sup>9</sup>.

De facto, enquanto docente e coordenadora de departamento da educação pré-escolar a lecionar no agrupamento de escolas desde que o mesmo se constituiu com a estrutura atual, acolhendo diversos agrupamentos horizontais e integrando no seu seio Escolas do 1.º Ciclo e Jardins-de-Infância de mais de duas dezenas de freguesias do concelho, situação à qual se seguiu, anos mais tarde, a agregação progressiva das mesmas em unidades físicas de maior dimensão – os Centros Escolares – foi possível contactar muito proximamente com as práticas pedagógicas de muitos desses docentes antes e depois dessa agregação, intuindo significativa alteração das suas dinâmicas educativas.

É esta perceção empírica que se pretende conhecer melhor através da realização de um estudo exploratório de cariz, essencialmente, qualitativo, sob a forma de estudo de caso, o qual, apoiado em revisão bibliográfica, recolheu dados através da realização de entrevistas de grupo focal a 28 docentes da educação pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico que transitaram de escolas isoladas para centros escolares de um agrupamento de

---

<sup>9</sup> Esta designação, inicialmente atribuída a estabelecimentos de educação e ensino que abrangem a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, foi recentemente alterada para Escola Básica, sendo que a Portaria n.º 9/2017 de 5 de janeiro já inclui essa mudança, quando identifica as unidades orgânicas de ensino da rede pública do Ministério da Educação, a funcionar no ano escolar 2016/2017. Contudo, tratando-se de uma mera alteração do nome, optou-se pela manutenção da anterior designação, porque o perfil do estudo incide, em boa parte, na transição ocorrida sob tal denominação.

escolas; complementadas por um inquérito por questionário e por entrevistas individuais a um grupo selecionado em função de critérios predefinidos.

Direcionado para a caracterização de práticas colaborativas de supervisão entre pares, eventualmente relacionadas com a agregação de escolas/docentes em centros escolares, enquanto alface de aprendizagens colaborativas e de comunidades aprendentes, o estudo tem como questão de partida: *Que repercussões da sua transição de escolas isoladas para centros escolares são identificadas pelos professores e educadoras de infância de um agrupamento, no que concerne aos processos de supervisão colaborativa, de desenvolvimento profissional e melhoria das práticas pedagógicas?*

São, nesse intuito, objetivos centrais: perceber de que forma relacionam a transição com o seu desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas curriculares e pedagógicas; quais as conceções e sentimentos que a supervisão evoca; e identificar mais-valias da supervisão colaborativa, nesse mesmo desenvolvimento e melhoria.

Na realização do estudo, as normas éticas que devem reger a conduta em investigação em ciências sociais foram objeto de devida atenção, destacando-se o respeito pelo anonimato dos participantes, que motiva inclusivamente a não-identificação do contexto estudado, e a participação com base em consentimento informado (AERA Council, 2011; Baptista (Coord.), 2014).

Explicitando a estrutura do presente documento, além da sua introdução, este encontra-se organizado em quatro capítulos: o primeiro, relativo à delimitação do objeto do estudo, identifica em maior detalhe a problemática, as questões e os objetivos de investigação, dando, ainda a conhecer o Estado da Arte.

O segundo capítulo apresenta a revisão de literatura, fazendo o enquadramento concetual atinente às palavras-chave e suscetível de contribuir para esclarecer e sustentar o estudo. É, por isso, objeto de análise o conceito de supervisão – encarado numa perspetiva diacrónica, da sua evolução, bem como, numa perspetiva focada na área educacional e numa aceção predominantemente formativa e colaborativa. Igualmente abordado o conceito de colaboração, na sua relação com a inovação, bem como é caracterizada a criação dos Centros Escolares e sua eventual repercussão numa perspetiva colaborativa.

O terceiro capítulo apresenta a Metodologia desenvolvida, indicando e justificando as opções metodológicas, os procedimentos e técnicas usadas, bem como caracterizando a população-alvo.

No quarto capítulo, faz-se a apresentação dos dados recolhidos e a discussão das respetivas ideias identificadas, à luz dos construtos teóricos.

As considerações finais e a menção às referências bibliográficas encerram o documento.

Em anexo, apresentam-se os resultados integrais da pesquisa efetuada relativamente ao estado da arte; os documentos relativos ao cumprimento dos preceitos de Ética, nomeadamente as declarações de consentimento informado e autorização do Ministério da Educação para a realização das entrevistas; os instrumentos usados na recolha de dados; os resultados do tratamento do inquérito por questionário, bem como bem como as transcrições integrais das entrevistas de *focus group* e das entrevistas individuais.



## **CAPÍTULO I**

### **PROBLEMÁTICA**

## 1.1. Enquadramento do Estudo

A temática da supervisão é assaz abrangente, aplicando-se a múltiplos setores das sociedades e das organizações. Contudo, entre os docentes, falamos de supervisão educacional ou pedagógica, remetendo para vários cenários, na formação inicial de professores, como, depois, ao longo da profissionalidade, evidenciando-se, neste último cenário, especialmente, uma perspetiva evolutiva do conceito, de uma orientação mais conotada com a Avaliação de Desempenho Docente para progressão na carreira (ADD) a uma mais focada na melhoria das atitudes reflexivas e das práticas pedagógicas (conferir, entre outros, Alarcão & Tavares, 2003; Gaspar, Seabra & Neves, 2012; Alarcão & Canha, 2013; Gaspar (Coord.), 2019).

Este papel mais recente da supervisão, de pendor colaborativo, enquanto prática transformadora, colhe em diversos tipos de procedimentos e estratégias de ação, entre as quais as narrativas dos professores, ou a observação de aulas por pares. O enfoque situa-se, visivelmente, nos docentes e o trabalho colaborativo emerge como uma prática a valorizar, como enfatizam diversos investigadores (Prates, Aranha & Loureiro, 2010; Gaspar, Seabra & Neves, 2012; Alarcão & Canha, 2013; Hargreaves, 2014; Fullan, 2014; Marcos, Abelha & Machado, 2014; Pedras & Seabra, 2016).

É nesta linha de pensamento que ganha sentido o estudo, objeto da presente dissertação, direcionado para a caracterização de práticas colaborativas de supervisão entre pares, eventualmente relacionadas com a agregação de escolas/docentes em centros escolares, tendo em vista perceber de que forma educadores e professores relacionam a transição com o seu desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas curriculares e pedagógicas; quais as conceções e sentimentos que a supervisão evoca; e identificar mais-valias da supervisão colaborativa nesse mesmo desenvolvimento e melhoria e cuja pergunta de partida é: **Que repercussões da sua transição de escolas isoladas para centros escolares são identificadas pelos professores e educadoras de infância de um Agrupamento, no que concerne aos processos de supervisão colaborativa, de desenvolvimento profissional e melhoria das práticas pedagógicas?**

Esta pergunta de partida subentende um conjunto de questões de investigação:

- De que forma os docentes inquiridos relacionam a sua transição de escolas isoladas para centros escolares com a supervisão colaborativa, quanto ao seu contributo para o desenvolvimento profissional e para a melhoria das práticas curriculares e pedagógicas?
- De que forma equacionam a supervisão: que conceções e que sentimentos evidenciam?
- Será que consideram as conversas com os pares, a observação de comportamentos e atitudes docentes, de produtos das práticas e de registos expostos nos centros escolares como práticas de supervisão colaborativa?
- Como caracterizam os docentes as suas vivências, quanto à transição de escolas isoladas para centros escolares, no que concerne às relações de colaboração com os seus pares?

No intuito de dar resposta a tais questões, seguiu-se um percurso investigativo de recolha de informações num dado contexto educativo tendo por base os conceitos de supervisão, supervisão pedagógica, desenvolvimento profissional, colaboração, comunidades aprendentes, centros escolares – atuais e recorrentemente utilizados nos diversos contextos educacionais por variados interlocutores. De facto, a temática da supervisão educacional adquiriu, em Portugal, há alguns anos atrás, alguma proeminência sendo encarada como uma questão controversa para os docentes pela sua conotação com a avaliação de desempenho docente para efeitos de progressão na carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário<sup>10</sup> pelo que o estudo terá, como orientação os seguintes objetivos:

1. Perceber de que forma os docentes inquiridos relacionam a sua transição com o seu desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas curriculares e pedagógicas;
2. Caracterizar as suas vivências quanto à transição de escolas isoladas para centros escolares, no que concerne às relações de colaboração/supervisão colaborativa com os seus pares;
3. Conhecer as conceções e sentimentos desses docentes acerca da supervisão colaborativa;

---

<sup>10</sup> Presente em sucessivos normativos desde 2008 (Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro) e especialmente com o Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho (o qual menciona a observação de aulas) e com o Decreto regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro onde a terminologia *supervisão* surge relativamente ao avaliador externo, no artigo 13.º, alínea c), que menciona a formação em supervisão como uma das condições para o exercício do cargo, além da continuidade da observação de aulas, inscrita no seu artigo 18.º.

4. Identificar as suas perspetivas sobre eventuais mais-valias da supervisão colaborativa para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas;
5. Averiguar em que medida consideram que existe no centro escolar em que lecionam práticas consentâneas com a supervisão colaborativa;
6. Identificar eventuais relações entre a transição de escolas isoladas para centros escolares, o seu desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas curriculares e pedagógicas.

Como se percebe pelos objetivos, pretende-se contribuir para a reflexão e a investigação acerca do papel dos centros escolares nas práticas colaborativas entre docentes, no que concerne à melhoria das suas práticas pedagógicas – e, desta consequentemente, identificar repercussões da figura dos centros escolares na constituição de comunidades aprendentes, uma vez que a pesquisa efetuada através da plataforma *online* dos Repositórios Científicos de Arquivos Abertos de Portugal (RCAAP, apresentada de seguida) evidenciou preocupação com as questões de supervisão e, também, embora mais escassa, com as questões da colaboração entre docentes, mas não com a sua eventual conexão com a realidade, relativamente recente, dos centros escolares/escolas básicas – ou seja: com as práticas colaborativas e a melhoria do desempenho docente nesse contexto.

## 1.2. Relação da Problemática com o Estado da Arte

No intuito de contribuir para uma maior objetividade do estudo e para amplificar a compreensão da problemática, emerge como relevante equacionar publicações sobre assuntos afins, ou seja, no caso presente, estudos realizados em Portugal, na última década, direcionados para a temática dos centros escolares, no que concerne à sua eventual relação com a colaboração entre os docentes, no quadro da supervisão colaborativa entre pares. Nesse propósito, recorreu-se à RCAAP, a qual permitiu uma pesquisa apresentada em Anexo 1 e, em síntese, no Quadro 1.1.

A pesquisa decorreu em dois momentos distintos (2017 e 2020), em virtude de ter sido essa a amplitude de tempo de efetivação do presente estudo.

Reportando, em primeiro lugar, os resultados de 2017, numa primeira fase, a pesquisa genérica sobre o termo “supervisão”, abrangendo todos os documentos e repositórios

abertos nacionais, sem horizonte temporal, mencionou a existência de 1357 documentos, o que evidencia a importância que o tema está a ter na atualidade nacional. Do mesmo modo, a pesquisa com o assunto “supervisão pedagógica” identificou 391 documentos e com “supervisão, colaboração”, 26, dos quais vários se reportavam à supervisão colaborativa.

Analisados estes resultados foram subtraídos aqueles que se articulavam com formação inicial de professores, formação contínua, avaliação de desempenho docente, ou que se direcionavam para o ensino superior.

Numa segunda fase, mais focalizada, buscando dissertações de mestrado e teses de doutoramento publicadas na última década (2007 a 2017), tendo como tópicos para a análise “supervisão, colaboração, centros escolares”, ou “supervisão colaborativa, centros escolares”, a pesquisa não obteve quaisquer resultados no que concerne à conjugação dos termos supramencionados. Deste modo, foram realizadas novas pesquisas separando os conceitos: i) supervisão entre pares, que obteve dois resultados (Ribeiro, 2012; Rocha, 2012), os quais refletem sobre a emergência deste novo paradigma e cuja síntese se apresenta mais adiante; ii) supervisão colaborativa, com cinco resultados viáveis (Tuna, 2009; Miranda, 2014; Oliveira, 2015; Teixeira, 2015; Carvalho, 2017), embora, apesar da designação, estivessem focalizados na supervisão pelas estruturas intermédias; iii) centros escolares, com quatro resultados (Sousa, C. A. M. de, 2010; Linhares, C., Pedrosa, F., Oliveira, M., Gonçalves, N., Pereira, B. O., Carvalho., G. S. de, 2011; Silva & Oliveira, 2011; Favinha, M. 2014). Contudo, um deles era brasileiro (Silva & Oliveira, 2011), outro relativo a práticas de atividade física (Sousa, C. A. M. de, 2010, Linhares, C., Pedrosa, F., Oliveira, M., Gonçalves, N., Pereira, B. O., Carvalho., G. S. de, 2011) e outro relativo a questões fora do âmbito educacional, num centro de saúde (Sousa, C. A. M. de, 2010). O último resultado corresponde a um artigo direcionado para questões estruturais e tecnológicas, relativas aos edifícios (Favinha, M. 2014). Este artigo, sobre a “Requalificação e modernização das escolas públicas de 1º Ciclo [...] Centros Escolares de nova geração”, faz o historial da renovação do parque escolar do ensino básico, enfatizando o seu papel na melhoria da escola.

No levantamento ocorrido em 2020, em primeiro lugar, com o assunto “centros escolares e supervisão colaborativa”, aberto a todo o tipo de publicações e recursos, como pode ser percebido no Anexo 1, e, sumariamente, no Quadro 1.1, foram encontrados 126 documentos. Contudo, desviam-se do assunto, sendo viável um único resultado: o artigo de Miranda e Seabra (2019), uma publicação, aliás, relativa à divulgação de resultados preliminares do presente estudo.

Posteriormente, centrando a busca nos itens “supervisão, colaboração”, como evidencia o Quadro 1-1, foram visíveis 1161 resultados, vários dos quais relativos a artigos, livros, ou capítulos de livros que, pela sua relevância e atualidade, já tinham integrado, ou se tornaram um contributo para a revisão bibliográfica (como, por exemplo, Pedras & Seabra, 2016). Também, com interesse, o artigo de Fialho (2017) “Supervisão da prática letiva. Um itinerário para uma escola com futuro”, cujas ideias serão, igualmente, incluídas na abordagem concetual do capítulo seguinte.

Passando à procura subordinada ao item “centros escolares”, identificaram-se mais de um milhar de resultados (1006, como se percebe no Quadro 1.1). Todavia, integrado na problemática, de alguma forma, nada foi encontrado, além do já mencionado acima (Miranda & Seabra, 2019).

Por fim, intentando, ainda, uma busca atualizando a designação “centros escolares” para “escolas básicas”, não são identificados documentos relativos ao papel das escolas básicas na colaboração entre docentes, ou quanto a uma supervisão colaborativa.

Quadro 1.1 Parâmetros de pesquisa na RCAAP e resultados

<b>FASE</b>	<b>Horizonte temporal</b>	<b>Locais de pesquisa</b>	<b>Itens de pesquisa</b>	<b>Documentos encontrados</b>
Fase 1	Não	Todos	Supervisão	<b>1357</b>
			Supervisão pedagógica	<b>391</b>
Fase 2	Não	Todos	Supervisão colaborativa, centros escolares Supervisão, colaboração, centros escolares	<b>0</b>
Fase 3	Década de 2007 a 2017	Dissertações de mestrado Teses de doutoramento	Supervisão colaboração	<b>26- 5 viáveis</b>
			Supervisão entre pares	<b>2</b>
			Supervisão colaborativa	<b>11- 4 viáveis</b>
			Centros escolares	<b>4 - 0 viáveis</b>

Fase 4	Década de 2010-2020	Todos	Centros escolares e supervisão colaborativa	<b>126- 1 viável</b>
Fase 5			Supervisão, colaboração	<b>1161, bibliografia vasta</b>
Fase 6			Centros escolares	<b>1006 resultados 2 viáveis</b>
Fase 7			Escolas básicas, colaboração, supervisão	<b>469 - 0 viáveis</b>

Fonte: Pesquisa avançada na RCAAP, elaboração própria

Dos resultados destas pesquisas, cabe, neste lugar, uma síntese que evidencia as seguintes considerações: i) apesar de haver, em algumas pesquisas, uma grande quantidade de resultados, da sua análise percebe-se que a viabilidade dos mesmos não corresponde a essa dimensão. Por viabilidade, entende-se serem documentos com o tema central do presente estudo: centros escolares e supervisão colaborativa; ii) não obstante, foram encontrados documentos cujas conclusões, na sua maioria, enfatizam o papel da colaboração no desenvolvimento profissional docente e o acolhimento favorável de uma supervisão horizontal, colaborativa como formativa e conducente à melhoria das práticas profissionais (Pedras & Seabra, 2016; Amaral, 2019; Miranda & Seabra (2019)); iii) é visível, a crescente preocupação com a temática, ao longo do período de tempo em análise, tendo sido identificado, no horizonte temporal definido, apenas um trabalho em 2009 e 2010, mas um aumento nos últimos anos de 2015 a 2020; iv) embora já direcionados para uma observação horizontal e, em grande parte, formativa-colaborativa, os trabalhos pouco se debruçam sobre as realidades interdocentes, antes assumem como foco as lideranças de diferentes tipos e níveis e o seu papel na supervisão pedagógica (Baptista, 2019); v) apesar de não ser mencionado esse título, todavia, alguns trabalhos já analisam e reportam a importância da supervisão inter-pares, numa perspetiva que um dos documentos assinala como de Intervisão (Pedras & Seabra, 2016); vi) em algumas conclusões é mencionada a questão do individualismo docente como constrangimento para as práticas de Supervisão-Intervisão e, ao mesmo tempo, também se menciona o seu papel não só para o desenvolvimento profissional como para “o reforço motivacional e espírito identitário da comunidade docente” (Cristovão, 2015: III). Neste seguimento, parece pertinente enfatizar alguns destes estudos e respetivas conclusões:

- Interação colaborativa de duas educadoras de infância, que refletem sobre essa interação pedagógica e “procuram uma plataforma comum de reflexão, aprendizagem e integração de saberes e competências, quer numa dimensão pedagógico-didática, quer numa dimensão prático-moral, contribuindo para a sua auto e hétero formação” (Rocha, 2012: 3);

- Estudo desenvolvido na linha de uma supervisão de tipo colaborativo, sob a metodologia de investigação-ação, com o objetivo de fomentar o trabalho colaborativo entre educadoras de infância e “tentar compreender qual a influência destas ações no desenvolvimento profissional e na mudança do desempenho das práticas educativas dos educadores”, recorrendo, entre outros procedimentos, a entrevistas de grupo focal para monitorizar o trabalho e recolher informações. Entre os resultados alcançados, salienta-se o trabalho colaborativo como frutuoso, ao nível da melhoria e da reflexão sobre a sua prática pedagógica; relações mais próximas e de partilha de ideias, valores e saberes. Contudo, foi reconhecido que esta exposição das práticas perante outros docentes pode ser constrangedora e que houve alguma dificuldade na aceitação de críticas à prática pedagógica por parte de outros. Percebeu-se, ainda, alguma resistência à palavra supervisão, sendo referido que seria antes, colaboração, mesmo tratando-se de observações de aulas inter-pares. Apesar de datar de 2010, evidencia atualidade, pelo que será retomada a sua análise. (Paramos, 2010);

- Exemplo que a autora denomina de supervisão pedagógica, e que, de facto, constitui supervisão interpares:

em moldes mais colaborativos e menos hierárquico-avaliativos [...]. Substituindo as relações assimétricas entre supervisores e supervisionados por relações de paridade e reciprocidade geram-se compromissos de aprendizagem e formação em contexto de trabalho, com benefícios para os próprios e para as escolas, constituídas comunidades profissionais de aprendizagem (Cristóvão, 2015: 3);

- Menção ao individualismo como constrangimento para a supervisão entre pares, enfatizando que “os docentes reconhecem a importância do trabalho colaborativo e disponibilizam-se para o mesmo, mas consideram-no pouco provável, em termos práticos, essencialmente devido à predominância de culturas profissionais eminentemente individualistas” (Faria, 2016: 7);

- Dissertação de mestrado “Supervisão e colaboração pedagógica: perspetivas de formação profissional docente em comunidade”, um estudo realizado com docentes supervisores e supervisionados ao qual não é possível ter acesso pleno, situação que seria eventualmente proveitosa pelo seu paralelismo com a presente investigação, mas do qual ficam alguns dados relevantes:

Em conclusão, a maioria dos supervisores e professores manifesta uma perceção positiva sobre a supervisão e colaboração pedagógica entre pares. Globalmente, a supervisão colaborativa é considerada fundamental para a auto e hetero formação profissional e a qualidade do ensino e aprendizagem. O problema, que emerge da análise efetuada, é a confusão entre supervisão e ADD (Avaliação de Desempenho Docente). De facto, há professores que manifestam perceções negativas e rejeitam práticas supervisivas, que associam à ADD, bem como o excesso de legislação e burocracia. Embora, em geral, sejam a favor da reflexão e do trabalho colaborativo, há ainda um longo caminho a percorrer para clarificar o sentido formativo da supervisão (e não avaliativo), essencial à construção de comunidades educativas aprendentes (Baptista, 2019, Resumo).

- Tese de doutoramento “Supervisão Pedagógica, Avaliação e Eficácia das Escolas”, relativa a estudo realizado através de um inquérito por questionário aos docentes de escolas da zona centro que se destacaram pelos resultados no Domínio de AEE de Prestação do Serviço Educativo e de entrevistas aos respetivos coordenadores de departamento, que, segundo a investigadora, por inerência de cargo, desempenham o papel de supervisores). As opiniões dos participantes no estudo contrariam uma visão negativa da supervisão de ADD, mas, claramente, o foco é colocado em outras situações supervisivas, afirmando a sua relevância:

São rejeitadas conotações negativas deste processo, como inspeção, avaliação e controlo. Evidencia-se a predominância de uma conceção de supervisão de carácter colaborativo e reflexivo embora se tenha registado uma multiplicidade de conceitos. Constata-se também que as práticas da sua implementação são igualmente múltiplas, embora se destaquem as que ocorrem de forma indireta e informal, mesmo reconhecendo-se a sua vertente de acompanhamento, regulação, mediação e monitorização das práticas. Uma prática que integra a observação ocorre apenas de forma esporádica. Destaca-se a colaboração entre pares como facilitador da melhoria da prática pedagógica. As práticas de supervisão pedagógica indiretas e informais são também as que emergem como tendo mais impacto, permitindo melhorar práticas e desenvolver capacidades e atitudes, através da troca de ideias, experiências e materiais, do trabalho colaborativo e da interação entre pares (Amaral, 2019, Resumo).

- Artigo sobre a “Requalificação e modernização das escolas públicas de 1º Ciclo [...] Centros Escolares de nova geração” faz o historial da renovação do parque escolar do ensino básico, enfatizando o seu papel na melhoria da escola:

Ao longo das últimas décadas, a educação em Portugal sofreu um conjunto de mudanças que tornaram o serviço público de educação melhor. [...] Tendo como base estes pressupostos, este artigo tem como objetivo estudar o Programa Nacional de Requalificação da Rede Escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar que veio dar seguimento a este esforço, garantindo um parque escolar renovado e dotado de qualidade funcional e arquitetónica, a eliminação dos regimes de funcionamento duplo, o progressivo encerramento das escolas de reduzida dimensão e com debilidades do ponto de vista físico e pedagógico e um eficiente reordenamento da rede escolar. Ficando assim mais asseguradas as condições para uma escola a tempo inteiro e capaz de responder com eficácia aos atuais desafios educativos (Favinha, 2014, Resumo).

Em síntese, o Estado da Arte logrou a articulação entre teoria e prática, revelando o panorama nacional, quanto a estudos afins e, mormente pela sua escassez, enfatizou a importância dos mesmos, uma vez que os centros escolares, mais recentemente designados como escolas básicas, constituem, na rede escolar, a primeira e primordial etapa do sistema educativo nacional. Teve ainda a virtude de nos apontar caminhos no que a bibliografia específica concerne, da qual vários títulos são mencionados nas referências bibliográficas que suportaram o estudo.

Explicitada a Problemática que justifica o estudo e caracterizado o Estado da Arte, o ponto seguinte é dedicado ao Enquadramento Concetual, debruçando-se sobre os conceitos envolvidos e já enfatizados neste primeiro ponto da presente dissertação.

## **CAPÍTULO II**

### **ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL**

## 2.1. Supervisão: um conceito múltiplo e em transformação

Supervisionar implica uma relação com algo, ou com alguém que serão o objeto, ou o sujeito de olhar superior “o termo *supervisão* integra dois étimos com raiz latina: “*super*” (com o significado de “sobre”) e “*video*” (com o significado de “ver”). O primeiro significado resulta da interpretação linear “olhar de ou por cima”, admitindo a perspectiva da “visão global” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012: 28). Nesse seguimento, a supervisão pode cumprir funções de alguma superioridade de um indivíduo face ao outro, as quais podem ser encaradas de um ponto de vista mais autoritário, como “inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor”, ou menos autoritário: “regular, orientar (reforçando, por vezes, o sentido de acompanhar) e liderar” Gaspar, Seabra & Neves, 2012: 28).

Esta perspectiva de entendimento, algo genérica, é comum a múltiplas situações da vida dos indivíduos em sociedade e nas organizações – e, assim, também à organização Escola, como assinalam Alarcão e Canha (2013). Falamos, nesse caso, de supervisão educacional, ou pedagógica.

Para Alarcão e Canha (2013: 16), a supervisão implica um conjunto de atitudes, ações e, conseqüentemente, objetivos daí resultantes: “formação, avaliação, regulação, monitorização, gestão/administração, mediação, treino (no sentido de *coaching*), coordenação, liderança, inspeção/fiscalização”. Alarcão e Tavares (2003: 42), inclusivamente, explicitam a supervisão como a posição de orientação de um profissional mais qualificado a um outro, no intuito de melhorar o seu trabalho docente: “O supervisor surge, deste modo, como alguém que tem por missão ensinar, ou melhor, facilitar a aprendizagem do professor”.

Entrelaçam-se, assim, diferentes concepções: umas mais diretivas, outras mais fiscalizadoras e reguladoras, acentuando uma perspectiva de superioridade face a alguém inferior; um intuito formativo e, mesmo, uma orientação avaliativa que já foi prevalecente nas práticas, como referem Pedras e Seabra (2016: 294), as quais identificaram algumas perspectivas orientadas para “uma conotação de fiscalização no sentido de controlo e avaliação do desempenho profissional” e salientam que, apesar de emergir uma tendência nova, persistem sentimentos menos favoráveis por parte dos docentes supervisionados: “há ainda os que receiam ser supervisionados, uma vez que consideram que a supervisão se

aplica à administração e ação inspetiva”. Considerações similares são expressas por Alarcão e Tavares (2003: 3), ou quais referem a propósito: “supervisão era uma designação que, na língua portuguesa, evocava (e de certo modo ainda evoca) conotações de poder e de relacionamento socioprofissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas”.

Queda-se, talvez, menos visível um entendimento pedagógico que tarda a impor o seu conquistado estatuto (Gaspar, Seabra & Neves, 2012; Pedras & Seabra, 2016; Sá & Silva, 2016). Gaspar (Coord., 2019: 22) afirma, porém, que, presentemente, se vem registando uma perceção diferente, pensando a supervisão em dois tipos distinguindo entre as necessidades específicas da formação inicial dos docentes e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira:

Parece desenhar-se uma linha que bifurca marcando uma visão mais estrita, vertical, e associada ao controlo, dirigida à formação inicial e uma visão mais alargada, horizontal e associada ao desenvolvimento profissional, ligada naturalmente ao desenvolvimento da carreira.

Será, então, importante, destringir entre esta dicotomia de entendimento a qual gera construtos derivados do conceito abrangente e múltiplo de supervisão, separando claramente, uma supervisão de formação (inicial) de professores e incidindo numa supervisão vocacionada para docentes em exercício.

Neste quadro, a modalidade de supervisão associada à avaliação de desempenho docente (ADD) toma vulto, numa primeira fase, na sequência da publicação do Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro, relativo ao estatuto da Carreira docente, consagrando a avaliação de desempenho docente, que viria a ser, depois, sucessivamente regulamentada. Em 2012, com a publicação do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, introduzem-se novas orientações em função do reajustamento do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro).

Recorrendo a uma perspetiva diacrónica do processo de construção desta polissemia, efetuada por investigadores como Glanz e Sullivan (2000), Oliveira-Formosinho (2002a, 2002b), ou Alarcão e Canha (2013), recorda-se que o conceito de supervisão educacional/pedagógica radicar-se-á numa perspetiva de assimetria entre supervisor e

supervisionado, associado à formação de professores. Em Portugal, concretamente, “em 1988, o termo está inequivocamente presente na legislação sobre a criação do modelo de Profissionalização em Serviço (Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de agosto)” (Alarcão & Canha, 2013: 29).

Atente-se em Alarcão e Tavares (2003: 3), cuja obra reeditada, reescrevendo, a original de 1987, refere a crescente valorização da supervisão desde o tempo da primeira edição, o que nos dá um horizonte temporal de 20 anos sobre as questões da supervisão em Portugal. Em 1987, “o termo supervisão começava a ser usado entre nós como alternativa à designação de “orientação da prática pedagógica”, associada aos requisitos da formação inicial de professores e só mais tarde a esta “função de fiscalização e superintendência” se adicionou a vertente de “acompanhamento do processo formativo” (Alarcão & Tavares, 2003: 4). Esta evolução está, ainda, articulada com a publicação de normativos, desde 1997, associando a supervisão à avaliação de desempenho docente, progressão na carreira, atribuições dos órgãos de gestão das escolas, no contexto da autonomia e da autoavaliação/avaliação interna das escolas<sup>11</sup>.

Explicitando, ainda, as ideias supramencionadas, refira-se a definição de supervisão apresentada por Glickman (1985, citado por Oliveira-Formosinho, 2002b: 23), o qual coloca o enfoque no desenvolvimento profissional docente: “a função da escola que promove o ensino através da assistência direta a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo, investigação-ação”.

Oliveira-Formosinho (2002b: 28) enfatiza o papel de autoridade do supervisor vivido até há pouco tempo, embora sejam diversos os modos de conceber as funções supervisivas: “como o de administrador, analista, agente de mudança, conselheiro, crítico, e monitor/avaliador, com base em orientações administrativas, clínicas, tecnológicas,

---

<sup>11</sup> Entre múltiplos normativos, salientam-se o primeiro em que tal menção está patente: Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril, relativo ao regime jurídico da formação especializada de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, menciona cursos de Supervisão pedagógica e formação de formadores, visando qualificar para o exercício de funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e professores (artigo 3.º); o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, relativo ao Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, atribui à liderança da escola e das estruturas intermédias a função de supervisionar (artigo 31.º, artigo 42.º e seguintes); e o Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro, relativo ao Estatuto da Carreira Docente, o qual contempla, em diversos pontos e vertentes, a questão da supervisão.

estéticas, humanistas e de desempenho”. Esta investigadora debruça-se sobre uma perspetiva psicológica mencionando diferentes escolas e enfatiza a supervisão clínica, referindo-se a diversos modelos e respetivas orientações que refletem conceções de supervisão, desde uma orientação um para um, entre supervisor e supervisionado (num ciclo de supervisão composto por uma sequência de etapas sucessivas de trabalho) até uma orientação de formação de pares, ou seja, de uma perspetiva superior-inferior para uma perspetiva de paridade – questão que se retomará mais adiante, por constituir o foco do presente estudo.

Embora seja interessante notar o paralelismo com outros países, mencionado por diversos investigadores, de que são exemplo Glanz e Sullivan (2000), no contexto nacional, Alarcão e Tavares (2003), ou Gaspar, Seabra e Neves (2012) dedicam-se, igualmente, a essa tarefa de esclarecer alguns dos diversos cenários de supervisão que se foram evidenciando ao longo de várias décadas, elencando-os extensivamente e dos quais enfatizamos as seguintes conclusões: i) o fulcro é a vertente formativa instrucional; ii) são desnivelados os papéis de supervisor e supervisionado; iii) o que distingue os diferentes cenários são os fatores que lhes dão o nome.

De certa forma podemos encontrar nos mesmos um percurso realizado (com avanços e recuos) no sentido da aproximação a uma perspetiva mais atual, ou seja, de uma posição do supervisionado passiva, de imitação de modelos dados a um cenário pessoal de reflexão e metacognição, embora, como enfatiza Gaspar (2019: 231), as situações e necessidades do momento possam dar justificação a um tipo específico de prática de supervisão: “não apenas de cada contexto, mas de cada pessoa observada [...]. Sublinhamos a importância dos contextos e das etapas de desenvolvimento profissional”. Assim, “estas orientações requerem um processo muito flexível, adequado às necessidades e particularidades. [...]”. Em diferentes momentos da carreira e em diferentes contextos de atuação, o recurso a diferentes formas de organização dos processos de supervisão poder ser mais vantajoso”. Fazendo uma breve elencagem de algum modo evolutiva, de diversos cenários de supervisão, refere-se:

- Imitação artesanal (imitação de modelos dados, utilizada na formação inicial de professores): “subjacentes a este modelo estavam as ideias de autoridade do mestre e de imutabilidade do saber” (Alarcão & Tavares, 2003: 17);
- Aprendizagem pela descoberta guiada (a partir da conceção de que vários modelos podem ser válidos, a sua análise teórica e prática prévia contribuiria para a capacitação do docente em formação: “reconhece ao futuro professor um papel ativo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica” (Alarcão & Tavares, 2003: 21);
- Behaviorista (de certa forma, um retorno ao cenário de imitação artesanal, pelo treino prévio de comportamentos-padrão em função de técnicas de ensino determinadas): “pela observação de um professor a dar uma miniaula gravada em vídeo; e em vez da possível discussão da aula com o referido professor, existe uma espécie de manual com instruções que ajudam o formando a observar a lição” (Alarcão & Tavares, 2003: 22);
- Clínico (fases sucessivas contextualizadas na sala de aula, à semelhança do que acontece nos estágios de medicina, de certo modo, colaborativo e reflexivo): “um modelo em que o professor fosse, ele próprio, um agente dinâmico relegando para o supervisor a missão de o ajudar a analisar e a repensar o seu próprio ensino” (Alarcão & Tavares, 2003: 24);
- Psicopedagógico (o seu mentor, Stones apoia-se na psicologia do desenvolvimento e na conceção de que supervisionar é ensinar, enfatiza o desenvolvimento da autonomia do professor): “to produce teachers who are independent pedagogical solvers<sup>12</sup> (Stones, 1984: 49, citado por Alarcão & Tavares, 2003: 30);
- Pessoalista (diversos investigadores enfatizam a individualidade e subjetividade dos docentes e o papel do seu desenvolvimento pessoal no desenvolvimento profissional docente relevando a importância no mesmo da consideração dos sentimentos e perceções): “a preocupação exagerada pela objetividade na observação do comportamento do professor cede lugar a uma observação objetiva-subjetiva” e, deste modo, “a prática de observação deve familiarizar o futuro professor com a utilização de técnicas de observação de tipo qualitativo, fenomenológico e etnográfico, para além do

---

<sup>12</sup> Tradução própria: para produzir docentes capazes de resolver situações pedagógicas com autonomia.

manuseamento de instrumentos de observação de tipo quantitativo” (Alarcão & Tavares, 2003: 34);

- Reflexivo (tendo em Schön o seu mentor, considera-se essencial analisar, refletir e avaliar as práticas docentes desde o próprio momento em que as mesmas acontecem (na ação), e, igualmente analisar posteriormente à mesma (reflexão sobre a ação). Todavia, Schön vai mais longe enfatizando uma atitude metacognitiva, de reflexão sobre a reflexão na ação, articulando esta orientação num sentido de que o docente adquira capacidades supervisivas próprias e valorize uma autosupervisão): a reflexão docente “na e sobre a ação”, entre supervisor e supervisionado contribuirá para a “construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematizado pela reflexão” (Alarcão & Tavares, 2003: 35). Outros cenários de supervisão são, ainda, apontados, os quais merecem especial atenção, porque, da reflexão sobre os mesmos surgiram diferentes e novos olhares sobre a forma de fazer supervisão cruzando algumas das suas ideias básicas. Assim, em Gaspar et al. (2019, obra incontornável, inclusivamente pela síntese diacrónica, abrangente, estruturada e comentada, sobre o conceito de supervisão que é apresentada) é feita referência a Glathorn (1984), para quem “a supervisão pode ser exercida sobre quatro vertentes – clínica, desenvolvimento pessoal e cooperativo, desenvolvimento direcionado e monitorização administrativa (Gaspar et al., 2019: 27).

De referir, ainda, no quadro dos diferentes cenários, o ecológico e do dialógico:

- Cenário ecológico: Alarcão e Tavares (2003) reportam-se-lhe explicitando ter resultado de uma reflexão de Alarcão, Sá-Chaves e mais tarde, Oliveira Formosinho, no que concerne à valorização dos contextos no desenvolvimento profissional docente, na senda da teoria de Bonfenbrenner<sup>13</sup>: “visto como um processo ecológico, inacabado, dependente das capacidades das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber e do ser, mas também do saber-fazer profissional e de saber estar, viver e conviver com os outros” (Alarcão & Tavares, 2003: 39).

---

<sup>13</sup> A teoria ecológica do desenvolvimento humano menciona o papel de múltiplos sistemas em que os indivíduos se vão, sucessivamente movendo e formando, desde o microssistema (ou ambiente) mais próximo e simples aos meso e macrossistemas, os quais articulam sistemas entre si a diferentes níveis. (Bairrão, J., 1995, A perspetiva ecológica em psicologia da educação, *Psicologia 3*: 7-30, disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56431/2/83755.pdf>).

• Por sua vez, o cenário dialógico, conjecturado por Waite (1995, citado por Alarcão & Tavares, 2003: 40), como a designação deixa entrever, valoriza os processos de diálogo crítico enquanto potenciadores do desenvolvimento dos docentes e da identificação e conhecimento dos seus contextos profissionais, por considerar que estes são determinantes para o mesmo, contribuindo, assim, para a: “desocultação das circunstâncias contextuais escolares e sociais que influenciam o exercício da sua profissão”. Esta perspetiva enfatiza o papel das interações entre docentes, numa linha construtivista, a qual constitui o cerne da supervisão colaborativa: “no diálogo construtivo que se estabelece entre pares e entre professores e supervisores, todos são parceiros da mesma comunidade profissional, interessados em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos” (Alarcão & Tavares, 2003: 41). Gaspar et al. (2019: 231) afirma a continuidade desta linha de pensamento:

um processo formativo, orientado para o desenvolvimento profissional, em detrimento da avaliação ou prestação de contas. Neste modelo, os professores – efetivamente pares entre si, isto é, sem que existam relações hierárquicas envolvidas – observam-se mutuamente, discutem a experiência e oferecem feedback construtivo.

No quadro destes cenários de supervisão, nos quais o papel do supervisor é enfatizado, as suas interações com o (ou os) supervisionados, emergem como fulcrais. Embora se mencione como mais habitual uma relação direta entre supervisor e supervisionado, outros modos podem proporcionar-se, envolvendo mais supervisionados: numa relação que pode ser diádica (com dois supervisionados) mas também com um conjunto mais numeroso, como o grupo, ou a equipa (Gaspar, et al., 2019).

McMahon, Barret & O'Neil (2007: 502) chamam a atenção para a grande diferença entre um cenário de supervisão numa relação diádica e um cenário de supervisão entre pares: na segunda, uma supervisão horizontal, enquanto, na primeira, há uma hierarquia e uma formalização, como a realizada no contexto institucional, de que serão exemplos a inspeção, ou supervisão para ADD: “Although often labelled ‘peer- observation’, these are all clearly processes that relate to evaluating and managing employees [...] they need to be

distinguished from processes where the primary focus is continuing improvement through structured reflection”<sup>14</sup>.

• Por último, na elencagem de Alarcão e Tavares (2003: 43), lugar para um cenário emergente em Sá-Chaves, sob designações como “cenário integrador”, ou “supervisão não *standard*”, explicitado como “um novo paradigma de supervisão que centra a supervisão na escola como um todo, comunidade aprendente, numa perspetiva sistémica e institucional” (Alarcão & Canha, 2013: 32). Também Gaspar (et al., 2019: 231) se reporta a este cenário, articulando, inclusivamente, novas formas decorrentes de novas realidades e contextos educativos: “o recurso a comunidades de aprendizagem, nomeadamente *online*, pode abrir portas a outras formas de supervisão, e processos de trabalho colaborativo entre docentes”.

Este novo paradigma, aliado a uma perceção renovada dos cenários dialógico e ecológico, torna pertinente fazer um parêntesis para abordar o papel, funções e perfil do supervisor, que encontra em Alarcão e Tavares (2003), uma abordagem extensa e diversificada, em função dos diferentes tipos de supervisão, extraíndo-se:

A supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospetiva baseada num pensamento estratégico (Alarcão & Tavares, 2003: 45).

Alcançar este desiderato requer, por parte do supervisor, “capacidades comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas e avaliativas (idem: 151) no intuito de cumprir os desígnios da supervisão, ou seja: “ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino e dos contextos em que ele ocorre, a questionar, a confrontar, a analisar, a interpretar e refletir [...] e procurar as melhores soluções” (idem: 119).

Batista (2011: 37) aborda em pormenor toda a ética em torno das relações supervisor-supervisionado, no contexto concreto e muito específico da avaliação de desempenho – as quais, porém, podem ser extrapoladas para diferentes cenários supervisivos:

---

<sup>14</sup> Tradução própria: Embora muitas vezes rotulados de 'observação entre pares', todos esses são processos claramente relacionados com a avaliação e gestão de funcionários [...] precisam ser diferenciados dos processos em que o foco principal é a melhoria contínua por meio da reflexão estruturada.

Respeito pela dignidade [...]; consideração positiva [...] evitando subordinar o ato avaliativo à detecção do erro e da falta; [...] confiança e compromisso [...] com disponibilidade para prestar apoio e orientação; [...] imparcialidade e discricção profissional; [...] autenticidade e integridade.

Por sua vez, ao supervisionado caberá entender a supervisão no contexto da melhoria contínua que deve almejar, porque é ele próprio, enquanto professor, um aprendente contínuo (Marcelo, 2009; Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

Retomando o percurso sobre a supervisão (seus diferentes modelos, teorias e cenários), ao longo do tempo, chega-se ao momento presente, no qual, ainda que sem excluir situações de supervisão vertical (dos alunos estagiários, contextos de formação contínua e da avaliação de desempenho docente), o enfoque desloca-se para as escolas, as salas de aula, os docentes e a melhoria das suas práticas – condição que se considera, atualmente, essencial “para compreender a qualidade do ensino [...], o acréscimo e transformação significativa do conhecimento profissional dos docentes e do modo como eles exercem a sua função principal de ensinar na perspetiva da consecução da efetiva aprendizagem” (Gaspar, et al., 2019: 31).

Assim, após uma abordagem mais genérica da supervisão, nos pontos seguintes a atenção incidirá mais pormenorizadamente sobre estes contextos e intervenientes, começando pelos docentes.

### **2.1.1. Um novo olhar sobre a supervisão pedagógica: a reflexão dos docentes, para os docentes**

Sem ignorar que práticas supervisivas pedagógicas não-horizontais terão o seu lugar, em múltiplos contextos, os investigadores mencionam um novo conceito, no quadro da supervisão focada na melhoria do desempenho docente dos profissionais em funções, a qual clarifica a posição horizontal, nivelada, não-superior, não-fiscalizadora, nem administrativa, mas formativa, como referem Alarcão e Canha (2013: 33): “o próprio elemento “visão”, tão nuclear ao conceito de supervisão, é hoje visto num ângulo muito mais abrangente [...emergindo] a grafia super-Visão (ou superVisão) por pôr em evidência a importância da visão e da formação em que esta assenta”.

Autores como Alarcão e Tavares (2003), entre outros, atribuem a esta perspetiva de supervisão docente um papel de relevo, mormente no que concerne às práticas geradas nos

próprios docentes: uma “supervisão de matriz essencialmente reflexiva, horizontal, colaborativa ou de auto supervisão, inscrita numa tendência de desenvolvimento profissional e colaboração” (Gaspar, Seabra & Neves: 2012: 31), “em detrimento das preocupações com a avaliação e a gestão” (Gaspar et al, 2019: 231).

Moreira (2015) apela ao cuidado em perceber e concretizar a supervisão: uma ferramenta que pode ser mal usada e contraproducente – perspectiva debatida por muitos docentes que insistem em classificá-la como sobrecarga, burocracia, fiscalização; perigo para a sua individualidade, ao invés de reconhecerem o contributo no seu desenvolvimento pessoal e na melhoria da escola.

Gosling (2002: 5) traz o foco para esta questão fulcral. Contrapondo uma perspectiva negativista da supervisão, enfatiza a vertente não fiscalizadora, não catalogadora, de não julgamento e juízos de valor, mas construtiva, de reflexão individual e mútua, e o seu papel no desempenho docente, relacionado com o processo de aprendizagem-ensino: "Non-judgemental, constructive feedback [...] engagement in discussion about teaching; self and mutual reflection"<sup>15</sup>.

Também conjecturando como contribuir para alterar tais ideias, Day (1999: 157) refere a conclusão de um estudo que assinala ser “mais provável que os professores mudem e se mantenham num processo de mudança contínuo quando [entre outras situações] se apercebem da necessidade de melhorar através da análise do seu próprio perfil de observação.”

São estes os professores reflexivos, entendidos por Amaral, Moreira e Ribeiro (1996: 100) como aqueles que “examinam, questionam e avaliam criticamente a sua prática”. Alarcão e Tavares (2003) mencionam, neste campo, o contributo de investigadores como Zeichner (1993, citado por Alarcão & Tavares, 2003: 35), no que concerne a uma autosupervisão que, além de individual possa crescer no seio do grupo.

A prática reflexiva proporciona oportunidades para o desenvolvimento dos docentes: “o professor reflexivo é, então, o que busca o equilíbrio entre a ação e o pensamento e uma

---

<sup>15</sup> Tradução própria: Feedback construtivo e sem julgamento [...] envolvimento na discussão sobre o ensino; reflexão individual e mútua.

nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores” (Oliveira & Serrazina, 2002: 9).

No contexto da supervisão, o papel do professor reflexivo é o primeiro e mais importante passo, no autoconhecimento e na promoção da melhoria: “a reflexão pode ter como principal objetivo fornecer ao professor informação correta e autêntica sobre a sua ação, as razões para a sua ação e as consequências dessa ação” (Oliveira e Serrazina, 2002: 7).

Assumindo a autoavaliação/ autorreflexão como processo fulcral da supervisão entre os docentes, Amaral, Moreira e Ribeiro (1996: 103), enumeram um conjunto de práticas supervisivas de reflexão/formação que podem complementar-se, entre as quais as perguntas pedagógicas, associadas a uma autosupervisão: “descrição: o que faço? O que penso? [...]; interpretação: o que significa isto? [...]; confronto: como me tornei assim? [...]; reconstrução: como me poderei modificar?”

Para que estas práticas aconteçam, todavia, carecem de ter na sua base, atitudes de envolvimento entre os docentes, de abertura, de disponibilidade para “promover e disfrutar de cenários de partilha em que auto-observação e a análise da relação educativa se possam constituir como instrumentos de ajuda na interação com os outros colegas” (Gonçalves, 2005: 15).

Com um caráter de antecipação e de prognóstico, Tracy (2002: 82) referia, com grande atualidade, embora há uma década meia, esta mudança de paradigma da supervisão, de uma posição vertical, para um modelo horizontal; de uma orientação avaliativa para uma vontade formativa: “como consequência, a supervisão desviar-se-á, provavelmente, de uma preocupação com a avaliação para uma facilitação da função de desenvolvimento, mais ligada as perspetivas reflexivas e desenvolvimentais.”

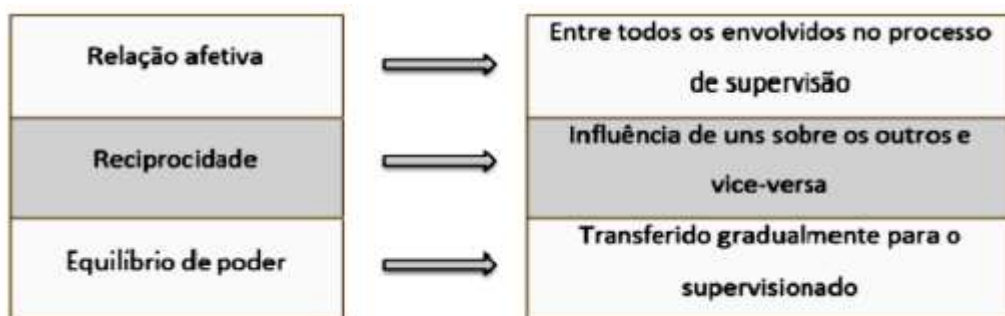
É neste contexto que Salgado, Leandro, Graça e Martins (2016) mencionam o termo “intervisão” para abordar o papel dos pares em práticas colaborativas de supervisão horizontal, considerando esta uma via de relevância para a melhoria das práticas dos docentes. No estudo realizado através da implementação voluntária de um “programa de intervisão”, num grupo de docentes, os investigadores justificam:

Enquanto prática de partilha e colaboração, a “Intervisão” reveste-se de extrema importância no desenvolvimento profissional docente, contribuindo para a (auto)aprendizagem sustentada entre pares, visto que professores, com hierarquia profissional idêntica, ao observarem aulas e

serem observados, obtendo feedback dos seus pares, promotor de reflexão, são envolvidos em momentos de aprendizagem ativa e de autorregulação, conducentes a uma melhoria das suas práticas pedagógicas, promotoras de um clima de escola aprendente e reflexiva (Salgado *et al.*, 2016: 877).

O esquema adaptado a partir de Alarcão e Canha (2013), por Pedras e Seabra (2016: 301), apresentado na Figura 2.1, permite identificar mais claramente os princípios subjacentes à colaboração, num contexto de supervisão-intervisão sobressaindo aquilo que Vieira (2002, citada por Alarcão & Tavares, 2013: 48) refere por “feeling of togetherness”: uma relação afetiva de reciprocidade e de equilíbrio de poder entre os envolvidos que se reflete numa mútua influência: um desenvolvimento profissional mútuo.

Figura 2.1 Princípios subjacentes à supervisão colaborativa



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

Enfatiza-se, desta forma, que as questões relativas às interações entre os docentes, e suas repercussões, serão indissociáveis de todo este processo, sendo, por isso, tema central da nossa atenção.

### **2.1.2. O foco nas interações entre os docentes: entre o isolamento, a partilha e a colaboração**

Este assumido enfoque na colaboração, de investigadores e das políticas educacionais, constitui preocupação algo recente, patente, inclusivamente, na legislação nacional, como é exemplo o Perfil de Desempenho Profissional Docente (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto: 5572), o qual se refere ao “trabalho de equipa como fator de enriquecimento da sua formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências”

[e explicita que] “o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, [...] em cooperação com outros profissionais” (idem: 5571).<sup>16</sup>, não só equacionando os benefícios para o desenvolvimento profissional, como em função da constatação de uma realidade que aponta para um panorama inverso, persistente: o individualismo da profissão docente.

Diversos investigadores, aos níveis nacional e internacional, de facto, assinalam estudos afirmativos desta tradição de uma predominância generalizada de práticas de individualismo e de isolamento dos docentes mencionando as suas vicissitudes e desvantagens.

Diniz-Pereira (2015: 128), recorrendo a obras e textos publicados nos Estados Unidos da América, conclui ser o individualismo docente “uma das marcas mais fortes e mais resistentes da identidade docente”, que Lo (2020: 29) justifica com o sentimento de autoridade e de posse da sala de aula: “Teaching has long been regarded as an individualistic, isolated profession, in that teachers tend to preserve their power, autonomy and privacy in their own classrooms”<sup>17</sup>.

Também Lima (2002: 27), manifesta tal preocupação quando refere que os professores não conhecem as práticas de sala de aula dos seus colegas, porque não dialogam sobre as mesmas: “raramente trocam pontos de vista ou experiências com eles”. Abordando os agrupamentos de escolas, Lima (2004: 31), colhe opiniões consentâneas em alguns estudos desenvolvidos em Portugal nos primórdios da criação dos agrupamentos de escolas duas décadas atrás, ou seja, que, à data, a docência era marcada pelo isolamento profissional:

As conclusões extraíveis de quatro monografias, de tipo estudo de caso, publicadas em 1997/1998 pelo Ministério da Educação no âmbito do estudo mais geral intitulado “A evolução do sistema educativo e o PRODEP”, articulam-se com alguns dos dados anteriormente apresentados. Amiguinho, Afonso & Brandão (1998), que estudam uma escola básica integrada, reconhecem que “a grande maioria dos professores de um determinado ciclo ignora o que se passa nos restantes” (Id., *ibid.*, p. 172), concluindo ainda: [...] que a integração se centra

---

<sup>16</sup> Conferir ainda outra legislação, nomeadamente, no que concerne à melhoria do desempenho profissional é referido no Estatuto da Carreira Docente (Decreto-lei n.º41/2012, de 21 de fevereiro), inclusivamente, associando-a à avaliação de desempenho dos professores, como assinalam Marcos, Machado e Abelha (2015), no seu estudo sobre a relação entre a avaliação de desempenho docente e as atitudes colaborativas. Concluem que este modelo as limita e aludem às preocupações da tutela para com a sua promoção, presente, por exemplo, no supramencionado Decreto-lei n.º41/2012, o qual menciona, expressamente, em diversos pontos, as atitudes colaborativas, entre as quais se destaca o conteúdo do artigo 10.º -B, nas suas alíneas a), d), e) e f).

<sup>17</sup> Tradução própria: a docência há muito que tem vindo a ser considerada como uma profissão individualista, isolada, na qual os professores tendem a preservar o poder, a autonomia e a privacidade nas suas salas de aula.

prioritariamente em elementos secundários e colaterais, [...] mas que deixam de fora, por exemplo, a problemática da articulação curricular, as modalidades de trabalho em grupo, bem como outras atividades de cariz mais inovador.

Mencionando ainda outros relatórios, Lima (2004: 37) assinala como motivos para tais constatações, nomeadamente, “a dificuldade em vencer a tradição de separação que caracterizava o funcionamento das escolas do 1º ciclo, mesmo as que pertenciam a uma mesma delegação escolar””. Porém, tais documentos (idem) identificam, também, alguns indícios de mudança: “a contribuição do 'novo modelo de gestão' para 'quebrar o isolamento' existente entre os professores e educadores [...] traduziu-se essencialmente nos seguintes aspetos: maior circulação da informação, existência de alguns referentes educativos e pedagógicos comuns”.

Fullan e Hargreaves (2001: 9) referem que as práticas individualistas dos professores dificultam o desempenho profissional de qualidade e impedem a mudança e a inovação:

O isolamento profissional dos professores limita o seu acesso a novas ideias e melhores soluções, faz com que o *stress* seja interiorizado e acumulado, implica o não reconhecimento ou elogio do sucesso e permite a existência e continuação da incompetência, com prejuízo para os alunos, colegas e para os próprios docentes.

Esta é uma situação que vem perdurando e continua presente nas preocupações dos investigadores mais próximos da atualidade: “Uma grande maioria dos professores ainda mantém um perfil de reserva e de particularização quanto aos seus métodos de ensino, revelando algum receio ou insegurança na partilha de saberes estratégias e metodologias de ensino” (Pedras & Seabra, 2016: 296).

Assim, Caetano (2003: 20) aborda a relevância das práticas de colaboração elencando, inclusivamente, um conjunto de mais-valias entre as quais se salientam efeitos positivos nos docentes, enquanto indivíduos, e na melhoria das suas práticas: “facilitação metacognitiva da reflexão sobre a própria aprendizagem [...]; o desenvolvimento da ação mais rapidamente adaptada aos alunos”.

Lima (2002: 41, citando Cohen, 1981: 165) afirma, mesmo, que “a colegialidade é o segredo para a criação de um bom estabelecimento de ensino”: “a essência de um controlo profissional e de um crescimento intelectual contínuo reside no contacto estimulante com pares que desafiam constantemente as ideias existentes.”

Colhendo em outros investigadores, o autor prossegue na apologia da colaboração, ou colegialidade docente referindo que esta poderá contribuir para a “coordenação de trabalho docente nas diferentes salas de aula”; para melhor “lidar com as inovações pedagógicas e organizacionais” e, mesmo, para apoiar novos profissionais, diminuindo “os efeitos negativos da mobilidade do corpo docente” (Lima, 2002: 41, citando Little, 1987). Oliveira-Formosinho (2002a) concorda com a convicção de que o desenvolvimento profissional docente e a mudança nas escolas são potenciados pela colegialidade, sendo, mesmo, esta indispensável para tal: “individual change is vital, but not sufficient [... e] if we are going to address these conditions in any significant way, it will have to be at the level of collective thinking and understanding”<sup>18</sup> (Oliveira-Formosinho, 2002a: 219, citando Senge, 1994: 12).

Igualmente nesta perspectiva, Fullan e Hargreaves (2001: 83) enfatizam que a colaboração é associável “a normas e a oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem ao longo da carreira”.

Esta preocupação crescente conduz a atenção para o que é, efetivamente, colaboração – um conceito que é problematizado por diversos investigadores entre os quais Day (2002), ou Fullan e Hargreaves (2001), destrinchando o conceito de outros, nomeadamente de cooperação:

Na cooperação: “as ações podem ser agradáveis para o outro, mas não resultam em benefícios mútuos [...] podem ter objetivos e programas de ação separados e autónomos”;

Na colaboração: “cada indivíduo participa com a sua parte num empreendimento comum cujo resultado beneficia todas as pessoas envolvidas [...] a responsabilidade pelo processo é partilhada e as decisões críticas são tomadas conjuntamente” (Day, 2002: 46).

Há, ainda, que mencionar distintos tipos, graus, ou níveis de colaboração, desde a sua ausência (individualismo) a uma colaboração plena (comunidade de aprendizagem, ou comunidade aprendente) e equacionar a proximidade com o conceito de colegialidade, que lhe surge associado, sendo referido por Hall e Wallace (1993, citados por Lima, 2002: 46) como uma “colaboração entre iguais” – embora Little (1990: 509, citado por Fortes, 2009:

---

<sup>18</sup> Tradução própria: a mudança individual é vital, mas não suficiente e, se pretendemos conduzir tais condições a um nível significativo, terá de ser ao nível do pensamento e do entendimento coletivos.

129) considere que tem assumido significados diversos, tornando-se um termo “conceptualmente amorfo e ideologicamente otimista”.

Explicitando os diferentes níveis de colaboração, num dos extremos encontra-se, precisamente, a colaboração designada como colegialidade forçada, numa “estruturação de culturas informais” (Caetano, 2003: 21), parcial, limitada por questões burocráticas, com efeitos perversos de “sobrecarga de funções sobre os professores, a institucionalização excessiva com perda de tempo em encontros formais, a manipulação dos professores” (Caetano, 2003: 21).

Nesta aceção, que Willians, Prestage & Bedward (2001: 264, citados por Forte: 2009: 139) apelidam de estrutural, porque “resulta de procedimentos organizacionais”, Caetano assinala que “nem sempre a colaboração resulta da melhor maneira, podendo constituir-se um modelo de conformidade não crítica e de supressão de dissidências” (Caetano, 2003: 19), bem como podendo conduzir a situações de “superficialidade, de falta de propósito e direção, de complacência, de conformismo e de constrangimento forçado” (Caetano, 2003: 20, citando Hargreaves, 1995).

Deste modo, será importante um olhar atento sobre as práticas de colaboração desenvolvidas, numa monitorização suscetível de identificar constrangimentos nos docentes provocados por uma falsa colaboração que seja, na realidade, imposição, ou não-identificação com valores defendidos no grupo. Também Lo (2020: 24) considera essencial essa abordagem às práticas colaborativas entre os docentes referindo serem escassos os estudos que se tem dedicado ao eventual contributo da colaboração transcurricular no desenvolvimento profissional docente: “cross curricular collaboration on teachers professional development”.

Relativamente a diferentes procedimentos colaborativos, Lo (2020: 30) chama a atenção para um percurso gradativo ascendente, ao nível do envolvimento e, por conseguinte, descendente, ao nível do individualismo – o qual se traduz, também, num crescente papel ao nível do alargamento de saberes e de práticas, através da partilha e do trabalho conjunto, ou seja, estratégias de colaboração e aprendizagem mútua que se entrelaçam com a supervisão colaborativa. Este percurso, segundo a investigadora, inicia-se nas narrativas dos professores, enquanto meras comunicações ocasionais: “opportunistic,

sporadic and informal exchanges of stories among teachers [...who] could enable teachers to show moral support [...] while preserving their autonomy and Independence (...)"<sup>19</sup>, mas que, apesar de serem uma prática comum não é incontestável que tragam resultados ao nível dos conhecimentos e práticas dos docentes.

Num segundo patamar, Lo (2020), situa a ajuda e apoio, enquanto forma de colaboração que os docentes prestam uns aos outros, mas apenas quando tal lhes é solicitado por eles. Sendo que esta ajuda e este apoio se reportam a questões educacionais, podem contribuir para o desenvolvimento profissional. Contudo Lo (2020) salvaguarda que os docentes podem abster-se de pedir essa ajuda com receio de serem considerados menos capazes e, por sua vez, os docentes interpelados são habitualmente cuidadosos evitando interferir, ou seja, introduzir sugestões de melhoria – ideias que Hargreaves (1998, citado por Lima, 2002: 45) enfatiza quando se reporta a uma “colaboração comodista e complacente, conformista”.

A balcanização (Day, 2002; Lima, 2002), enquanto cultura de colaboração restrita a grupos específicos, carece, igualmente, de alguma explicitação, porque se posiciona num individualismo de grupo, que une com laços fortes um conjunto de indivíduos, em função de certos critérios que os individualizam e afiliam, mas fechando-se aos outros e às suas ideias.

A balcanização divide os docentes de tal forma que pode ser difícil o alargamento do grupo a outros pares; em, por sua vez, os docentes se inserirem em outros grupos, aceitarem outras ideias, ou colaborarem em grupos alargados (Hargreaves, 1998, citado por Lima, 2002). Deste modo, a balcanização é impeditiva do desenvolvimento de escolas aprendentes:

Os professores identificam-se e mostram lealdade para com o grupo e não para com a escola como um todo. Os grupos competem entre si pelos recursos, pelo estatuto e pela influência dentro da escola. [...] Esta forma de cultura tende a colocar problemas aos professores que desejam ampliar o seu conhecimento do ensino e da aprendizagem (Day, 2002: 129)

---

<sup>19</sup>Tradução própria: trocas oportunistas, esporádicas e informais de histórias entre professores [... que] poderiam permitir que os professores mostrassem apoio moral [...] preservando sua autonomia e independência.

Continuando o percurso gradativo, já numa clara perspectiva de abertura, emergem as partilhas de materiais e de ideias pedagógicas. Este tipo de interações entre docentes ocorre quando estes estão prontos para partilhar as suas ideias e envolver-se em discussões produtivas sobre as mesmas e, inclusivamente, refletir sobre as suas próprias práticas.

Por fim, a colaboração plena, presente em situações como o trabalho conjunto: “shared responsibility for the work of teaching”<sup>20</sup> (Lo, 2020: 31), no contexto do qual os intervenientes partilham responsabilidades e tomam decisões conjuntas, seguindo a mesma linha de ação.

Para o efeito, os docentes trocam previamente ideias, intenções e práticas que deixam à discussão e reflexão dos pares. Estas atitudes envolvem o respeito pelas capacidades dos colegas e a partilha de poder e de autonomia.

Sintetizando estas ideias, apresenta-se a Figura 2.2, na qual se pode perceber a relevância da correlação entre os tipos/níveis de relacionamento docente e os níveis de colaboração.

Figura 2.2 Níveis de Colaboração

		Trust	
		Low	High
Precision	High	<b>Contrived Collegiality</b>	<b>Collaborative Professionalism</b>
	Low	<b>No Collaboration</b>	<b>Informal Collaboration</b>

Fonte: Lo, 2020: 32, citando Hargreaves & O’Connor, 2018a: 5

Complementando a leitura da Figura 2.2, Day (2002: 54) propõe uma distinção entre “culturas docentes «fortes» e «fracas»” com apoio em três critérios, de carácter quantitativo, mas, também, relativo a áreas de relacionamento:

<sup>20</sup> Tradução própria: responsabilidade partilhada pela função de ensinar.

- a) «amplitude da interação- para que uma cultura seja considerada «forte», é necessário que os seus membros interajam com um número significativo de colegas nas escolas onde trabalham;
- b) frequência da interação- as relações com estes colegas devem resultar em contactos frequentes;
- c) abrangência da interação- estas relações devem abranger um conjunto diverso de áreas da vida profissional, em vez de se centrarem, exclusivamente em questões de trabalho muito específicas.

Ainda no mesmo contexto, Alarcão e Canha (2013: 47-48) debruçam-se sobre o conceito de colaboração concluindo com fatores caracterizadores focalizados, desta feita, no tipo de relações, de práticas e de comportamentos:

- Relações de paridade e equidade: “poderão ser exercidas funções particulares por diferentes elementos do grupo, mas, num processo colaborativo, tais funções não implicam hierarquia de poder”;
- Comunhão de ideias e conceções: “entendimento comum sobre o que significa e o que implica colaborar e que haja acordo sobre o interesse de trabalhar em conjunto sobre um determinado tema [...] uma visão partilhada”;
- Partilha de processos e resultados: “a responsabilidade sobre o processo de realização dos propósitos que a justificam seja equilibradamente assumida e partilhada” [...]. É dessa corresponsabilização que nasce a riqueza e a eficácia das soluções e o sentimento de pertença”;
- Uma atitude proativa e humilde: “vontade de realizar com os outros [...] confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências, acreditar que com ele é possível ir mais longe do que sozinho [...] abertura face ao outro e à possibilidade de autotransformação”.

Estes fatores são facilmente identificáveis com o desenvolvimento profissional e a melhoria do desempenho docente e, do mesmo modo, com uma supervisão horizontal, colaborativa e formativa, como concluem Alarcão e Canha (2013: 59):

O pensamento que neste livro temos vindo a construir permite-nos equacionar supervisão e colaboração como conceitos que se tocam e se conjugam na intenção de promover o desenvolvimento e a qualidade. Tal conviência em torno de uma finalidade comum torna-se bem clara quando, numa visão integrada, preconizamos desenvolvimento profissional como fator de desenvolvimento institucional e organizacional.

Neste quadro, procurar-se-á cruzar, no ponto seguinte, a relação entre supervisão colaborativa, ou intervisão; escolas, salas de aula, docentes e a melhoria das suas práticas.

### **2.1.3. A supervisão colaborativa: um caminho para o desenvolvimento profissional e para a assunção das escolas como comunidades aprendentes**

A breve consideração sobre cenários de supervisão permitiu perceber que a tônica está na melhoria do desempenho docente, pelo que a supervisão se assume como marcadamente pedagógica, mas: até que ponto é formativa, implica os docentes na reflexão sobre as suas práticas, contribui para a melhoria e para o seu desenvolvimento profissional?

Como lembra Marcelo (2009) e regulamenta o Perfil Geral de Desempenho Docente (Decreto-lei n.º 240/2001), o professor tem de ser um profissional em aprendizagem contínua: “ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender” (Marcelo, 2009: 8).

No seu artigo, o investigador justifica e explicita pormenorizadamente o percurso necessário para que os docentes sejam capazes de constituir-se como verdadeiros peritos adaptativos e não se quedem na sua presunção de peritos rotineiros: “o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (idem: 9). Neste contexto, torna-se imprescindível uma mudança de perspectiva e, conseqüentemente, de atitude, num entendimento e numa práxis construtivista:

- De uma focagem centrada nas necessidades dos adultos, para outra centrada nas necessidades de aprendizagem dos alunos;
- De uma formação desenvolvida fora da escola para formas múltiplas de desenvolvimento profissional realizadas na escola;
- De uma orientação baseada na transmissão aos docentes de conhecimentos e das competências feita por especialistas, ao estudo dos processos de ensino e de aprendizagem, pelos professores;
- De um desenvolvimento profissional dirigido aos professores, como principais destinatários, a um outro dirigido a todas as pessoas implicadas no processo de aprendizagem dos alunos;
- De um desenvolvimento profissional dirigido ao professor, a título individual, à criação de comunidades de aprendizagem, em que todos — professores, alunos, diretores, funcionários — se consideram, simultaneamente, professores e alunos. (idem:11)

Urge, assim, promover a mudança do professor, em primeiro lugar, assumindo essa necessidade. Contudo, a mudança implica tempo e não ocorre por transferência,

“emergindo como necessário desenvolver um percurso onde a apropriação se vá fazendo de modo sustentado” (Fullan, 1996, citado por Oliveira & Courel, 2013: 101).

Estas ideias articulam-se, igualmente com a ênfase de Alarcão (1996: 18), quanto ao professor como um indivíduo reflexivo, que, na linha de Schön, carece de refletir não só na ação, como, depois dela, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, num “processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer”. Trata-se de “uma das possibilidades que o professor se concede a si próprio e aos outros no sentido de melhorar a sua capacidade de ver e de pensar o que faz” (Ramos & Gonçalves, 1996: 126).

Gonçalves (2005: 15) explicita que o desenvolvimento profissional está nas mãos, em primeiro lugar, do próprio docente e releva a importância das práticas de partilha, diálogo e colaboração, sendo essencial que o professor proceda, não só, à “apropriação, utilização e (re)construção do conhecimento pedagógico”, como se disponha a um “posicionamento na dinâmica retroalimentadora dos processos de investigação, inovação e formação”.

A inovação nas práticas docentes está, assim, conectada com o desenvolvimento profissional, a melhoria e a mudança das práticas pedagógicas dos docentes. Contudo, a legislação nacional tem vindo, progressivamente a incentivar a inovação nas escolas: “innovative practices are a requirement for schools to achieve the maximum evaluation mention”<sup>21</sup> (Seabra et al. 2020: 0452).

Assinalando esta dicotomia entre a mudança governamental patente nos referentes do III Ciclo de AEE (Henriques, Abelha, Seabra & Mouraz, 2020), as palavras de Gonçalves (2005) e a afirmação de que “as práticas não se criam nem se modificam por decreto” e tendem “a ignorar ou a reconfigurar as propostas que lhe são enviadas de ‘cima’ (Canário, 1996: 65), aborda-se a questão das políticas educativas de tipo *top down* (Machado & Mesquita, 2018; Henriques et al., 2020) – ou, por outras palavras, centralizadoras da tomada de decisão.

Machado (2015) considera que, no que concerne à gestão pedagógica, malgrado a apologia da autonomia, alicerçada em diversa legislação (sobressaindo o Decreto-Lei n.º 115-A/98,

---

<sup>21</sup> Tradução própria: as práticas inovadoras são um requisito para as escolas alcançarem a menção máxima de avaliação.

de 4 de maio e o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril), a centralidade da tomada de decisão, incluindo as questões curriculares, é persistente. Recentemente, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, postula a autonomia e flexibilidade curricular, mas não perde sentido a apologia de Machado e Mesquita (2018) relativa ao papel determinante dos docentes e das suas práticas colaborativas num necessário processo de inversão, no sentido da apropriação da tomada de decisão:

a lógica bottom-up considera os atores escolares elementos-chave na adaptação e adequação das políticas aos contextos e às condições locais e concebe o desenvolvimento curricular como parte integrante da melhoria da escola e do desenvolvimento profissional dos docentes. (Machado & Mesquita, 2018: 68)

Henriques et al. (2020: 149) afirmam esta mesma convicção de que a mudança só adquire eficácia quando é participada e assumida pelos envolvidos numa conexão “que consideramos estreita entre mudança educacional e culturas colaborativas” e enfatizam:

é basilar que os professores colaborem não só entre si, mas também com todos os outros atores educativos, partilhando problemas, refletindo em conjunto e desenvolvendo projetos que partam de problemáticas identificadas pelos próprios professores, com vista à resolução das mesmas, sempre numa lógica de coletiva (Henriques et al.151)

Será, assim, de mencionar o eventual papel das comunidades de aprendizagem, ou, nas palavras de Caetano (2003: 21) “comunidades de *care*, de suporte e de entreajuda, onde, ao mesmo tempo, se instituem dinâmicas de debate crítico e criativo, de assunção de riscos e de aprendizagem”.

Também Beamish (2018: 22), se reporta a este tipo de envolvimento mencionando as *Professional Learning Communities*, as quais potenciam ambientes de aprendizagem, que incentivam o pensamento crítico e contribuem para que os próprios alunos colham benefícios desta multiplicidade de perspetivas: “collaborative networks of professionals enable open learning environments, which encourage critical thinking and enables learners to look at multiple perspectives”<sup>22</sup>.

É neste contexto de apologia da colaboração que Ramos e Gonçalves, 1996; Glanz e Sullivan, 2000; Sá-Chaves, 2009; Moreira, 2015; Beamish, 2018, remetem para a partilha de saberes,

---

<sup>22</sup> Tradução própria: redes colaborativas de profissionais que permitem ambientes de aprendizagem abertos, incentivam o pensamento crítico e permitem que os alunos olhem para múltiplas perspetivas.

o trabalho colaborativo, e a observação de aulas por pares enquanto distintas formas de fazer supervisão formativa e reflexiva.

Beamish (2018), ou Glanz e Sullivan (2000: 96), abordam o *peer coaching*, enquanto procedimento que tem por objetivos melhorar com a ajuda dos colegas – uma forma de ajuda entre docentes na implementação de práticas e de capacidades necessárias ao conhecimento docente, definindo-o como “teachers helping teachers reflect on and improve teaching practices and/or implement particular teaching skills needed to implement knowledge gained through staff or curriculum development”<sup>23</sup>, sendo de notar, porém, que esta pode ser uma designação-chavão, sob a qual múltiplas aceções podem acolher-se, nem todas associadas a uma perspetiva horizontal.

Gosling (2002: 3) enfatiza a *peer observation*, considerando que esta deve ser biunívoca, da qual ambos os envolvidos beneficiarão: “the emphasis should be on both parties learning from the observation to get away from the one-way model, when the observer comments on the observed. In this way both parties benefit from the process”<sup>24</sup>.

Refere, ainda, que, no modelo de observação entre pares o objetivo é a reflexão, quer individual, quer mútua, e que o *feedback* é construtivo. Contudo, também lembra que esta observação deve incidir, não apenas no que o professor fez, mas no que a sua prática observada pode influenciar na aprendizagem dos alunos: “We need to ask how the performance of teaching relates to other kinds of evidence, such as student feedback, assessment processes, student learning outcomes, learning materials and so on”<sup>25</sup> – remetendo, deste modo, para uma questão atualmente muito enfatizada de *accountability* e uma outra que lhe está associada: a performatividade.

Embora não seja esse o enfoque da presente dissertação, assinala-se que o *accountability* surge muito associado ao trabalho e ao desenvolvimento profissional docente. É o caso de

---

<sup>23</sup> Tradução própria: professores ajudando professores a refletir sobre e a melhorar as práticas de ensino e/ou a implementar habilidades de ensino específicas necessárias para implementar o conhecimento adquirido por meio do desenvolvimento de pessoal ou currículo.

<sup>24</sup> A ênfase deve estar nas duas partes, aprendendo com a observação, fugindo do modelo unilateral, quando o observador comenta o observado. Desta forma, ambas as partes beneficiam do processo.

<sup>25</sup> Precisamos perguntar como o desempenho do ensino se relaciona com outros tipos de evidência, como feedback do aluno, processos de avaliação, resultados de aprendizagem do aluno, materiais de aprendizagem e assim por diante.

Seabra, Morgado e Pacheco (2012) e de Beamish (2018: 23), o qual sintetiza todo o panorama numa frase relativa à sobrevalorização dos resultados dos alunos na ação docente, ao invés de valorizar o percurso que o professor desenvolve com os alunos, pelo seu desenvolvimento profissional: “the Education Sector measures student achievement in a single field, such as exams [...], as opposed to measuring teacher development in terms of values, principles, and standards”<sup>26</sup> – ideia que Barroso (2003: 64) articula com a de regulação, quanto à “coordenação, controlo e influência exercidas pelos detentores de uma autoridade legítima”.

Janela-Afonso (2012: 475) explicita claramente a sua relevância, bem como a sua abrangência:

Na realidade, os professores e as escolas estão submetidos de forma crescente a uma prestação de contas múltipla (“multi-accountability”), não apenas em relação aos ministérios da educação, às autarquias ou administrações locais e à comunidade educativa mas também aos pais e outros responsáveis pela educação (Eurydice, 2007).

Sem intenção de desviar a abordagem do conceito em análise, faz-se uma breve referência, também, ao conceito associado: a performatividade, a qual tende a ser assumida como uma unidade de medida das pessoas e instituições focalizada nas evidências: “os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade”” (Ball, 2002: 4).

Convocando Moreira (2009), Seabra (2010: 53) considera que se produz uma “sobrevalorização dos resultados «em detrimento da qualidade que se pretenderia imprimir ao processo de produção do conhecimento»” e conclui que a performatividade contribui “para a obsolescência das considerações baseadas num bem social e na ética profissional, subsumidos pelo cumprimento de metas, melhoria do desempenho e maximização do rendimento” (Seabra, 2010, citando Apple, 2006, Ball, 2004: 53).

Será neste seguimento, de sobrevalorização da performatividade que Seabra (2010: 52, citando Apple, 2006) assinala o perigo da castração das práticas inovadoras autênticas: “na medida em que esta cultura apenas valoriza o que pode ser medido, contribui para ameaçar algumas práticas inovadoras”, ideia em linha com Cabral e Alves (2017: 7):

---

<sup>26</sup> Tradução própria: o setor de educação mede o desempenho dos alunos em um único campo, como exames, em vez de medir o desenvolvimento do professor em termos de valores, princípios e padrões.

Muitos professores andam perdidos pelas escolas; perdidos entre a sua vontade de educar, de emancipar, de libertar e a asfixia de um cumprimento (por vezes cego) de programas enciclopédicos, tendencialmente vazios e inúteis; perdidos entre uma obrigação de presença meramente funcional e a obrigação de um serviço que tem de fazer dos seus alunos autores de futuro; perdidos entre lideranças ora inspiradoras e mobilizadoras, ora tóxicas.

Recolocando, todavia, o foco na supervisão entre pares, Martins (2017: 14), convocando alguns investigadores (como Veen, Zwart, & Meirink, 2011, com a terminologia de “*peer coaching*” e Pawlas & Oliva, 2007, sob a designação de “*peer counselling*”, orientado para a resolução de problemas), apresenta o termo *Intervisão*, para esclarecer que a visão é entre os professores (e não superior aos mesmos): “a intervisão assume-se como uma prática de partilha e colaboração de (auto)aprendizagem sustentada entre pares com situações de hierarquia profissional idênticas”.

A este propósito Alarcão e Canha (2013: 46) acentuam a grande distinção da existência, não de uma relação vertical, mas horizontal, de “equidade”.

Esta mesma questão é enfatizada por Gosling (2002), quando se reporta ao modelo de supervisão entre pares, cujo objetivo é formativo entre professores, os quais dialogam sobre o que observaram num feedback construtivo, ou seja, em que ambos irão colher benefícios no plano do seu desempenho profissional e melhoria de práticas. Todavia, será importante que sejam, de facto, pares num nível horizontal, ou seja, sem disparidades de poder e hierarquia; que ambos se sintam à-vontade, perante o outro, imbuídos de um clima de confiança mútua e de respeito.

A confiança mútua envolve, assim, o clima de confidencialidade. Também MacMahon, Barret e O’Neil (2007) se reportam a esta questão, referindo que só é possível uma supervisão entre pares quando os docentes se sentem livres de receios de que o ato supervisivo possa ter reflexos nas suas carreiras.

A este propósito, enfatiza Gaspar (2019: 10, aludindo a Roldão, 2012: 31) serem três as razões mais comuns para justificar a resistência à supervisão: (i) associação a funções de controlo; (ii) associação a uma alegada presunção de défice de saber profissional ou inexperiência do professor supervisionado e (iii) desconforto com a implicação da supervisão com práticas de observação de aulas”.

Nesse sentido, todos os dados deverão ser confidenciais cabendo aos docentes intervenientes o controlo dos mesmos e o poder de decisão sobre a sua divulgação, ou não (MacMahon, Barret e O'Neil (2007).

Quando se fala de dados, de prestação e contas e de evidenciação de produtos (referências que foram já realizadas) e do seu controlo, a atenção recai sobre registos e sua divulgação, situação delicada que, podendo estar presente numa supervisão de matriz hierárquica, também pode ocorrer numa supervisão interpares. Contudo, sendo a matriz desta última reflexiva, de ajuda mútua, será imprescindível que o controlo dos dados deve estar na posse do observado e sob a alçada da confidencialidade: “This is the crucial difference that makes this model compatible with the idea of the teacher as reflective practitioner - since it is the only model in which the reflection does not take an inevitable second place”<sup>27</sup> (McMahon, Barret & O'Neil (2007: 505).

Aludindo aos benefícios da observação entre pares, MacMahon, Barret e O'Neil (2007: 505) debruçam-se sobre o seu papel formativo, realçando que ao contrário do que se possa supor, não é tão importante enfatizar o que está bem como identificar o que não está, de modo a poder realizar-se uma intervenção em prol da melhoria: “there is a need to switch the guiding imperative to one where teachers actively seek out areas that need developing, subject them to scrutiny by peers, and use the professional dialogue and shared reflection that follows to improve professional practice”<sup>28</sup>.

Alarcão e Roldão (2008: 19) já referiam essa mesma posição de que “as novas tendências supervisivas apontam para uma conceção democrática de supervisão e esclareciam o seu papel reflexivo e de desenvolvimento profissional individual e em comunidade: “aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de autosupervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente” – questão focada por Prates, Aranha e Loureiro (2010: 23), os quais chamam a atenção para a função motivadora, esclarecedora e dinamizadora de práticas de supervisão formativa e colaborativa, entre pares,

---

<sup>27</sup> Tradução própria: Esta é a diferença crucial que torna este modelo compatível com a ideia do professor reflexivo – porque é o único modelo no qual a reflexão não fica num inevitável segundo plano.

<sup>28</sup> É necessário mudar o imperativo orientador para aquele em que os professores procuram ativamente áreas que precisam de ser desenvolvidas, submetendo-as ao escrutínio dos pares e utilizando o diálogo profissional e a reflexão partilhada que se segue para melhorar a prática profissional.

assinalando que “a supervisão não se restringe necessariamente à regulação de processos de ensino e aprendizagem e pode alargar-se à escola como organização reflexiva”.

Este posicionamento colaborativo dos docentes terá, assim, efeitos positivos na própria escola, ao nível do comprometimento com os seus objetivos e, igualmente, na melhoria da escola, de tal forma que se poderá falar de comunidades aprendentes – conceito que, como explicitam Alarcão e Canha (2013: 55) emergiu com Senge (1990), relativamente à escola como “organização aprendente” e que Alarcão e Tavares (2003: 138) explicitam (ainda citando Senge, 1994: 14), ser aquela: “organization that is continually expanding its capacity to create the future”<sup>29</sup>.

Madeira (2017: 16), por sua vez, refere-se, nesse quadro, à escola que “promove o trabalho colaborativo, a experimentação integrada em processos de ação-reflexão, a inovação e mecanismos de autorregulação [...], que reflete sobre as suas práticas, que adquire a capacidade de aprender com os seus erros.”

Quando se fala de escola enquanto comunidade de aprendizagem, ou, numa expressão mais biunívoca, de escolas como comunidades aprendentes, reportamo-nos às interações entre os interlocutores educativos como estratégia fulcral para a construção partilhada de conhecimento, mas, igualmente, à perspetiva de escola reflexiva, enfatizada por Alarcão ao longo da sua obra, e, mais recentemente, mencionada em Alarcão e Canha (2013: 55), cujas repercussões os autores apelidam de um “fenómeno sistémico: “trata-se, por um lado, de pensar as escolas ou outras organizações como entidades orgânicas que se desenvolvem com o desenvolvimento dos profissionais que nelas trabalham”.

Retoma-se, aqui, a articulação entre a colaboração, as escolas aprendentes, a supervisão colaborativa, pelos pares e as ideias presentes nos cenários de supervisão ecológica e supervisão dialógica, como lembram Alarcão e Tavares (2003: 138), os quais enfatizam a escola como comunidade aprendente assente no pressuposto de um “clima organizacional caracterizado por uma atuação de forte dinâmica interpessoal e dialógica orientada por uma visão prospetiva sobre a realidade em mudança”.

Nesta linha de pensamento, estes investigadores (Alarcão & Tavares, 2003) explicitam as repercussões e o âmbito das atitudes colaborativas e, assim, das escolas aprendentes,

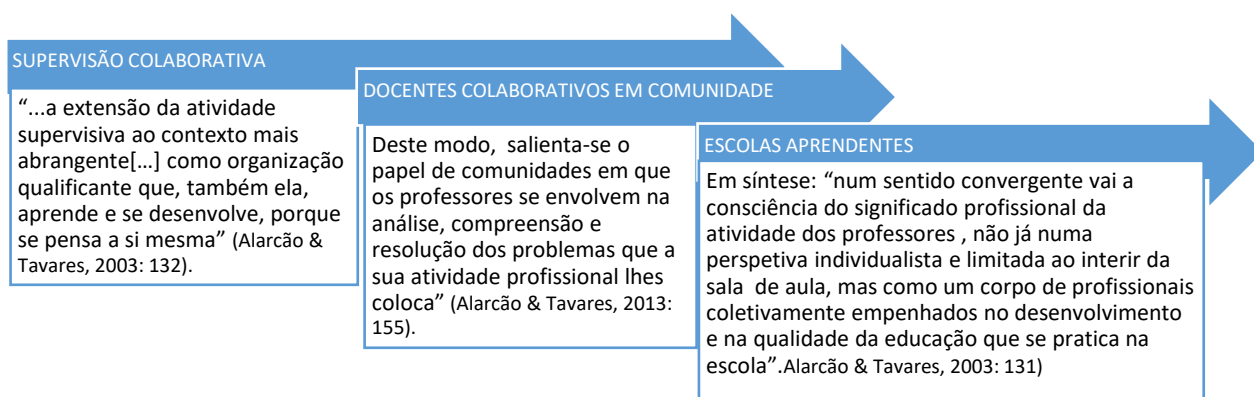
---

<sup>29</sup> Tradução própria: organização que, continuamente, expande a sua capacidade para criar o futuro.

articulando com as práticas de supervisão tendencialmente aplicadas ao contexto da escola, mercê da ênfase no trabalho dos docentes: escola e supervisão colaborativas convergem para uma organização aprendente, reflexiva, aberta à mudança e à inovação educacional.

Com base nas ideias expressas pelos investigadores, elaborou-se o esquema abaixo (Figura 2.3), o qual se pretende exemplificativo da articulação e das repercussões supramencionadas.

Figura 2.3 Repercussões da colaboração dos docentes na escola como organização aprendente



Fonte: criação própria a partir de Alarcão e Tavares (2003)

Focando, assim, a atenção nas escolas, concretamente, quanto ao eventual papel da colaboração/colegialidade/supervisão colaborativa entre os docentes na construção de comunidades aprendentes, assinalam-se os seus apologistas e suas distintas, mas sempre positivas convicções, sobre as repercussões da colaboração entre docentes na melhoria da escola: Smith (1987, citado por Lima, 2002: 41) considera que "a característica essencial das escolas onde existe colaboração entre os professores é a eficácia do ensino; McLaughlin e Yee (1988, citados por Lima, 2002: 41) "defendem que os objetivos comuns e a colegialidade figuram entre as principais qualidades dos ambientes escolares que permitem aos professores usufruírem de oportunidades mais satisfatórias de desenvolvimento e de realização profissional"; e, sintetizando diversas mais-valias Little (1987, citado por Lima, 2002: 41), enfatizam que as escolas:

1) Beneficiam da existência de uma coordenação de trabalho docente nas diferentes salas de aula; (2) ficam mais bem organizadas para lidar com as inovações pedagógicas e organizacionais, e (3) ficam mais bem preparadas para atenuar os efeitos negativos da mobilidade do corpo docente, fornecendo aos novos professores assistência e apoio e socializando-os nos valores e tradições da escola.

Alarcão e Tavares (2003: 148 citando Shulman, 1997), referem como características das comunidades aprendentes: “abordagem de conteúdos geradores de novos saberes; aprendizagem ativa; pensamento e práticas reflexivas; colaboração; paixão; e sentido de comunidade ou cultura comum”.

Senge (1994, citado por Gaspar, Coord., 2019: 34), de uma forma consoante, embora acrescentando o papel da liderança, reporta-se à escola “como uma organização aprendente e que assenta em cinco componentes: (i) a liderança e o equilíbrio pessoal, (ii) a existência de modelos mentais, (iii) a visão partilhada, (iv) a aprendizagem em grupo e (v) o pensamento sistémico”.

É neste seguimento que o ponto seguinte alude aos estabelecimentos escolares, enquanto contexto central em que os docentes se movem, interagem, colaboram com os pares e desenvolvem as suas práticas, focando-se, porém, numa configuração com menos de vinte anos de existência (2002), mas que se mantém, apesar de a sua designação oficial ter sido recentemente (2017) alterada para Escola Básica: os centros escolares.

#### **2.1.4. Os centros escolares: de uma colegialidade forçada a alfobre de práticas de colaboração**

A referência à designação “centro escolar” surge nos normativos nacionais na sequência de todo um processo iniciado com experiências de agregação de escolas e níveis de ensino, seguida da constituição dos agrupamentos de escolas. Este processo é anterior, mesmo, à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE- Lei 46/86, de 14 de Outubro), sendo de assinalar o Decreto-Lei nº 412/80, de 27 de setembro, o qual, como refere Machado (s./d.: 7) alude ao “agrupamento de escolas” para a constituição do “conselho escolar”, teria, na sua base, duas ordens de ideias: uma de teor organizativo e outra de teor educacional e pedagógico. Estas ideias estariam configuradas, respetivamente, na descentralização e dotação de autonomia às escolas de ensino não-superior, na sua configuração de agrupamento de estabelecimentos (agrupamentos de escolas), reorganizando a rede escolar; e,

contrariando o insucesso escolar atribuído à desarticulação do percurso escolar dos alunos, promovendo a articulação entre os diferentes níveis de ensino e, deste modo, também, incentivando a colegialidade.

Tais afirmações são corroboradas por David Justino na introdução ao estudo sobre os agrupamentos, desenvolvido pelo Conselho Nacional de Educação ao qual presidia:

A associação dos fatores de insucesso à estrutura da rede escolar foi o argumento central das políticas de reordenamento seguidas desde 2002 e reiterada nos governos seguintes, independentemente da sua cor partidária. Destacava-se o inusitado número de escolas isoladas do 1.º ciclo, maioritariamente inseridas em contextos rurais deprimidos, com um número reduzido de alunos com elevadas taxas de retenção e simultaneamente a falta de articulação vertical entre os vários ciclos de ensino que obrigavam os alunos a mudanças sucessivas de estabelecimento e de culturas escolares díspares, sem a coerência requerida por percursos escolares de sucesso (CNE, 2017: 7).

Fazendo o balanço desta medida, David Justino enfatiza vicissitudes, mas, igualmente, mais-valias, entre as quais o fomento da articulação e da comunicação entre a comunidade docente, promovendo a colaboração, com efeitos na qualidade educativa:

- Uma melhor resposta ao desafio do aumento da escolaridade obrigatória.
  - Uma oferta educativa e formativa mais diversificada.
  - Maior estabilidade do corpo docente.
  - Melhor articulação vertical entre departamentos e docentes e aumento das oportunidades de trabalho colaborativo.
  - Maior mobilidade dos docentes entre escolas e entre ciclos de ensino, rentabilizando os recursos disponíveis.
  - Melhor comunicação entre os intervenientes no processo educativo.
  - Melhor conhecimento das dinâmicas e especificidades de outros níveis e ciclos de ensino.
- (CNE, 2017: 10)

A atenção para com a necessidade de dotação de autonomia às escolas de ensino não-superior emerge na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE- Lei 46/86, de 14 de Outubro) expressando-se no Decreto-Lei 43/89, de 3 de Fevereiro, relativo ao regime jurídico da autonomia das escolas de 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e escolas de ensino secundário, e, posteriormente, alarga-se aos níveis do pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, com o Decreto-Lei 172/91, de 10 de Maio.

O Conselho Nacional de Educação, no seu estudo sobre os agrupamentos (CNE, 2017) e na Recomendação n.º 4/2011, de 26 de abril (CNE, 2011), refletindo sobre o reordenamento da rede escolar, a dimensão das escolas e a constituição de agrupamentos, traça um breve histórico do percurso realizado em prol dessa autonomia.

Este percurso assinala a vontade política de constituição de agrupamentos de escolas (numa primeira fase, horizontais: envolvendo a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico), desde o ano letivo de 1997/98 (Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho).

Perseguindo essa intencionalidade “conjugando critérios de natureza educativa/pedagógica com a viabilidade administrativa e financeira”, com “a unidade de gestão pedagógica e administrativa, dotada de órgãos próprios” (CNE, 2011: 18188, citando o Decreto Regulamentar n.º 12/2000, artigo 2.º), a relevância que a política educativa nacional expressava atribuir à autonomia das escolas está patente desde a década de 90:

No final dos anos 1990, quando começou a ser esboçada a descentralização e a autonomia das escolas, tornou-se evidente que as escolas deveriam ser interlocutores válidos, com massa crítica, capazes de desenvolverem projetos, identificados por si e em resposta às necessidades e às aspirações da comunidade (CNE, 2001: 18188).

Neste quadro, “«a autonomia da escola surge como um valor intrínseco à sua organização» e como «um meio de esta realizar em melhores condições as suas finalidades»” (Despacho Normativo n.º 27/97, preâmbulo).

Também o Decreto-Lei n.º 115-A/98 determina que: “compete ao Diretor Regional de Educação, ouvidos [...] os municípios e os órgãos de gestão envolvidos, apresentar propostas de criação de agrupamentos” (preâmbulo e artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98). Já o Decreto Regulamentar n.º 12/2000 assinala o papel das comunidades locais neste processo:

A iniciativa para a constituição de um agrupamento de escolas cabe à respetiva comunidade educativa, através dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos interessados, do município, bem como do diretor regional de educação da respetiva área (Decreto Regulamentar n.º 12/2000).

Finalmente, desta feita, quanto à constituição de agrupamentos de maior dimensão, de cariz vertical, englobando o ensino básico e o ensino secundário, menciona-se o Decreto-Lei n.º 75/2008 (artigo 7.º): “pode a administração educativa, por sua iniciativa ou sob proposta dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, constituir unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas”.

Quanto aos critérios para a constituição dos agrupamentos de escolas, será de enfatizar a vertente pedagógica:

2.1 - Em situações devidamente fundamentadas, pode ser autorizada a constituição de agrupamentos de escolas, para início de funcionamento no ano letivo de 1997-1998, por despacho do competente diretor regional de educação, o qual, ouvidas as escolas, designará o respetivo órgão de gestão provisório;

2.2 - As direções regionais de educação devem dar prioridade às propostas de associação ou agrupamento de escolas que:

a) Favoreçam a realização de um percurso escolar sequencial e articulado, privilegiando as associações entre jardins-de-infância e estabelecimentos do ensino básico da mesma área geográfica;

b) Reflitam experiências desenvolvidas pelas escolas, nomeadamente no âmbito das escolas básicas integradas, das áreas escolares e dos territórios educativos de intervenção prioritária (Despacho Normativo n.º 27/97).

Este pressuposto é defendido por Machado (s./d.: 36), apontando o Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de abril, nos seus pontos 1.1. e 1.2, dos quais se salientam as alíneas:

b) Garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade;

c) Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino.

Deixando esta abordagem mais abrangente, que nos serviu para contextualizar o conceito de centro escolar, reportamo-nos, concretamente, ao mesmo começando por adiantar que, segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2011; CNE, 2017), ou Lima (2004), a figura do centro escolar encontra antecedentes na escola básica integrada (Despacho Conjunto n.º 19/SERE//SEAM/90, de 15 de Maio) e na área escolar (Decreto-Lei nº172/91 de 10 de Maio). No entanto, a sua existência efetiva é mais tardia colhendo a base primacial no Programa Especial de Reordenamento da Rede de Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, s./d.), o qual, como refere David Justino (CNE, 2017: 8), se impõe “a partir de 2002 e sem necessidade de criar novos instrumentos legais”.

Tal reordenamento visava “requalificar os estabelecimentos que acolheriam as crianças das escolas encerradas, dotando-os de bibliotecas, refeitórios e salas de professores, bem como a criação de incentivos à construção de novos centros escolares”. O Conselho Nacional de Educação (CNE, 2011: 18186) explicita a justificação para esta requalificação, fundada nas limitações que as escolas de 1.º ciclo, em muitas localidades, apresentavam:

O planeamento da rede escolar municipal consagrou os Centros Escolares nas respetivas Cartas Educativas com o intuito de reestruturar os estabelecimentos de ensino do 1º ciclo, pouco atraentes e funcionais, de reduzidas dimensões, limitados à lecionação de um reduzido número de turmas ou com poucos alunos nos diferentes anos de escolaridade e uma grande dispersão geográfica.

Mais tarde, o Despacho Conjunto n.º 200/2005, de 7 de março, irá legislar sobre os centros escolares, regulamentando essa medida, reafirmando os objetivos traçados no Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal - PRODEP III: (2000-2006): “racionalização e potenciação dos investimentos pela aposta em centros escolares que integrem ofertas do pré-escolar e dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico” (Despacho Conjunto n.º 200/2005, preâmbulo).

Nos critérios de elegibilidade para a requalificação podemos encontrar preocupações de cariz pedagógico: “c) Projetos que se localizem em zonas afetadas por elevados índices de insucesso escolar; d) Projetos que se localizem em zonas carenciadas de oferta de educação pré-escolar.” (Despacho Conjunto n.º 200/2005, ponto 1) – intencionalidade cujos resultados será necessário avaliar. Favinha (2014: resumo) refere:

Ao longo das últimas décadas, a educação em Portugal sofreu um conjunto de mudanças que tornaram o serviço público de educação melhor. [...]o Programa Nacional de Requalificação da Rede Escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar que veio dar seguimento a este esforço, garantindo um parque escolar renovado e dotado de qualidade funcional e arquitetónica, a eliminação dos regimes de funcionamento duplo, o progressivo encerramento das escolas de reduzida dimensão e com debilidades do ponto de vista físico e pedagógico e um eficiente reordenamento da rede escolar. Ficando assim mais asseguradas as condições para uma escola a tempo inteiro e capaz de responder com eficácia aos atuais desafios educativos.

Neste contexto, não será de todo descabido afirmar, como David Justino (CNE, 2017: 11) que, aguardando-se estudos que o confirmem, “alguma influência terá tido por mais diminuta que tivesse sido” e, sem querer repor uma visão algo ultrapassada de uma colegialidade imposta, é um facto que, porventura, da configuração dos centros escolares poderão surgir benefícios na criação de hábitos de uma colegialidade espontânea, de uma cultura colaborativa. Poder-se-á, todavia, contrapor, que este tipo de gestão apoiada na regulação institucional como estratégia para propiciar, senão, condicionar e reorientar estratégias de trabalho docente, de tipo *top down* não será o mais eficaz.

Lo (2020: 31, citando Hargreaves, 1994), considera que esta colegialidade forçada não é produtiva: “is likely to become implementation-oriented, inflexible and inefficient<sup>30</sup>” e pode, mesmo, conduzir a desmotivação dos professores “teachers are likely to “get overwhelmed and lose heart<sup>31</sup>” (Lo, 2020: 32, citando Hargreaves and O’Connor (2018a: 5) – resta, pois, perceber até que ponto e de que forma, terão justificação tais considerações, no caso em estudo.

Percebeu-se, neste capítulo de revisão de literatura, que a colaboração conduz à reflexão pela partilha de opiniões, saberes e modos de fazer que enriquecem os docentes, os levam a reequacionar e, quiçá, melhorar as suas práticas: funções associadas às escolas como comunidades aprendentes. Assume-se, por conseguinte, a proposta de David Justino para estudar, não os agrupamentos de escolas e o seu papel no sucesso escolar, mas os centros escolares e o seu papel na colegialidade, colaboração e supervisão pedagógica entre os docentes – sendo esse o intento da dissertação que se propõe empreender, com a ajuda de um conjunto de métodos e técnicas de investigação, seguidamente enunciadas.

---

<sup>30</sup> Tradução própria: é provável que se torne orientada para a implementação, inflexível e ineficiente.

<sup>31</sup> Os professores poderão sentir-se assoberbados e perder a motivação.



## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGIA**

### 3.1. Apresentação do *design* do estudo

Este capítulo, dedicado à identificação dos procedimentos metodológicos que suportaram o estudo, inicia-se com uma breve reflexão acerca do papel imprescindível dos mesmos, mas igualmente, da sua adequada seleção.

Sendo reconhecido que as investigações podem ter diferentes intencionalidades, das quais são exemplo: conhecer, aferir, medir, para saber, para ajudar, ou até, para intervir e melhorar, servem-se de orientações, procedimentos, ferramentas e técnicas que são distintas em função da intencionalidade subjacente ao estudo, da direção que se pretenda que o mesmo assuma (Flick, 2002). Compete, desta maneira, ao investigador, clarificar as suas intenções, definir a sua orientação metodológica e selecionar, para cada situação concreta, os instrumentos pretendidos (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Tradicionalmente, é apresentada uma via metodológica de dois caminhos, relacionados com as técnicas de recolha e tratamento de dados que os acompanham e enraizados em perspetivas distintas: a primeira, de medida e quantificação de dados, centra-se na objetividade e no rigor próximos das abordagens das ciências exatas e do método científico; a segunda, focada na interpretação de situações, foca-se no cariz particular e específico das situações sociais e humanas que se pretende conhecer na sua especificidade. Stake (1999, in Meirinhos & Osório, 2010) assinala “três diferenças importantes entre a perspetiva qualitativa e quantitativa da investigação: i) a distinção entre explicação e compreensão; ii) a distinção entre função pessoal e impessoal do investigador; iii) a distinção entre conhecimento descoberto e construído”.

A artificialidade desta dicotomia tem sido mencionada e, inclusivamente, validada a utilização, num mesmo estudo, de metodologias de índole qualitativa e quantitativa, quando tal é pertinente e contribui para conhecer e compreender a complexidade de uma dada investigação. Viabiliza-se o recurso a metodologias originariamente atribuídas a cada um dos paradigmas, numa complementaridade de estratégias conotadas com as diversas correntes epistemológicas, tendo como objetivo central servir a investigação (Coutinho, 2007; Meirinhos & Osório, 2010).

Flick (2002) sintetiza a conclusão primordial: vários são os caminhos possíveis – embora uns mais ajustados do que outros, em função de como se pretende desenvolver o estudo.

Também Yin (2001: 26) afirma essa condição necessária, explicitando que o que deve determinar a opção metodológica do investigador não será a adesão a uma ou outra metodologia, a um ou outro paradigma, mas o problema a analisar e o tipo de questão que se pretende ver respondida: “definir as questões da pesquisa é provavelmente o passo mais importante a ser considerado [...]. A forma de uma questão fornece uma chave importante para se traçar a estratégia de pesquisa que será adotada”. Trata-se de ponderar sobre o que se pretende com a investigação, atendendo à problemática que a gerou – ou seja: o que precisamos de conhecer melhor.

Clarificada a problemática, esta deve ser consubstanciada na pergunta de partida, nas questões que se pretende que a investigação venha elucidar e nos objetivos concretos que orientam o estudo, conforme o Quadro 3-2 pretende clarificar.

Quadro 3. 2 Síntese da intencionalidade do estudo

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Questões da investigação
<p><b>A- Conjeturar mudanças nas práticas docentes:</b>            A1-Identificar diferenças e/ou semelhanças nas práticas docentes, antes e depois da transição para os centros escolares            A2-Perceber se os docentes associam essa mudança com melhoria das suas práticas e se identificam fatores envolvidos:</p>	<p>Perceber de que forma relacionam essa transição com o seu desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas curriculares e pedagógicas;            Caracterizar as suas vivências quanto à transição de escolas isoladas para centros escolares, no que concerne às relações de colaboração/supervisão colaborativa com os seus pares;</p>	<p>De que forma [docentes de um centro escolar] relacionam a sua transição de escolas isoladas para centros escolares com a supervisão colaborativa, quanto ao seu contributo para o desenvolvimento profissional e para a melhoria das práticas curriculares e pedagógicas?</p>
<p><b>B- Desocultar perspetivas De supervisão:</b>            B1-Identificar conceções sobre supervisão            B2-Perceber os sentimentos que os docentes inquiridos associam à temática da supervisão            B3-Conhecer o posicionamento que os inquiridos revelam acerca da supervisão</p>	<p>Conhecer as conceções e sentimentos desses docentes acerca da supervisão colaborativa;            Identificar as suas perspetivas sobre eventuais mais-valias da supervisão colaborativa para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas;</p>	<p>De que forma os docentes equacionam a supervisão: que conceções e que sentimentos evidenciam?            Será que consideram as conversas com os pares, a observação de comportamentos e atitudes docentes, de produtos das práticas e de registos expostos nos centros escolares como práticas de supervisão colaborativa?</p>
<p><b>C- Perceber como gerem a dicotomia Individualismo /colaboração</b>            C1- Desvelar perspetivas, sentimentos e vivências associadas à colaboração/individualismo            C2-Identificar eventuais repercussões da figura dos centros escolares na constituição de comunidades aprendentes</p>	<p>Averiguar em que medida consideram que existe no centro escolar em que lecionam práticas consentâneas com a supervisão colaborativa.            Identificar eventuais relações entre a transição de escolas isoladas para centros escolares, o seu desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas curriculares e pedagógicas</p>	<p>Como caracterizam os docentes as suas vivências, quanto à transição de escolas isoladas para centros escolares, no que concerne às relações de colaboração com os seus pares?</p>

Fonte: elaboração própria

Por sua vez, a efetiva concretização da investigação, seguindo um determinado protocolo, exige vários e decisivos momentos a cumprir, em sucessivas fases interligadas, como sintetiza o esquema do Quadro 3.3.

Quadro 3.3 *Design* metodológico

<b>Opção metodológica</b>	Estudo de caso apoiado em entrevistas semi-estruturadas de grupo focal, complementadas por entrevistas individuais e por inquérito por questionário previamente validado (Gaspar, 2019: 279)
<b>População alvo</b>	Docentes de educação pré-escolar e do 1.º CEB dos quatro centros escolares de um dado agrupamento de escolas
<b>Participantes em cada um dos Instrumentos de recolha de dados</b>	Critérios de seleção: <b>-Grupos focais/inquérito por questionário:</b> docentes que tenham transitado de escolas isoladas (lugar único, ou reduzida dimensão) para os centros escolares; <b>-Entrevistas individuais:</b> 2 docentes por estabelecimento que, tendo transitado de escolas isoladas, tenham lecionado mais tempo nas mesmas/ estejam há mais tempo nos centros escolares e cuja participação no grupo focal tenha suscitado a necessidade de esclarecimento/ aprofundamento de ideias exaradas.
<b>Procedimentos prévios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção dos guiões apoiada na síntese da revisão de literatura do enquadramento concetual e do estado da arte</li> <li>• Validação pela consulta de especialistas (acordo entre juízes)</li> <li>• Autorização da Direção Geral de Educação</li> <li>• Autorização do Diretor do Agrupamento de Escolas onde se realiza o estudo</li> <li>• Pedido de autorização aos participantes (consentimento informado)</li> <li>• Preenchimento de grelha individual de caracterização pelos participantes</li> </ul>
<b>Etapas da recolha de dados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fase 1- quatro entrevistas de grupo focal</li> <li>• Fase 2- Inquérito por questionário</li> <li>• Fase 3- Entrevistas individuais</li> </ul>
<b>Análise de dados</b>	Tratamento estatístico de dados do questionário (questões fechadas) Análise de conteúdo das entrevistas e do questionário (questões abertas)

Fonte: criação própria

Nos pontos seguintes deste terceiro capítulo, são explicitadas essas etapas, visando responder à questão central da investigação: *Que repercussões da sua transição de escolas isoladas para centros escolares são identificadas pelos professores e educadoras de infância de um agrupamento, no que concerne aos processos de supervisão colaborativa, de desenvolvimento profissional e melhoria das práticas pedagógicas?*

### 3.2. Opção metodológica

O estudo aborda uma temática sensível aos profissionais da educação, concretamente, a supervisão colaborativa entre pares. Consequentemente, assume relevo o diálogo próximo com os docentes, inferindo (ou seja: interpretando) das suas palavras e comportamentos perante as questões, não apenas uma resposta concreta como também os sentimentos que

a mesma lhes coloca. É, então, essencial descrever para melhor conhecer e compreender estas dinâmicas relacionais entre os docentes, pelo que se impunha a opção por uma abordagem próxima dos princípios metodológicos de uma investigação de tipo qualitativo, interpretativo, no qual, “os objetos a estudar não são reduzidos a simples variáveis, são estudados na sua complexidade e inteireza, integrados no seu contexto quotidiano” (Flick, 2002: 5), ou, como referem Bogdan e Biklen (1994: 16), “ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas”.

A metodologia investigativa de tipo interpretativo é referida por diversos autores como uma abordagem que, recorrendo a técnicas de recolha de dados muito próximas da realidade a estudar e muito descritivas (como as entrevistas, as observações, ou análise de documentos e registos), procura a “compreensão mais profunda dos problemas” (Fernandes, 1991: 64) sem a preocupação de generalizar conclusões.

De acordo com Cook e Reichardt (2005, p. 20), são princípios centrais desta metodologia a observação direta e respetiva interpretação “compreendendo-os no contexto global em que se produzem”. É, como referem Gómez, Flores e Jiménez (1999: 34), um “conhecimento construído”, que na perspetiva de Estrela (1994: 22), resulta da “construção de interpretações das ações do indivíduo em situação “o qual procura compreender “as complexas inter-relações que se dão na realidade”.

Patton (1990: 144) enfatiza que a “interpretação envolve atribuir sentido e significado à análise, examinando padrões descritivos e procurando relações e conexões entre dimensões descritivas”.

Ao contrário do que acontece no paradigma quantitativo, em que o mesmo deve ser imparcial e distante, no paradigma qualitativo é determinante o “papel pessoal do investigador” (Gómez, Flores & Jiménez, 1999: 34), o qual “interpreta os sucessos e acontecimentos”. Para Fernandes (1991: 54), “o investigador é o instrumento de recolha de dados por excelência. A qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento.”

Perante a opção já explicitada pela investigação de tipo qualitativo/interpretativo, esta poderia incidir numa metodologia de investigação-ação, em que se pretende contribuir para a construção de uma mudança comprometida, responsável e partilhada entre os

participantes; num estudo etnográfico, se o investigador planeia uma investigação presencial, naturalista, imbuída no contexto em análise, prolongada no tempo; ou, um estudo de caso. Esta opção foi considerada a mais indicada no presente estudo, por constituir uma estratégia investigativa apropriada quando se pretende conhecer uma problemática concreta (como na presente circunstância, relativa ao conhecimento das perspetivas de supervisão colaborativa entre docentes), através de uma observação focalizada e pormenorizada (Yin, 2001) num contexto, ou número de casos reduzido (Gómez, Flores & Jiménez, 1999), a qual poderá possibilitar “uma visão em profundidade de processos educacionais, na sua complexidade contextual” (Duarte, 2008: 114).

De facto, uma das características do estudo de caso é a recolha de dados diretamente realizada pelo investigador no próprio ambiente e contexto em que ocorrem os acontecimentos, em que evoluem e interagem os seus atores, evitando o recurso a dados coligidos por outrem, ou “dados derivados”, situação que é sublinhada por Yin (2001).

Para Bogdan e Biklen (1994, pp. 83), o estudo de caso consiste “na observação detalhada de um contexto, ou individuo, de uma fonte de documentos ou de um acontecimento específico, com grelha de entrevistas e guião de observador, cabendo ao investigador desempenhar o papel de cavaleiro solitário”, cujo perfil constitui elemento de nota:

capaz de fazer boas perguntas – e interpretar as respostas [...]. Um bom ouvinte e não ser enganado por suas próprias ideologias e preconceitos [...]. Adaptável e flexível, de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades, não ameaças [...]. Ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas [...]. Imparcial em relação a noções preconcebidas [...]. Estar atento a provas contraditórias (Yin, 2003: 81).

Ainda relativamente ao estudo de caso, segundo Yin (2001: 19), será de optar por esta abordagem metodológica quando se “colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”: claramente a situação em análise.

Será, deste modo, o momento para apresentar o contexto e os participantes que possibilitaram dar cumprimento ao estudo de caso.

### 3.3. Participantes no estudo

Elemento fulcral da investigação é, também a definição da dimensão do estudo de caso, a qual se articula diretamente com o contexto e a população que será alvo do trabalho do investigador – um assunto abordado por autores como Stake (1994), Yin (2003), ou Pacheco (2006: 20) o qual reporta ao momento de definição dos participantes no estudo como a necessidade de responder à questão “quem inquirir”.

Neste estudo, foram inquiridos docentes de educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico de um dado agrupamento de escolas vertical, o qual inclui oferta educativa desde a educação pré-escolar ao final do ensino básico – doravante designado como agrupamento, ou AE.

O agrupamento, que abrange a população escolar dispersa por cerca de uma vintena de freguesias está localizado numa zona de interior norte do país, sendo marcado por diversas assimetrias, entre áreas geográficas de características mais próximas das urbanas; áreas com incidência fabril; e áreas predominantemente rurais – nas quais são patentes distintos níveis socioeconómicos. O baixo índice de população jovem e o menor nível de escolarização das famílias são características das áreas rurais e fabril.

Implantadas nas respetivas freguesias, isoladas, dispersas, encontravam-se as escolas – grande parte, de lugar único; algumas em regime duplo<sup>32</sup>; escassamente, havia escolas com maior número de docentes.

Na sua grande maioria, os edifícios eram distintos para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico, muitas vezes, distantes entre si.

Ao longo dos anos, ainda antecedendo as escolas agregadoras, uma diminuição do número de alunos conduziu a alguns encerramentos de salas/turmas/escolas, isolando ainda mais os docentes, em alguns casos.

A constituição de quatro estabelecimentos de ensino básico, com educação de infância, construídos nas diversas e distintas zonas geográficas supramencionadas teve uma abertura sucessiva, entre os anos de 2005 e 2012.

---

<sup>32</sup> Um docente leciona o turno da manhã com um determinado grupo de alunos, geralmente, dois anos de escolaridade juntos. No turno da tarde, outro docente e outro grupo de alunos ocupava o mesmo espaço.

Estes são distintos entre si, não apenas em função da data de criação, como na sua implantação e na sua dimensão. Dois deles estão implantados em áreas de características mais urbanas, com maior população escolar. Os outros dois, de menor dimensão, estão implantados em áreas rurais, ainda que um deles, predominantemente fabril.

Enquanto docente com funções em diversas estruturas intermédias, este processo foi sendo acompanhado, ao longo de vários anos, desde antes da sua ocorrência, pela lecionação numa dessas escolas isoladas. Múltiplas constatações foram sendo proporcionadas, conduzindo a cogitações que o contexto de formação em Supervisão Pedagógica contribuiu para problematizar e organizar, relevando a pertinência da definição e da delimitação do estudo.

Caraterizando mais especificamente o contexto da sua realização, ou seja, no que concerne ao primeiro ciclo de ensino básico e educação de infância, o agrupamento integrava, no ano da realização do estudo<sup>33</sup>, quatro dezenas de docentes de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, muitos dos quais compunham o quadro de escola há vários anos, tendo exercido funções em escolas de lugar único, ou de reduzida dimensão. Este número diminuiu, no ano letivo em que se iniciou a recolha de dados, em virtude da passagem à reforma de muitos deles. Assim, o estudo apenas abrangeu os 28 nessa situação, à data, havendo a preocupação de integrar, quer professores de 1.º ciclo, quer educadoras de infância dos quatro estabelecimentos – os centros escolares (CE), doravante designados por ordem alfabética, arbitrariamente gerada, como CE-A; CE-B; CE-C; CE-D.

Estes professores e educadoras de infância participaram nas sucessivas fases, com base num conjunto de critérios:

FASE 1 (entrevista de *focus group*) e Fase 2 (inquérito por questionário): todos os 28 docentes que transitaram de escolas isoladas (lugar único, ou reduzida dimensão) para os quatro centros escolares;

FASE 3 (Entrevistas individuais): 2 docentes por estabelecimento, incluindo educadoras de infância e professores de 1.º ciclo do ensino básico de entre os que lecionaram mais tempo nas escolas de lugar único; que, complementarmente, lecionaram mais tempo nos centros

---

<sup>33</sup> Todos os dados de caraterização da população-alvo referem-se à data da sua recolha: segundo e terceiro trimestres do ano de 2018, conforme se pode perceber mais detalhadamente, no Anexo 4.

escolares; e cuja participação no grupo focal tenha suscitado a necessidade de esclarecimento/ aprofundamento de ideias exaradas.

### **3.3.1. Caracterização global dos participantes no estudo**

Antes de dar início à análise das informações recolhidas, é importante conhecer os docentes participantes no estudo, de modo a contextualizar as suas respostas e, assim, retirar eventuais ilações, reconhecendo a relevância dessas informações, mormente de fatores como o seu percurso profissional e envolvimento com o agrupamento, na orientação do discurso e nas ideias presente nas suas respostas.

É, por isso, objetivo deste ponto sintetizar e organizar as informações relativas às características sociodemográficas dos entrevistados, no intuito de conhecer melhor a sua história de vida profissional. Recorre-se para o efeito, aos dados compilados num pequeno questionário que antecedeu as entrevistas de *focus group*, apresentando uma síntese caraterizadora dos 28 docentes participantes

A análise individual do questionário é apresentada, na íntegra, em Anexo 4, caraterizando cada um dos desses docentes.

#### **3.3.1.1. Caraterização dos participantes por centro escolar**

O estudo de caso envolveu todos os 28 docentes de educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico que transitaram de escolas isoladas para os quatro centros escolares.

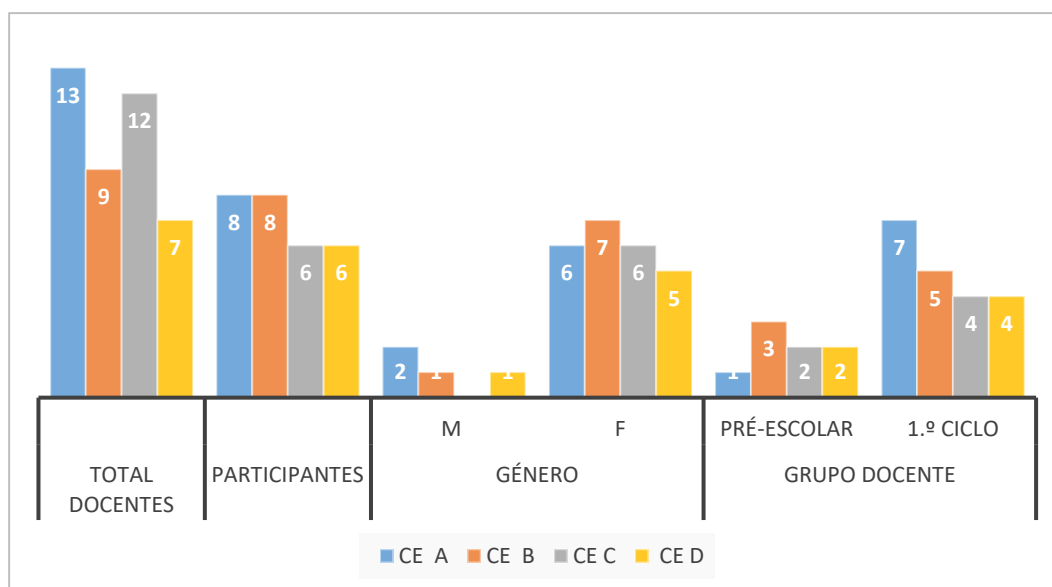
Da análise do pequeno inquérito que antecedeu a realização das entrevistas, percebeu-se um conjunto de elementos caraterizadores, apresentados, extensivamente, em Anexo 4, mas sinteticamente mencionados neste ponto.

A sua distribuição, por estabelecimento deriva dos critérios definidos – concretamente: serem educadoras de infância e docentes do 1º ciclo do ensino básico com proveniência de escolas isoladas. Reflete, igualmente, a dimensão do CE, quanto ao número total de docentes titulares de turma que o compõem: a coluna 1 permite perceber que dois possuem maior dimensão, com, respetivamente: CEA – 13 docentes e CEC – 12 docentes; e dois são menor dimensão: CEB e CED (respetivamente, com 9 e 7 docentes).

Verifica-se, da análise comparativa das primeira e segunda colunas do Gráfico 3.1, que, nestes dois centros (B e D), de menor dimensão, é maior o número de participantes que transitaram desde as escolas isoladas. Respetivamente: no CEA, de treze docentes, oito mantém-se desde o tempo das escolas isoladas; no CEC, o rácio é apenas de metade (de doze para seis), no CEB, são nove os docentes que compõem o estabelecimento e oito aqueles que participaram na entrevista *focus group*, por reunirem os critérios supramencionados; no CED o rácio é, respetivamente, de sete para seis.

Constata-se, na terceira coluna, que a grande maioria dos docentes é do género feminino. Quanto ao grupo de lecionação, evidenciado na última coluna do Gráfico 3.1, em análise, verificou-se, em todos os estabelecimentos, uma distribuição maioritariamente preponderante do 1.º ciclo do ensino básico: 20 docentes do 1.º ciclo e 8 educadoras de infância – situação que se enquadra no rácio habitual de docentes/turmas dos CE.

Gráfico3. 1 Caraterização dos participantes por centro escolar



Fonte: grelha de caraterização das entrevistas de *focus group*

### 3.3.1.2. Antiguidade e estabilidade do corpo docente inquirido

O Quadro 3.4 evidencia outros dados considerados relevantes, pela sua eventual influência nas respostas obtidas no decurso das entrevistas realizadas.

Iniciando a análise pela primeira coluna, quanto à sua idade, as docentes e os docentes situam-se, predominantemente nas cinco décadas de vida, situação que se enquadra no panorama geral nacional de envelhecimento da classe docente e que se reflete, também, no tempo de serviço, indicado na segunda coluna.

O referido Quadro 3.4 realça, igualmente, a antiguidade dos inquiridos no agrupamento de escolas (Tempo AE: terceira coluna) – a qual se situa entre os oito e mais de quinze anos, refletindo, assim, a estabilidade do corpo docente.

Estes dados tornam-se relevantes no contexto dos objetivos do estudo, quando equacionados com os revelados na última coluna. De facto, a generalidade dos docentes inquiridos transitou das escolas isoladas para os centros escolares há, entre 6 e 9 anos atrás<sup>34</sup> possuindo, assim, não apenas a memória do passado, como a apropriação das vivências dos centros escolares.

Quadro 3.4 Antiguidade e estabilidade do corpo docente inquirido

Idade (décadas)			Tempo serviço (anos)				Tempo AE			Anos CE		
4	5	6	≤20	20-25	26-35	≥35	8-10	11-15	≥15	6-7	8-9	≥10
8	18	2	1	12	14	1	11	15	2	13	13	2

Fonte: grelha de caracterização das entrevistas de *focus group*

### 3.3.1.3. Formação na área do objeto de estudo

Continuando a caracterização dos participantes, o Quadro 3.5 assinala ainda outras variáveis que poderão, analogamente, ter a sua importância na análise dos dados recolhidos, como é o caso da existência de formação em temáticas associadas às abordadas no estudo. Além de uma referência a formação envolvendo práticas colaborativas, foram quatro os docentes que mencionaram terem tido esclarecimento específico, de algum modo associado à supervisão pedagógica: dois docentes realizaram cursos de longa duração e outros dois, formação contínua (25 e 50 horas, concretamente).

<sup>34</sup> Lembra-se que estes valores datam da recolha dos dados.

Quadro 3.5 Formação na área do objeto de estudo realizada pelos participantes

Formação longa duração		Formação contínua	
Mestrado Supervisão	Especialização supervisão	Supervisão	Ambientes educativos inovadores
1	1	2	1

Fonte: grelha de caracterização das entrevistas de *focus group*

### 3.3.1.4. Cargos e funções dos participantes

Por último, nesta caracterização da população-alvo, explicitam-se as informações relativas ao exercício de cargos e funções, na atualidade, no contexto das lideranças intermédias.

O Quadro 3.6 traduz que, quase metade (13) do total de 28 participantes, exerce função relevante no âmbito do funcionamento do agrupamento de escolas, diretamente relacionada com os docentes e com a sua profissionalidade, mormente na coordenação pedagógica de estruturas intermédias (11 docentes).

Acresce que a ação de seis deles tem, também, uma influência predominante no contexto das dinâmicas do centro escolar.

Realça-se, assim, quanto a funções com impacto no centro escolar: os dois coordenadores de estabelecimento e os quatro coordenadores de conselho de docentes de avaliação.

Das funções no AE, algumas tem impacto no grupo de docência, extravasando, assim, para o CE: o coordenador de ciclo e os quatro coordenadores de ano.

Quadro 3.6 Funções desempenhadas pelos participantes

Cargo-função	Área de influência		
	CE	AE	
Conselho Geral- CG		2	<b>Total coordenação estruturas intermédias</b>
Coordenação de Ciclo- CC		1	
Coordenador de Estabelecimento CCE	2		
Coordenação de Ano-CCA		4	
Coordenação de Conselho de Docentes de Avaliação-CCDAE	4		
<b>Total: 13</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>11</b>

Fonte: grelha de caracterização das entrevistas de *focus group*

### 3.3.1.5. Quadro-síntese de caracterização dos participantes no estudo

A encerrar este ponto, procede-se uma síntese de caracterização de cada participante. Embora salvaguardando que as informações detalhadas e individuais estão inscritas no Anexo 4, esta síntese apresentada no Quadro 3.7, visa um mais fácil acesso à sua caracterização, a qual permite conhecer melhor cada entrevistado e lograr uma mais efetiva contextualização das suas respostas e da sua participação no estudo, contribuindo, assim, para a já mencionada triangulação da informação recolhida.

Quadro 3.7 Síntese da caracterização dos participantes no *focus group*

<b>Docente</b>	<b>Nível ensino</b>	<b>Tempo total de serviço/ Tempo no AE</b>	<b>Formação sobre o tema</b>	<b>Cargos atuais</b>
A1	(1.º CEB)	22	MSVP	CCE
A2	(1.º CEB)	18		CCA
A3	(1.º CEB)	22		CCA
A4	(1.º CEB)	22	25h SVP	
A5	(Pré-Escolar)	35		
A6	(1.º CEB)	35		
A7	(1.º CEB)	20		
A8	(1.º CEB)	23		CCA
B1	(Pré-Escolar)	33		CCE .
B2	(Pré-Escolar)	35		
B3	(Pré-Escolar)	32		CG
B4	(1.º CEB)	20	Outra longa duração	CC
B5	(1.º CEB)	27		
B6	(1.º CEB)	30		
B7	(1.º CEB)	24		
B8	(1.º CEB)	35	50h SVP	CCDAE
C1	(Pré-Escolar)	31		
C2	(Pré-Escolar)	32		
C3	(1.º CEB)	37	E. SVP.	
C4	(1.º CEB)	23		CCA
C5	(1.º CEB)	20		CCDAE E
C6	(1.º CEB)	30		CG
D1	(1.º CEB)	25		CCDAE
D2	(1.º CEB)	21		CCDAE

D3	(Pré-Escolar)	33		
D4	(1.º CEB)	25		
D5	(Pré-Escolar)	33		
D6	(1.º CEB)	22		

Fonte: grelha de caracterização das entrevistas de *focus group*

### **3.3.2. Caracterização específica dos docentes, complementarmente, participantes nas entrevistas individuais**

Dada a especificidade deste instrumento, apresenta-se um extrato do Quadro 3.7 (assim, assinalado, como 3.8), evidenciando apenas os dados relativos aos sete docentes que colaboraram na entrevista individual.

Estava previsto o equilíbrio na representatividade dos grupos de lecionação e dos CE. Contudo, foram necessários ajustamentos, porque num dos CE (CEA), apenas uma educadora cumpriu os requisitos para participar no estudo. Posteriormente, um dos docentes do grupo do primeiro ciclo do ensino básico do CEC (elegível, entre outros critérios que apresentava, pela sua antiguidade: 35 anos) e pela sua formação (ESVP) recusou participar na entrevista individual. Tendo protelado amplamente a sua tomada de decisão, tal inviabilizou a formulação do convite a outro, elegível. Foram, assim, apenas sete os entrevistados individualmente: quatro professores (um de cada CE) e três educadoras de infância (dos CE B, C, D).

Como se percebe da leitura do referido Quadro 3.8, são docentes, predominantemente, de maior antiguidade, próximos do final da carreira, exceção feita para dois deles, tendo sido a opção realizada em função da necessidade de maior esclarecimento de ideias, ou sentimentos esboçados no seu grupo focal.

Relativamente à antiguidade no agrupamento de escolas, varia entre 15-14 anos (4 docentes) 10 anos (2 docentes) e os 9-8 anos (1 docente), panorama que assevera a sua estabilidade e poderá constituir fator de interesse, no contexto das suas respostas numa perspetiva diacrónica das situações vividas na transição dos edifícios isolados/de pequena dimensão para os centros escolares/escolas básicas de maior dimensão.

Neste grupo de profissionais, apenas um mencionou ter realizado formação específica – curiosamente de maior antiguidade, a lecionar no 1º ciclo do ensino básico.

Relativamente a cargos, quatro participantes evidenciam uma função de relevo, na coordenação de estruturas intermédias (seja enquanto coordenadores dos conselhos de docentes de avaliação de estabelecimento-CCDAE, seja como coordenadores dos conselhos de ano- CCA), sendo todos do grupo de lecionação do ensino básico, porque, dadas as características específicas de funcionamento da educação pré-escolar, não há lugar a estas funções neste grupo de lecionação.

Por não ser esse um objetivo do estudo, nem se enquadrarem nos requisitos previamente definidos (não possuem maior antiguidade, nem terem as suas respostas suscitado a necessidade de esclarecimento das ideias produzidas), os dois docentes coordenadores de estabelecimento não foram alvo de entrevistas individuais.

Quadro 3. 8 Síntese da caracterização dos participantes nas entrevistas individuais

<b>Docente</b>	<b>A3</b>	<b>A8</b>	<b>B2</b>	<b>B8</b>	<b>C2</b>	<b>D1</b>	<b>D3</b>
<b>Grupo docente</b>	(1.º CEB)	1.º CEB	Pré-escolar	1.º CEB	Pré-escolar	1.º CEB	Pré-escolar
<b>Tempo total de serviço/ Tempo no AE</b>	22 anos/9 anos	23 anos/10 anos	35 anos/15 anos	35 anos/14 anos	32 anos/15 anos	25 anos/10 anos	33 anos/14 anos
<b>Formação sobre o tema</b>				SVP (50h)			
<b>Cargos atuais</b>	CCA	CCA		CCDAE		CCDAE	

Fonte: grelha de caracterização das entrevistas de *focus group*

Enunciados os instrumentos colocados aos participantes como procedimentos de recolha de dados do estudo (entrevista e inquérito por questionário), essa opção e explicitação é seguidamente efetuada.

### 3.4. Instrumentos de recolha de dados

Pacheco (2006: 20) afirma que “o modelo de recolha de dados não é senão a identificação das diversas etapas de recolha da informação que, de uma forma coerente e sistemática, nos indicam uma determinada perspetiva”, de modo a “reducir de modo intencionado y sistemático, mediante el empleo de nuestros sentidos o de un instrumento mediador, la realidad natural y compleja que pretendemos estudiar a una representación o modelo que nos resulte más comprensible y fácil de tratar” (Gómez, Flores & Jiménez, 1999: 142).

Yin (2003: 125) lembra ser importante utilizar diversas fontes de recolha de dados, de modo a conferir uma maior consistência do estudo, aumentando a sua fiabilidade, através da triangulação de informações que se complementam, ou se confirmam entre si.

De facto, as questões de objetividade, fiabilidade e validade do estudo são uma preocupação que se impõe ao investigador, pelo que “todos os instrumentos de recolha de informação devem ser testados” (Bell, 1997: 110). O pré-teste constitui um procedimento essencial, até para a correção de lapsos e imprecisões e contribuindo para perceber a sua objetividade, de modo a perceber se o instrumento usado corresponde aos objetivos do estudo.

Em síntese, poderá “indicar-nos como as questões e as respostas são compreendidas, permite-nos evitar erros de vocabulário e de formulação e salientar recusas, incompreensões e equívocos” (Ghiglione & Matalon, 2001: 157).

No presente estudo, foram técnicas de recolha de dados as entrevistas: de grupo focal, numa primeira fase e, posteriormente, individuais. Complementarmente, utilizou-se o inquérito por questionário: um pequeno instrumento de caracterização inicial dos participantes no estudo e um, de maior dimensão, já previamente validado (Gaspar et al., 2019) focalizado na temática da supervisão e nos entendimentos e experiências em torno desse conceito.

#### 3.4.1. Entrevista

O estudo teve como foco central a recolha de informações com base em quatro entrevistas de grupo focal (de tipo semi-estruturado), nos respetivos contextos laborais (centros escolares), proporcionando aos participantes uma situação de interação aproximada do

seu cotidiano e possibilitando a coleta de uma perspectiva global, mais próxima da média das ideias expressas pelos diversos participantes.

Foram, ainda, realizadas entrevistas individuais, subsequentes, para o aprofundamento de ideias e informações, bem como para dar oportunidade aos inquiridos de uma maior liberdade de expressão, que poderia estar limitada na convivência com os seus pares.

As transcrições de cada uma destas entrevistas encontram-se, respetivamente, no Anexo 5 e no Anexo 7.

A entrevista é “uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas (...) dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra”, sendo usada, não para conhecer o próprio indivíduo, mas para tomar o indivíduo como exemplo de uma dada comunidade (Bogdan & Biklen, 1994: 134).

Possibilita obter informações “com o máximo de eficácia e o mínimo de distorção [...e ] “transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito)”, em resposta a questões que são colocadas (Tuckman, 2000: 307- 348). Para o efeito, segundo Bogdan e Biklen (1994) pode optar-se entre uma entrevista estruturada, diretiva; não-estruturada; ou semi-estruturada (guiada), que foi a opção selecionada para este estudo.

Na primeira são colocadas perguntas diretas visando obter respostas igualmente diretas e possibilitando uma recolha de informações o mais completa possível sobre um assunto restrito enquanto, por oposição, a entrevista não-estruturada apenas tem por base a colocação de um tópico de conversa.

A entrevista semi-estruturada, pressupõe um guião orientador de questões suscitadoras do diálogo sem a exigência de rigor na sua sequência, ou apresentação, tratando-se, antes, de uma conversa intencional orientada pela investigadora – sendo esta a opção do presente estudo, porque não limita a expressão espontânea dos participantes, entrevistados individualmente de acordo com um cronograma acordado – no respeito pelas indispensáveis questões de ética, mencionadas no ponto 3.6.

Ao pretender conhecer o ponto de vista dos docentes é preciso escutá-los pessoalmente, inquirindo em relação aos temas, assuntos e questões em análise, mas, simultaneamente, possibilitando a livre expressão das suas opiniões. A entrevista com um guião de questões orientadoras e suscitadoras do diálogo afigurava-se como a técnica mais natural e

coerente, possibilitando, como confirmam Bogdan e Biklen (1994: 134), “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. O facto de existir um guião não limita a expressão espontânea dos entrevistados, tratando-se, assim, na prática, de uma conversa intencional orientada pela investigadora e na qual participaria um conjunto de docentes, individualmente.

A entrevista de grupo é referida por diversos autores, desde há algumas décadas.

Patton (1990: 335) reporta-se à entrevista de grupo como uma técnica muito válida e proveitosa explicitando tratar-se de uma “entrevista realizada com um pequeno grupo de pessoas sobre um tema específico” que possibilita uma perspetiva global e, mesmo, representativa da média das ideias expressas por diferentes interlocutores. Perspetiva similar avançam outros autores como, por exemplo, Eaton (2017: 8): “The objective of the focus group is to gather qualitative research data from human research subjects. The kind of data collected in a focus group usually relates to the participants’: Beliefs; Perceptions; Opinions; Views; Values; Experiences<sup>35</sup>”.

O entrevistador é um moderador, incentivando os menos participativos e regulando os mais dominadores da conversa, mas é, sobretudo, um ouvinte atento, empático, mas objetivo, procurando a expressão dos pontos de vista dos participantes no intuito essencial de “cobrir o tema o mais completamente que for possível” (Flick, 2002: 116).

Para Flick (2002: 115), a opção pela entrevista de grupo tem por objetivo obviar à artificialidade da entrevista individual, em que as interações entre entrevistado e entrevistador não são “de modo nenhum comparáveis com as interações do dia-a-dia”. Com a entrevista de grupo poderá diminuir-se este constrangimento ficando os participantes enquadrados no seu contexto habitual de interações: “ao ampliar o espetro da coleta de dados, tenta-se contextualizá-los e criar uma situação de interação mais próxima da vida quotidiana” (Flick, 2002: 115).

A entrevista de grupo pode ser, ainda, relevante, numa perspetiva de dinâmica de grupo, “particularmente para o estudo das opiniões e atitudes sobre assuntos tabu” (Flick, 2002:

---

<sup>35</sup> Tradução própria: o objetivo do grupo focal é reunir dados de pesquisa qualitativa relativos a pesquisas sobre temas sociais. O tipo de dados recolhidos num grupo focal relaciona-se, usualmente, com as crenças, perceções, opiniões, perspetivas, valores e experiências dos participantes.

115), como será, em certa medida, o caso da supervisão pedagógica, tendo, igualmente, a virtude de “um certo controlo de qualidade sobre os dados produzidos: os participantes tendem a controlar-se e a equilibrar-se uns aos outros, excluindo os pontos de vista extremados” (idem: 116). Outras vantagens são a “riqueza de dados, o seu baixo custo, a estimulação dos respondentes e o apoio dado à recordação dos acontecimentos, além de poder chegar mais longe que a entrevista individual” (Flick, 2002: 116).

Contudo, para o seu sucesso é importante a seleção dos participantes, os quais devem ter entre si afinidades que propiciem as suas interações, no grupo focal, nomeadamente fazerem parte de um mesmo contexto laboral, geográfico, ou outro (Eaton, 2017).

Elementos cruciais de uma boa entrevista, são o papel do investigador, a entrevista em si mesma e o seu guião. Quanto às atribuições do investigador, carecem de ser bem conhecidas e desempenhadas, cabendo-lhe o papel de estabelecer relações cordiais, que possibilitem uma conversa aberta e expansiva (Bogdan & Biklen, 1994). Ao longo da entrevista, deve demonstrar interesse pelas respostas do entrevistado – como por exemplo, com acenos de cabeça, sorrisos, expressões faciais – mas não deve imiscuir-se na conversa, para que as suas opiniões não interfiram nas possíveis respostas: “os investigadores qualitativos tratam de compreender as pessoas dentro do marco de referência delas mesmas [...]; suspende ou aparta suas próprias crenças, perspetivas e predisposições” (Gómez, Flores & Jiménez, 1999: 33).

Abordando o guião, autores como Burgess (1997) ou Kvale (1996) clarificam a sua construção e sequencialidade de acordo com uma tipologia específica, a qual se procurou seguir no guião construído: há um grupo inicial de questões de caracterização dos docentes, destinadas não só a definir o perfil profissional como a predispor o entrevistado para a conversa; um corpo de desenvolvimento das suas ideias que visa possibilitar a recolha de dados direcionada para as questões da investigação e, finalmente, um grupo de questões que solicitam uma apreciação crítica.

Não foi esquecida, igualmente, a necessidade de atenção à maneira como são formuladas as questões: de forma clara, objetiva, direcionada para a recolha de informações pertinentes para a investigação e ao seu conteúdo, evitando perguntas embaraçosas, pouco claras, ou que antecipem/orientem possíveis respostas, interferindo na validade dos resultados (Burgess,

1997).

Tuckman (2000: 308) menciona a importância de adequar as questões aos conhecimentos que os entrevistados possuem sobre o assunto em análise; evitar induzir, ou condicionar os entrevistados, direcioná-los para um tipo de resposta, ou, pelo contrário, dificultar o sentido da mesma, ou, ainda, influenciar os entrevistados a darem respostas de acordo com o que se esperaria, ou desejaria, ou seja, destinadas a “darem uma boa impressão de si mesmos”.

Estes guiões foram objeto de validação pela consulta de especialistas (acordo entre juízes) e de um pré-teste, permitindo aferir se as respostas se ajustavam aos objetivos e introduzindo as necessárias melhorias.

O acordo entre juízes contou com as preciosas colaborações de duas reputadas investigadoras e docentes da Universidade Aberta: a Doutora Ivone Gaspar e a Doutora Susana Henriques.

Este inestimável apoio colaborativo permitiu ajustar alguns tópicos, de modo a torná-los mais objetivos, mais claros, mais rigorosos na sua linguagem – fatores tão determinantes no cumprimento dos objetivos, quanto na validade do estudo.

O pré-teste, realizado junto de uma docente de um outro agrupamento de escolas, selecionada pelas suas capacidades de escuta atenta, contribuindo para uma melhor organização dos procedimentos da entrevistadora, revelou-se uma mais-valia. Os seus comentários, hesitações na resposta e abrangência do discurso contribuíram, ainda, para melhor planear a colocação dos tópicos e antecipar eventuais dificuldades no decorrer dos grupos focais.

O *design* metodológico dos guiões das entrevistas, que inclui a articulação entre os objetivos do estudo, os tópicos das questões e a sua fundamentação teórica, apresenta-se no Anexo 3, para melhor se compreender a sua justificação, intencionalidade e organização. Não obstante, o Quadro 3.9 apresenta uma síntese da sua estrutura.

Quadro 3.9 Síntese da estrutura do guião da entrevista

Objetivos do estudo	Guião da entrevista
<b>Bloco A -Legitimar a entrevista:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Esclarecer os entrevistados quanto ao estudo;</li><li>- Motivar os entrevistados;</li><li>- Valorizar o contributo dos entrevistados;</li><li>- Assegurar a confidencialidade das informações entre todos os envolvidos, promovendo um clima de confiança;</li></ul>	

- Asseverar procedimentos de ética da investigação.	
<p>a) Conhecer as concepções e sentimentos de docentes de educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico que lecionam em CE de um agrupamento acerca da supervisão colaborativa;</p> <p>b) Identificar as perspetivas desses docentes sobre eventuais mais-valias da supervisão colaborativa para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas;</p> <p>c) Averiguar em que medida consideram que existe no CE em que lecionam práticas consentâneas com a supervisão colaborativa;</p> <p>d) Caracterizar as suas vivências quanto à transição de escolas isoladas para CE, no que concerne às relações de colaboração/ supervisão colaborativa com os seus pares;</p> <p>e) Perceber de que forma relacionam a sua transição de escolas isoladas para CE com o seu desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas curriculares e pedagógicas;</p>	<p><b>Bloco B- Conjeturar mudanças nas práticas docentes:</b></p> <p>B1-Identificar diferenças e/ou semelhanças nas práticas docentes, antes e depois da transição para os CE;</p> <p>B2-Perceber se os docentes associam essa mudança com melhoria das suas práticas e se identificam fatores envolvidos.</p> <p><b>Bloco C- Desocultar perspetivas de supervisão:</b></p> <p>C1-Identificar concepções sobre supervisão;</p> <p>C2-Perceber os sentimentos que os docentes inquiridos associam à temática da supervisão;</p> <p>C3-Conhecer o posicionamento que os inquiridos revelam acerca da supervisão.</p>
<p>f) Identificar eventuais relações entre a transição de escolas isoladas para CE, o seu desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas curriculares e pedagógicas.</p>	<p><b>Bloco D- Individualismo versus colaboração:</b></p> <p>D1-Desvelar perspetivas, sentimentos e vivências associadas à colaboração/individualismo;</p> <p>D2-Identificar eventuais repercussões da figura dos CE na constituição de comunidades aprendentes.</p>
<p><b>Bloco E- Outras considerações e agradecimentos:</b></p> <p>- Dar oportunidade aos entrevistados de completar ideias, expressar opiniões que não foram inquiridas;</p> <p>- Agradecer a colaboração;</p> <p>- Informar sobre procedimentos subsequentes, nomeadamente, acesso aos registos e opção de autorização.</p>	

Fonte: elaboração própria

As entrevistas de grupo focal realizaram-se nos contextos, ou seja, nos respetivos estabelecimentos, ao final da tarde (CEA) e na hora de almoço (CEB, C e D), ou seja, respeitando as dinâmicas de cada estabelecimento de ensino.

Após ter autorização do Diretor do Agrupamento, ao nível informal, mas também, formal, todos os demais procedimentos foram sempre baseados no diálogo próximo, direto, pela deslocação aos respetivos locais.

Assim, as entrevistas foram antecedidas de um contacto presencial com cada um dos coordenadores de estabelecimento, auscultando-os sobre as mesmas, solicitando a sua autorização e colaboração.

Estes, por sua vez, colocaram a proposta ao respetivo corpo docente e, em conjunto, definiram horas e datas, tendo conhecimento da total disponibilidade manifestada pela entrevistadora.

Assim, as entrevistas de grupo focal vieram a concretizar-se fruto dessa auscultação e tomada de decisão conjunta, de acordo com o cronograma abaixo – o qual também informa sobre o horizonte temporal da realização das entrevistas individuais.

Quadro 3.10 Cronograma de realização das entrevistas

	<i>Focus group</i>	<b>Entrevistas individuais</b>	
<b>CE A</b>	24 abril 2018 (16-17.30h)	A3 17 fevereiro 2020 (15.30h)	A8 11 fevereiro 2020 (almoço)
<b>CE B</b>	11 maio 2018(12.30-14h)	B2 12 fevereiro 2020 (almoço)	B8 (10 fevereiro-15.30h)
<b>CE C</b>	17 maio 2018 (12.30-13.30h)	C2 8 agosto 2020 (15h)	
<b>CE D</b>	18 junho 2018 (12.30-13.30h)	D1- 10 fevereiro 2020 (almoço)	D3 18 fevereiro 2020 (almoço)

Fonte: elaboração própria

### 3.4.2. Inquérito por questionário

Como complemento das entrevistas, com vista à já mencionada triangulação, confirmando, ou explicitando informações recolhidas nas entrevistas de grupo focal, foi proposto aos participantes o preenchimento de um inquérito por questionário, focalizado nas questões da supervisão, o qual constituía um instrumento previamente validado, baseado em Gaspar e colaboradores (2019: 279), com alguns pequenos ajustamentos, ao nível da forma, no intuito de se adequarem à população-alvo. A adaptação e uso do instrumento foram autorizados pelos respetivos autores.

Este questionário inclui questões fechadas, mediante um conjunto de opções, mas, também, algumas questões abertas, conforme pode ser percebido no Anexo 6, o qual apresenta o resultado integral do tratamento dos dados deste instrumento.

Uma vez que este questionário já estava construído, não se fará uma explicitação relativa aos procedimentos, cuidados e normas para a sua elaboração deste instrumento, cabendo apenas uma breve abordagem acerca dos seus objetivos e características.

O inquérito por questionário tem algumas similaridades com a entrevista, não apenas por consistir em questões que são colocadas, mas por permitir a obtenção de dados da investigação de uma forma direta.

Ambos os instrumentos envolvem participantes, os quais são convidados a comunicar informações, mas, também, a partilhar sentimentos e opiniões pessoais (Ghiglione & Matalon, 1997). São, paralelamente, diferentes nos seus objetivos, abrangência, procedimentos e formas de elaboração e de concretização.

Assim, ao invés da entrevista, que envolve um contacto direto, presencial e uma recolha de informações em tempo real, o inquérito por questionário é caracterizado “por la ausencia del encuestador [...] en que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos[...] sobre la base de un formulario previamente preparado y estrictamente normalizado” (Gómez, Flores & Jiménez, 1999: 186). Este fator foi considerado relevante, no presente estudo, como contraponto aos outros dois momentos, que envolviam maior proximidade entre a entrevistadora e os participantes – uma vez que, sendo de resposta anónima, não se colocam as eventuais questões da desejabilidade da resposta que podem estar presentes numa entrevista.

Outra grande distinção é que, ao contrário da entrevista, prevista para ser colocada a um número mais, ou menos, reduzido de indivíduos, o inquérito por questionário é uma técnica empregue por investigadores que estudam as mais diversas áreas e temáticas, nomeadamente, quando se pretende proceder a recolha de informação, com o objetivo de obter respostas de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas de modo a que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las e cujas respostas, após o seu tratamento, permitem alcançar objetivos entre os quais salientam:

- a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação;
- o facto de a exigência, por vezes essencial, de representatividade do conjunto dos entrevistados poder ser satisfeita através deste método. É preciso sublinhar, no entanto, que esta representatividade nunca é absoluta, está sempre limitada por uma margem de erro e só tem sentido em relação a um certo tipo de perguntas – as que têm um sentido para a totalidade da população em questão (Quivy & Campenhoud, 2003: 18).

Ghiglione e Matalon (1997: 111) chamam, igualmente, a atenção para esse facto de que o questionário não pode ser visto como a resposta cabal para uma investigação, mas também para os necessários cuidados a ter, se se pretende atingir os objetivos esperados, pelo que “não deve excluir nada do que possa passar pela cabeça da pessoa a quem se vai colocá-la”. Relativamente à objetividade e seriedade da investigação, o mesmo se processa: “uma boa questão nunca deve, portanto, sugerir qualquer resposta particular, não deve exprimir qualquer expectativa”.

Uma vez que se trata de um instrumento “rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem” (Ghiglione & Matalon, 1997: 110), permite comparar as respostas dos inquiridos de uma forma objetiva e rigorosa, porque todos responderam às mesmas questões, formuladas da mesma forma: “sem adaptações, nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do entrevistador” ((Ghiglione & Matalon, 1997: 110). Carece, por isso, de cuidados na sua elaboração, salientando-se, entre muitos procedimentos a importância da formulação das questões, no que concerne aos objetivos pretendidos com a mesma e à forma como são construídas: “é, evidentemente, necessário que a questão seja perfeitamente clara, sem quaisquer ambiguidades e que a pessoa saiba exatamente o que se espera dela” (Ghiglione & Matalon, 1997: 110).

Entrevistas e inquéritos diferem, ainda, quanto aos procedimentos e técnicas de tratamento das informações recolhidas.

### 3.5. Análise de dados

Carece de abordagem específica, pela sua relevância, a fase subsequente de análise dos dados recolhidos com base nos instrumentos utilizados.

Neste ponto, importa lembrar que o estudo de caso, de cariz interpretativo, envolve uma pequena imersão pela abordagem quantitativa – pelo que houve necessidade de utilizar diferentes procedimentos e técnicas de análise e tratamento das informações:

i) tratamento interpretativo, relativamente às entrevistas de *focus group* e individuais. Também quanto a algumas questões abertas incluídas no questionário sobre o tema da supervisão. Neste caso, foi utilizada a análise de conteúdo categorial, envolvendo, após a leitura inicial, uma análise detalhada das respostas dos docentes inquiridos, identificando as categorias que essas respostas traduziam;

ii) tratamento quantitativo, quanto ao questionário de caracterização dos participantes no estudo e quanto a questões fechadas, presentes no inquérito por questionário sobre o tema da supervisão, com base na análise estatística de natureza descritiva.

Relativamente ao conhecimento e descrição dos participantes, foi utilizada uma grelha de questões fechadas (cujos resultados integrais, como referido anteriormente, são visíveis em Anexo 4) com itens básicos de caracterização (género, idade, área de docência), mas,

igualmente, questões cujas respostas são importantes no contexto do estudo, por constituírem variáveis que podem ser relevantes, proporcionando a triangulação entre as suas respostas, os anos de trabalho em escolas isoladas, *versus* os anos de permanência no centro escolar; o cargo que desempenham no agrupamento de escolas, ou eventual formação em supervisão pedagógica, contribuindo para contextualizar a análise da informação recolhida.

No que concerne ao tratamento quantitativo dos dados do inquérito por questionário sobre supervisão, dado tratar-se de um instrumento que foi colocado a um grupo muito reduzido de inquiridos (28), não se tornou desejável empregar técnicas de análise estatística inferencial, procedendo-se à recolha e organização quantitativa dos dados por questão. Para o efeito, foram utilizados quadros de síntese e gráficos, os quais quantificaram e organizaram as informações para a sua mais fácil compreensão e apreciação das suas especificidades e das suas generalidades. Todos os dados quantificados encontram-se, na íntegra, no Anexo 6, cabendo, no Capítulo IV, de Apresentação e Discussão de Resultados, a especificação das informações mais relevantes recolhidas.

### **3.5.1. Análise de conteúdo**

Decorrente da realização das entrevistas, procedeu-se à sua análise de conteúdo, evidenciando-se como pertinente a opção pela análise categorial.

A análise de conteúdo é especialmente usada para abordar de forma rigorosa e objetiva dados que, à partida, são subjetivos, porque “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy & Campenhoudt, 1997: 226) e, assim, possibilita “satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis” (idem: 227).

Esta técnica consiste em extrair e organizar as informações que pareçam importantes, de forma a que a sua análise e interpretação permitam sistematizar, relacionar dados e formular conclusões relativas aos objetivos do estudo num processo faseado que se inicia com uma primeira leitura, designada de flutuante “por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção

de teorias projetadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos” (Bardin, 2002: 96). Tal leitura proporciona uma ideia geral dos textos, do seu conteúdo e orientações. Seguidamente, procede-se a uma leitura-análise mais cuidadosa, de modo a perceber, de entre a multiplicidade de dados, quais os mais relevantes e capazes de fornecer indicações quanto à questão enunciada, ou seja: articulando as respostas com os objetivos e questões do estudo.

A análise categorial procede da análise de conteúdo, não como uma condição imprescindível, mas sendo pertinente em algumas investigações (Bardin, 2002), constituindo uma “operação de classificação” no qual “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (Bardin, 2002: 117) que podem ser de vários tipos. Realiza-se em duas fases sequenciais, uma primeira na qual se identificam e separam os elementos considerados pertinentes para o estudo e uma segunda na qual eles são organizados e classificados. Alguns critérios orientam este processo: i) a exclusão mútua, pelo que um dado elemento selecionado apenas pode ser incluído em uma categoria<sup>36</sup>; ii) homogeneidade, ou seja, que a construção de cada uma das categorias deve obedecer a um critério consistente de classificação mantido ao longo do processo; iii) pertinência, adequando-se e inserindo-se na problemática e nos objetivos do estudo, visando responder às suas questões; iv) decorrente do anterior: objetividade e fidelidade; v) e produtividade, contribuindo efetivamente para o estudo (Bardin, 2002: 120).

Por outras palavras, a categorização, na análise de conteúdo de uma entrevista decorre da leitura-análise para efetuar o levantamento e identificação de unidades de sentido, com base nas palavras dos entrevistados, incluindo-as em categorias de ideias que essas respostas traduzem, relativamente ao sentido e tipo de resposta e à similaridade das informações prestadas por diferentes docentes (Mayring, 2000).

No presente estudo, seguiram-se estas orientações e normas metodológicas, permitindo identificar e compilar em categorias (subcategorias micro) radicadas no tipo de respostas, as informações prestadas pelos docentes participantes na entrevista de *focus group*,

---

<sup>36</sup> Este critério foi apenas parcialmente cumprido, dado ser, muitas vezes, importante, retomar informações, no contexto do cruzamento de dados recolhidos nos diversos instrumentos

Teve-se sempre como horizonte os objetivos da investigação e a revisão de literatura sobre a problemática em estudo, permitindo cumprir mais eficaz e objetivamente a tarefa. Desta forma, em síntese, a categorização tomou como base o tema de cada tópico (subcategoria), segundo o guião da entrevista de grupo focal – uma vez que este guião, como se pode apreciar em Anexo 3, teve como sustentação as questões do estudo, definidas estas em função dos objetivos do mesmo. Todavia, em paralelo, respeitou-se as ideias e opiniões expressas pelos participantes, quando estes se desviaram do tópico, pelo que se geraram micro subcategorias emergentes (ou seja, não previstas, nessa revisão de literatura), em função de ideias expressas pelos participantes

Assim, a formulação das subcategorias micro foi efetivada partindo do sentido e da orientação das ideias dos participantes, assumindo a forma de conceitos (de que são exemplo as palavras colaboração, ou supervisão); de afirmação/negação de temáticas analisadas na revisão da literatura (entre as quais, individualismo, autonomia, burocracia, relação com os pares, partilha, articulação, inovação, avaliação de desempenho, reflexão, participação...), ou relativas à expressão de outras ideias paralelas à investigação (fatores físicos e materiais, relação com a comunidade...) – como, de resto, se irá perceber no Capítulo IV, de Apresentação e Discussão dos Resultados, uma vez que a análise de conteúdo de cada tópico explicita e identifica claramente as subcategorias micro criadas. Assim, as subcategorias micro (**a** a **ax**), são indicadas ao longo da análise, sob a forma de títulos das colunas dos quadros específicos, atinentes às respetivas subcategorias.

Explicitando toda a estrutura de apresentação e discussão dos resultados, que é realizada nesse Capítulo IV, esta concretiza-se numa orientação sequencial desde as categorias macro, as categorias, subcategorias e micro subcategorias.

As categorias macro são constituídas pelas questões do estudo, organizadas em três Blocos (A, B, C); as categorias são os objetivos das respetivas questões (A1 a C2...); as subcategorias são relativas a cada um dos vinte e sete tópicos de pergunta da entrevista *focus group* (i) a xxvii) – hierarquização explicitada no Quadro 4.11.

Quadro 3.11 Apresentação das categorias macro, categorias e subcategorias de análise

A- Conjeturar mudanças nas práticas docentes	A1-Identificar diferenças e/ou semelhanças nas práticas docentes, antes e depois da transição para os centros escolares	i. O que deixaram para trás que sentem pena de ter deixado
		ii. Como decorreu essa transição: sentiram-se apoiados, ou perdidos?
		iii. O que consideram que melhorou/piorou com a passagem para os centros escolares, do ponto de vista pessoal?
		iv. Como tem lidado com a existência de eventuais diferenças de opinião, agora que trabalham com um grupo mais alargado de colegas?
		v. As maiores diferenças que encontram na forma como se organizavam, nesse tempo e como se organizam, atualmente, com os colegas?
		vi. Relembrando as suas práticas pedagógicas nos seus tempos de docência em escolas não-agrupadas, refiram fatores positivos/constrangimentos e as principais diferenças que encontram.
	A2-Perceber se os docentes associam essa mudança com melhoria das suas práticas e se identificam fatores envolvidos	vii. Elencagem dessas mudanças.
		viii. Identificação dos fatores envolvidos nessas mudanças, por exemplo, quanto a questões como a articulação curricular, ou a inovação.
		ix. Fontes/processos a que recorrem para encontrar novas ideias, estratégias e recursos pedagógicos, ultrapassar dificuldades em relação a determinados alunos.
		x. Em que circunstâncias consideram que os centros escolares facilitam/dificultam, de alguma maneira)
B- Desocultar perspectivas de supervisão:	B1-Identificar concepções sobre supervisão B2-Perceber os sentimentos que os docentes inquiridos associam à temática da supervisão	xi. Palavras que o termo “supervisão” lhes evoca e comentem
		xii. Refiram eventuais práticas de supervisão existentes no seu centro escolar;
		xiii. Refiram os momentos em que foram supervisores, ou supervisionados e comentem as sensações que lhes ficaram.
		xiv. Relembrem outros momentos/situações de supervisão em geral.
	B3-Conhecer o posicionamento que os inquiridos revelam acerca da supervisão	xv. Partilhem constrangimentos e mais-valias dos diferentes tipos de supervisão que experienciaram.
		xvi. Diálogo acerca do tópico: “há quem considere que a supervisão se aplica à administração e ação inspetiva, mas também há quem contraponha uma supervisão reflexiva, colaborativa ou de auto-supervisão para o desenvolvimento profissional.”
		xvii. Eventuais afinidades profissionais com colegas do centro escolar.
		xviii. Exemplos da possível influencia/impacto nas suas práticas.
C- Perceber como gerem a dicotomia Individualismo /colaboração	C1- Desvelar perspectivas, sentimentos e vivências associadas à colaboração/ individualismo	xix. Procedimentos que consideram mais proveitosos para as suas práticas pedagógicas com os alunos: reuniões calendarizadas, trabalho individual do professor, partilha de materiais, conversas, trabalho em pequenos grupos, trabalho com um/uma colega em especial... ), ou outras práticas de colaboração entre colegas?
		xx. Debate acerca do tópico: “os professores em conjunto serão melhores do que quando estavam sozinhos e podem desenvolver as suas competências, mas nem sempre a colaboração resulta da melhor maneira”.
	C2-Identificar eventuais repercussões da figura dos centros escolares na constituição de	xxi. Uma palavra que caracterize, na sua opinião, a forma de trabalhar num centro escolar
		xxii. Em algum momento, os materiais didáticos, ou as práticas pedagógicas que observaram dos colegas serviram de base ao seu trabalho, ajudaram a encontrar uma melhor estratégia de que necessitavam?

	comunidades aprendentes	xxiii. Costumam conversar sobre questões de trabalho, sobre as práticas, resultados e dificuldades?
		xxiv. É habitual visitarem, espontaneamente, informalmente, as salas de aula dos seus colegas, ou ser visitado, pedir ajuda numa dúvida?
		xxv. Sentimentos pessoais sobre a sua vivência no centro escolar, enquanto comunidade aprendente: em que medida se sentem ouvidos, participantes?
		xxvi. Quais as suas conjeturas sobre a existência, no centro escolar, de um espírito de trabalho em comum e de colaboração?
		xxvii. Até que ponto se sentem familiarizados com a realidade educativa do outro nível (pré-escolar/1.º ciclo) que existe no centro escolar?

Fonte: elaboração própria

As subcategorias micro são elencadas no Quadro 3.12 sendo que as micro subcategorias emergentes se encontram assinaladas no Quadro 3.12 com o sinal (\*).

Quadro 3.12 Apresentação das subcategorias micro

	Subcategorias	Micro subcategorias (emergentes*)
<b>A1</b>	i.O que deixaram para trás que sentem pena de ter deixado.	a) Relação com a comunidade educativa (incluindo autarquias) * b) Autonomia/privacidade c) Relação com comunidade escolar * d) Relação com a natureza/espacos e materiais*
	ii.Como decorreu essa transição: sentiram-se apoiados, ou perdidos?	e) Os docentes sentiram-se apoiados f) Os docentes sentiram-se perdidos g) Fatores relativos aos alunos e à escola
	iii.O que consideram que melhorou/piorou com a passagem para os centros escolares, do ponto de vista pessoal?	h) Relação com os pares i) Fatores físicos e materiais * j) Burocracia k) Autonomia/proximidade
	iv.Como tem lidado com a existência de eventuais diferenças de opinião, agora que trabalham com um grupo mais alargado de colegas?	l) É preciso saber escutar m) Implica fatores afetivos n) Há obstáculos
	v.As maiores diferenças que encontram na forma como se organizavam, nesse tempo e como se organizam, atualmente, com os colegas?	o) Propicia articulação e partilha p) Dificultada por fatores extrínsecos* q) Implica perda de autonomia*
	vi.Relembrando as suas práticas pedagógicas nos seus tempos de docência em escolas não-agrupadas, refiram fatores positivos/ constrangimentos e as principais diferenças que encontram.	r) Propicia práticas s) Dinâmica diferente t) Não há diferença

	vii.Elencagem dessas mudanças.	u) Perspetiva Pedagógica: formação e melhoria de desempenho v) Perspetiva Burocrática: autonomia e recursos w) Não há diferenças
<b>A2</b>	viii.Identificação dos fatores envolvidos nessas mudanças, por exemplo, quanto a questões como a articulação curricular, ou a inovação.	x) Articulação y) Inovação z) Não houve diferenças
	ix.Fontes/processos a que recorrem para encontrar novas ideias, estratégias e recursos pedagógicos, ultrapassar dificuldades em relação a determinados alunos.	aa) Sozinha ab) Internet ac) Ações de formação ad) Partilha/diálogo
	x.Em que circunstâncias consideram que os centros escolares facilitam/dificultam, de alguma maneira)?	ae) Desvantagens af) Vantagens gerais ag) Vantagens: formação entre pares
<b>B1</b> <b>B2</b>	xi.Palavras que o termo “supervisão” lhes evoca e comentem	ah) Avaliação sumativa ai) Controlo aj) Cerceia direitos ak) Outras opiniões negativas al) Acompanhamento am) Colaboração/partilha
	xii.Refirm eventuais práticas de supervisão existentes no seu centro escolar.	an) Observação informal quotidiana, ou pontual ao) Outros procedimentos de supervisão ap) Supervisão: o quê, quando e como?
	xiii.Refirm os momentos em que foram supervisores, ou supervisionados e comentem as sensações que lhes ficaram. xiv.Relembrem outros momentos/situações de supervisão em geral.	aq) Inexistência de experiências supervisivas ar) Supervisão pela inspeção/outra as) Supervisão para progressão na carreira
<b>B3</b>	xv.Partilhem constrangimentos e mais-valias dos diferentes tipos de supervisão que experienciaram.	at) Constrangimento au) Naturalidade v) Sensações mistas
	xvi.Diálogo acerca do tópico: “há quem considere que a supervisão se aplica à administração e ação inspetiva, mas também há quem contraponha uma supervisão reflexiva, colaborativa ou de auto-supervisão para o desenvolvimento profissional.”	aw) O ónus da Super-visão ax) Partilha com pares ay) Práticas de reflexão az) Auto-supervisão
<b>C1</b>	xvii.Eventuais afinidades profissionais com colegas do centro escolar. xviii. Exemplos da possível influencia/impacto nas suas práticas.	aaa) Competitividade aab) Intercâmbio aac) Empatia
	xix.Procedimentos que consideram mais proveitosos para as suas práticas pedagógicas com os alunos: reuniões calendarizadas, trabalho individual do professor, partilha de materiais, conversas, trabalho em pequenos grupos, trabalho com um/uma colega em especial... ), ou outras práticas de colaboração entre colegas?	aad) Informal entre pares no estabelecimento aae) Complementaridade entre informal no CE e formal de agrupamento aaf) Mistos: colaborativo e não-colaborativo

	xx. Debate acerca do tópico: “os professores em conjunto serão melhores do que quando estavam sozinhos e podem desenvolver as suas competências, mas nem sempre a colaboração resulta da melhor maneira”.	aag) Os professores em conjunto serão melhores aah) A colaboração é exigente aai) Não é estar em conjunto que faz um bom professor
C2	xxi. Uma palavra que caracterize, na sua opinião, a forma de trabalhar num centro escolar.	aa) Recursos aak) Stress; aal) Proximidade aam) Comunidade aprendente
	xxii. Em algum momento, os materiais didáticos, ou as práticas pedagógicas que observaram dos colegas serviram de base ao seu trabalho, ajudaram a encontrar uma melhor estratégia de que necessitavam?	aan) Enriquecimento profissional aao) Autorreflexão aap) Valorização dos pares
	xxiii. Costumam conversar sobre questões de trabalho, sobre as práticas, resultados e dificuldades?	aaq) Oportunidades aar) Relacionamentos aas) Aprendizagens
	xxiv. É habitual visitarem, espontaneamente, informalmente, as salas de aula dos seus colegas, ou ser visitado, pedir ajuda numa dúvida?	aat) Ocasional aau) Respeito pelos limites aav) Sem barreiras
	xxv. Sentimentos pessoais sobre a sua vivência no centro escolar, enquanto comunidade aprendente: em que medida se sentem ouvidos, participantes?	aaw) São auscultados, mas nem sempre atendidos aax) Sentem-se ouvidos, participantes
	xxvi. Quais as suas conjeturas sobre a existência, no centro escolar, de um espírito de trabalho em comum e de colaboração?	Recuperação de ideias evidenciadas em diversos tópicos do guião da entrevista de grupo focal, cruzando com as entrevistas individuais
	xxvii. Até que ponto se sentem familiarizados com a realidade educativa do outro nível (pré-escolar/1.º ciclo) que existe no centro escolar?	

Fonte: elaboração própria

### 3.6. Questões de ética de investigação

Desenvolver um estudo desta natureza, no qual se pretende dialogar com os docentes para conhecer as suas perspetivas, opiniões e sentimentos face a esta mudança e ao impacto da mesma nas suas conceções de supervisão colaborativa e nas suas práticas curriculares e pedagógicas exige uma sensibilidade, um cuidado, uma integridade muito específicas por parte do investigador, para com os múltiplos fatores do processo investigativo e, desde logo quanto aos docentes envolvidos no estudo. Lima (2006: 150) considera, mesmo, a necessidade de “processos formativos sistemáticos e de uma continuada reflexão pública e partilhada entre os próprios investigadores” como critério ético importante em estudos em contextos educativos.

Essa integridade deverá estar presente ao nível individual, do investigador, mas também na dimensão institucional. Decorrente do cumprimento deste princípio, o estudo foi dado a conhecer e aprovado pelo ministério da tutela, através de validação pela Direção Geral de Educação. Igualmente, no que concerne ao plano institucional local, foi solicitada (e obtida) a respetiva autorização para a realização do estudo, dirigida ao diretor do agrupamento em causa, em fase anterior ao início da investigação (documentos que se encontram em Anexo 2, conjuntamente com outros que suportam o cumprimento destas normas).

Paralelamente, houve o cuidado de zelar pelo anonimato, não identificando o contexto estudado, recorrendo-se, sempre, a siglas e códigos, no que concerne, inclusivamente, aos estabelecimentos envolvidos e aos participantes, para efeitos de apresentação de informações relativas ao estudo (respetivamente, por exemplo, CEA e A1).

Embora realizadas em meio escolar, as entrevistas de grupo focal (e algumas das entrevistas individuais, por vontade dos respetivos entrevistados) nunca contaram com a presença de crianças ou alunos, tendo sido realizadas fora do contexto de sala de aula e em horário pós-laboral.

Referência para o cumprimento do preceituado na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Batista, et al., 2014), a qual salvaguarda direitos básicos e padrões de conduta, sendo de destacar as questões que se relacionam com a imprescindível transparência para com os participantes da investigação, respeito pela privacidade e confidencialidade, pelo direito a desistir, bem como ao respeito pela sua integridade, sendo fulcral o “princípio fundamental de respeito por cada Pessoa, enquanto ser humano único, inserido em comunidades e em grupos sociais com os quais estabelece relações de interdependência” (Batista, et al, 2014: 7). No cumprimento deste respeito emerge a figura do consentimento informado, o qual deve ser apresentado e assinado pelos participantes e consagra:

Os participantes têm direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação, bem como a mudar os termos da sua autorização, em qualquer altura da investigação. Como tal, os investigadores deverão informar previamente os participantes, ou os seus representantes legais, sobre a natureza e os objetivos da investigação, dispondo-se a prestar os esclarecimentos necessários ao longo de todo o processo de investigação (Batista, et al., 2014: 7).

Deste modo, os participantes deverão ser contactados de forma a esclarecer o âmbito da realização do estudo e os seus objetivos, bem como a solicitar a necessária autorização para a realização do mesmo, registada em documento. Todavia, Lima (2006) vai um pouco mais longe e menciona, ainda relativamente aos participantes de uma investigação, a ética do cuidado, relativa à necessidade de construção de “relações participadas, transformativas e emancipadoras com aqueles que são estudados, estabelecendo com eles uma “reciprocidade simétrica”” (Lima, 2006: 132), ou seja, uma relação mútua entre participante e investigador. Neste quadro, referência específica aos participantes, e não sujeitos, no estudo de caso – uma distinção que longe de um mero preciosismo, marca a clara distanciação de uma perspetiva menos ética, como refere Lima (2006). Este investigador evoca a questão do envolvimento dos participantes no processo investigativo, enquanto indivíduos (com os seus direitos e sua individualidade que não pode ser menorizada, nem menosprezada) envolvidos e considerados e não objetos alvo de uma ação. Enquadrado neste respeito pelos indivíduos, houve o cuidado de, sempre que se percebeu (pelo comportamento dos inquiridos, pela evasiva das respostas, ou pelo teor das mesmas), que haveria alguma sensibilidade, ou eventuais dificuldades de relacionamento que poderiam estar a condicionar a sua liberdade de expressão, não se insistiu na pergunta, na entrevista de grupo, mas procurou-se conhecer melhor a situação, através das entrevistas individuais subsequentes – embora continuando a não insistir demasiado. Deste modo, como critérios para a seleção dos participantes nas entrevistas, incluíram-se essas mesmas constatações.

Além do supramencionado consentimento informado, outras questões são enfatizadas por Lima (2006), como o voluntariado (sentimento do dever de participação num estudo em função da proximidade afetiva, ou relacional com o investigador) e as descobertas contingentes, que podem alterar o relacionamento entre o investigador e o participante. Estas situações carecem de ser bem conhecidas do investigador de modo a munir-se de cuidados que possam salvaguardar a sua ocorrência. Deste modo, Lima (2006: 139) menciona alguns procedimentos que podem contribuir para uma investigação “eticamente adequada” devendo estar presentes em todas as fases da mesma e que incidem nos seguintes pontos essenciais, os quais, posteriormente, o autor explana: “o modo de acesso

ao local de pesquisa, a obtenção do consentimento informado dos participantes, a preservação da confidencialidade da informação obtida e a forma de redação e de publicação do texto com os resultados da investigação” – tendo sido todos os procedimentos observados com atenção, no presente estudo.

Convirá, porém, realçar algumas especificidades – desde logo por ser a investigadora, simultaneamente, docente em exercício no agrupamento há perto de duas décadas, cumprindo, ainda, funções nas estruturas intermédias. Tal situação – com vantagens ao nível do conhecimento mútuo, o qual terá contribuído para proporcionar um clima de proximidade relacional favorável à conversa e um sentimento de confiança para com a investigadora, em função do carácter que é de todos conhecido – foi tida em atenção, não apenas para acautelar eventuais repercussões, quanto à fidelidade e rigor do estudo, bem como ao sentimento de segurança e confiança da população-alvo para com a sua própria participação, expressão de opiniões (incluindo a desejabilidade das respostas), sigilo e utilização exclusiva dos dados para os fins em vista – tomando-se cuidados específicos. Assim, o *focus group* foi antecedido de uma conversa explicativa com os coordenadores de estabelecimento, para que pudessem transmitir essa segurança e isenção aos docentes, bem como iniciou-se com uma conversa explicativa, salvaguardando esses fatores e assinalando não haver ideias, opiniões quer desejáveis, quer certas, ou erradas, visto tratar-se de uma mera auscultação de opiniões.

Neste capítulo fulcral, dedicado à explicitação da metodologia do estudo intentou-se, não apenas, apresentar e justificar as opções metodológicas, os instrumentos e técnicas, como refletir sobre as questões de grande sensibilidade presentes, de modo muito particular, nos estudos de tipo interpretativo.

De facto, os participantes merecem todo o cuidado e rigor no intuito do respeito e da preservação da individualidade do seu envolvimento – o qual constituiu um reconhecido serviço colaborativo, porque, mediante as entrevistas e o questionário, foi possível a recolha de um conjunto de informações, depois organizadas com apoio nas técnicas de tratamento de dados.

Seguidamente, no Capítulo IV, procede-se à apresentação, análise e discussão dessas informações.

## **CAPÍTULO IV**

### **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

#### 4. Centros escolares e supervisão colaborativa: Perspetivas quanto ao contributo para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas

Neste capítulo, procede-se à apresentação e discussão dos resultados do estudo de caso, procurando responder à questão: *Que repercussões da sua transição de escolas isoladas para centros escolares são identificadas pelos professores e educadoras de infância de um agrupamento, no que concerne aos processos de supervisão colaborativa, de desenvolvimento profissional e melhoria das práticas pedagógicas?*

Dessa perspetiva, são objetivos centrais:

1. Perceber de que forma os docentes inquiridos relacionam a sua transição com o seu desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas curriculares e pedagógicas;
2. Caraterizar as suas vivências quanto à transição de escolas isoladas para centros escolares, no que concerne às relações de colaboração/supervisão colaborativa com os seus pares;
3. Conhecer as conceções e sentimentos desses docentes acerca da supervisão colaborativa;
4. Identificar as suas perspetivas sobre eventuais mais-valias da supervisão colaborativa para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas;
5. Averiguar em que medida consideram que existe no centro escolar em que lecionam práticas consentâneas com a supervisão colaborativa;
6. Identificar eventuais relações entre a transição de escolas isoladas para centros escolares, o seu desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas curriculares e pedagógicas.

Para o efeito, como é referido no Capítulo III, relativo à Metodologia, a realização de entrevistas de *focus group*, sendo instrumento central de recolha de dados, foi complementada pelo preenchimento de um inquérito por questionário sobre supervisão, bem assim, pela realização de entrevistas individuais a um grupo mais reduzido de docentes (no intuito de aprofundar/esclarecer, de modo individual, ideias emergentes, ou situações em que os inquiridos não se sentiram à-vontade para expressar as suas opiniões

na entrevista de grupo focal), sendo esta diversidade de meios de recolha de informação fator essencial para cruzar afirmações e ideias expressas.

Consequentemente, essa triangulação de dados recolhidos está presente na apresentação dos resultados da investigação organizando-os nesta mesma perspectiva, ou seja: a análise e discussão com base nas opiniões dos participantes, recolhidas nas entrevistas *focus group* é complementada com informações recolhidas nas entrevistas individuais e, ainda, no que concerne ao Bloco B (Desocultar perspectivas de supervisão) com recurso aos dados recolhidos no questionário sobre supervisão.

#### 4.1. Apresentação e discussão dos resultados do estudo

Neste ponto procede-se à apresentação e à análise articulada de todas as informações recolhidas, cruzando informações e retirando ilações – bem assim, à respetiva discussão, convocando, para o efeito, os investigadores com base nos quais se abordaram os conceitos do estudo e, sempre que necessário, ainda outros, mormente quanto a micro subcategorias e ideias emergentes, ou seja, não antecipadas na revisão de literatura do Capítulo II, de Enquadramento Concetual.

A apresentação e discussão segue uma estrutura hierarquizada, como explicitado no Capítulo III, relativo à Metodologia, nomeadamente com apoio no Quadro 3.11. Está, assim, organizada numa linha sequencial que se inicia com a indicação da macro-categoria em análise (correspondente à respetiva questão do estudo: Bloco A, B, ou C); seguida de cada uma das categorias (correspondentes aos objetivos das respetivas questões: A1 a C2...). Por sua vez, são sucessivamente indicadas as subcategorias criadas (os tópicos de pergunta da entrevista *focus group*: i) a xxvii)) e as subcategorias micro que as orientações das respostas dos participantes do estudo originaram, face a cada um dos mencionados tópicos (correspondendo essas subcategorias micro aos títulos das colunas dos quadros específicos, atinentes às respetivas subcategorias: a) a aax)).

Em anexo, encontram-se as informações completas que foram resultado do tratamento específico de cada um destes instrumentos de recolha de dados (respetivamente: Anexo 5, para as entrevistas *focus group*; Anexo 6, para o Questionário sobre Supervisão; e Anexo 7, relativo às entrevistas individuais.

#### **4.2.1. Bloco A: Conjeturar mudanças nas práticas docentes**

O estudo de caso, centrado na questão *“Que repercussões da sua transição de escolas isoladas para centros escolares são identificadas pelos professores e educadoras de infância de um agrupamento, no que concerne aos processos de supervisão colaborativa, de desenvolvimento profissional e melhoria das práticas pedagógicas?”*, tinha por objetivo central *Perceber de que forma relacionam a sua transição de escolas isoladas para CE com o seu desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas curriculares e pedagógicas.*

##### 4.2.1.1. A1-Identificar diferenças e/ou semelhanças nas práticas docentes, antes e depois da transição para os centros escolares

Começou-se por perceber as opiniões dos docentes face à comparação entre as práticas atuais e as práticas nas escolas isoladas/de pequena dimensão – pelo que teve como ponto de partida, precisamente, um recuo no tempo:

i) *O que deixaram para trás que sentem pena de ter deixado*

Os docentes foram, primeiramente, convidados a partilhar as suas memórias de lecionação nos estabelecimentos de pequena dimensão, frequentemente, de lugar único, ou com duas salas. Procurava-se perceber quais os principais fatores que os participantes valorizam e que, na sua perspetiva, distinguem estas duas realidades educacionais.

O Quadro 4.13 traduz as quatro ordens de ideias (subcategorias micro) evidenciadas pelos docentes dos diversos estabelecimentos, concretamente: a) Relação com a comunidade educativa (incluindo autarquias); b) Autonomia/privacidade; c) Relação com a comunidade escolar; e d) Relação com a natureza/espços e materiais.

a) Como se percebe da sua análise, as questões de proximidade ao meio local e à comunidade escolar são consideradas fulcrais, possibilitando um clima de familiaridade entendido como determinante no seu bem-estar e, inclusivamente, num melhor informação e comunicação com as famílias: A6- *“convivência com os EE, com a comunidade; conhecimento das realidades locais e culturas familiares”*. Apenas os docentes do CED não fizeram nenhuma menção passível de ser incluída nesta subcategoria.

**b)** A autonomia nas tomadas de decisão e na gestão (C2- “mais liberdade”) é, igualmente, muito valorizada pelos docentes, com exceção do CEB. Há, inclusivamente, a menção ao sentimento de posse/pertença exclusiva: A2- “A nossa sala, o nosso espaço, os nossos alunos”.

Na entrevista individual, o D1 explicitou ter tido pena de ter deixado “a nossa escola”, porque “Na escola de lugar único e dimensão mais pequena, a burocracia é menor. Era possível mais autonomia sobre o como fazer e quando fazer. Numa escola maior [...], já há mais logística”.

Foi notória a associação destes sentimentos à questão da privacidade: A8- “Estávamos mais à-vontade. Havia também mais privacidade, mais segredo: ninguém sabia o que se passava dentro das 4 paredes...”

**c)** Ainda relacionada com este tipo de sentimentos está a subcategoria de relação com a comunidade escolar: C6- “tenho saudades daquela escola que me permitia trabalhar e conviver entre crianças e professor”; A2- “havia mais familiaridade”. Na entrevista individual, C2 comentou: “era um ambiente mais familiar, porque as crianças criam laços mais facilmente na escola pequena, porque não temos tanta... porque é mais complicado trabalhar com grupos maiores de profissionais e de meninos também”.

**d)** De referir que os docentes centram-se, também, em questões físicas/espaciais, como a dimensão das salas e os recreios – fatores externos ao objeto do estudo, mas, ainda assim, com a sua pertinência: D3 (entrevista individual) “A primeira coisa é que o centro era grande demais, até nos perdíamos. Não havia aquele aconchego das escolas pequenas”.

Quadro 4.13 O que sentem pena de ter deixado ao transitar dos estabelecimentos de reduzida dimensão

CE	a) Relação com a comunidade educativa (incluindo autarquias)	b) Autonomia/privacidade	c) Relação com comunidade escolar	d) Relação com a natureza/espacos e materiais
A	A6-convivência com os EE, com a comunidade; conhecimento das realidades locais e culturas familiares A4- mais proximidade com a comunidade	A2- quando estávamos numa escola pequena, era a nossa sala, o nosso espaço, os nossos alunos. A8-Estávamos mais à-vontade. Havia também mais privacidade, mais segredo: ninguém, sabia o que se passava dentro das 4 paredes...	A8- era um ambiente familiar A2-havia mais familiaridade.	A4- ganhou-se nos espaços, mas perdeu-se a terra batida. Tínhamos mais contacto com a natureza. A7- brincar com a terra, com as formigas

<b>B</b>	B2-a proximidade com o meio B3- o relacionamento com as famílias era mais fácil B1- o ponto mais negativo é o afastamento dos meios locais, das autarquias...			B6- o recreio B2- os espaços exteriores B4- o tamanho das salas
<b>C</b>	C3- os pais C4- Havia mais proximidade entre pais e professores e o meio C2- uma identificação maior com o meio C2- acho que as crianças conseguiam identificar-se muito melhor com o meio, com essas vivências e eu aproveitava esses recursos.	C2- mais liberdade e menos confusão C4-recreios mais calmos, menos violência entre os garotos, entretinham-se melhor	C6- tenho saudades daquela escola que me permitia trabalhar e conviver entre crianças e professor C6- havia um acolhimento familiar C2- mais proximidade entre crianças e professores C3- proximidade entre os professores e os alunos C6- os alunos conversavam mais connosco	C1-os recreios eram mais espaçosos C6- recreio espetacular C3-a natureza
<b>D</b>		D1- autonomia, a <u>nossa</u> escola D3- sossego, menos crianças	D5- proximidade das crianças; proximidade entre profissionais e crianças	D5-qualidade dos recreios

Fonte: Entrevistas *focus group*

**Síntese:** As respostas expressas nas subcategorias micro face ao tópico “*O que deixaram para trás que sentem pena de ter deixado*” enfatizam, preferencialmente a questões pedagógicas, fatores associados à mudança de meio local, ao nível de fatores físicos e materiais, mas também, de proximidade: a) Relação com a comunidade educativa (incluindo autarquias; c) Relação com a comunidade escolar; e d) Relação com a natureza/ espaços e materiais. Já a subcategoria micro b) Autonomia/privacidade corrobora ideias, identificadas na revisão de literatura, entre outros, por Lo (2020: 29), quando refere (numa tradução própria), que o ensino é desde há muito, encarado como uma profissão isolada e individualista, na qual os professores tendem a preservar o poder, a autonomia e a privacidade nas suas salas de aula: “Teaching has long been regarded as an individualistic, isolated profession, in that teachers tend to preserve their power, autonomy and privacy in their own classrooms”.

Fazendo uma análise mais focada na relação categoria de resposta/CE, percebe-se que os CE A e C são os mais prolixos e diversificados nas suas respostas.

Este fator poderá ser percebido pela sua maior dimensão (como foi enfatizado no ponto relativo à caracterização dos participantes), que não pelo número de docentes entrevistados (uma vez que o CE A tem, de facto, oito participantes, mas o CE C tem apenas seis).

Poderá, ainda, ser percebido que o CE B foi o único que não denotou um corte com a comunidade escolar, nem com a sua própria autonomia/privacidade, na transição das escolas de pequena dimensão.

*ii) Como decorreu essa transição: sentiram-se apoiados, ou perdidos?*

Com este tópico de pergunta, procurava-se averiguar as memórias das vivências dos inquiridos, no momento da transição, no que concerne aos sentimentos que a mesma gerou e eventuais contributos de colaboração por parte dos pares, nesse processo.

O Quadro 4.14 traduz as quatro ordens de ideias (subcategorias micro) evidenciadas pelos docentes dos diversos estabelecimentos, relativamente a este tópico, concretamente: e) Os docentes sentiram-se apoiados; f) Os docentes sentiram-se perdidos; e g) Fatores relativos aos alunos e à escola.

**e)** Na entrevista de *focus group*, apenas alguns docentes (somente dos CE A e C) referem uma perspetiva de apoio pelos pares baseada nos relacionamentos interpessoais pré-existentes: A6- “amizade. Foi o que me ajudou muito a adaptar”; C6- “fui muito bem recebida pelos colegas”.

**f)** Alguns docentes mencionaram terem-se sentido perdidos: B2 - “é sempre uma mudança, principalmente para mim, porque estive muitos anos sozinha”; B8 - “eu tive dificuldade”. Nas entrevistas individuais, houve uma maior explicitação, sendo que, alguns deles, referiram que essa circunstância de necessidade de apoio foi concretizada. As suas respostas inserem-se, deste modo, nas subcategorias f) e e): B2- “Senti necessidade de apoio, toda a gente sentiu. E tivemos esse apoio [...] ajudávamo-nos”; A3- “Senti necessidade de apoio, bastante, e foi fornecido. Até me deram uma *pen* com os materiais da prática pedagógica, diferentes.”; C2- “Senti-me perdida. Era uma realidade completamente nova. [...]. Mas senti-me apoiada pelo coordenador [CCE] e por colegas também”.

As entrevistas individuais acrescentaram mais algumas respostas, quanto a alguns docentes que referiram não ter carecido de apoio: B8- “Não senti necessidade”; D1- “Acho

que foi mais necessário um ajuste pessoal à nova situação”; A8- “Fomos todos juntos das escolas pequenas para o centro, ao mesmo tempo. Estávamos todos no mesmo barco, por isso, a descoberta foi de todos ao mesmo tempo”.

**g)** Os fatores externos e sua repercussão, não apenas nos docentes, como na comunidade escolar e educativa, como contributo para as dificuldades na transição são mencionados por docentes dos CE B e D: B6- “foi um ano exigente no sentido em que tivemos que nos habituar aos espaços”; B7- “as crianças não estavam habituadas a estar tantas juntas e isso via-se no recreio”. D3- “não esquecendo a parte dos pais, que também foi complicada. Não percebiam”; D4- “o vir de autocarro...”. De notar, ao invés, a opinião positiva de uma docente, equacionando outros fatores que não os pessoais, ou da prática letiva, mas que tem impacto relevante na profissionalidade docente: C1- “senti-me bem porque não há tanta papelada como quando éramos sozinhos”.

Num dos estabelecimentos, as vicissitudes desta transição foram agravadas por outras circunstâncias, que não do foro pedagógico e relacional interno, mas muito relevantes. Assim D2 lembra o choque que foi para toda a comunidade e não apenas para os docentes, a concretização da mudança de estabelecimento em pleno decurso do ano letivo: “foi brutal, porque começamos o ano letivo na escola pequena e depois tivemos de mudar para o centro, logo a seguir”. Outro docente comenta, inclusivamente, a imposição externa que agravou este processo de transição, para os alunos e os docentes, situação que pode ser entendida, à luz dos referenciais teóricos, como performatividade ou seja, em que o foco do trabalho docente esse situa nas evidências: “Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade”” (Ball, 2002:4): “no meu caso, foi brutal, porque em vez de estarmos a adaptarmo-nos estávamos a ensaiar para a inauguração”(D4).

Nas entrevistas individuais houve uma referência a uma situação diferente, relativa a um sentimento de falta de apoio, de auxílio, perante dificuldades na transição. Houve, inclusivamente, o desabafo relativo a um ambiente relacional menos positivo, assinalando-se, assim, a importância que estas entrevistas assumem, no estudo, possibilitando, não apenas, uma recolha de dados acrescida, como uma oportunidade para que os docentes

possam expressar as suas reais opiniões num clima de confidencialidade, D3- “Uma coisa que eu senti é que não era ajudada, ao contrário, ainda me queriam prejudicar”.

Quadro 4.14 Memórias do processo de transição: sentiram-se apoiados, ou perdidos?

CE	e) Os docentes sentiram-se apoiados	f) Os docentes sentiram-se perdidos	g) Fatores relativos aos alunos e à escola
A	A6- amizade. Foi o que me ajudou muito a adaptar.		
B		B2- é sempre uma mudança, principalmente para mim, porque estive muitos anos sozinha. B8- eu tive dificuldade	B6- foi um ano exigente no sentido em que tivemos que nos habituar aos espaços B7- as crianças não estavam habituadas a estar tantas juntas e isso via-se no recreio. Foi um ano com muitos acidentes no recreio B8- os pais também sentiram, mesmo os que ficaram na mesma freguesia e só mudou o local da escola
C	C4- senti-me bem. A maior parte das colegas também estava pela primeira vez. C6- fui muito bem recebida pelos colegas e mesmo a integração das crianças foi muito natural		C1- senti-me bem porque não há tanta papelada como quando éramos sozinhos
D		D2- acho que a transição de uma escola pequena para um centro escolar é complicada	D2- foi brutal, porque começamos o ano letivo na escola pequena e depois tivemos de mudar para o centro, logo a seguir D4- no meu caso, foi brutal, porque em vez de estarmos a adaptarmo-nos estávamos a ensaiar para a inauguração. D3- não esquecendo a parte dos pais, que também foi complicada. Não percebiam D4- o vir de autocarro.... D2- foi muito agitado

Fonte: Entrevistas *focus group*

**Síntese:** Há poucas participações na conversa, neste tópico, o que pode ser interpretado em função da sensibilidade do tema – como corroboram os desabafos identificados nas entrevistas individuais e algum desvio do que é inquirido. Há, assim, algumas referências ao papel dos pares no processo, facilitando a imersão na nova realidade; outras respostas tendem para o que acontece com os alunos e suas famílias e só alguns docentes se referem ao impacto na sua própria transição. Mais uma vez se percebe que os docentes enfatizam fatores atinentes à vida da escola e abordam pouco as suas próprias questões pessoais. Todavia, outro entendimento deste desvio das respostas pode ser percebido da análise das entrevistas individuais. De facto, estas vieram corroborar a justificação da sua realização,

enquanto estratégia possibilitadora da livre expressão, de modo individual, a docentes cuja participação no grupo focal tinha deixado intuir a necessidade de esclarecer ou aprofundar alguns aspetos, uma vez que se notaram algumas dificuldades de relacionamento que podem ter condicionado a sua liberdade de expressar ideias e opiniões.

Verifica-se, ainda, mais uma vez, uma dicotomia nas respostas em que os CE A e C são os únicos que referem uma perspetiva de apoio pelos pares – situação passível de ser articulada com o individualismo docente e a consequente resistência à colaboração. A este propósito, lembra-se Fullan e Hargreaves (2001: 9) quando referem que “O isolamento profissional dos professores limita o seu acesso a novas ideias e melhores soluções, faz com que o *stress* seja interiorizado e acumulado”.

Será pertinente explicitar que a transição do CE D foi de maior complexidade, por razões externas ao âmbito deste estudo (abertura do estabelecimento depois do início do ano letivo, transitando em pleno período de atividades e com preparativos para a inauguração), pelo que as respostas a esta questão são um pouco mais específicas, mas, ainda assim, reveladores de uma questão emergente, que irá ser prosseguida ao longo desta apresentação e discussão de resultados: a performatividade (Ball, 2002) a sobrepor-se às questões de foro educacional – neste caso em particular, inclusivamente com a pressão de órgãos exteriores à escola, como é o caso dos municípios: “Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade”” (Ball, 2002: 4).

*iii) O que consideram que melhorou/piorou com a passagem para os centros escolares, do ponto de vista pessoal*

A questão pretendia perceber como os docentes encararam a transição, ao nível da sua individualidade.

O Quadro 4.15 traduz as quatro ordens de ideias (subcategorias micro) evidenciadas pelos docentes dos diversos estabelecimentos, relativamente a este tópico. Concretamente, as suas respostas incidiram no que melhorou (primeira subcategoria e parte da segunda), ou piorou (três últimas categorias), centradas nos fatores: h) Relação com os pares; i) Fatores físicos e materiais; j) Burocracia; e k) Autonomia/Proximidade.

**h)** A relevância das relações interpessoais, ou seja, relação com os pares, numa perspetiva de ajuda, colaboração, que emergiu no tópico relativo ao apoio na transição, voltou a ser

equacionada, desta feita por participantes dos CE B e C: B6- “eu era muito feliz na escola pequena, mas faltava a partilha”; C6- “melhorou a partilha. Pelo menos, o convívio”. Inclusivamente B8- “há um leque mais abrangente de colegas que podem ajudar, de materiais...”, faz uma referência afirmativa quanto ao cerne do presente estudo evidenciando alguns dos benefícios da colegialidade, referidos, entre outros, por Lima (2002: 41, citando Little, 1987): “coordenação de trabalho docente nas diferentes salas de aula”; para melhor “lidar com as inovações pedagógicas e organizacionais” e, mesmo, para apoiar novos profissionais, diminuindo “os efeitos negativos da mobilidade do corpo docente”.

**i)** Os fatores físicos e materiais são focados pelos docentes como indissociáveis das suas práticas, da sua profissionalidade e do seu bem-estar e, por isso, são relevados nas suas mais-valias e nas suas adversidades: D2-“ melhorou a parte dos materiais e equipamentos, o termos biblioteca”; D3- “mas os recursos humanos pioraram, porque não temos ajuda como tínhamos nas escolas pequenas”; D6- “faltam os recreios tradicionais de terra”; A1- “o ruído nas refeições, no recreio”; A3- “dei por mim a mandar calar em casa e não estava lá ninguém”.

**j)** Situações profissionais diversas ocorridas com a transição, mencionadas pelos docentes pelo seu impacto, foram estão elencadas sob a micro subcategoria de Burocracia, uma vez que estão associadas à gestão educacional, suas regras e procedimentos: A4-“Agora temos mais alunos, mas também tem a ver com a legislação que tem mudado. Acho que também não tenho tempo para fazer nada, mas isso é mais por causa dos horários e dos programas, acho”; C4- “vive-se a 200%. É mais acelerado e desgastante. Mas o currículo também alterou muito e contribuiu para isso”; C4- “pensamos que vamos ter grupos uniformes, no centro, mas nem sempre isso acontece”.

**k)** A importância da autonomia e da proximidade, mencionada por alguns docentes, no tópico anterior é novamente enfatizada nas respostas a este tópico de conversa da entrevista, no contexto de fatores como as relações com a comunidade local e educativa: D3- “Estávamos mais próximos e qualquer coisa que queríamos era mais rápido. Lidávamos diretamente com a junta, de freguesia, com a câmara, etc.” C6- “havia mais contacto com os pais. Senti um choque grande porque todas as semanas tinha pais interessados em

acompanharem os filhos através de pequenas participações e nas festas, ou passavam por nós na rua”. Numa derivação da autonomia, o sentimento de posse e, associado ao mesmo, de autoridade emerge, igualmente: A4- “era diferente a forma como se abraçava a turma: era mais minha”.

O comentário de C6- “Delegavam o ensino no professor. Aqui querem vir saber”, na mesma linha de outros, relativo à autoridade docente, permite, porém, vislumbrar uma perspetiva, aliás, enfatizada no Bloco B, relativo à supervisão: a da regulação pelos pais, que Janela-Afonso (2012: 475) reconhece, no quadro de multi-accountability:

Na realidade, os professores e as escolas estão submetidos de forma crescente a uma prestação de contas múltipla (“multi-accountability”), não apenas em relação aos ministérios da educação, às autarquias ou administrações locais e à comunidade educativa mas também aos pais e outros responsáveis pela educação (Eurydice, 2007).

Uma outra opinião suscitou, posteriormente, o pedido de esclarecimento, na entrevista individual:

Se me perguntassem se preferia trabalhar numa escola pequena ou num centro escolar, eu preferia a escola... porque era um ambiente mais familiar, porque as crianças criam laços mais facilmente na escola pequena, porque não temos tanta... porque é mais complicado trabalhar com grupos maiores de profissionais e de meninos também. Na escola pequena, como a minha não era de lugar único, os laços entre os poucos profissionais que havia eram mais fortes. Resolvemos as coisas de uma forma mais fácil e criam-se mais afetos, mais facilmente, entre profissionais (C2).

Este e um outro (igualmente recolhido na fase de entrevistas individuais) são comentários que equacionam as diversas categorias enunciadas explicitando a evidente interpenetração entre a profissionalidade e a individualidade dos docentes:

Pessoalmente, melhorou a interajuda, o convívio. Tínhamos o isolamento das escolas e passamos a trabalhar com muita gente e o que resultou foi maior convívio, troca de ideias. O que piorou foi passar mais tempo dentro do mesmo espaço, porque há mais trabalho. Depois tem influência na nossa vida pessoal (B2).

Quadro 4.15 O que melhorou/piorou com a passagem para os centros escolares, do ponto de vista pessoal

CE	h) Relação com os pares	i) Fatores físicos e materiais	j) Burocracia	k) Autonomia/proximidade
A		A8- depende dos centros escolares: eu fui para o B, tinha todo o verde e não notei tanto. Quando passei para o A é que notei mais. Detestava os	A4-Agora temos mais alunos, mas também tem a ver com a legislação que tem mudado. Acho que também não tenho tempo para fazer nada, mas isso é	A4-O tempo é outro e os relacionamentos são diferentes. Era diferente a forma como se abraçava a turma: era mais minha.

		<p>recreios quando chovia, porque não havia um espaço próprio</p> <p>A1- o ruído nas refeições, no recreio.</p> <p>A3- dei por mim a mandar calar em casa e não estava lá ninguém.</p> <p>A5- é mais agitação, mais desassossego, mas também os tempos são outros...</p> <p>A8-A serenidade</p> <p>A2- o sossego</p>	<p>mais por causa dos horários e dos programas, acho.</p>	
<b>B</b>	<p>B5-no centro escolar só nos víamos quando havia reuniões</p> <p>B8- há um leque mais abrangente de colegas que podem ajudar, de materiais...</p> <p>B6-eu era muito feliz na escola pequena, mas faltava a partilha, porque não havia as reuniões de ano, era só de núcleo.</p>			
<b>C</b>	<p>C6- melhorou a partilha. Pelo menos, o convívio</p>	<p>C5- há mais vida nos meios pequenos quando lá existe uma escola</p>	<p>C5-Passei a ter só um ano de escolaridade</p> <p>C4- vive-se a 200%. É mais acelerado e desgastante. Mas o currículo também alterou muito e contribuiu para isso. Aumentou de tal forma que contribuiu para que haja mais tensão.</p> <p>Andamos mais estressados e os garotos mais agitados, porque exigimos cada vez mais em menos tempo. A exigência é maior em termos de desenvolvimento curricular.</p> <p>C4-pensamos que vamos ter grupos uniformes, no centro, mas nem sempre isso acontece.</p> <p>C4- aqui há mais pressão</p>	<p>C6-havia mais contacto com os pais. Senti um choque grande porque todas as semanas tinha pais interessados em acompanharem os filhos através de pequenas participações e nas festas, ou passavam por nós na rua. Delegavam o ensino no professor. Aqui querem vir saber.</p> <p>C2- sim, os pais preocupam-se bastante em acompanhar as crianças.</p> <p>C2- se me perguntassem se preferia trabalhar numa escola pequena ou num centro escolar, eu preferia a escola.</p>
<b>D</b>	<p>D1- no 1º ciclo (<i>o centro escolar</i>) tem a vantagem de se trabalhar em equipa, por causa dos temas. O nosso trabalho de sala de aula é um bocado solitário e aqui foi</p>	<p>D6- faltam os recreios tradicionais de terra</p> <p>D2-melhorou a parte dos materiais e equipamentos, o termos biblioteca</p> <p>D3- mas os recursos humanos pioraram, porque não temos ajuda</p>	<p>D3- Aqui há mais burocracia.</p>	<p>D3- Estávamos mais próximos e qualquer coisa que queríamos era mais rápido. Lidávamos diretamente com a junta, de freguesia, com a câmara, etc.</p>

	uma das grandes diferenças positivas que eu senti	como tínhamos nas escolas pequenas		
--	---	------------------------------------	--	--

Fonte: Entrevistas *focus group*

**Síntese:** Esta questão colheu comentários que refletiram, não apenas a já mencionada perspectiva de associação entre a identidade profissional e a identidade pessoal, quanto a constrangimentos e fatores associados à lecionação em escolas isoladas, centros escolares e respetiva transição, como, igualmente, uma das maiores e irrevogáveis perdas derivadas da transição: o desenraizamento, a perda da proximidade com as comunidades de origem dos alunos, com repercussões ao nível do menor conhecimento das culturas locais e, como consequência, distanciamento das comunidades e das famílias, dificultando o diálogo informal tão importante na articulação e continuidade escola/família. Este desenraizamento foi mais evidente em alguns estabelecimentos do que em outros – situação que seria interessante aprofundar, até porque dois deles permaneceram no meio rural.

Ainda de salientar o desabafo perante um percurso burocrático de exigência sempre crescente, ao longo dos anos, o qual se cruza com a referida transição, embora seja independente.

Será, ainda, de assinalar, no teor de ideias expressas nas palavras de alguns docentes (e em muitas outras, ao longo deste Capítulo IV), um entendimento de *accountability* (Seabra, Morgado & Pacheco (2012); Beamish (2018), como referido acima – e também, de performatividade (Ball, 2002).

Sendo de notar que a transição se deu num quadro de mudança de políticas educativas, maior exigência com resultados, mais burocracia nos documentos que os docentes tem de produzir, sobre a sua intencionalidade e sobre as práticas, as respostas dos docentes podem refletir esta duplicidade de situações. Igualmente passível de influência, neste contexto, a crescente exigência derivada do cumprimento dos objetivos enunciados nos quadros de referência da avaliação externa, nos seus três ciclos, como referido no Capítulo II, de Enquadramento Concetual (2.1.3.).

Evidencia-se, também, que, mais uma vez, o CE B se demarca dos restantes, com uma perspetiva positiva da transição, mencionando o papel dos CE na proximidade e melhoria das relações com os pares.

*iv) Como tem lidado com a existência de eventuais diferenças de opinião, agora que trabalham com um grupo mais alargado de colegas?*

Intentando perceber eventuais vantagens, desvantagens e dificuldades da agregação ao centro escolar, no que concerne às interações com outros docentes, foram recolhidas as respostas, apresentadas no Quadro 4.16, organizadas nas seguintes subcategorias-micro:

l) É preciso saber escutar; m) Implica fatores afetivos; e n) Há obstáculos.

**l)** Apenas docentes do CEA (aquele que é de maior dimensão) emitiram opiniões relativas a esta categoria referindo que é preciso fazer uma aprendizagem de escuta, a partir da qual se tomam as decisões com objetividade: A7- “Agora há que ouvir os colegas e gerir as diversas opiniões [...]. Eu falo por mim, era uma pessoa teimosa e agora já consigo ouvir. Foram muitos anos”. As convicções expressas por A1- “aprendi a ouvir toda a gente. Aceitar, ou não, as sugestões tem mais a ver com a sugestão ser funcional para a escola, os miúdos, do que se é de A, B, ou C, independentemente de sermos amigos, ou não”, conduzem a reflexões sobre os diferentes tipos/níveis de colaboração – inclusivamente, distinguindo cooperação de colaboração.

Investigadores como Fullan e Hargreaves (2001), ou Day (2002) abordaram esta temática, distinguindo entre distintos tipos e, mesmo níveis de colaboração (desde a colegialidade forçada à colaboração plena. Alarcão e Canha (2013) apresentam uma síntese de fatores caracterizadores, mais extensamente registada no Capítulo II, do Enquadramento Concetual (2.1.2), mas, neste caso, talvez seja de referir a balcanização (Fullan & Hargreaves, 2001); Day, 2002) – uma temática sensível à qual A1 parece querer aludir, demarcando-se de tal posição - uma vez que esta parece estar muito presente no CEA, como voltará a ser percebido nas palavras dos docentes, ao longo dos diversos tópicos do focus group).

Por último, ainda nesta micro subcategoria, a “queixa” de A4- “eu reduzi muito a minha partilha de opiniões que quero dar. Uso o princípio dois ouvidos uma boca: ouvir mais e falar menos”. Parece sentir-se cerceado no seu direito a ser ouvido e participante na sua comunidade escolar – assunto que será retomado no Bloco C, mas que convoca as questões da colegialidade, mormente a colegialidade forçada (Fullan & Hargreaves, 2001).

Lima (2002:44) recorre a Hargreaves para explicitar este conceito: “em muitos sistemas educativos fortemente centralizados, ela é hoje *mandatada*<sup>37</sup> e encarada oficialmente como uma solução excelente para assegurar a implementação centralizada dos currícula”. A posição de A4 poderá situar-se naquilo que Lima (2002: 51) lembra: que as culturas das escolas envolvem indivíduos com as suas idiossincrasias, ou seja: “integram, igualmente, comportamentos e práticas, modos de agir nas escolas e de interagir com os colegas”. (Day, 2001: 129) explicita: “não devemos esquecer que as histórias de vida de alguns professores, a sua formação e os seus contextos organizacionais lhes ensinam que a privacidade é uma opção segura”.

**m)** Esta categoria foi a mais prolífica. Os inquiridos enfatizaram, porém, dois tipos de situações possíveis: por um lado, a importância da empatia como base para o trabalho em comum, referida por docentes dos CEA e C: C5- “desde que haja uma boa relação com a colega. Se não simpatizasse, não me esforçava por haver essa partilha”; C3- “tem de haver empatia”; A3- “a convivência e o conhecimento das pessoas é fundamental para saber lidar”. Por outro, foi mencionada por docentes do CEB a vantagem do estabelecimento de maior dimensão, em relação às escolas isoladas/de pequena dimensão, porque no CE há sempre possibilidade de se estabelecer um relacionamento com algum dos docentes: B4- “na escola pequena, se nos dessemos mal, era só um. Aqui há mais escolha, se não nos dermos bem com uns damos com outros”; B2- “se acontecia na escola antiga, em que tínhamos só um colega, adeus. No centro escolar, há mais possibilidades de funcionarem as coisas”.

**n)** Alguns docentes dos CEA e D mencionaram eventuais dificuldades neste processo de gestão de ideias e opiniões entre docentes, resumidas por D1- “às vezes é mais difícil chegarmos a consenso, no centro escolar”. As justificações foram de dois tipos: a desvantagem de ser um processo mais moroso, referida pelo A5- “perde-se mais tempo, porque é um trabalho de equipa mais alargada”; e a necessidade de atender a eventuais idiossincrasias, mencionada pelo A3- “Claro que há pessoas mais fechadas, com um feitio especial” – numa referência a limitações da colegialidade – situações referidas na micro subcategoria I), em relação a A4. De salientar, de facto, situações de menor capacidade de

---

<sup>37</sup> Itálico no original.

gestão emocional, ou, mesmo, cívica, confessadas por dois docentes, ambas sobremaneira importantes, no relacionamento e bem-estar e, igualmente, quando se situa o estabelecimento como uma comunidade aprendente: D3, na sua entrevista individual, menciona “por fora, parece tudo bem, mas depois sabemos que há colegas a falar nas nossas costas”. A4, que já havia expressado o seu contristamento com esta colegialidade forçada (Fullan & Hargreaves, 2001) pela agregação no estabelecimento, continua a abordar fatores determinantes na colegialidade, como o respeito e o sigilo (como se pode conferir no ponto 2.12., Alarcão e Canha (2013: 47-48), relativo à partilha de ideias no seio do grupo, ou Lo, 2002: 32): A4- “Sinto alguma insegurança porque há situações em que a confidencialidade falha. Às vezes mais vale ficar calado até para evitar conflitos”. Este docente não foi incluído nas entrevistas individuais, em função dos critérios de elegibilidade. Contudo, outro docente mencionou, de algum modo, a questão de moto-próprio, elaborando em torno da ideia de balcanização (Fullan & Hargreaves, 2002; Day, 2002), a qual, como já se assinalou, parece muito presente, no CEA: A3- “Tu notas que este lado [...] Há divisões...[...]. Sente-se, embora nem sempre, porque nós... nota-se que há elementos que fazem subgrupos”.

Quadro 4.16 Procedimentos de gestão de opiniões no centro escolar

CE	l) É preciso saber escutar	m) Implica fatores afetivos	n) Há obstáculos
A	<p>A6- tenho de ouvir muito bem os colegas para ir de encontro às suas ideias e propostas</p> <p>A7- eu tento-me adaptar. Não sinto dificuldade em trabalhar em equipa e em ouvir as outras opiniões. Tento agir democraticamente: posso nem concordar muito, mas se está em maioria...se for contra as minhas opiniões confronto as pessoas pelo diálogo.</p> <p>A4- eu reduzi muito a minha partilha de opiniões que quero dar. Uso o princípio dois ouvidos uma boca: ouvir mais e falar menos. Todos temos feitos diferentes.</p> <p>A7- Eu era uma pessoa teimosa e agora já consigo ouvir. Foram muitos anos.</p> <p>A1- aprendi a ouvir toda a gente. Aceitar, ou não, as sugestões tem mais a ver com a sugestão ser funcional para a escola, os miúdos, do que se é de A, B, ou C, independentemente de sermos amigos, ou não.</p> <p>A8- depende do conjunto de pessoas que estão connosco. Tenho sempre arranjado formas de nos divertirmos e de seguir em frente- são sempre compinchas.</p>	<p>A3- a convivência e o conhecimento das pessoas é fundamental para saber lidar. Por exemplo, nas reuniões de conselho de ano, em termos de trabalho pedagógico, ficamos a conhecer-nos melhor: sei os colegas que são mais, ou menos dinâmicos, os que tem mais tempo disponível e acabamos por conseguir fazer o trabalho que é exigido.</p>	<p>A5- perde-se mais tempo, porque é um trabalho de equipa mais alargada</p> <p>A3- Claro que há pessoas mais fechadas, com um feitio especial...</p> <p>A4- Sinto alguma insegurança porque há situações em que a confidencialidade falha. Às vezes mais vale ficar calado até para evitar conflitos.</p>

	A7- Agora há que ouvir os colegas e gerir as diversas opiniões. A2- há feitios diferentes. Se estamos num espaço pequeno e corre mal, não temos como gerir. Num espaço maior, como o centro escolar, há sempre pessoas com quem consegues trabalhar melhor e habituamo-nos uns aos outros.		
<b>B</b>		B4- na escola pequena, se nos dessemos mal, era só um. Aqui há mais escolha, se não nos dermos bem com uns damos com outros. B2-se acontecia na escola antiga, em que tínhamos ó um colega, adeus. No centro escolar, há mais possibilidades de funcionarem as coisas. B4-não é tão íntimo o contacto e varia: um dia com uns e outro com outros colegas. B8-estávamos limitados a dar com um colega. Se calhava de não correr bem... B7-aqui, dilui-se	
<b>C</b>		C5-desde que haja uma boa relação com a colega. Se não simpatizasse, não me esforçava por haver essa partilha. C3- tem de haver empatia	
<b>D</b>			D1- às vezes é mais difícil chegarmos a consenso, no centro escolar

Fonte: Entrevistas *focus group*

**Síntese:** As orientações das respostas a esta questão parecem enfatizar vantagens, mas incidem na necessidade de gestão, de um esforço, que ficou muito evidente na massiva participação do CEA, como expressam as micro subcategorias originadas a partir das palavras dos participantes: l) é preciso saber escutar; n) há obstáculos – requisito, aliás, mencionado por Alarcão e Canha (2013: 47-48).

A micro subcategoria m), por sua vez, ao enfatizar fatores relacionais, direciona a atenção para tipos e níveis de colaboração, entre os quais a balcanização, como foi mencionado acima, quanto à possibilidade de opção por entre a diversidade e multiplicidade de docentes, permitindo uma agregação associada a fatores relacionais de empatia. Lembrando o que, no Capítulo II (2.1.2.) foi referido quanto a este conceito (algo antitético do que deve ser a colaboração, aproximando-se do que se poderia denominar um

individualismo de grupo), a balcanização não une, mas divide, podendo impedir os docentes de se inserirem em outros grupos, aceitarem outras ideias, ou colaborarem na escola, como um todo (Day, 2002).

Ao longo deste capítulo, poderá perceber-se que os CE assumem alguma especificidade, quanto a estes níveis de colaboração, mas Lo (2020: 31) enfatiza a este propósito as seguintes ideias, relativas às práticas verdadeiramente colaborativas e sua importância:

To arrive at joint decisions, teachers share their intentions, ideas and practices, and are willing to invite open scrutiny and discussion. While doing so, they truly respect each other's competence and commitment, and are prepared to surrender part of their autonomy for the common good. Hence, theoretically speaking, *joint work* facilitates open and constructive dialogue on different aspects of classroom practice, programs and school policies.<sup>38</sup>

*v) Maiores diferenças que encontram na forma como se organizavam, nesse tempo e como se organizam, atualmente, com os colegas*

Este tópico direciona-se para a identificação de procedimentos de interação, averiguando a eventualidade do contributo da agregação dos docentes em centros escolares.

O Quadro 4.17 traduz as três ordens de ideias (subcategorias micro) evidenciadas pelos docentes dos diversos estabelecimentos, relativamente a este tópico, concretamente: o) Propicia articulação e partilha; p) Dificultada por fatores extrínsecos; e q) Implica perda de autonomia.

**o)** A transição para os CE foi considerada, por docentes dos CE C e D como um fator que propicia a articulação e a partilha: D1- (*antes*) “o que fazíamos era encontrar outras formas, almoçávamos juntas”; D4- “é a partilha, sobretudo quando somos mais de uma, duas turmas do mesmo ano”; C6- “Agora tentamos ir no mesmo ponto da matéria, das planificações, etc.”.

**p)** A organização entre docentes é considerada de difícil operacionalização por participantes no estudo do CEA (o de maior dimensão), devido a diversos fatores extrínsecos aos próprios docentes, relacionados com a dimensão do estabelecimento, os horários, ou a falta de pessoal não-docente, refletindo-se em questões práticas: A4- “os

---

<sup>38</sup> Tradução própria: para chegar a decisões conjuntas, os professores partilham as suas intenções, ideias e práticas e estão dispostos ao escrutínio e discussão. Neste contexto, respeitam verdadeiramente a competência e compromisso mútuos e estão preparados para abdicar de parte da sua autonomia em prol do bem comum. Portanto, do ponto de vista teórico, o trabalho conjunto facilita o diálogo aberto e construtivo em diferentes aspetos das práticas letivas, dos programas e políticas escolares.

meus alunos lavavam sempre os dentes, agora não é possível. Tínhamos uma funcionária só para uma turma, ou pouco mais”, mas igualmente, constituindo-se como obstáculos à colaboração: A8- “é mais difícil gerir os espaços. Há muitos espaços diferentes, mas somos mais e estão dependentes da ocupação”; A2- “este ano não convivemos muito uns com os outros, há sempre que fazer, é a carga horária”.

**q)** Contudo, há, também opiniões, ainda que proferidas apenas por participantes do CEB, centradas numa consequência menos positiva do novo modelo de organização dos docentes, ou seja, a perda de autonomia: B4- “era mais fácil decidir o que queríamos fazer. Agora estamos debaixo de uma alçada comum e dificilmente elegemos temas por nossa iniciativa”; B7- “agora já não és só tu a decidir”; B3- “éramos mais autónomos”; B5- “nós geríamos tudo sozinhos”; B8- “fazíamos o que queríamos”.

Falamos, então, de uma organização em cujas práticas se reconhecem consequências de uma colegialidade forçada (Fullan & Hargreaves, 2001; Lima, 2002), pelo menos na sua génese, sendo a cooperação e a articulação entre docentes, no intuito da melhoria do desempenho e das práticas, algumas das justificações das políticas educativas para a agregação de docentes (como se pode conferir no Capítulo II (2.1.4.): preocupações do Conselho Nacional de Educação e das políticas legislativas, ao longo de vários anos, sintetizadas por David Justino:

A associação dos fatores de insucesso à estrutura da rede escolar foi o argumento central das políticas de reordenamento seguidas desde 2002 e reiterada nos governos seguintes, independentemente da sua cor partidária. Destacava-se o inusitado número de escolas isoladas do 1.º ciclo, maioritariamente inseridas em contextos rurais deprimidos, com um número reduzido de alunos com elevadas taxas de retenção e simultaneamente a falta de articulação vertical entre os vários ciclos de ensino que obrigavam os alunos a mudanças sucessivas de estabelecimento e de culturas escolares díspares, sem a coerência requerida por percursos escolares de sucesso (CNE, 2017: 7).

Esta colegialidade forçada teve consequências de cariz múltiplo e diversificado – mas cujo cerne entronca na questão da perda de individualidade, autonomia e tradição de autocracia<sup>39</sup>, a qual, mesmo volvidos vários anos, ainda parece ser central na memória, e, mesmo, na própria profissionalidade destes docentes – envolvendo uma aprendizagem,

---

<sup>39</sup> Morina e Roberto (2020: 38): “líder define, sem a participação da equipe, objetivos, ações, etc. e posiciona-se como dominador”.

um caminho progressivo, como comprovam as palavras de B8, na sua entrevista individual: “Era eu própria que me organizava, porque só eu é que tinha aquele ano. Agora há necessidade de organização entre todos para a planificação de atividades da escola, ou do agrupamento”. Também D1, na sua entrevista individual expressa opinião similar: “Antes era solitário, mas havendo mais turmas e docentes a dar o mesmo ano havia necessidade de mais ajustes, havia atividades em conjunto, quando eu estava habituada a fazer sozinha sem perguntar nada a ninguém”.

Ao longo dos vários pontos de análise, em múltiplos tópicos, verificar-se-á ser esta uma temática recorrente, ou seja, muito relevante, ainda, para os docentes que continuam a manifestar dificuldade em gerir a sua individualidade num quadro de colaboração.

Quadro 4.17 Diferenças na organização entre docentes

CE	o) Propicia articulação e partilha	p) Dificultada por fatores extrínsecos	q) Implica perda de autonomia
A		A2- este ano não convivemos muito uns com os outros, há sempre que fazer, é a carga horária. A4-os meus alunos lavavam sempre os dentes, agora não é possível. Tínhamos uma funcionária só para uma turma, ou pouco mais. A8- é mais difícil gerir os espaços. Há muitos espaços diferentes, mas somos mais e estão dependentes da ocupação.	
B			B4- era mais fácil decidir o que queríamos fazer. Agora estamos debaixo de uma alçada comum e dificilmente elegemos temas por nossa iniciativa. B7- agora já não és só tu a decidir B5- nós geríamos tudo sozinhos B8- fazíamos o que queríamos B3- éramos mais autónomos
C	C6-Agora tentamos ir no mesmo ponto da matéria, das planificações, etc.		
D	D1- (antes) o que fazíamos era encontrar outras formas, almoçávamos juntas D4- é a partilha, sobretudo quando somos mais de uma, duas turmas do mesmo ano		

Fonte: Entrevistas *focus group*

**Síntese:** As opiniões dos docentes quanto a este tópico entrosam-se claramente com as expressas no ponto anterior, considerando que as dificuldades de gestão das suas interações nem sempre são fáceis e proveitosas, aparentemente, quando os CE são de maior dimensão, haja em vista a micro subcategoria em que se enquadraram as respostas dos docentes do CEA: (p) fatores extrínsecos). Ou seja, a somar a outros fatores, as questões físicas e materiais também tem a sua quota-parte no menor bem-estar dos docentes quanto à gestão da mudança para o centro escolar.

No entanto, foram geradas duas outras micro subcategorias, algo antagónicas: o) Propicia articulação e partilha, gerada a partir das opiniões de docentes dos CEC e D; e q) implica perda de autonomia, apenas mencionada por docentes do CE B. esta sectorização de opiniões, poderia merecer alguma reflexão. Contudo, na continuidade da análise das respostas, irá verificar-se que o CEB se irá revelando como aquele que poderemos considerar mais próximo de ser apelidado de comunidade de aprendizagem.

*vi) Fatores positivos/constrangimentos e as principais diferenças que encontram*

Procura-se, neste tópico, identificar constrangimentos e mais-valias da mudança para o centro escolar, ao nível das práticas pedagógicas.

O Quadro 4.18 salienta uma resposta dicotómica (constrangimentos/mais-valias), traduzidas, porém, em três ordens de ideias (subcategorias micro) evidenciadas pelos docentes dos diversos estabelecimentos, relativamente a este tópico, as quais especificam concretamente essas mais-valias: r) Propicia práticas; ou os constrangimentos: s) Dinâmica diferente; acrescentando, ainda: t) Não há diferença.

**r)** A mudança para o centro escolar é encarada por alguns docentes dos CE B, C e D como um fator positivo com repercussões nas suas práticas, em função de uma diversidade de fatores: o primeiro diz respeito a condições existentes nos CE, ao nível de fatores físicos e materiais: C3- “materiais, condições melhores, como a climatização, quadro interativo”; C4- “espaços físicos, biblioteca”; C6- “temos tudo o que nos faz falta dentro do mesmo espaço”.

Questão igualmente valorizada é a maior similaridade dos grupos, a qual possibilita a colaboração: B4- “A diversidade dos alunos das escolas limitava fazer atividades iguais em diferentes escolas”; C6- “o que é que eu ia partilhar na escola isolada se a colega tinha meio

diferente?”. Também a constituição das turmas é mencionada como um fator relevante: B7- “tinha 3 alunos de um ano”; B5- “um ano com dois alunos”.

s) Uma dinâmica diferente é equacionada sob vários ângulos: a perda de autonomia na gestão; a dificuldade em concretizar práticas educativas; uma cultura de performatividade (Ball, 2002); e as dificuldades de trabalho conjunto.

A perda de autonomia, na vertente do sentimento de posse e de autoridade, volta a ser focada, parecendo que a noção de “minha sala/minha turma/meu trabalho” ainda é sentida como muito importante: “tínhamos a nossa sala independente” (D1).

Em outra perspectiva, embora parte das situações não derivem da constituição dos CE, mas de limitações superiores que se foram colocando, os docentes do CEA consideram que o estabelecimento é limitador da sua autonomia: A4- “os horários éramos nós que os fazíamos”; A4- “Há mais burocracia, mais papéis”. Articula-se, ainda, uma perspectiva de desenvolvimento curricular *top down* (Machado & Mesquita, 2018), perspectiva que ainda será retomada: A4- “Podíamos desenvolver projetos próprios.”.

Docentes dos CE A, B e D consideram que a mudança dificulta práticas, devido à estrutura organizacional dos estabelecimentos, que imprimem uma dinâmica diferente, muito intensa: D5- “aqui o tempo voa, não há tempo para tudo”; A6- “a dinâmica é mais violenta”; B2- “a escola pequena era mais limitativa, mas organizávamo-nos melhor”; A4- “conseguia-se fazer muito mais coisas do que agora: tinha um blogue, um jornal escolar, mais atividades de expressões”.

Ângulo diverso para o qual chamam a atenção dois docentes é o relativo a uma cultura de performatividade (Ball, 2002), alheia à questão da agregação nos centros escolares, associada a políticas educativas nacionais, mas, ainda assim, pertinente e que será retomada posteriormente: D1- “a qualidade é medida pelas atividades que fazemos e temos que fazer a planificação, etc., não sobra tempo para o resto. Também não tínhamos tantas reuniões, tantos projetos”; A4- “Agora [os projetos] são impostos e em grande quantidade”.

Outra perspectiva relaciona-se com a dificuldade que persiste, em trabalhar em comunidade: D1- “tínhamos a nossa sala independente”.

**t)** Escassa, mas existente é a perspectiva de que a transição para os CE não introduziu diferenças, ao nível das práticas docentes: D4- “não há diferença”.

Esta afirmação – que irá repetir-se ao longo de vários tópicos, leva a equacionar o já referido sentido de autoridade que o isolamento e individualismo docente edificaram e que Day (2002: 21) comenta: “Uma reivindicação tradicional básica dos professores é a de que são «profissionais». Nesta ideia está implícita a perceção de uma tradição segundo a qual a sua formação lhes proporciona o domínio do conhecimento especializado”.

Fazendo o cruzamento com ideias expressas nas entrevistas individuais, o docente B8 clarificou que a transição propicia práticas, em função dos recursos, mas é mais exigente, ao nível de horário e de sobrecarga de trabalho:

Foram mais as vantagens em relação à escola pequena, porque o centro está apetrechado com materiais e equipamentos que nós não tínhamos. Constrangimentos é os horários e o número de alunos. As turmas são grandes e o professor precisa de levar todos os dias trabalho para casa, senão não se consegue dar cumprimento.

Também C2 docente menciona este tipo de mais-valias, ao nível dos recursos, mas começa por afirmar outras, associadas ao pendor colaborativo propiciado pelo CE:

Fatores positivos é nós podermos partilhar coisas, atividades, opiniões, trabalho. Diversificar as estratégias, aceder a recursos técnicos e físicos e não só, como a biblioteca e outros recursos. Como a máquina de filmar, recursos tecnológicos que na escola pequena são mais difíceis de obter. Até livros ... e espaços, por exemplo, o ginnodesportivo, os materiais para a expressão motora, que existem no centro e na escola pequena não existiam (C2).

Todavia, o mesmo participante assinala, igualmente, constrangimentos ao nível das interações entre docentes explicitando que, apesar de, muitas vezes, serem difíceis, como foi percebido na análise dos tópicos *iv)* e *v)*, em que o fator afetivo não está muito presente nos CE, porque é necessário saber gerir relacionamentos e fazer cedências tal não é impeditivo da qualidade das práticas:

Os constrangimentos são mesmo as relações humanas. É o maior constrangimento. O resto ultrapassa-se muito bem. É ter que aceitar contrariedades, mas isso não se reflete nas práticas, só cria um mau ambiente. Criam-se ambientes difíceis, mas não limitam as práticas (C2).

Quadro 4.18 Fatores positivos, constrangimento e diferenças nas práticas pedagógicas

CE	r) Propicia práticas	s) Dinâmica diferente	t) Não há diferença
A		A6- a dinâmica é mais violenta A2- do meio rural para o urbano há uma forma diferente de lidar com alunos, pais e colegas.	

		<p>Num meio rural há laços diferentes. Almoçamos juntos. No grande é diferente, mais colegas... não é tão íntimo. Há mais burocracia</p> <p>A3- a alteração dos horários veio influenciar muito</p> <p>A4- conseguia-se fazer muito mais coisas do que agora: tinha um blogue, um jornal escolar, mais atividades de expressões... Há mais burocracia, mais papéis. Podíamos desenvolver projetos próprios. Agora são impostos e em grande quantidade. Os horários eramos nós que os fazíamos. Também não tínhamos tantas reuniões, tantos projetos.</p>	
<b>B</b>	<p>B4- Antes as realidades eram diferentes, mas agora já estamos todos dentro do mesmo quadro e é mais fácil haver atividades iguais. A diversidade dos alunos das escolas limitava fazer atividades iguais em diferentes escolas</p> <p>B7- tinha 3 alunos de um ano</p> <p>B5- um ano com dois alunos</p>	<p>B2- a escola pequena era mais limitativa, mas organizávamo-nos melhor</p> <p>B4- as atividades vem mais formatadas. Há mais regras e limitações embora também haja mais apoios.</p> <p>B8- até para tirar uma fotocópia não é tão simples</p>	
<b>C</b>	<p>C3- materiais, condições melhores, como a climatização, quadro interativo</p> <p>C4- espaços físicos, biblioteca</p> <p>C6- temos tudo o que nos faz falta dentro do mesmo espaço</p> <p>C6- o que é que eu ia partilhar na escola isolada se a colega tinha meio diferente?</p> <p>C3- de qualquer maneira tem sempre certas vantagens (o centro)</p>		
<b>D</b>	<p>D1- nas escolas pequenas a adesão aos projetos era menor. Agora não é assim</p>	<p>D5- aqui o tempo voa, não há tempo para tudo</p> <p>D1- tínhamos a nossa sala independente. A qualidade é medida pelas atividades que fazemos e temos que fazer a planificação, etc., não sobra tempo para o resto</p>	<p>D4- não há diferença</p>

Fonte: Entrevistas *focus group*

**Síntese:** Na generalidade, os docentes encontram muitas diferenças, contudo, verifica-se que a tendência é para destacar os constrangimentos. É claramente reconhecido que a transição para os centros escolares coincidiu com outras mudanças nas políticas educativas que provocaram diversas alterações na profissionalidade docente, incluindo um diferente tipo de exigências educacionais e performativas, tal é visível quando os docentes incidem a sua atenção em fatores extrínsecos às dinâmicas de um centro escolar enfatizando fatores burocráticos (CE A, B e D), ou relacionados com os espaços e materiais (C3, C4, C6), como

termos de comparação entre as duas realidades. Parece evidenciar-se que estas questões se tornam mais relevantes, para o seu trabalho pedagógico. Não obstante, é realçado que a existência de melhores condições se repercute nas práticas e que o CE é propiciador do trabalho em conjunto

Este tópico, em função das opiniões que os docentes expressaram, tem similaridades com o tópico v). Ou seja: os fatores extrínsecos aos docentes, gerados em função das características do estabelecimento acabam como revelar-se de uma grande influência nas suas práticas – limitando-as, reestruturando-as, ainda que, também, provocando/possibilitando a interação e a necessidade de cooperar, ou, mesmo colaborar.

Assim, algumas opiniões dão justificação às políticas educativas favoráveis à agregação das escolas e dos docentes, porque o passarem a estar juntos provocou a necessidade de interagirem para gerirem os recursos, para se organizarem. Contudo, como os mesmos deixam entrever, há um custo elevado ao nível da sobrecarga de trabalho e do abandono de ideias e projetos mais focados nas próprias realidades (Caetano, 2003) – uma vez que eles são impostos *top to down*, por força de políticas de performatividade, cada vez mais emergentes, que fazem da inovação das práticas um requisito para as escolas alcançarem a menção máxima de avaliação (Seabra et al, 2020). Esta situação está claramente expressa no III Ciclo de Avaliação, através do referente “Inovação curricular e pedagógica” do domínio “Prestação do serviço educativo” (IGEC, 2019b: 4).

Ainda de notar que a regulação institucional de que fala Barroso (2003: 64) articula com a de regulação, quanto à “coordenação, controlo e influência exercidas pelos detentores de uma autoridade legítima” e que leva Cabral e Alves (2017: 7) a referirem:

Muitos professores andam perdidos pelas escolas; perdidos entre a sua vontade de educar, de emancipar, de libertar e a asfixia de um cumprimento (por vezes cego) de programas enciclopédicos, tendencialmente vazios e inúteis; perdidos entre uma obrigação de presença meramente funcional e a obrigação de um serviço que tem de fazer dos seus alunos autores de futuro; perdidos entre lideranças ora inspiradoras e mobilizadoras, ora tóxicas.

Haja, assim, em consideração as palavras de Canário (1996: 65), relativamente à inovação: “as práticas não se criam nem se modificam por decreto” e tendem “a ignorar ou a reconfigurar as propostas que lhe são enviadas de ‘cima’.

#### 4.2.1.2. A2-Perceber se os docentes associam essa mudança com melhoria das suas práticas e se identificam fatores

Esta segunda categoria tem por objetivo averiguar o eventual contributo dos CE para as práticas inovadoras e a melhoria do desempenho docente, através da diversificação de estratégias, da partilha de recursos entre docentes, do diálogo entre os mesmos, ou outros procedimentos que o facto de estarem em comunidade poderá propiciar.

*vii) Mudanças nas suas práticas docentes, e/ou melhoria do seu desempenho no decurso da transição*

Esta subcategoria, ou tópico do guião, inicia a abordagem à questão da eventual mudança, nas práticas pedagógicas em contexto de sala de aula, começando pela elencação dessas mudanças.

As respostas evidenciadas no Quadro 4.19, apesar de não muito numerosas, traduzem três ordens de ideias (subcategorias micro) evidenciadas pelos docentes de três dos estabelecimentos, relativamente a este tópico, concretamente: u) Perspetiva Pedagógica: formação e melhoria de desempenho; v) Perspetiva Burocrática: fatores físicos e materiais; e w) Não há diferenças.

**u)** A formação informal, de melhoria de desempenho foi assinalada por docentes dos CE B e C numa orientação para o aumento dos saberes, uma formação em contexto, ao longo do tempo com impacto efetivo: B8- “pela troca de ideias”; B4- “estamos em formação todos os dias. Sozinhos não há formação nenhuma”; B2- “até o conhecimento”; C6- “partilha de experiências”.

Estas ideias articulam-se como, já foi sinalizado num tópico anterior, com o que refere Gonçalves (2005) sobre o desenvolvimento profissional, o qual está nas mãos, em primeiro lugar, do próprio docente. Forte (2009) convoca diversos investigadores (entre os quais Sachs (2009: 100), para coincidir nesta mesma convicção de que o docente é o primeiro responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional contínuo (DPC), sendo requerida, para tal, capacidade de adaptação e abertura à mudança: “um desafio significativo para os professores, na medida em que requer flexibilidade da sua parte [...porque] incide na sua própria aprendizagem, sendo transformador no seu propósito e nos seus resultados” (Forte, 2009: 118).

**v)** Como tem acontecido em outras questões, os fatores físicos e materiais são, mais uma vez, valorizados pelos participantes no estudo. Para alguns docentes, como uma perda de estratégias, numa perspetiva não-facilitadora: A8- “eu sinto é a falta do quadro de giz: adoro o quadro interativo, mas o giz dava muita liberdade para brincar, colocar desafios. As canetas no quadro branco, não é igual”. Mas, igualmente, como um contributo para a melhoria: B4- “os materiais a que temos acesso, os recursos”; C5- “Melhorou por ter só um nível”.

Mencionada, mais uma vez é a questão de perda de autonomia, associada à já mencionada gestão do currículo *top down* (Machado & Mesquita, 2018): C3- “mas havia mais saídas”; C4- “havia mais liberdade para flexibilizar o currículo”.

**w)** De atentar na micro subcategoria expressa na opinião de C5- Não há diferença, quanto às práticas: “trabalhávamos igual... o empenho é o mesmo” – o qual retoma a questão de que o professor é sempre competente, ou seja, não precisa de mudanças, nem de esforçar-se por melhorar (Day, 2002). O CED não se manifestou, expressando as suas ideias apenas relativamente ao ponto seguinte. Contudo, na entrevista individual, D1 referiu a propósito: “Agora: é um facto que, nas escolas pequenas, as atividades eram menos ricas, porque eram sempre feitas pelo mesmo conjunto de pessoas e no centro escolar há mais diversidade de ideias, o que influencia e enriquece mais o trabalho”.

Quadro 4.19 Repercussões dos CE na mudança e melhoria do desempenho docente

CE	u) Perspetiva Pedagógica: formação e melhoria de desempenho	v) Perspetiva Burocrática: autonomia e recursos	w) Não há diferenças
A		A8- eu sinto é a falta do quadro de giz: adoro o quadro interativo, mas o giz dava muita liberdade para brincar, colocar desafios. As canetas no quadro branco, não é igual.	
B	B8- pela troca de ideias B4- estamos em formação todos os dias. Sozinhos não há formação nenhuma B2- até o conhecimento ( <i>umenta</i> )	B1- sim B4- os materiais a que temos acesso, os recursos	
C	C6- partilha de experiências	C3- mas havia mais saídas [atividades fora da escola] C4- havia mais liberdade para flexibilizar o currículo. C5-Melhorou por ter só um nível	C5- trabalhávamos igual... o empenho é o mesmo.

Fonte: Entrevistas *focus group*

**Síntese:** Relativamente à elencagem de eventuais mudanças nas práticas pedagógicas em contexto de sala de aula, foi reduzida a quantidade de respostas. Aventamos que tal facto será devido ao enfoque que é colocado pelos docentes na explicitação apresentada de seguida. Contudo, merece destaque alguma relevância que é atribuída aos CE como agentes propiciadores de uma formação vocacionada para as práticas contextualizadas. Paralelamente, ao invés (numa dicotomia de ideias que irá acompanhar todo este Capítulo IV), traduzindo a realidade, porque são distintas as personalidades de que uma comunidade escolar é composta), é visível, neste tópico (na micro subcategoria w), mas repetindo o tópico vi), na micro subcategoria t)-“não há diferença”) um tipo de posicionamento de alguns docentes que irá reaparecer, ao longo da entrevista de *focus group*: os professores são sempre competentes e não são fatores externos que irão influir, ou seja: não precisam de melhorar. Esta posição de afirmação de autoridade inabalável, como se, por ser professor, a capacitação seja permanente e indiscutível, foi aqui discutida com apoio em Day (2002), Gonçalves (2005) e Forte (2009), concluindo-se ser essencial que os professores sejam capazes de “questionar a própria prática” (Day, 2002: 153). Ou seja: tomar consciência da necessidade de mudar e melhorar, por si próprio, sem que tal lhe seja imposto, ou exigido. Neste seguimento, será importante que haja espaço para que o livre debate destas temáticas seja possível: momentos, como o da realização do grupo focal, em que os docentes dialogam sobre a sua profissionalidade e se discutem estas questões para ajudar os próprios docentes nas suas práticas de autorreflexão – tendo sido, aliás um dos comentários de docentes, no decurso da entrevista de grupo focal o de que foi importante a conversa havida, ajudando-os a dialogar sobre temáticas relacionadas com a sua própria profissionalidade e não apenas os alunos e o currículo: A1- “ às vezes nem temos tempo para conversar sobre estas coisas”.

*viii) Fatores envolvidos nessas mudanças, por exemplo, quanto a questões como a articulação curricular, ou a inovação*

Na continuidade do anterior, este tópico pretendeu averiguar o impacto da mudança para os CE, no que concerne a dois fatores em particular: a articulação educativa e a inovação. O Quadro 4.20 traduz as três ordens de ideias (subcategorias micro) evidenciadas pelos docentes dos diversos estabelecimentos, relativamente a este tópico: x) Articulação; y) Inovação; z) e Não houve diferenças.

**x)** A articulação, entendida pelos docentes numa perspetiva de verticalidade, ou seja, com alunos e docentes do nível anterior/subsequente, presente no estabelecimento (respetivamente, se se tratava de professores de 1º ciclo do ensino básico, ou de educadoras de infância), foi amplamente o fator considerado como o mais relevante, por inquiridos de todos os estabelecimentos. Os docentes dos CE C e D enfatizaram o papel da transição para os centros escolares neste processo: C2- “O centro escolar facilita a articulação”; D2- “nas escolas isoladas não era prático, porque estavam separadas”; D4- “é o bem que o centro trouxe, articulamos mais”.

Os docentes dos CEA e B, por sua vez, explicitaram práticas e comportamentos de articulação, bem como as suas vantagens para os alunos: A3- “Também as provas de avaliação interna que elaboramos em conjunto”; A5- “há muita interação entre as colegas e as crianças das outras salas. Fazem-se muitas atividades em conjunto”; A7- “vemos uma atividade interessante e partilhamos e fazemos juntos. Pomos os alunos a trabalhar em conjunto, vão à sala dos colegas...”; B1- “conhecemos bem os alunos uns dos outros e até um bocadinho o que os colegas estão a fazer nas turmas”; B2- “comentamos as aprendizagens e articulamos muito, até para as crianças se familiarizarem com os nomes dos materiais, com o que se faz no 1º ciclo”.

**y)** A inovação, por sua vez, foi mencionada apenas por docentes do CEA, até porque, como se percebeu em outras respostas anteriores, os docentes afirmam que já eram inovadores antes da transição: A7- “eu já trabalhava dessa forma, mas habituei-me a trabalhar com desafios”. Contudo, A1 explicita claramente de que forma a transição para o CE foi uma alavanca para a mudança:

O facto de sair de uma escola com uma turma de dois anos de escolaridade e pouco numerosa para um grande centro escolar obrigou-me a sair muito rapidamente da minha zona de conforto. Ao longo da vida, vais sempre inovando alguma coisa, mas também vais criando hábitos e com a passagem para o centro, isso muda. Tens de fazer trabalho colaborativo. Agora, até gosto e agradeço a quebra na minha rotina.

**z)** Houve, ainda que apenas através da afirmação de dois docentes, a desvalorização de qualquer papel do CE na mudança de atitudes de inovação: A4- “na minha escola eu já usava tecnologias, como o projetor”; ou de articulação vertical: C4- “Já articulávamos antes: os meninos vinham ao primeiro ciclo. Já havia visitas e atividades, porque já se exigia, mas não estávamos no mesmo edifício. Era preciso transporte”.

Quadro 4.20 Fatores envolvidos nas mudanças: articulação curricular e a inovação

CE	x) Articulação	y) Inovação	z) Não houve diferenças
A	<p>A5-há muita interação entre as colegas e as crianças das outras salas. Fazem-se muitas atividades em conjunto.</p> <p>A7- vemos uma atividade interessante e partilhamos e fazemos juntos. Pomos os alunos a trabalhar em conjunto, vão à sala dos colegas...</p> <p>A3- fazemos atividades colaborativas, como um trabalho com troca de salas, os alunos criaram textos, escreveram-nos no computador e mostraram no quadro interativo. Também as provas de avaliação interna que elaboramos em conjunto. Já sabemos que temos de fazer este tipo de coisas e registar.</p>	<p>A7- eu já trabalhava dessa forma, mas habituei-me a trabalhar com desafios.</p> <p>A1- o facto de sair de uma escola com uma turma de dois anos de escolaridade e pouco numerosa para um grande centro escolar obrigou-me a sair muito rapidamente da minha zona de conforto. Ao longo da vida, vais sempre inovando alguma coisa, mas também vais criando hábitos e com a passagem para o centro, isso muda. Tens de fazer trabalho colaborativo. Agora, até gosto e agradeço a quebra na minha rotina.</p>	<p>A4- na minha escola eu já usava tecnologias, como o projetor.</p>
B	<p>B2- comentamos as aprendizagens e articulamos muito, até para as crianças se familiarizarem com os nomes dos materiais, com o que se faz no 1º ciclo.</p> <p>B1- conhecemos bem os alunos uns dos outros e até um bocadinho o que os colegas estão a fazer nas turmas</p>		
C	<p>C2- O centro escolar facilita a articulação</p> <p>C3-a articulação é maior. Existe mais articulação entre docentes de turmas do mesmo ano</p>		<p>C4-Já articulávamos antes: os meninos (<i>da educação pré-escolar</i>) vinham ao primeiro ciclo. Já havia visitas e atividades, porque já se exigia, mas não estávamos no mesmo edifício. Era preciso transporte</p>
D	<p>D2- nas escolas isoladas não era prático, porque estavam separadas (<i>articular pré-escolar e 1º ciclo</i>)</p> <p>D1-É muito fácil (<i>a articulação</i>): temos muitos momentos em que nos juntamos</p> <p>D5- articulamos em projetos</p> <p>D4- é o bem que o centro trouxe, articulamos mais</p> <p>D3- é mais fácil</p>		

Fonte: Entrevistas *focus group*

**Síntese:** As opiniões recolhidas no contexto deste tópico, não obstante, algumas afirmações que traduzem certa resistência, evocando a perspetiva tradicional ainda, quiçá, arreigada a algumas mentalidades, de que os docentes são mestres que não carecem melhorar – situação oportunamente discutida – parecem traduzir que as oportunidades e práticas de articulação curricular terão sido um dos fatores positivos da congregação das comunidades

escolares dispersas num mesmo estabelecimento, sendo que o papel do CE na constituição de uma comunidade de aprendizagem é mencionado expressamente por A7.

É enfatizada a questão da facilidade, ao nível da proximidade física e da existência de turmas com os mesmos anos de escolaridade. Mas as práticas estendem-se, também, a atitudes colaborativas entre os docentes, como a preparação de provas em comum, ou atividades conjuntas entre turmas e docentes. Uma colegialidade forçada, gerada por diretivas institucionais (Caetano, 2003), propiciadora de proximidade física e de conjugação de características comuns (como as turmas do mesmo ano de escolaridade) constituiu, assim, a base geradora de práticas colaborativas espontâneas entre os docentes, de vária ordem, correspondendo, deste modo, a distintos níveis de colaboração.

Lembrando as afirmações de investigadores como Lo (2020), explicitadas no Capítulo II, de Enquadramento Concetual (2.1.2.), as práticas colaborativas são diversificadas, traduzindo um diferente grau de envolvimento entre os docentes, mas sobretudo, um diferenciado processo de apropriação do trabalho em comum, com as suas correspondentes mudanças do modo de pensar do professor, de uma perspetiva individualista a uma perspetiva de colegialidade. Menciona-se, a título de exemplo, uma primeira fase em que os docentes apenas conversam, comunicando aos pares as suas ideias, ou as suas práticas, preservando o tipo de trabalho individualizado – da qual pode ser exemplo algum tipo de articulação curricular, composta por “trocas esporádicas e informais” (Day, 2022: 53).

Num segundo nível – já de efetiva colaboração, ainda que não bilateral – situa-se o apoio aos pares, quando estes o requerem – situação que Day (2002: 53) refere como episódica, uma vez que pode ser associada a um sentimento de “admissão da própria incompetência”.

As partilhas de materiais e de ideias pedagógicas, numa prática recíproca, “rotineira”, da qual ambos beneficiam, traduzem o gérmen de um espírito de comunidade. Contudo, tais partilhas ainda pecam, ou por constituírem, frequentemente, “amostras selecionadas, ou porque “os professores tanto podem revelar muito, como pouco, do seu pensamento” (Day, 2002: 53). Ainda que num patamar inferior, este será, efetivamente, o cerne do que, num nível superior, se apelidará de colegialidade plena – e que Little (1990, citado por Day, 2002: 53), reserva para a atribuição do conceito de colaboração “verdadeiramente

consequente no ensino” – podendo ter, como exemplos, o trabalho colaborativo de preparação de provas e as atividades conjuntas.

Por fim, a colaboração plena, presente em situações como o trabalho conjunto: “shared responsibility for the work of teaching”<sup>40</sup> (Lo, 2020: 31), no contexto do qual os intervenientes partilham responsabilidades e tomam decisões conjuntas, seguindo a mesma linha de ação.

Para o efeito, os docentes trocam previamente ideias, intenções e práticas que deixam à discussão e reflexão dos pares. Estas atitudes envolvem o respeito pelas capacidades dos colegas e a partilha de poder e de autonomia (Day, 2002).

Por último, a questão da inovação, menos afirmativa, como já se referiu, foi, ainda assim, aflorada sob dois prismas, aliás, articulados entre si: um deles, o do já evidenciado contributo para tal em função da existência de comunidades de aprendizagem, neste caso, propiciada, concretamente, pelo trabalho colaborativo; o outro, o do desafio para sair do *status quo* e abraçar a mudança.

Estas ideias estão em linha com o que foi problematizado no Enquadramento Concetual (2.1.3.), articulando-se conceções e orientações de investigadores como Canário (1996); Gonçalves (2005); Caetano (2003); Beamish (2018); ou Henriques et al. (2020), constatando-se assim, ser uma situação tão relevante quanto transversal ao passar das décadas.

A convicção é de que a mudança só adquire eficácia quando é participada e assumida pelos envolvidos numa conexão “que consideramos estreita entre mudança educacional e culturas colaborativas” (Henriques et al., 2020: 149).

Sendo que estas investigadoras aludem a diversos tipos de mudança, em função da sua origem, enquanto, governamental, institucional, ou local, apoiando-se em opiniões expressas num documento da Comissão Europeia (CE, 2015, citada por Henriques et al., 2020: 152), introduziram uma nova ideia: a da colaboração entre diferentes esferas de ação do contexto educativo, “porque as culturas colaborativas podem assim representar o melhor ajuste para as competências e mudanças complexas exigidas, hoje, aos professores

---

<sup>40</sup> Tradução própria: responsabilidade partilhada pela função de ensinar.

e às escolas “. Enfatizam, deste modo, a necessidade do alargamento do âmbito colaborativo:

é basilar que os professores colaborem não só entre si, mas também com todos os outros atores educativos, partilhando problemas, refletindo em conjunto e desenvolvendo projetos que partam de problemáticas identificadas pelos próprios professores, com vista à resolução das mesmas, sempre numa lógica coletiva (Henriques et al., 2020: 151)

*ix) Fontes/processos a que recorrem para encontrar novas ideias, estratégias e recursos pedagógicos, ultrapassar dificuldades em relação a determinados alunos*

O teor das respostas originou quatro subcategorias micro (apresentadas no Quadro 4.21), correspondentes a outras tantas fontes/processos de encontrar respostas e ajuda para situações pedagógicas, as quais foram organizadas de forma sequencial, de modo a possibilitar a articulação da última categoria com as respostas ao tópico subsequente: aa) Sozinha; ab) Internet; ac) Ações de formação; e ad) Partilha/diálogo.

**aa)** Esta micro subcategoria foi mencionada apenas por D1: “É sozinha”. Contudo, na entrevista individual, explicitou referir-se à tomada de iniciativa, à sua autorreflexão e compreensão da necessidade de procurar informação e, aliás, mencionou a importância das atitudes de diálogo e colaboração:

Foi no sentido de ser eu a procurar ajuda e estratégias, de não haver necessidade de nada formal, que acaba por ser contraproducente, para resolver esses assuntos, de não ficar à espera. Por exemplo, em relação à consciência fonológica (que vimos que havia muitos meninos com dificuldades) já contactei as colegas que trabalham bem nessa área para me ajudarem a arranjar estratégias. Não precisei que viesse a escola dizer-me que havia esse problema e que era preciso melhorar. Não preciso, quero dizer, de uma estrutura formal para resolver: a colaboração deve ser espontânea (D1: entrevista individual).

Ainda no contexto das entrevistas individuais, alguns docentes referiram o trabalho individual como processo de recolha de estratégias pedagógicas, mas também incluíram outros procedimentos: B8- “Sim...trabalho individual do professor, trabalho em pequenos grupos, partilha de materiais...”; A3- “São todas: o trabalho individualizado do professor, a preparação das aulas é muito importante, a partilha, também as conversas por ano e de grupo”.

**ab)** A Internet, como fonte de recolha de materiais, ideias e estratégias pedagógicas foi mencionada apenas por A7, entre outras fontes que referiu: “E a Internet, também”.

Nas entrevistas individuais, como explicitado acima, houve mais opiniões consentâneas, incluindo a de B2- “Eu acho mais importantes os materiais pedagógicos, jogos, livros, programas de Internet”.

**ac)** As ações de formação foram uma das fontes mencionadas por A7, o qual considerou pertinentes as diversas opções de resposta, com exceção do trabalho individual.

**ad)** A partilha/diálogo foi a opção mais salientada, embora predominantemente por docentes do CEB: B6- “As partilhas”; B5- “A opinião dos colegas”; B4- “A partilha pedagógica ajuda bastante”.

Sendo que os docentes do CEC não se pronunciaram, quanto a este tópico, recorreu-se à entrevista individual – na qual apenas um dos docentes elegíveis participou efetivamente. Este referiu diversas fontes, entre as quais as partilhas com os pares, terminando por enfatizar o papel dos CE no processo de melhoria: “A Internet, as práticas de outros colegas, a partilha de estratégias e a literatura, também. Os centros escolares, neste aspeto, facilitam, na partilha que se faz entre colegas, porque, depois, é um trabalho pessoal, na sala” (C2- entrevista individual).

Quadro 4.21 Fontes/processos de recolha de materiais, ideias e estratégias pedagógicas

CE	aa) Sozinha	ab) Internet	ac) Ações de formação	ad) Partilha/diálogo
<b>A</b>		A7- E a Internet, também	A7- Formação	A7-E a partilha entre colegas
<b>B</b>				B6-As partilhas B5-A opinião dos colegas B4-A partilha pedagógica ajuda bastante
<b>C</b>	D1- É sozinha			

Fonte: Entrevistas *focus group*

**Síntese:** Chegando, nesta fase das entrevistas de grupo focal, ao cerne de uma das suas temáticas (que o tópico seguinte irá, ainda, clarificar), averiguam-se procedimentos de atualização pedagógica, intentando perceber se algum contributo para tal adveio das trocas interdocentes propiciadas pela coexistência no centro escolar.

Embora não tenham sido muitas e os docentes do CEC não se tenham pronunciado, o teor das afirmações permite perceber, para além da escassez de respostas, uma dispersão de fontes utilizadas pelos docentes, evidenciando, desta maneira, a complementaridade das mesmas, a preocupação e a necessidade que os docentes evidenciam de busca de recursos. As opiniões recolhidas no tópico seguinte prosseguirão este esclarecimento, enfatizando questões relevantes associadas.

*x) Em que circunstâncias consideram que os centros escolares facilitam/dificultam, de alguma maneira)*

As subcategorias micro, apresentadas no Quadro 4.22 foram as pré-definidas a partir do teor da subcategoria, ou seja: desvantagens: ae); e vantagens, estas subdivididas em af) Vantagens gerais; e ag) Vantagens quanto à formação entre pares.

**ae)** As desvantagens foram referidas apenas por um docente e incidiram em fatores físicos e materiais: A3- “mas deviam ser bem apetrechados. São uma mais-valia, embora haja algumas falhas...”

**af)** Vantagens diversas foram mencionadas, novamente, por dois docentes do CEA, mas, também por um participante do CEC. Enquanto A3 afirmou, de forma genérica, que os centros escolares são um ponto positivo, foi salientada pelo docente A7, como principal consequência a quebra do isolamento: “já não me via a trabalhar numa escola pequena sozinha”. Derivada dessa quebra, a importância de se poder “desabafar” com algum colega (C3).

**ag)** Ainda que as afirmações de A7 e C3 possam ser relacionadas com o papel dos pares, a explicitação desse fator positivo foi realizada por docentes dos CEB, C e D, constituindo a vantagem mais enfatizada. Poderia este papel ser, ainda, classificado em função do seu impacto a diversos níveis, sobressaindo a partilha de ideias, opiniões: D2- “nós conversamos muito, não é bem para encontrar estratégias, mas ao conversarmos, ao vermos a forma como resolvem as (*dificuldades*) delas e o facto de haver tanta gente com tantas opiniões”; o apoio profissional: B7- “dá-nos certa segurança perante problemas: se achamos que estamos a ser picuinhas... e até para mandar mensagens aos pais, é bom poder pedir uma opinião”; ou a formação específica: B2- “eu tenho algumas dificuldades a nível de informática e no centro escolar há sempre um colega a quem posso pedir ajuda”.

Nas entrevistas individuais – mais uma vez evidenciando-se a relevância da opção pela inclusão desta técnica de recolha de dados, a qual, além de favorecer a triangulação, permite a recolha de opiniões de uma forma mais próxima e preservando o direito à confidencialidade – esta última ideia, relativa à constatação das vantagens das interações entre pares, ao nível da profissionalidade e até, da melhoria de desempenho, foi corroborada por vários docentes, permitindo assinalar que:

- A colegialidade forçada, imposta, através de uma mudança governamental (Henriques et al., 2020), constituiu uma estratégia com resultados favoráveis, possibilitando a agregação dos profissionais e, assim, criando oportunidades de convívio e interação facilitadores da divulgação de ideias – ou seja, de um nível inicial de colaboração feito de “trocas esporádicas e informais” (Day, 2022: 53): B2- “Os centros facilitam porque sendo muito gente, beneficiamos com as ideias de todos, é mais diversificado, mais rico”;
- Trata-se de uma construção progressiva de relacionamentos, os quais, além de mais frequentes, podem, também, ser mais amplos, no quadro da consolidação de culturas docentes mais fortes (Day, 2002: 54), incluindo, por exemplo, a articulação entre os dois níveis de ensino presentes no CE: D3- “No centro, entre colegas, entre pares, nos diálogos, se, para uma, deu resultado, a gente experimenta. Mesmo entre níveis de ensino. Tenho aprendido com os colegas do outro ciclo”;
- Além de um nível mais avançado de colaboração, as interações entre pares podem, inclusivamente, traduzir-se num contributo eficaz para a aceitação da necessidade de mudança e melhoria pelo próprio docente, através da constatação informal de outros modos de fazer e de pensar a sua profissionalidade, ganhando sentido ideias de Fullan (1996, citado por Oliveira & Courela, 2013: 101), de que a mudança implica tempo e não ocorre por transferência, “emergindo como necessário desenvolver um percurso onde a apropriação se vá fazendo de modo sustentado”. Também, de Gonçalves (2005: 15) quanto à convicção de que o desenvolvimento profissional está nas mãos, em primeiro lugar, do próprio docente, relevando a importância das práticas de partilha, diálogo e colaboração, sendo essencial que o professor proceda, à “apropriação, utilização e (re)construção do conhecimento pedagógico”: C2- “Claro que uma pessoa aprende sempre com os outros.

Melhoria, há sempre. Com os centros, temos mais recursos disponíveis e pessoas com quem partilhar dúvidas e isso torna-nos melhores profissionais e as práticas melhoram”;

- Por fim, a afirmação de B8- “Estamos a fazer isso, até, neste momento, sobre novas tecnologias, estamos a fazer formação uns com os outros para aplicarmos na sala de aula”. Esta permite a discussão de diversas questões: desde logo, o reconhecimento de práticas de colegialidade autêntica, em que os docentes, voluntariamente, se congregam, porque sentem à-vontade para o fazer; porque partilham das mesmas necessidades e convicções, para a melhoria das práticas e o sucesso escolar dos alunos da sua comunidade, como refere o docente, mencionando o impacto na sala de aula. De facto, esta afirmação enquadra-se no perfil de uma colegialidade plena, em que:

poderão ser exercidas funções particulares por diferentes elementos do grupo, mas, num processo colaborativo, tais funções não implicam hierarquia de poder”; “entendimento comum sobre o que significa e o que implica colaborar e que haja acordo sobre o interesse de trabalhar em conjunto sobre um determinado tema [...], uma visão partilhada”; a responsabilidade sobre o processo de realização dos propósitos que a justificam seja equilibradamente assumida e partilhada” [...]. É dessa corresponsabilização que nasce a riqueza e a eficácia das soluções e o sentimento de pertença”; “vontade de realizar com os outros [...], confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências, acreditar que com ele é possível ir mais longe do que sozinho [...]; abertura face ao outro e à possibilidade de autotransformação” (Alarcão & Canha, 2013: 47-48).

Assim, pode cogitar-se que esta afirmação de B8 marca claramente a posição que se irá afirmando ao longo deste quarto capítulo, de apresentação e discussão de resultados de que o CEB se poderá considerar como uma comunidade aprendente em germinação contínua.

Quadro 4.22 Vantagens e desvantagens dos CE quanto a fontes e processos de apoio às práticas

CE	ae) Desvantagens	af) Vantagens gerais	ag) Vantagens: formação entre pares
A	A3-mas deviam ser bem apetrechados. São uma mais-valia, embora haja algumas falhas...	A3- os centros escolares são um ponto positivo A7- já não me via a trabalhar numa escola pequena sozinha	
B			B2-eu tenho algumas dificuldades a nível de informática e no centro escolar há sempre um colega a quem posso pedir ajuda. B7- dá-nos certa segurança perante problemas: se achamos que estamos a ser picuinhas... e até para mandar mensagens aos pais, é bom poder pedir uma opinião.
C		C3- desabafar	C6- ajuda a atender mais aos alunos, porque podemos conversar mais umas com as outras.

D			D2- nós conversamos muito, não é bem para encontrar estratégias, mas ao conversarmos, ao vermos a forma como resolvem as (dificuldades) delas e o facto de haver tanta gente com tantas opiniões.
---	--	--	---

Fonte: Entrevistas *focus group*

**Síntese:** Este tópico encerra a primeira parte da entrevista de grupo focal, a qual estava centrada nas questões associadas à transição dos estabelecimentos de reduzida dimensão para os grandes centros escolares.

Como o Quadro 4.22 permitiu perceber, as respostas dos docentes centraram-se na dicotomia vantagens/desvantagens, não originando nenhuma outra que se lhes pudesse ser acrescentada, mas permitiram especificar um pouco quais seriam essas vantagens.

Com muito escassas exceções, surge, efetivamente, muito visível o papel do centro escolar como recurso privilegiado e de fácil acesso, para ultrapassar dificuldades e encontrar estratégias adequadas para as variadas situações com que os docentes se deparam.

De notar que, pelos seus comentários específicos, as ideias de vários docentes traduzem uma resposta implícita ao item de análise anterior, afirmando, dessa maneira, que a transição teve repercussões positivas ao nível das práticas e do desempenho docente, favoráveis a essa mesma melhoria, através de diversos tipos/níveis de colaboração, como foi enfatizado no tópico anterior.

**Síntese global:** A encerrar este Bloco A, refletindo sobre as opiniões dos docentes participantes no estudo, atenta-se no seu primeiro objetivo: *Identificar diferenças e/ou semelhanças nas práticas docentes, antes e depois da transição para os centros escolares* para concluir que as diferenças existem, de facto e que a transição teve um elevado impacto:

i) havendo a distinguir entre fatores físicos, materiais e de proximidade ao meio local e fatores relativos ao trabalho docente, são enfatizados constrangimentos. Percebe-se que uma das maiores dificuldades foi a perda a de autonomia e de privacidade: A2- “era a nossa sala, o nosso espaço, os nossos alunos”; D1- estava habituado a fazer sozinho sem perguntar nada a ninguém”; A8- “Estávamos mais à-vontade. Havia também mais privacidade”. A4 faz, mesmo, uma queixa, relativamente a essa questão e A7 justifica

“foram muitos anos” a não precisar de ouvir ninguém, argumentar e refletir em conjunto: o individualismo radica no isolamento e conduz a uma sensação de autocracia.

Convoca-se para esta discussão o que foi referido no Capítulo II, relativo ao Enquadramento Concetual (2.1.2.), onde diversos investigadores (Fullan & Hargreaves, 2001; Lima, 2002, 2004; Diniz-Pereira, 2015; Lo, 2020) mencionam o individualismo como uma dos traços que caracterizam e rotulam a classe docente, cujas repercussões negativas são assinaláveis e que persistem em eternizar-se no tempo, apesar dos esforços e das mudanças que se tem vivido – entre as quais ganha relevância a figura do centro escolar/escola básica, promovendo a agregação de escolas de reduzida dimensão.

Estas vicissitudes vão tornar-se visíveis ao longo dos seguintes pontos de análise, nesta síntese global da análise de dados do Bloco A das entrevistas de grupo focal.

ii) o distanciamento da comunidade local e a transição para o estabelecimento de maior dimensão foi uma realidade referida, inclusivamente pelas suas repercussões no bem-estar aos níveis pessoal e profissional (pouco dissociados entre si, nas suas consequências ao nível do quotidiano, originando dificuldades de adaptação – que, também em boa parte, foram facilitadas pelo apoio dos pares, num bom clima de escola. Não obstante, há docentes que revelam terem sido menos apoiados, encontrando um clima de escola pouco facilitador. Nesta área, acentua-se, no extremo, a opinião do D3- “Uma coisa que eu senti é que não era ajudada, ao contrário, ainda me queriam prejudicar”.

Será curioso notar que, estando na ribalta o centro escolar, os dois participantes com funções de relevo, nos estabelecimentos (CCE), se remeteram, quase sempre, ao silêncio, não querendo, talvez, que as suas respostas pudessem parecer querer influenciar os seus colegas.

Lembrando o objetivo A2: *Perceber se os docentes associam essa mudança com melhoria das suas práticas e se identificam fatores envolvidos:*

iii) é muito clara a expressão relativa a uma colegialidade imposta (Caetano, 2003), por força da criação dos estabelecimentos agregadores e que Williams, Prestage e Bedward (2001: 264, citados por Forte: 2009: 139) apelidam de estrutural, porque “resulta de procedimentos organizacionais”. Contudo, sê-lo-ia, numa fase inicial, mas, com o passar do tempo, os docentes reconhecem e valorizam o seu papel, cogitação em linha com o que

refere Lima (2002: 183) acerca dos “efeitos da colegialidade mandatada sobre o ensino”, no contexto da qual tarefas como, a “planificação conjunta das aulas”, a produção de materiais, ou a concretização de “projetos interdisciplinares”, entre muitas outras, “poderiam funcionar como trampolins para a emergência e para o florescimento de formas de relacionamento profissional mais sustentadas e mais espontâneas nos estabelecimentos de ensino”.

Com efeito, esta colegialidade *top down* (Machado & Mesquita, 2018), regulamentada (Henriques et al., 2020), parece ter provocado os docentes para uma reconfiguração pessoal e profissional de forma que se poderá reconhecer que “a contribuição do 'novo modelo de gestão' para 'quebrar o isolamento' existente entre os professores e educadores [...] traduziu-se essencialmente nos seguintes aspetos: maior circulação da informação, existência de alguns referentes educativos e pedagógicos comuns” (Lima, 2004: 37).

Eventualmente (porque, embora havendo posições distintas, boa parte dos docentes identifica mudanças no quadro da constituição de comunidades), poderá até cogitar-se ter ocorrido uma metamorfose, progressiva, para uma colegialidade autêntica, uma comunidade de apoio e aprendizagem: “comunidades de *care*, de suporte e de entreaajuda” Caetano (2003: 21); ou *Professional Learning Communities* (Beamish (2018), particularmente no CEB, como se irá percebendo.

Assim são enfatizadas vantagens das interações entre pares: B6- “eu era muito feliz na escola pequena, mas faltava a partilha”; C6- “melhorou a partilha. Pelo menos, o convívio” – mas, ao mesmo tempo, dificuldades da sua gestão: C2- “os constrangimentos são mesmo as relações humanas. É o maior constrangimento. [...] Criam-se ambientes difíceis”.

Ainda quanto ao objetivo A2- *Perceber se os docentes associam essa mudança com melhoria das suas práticas e se identificam fatores envolvidos*, releva-se uma assumida (ainda que não totalmente consensual) perspectiva pedagógica:

iv) não totalmente consensual, porque, embora em menor dimensão, foram emitidas opiniões de alguma resistência, evocando a perspectiva tradicional ainda, quiçá, arraigada a algumas mentalidades, de que os docentes são mestres que não carecem melhorar (Day, 2002). Rejeitam a mudança, concretamente na sua forma de trabalhar: para alguns entrevistados infere-se que um bom profissional é-o sempre, independentemente das

condições, como sintetiza C5: “trabalhávamos igual... o empenho é o mesmo”. Haja em vista que as subcategorias vi) e vii) revelaram, ambas, a micro subcategoria “não há diferença”.

v) porém, como assinalado, em boa parte, os docentes valorizam o papel dos CE como fontes de apoio às suas práticas, em função da proximidade com os pares, facilitando esta coexistência, atitudes de partilha/diálogo. Inclusivamente, há uma referência afirmativa quanto ao cerne do presente estudo: B8- “um leque mais abrangente de colegas que podem ajudar, de materiais...”.

vi) esta perspectiva de comunidade traduz-se, na opinião de boa parte dos inquiridos, em oportunidades e práticas de articulação curricular – constituindo, quiçá, os fatores mais positivos reconhecidos pelos docentes. É enfatizada a proximidade física e a existência de turmas com os mesmos anos de escolaridade, para justificar práticas e atitudes colaborativas entre pares.

Neste quadro, poderá remeter-se a discussão para um ponto que não foi objeto do presente estudo, mas que poderá, de facto, constituir uma mais-valia da agregação dos docentes: o centro escolar como facilitador da tomada de decisões curriculares colaborativamente construídas.

O papel dos docentes como decisores curriculares está, presentemente, de novo, na agenda política (Morgado, 2016; Roldão, 2018). Assim, ultrapassada uma fase aguda de regulação institucional, vive-se um momento de maior autonomia, que Roldão (2018) menciona e que a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho vem consolidar, relevando a autonomia das escolas e a tomada de decisão das mesmas quanto ao currículo, concretamente no intuito do ajustamento e da flexibilização curricular.

Fazendo uso de uma expressão de Morgado, (2016: 63), poderia referir-se a afirmação do professor como decisor curricular, tornando-se, assim, “agente da mudança” – numa orientação/regulação governamental que realociza a mudança no plano local (Henriques et al., 2020), já que “as escolas passam a ser consideradas como lugares estratégicos de decisão política, devendo produzir respostas eficazes para as necessidades das comunidades em que se inserem” (Morgado, 2016: 61).

Tal situação poderá trazer consequências relevantes, porque “os professores constituem peças fulcrais na construção da mudança em educação, sobretudo quando integrados em dinâmicas de partilha e de colaboração” (Henriques et al., 2020: 149).

vii) do mesmo modo, ainda que de forma menos afirmativa, repercute-se na inovação, sob dois prismas, aliás, articulados entre si: um deles, o do já evidenciado contributo para a existência de comunidades de aprendizagem, neste caso, pelo trabalho colaborativo; o outro, o do desafio para sair do *status quo* e abraçar a mudança.

Estas constatações estão em linha com o que sobre inovação vem sendo afirmado, mormente, enquanto conceito que, sendo recente, “entronca numa linha de estudos com maior longevidade centrada nos processos de mudança” (Henriques et al., 2020: 145) e abarca uma diversidade de significados; “como a alteração de propostas curriculares; e como alteração de práticas educacionais habituais num determinado grupo social” (Tavares, 2018, citado por Jesus & Azevedo, 2021: 26).

viii) Embora um pouco à margem dos objetivos do estudo (mas questão a ser retomada ao longo deste Capítulo IV, de análise e discussão e resultados), as palavras dos docentes traduzem um perfil histórico ao nível de políticas educativas nacionais que se entrecruzam com essa outra iniciativa das mesmas políticas, de agregação dos docentes nos estabelecimentos – situação referida no Enquadramento Concetual deste estudo (2.1.4.), quanto à figura do centro escolar, gerada no quadro do Programa Especial de Reordenamento da Rede de Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, s./d.), o qual, como refere David Justino (CNE, 2017: 8), se impõe “a partir de 2002 e sem necessidade de criar novos instrumentos legais”.

Sem querer enveredar por esse caminho, parece ser constatável que os docentes dialogam e partilham ideias nesse contexto de uma prestação de provas e de uma exigência de “produtividade” (performatividade: Ball, 2002); de inovação de práticas; e de adesão a projetos impostos nacionalmente, até pelos agrupamentos de escolas (Barroso, 2003; Cabral & Alves, 2017) – os quais se encontram sob alçada dessa mesma performatividade e *accountability* (Seabra, Morgado & Pacheco, 2012; Janela-Afonso, 2012), no quadro dos objetivos da avaliação externa das escolas, sendo esses, claramente, objetivos principais, em particular do presente III ciclo de AEE (IGEC, 2019a, 2019b). Confira-se o que, a

propósito, é referido por Henriques et al. (2020: 144), as quais- após explicitarem que este III Ciclo de AEE traça um percurso de continuidade, mas, sobretudo, de evolução e aprofundamento do seu papel regulador, provocador de mudança *top down* (Machado & Mesquita, 2018; Henriques et al., 2020) em relação aos anteriores, acrescentando mais um domínio (o da autoavaliação) e um referente específico dedicado à inovação curricular e pedagógica – enfatizam o seu principal desígnio, invetivando a uma perspetiva ainda mais intensa de *accountability* (Seabra, Morgado & Pacheco, 2012; Janela-Afonso, 2012) e performatividade (Ball, 2002), expressa na aferição do que “cada escola é capaz”. Os investigadores concluem pela afirmação da relevância da avaliação externa das escolas, no palco da realidade educativa nacional: “enquanto processo com potencial de impacto na inovação em vários níveis e dimensões da organização e ação educativa das escolas que sustentam o novo olhar da IGEC” (Henriques et al., 2020: 144).

ix) menciona-se, propositadamente, em último lugar o papel dos CE na formação informal e melhoria de desempenho – o qual foi assinalado por docentes dos CEB e C, numa orientação para o aumento dos saberes, uma formação em contexto, ao longo do tempo, com impacto efetivo: B8- “pela troca de ideias”; B4- “estamos em formação todos os dias. Sozinhos não há formação nenhuma”; B2- “até o conhecimento”; C6- “partilha de experiências”.

Parece emergir, assim, nas palavras de alguns dos participantes no estudo, uma aceção de centro escolar como comunidade de docentes, entendida sob a perspetiva de comunidade de aprendizagem: “comunidades de *care*, de suporte e de entreajuda, onde, ao mesmo tempo, se instituem dinâmicas de debate crítico e criativo, de assunção de riscos e de aprendizagem” Caetano (2003: 21).

Como se retomará, de seguida, no Bloco B, dedicado à temática, com o devido destaque e explicitação, as perspetivas mais recentes sobre supervisão enfatizam estes aspetos, concretamente remetendo para a partilha de saberes, o trabalho colaborativo, e a observação de aulas por pares, enquanto distintas formas de fazer supervisão formativa e reflexiva: as *Professional Learning Communities* (Beamish, 2018) potenciam ambientes de aprendizagem que incentivam o pensamento crítico e contribuem para que os próprios alunos colham benefícios desta multiplicidade de perspetivas.

Será, talvez, arriscado, cogitar, nesta fase – mas a continuidade da análise de dados recolhidos tal poderá, oportunamente, confirmar, ou infirmar – que um perfil se começa a desenhar sobre os CE, através da forma como as suas opiniões e intervenções se revelam de um modo específico: cada um deles, distinto dos demais, traduzindo alguma especificidade, na maneira de ser e estar em comunidade.

Num deles, talvez em virtude de idiossincrasias próprias; capacidade de gestão interpessoal, ou características do próprio edifício, evidencia-se alguma clara balcanização (Day, 2002; Lima, 2002) conceito que se reporta a uma cultura de colaboração restrita a grupos específicos, mas impermeável aos outros e às suas ideias, de tal forma que pode ser difícil assumir uma noção de comunidade de centro escolar (Hargreaves, 1998, citado por Lima, 2002).

Em outros, revela-se um clima propício à colaboração, superando com resiliência algumas dificuldades de gestão das interações e, eventualmente, travestindo alguma conformidade que se denota, porque a colaboração é cumprida, apenas, quando tal lhes é solicitado (Lo, 2020) e, por sua vez, os docentes interpelados são habitualmente cuidadosos evitando interferir, ou seja, introduzir sugestões de melhoria, numa “colaboração comodista e complacente, conformista” (Hargreaves, 1998, citado por Lima, 2002: 45).

Por fim, num outro ainda, o sentido de comunidade aprendente torna-se mais afirmativo e transparente – como mencionado mais acima.

Lembrando o que, no Capítulo IV (2.1.2. e 2.1.3.) foi discutido e assinalando que toda esta temática terá o seu lugar de devido desenvolvimento no Bloco C, enfatiza-se que a colaboração é uma tarefa complexa, apenas bem-sucedida em função de um conjunto de fatores, comporta riscos e exige cedências (Caetano, 2003), situação que se torna mais difícil quando a tradição de décadas de profissionalidade foi construída num caminho inverso, de isolamento e individualismo, o qual proporcionou uma cristalização ao nível, em especial, da maneira de ser e estar com os outros (Fullan & Hargreaves, 2001; Lima, 2004; Dinis-Pereira, 2015) que é difícil de superar e exige tempo e não ocorre por transferência, “emergindo como necessário desenvolver um percurso onde a apropriação se vá fazendo de modo sustentado” (Fullan, 1996, citado por Oliveira & Courel, 2013: 101).

Todo este bloco constitui a antecâmara dos seguintes, nos quais estas questões serão sucessivamente aprofundadas, desde logo refletindo sobre a profunda e complexa questão da dicotomia individualismo/colaboração (Bloco C) e iniciando-se, de seguida, no Bloco B, analisando-se as perspetivas dos docentes quanto a questões associadas à supervisão.

#### **4.2.2. Bloco B: Desocultar perspetivas de supervisão**

Esta segunda macro-categoria foi direcionada para a consecução dos seus seguintes objetivos do estudo: *a) Conhecer as conceções e sentimentos de docentes de educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico que lecionam em CE de um agrupamento acerca da supervisão colaborativa; b) Identificar as perspetivas desses docentes sobre eventuais mais-valias da supervisão colaborativa para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas; c) Averiguar em que medida consideram que existe no CE em que lecionam práticas consentâneas com a supervisão colaborativa.*

Está, assim, direcionado para conhecer as conceções dos inquiridos sobre supervisão, começando por averiguar quais os sentimentos sobre supervisão e o que consideram como tal, para perceber a eventual existência de práticas de supervisão colaborativa e qual o papel que os docentes atribuem à mesma, numa perspetiva de desenvolvimento profissional e melhoria das práticas pedagógicas.

A recolha de dados relativa a este Bloco B inclui as respostas recolhidas nas entrevistas de grupo focal e individuais e as respostas ao inquérito por questionário sobre supervisão já mencionado e cujos resultados são apresentados na íntegra no Anexo 6.

Existindo docentes que revelaram ter tido algum tipo de formação sobre essa temática (dois deles, de longa duração, ao nível de formação superior), tentar-se-á perceber se as suas respostas evidenciam alguma tendência diferente das dos seus pares. Do mesmo modo, quanto a docentes com funções de liderança de avaliação pedagógica, nos estabelecimentos, dos quais um frequentou uma ação de formação sobre supervisão pedagógica.

#### 4.2.2.1. B1-Identificar concepções de supervisão/B2-Perceber os sentimentos que os docentes inquiridos associam à temática da supervisão

A análise deste bloco inicia-se associando duas categorias, pela sua extrema conexão, nas respostas encontradas. Desta maneira, ir-se-á analisar quais as concepções dos docentes inquiridos quanto à supervisão, em geral e, por isso, os sentimentos que estas mesmas concepções induzem. Todavia, mais adiante, na categoria seguinte, alguns tópicos levarão a voltar a focar a atenção nos sentimentos associados a vivências de supervisão.

*xi) Palavras que o termo “supervisão” evoca*

O Quadro 4.23 traduz as seis subcategorias-micro ah) avaliação; ai) controlo; aj) cerceia direitos; ak) outras opiniões negativas; al) acompanhamento e am) colaboração e partilha evidenciadas pelos docentes dos diversos estabelecimentos, relativamente a este tópico, organizadas numa perspetiva dicotómica e, em cada um dos dois polos, gradativa.

No polo negativo, na tradução literal da palavra “olhar de ou por cima” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012: 28) encarando a supervisão de um ponto de vista autoritário:

**ah)** Avaliação e **ai)** controlo, foram micro subcategorias mencionadas por alguns docentes de todos os estabelecimentos.

**aj)** Cerceia direitos corresponde à síntese de expressões como: A1- “julgamento, prisão”; B6-“invasão” – uma concepção que é assinalada por Alarcão e Tavares (2003: 42), no seguimento de concepções autoritárias, mas “contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas”.

**ak)** Ainda nesta conotação, de referir outras opiniões demeritórias, as quais afirmam ser um aborrecimento: C1- “chatice”, sem relevância para os docentes, como refere C5 (com cargo de liderança de avaliação pedagógica, no estabelecimento- CCDAE): “não nos traz nada de novo, não nos ajuda em nada”.

Inclusivamente, a supervisão é referida como um procedimento sem conotação com o panorama educacional: D1-desfasamento da realidade – afirmação em linha com Moreira (2015), a qual apela ao cuidado em perceber e concretizar a supervisão: uma ferramenta que pode ser mal usada e contraproducente.

Num outro entendimento, negativo, ainda, A8 traduz, mais uma vez, o conceito de Supervisão (Gaspar, Seabra & Neves, 2012), enquanto ação desnivelada, vertical, praticada por

alguém mais experiente e mais informado sobre outro (Sá & Silva, 2016): “quer dizer: por alguém superior. É uma exposição diferente”. A8 apresenta uma justificação para o seu posicionamento: “Se é um colega, tudo bem, agora se vem uma pessoa de fora...” – conceção que se irá constatar não pacífica, uma vez que, mais adiante, vários docentes irão referir, precisamente, que não identificam autoridade em colegas do seu nível. Contudo, como também se verá adiante, A8 posiciona-se, já, numa conceção de supervisão por pares, de ajuda (Gaspar, Seabra & Neves, 2012; Salgado et al., 2016).

Prosseguindo a análise de opiniões expressas perante o tópico xi) *Palavras que o termo “supervisão” evoca* - com o qual se iniciou a abordagem a esta temática, são percebidos por alguns docentes, aspetos positivos, numa perspetiva de ajuda, orientada para o desenvolvimento profissional e a melhoria. Alarcão e Tavares (2003), entre outros, atribuem a esta perspetiva de supervisão docente um papel de relevo, mormente no que concerne às práticas geradas nos próprios docentes: uma “supervisão de matriz essencialmente reflexiva, horizontal, colaborativa ou de auto supervisão, inscrita numa tendência de desenvolvimento profissional e colaboração” (Gaspar, Seabra & Neves: 2012: 31), “em detrimento das preocupações com a avaliação e a gestão” (Gaspar et al, 2019: 231):

**al)** Acompanhamento – mencionado por um docente do CEB que esclarece: B4- “acompanhamento, evolução, não é um polícia” – entendimento mencionado por Alarcão e Tavares (2003: 42), de supervisão como orientação de um profissional mais qualificado a um outro, no intuito de melhorar o seu trabalho docente: “O supervisor surge, deste modo, como alguém que tem por missão ensinar, ou melhor, facilitar a aprendizagem do professor”.

Aferindo as conotações atribuídas por docentes com formação específica na área, salienta-se alguma dificuldade em conciliar teorias estudadas com vivências concretas: A1 (com mestrado em supervisão pedagógica-MSVP) interveio diversas vezes com sentidos distintos, desde “É colaboração, não é controlo, nem julgamento”, ao sentido inverso, que reconhece e critica: “Entendida a supervisão com um sentido avaliativo, de dar uma de superior, já não é supervisão, é controlo, avaliação, julgamento, prisão...”. Por sua vez, A4 (que realizou uma ação de formação de curta duração): “colaboração”; B8 (também com uma ação de formação), que continua a atribuir uma conotação avaliativa: “aulas

assistidas”; Por sua vez, C3, com especialização em supervisão (ESVP), lamentou “nunca é no aspeto formativo”. Estas dificuldades em chegar a uma ideia específica denotam que nem tudo estará bem nas suas experiências enquanto supervisionados, porque, de um lado, está a teoria e, do outro, a prática quotidiana – uma vez que, ao conceito de supervisão, até à data consignado à formação inicial e contínua, como refere Maria do Céu Roldão, no prefácio da obra de Gaspar et al. (2019: 11), foram associadas atribuições novas: “um outro momento histórico particularmente importante ocorre em 2007/08<sup>41</sup> com a publicação de um novo estatuto da carreira docente (ECD) e a imposição de um novo regime de avaliação de docentes, com exigência de supervisão e impacto na progressão da carreira”. Há, assim, uma promiscuidade entre supervisão e avaliação de desempenho docente, com a sua conotação, avaliativa contraproducente, ou seja, não favorável à melhoria de desempenho (Moreira, 2015), cujas repercussões extravasam a profissionalidade e interferem com o bem-estar dos indivíduos, mercê do contexto, como do próprio posicionamento dos supervisores – uma questão que irá ser devidamente abordada mais adiante, neste Bloco B, mas que é referida por Alarcão e Tavares (2003: 3), quanto a “conotações de poder e de relacionamento socioprofissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas”.

Essas conclusões são confirmadas por B2, na entrevista individual.

Este docente, que tinha usado a expressão “avaliação”, completou as suas ideias: “vejo a supervisão de duas maneiras: uma ligada à avaliação de desempenho, rígida que não há ligação nenhuma entre as pessoas, e vejo a supervisão entre colegas, que eu valorizo e que acho que pode ser vista como supervisão”, expressando a dicotomia da utilização quotidiana do conceito nas escolas e o seu sucesso/insucesso, tão bem sintetizada por Gaspar et al. (2019: 15): “uma função que apresenta uma faceta expressa em dilemas, tais como: necessária/ desnecessária, abundância/carência, acarinhada/desprezada, próxima/longínqua e útil/ inútil”.

Também B8 (CCDAE), nesse contexto de entrevista individual, justificou:

A própria palavra tem um sentido negativo porque estás ver o que o outro faz e o ver implica como que uma crítica ao trabalho dele e a pessoa sente que está a ser observada e tem aquele

---

<sup>41</sup> Antecedendo 2012, esta primeira fase é, contudo, distinta, focalizando no diretor e nos coordenadores de departamento a avaliação dos docentes: Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de janeiro.

receio de que possa estar a fazer mal e não se sente tão à-vontade. [...]. Quando se diz que se vai supervisionar, fica-se à espera de perguntar o que correu bem, o que correu mal. Não tem um sentido muito positivo.

**am)** Colaboração/partilha – por último, mas relevantes, colaboração e partilha foram as expressões usadas por docentes do CEA: A1, com MSVP; A3, coordenador de ano-CA; e A4, com formação de 25 horas (docente que revelou, nas suas afirmações no Bloco A, dificuldades de gestão de interações e de perda de autonomia).

Assim se expressa, mais uma vez, a dicotomia entre teoria e prática, levando a cogitar que, se mais docentes houvesse com formação em SVP poderiam encontrar-se resultados mais consonantes com os de Gaspar et al. (2001).

Quadro 4 23 Definição pessoal de supervisão

CE	ah) Avaliação (sumativa)	ai) Controlo	aj) Cerceia direitos	ak) Outras opiniões negativas	al) Acompanhamento	am) Colaboração /partilha
<b>A</b>	A7- avaliação A1- avaliação A8- quer dizer: por alguém superior. É uma exposição diferente. Se é um colega, tudo bem, agora se vem uma pessoa de fora...	A1- controlo	A1- julgamento, prisão			A1- colaboração A4- colaboração A3- partilha
<b>B</b>	B2-avaliação B8-aulas assistidas	B5- controlo	B6-invasão B6-Eu acho que é injusto: possa estar maldisposta		B4- acompanhamento, evolução, não é um polícia	
<b>C</b>	C3-nunca é no aspeto formativo	C4- controlo	C2-rotular	C1- chatice C5-não nos traz nada de novo, não nos ajuda em nada		
<b>D</b>	D4- classificação D6-avaliação	D2- controlo	D4- vingança,	D1- desfasamento da realidade		

Fonte: Entrevistas *focus group*

Inicia-se, de seguida, a triangulação com as respostas dos docentes ao inquérito sobre supervisão<sup>42</sup>, a qual irá sendo acompanhada por extratos dos referidos quadros, sempre que tal for considerado pertinente, do ponto de vista elucidativo, embora salvaguardando

<sup>42</sup> Conferir Anexo 6.

que não foi preenchido pela totalidade dos participantes no estudo: dos 28 participantes responderam 21, conforme se evidencia no Quadro 4.24.

Quadro 4. 24 Participantes no Questionário sobre Supervisão

Estabelecimento	CE A	CE B	CE C	CE D	TOTAL
Respondentes/ universo do estudo	8 em 8	6 em 8	2 em 6	5 em 6	21

Fonte: elaboração própria a partir do Quadro A6. 57

Relativamente a este tópico e aos docentes que preencheram o referido instrumento, constata-se uma similitude de ideias e opiniões acerca do conceito de supervisão (expresso na questão 10). Este não é exclusivamente conotado com avaliação: 10 inquiridos discordaram totalmente (questão 10.1) e sete atribuíram ao conceito o papel de, mais uma vez, acompanhamento (questão 10.7).

Numa análise por estabelecimento, embora seja visível a dispersão de opiniões no seio dos mesmos, os docentes dos CE A e D são os que mais discordam de uma conotação avaliativa da supervisão (4 docentes de cada um dos centros).

Quadro 4. 25 O que os docentes consideram necessário para haver supervisão

A supervisão:	CE	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
10.1. Requer um processo de avaliação	A	2	2	4		
	B	4			2	
	C			1	1	
	D	4				1
	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
10.7. Requer um processo de acompanhamento	A		2	1	5	
	B	4		1	1	
	C			1	1	
	D	2	2	3		
	<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	

Fonte: elaboração própria a partir do Quadro A6.61

Tais ideias são, ainda, confirmadas pelas opções de resposta selecionadas pelos respondentes, numa questão anterior (9.3), a qual pretendia averiguar quais as suas perceções acerca dos objetivos do momento, ou momentos em que foram supervisionados – as quais o Quadro 4.26 sintetiza: percebe-se a maior valorização da reflexão sobre as práticas desenvolvidas (12); a observação da prática letiva em sala de aula (9); e a aplicação de grelhas de planificação/avaliação (8). A Aferição de critérios de avaliação foi também mencionada, com cinco referências – resultados em linha com os de Gaspar et al (2019: 106), no que se refere a supervisão no contexto de ADD: “relativamente ao avaliador de desempenho docente, a natureza da supervisão associa-se a: i) aplicação de grelhas de planificação/avaliação; aferição de critérios de avaliação; iii) reflexão sobre as práticas desenvolvidas e iv) observação da prática letiva em sala de aula”.

Será de notar que o item “esclarecimentos sobre a profissão” não foi assinalado por nenhum respondente e que a análise de estratégias a aplicar no ensino apenas colheu quatro referências.

Estas tendências indiciam alguma dicotomia entre uma supervisão inspetiva e avaliativa e uma supervisão reflexiva para a melhoria das práticas – contudo, esta última, menos acentuada.

Quadro 4. 26 Em que consistiu a supervisão

	Estabelecimento/ respondentes	CE A-8	CE B 6	CE C 2	CE D 5	TOTAL
Supervisão consistiu em:	Aplicação de grelhas de planificação/avaliação	4		1	3	8
	Aferição de critérios de avaliação	2		1	2	5
	Reflexão sobre as práticas desenvolvidas	3	4	1	4	12
	Esclarecimento de dúvidas sobre a profissão					
	Troca de impressões sobre os alunos e suas necessidades				2	2
	Análise de estratégias a empregar no ensino	1	1		2	4
	Observação da prática letiva em sala de aula	4	2		3	9

Fonte: elaboração própria a partir do Quadro A6. 60

No ponto relativo à Relação da Problemática com o Estado da Arte (1.2.), alguns estudos produziram resultados quanto a esta temática.

No estudo de Baptista (2019: Resumo) realizado com docentes supervisores e supervisionados, é mencionada relação estreita entre supervisão pedagógica e ADD, com opiniões consonantes com as obtidas no presente estudo, quanto ao ónus da supervisão, percebida neste tópico xi), relativamente à “confusão entre supervisão e ADD” e, nesse seguimento, associando a más experiências nesse contexto, manifestam-se desfavoravelmente em relação a práticas de supervisão.

Por sua vez, no estudo de Amaral (2019), realizado com docentes e coordenadores de departamento de escolas que obtiveram, na AEE, classificações superiores no Domínio da Prestação do Serviço Educativo, a investigadora assinala, no resumo que, em geral “são rejeitadas conotações negativas deste processo, como inspeção, avaliação e controlo” (Amaral, 2019, Resumo). Contudo, ao longo da sua análise (dada, inclusivamente, a ampla dimensão do estudo), revela que houve docentes que não quiseram responder ao inquérito e outros que selecionaram esta mesma perspetiva negativa de supervisão:

O facto de a grande maioria não responder mostra alguma resistência a expressarem-se sobre a problemática da SP, o que poderá estar relacionado com crenças e ideias (representações sociais) com que os inquiridos a evocam [...] as representações sociais de supervisão pedagógica dos participantes sugerem um núcleo central organizado em torno dos conceitos de "Controlo", "Inspeção" e "Observação". (idem: 193).

**Síntese:** As expressões usadas por alguns participantes no presente estudo são uma evidência clara dos sentimentos muito vívidos face à temática da supervisão, que aqui se sintetizam na sua globalidade: *não ajuda em nada, é uma chatice; vem alguém superior, é um processo injusto que me vai rotular e controlar; faz lembrar a prisão, é invasivo; a supervisão pode ser influenciada e servir de vingança...* situação confirmada por Gaspar et al. (2019: 15), sendo notório que:

A clarificação do significado só por si, não é sinónimo da aceitação da sua efetivação; ou seja, admitir que a supervisão atue e desempenhe funções dentro do campo profissional bem como dos meios, processos e atores nesse domínio. Aqui parece residir o núcleo das grandes dificuldades para que a supervisão se torne evidente, eficaz e eficiente.

Além da tendência claramente pejorativa, enquanto constrangimento prejudicial aos docentes, foi sobretudo, visível que muitos (12 docentes) optaram por não se pronunciar,

ou porque não se sentem à vontade, ao nível dos seus conhecimentos, como refere B2 (talvez por não ter formação na área<sup>43</sup> mas que, como veremos adiante, revela uma conceção de supervisão esclarecida): “Eu entendo, embora não esteja muito dentro desse assunto”; ou porque não aceitam bem: A3- “Não é que seja pouco credível, acho é que os colegas não acatam tão bem” – lembrando-se Gaspar et al. (2019: 15), quanto ao desgaste e distorção do sentido da palavra supervisão, a qual “radica numa outra tensão – aquela que existe entre supervisão como processo promotor de crescimento e melhoria, ou como processo de controlo”.

Também Barreira, Bidarra, Rebelo & Alferes (2020:125) são de opinião que promover uma eficaz, ajustada, ética profissionalmente, perspectiva de ADD,

Não tem sido tarefa fácil [...].

Os professores tem vivido a avaliação do desempenho docente essencialmente numa perspetiva sumativa, orientada para a classificação e progressão na carreira, em vez de, como é requerido, assumir também uma lógica formativa, de desenvolvimento profissional.

Porém, há, ainda que em menor dimensão, opiniões que transparecem uma conotação positiva. Estas estão, predominantemente associadas a respondentes com formação, como A1 e A4 (respetivamente: MSVP; 25 horas); C3 (ESPV) demonstra ter noção de que deveria ser uma supervisão reflexiva, embora as suas vivências de ADD não lhe permitam tomar essa opção de resposta – lamentando-se que não lhe tenha sido possível colaborar na entrevista individual, para a qual tinha sido selecionado, porque, certamente, as suas respostas seriam um complemento relevante. De referir, ainda, A3 e B4, docentes com funções nas estruturas intermédias (respetivamente CCA e CC).

Concluindo este tópico, percebe-se que a supervisão é uma temática sensível, multidimensional e imbuída da sua associação com avaliação de desempenho docente para progressão na carreira:

A multilateralidade integradora de diferentes ações complementares permite encarar a supervisão pedagógica na transversalidade funcional [...] numa associação entre: Controlo, na medida em que é mobilizada enquanto instrumento de regulação; Educação/formação/desenvolvimento, conseguida através duma relação entre os diversos agentes intervenientes em processos de observação, comunicação, análise, avaliação e orientação; Decisão assente em reflexão, conceção, questionamento e intervenção, com implicações nos processos de gestão e liderança (Gaspar, Seabra & Neves, 2012: 373)

---

<sup>43</sup> Lembra-se que a caracterização integral dos participantes se encontra em Anexo 4. Neste caso em particular, registada no Quadro A4. 51.

xii) *Eventuais práticas de supervisão existentes no seu centro escolar*

Proseguindo neste tema, o presente tópico procurava averiguar se os participantes no estudo identificavam práticas supervisivas nos CE. Contudo, muitos docentes não responderam, ou, desviaram as suas respostas para sentidos conotados com tópicos subsequentes. De facto, no agrupamento em que se realizou a investigação, não existem práticas de supervisão colaborativa estruturadas, organizadas pela direção, por exemplo, ou pelo centro de formação (situação que aconteceu no estudo de Sá & Silva, 2016) e também nunca foi realizada qualquer investigação ulterior à presente, sobre a supervisão colaborativa, sendo de notar que seria interessante realizar um estudo semelhante ao de Paramos (2010), talvez não entre educadoras de infância, por ser um grupo pouco numeroso, em cada estabelecimento, mas entre docentes de 1.º ciclo do ensino básico. Assim, enquadradas no que se pretendia conhecer, foram assinaladas as seguintes subcategorias micro, apresentadas no Quadro 4.27: an) Observação informal quotidiana, ou pontual ao) Outros procedimentos de supervisão ap) Supervisão: o quê, quando e como?

**an)** A supervisão quotidiana, informal foi mencionada em três dos estabelecimentos, embora em reduzido número de respostas. Para um dos docentes, foi associada a Supervisão (Gaspar, Seabra & Neves, 2012), por ter um coordenador de departamento (CA) a lecionar no seu setor: A5- “Acontece todos os dias, pelo menos lá em baixo, mas eu sinto-me à-vontade”. Por outro, à assistência mútua ao trabalho de colegas que ocorre no contexto da coadjuvação: A6 - “Trabalhei com uma professora permanente na sala”. Também no CE D se aludiu a esta questão das observações informais atinentes a situações de colocação pontual de docentes externos: D1- “Quando nós faltamos e vem outra pessoa que fica com a nossa turma ela fica com ideia de como estão os alunos”. Ou seja, uma colaboração que não é voluntária, espontânea, mas imposta – a qual se poderá articular com o conceito de colegialidade imposta e suas repercussões (Caetano, 2003), se entendermos, como Alarcão e Canha (2013: 59) que “supervisão e colaboração são conceitos que se tocam e se conjugam”.

Docentes do CEB, por sua vez, afirmaram: B2- “Eu estou à-vontade: as colegas entram todas na minha sala”; B7- “Nós fazemos isso entre nós. [...] Gosto de estar de porta aberta, por

isso, quem passa vê lá para dentro”, reconhecendo, nas observações informais quotidianas, práticas consentâneas com supervisão colaborativa de tipo intervisivo, que não emite juízos de valor:

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

**ao)** Outros procedimentos de supervisão foram referidos por docentes dos CE A, B e C, equacionando novas perspetivas e merecendo reflexão: um docente do CEA inclui a comunidade educativa no processo: A8-“os meus pais [dos alunos] foram sempre supervisores [...] A supervisão nas notas, nos resultados... há a supervisão-avaliação que os pais fazem, sobretudo aqui na X [localidade central]”. Este docente refere-se ainda, à supervisão pela comunidade escolar: A8: “Até com os auxiliares: se se coloca tudo como deve ser. Olha, até no que se envia para publicar na página da Internet do Agrupamento, na página da escola. Estamos sempre a ser observados, analisados... então aqui na X!”

Retoma-se uma perspetiva de Super-visão e multi-*accountability*, entendida na plenitude dos seus três pilares: “avaliação, prestação de contas e responsabilização” (Janela-Afonso & Torres, 2020: 125) face aos docentes e ao seu desempenho profissional, atualmente agudizada (“parentocracia”- idem: 126), embora já assinalada num quadro mais diversificado, em 2012:

Na realidade, os professores e as escolas estão submetidos de forma crescente a uma prestação de contas múltipla (“multi-accountability”), não apenas em relação aos ministérios da educação, às autarquias ou administrações locais e à comunidade educativa mas também aos pais e outros responsáveis pela educação (Janela-Afonso, 2012: 475).

São, ainda, mencionados momentos pontuais, enquanto supervisionados: A5- “A vinda da diretora”; B5- “veio a [CD] X pedir cadernos”; B7-“veio a [formadora] de matemática”. Também situações concretas, supervisivas da responsabilidade dos próprios docentes: B4- “E das AEC. A supervisão também se faz fora da sala, nas atividades, pela observação dos alunos, se gostam, se estão felizes.

A reflexão com base em produtos foi uma outra tónica das conversas, aproximando, de facto supervisão de reflexão, autoanálise, na busca da melhoria de desempenho profissional e da qualidade da escola: “um novo paradigma de supervisão que centra a supervisão na escola como um todo, comunidade aprendente, num perspectiva sistémica e institucional” (Alarcão & Canha, 2013: 32): B4- “Quando fazemos a reflexão dos resultados em conjunto, das notas”; B8- “Eu gosto das fichas iguais em todo o agrupamento, porque me ajuda a pensar, a comparar [...] é bom porque abrimos a outras perspetivas, comparamos uns com os outros leva-nos a refletir”, situação em linha com resultados do estudo de Sá e Silva (2016: 519): as quais referem a valorização pelos participantes da afirmação “realização de testes conjuntos para aferição das aprendizagens”.

Um outro tipo de leitura pode ser realizado, contudo, equacionando o lado digamos que perverso, relativo à prestação de contas (*accountability*: Seabra, Morgado & Pacheco, 2012; Janela-Afonso, 2012): B7- “Conseguimos aferir... mas somos rotulados pelas fichas”. **ap)** Dúvidas sobre o que é, ou não, supervisão foram discutidas no grupo focal realizado no CEB.

Como já foi referido, a própria realização dos grupos focais constituiu um momento de reflexão para os docentes, quanto a diversas questões, como foi o caso, mais uma vez: B1- “Porque não é preciso haver supervisão para haver partilha”; B2- “Pois é: levamos sempre para ser por colegas, mas não quer dizer que não haja outras formas”; B3- “Se a supervisão é para haver partilha, nós no centro fazemos e não é preciso supervisão”.

Esta troca de ideias corresponde à opinião expressa, no contexto do seu estudo por Sá e Silva 2016: 516: “a questão é, no entanto, se os objetivos de melhorar o ensino, a aprendizagem e a qualidade da própria organização escolar implicam necessária e exclusivamente o recurso a procedimentos de supervisão. Defendemos que não”. Barreira et al. (2020: 125), todavia, persistem na afirmação dessa necessidade:

é importante insistir nas orientações efetivas para a observação em sala de aula e o desenvolvimento de procedimentos de acompanhamento e supervisão da prática educativa e letiva que acentuem o feedback para a melhoria das práticas educativas, criando oportunidades para a progressão na carreira.

Por último, a afirmação de B7- “A da inspeção é administrativa”, retomando-se a questão da diferença de objetivos, como determinante: ou seja, a inspeção administrativa não

questiona o saber ser professor – questão que será enfatizada e comentada mais adiante, relativa ao sentimento que muitos docentes ainda possuem de que são “profissionais” para toda a vida, detentores do saber e que não necessitam melhorar (Day, 2002).

Quadro 4.27 Eventuais práticas de supervisão nos CE

CE	an) Observação informal quotidiana, ou pontual	ao) Outros procedimentos de supervisão	ap) Supervisão: o quê, quando e como?
A	A5- acontece todos os dias, pelo menos lá em baixo, mas eu sinto-me à-vontade. A6-trabalhei com uma professora permanente na sala	A8-Os meus pais (dos alunos) foram sempre supervisores. A8- A supervisão nas notas, nos resultados... há a supervisão-avaliação que os pais fazem, sobretudo aqui na X [localidade central]. Até com os auxiliares, se se coloca tudo como deve ser. Olha, até no que se envia para publicar na página da Internet do Agrupamento, na página da escola. Estamos sempre a ser observados, analisados...então aqui na X! A5-A vinda da diretora.	A1- senti-me no papel de supervisora em relação aos meus colegas, senti que assumi esse papel, ao ser coordenadora do estabelecimento, não no intuito de ver se cumpriam, ou não, ou se dão bem as aulas, ou não, mas para saber se estávamos a fazer tudo certo para que depois não nos viessem apontar nada. Não para punir, ou denunciar alguém, mas para saber se está tudo ok.
B	B2- Eu estou à-vontade: as colegas entram todas na minha sala.  B7- Gosto de estar de porta aberta, por isso, quem passa vê lá para dentro.	B4- E das AEC. A supervisão também se faz fora da sala, nas atividades, pela observação dos alunos, se gostam, se estão felizes B4- Quando fazemos a reflexão dos resultados em conjunto, das notas B8- eu gosto das fichas iguais em todo o agrupamento, porque me ajuda a pensar, a comparar B7- Conseguimos aferir... mas somos rotulados pelas fichas B7- eu e outras colegas conversamos sobre as notas dos nossos alunos B8-é bom porque abrimos a outras perspetivas, comparamos uns com os outros leva-nos a refletir B4-faz-nos refletir: eu tive estas notas e o colega diz que que a ficha foi difícil e os seus alunos tiveram aquelas notas B7- Nós fazemos isso entre nós B5- Veio a X pedir cadernos B7-Veio a de matemática	B1-Porque não é preciso haver supervisão para haver partilha. B3-Se a supervisão é para haver partilha, nós no centro fazemos e não é preciso supervisão B4- Não precisa de ser supervisão de muito tempo: quinze, ou vinte minutos e pode ser entre os pares. B4- Mas uma supervisão de acompanhamento é de evolução, faz um acompanhamento, não é um polícia B4- A supervisão também se faz fora da sala, nas atividades, pela observação dos alunos, se gostam, se estão felizes B2- Pois é: levamos sempre para ser por colegas, mas não quer dizer que não haja outras formas
C		C6- Nesta formalidade, não. Tive uma entrevista com a senhora diretora. Foram aulas com atividade, como por exemplo, na drive informática. Não me supervisionou a mim, aplicou os testes C4- Mas também temos a partilha dos testes- o agrupamento supervisiona. Se há estatística, comparação de resultados, isso é supervisão C6- No ano passado foi uma supervisão quando a senhora diretora veio.	C5- Então, nesse sentido estamos sempre a ser supervisionados.

<b>D</b>	D1- Quando nós faltamos e vem outra pessoa que fica com a nossa turma ela fica com ideia de como estão os alunos.	D1- E as fichas de avaliação que permitem ver como estamos e onde é preciso melhorar.	
----------	---	---	--

Fonte: Entrevistas *focus group*

No inquérito por questionário, embora o tema deste tópico, relativo a eventuais práticas de supervisão nos CE não tivesse sido diretamente contemplado, alguns itens da questão 10, relativos a modos de supervisão que podem ocorrer (registados no Quadro 4.28), permitem perceber que, para 15 docentes, a supervisão pode acontecer de modo informal (item 10.6: 10 concordam e 5 concordam totalmente). Já 12 docentes não concordam, nem discordam com o item 10.12 (supervisão da escola como um todo), sendo que três docentes do CEB não concordam nada com esta opinião. Quanto a uma supervisão entre pares (10.14), apesar de se manter a dispersão de opiniões, é aquela que colhe mais respostas favoráveis (9, dos quais, 7 concordam e 2 concordam totalmente).

Quadro 4.28 Modos de supervisão que podem ocorrer

A supervisão:	CE	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
<b>10.6. Pode acontecer de modo informal</b>	A				5	3
	B			5	1	
	C			1		1
	D				4	1
	<b>TOTAL</b>			<b>6</b>	<b>10</b>	<b>5</b>
<b>10.12. Pode abranger a escola como um todo</b>	A			5	3	
	B	3		2	1	
	C			1		1
	D			4	1	
	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>		<b>12</b>	<b>5</b>	<b>1</b>
<b>10.14. Pode acontecer entre colegas/pares</b>	A		3	2	3	
	B	2		2	2	
	C		1			1
	D		1	1	1	1
	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>2</b>

Fonte: elaboração própria a partir do Quadro A6.62

No estudo de Gaspar et al. (2019), embora não se pretenda estabelecer uma comparação, porque a sua abrangência e a diversidade de participantes é significativamente díspar, será de referir o que, neste ponto foi anotado: por um lado, a relevância da idade, nas opções de resposta, sendo visível que foram os docentes mais novos os mais concordantes com os itens 10.6 e 10.12: “foram perceptíveis correlações significativas e negativas entre a idade dos formandos e as pontuações nas seguintes afirmações, também relativas ao conceito de supervisão: i) pode acontecer de modo informal e ii) pode abranger a escola como um todo, o que indica que os formandos mais novos tendem a concordar mais com estas duas afirmações” (Gaspar et al., 2019: 98). Embora, pelos critérios definidos, na generalidade, os participantes no presente estudo não sejam novos, mas no final da carreira<sup>44</sup>, poderia ser interessante averiguar eventuais diferenças nas opções de resposta dos menos avançados na idade de entre eles. Por outro lado, a importância da formação quanto a uma supervisão entre pares: “Igualmente significativas e positivas foram as correlações entre habilitações académicas superiores dos formandos e a concordância com as seguintes afirmações sobre o conceito de supervisão: [...] viii) pode acontecer entre colegas/pares” (Gaspar et al., 2019: 98).

Esta conclusão está apenas parcialmente em linha (porque nem todas as opiniões são consonantes e porque há docentes sem formação que também apresentam igual perspetiva), com os resultados que se encontraram, no presente estudo, não concretamente nas respostas ao inquérito, uma vez que não é possível averiguar, dado que foi anónimo, mas nas ideias mais próximas de uma supervisão colaborativa (Gaspar, Seabra & Neves: 2012), colhidas em opiniões inscritas, desde logo no tópico xi) *Palavras que o termo “supervisão” evoca*, por alguns dos docentes com formação: A1, com MSVP- “É colaboração”; A4 (que realizou uma ação de formação de curta duração- “colaboração”; B4, com outra formação superior em ambientes educativos inovadores- “acompanhamento”. Docentes sem formação também já evidenciam um diferente olhar: A8- “Se é um colega, tudo bem”; B2, na entrevista individual: “... e vejo a supervisão entre colegas, que eu valorizo e que acho que pode ser vista como supervisão”.

---

<sup>44</sup> Conferir Quadro A6. 40, relativo à caracterização sociodemográfica.

Retomando a comparação com investigações identificadas e registadas no ponto relativo à Relação da Problemática com o Estado da Arte (1.2.), encontraram-se estudos cujos resultados são mais afirmativos do que os do presente estudo – embora, ao longo deste Bloco B venha a ser visível a existência de múltiplas práticas de supervisão colaborativa – o que acontece, isso sim, é a rejeição dessa designação, pela sua conotação com ADD:

- Estudo de Baptista (2019):

A maioria dos supervisores e professores manifesta uma perceção positiva sobre a supervisão e colaboração pedagógica entre pares. Globalmente, a supervisão colaborativa é considerada fundamental para a auto e hetero formação profissional e a qualidade do ensino e aprendizagem (Baptista, 2019, Resumo).

- Estudo de Amaral (2019):

Evidencia-se a predominância de uma conceção de supervisão de carácter colaborativo e reflexivo embora se tenha registado uma multiplicidade de conceitos. Constata-se também que as práticas da sua implementação são igualmente múltiplas, embora se destaquem as que ocorrem de forma indireta e informal, mesmo reconhecendo-se a sua vertente de acompanhamento, regulação, mediação e monitorização das práticas. Uma prática que integra a observação ocorre apenas de forma esporádica. Destaca-se a colaboração entre pares como facilitador da melhoria da prática pedagógica. As práticas de supervisão pedagógica indiretas e informais são também as que emergem como tendo mais impacto, permitindo melhorar práticas e desenvolver capacidades e atitudes, através da troca de ideias, experiências e materiais, do trabalho colaborativo e da interação entre pares (Amaral, 2019, Resumo).

**Síntese:** Como se constatou já, a supervisão é uma temática que se revela pouco conhecida e pouco abordada, nos contextos escolares, informais, entre os participantes. O *focus group* surge, assim, como uma oportunidade para refletir e trocar ideias, chamando a atenção para o assunto. Contudo, não apenas é pouco agradável de ser comentada, como são muito distintas e não consensuais as opiniões, embora possa transparecer, pelas respostas, haver um clima superviso informal entre pares no CE B – aliás o único estabelecimento com um tipo de discurso que reflete diversas conjeturas e convicções sobre uma supervisão de tipo colaborativo e focada no objetivo principal da melhoria da qualidade educativa: B4: “A supervisão também se faz fora da sala, nas atividades, pela observação dos alunos, se gostam, se estão felizes” (afirmação proferida por um docente cujas funções implicam influência predominante ao nível de todos os docentes do seu nível de ensino do agrupamento de escolas e, bem assim, no contexto das dinâmicas do centro escolar). Também apenas quanto a este estabelecimento, é importante notar o olhar

supervisivo/autorreflexivo e colaborativo, para a melhoria das práticas e para o sucesso da qualidade educativa que identificam nas conversas sobre resultados dos alunos – modo de estar e entender a escola que, como enfatizam Prates, Aranha e Loureiro (2010: 23), se posiciona numa perspetiva de escola como “organização reflexiva”, assinalando o papel formativo determinante de práticas de supervisão colaborativa.

Neste tópico, os dois docentes com formação superior na área (A1 e C3) remeteram-se ao silêncio, apenas interrompido por A1 (com cargo no estabelecimento) para explicitar que, se alguém lhe atribui função supervisiva, no estabelecimento, apenas o faz numa perspetiva de ajuda, de solidariedade institucional com as colegas. Curioso, também, o enfoque dado por A8, para quem o sentido pejorativo da supervisão é atribuído a entidades, talvez consideradas um pouco à margem do processo (pais e funcionários), mas assinalados quanto à “interferência”, com uma postura muito inquisitiva. É reflexo, como a mesma refere, da posição central, sob um foco muito específico, da localização do estabelecimento, mas que parece interferir no seu bem-estar. Esta afirmação de *multi-accountability* (Janela-Afonso, 2012), como foi já notado, cruza-se com opiniões exaradas no Bloco A, mormente no tópico i) *O que deixaram para trás que sentem pena de ter deixado*, numa notória associação destes sentimentos à questão da privacidade: A8- “Estávamos mais à-vontade. Havia também mais privacidade, mais segredo: ninguém sabia o que se passava dentro das 4 paredes...”.

Retoma-se, assim, a questão da dicotomia entre escola como comunidade e individualismo, porque, entre múltiplas vantagens que foram evidenciadas no Bloco A e serão retomadas no Bloco C, sempre emergem fatores focalizados na autonomia dos docentes *versus* performatividade (Ball, 2002) e *accountability* (Seabra, Morgado & Pacheco, 2012; Beamish, 2018), presentes nas comunidades escolares, perturbadores do desempenho, pela “asfixia de um cumprimento (por vezes cego) de programas enciclopédicos, tendencialmente vazios e inúteis [...] e a obrigação de um serviço que tem de fazer dos seus alunos autores de futuro (Cabral & Alves, 2017: 7).

Convirá notar, contudo que esta transição para estabelecimentos agregadores foi acompanhada, ao longo do anos, de uma regulação governamental progressivamente mais intensa, focada nestes objetivos de prestação de contas, de demonstração de

evidências/produtos inovadores e de resultados, bem como de progressivo controlo e fiscalização, incluindo a imposição de processos de supervisão, não podendo, assim, dissociar-se a constituição dos centros escolares, mas antes considerar-se como parte de um todo e não lhe sendo, assim, atribuível uma causalidade direta como corrobora Seabra (2010), quanto às questões de *accountability* e performatividade):

Sob a influência da performatividade observa-se uma sobrevalorização dos resultados “(...) em detrimento da qualidade que se pretenderia imprimir ao processo de produção do conhecimento” (Moreira, 2009). Entendemos assim que este conceito ajuda a compreender a relação complexa entre gestão, mercado e performance, que tem tido variados impactos sobre a educação, quer a nível da mercadorização do conhecimento, quer a nível dos valores que a norteiam e justificam, quer ainda ao nível do que é esperado dos professores (Seabra, 2010, citando Apple, 2006, Ball, 2004: 53).

Também, como assinala Roldão, quanto à crescente regulação institucional controladora,

A discussão, até hoje não resolvida, do lugar formativo central da supervisão em processos avaliativos de professores e escolas, foi, contudo, ganhando uma visibilidade crescente nos documentos legais provenientes da administração central, particularmente nos relatórios produzidos pela Inspeção Geral de Educação nos vários ciclos do processo de avaliação externa das escolas, bem documentado nos relatórios disponíveis e no que concerne às recomendações de zonas críticas de melhoria de uma grande parte dos agrupamentos e escolas (Prefácio a Gaspar et al., 2019: 12)

De salientar, ainda, a afirmação de B3- “Se a supervisão é para haver partilha, nós no centro fazemos e não é preciso supervisão”, a qual leva a conjeturar acerca dos sentimentos que a palavra, em si, encerra, uma vez que há um contrassenso, na formulação do raciocínio da docente: há, ou não há, práticas supervisivas? E qual é, então, a questão, senão o receio, em afirmá-las, negando a necessidade/pertinência/importância da supervisão?

Tal tipo de conjetura é identificado, também, por Paramos (2010), no seu estudo com educadoras de infância, as quais, apesar de terem desenvolvido um projeto de investigação-ação que incidiu em práticas de supervisão colaborativa, também preferem usar o termo colaboração. Esta afirmação de B3 estará associada, como se viu no tópico xi) *Palavras que o termo “supervisão” evoca*, às conotações de supervisão com ADD – uma vez que esta foi uma realidade iniciada na década passada e que muito tem marcado os docentes:

O problema, que emerge da análise efetuada, é a confusão entre supervisão e ADD (Avaliação de Desempenho Docente). De facto, há professores que manifestam perceções negativas e rejeitam práticas supervisivas, que associam à ADD, bem como o excesso de legislação e

burocracia. Embora, em geral, sejam a favor da reflexão e do trabalho colaborativo, há ainda um longo caminho a percorrer para clarificar o sentido formativo da supervisão (e não avaliativo), essencial à construção de comunidades educativas aprendentes (Baptista, 2019, Resumo).

O estudo de Queiroga, Barreira e Oliveira (2017), dedicado a explorar estas questões, tinha, aliás, como um dos seus objetivos “Verificar se a avaliação pelos pares teve como principal objetivo a prestação de contas, ou se contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores” (idem: 28). Dos seus resultados concluiu-se pela afirmação do sentimento de formação profissional, particularmente em docentes com cargos, mas foi sobretudo notada a importância de uma supervisão assente em práticas de observação de aulas segundo o cenário clínico, com as suas determinantes fases de ajuda à melhoria do supervisionado: “nomeadamente, encontro de pré-observação, observação, análise dos dados e encontro de pós-observação”(Queiroga, Barreira & Oliveira, 2017: 28).

xiii) *Momentos em que foram supervisores e supervisionados e sensações que ficaram*

xiv) *Relembrem outros momentos/situações de supervisão, em geral*

Tendo estes dois tópicos sido agregados pela sua proximidade temática, relativamente ao levantamento de momentos relacionados com situações de supervisão, apresenta-se um extrato do Quadro A6.41, inscrito no Anexo 6, relativo ao tratamento de dados do inquérito por questionário (assumindo, neste contexto, a designação de Quadro 4.29), o qual, entre outros, apresenta essas informações.

Quadro 4. 29 Experiências de supervisão

Estabelecimento/ respondentes		CE A -8	CE B- 6	CE C- 2	CE D- 5
Supervisionado Contexto	Progressão na carreira	6	4	1	5
	Outros	2	0	0	0

Fonte: elaboração própria a partir do Quadro A6.58

Remeteu-se a explicitação desses momentos para o Quadro 4.30, o qual regista a constituição, a partir das afirmações dos participantes, das seguintes micro subcategorias: aq) Inexistência de experiências supervisivas; ar) Supervisão pela inspeção/outras; e as) Supervisão para progressão na carreira.

**aq)** Apesar de tal não ser correspondente ao que foi registado nas respostas ao questionário de supervisão (porque, como assinala o Quadro 4.29, foram seis os docentes supervisionados para efeitos de progressão na carreira e dois em outros contextos), apenas três docentes dos CEA e B consideraram não ter sido supervisionados, ou seja, neste caso, as afirmações corresponderão, no *focus group*, aos que quiseram divulgar as suas experiências. Tal justifica, mais uma vez, a importância da opção pela realização do referido questionário e da triangulação com apoio nesta técnica de recolha de dados: A8- “Supervisionada, como eu entendo, de modo formal, nunca fui”; A5- “Nunca tive aulas observadas, por isso, não houve uma supervisão formal”; B8- “Nunca fui supervisionada”. As afirmações de A8 e B5 esclarecem, mais uma vez, o que os docentes consideraram como supervisão – ou seja: conotada, meramente, com ADD (Alarcão & Tavares, 2003).

**ar)** Apenas alguns docentes se referiram a uma supervisão pela inspeção, ou outros tipos. Como se percebe pelas suas respostas, limitam-se a dar conta do facto, não evidenciando qualquer tipo de sentimento face às mesmas, contudo, percebe-se que a inspeção foi associada à supervisão (Alarcão & Canha, 2013): A3- “Tive duas vezes, no tempo da telescola, que eles faziam a cada passo, visita, e tinha de ser registado”; A6- “Tive vários inspetores, ao longo da carreira”; A7- “Já fui supervisionada. Tive alguns inspetores nas salas”; A5- “Recebi, como os colegas, os inspetores”; B2- “E quando vem a inspeção”. Do CED proveio a única afirmação, contudo, com um comentário passível de ser enquadrado na segunda parte do tópico (sensações que ficaram): D1- “Tive uma vez um inspetor e foi uma perspectiva construtiva”. Como referido no tópico xii), micro subcategoria ap), os docentes não guardam sentimentos negativos da inspeção, porque não punha em causa a sua qualidade de professor- profissional (Day, 2002).

B4 menciona a sua ação como supervisora: “E das AEC”. Reporta-se, assim, a uma tipologia específica de supervisão, fiscalizadora, de um ponto de vista de regulação, utilizando, todavia, este termo num entendimento fiscalizador, conforme ele é atribuído por Alarcão e Canha, (2013: 16): “processo de controlo da ação e sua reorientação no caso de desvios na orientação pretendida:

Por sua vez, B7 é a única que lembra a formação inicial- “E quando estava eu no estágio”.

Todas as afirmações aparecem conotadas com Super-visão (Gaspar, Seabra & Neves, 2012), mas são reveladas algumas ideias que buscam confirmação acerca de uma maneira diferente de encarar o conceito. Assim, foram equacionadas dúvidas sobre ser, ou não supervisão, ou qual o objetivo da mesma: B8- “Como supervisora, não sei: tive estagiárias em formação” – ficando a dúvida se, no seu entender, se coaduna com o conceito de supervisão “de avaliação do desempenho profissional” (Pedras & Seabra, 2016: 294), ou, por sua vez, pedagógica, “que tem por missão ensinar, ou melhor, facilitar a aprendizagem do professor” (Alarcão & Tavares, 2003).

Verifica-se, como tem sido recorrentemente assinalado, falta de informação/formação sobre supervisão a qual poderia, desta forma, originar respostas dos docentes, mais próximas das encontradas nos estudos de Gaspar et al. (2019); Amaral (2019); ou Baptista (2019), cujos participantes nos respetivos estudos, poderão ter tido acesso a essa informação, abertura de horizontes e perspetiva reflexiva sobre as suas experiências profissionais, relacionadas com supervisão, nas suas diversas aceções, a qual escasseia no contexto onde se desenvolveu o estudo, haja em vista a reduzida quantidade de docentes que realizaram formação sobre supervisão; os seus comentários sobre desconhecimento e as dúvidas colocadas).

Seria, talvez, interessante um estudo aprofundado, transversal ao país, na senda de Gaspar et al. (2019), como, aliás, sugere Alarcão, no seu prefácio a essa mesma publicação, quanto à criação de um observatório sobre supervisão.

**as)** A supervisão para progressão na carreira foi a micro subcategoria predominante, referida por docentes de três dos estabelecimentos (A, C e D): A4- “Já fui supervisionado, na altura da transição de escalão”; A3- “Também tive aulas assistidas para a subida de escalão”; C5- “Fui em dois momentos supervisionada, uma delas, oficial, para subida de escalão”; D4- “Fui supervisionada”.

A1 (com MSVP) contraria a tendência de associação entre supervisão e ADD- “Nunca fui supervisora, nem supervisionada, tirando o momento para o processo avaliativo, mas isso não vi como supervisão, vi como processo”.

Seria, quiçá, pertinente criar uma diferenciação terminológica – situação que o III Ciclo de AEE (2019b: 5-6) parece indiciar ao utilizar o termo “regulação” numa perspetiva de reflexão e melhoria a partir da comunidade escolar, mormente entre pares, nos seus referentes do

Domínio da Prestação do Serviço Educativo: “Consistência das práticas de autorregulação no desenvolvimento do currículo; Contribuição da autorregulação para a melhoria da prática letiva; Consistência das práticas de regulação por pares; Contribuição da regulação por pares para a melhoria da prática letiva”.

Quadro 4.30 Experiências de supervisão

CE	aq) Inexistência de experiências supervisivas	ar) Supervisão pela inspeção/outra	as) Supervisão para progressão na carreira
A	A8-Supervisionada, como eu entendo, de modo formal, nunca fui. A5-Nunca tive aulas observadas, por isso, não houve uma supervisão formal.	A3- Tive duas vezes, no tempo da telescola, que eles faziam a cada passo, visita, e tinha de ser registado. A6- Tive vários inspetores, ao longo da carreira. A7- Já fui supervisionada. Tive alguns inspetores nas salas. A5-Recebi, como os colegas, os inspetores	A4- Já fui supervisionado, na altura da transição de escalão A3- Também tive aulas assistidas para a subida de escalão. A1-Nunca fui supervisora, nem supervisionada, tirando o momento para o processo avaliativo, mas isso não vi como supervisão, vi como processo.
B	B8-Nunca fui supervisionada. Como supervisora, não sei: tive estagiárias em formação.	B2- E quando vem a inspeção. B7- A da inspeção é administrativa. B7- E quando estava eu no estágio B4- e das AEC B8-tive estagiárias em formação	
C		C3- no tempo dos inspetores. E nas aulas assistidas de quando há formação C5-temos uma formação em matemática que temos uma mediadora C6- e o PNL: a l. vinha ver a aula de aplicação da formação	C5- fui em dois momentos supervisionada, uma delas oficial, para subida de escalão.
D		D1- tive uma vez um inspetor e foi uma perspectiva construtiva.	D4- Fui supervisionada D5- Foi com a colega [coordenadora de departamento] do pré-escolar.

Fonte: Entrevistas *focus group*

Prosseguindo a triangulação com as informações recolhidas no questionário sobre supervisão, equaciona-se, desta feita, a questão 9.2, convocando, do Anexo 6, o Quadro A6.42 (aqui registado como Quadro 4.31), o qual procede à explicitação das diferentes figuras de supervisor que acompanharam os docentes, enquanto supervisionados.

De registar, mais uma vez, que apenas dois docentes aludiram ao supervisor de estágio, quando, de um modo geral, todos os docentes foram acompanhados por essa figura “que enfatiza o papel do aprendiz” (Gaspar et al., 2019: 24), no contexto da sua formação inicial. Relativamente à figura do formador, houve apenas uma referência.

O avaliador de desempenho foi a figura mais recorrente (mencionada por 9 docentes), mas o coordenador de departamento (6 referências) e o diretor do agrupamento (5 referências), também colheram muitas menções.

Quadro4. 31 Figura do supervisor

Estabelecimento/ respondentes		CE A-8	CE B 6	CE C 2	CE D 5	TOTAL
Indique a figura do Supervisor	Diretor AE	1	3		1	5
	Avaliador desempenho	3	3		3	9
	Coordenador departamento	2	1	2	1	6
	Supervisor de estágio	2				2
	Inspetor IGE	2				2
	Formador				1	1

Fonte: Anexo 6

Esta tendência de resposta conduz à pertinência em mencionar as opiniões dos respondentes expressas na última questão do inquérito por questionário sobre supervisão (11.2.), sobre o papel do supervisor, na qual foram convidados a elencar as três dimensões que mais valorizam, numerando-as por ordem de prioridade.

Dos seus resultados, apresentados na íntegra em Anexo 6, no Quadro A6.62, evidencia-se uma síntese no Quadro 4.32.

Relativamente à primeira prioridade, a opção “Promover a reflexão” foi a mais assinalada (12 docentes de todos os estabelecimentos- embora massivamente por docentes do CEB: 6) – mais uma vez se afirmando a peculiaridade deste estabelecimento, a qual seria, talvez, interessante estudar, na sua etiologia, características e fatores envolvidos. Lembrando a recusa dos mesmos de uma supervisão tradicional, inspetiva, hierarquicamente desnivelada, poder-se-á, nesse sentido, entender a posição destes docentes numa perspetiva do que seria desejável, ou, mesmo, associada à supervisão entre pares (Gosling, 2002).

Referidas por um docente cada uma, foram indicadas as seguintes dimensões: “Orientar”; “Expor modos de promover a aprendizagem”; “Construir autoconfiança”, lembrando-se, aqui, Alarcão e Tavares (2003: 61) quanto à relevância do perfil de supervisor e ao seu comportamento, no sentido de conseguir “criar um clima favorável, uma atmosfera

afetivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, simpática, colaborativa e solidária”.

Relativamente à segunda prioridade, foi selecionada por cinco docentes a dimensão “analisar práticas” – aliás, considerada relevante, para três docentes, como terceira prioridade.

Apesar de ser a mais votada, nesta segunda categoria, só obteve o aval de dois estabelecimentos (CE B e CE C). Novamente o CEB foi o mais massivo: 4 docentes.

Como terceira prioridade, cinco docentes (um do CEA e quatro do CE B) selecionaram a dimensão “Promover indagações e questionamento”.

Estas duas opções de resposta irão ser retomadas mais adiante, por vários docentes, mas também encontram paralelismo na valorização que é dada por docentes participantes no estudo de Sá e Silva (2026: 517): “quando estou a dar o mesmo ano gosto de trabalhar com outros colegas porque assim podemos identificar pontos fracos nos nossos métodos de ensinar e contribuir para ajudar melhor os alunos”.

Outro dado importante é o facto de não terem sido selecionadas dimensões que surgem como relevantes no III Ciclo AEE (2019b): “Regular o(s) processo(s) ensino aprendizagem”; “Questionar procedimentos”; “Expor modos de explorar o ensino”. Eventualmente, estas opções de não-escolha, serão igualmente significativas, sugerindo que os docentes, no seu individualismo remanescente, se recusam a expor-se, a aceitar que o supervisor possa questionar o seu trabalho e pretender regulá-lo – entendido o termo na perspetiva de Alarcão e Canha (2013: 16), de “controlo” e “reorientação”, preferindo, para usar uma expressão de Alarcão (a encerrar o seu prefácio à publicação de Gaspar et al., 2019: 13) “morrer sozinhos na solidão (e no confronto) da sala de aula – ora jardim secreto, ora caixa negra”.

A fazer fé nesta conjetura, a mesma pode ser corroborada pelas afirmações que foram escassamente selecionadas, inclusivamente como última prioridade, opções que podem, assim, ser entendidas numa perspetiva negativa, associada ao controlo, ao juízo de valor e à intrusão no espaço de autoridade educativa do docente, ou seja “mais autoritário” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012: 28): “inspecionar”; “avaliar”; “negociar”.

A regulação, na perspetiva atual, de reflexão e melhoria mútua (Moreira, 2015: 54: “regulação crítica e colaborativa dos processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento profissional”) que lhe é atribuída, inclusivamente no III Ciclo de AEE (IGEC, 2019a) poderá ser um conceito alheio aos docentes – uma vez que estes já denotaram não-familiarização com um entendimento mais recente de supervisão (Gaspar, Seabra & Neves, 2012).

Quadro 4.32 Papel do supervisor

PRIORIDADE	1	2	3
Definir estratégias e procedimentos de trabalho		2	1
Promover a reflexão	12		
Negociar			1
Analisar práticas		5	3
Orientar	1	2	
Expor modos de promover a aprendizagem	1	2	
Promover indagações e questionamento		1	5
Rever ideias			1
Avaliar			1
Construir autoconfiança	1	2	2
Regular		1	1

Fonte: elaboração própria a partir do Quadro A6.65

**Síntese:** No tópico xiii), solicitava-se aos participantes no estudo uma análise retrospectiva no intuito de conhecer quais as suas vivências de supervisão (enquanto supervisores e/ou supervisionados), se as mesmas tinham sido marcantes, ou não e de que forma tal se repercutiu no seu bem-estar emocional – sendo que a segunda parte do tópico, não foi senão escassamente cumprida – embora, ao longo do Bloco B venham a ser visíveis essas repercussões.

O tópico seguinte (xiv), por sua vez, também teve uma muito escassa formulação e orientação das respostas pelo que se optou por congregá-lo nesta mesma análise.

A finalizar o conjunto de tópicos atinentes às categorias B1 e B2: *identificar conceções de supervisão e perceber os sentimentos que os docentes associam à supervisão*, procede-se a uma síntese das principais ideias, começando por este último tópico, cuja formulação,

lembra-se, era “Momentos em que foram supervisores e supervisionados e sensações que ficaram”.

Este constitui uma provocação ao questionamento metacognitivo dos inquiridos: afinal, eu fui, ou não supervisor/supervisionado? Quais as minhas experiências profissionais que se enquadram/não enquadram nesta categoria?

De facto, essa é a questão central nas perceções e sentimentos dos docentes: supervisão o quê e para quê? Nas opiniões expressas no inquérito por questionário, os docentes assinalaram que o papel do supervisor é o de contribuir para a reflexão e a melhoria do desempenho, mas, paradoxalmente, as respostas a outra questão do mesmo clarificam que os mesmos lhe atribuem, como objetivo predominante, a progressão na carreira.

Conclusão muito evidente das respostas no *focus group*, como temos vindo a perceber com muita clareza e ênfase, é que o eixo central das considerações está no termo supervisão: uma expressão que revela sentimentos dos docentes com conotações pejorativas, classificativas, formais/burocráticas/“oficiais” (C5- “Fui em dois momentos supervisionada, uma delas oficial, para subida de escalão”) e fiscalizadoras do desempenho docente, demarcando-se da inspeção que seria meramente administrativa, ou seja, não *bulia* com a qualidade da docência – o “calcanhar de Aquiles” de, talvez, toda uma classe docente, ou, pelo menos, de muitos profissionais educativos, que, como se tem mencionado, se consideram profissionais para a vida (Day, 2002), transformando-se, assim, em peritos rotineiros, que não investem na sua formação contínua (Marcelo, 2009).

Deste modo, poderá ser importante o papel desempenhado pelos centros escolares, onde, pela mera agregação imposta, os docentes interagem com os pares apercebendo-se de diferentes práticas e níveis de desempenho docente, podendo ser esta uma forma de provocar essa mudança e onde, paralelamente, dessa interação se concretizam momentos quotidianos, espontâneos e recorrentes de supervisão informal, pelos pares, pelas lideranças intermédias presentes no estabelecimento (mormente: CCE; CC; CCA; CCDAE; ou, mesmo, CD) que podem ajudar os docentes a familiarizar-se com a abertura da sala de aula a outros – como foi mencionado pelos docentes, não só neste Bloco B, como, também no Bloco A, de que são exemplo:

*ix) Fontes/processos a que recorrem para encontrar novas ideias, estratégias e recursos pedagógicos, ultrapassar dificuldades em relação a determinados alunos*

*x) Em que circunstâncias consideram que os centros escolares facilitam/dificultam, de alguma maneira)*

*xii) Eventuais práticas de supervisão existentes no seu centro escolar, com destaque para a micro subcategoria an).*

Cruzando estas inferências com a revisão de literatura inscrita no Capítulo II, de Enquadramento Concetual (2.1.1.), parece ficar claro que muitos dos participantes no estudo ficaram presos no tempo, numa conceção de supervisão ultrapassada por outros, os quais já distinguem aceções, associadas a distintos contextos supervisivos – um deles, relativo à formação inicial, claramente menosprezado pelos docentes, nas suas entrevistas: cujo fulcro é a vertente formativa e, por isso, são desnivelados os papéis do supervisor de estágio e do professor em formação, mas onde, mesmo assim, diversos cenários podem ser exercidos, de uma forma mais passiva, instrucional, ou mais ativa e reflexiva (Alarcão & Tavares, 2003).

Se esta posição pode ser compreendida por fatores como a idade, também o é pela escassez de formação e atualização (Gaspar et al., 2019) sendo uma recomendação que se deixa o da disponibilização dessa oferta nos centros de formação.

#### 4.2.2.2. B3- Conhecer o posicionamento que os inquiridos revelam acerca da supervisão

A próxima e última categoria em análise, neste Bloco dedicado à supervisão, prossegue solicitando um posicionamento, através de um conjunto de dois tópicos gradativos.

*xv) Partilhem constrangimentos e mais-valias dos diferentes tipos de supervisão que experienciaram.*

Relativamente a este primeiro tópico, as respostas dos inquiridos perfilaram as seguintes subcategorias micro: at) Constrangimento; au) Naturalidade; e av) Sensações mistas, evidenciadas no Quadro 4.33.

**at)** Parte das respostas dos inquiridos enquadraram-se na componente inicial da formulação do tópico: constrangimentos. Alguns docentes de três dos estabelecimentos (A, B e D) mencionaram sentimentos negativos, de constrangimento e desagrado, embora díspares: A7 reporta-se a uma Super-visão (Gaspar, Seabra & Neves, 2012)- “Não gostei. É a sensação

do macaco no jardim zoológico”, mas também enfatiza a questão do professor como profissional (Day, 2002): A7- “Estão ali a olhar para algo para o que eu fui formada e não gostei. Fui obrigada”.

Uma outra perspetiva de supervisão, de tipo mais inspetivo, pela direção, é referida por A1 (docente com formação superior em supervisão), a qual comenta esse caráter de controlo, referido por Janela-Afonso e Torres (2020), no quadro da pressão que os diretores estão sujeitos -“Não é que não me tivesse perturbado [a supervisão para progressão na carreira], mas senti mais quando a diretora passou pelas escolas. Aí senti um caráter de supervisão de um tempo mais passado. Sabia que ela vinha, mas, no entanto, aquela presença...”; A4- “Não gostei da sensação”; B8 (CCDAE) - “Se vem uma pessoa aquela hora estipulada fico mais constrangida”; D4- “Não gostei nada como foi feita. Mete-me medo”; D2- “Nunca sabes com que ideia ficou a pessoa”.

A argumentação com que se encerrou os tópicos anteriores vê-se aqui plenamente justificada (aliás explicitada, no tópico seguinte, por A7, quanto aos receios colocados no contexto de ADD, porque essa supervisão é determinante na progressão na carreira) e introduz uma questão essencial, relativa ao papel e ao perfil dos supervisores, que se abordará de seguida e que, nas entrevistas individuais é profusamente explicitada.

**au)** Sendo que a expressão recorrente continua a estar associada a constrangimento, neste caso, pela negativa, esta categoria foi percebida nas afirmações de apenas alguns docentes do CE A, os quais afirmaram uma naturalidade da situação supervisiva, com um enfoque quase generalizado na supervisão por inspetores, enfatizando que os sentimentos evidenciados são muito diferentes daqueles patenteados em função de uma supervisão com caráter de ADD (Pedras & Seabra, 2016): A7- “Com os inspetores nas salas não me senti constrangida, porque não era para subir de escalão, para avaliar, era para ver se os meninos estavam bem, se estava tudo bem”; A5- “Com os inspetores não tive problemas”; A6- “A supervisão dos inspetores, achei bem realizada”; A3- “Nunca me senti constrangido”.

**av)** Uma última categoria abrange ideias que traduzem sensações de alguma ambiguidade, justificadas por diferentes fatores, mas que, ao mesmo tempo, levantam diversas questões fulcrais em todas as discussões e elaborações sobre as várias aceções e cenários de supervisão, mencionadas no Capítulo II, de Enquadramento Concetual:

A5 refere o fator proximidade, de uma supervisão que, sendo hierarquicamente desnivelada (Alarcão & Canha, 2013), é realizada por uma pessoa que conhece as realidades educativas concretas (cenário ecológico mencionado, entre outros, por Alarcão & Tavares, 2003): “Com a diretora, se houve dia que se portaram mal (as crianças) foi naquele, mas a diretora sabe ver as situações”.

Também B7 menciona esse fator, no sentido inverso, porém, de alguém que não é próximo à escola-comunidade e aos próprios alunos. Deste modo, assinala-se o que refere Gaspar et al. (2019: 51), acerca das “variáveis da supervisão [entre as quais] a cultura, o contexto”, sendo que Alarcão e Canha (2013) lhe dedicam muita atenção, equacionando, inclusivamente, o entrelaçar de diferentes contextos envolvendo o microcosmos da escola e, por sua vez, as influências intersistêmicas: “Veio a [formadora] de matemática: os alunos estavam como nunca estiveram. Não diziam nada, estavam completamente diferentes. Ela pode ver que não é assim sempre, é porque vem alguém de fora”. C5 usa uma justificação semelhante: “Ela só lá foi uma hora, não conhecia a turma [...]. Mas de qualquer modo, estava nervosa. Quem cai de paraquedas na sala com uma lista de pré-requisitos não está contextualizado. Se os alunos estiverem num dia mau... Correu bem, mas não é um papel que eu goste”.

Enfatiza-se, assim, entre os fatores fundamentais da supervisão, a preparação prévia do supervisor (Alarcão & Tavares, 2003) e os objetivos do cenário de supervisão, que, numa perspetiva atual, mesmo quando esta é específica e radica numa posição desnivelada, de um profissional mais qualificado para outro (como, no caso, da formação contínua), sempre se deveria direcionar para ajudar o professor a melhorar o seu trabalho docente e não para avaliar com base numa *checklist*: “o supervisor surge, deste modo, como alguém que tem por missão ensinar, ou melhor, facilitar a aprendizagem do professor (Alarcão & Tavares, 2003: 42).

D5- reporta-se ao papel do supervisor, também, mas enfatiza a vertente relacional: “Comigo não foi má. Ela entrosou-se no grupo”.

As atitudes do supervisor são referidas por MacMahon, Barret e O’Neil (2007), em particular quanto à supervisão entre pares e, também, por Alarcão e Tavares (2003), para quem, de

uma forma geral, sempre é exigido ao supervisor um papel tão relevante quanto exigente, ao nível do seu perfil e atuação:

A supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospetiva baseada num pensamento estratégico (Alarcão & Tavares, 2003: 45).

Também B8 coloca a ênfase no tipo de supervisor: “Depende de quem faz a supervisão”, mas acrescenta uma questão fundamental no ato supervisivo: a intrusão no mundo do docente que é a sua sala de aula: “porque entram na nossa sala”.

Esta intrusão tem sido referida como uma das circunstâncias menos aceites pelos docentes, em termos de individualismo, de privacidade do seu espaço, como já foi mencionado no Bloco A – inclusivamente, na reflexão global, quando ao que sobre a tradição de décadas de profissionalidade de isolamento e individualismo e suas consequências na cristalização ao nível, em especial, da maneira de ser e estar com os outros (Fullan & Hargreaves, 2001; Lima, 2004, Dinis-Pereira, 2015) que é difícil de superar e exige tempo e se torna visível, muito concretamente no ato supervisivo: “cuja rejeição tudo indica implicar, entre outras dimensões, a abertura da aula de um professor ao escrutínio de outros. Esta atitude gera e determina um foco de resistência poderoso, mesmo quando a supervisão não engloba a avaliação” (Gaspar et al., 2019: 30, mencionando Roldão, 2012).

C5 (CCDAE) equaciona vários fatores envolvidos:

- i) as funções da supervisão de ADD: quais são/foram elas afinal, se não houve uma vertente formativa: “O que me trouxe de novo?” (questão também discutida por MacMahon, Barret & O’Neil, 2007, investigadores que consideram ser esse o fulcro da verdadeira supervisão). Queiroga, Barreira e Oliveira (2017: 26) abordam este mesmo dilema, enfatizando a necessidade de uma reconfiguração dos sentimentos em relação à ADD, porque, se é uma verdade esta “assumir atualmente na avaliação do professor um papel preponderante”, não pode ser remetida a essa função, quando “os seus intentos são muito mais nobres” (idem: 27), ou seja: o seu principal propósito é formativo;
- ii) remete, ainda, para o fator da familiaridade/isenção do supervisor, que se enquadra numa posição ética do perfil do supervisor que Alarcão e Tavares (2003) extensivamente

caraterizam, ao longo desta sua obra: “Eu sabia que no fim ia ser avaliada, apesar de me dar bem com a [CD] e ter trabalhado com ela”.

O estudo de Paramos (2010: 109) equaciona essa conclusão: “Muitas vezes, o excesso de confiança entre as educadoras e o seu conhecimento relacional de longa data impossibilitou as próprias de conseguirem o distanciamento suficiente para poderem ser educadores críticos e reflexivos”;

iii) e ainda aborda o conceito de mudança – porque “as práticas não se criam nem se modificam por decreto”, sendo essencial que o professor se disponha à “apropriação, utilização e (re)construção do conhecimento pedagógico” (Gonçalves, 2005: 15): “Depois tivemos uma conversa que ela achava que eu podia mudar e eu posso não concordar”.

C4 menciona a perspetiva de supervisão como controlo, mas explicita: “Quando falei no controlo, é ver como o professor dá a aula”, abordando, assim, a perspetiva assimétrica e desnivelada (Sá & Silva, 2016) da Super-visão (Gaspar, Seabra & Neves, 2012).

D1 conclui com uma outra abordagem: “Há diferenças entre aquela da avaliação e desempenho de progressão e quando vem cá por suspeita de alguma coisa”, equacionando uma distinção entre inspeção e ADD, cujos sentimentos que lhe possam provocar, ou distinções ao nível da sua profissionalidade não clarifica, contudo.

Incluída nesta categoria mista, ficou a única afirmação que se enquadra na segunda parte do tópico (as mais-valias): C2- “Mas ajuda sempre. É outro ponto de vista. Dá para nós compararmos”, afirmando uma vertente reflexiva que possa, mesmo assim, existir na ADD – situação que se tornou, presentemente, mais complexa, uma vez que já não há lugar ao faseamento caraterístico da supervisão clínica (nomeadamente, as fases de pré e pós-observação, num diálogo construtivo entre supervisor e supervisionado).

Quadro 4.33 Mais-valias e constrangimentos da supervisão

CE	at) Constrangimento	au) Naturalidade	av) Sensações mistas
A	A7- não gostei. É a sensação do macaco no jardim zoológico. Estão ali a olhar para algo para o que eu fui formada e não gostei. Fui obrigada. A1-Não é que não me tivesse perturbado, mas senti mais quando a diretora passou pelas escolas. Aí senti um carácter de supervisão de um	A7-Com os inspetores nas salas não me senti constrangida, porque não era para subir de escalão, para avaliar, era para ver se os meninos estavam bem, se estava tudo bem. A5- Com os inspetores não tive problemas.	A5- com a diretora, se houve dia que se portaram mal (as crianças) foi naquele, mas a diretora sabe ver as situações

	tempo mais passado. Sabia que ela vinha, mas, no entanto, aquela presença... A4- Não gostei da sensação.	A6- A supervisão dos inspetores, achei bem realizada. A3- Nunca me senti constrangido	
<b>B</b>	B8- Se vem uma pessoa aquela hora estipulada fico mais constrangida.		B8- depende de quem faz a supervisão, porque entram na nossa sala B7- mas se a aula correr bem... B7- veio a de matemática: os alunos estavam como nunca estiveram. Não diziam nada, estavam completamente diferentes. Ela pode ver que não é assim sempre, é porque vem alguém de fora.
<b>C</b>			C5- o que me trouxe de novo? Eu sabia que no fim ia ser avaliada, apesar de me dar bem com a O. e ter trabalhado com ela. Depois tivemos uma conversa que ela achava que eu podia mudar e eu posso não concordar. Ela só lá foi uma hora, não conhecia a turma... C6- Continuei a dar a minha aula... C4- quando falei no controlo, é ver como o professor dá aula C2- mas ajuda sempre. É outro ponto de vista. Dá para nós compararmos
<b>D</b>	D4- Não gostei nada como foi feita. Mete-me medo D2- Nunca sabes com que ideia ficou a pessoa		D1- há diferenças entre aquela da avaliação e desempenho de progressão e quando vem cá por suspeita de alguma coisa. D5- comigo não foi má. Ela entrou-se no grupo. Mas de qualquer modo, estava nervosa. Quem cai de paraquedas na sala com uma lista de pré-requisitos não está contextualizado. Se os alunos estiverem num dia mau... correu bem, mas não é um papel que eu goste

Fonte: Entrevistas *focus group*

Fazendo, mais uma vez, o cruzamento com o questionário sobre supervisão, assinalam-se os itens da questão 10 <sup>(45)</sup>: 10.9; 10.3; 10.15; 10.20; 10.22, os quais traduzem ideias dos inquiridos acerca do contributo da supervisão de que foram alvo para alguns fatores relativos à profissionalidade docente, nomeadamente, formação e colaboração.

Como evidencia o Gráfico 4.3, as opções selecionadas direcionam-se para desvalorização do contributo formativo da supervisão, numa demarcação clara dos resultados obtidos por Gaspar et al. (2019) – situação explicável, como já foi referido, não apenas pela grande clivagem com o contexto desse estudo, seus participantes e respetiva formação, como

<sup>45</sup> Apresentado na íntegra no Anexo 6.

pelas experiências supervisivas – uma vez que os docentes participantes no *focus group* mencionam apenas um tipo de supervisão hierarquicamente desnivelada, em grande parte associada a ADD, inspeção, e outras situações também claramente não-horizontais. Como se verá adiante, irão explicitar, de facto, situações de supervisão/intervisão, entre pares, mas sempre renegando a aplicação do termo.

Especificando cada um dos itens e seus resultados:

Item 10.9: “Contribui para a melhoria das relações profissionais entre professores” – não foram salientadas mais-valias da supervisão nas relações entre docentes, sendo que sete docentes discordaram totalmente e quatro discordaram.

Uma interpretação à luz do que das demais afirmações produzidas pelos participantes, ao longo do *focus group*, foi sendo percebido, será que, tratando-se de ADD, não há relação com os pares, mas sim uma relação assimétrica. Inclusivamente, poderemos opinar que o *stress* da situação (Alarcão & Tavares, 2003) e seus resultados – performatividade (Ball, 2002); *accountability* (Seabra, Morgado & Pacheco, 2012; Beamish, 2018) – envolvidos poderão prejudicar as relações, gerando-se um clima, não de confiança e colaboração, mas de rivalidade e balcanização (Day, 2002; Lima, 2002), numa resistência à perspectiva de escola-comunidade aprendente (Alarcão & Tavares, 2003; Gaspar et al., 2019).

Item 10.3: “Contribui para a melhoria da qualidade do trabalho dos professores” – não foi valorizado o contributo da supervisão na melhoria de desempenho, sendo que 11 docentes discordaram e um discordou totalmente de tal afirmação. Na linha do que foi referido acima, os docentes não atribuem um papel formativo à ADD.

Mais adiante, em tópicos subsequentes, os docentes irão explicitar que a ADD se traduz numa observação sem feedback formativo (situação atual, em que não há lugar às fases de supervisão clínica), por vezes castradora, à semelhança do referido por Baptista (2019) e Alarcão e Tavares (2003: 3): “conotações de poder e de relacionamento socioprofissional contrárias aos valores de respeito da pessoa humana”.

Item 10.15: “Contribui para a formação contínua de professores” – colheu sentimentos similares, sendo que nove docentes discordaram, situação que pode ser justificada com a afirmação de C5- CCDAE: “o que me trouxe de novo?”. Contudo, há aqui alguma dicotomia

de opiniões: seis docentes concordaram, ainda que outros seis não tivessem concordado, nem discordado.

Ou seja, no cômputo global, em 21 docentes, seis concordaram – resultado que poderá ser cruzada com uma das afirmações recolhidas no *focus group*: “mas ajuda sempre” (C2).

Item 10.20: “Contribui para a melhoria da organização escolar” – igualmente não concordantes (sete discordaram totalmente e outros sete discordaram), situação compatível com justificações já mencionadas, quanto ao tipo de supervisão experienciado pelos docentes: ADD e não supervisão entre pares.

A este propósito, Amaral (2019: 90) regista a relevância da supervisão colaborativa para a construção de escolas eficazes:

Permitem, numa perspetiva reguladora, acima de tudo, promover um trabalho colaborativo que conduzirá a uma cultura organizacional que culminará na melhoria da eficácia da Escolas. A SP [supervisão pedagógica] atua como gestora das atividades da escola, especialmente no fortalecimento das articulações entre os diversos setores da instituição, nos aspetos pedagógicos, nas relações intersociais e principalmente nos relacionamentos em sala de aula no que diz respeito a aprendizagem e interação social dos alunos.

Item 10.22: “Contribui para o desenvolvimento profissional docente” – as opiniões voltaram a ser discordantes, embora um pouco menos. Assim, onze docentes concentraram-se nas opiniões “discordo totalmente/discordo”; seis assinalaram “concordo/concordo totalmente” e os restantes três quedaram-se pela neutralidade (“não concordo, nem discordo”).

De notar que as afirmações 10.3 e 10.15 (respetivamente relativas ao contributo da supervisão para a melhoria da qualidade do trabalho dos professores e da sua formação contínua foram as que colheram a maior discordância – uma conclusão que leva a equacionar até que ponto a supervisão de ADD está corresponder ao pretendido. Situação, aliás, que se irá perceber, de seguida, nas afirmações exaustivas dos docentes aos tópicos finais deste Bloco B – opiniões, como se verá, em linha com Sá e Silva (2016), cujos resultados foram favoráveis à supervisão entre pares.

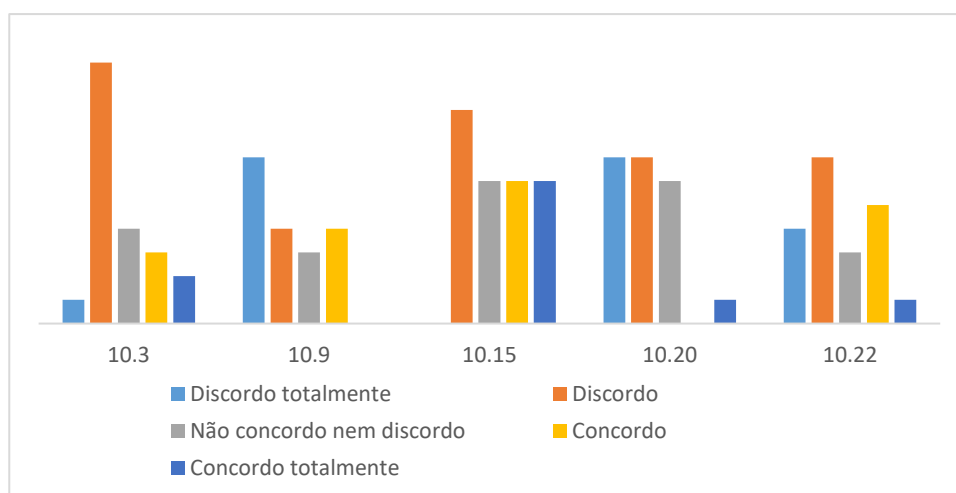
No seu estudo com professores em formação contínua, os investigadores (Sá & Silva, 2016) perceberam a relevância desse tipo de procedimentos para a melhoria da escola e do desempenho profissional dos docentes e deste modo, consideraram que a melhoria do ensino e da aprendizagem não deve estar dependente de um supervisor hierarquicamente

desnívelado, mas dos seus pares, e que a figura de supervisor tenderá a desaparecer, ao invés da supervisão.

Também Alarcão e Tavares (2003: 129) prognosticaram:

Estamos convictos de que esta dimensão horizontal, colaborativa se intensificará nos próximos anos e passará a constituir uma das características da profissão docente enquanto espaço de construção partilhada do conhecimento situado. É a supervisão como um processo permanente de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática, que permita o estabelecimento de uma atmosfera afetivo-relacional positiva em ordem a facilitar o desenvolvimento normal do processo de desenvolvimento dos professores e da aprendizagem dos seus alunos.

Gráfico 4.2 Contributo da supervisão de que foram alvo para a sua profissionalidade



Fonte: Inquérito por questionário

Ainda no mesmo questionário, foram registadas as opções de resposta à questão 11, relativa ao eventual impacto da supervisão de que os docentes foram alvo nas suas práticas pedagógicas – introduzindo-se neste ponto, pela sua relação estreita com o tópico em análise “mais-valias e constrangimentos da supervisão”.

Convoca-se o Gráfico A6.4 do Anexo 6, aqui registado como Gráfico 4.3, o qual mostra coincidência com o que atrás ficou expresso, quanto ao sentimento de ineficácia da supervisão (entendida na aceção de ADD) nas práticas dos docentes:

Nenhum docente as considera “muito importantes”;

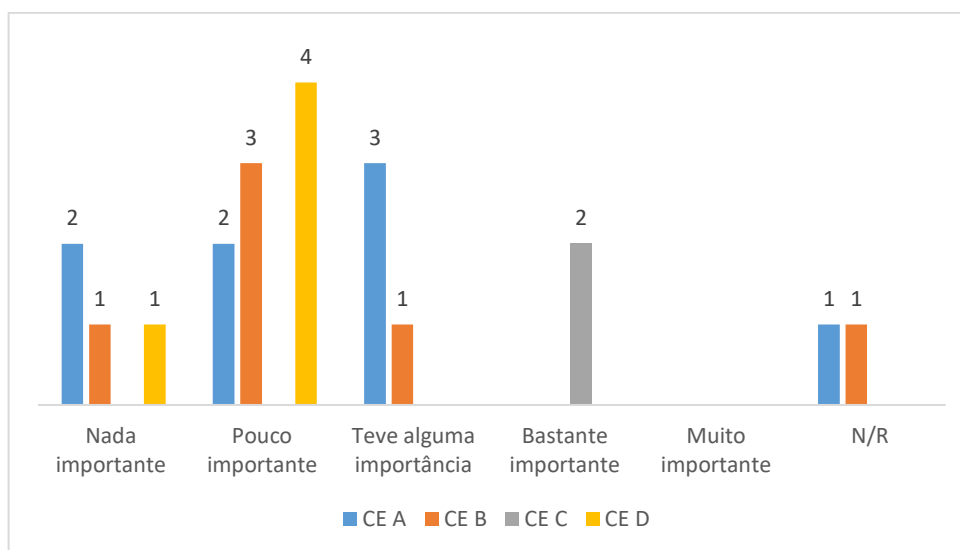
Apenas os dois docentes respondentes do CE C consideram “bastante importantes”;

Tiveram “alguma importância” para três docentes do CE A e um do CE B;

Foram “pouco importantes” para quase todos os inquiridos respondentes do CE D (4 em 5 respondentes ao questionário), bem como para a maioria dos docentes do CEB (três) e para dois dos respondentes do CE A;

Por sua vez foram “nada importantes” para dois docentes do CE A, um docente dos CE B e outro do CE D.

Gráfico 4. 2 Em que medida a supervisão de que foram alvo foi importante na sua profissionalidade



Fonte: Anexo 6

Proseguindo neste âmbito de análise, faz-se a triangulação com a questão 11.1, do inquérito por questionário sobre supervisão, cujos resultados podem ser acompanhados no Quadro 4.34 (originalmente no Anexo 6, como A6.61). Esta questão solicitava uma resposta aberta acerca da eventual influência da supervisão nas práticas dos docentes – a qual foi escassamente obtida (10 em 21 respondentes ao questionário).

Mais uma vez, emerge um pendor negativista, ainda que parcial: quatro dos 10 respondentes mencionam fatores positivos, ao nível das práticas e atitudes reflexivas.

Constata-se que os docentes do CEB e CE C se mostram afirmativamente positivos e que os do CE A se dividem, enquanto os seus colegas do CE D apenas afirmaram fatores negativos, ainda que sem explicitar quais as áreas.

Cinco docentes referem não ter sido nenhum o impacto da supervisão de que foram alvo nas suas práticas. Um respondente do CEA menciona, mesmo, os constrangimentos

emocionais que esse momento supervisivo lhe provocou: “*Stress*, baixa autoestima profissional” – situações referidas por Pedras e Seabra (2016: 294: “há ainda os que receiam ser supervisionados”; por Alarcão e Tavares (2003: 3): “supervisão era uma designação que, na língua portuguesa, evocava (e de certo modo ainda evoca) conotações de poder e de relacionamento socioprofissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas”; e também presente no estudo de Cristóvão (2015), realizado com docentes voluntários de diversos níveis de ensino, entre os quais é comentado: “Não percebo como é que não faz parte das dinâmicas do dia-a-dia de um professor e do PE [Projeto Educativo], porque se isto passar a ser uma coisa banal, os medos desaparecem e todos ganhamos” (idem: 162).

A investigadora (Cristóvão, 2015: 162) assinala, porém, qual o cenário de supervisão ao qual se refere: “há, todavia, quem deixe transparecer que está mais a pensar em termos supervisivos hierárquicos, de acordo com os quadros normativos, do que com a observação de aulas inter pares, com a horizontalidade que lhe conferimos” (idem).

Quadro 4. 34 Influência da supervisão nas práticas docentes

CE	Positiva		Negativa	
A	Melhoria da prática letiva	1	Nenhuma	2
			Stress, baixa autoestima profissional	1
B	Reflexão de estratégias e metodologias aplicadas	1		
C	Reflexão para a melhoria da prática letiva	1		
	Definir estratégias, analisar e avaliar-1	1		
D			Nenhuma	3
	<b>TOTAL</b>	<b>4</b>		<b>6</b>

Fonte: Anexo 6

**Síntese:** Ainda que o tópico não solicitasse, foi neste ponto que os docentes se permitiram expor os seus sentimentos sobre a supervisão, a par com a sua resposta afirmativa, ou não, quer dos constrangimentos, quer das mais-valias.

Prosseguindo na linha das considerações inscritas em tópicos anteriores, a temática é sensível, pelo que o contributo da supervisão para a melhoria da qualidade docente, que aqui, ou ali emerge, fica assombrado pelas conexões pejorativas de que vem imbuído, na mente dos respondentes. No âmago da questão da supervisão estão, sem dúvida, questões

que envolvem, não apenas a profissionalidade docente, como a pessoa do professor, provocando sentimentos, em grande parte, de pendor negativo os quais foram já comentados: “Mete-me medo” (D4); uma sensação de vulnerabilidade perante um olhar superior e de intrusão (“Não gostei. É a sensação do macaco no jardim zoológico”- A7); e, nomeadamente, assumindo que a supervisão põe em causa, coloca em dúvida, as capacidades dos docentes, a sua legitimidade para exercer funções: “Estão ali a olhar para algo para o que eu fui formada” (A7) – questão que não é demais enfatizar, porque parece muito enraizada nos respondentes a convicção de que o professor não precisa de atualização, na sua incontestável autoridade, lembrando-se a propósito, Marcelo (2009). Este tipo de afirmação o que constitui um impedimento a essa melhoria e, também, à aceitação de uma supervisão colaborativa efetiva, nos seus objetivos de aprender com os pares: “De uma formação desenvolvida fora da escola para formas múltiplas de desenvolvimento profissional realizadas na escola; De uma orientação baseada na transmissão aos docentes de conhecimentos e das competências feita por especialistas, ao estudo dos processos de ensino e de aprendizagem, pelos professores (Marcelo, 2009: 11). Por último, outra justificação relaciona-se com o impacto em questões que se irão repercutir com a individualidade do professor, inclusivamente financeira, como o é a progressão na carreira: “Com os inspetores nas salas não me senti constrangida, porque não era para subir de escalão” (A7). Roldão (2012, citada por Gaspar et al., 2019: 30) escreve:

Não subsistem dúvidas de que as tentativas para estabelecer um contexto de confiança e de apoio (na supervisão) são substancialmente comprometidas quando a avaliação (que, em última análise pode significar despedimento ou emprego) lhe é associada. A avaliação parece introduzir medo, suspeição e desconfiança na sua atitude. Os professores querem ajuda, apoio, ideias e sugestões, mas estão naturalmente relutantes em aceitar que se lhes diga o que devem ou não fazer.

*xvi) Diálogo acerca do tópico: “há quem considere que a supervisão se aplica à administração e ação inspetiva, mas também há quem contraponha uma supervisão reflexiva, colaborativa ou de auto-supervisão para o desenvolvimento profissional.”*

Neste que constitui o último tópico relativo à categoria “Desocultar perspetivas de supervisão”, ou seja, do Bloco B, foi solicitado um comentário. A partir do teor das conversas havidas nos grupos focais, foram constituídas as seguintes micro subcategorias:

aw) O ónus da Super-visão; ax) Partilha com pares; ay) Práticas de reflexão; e az) Auto-supervisão.

**aw)** Esta subcategoria micro resultou dos diálogos de docentes dos CEC e D, apenas. Expressa um dilema entre o que a menção à palavra supervisão evoca neles e a provocação da segunda parte da citação: C2- “Ver de um ponto superior”. D2-justifica “O problema é que trabalhamos de uma forma arcaica” Estes docentes referem o que sentem, da sua experiência, embora salientem reconhecer que não deveria ser deste modo. C5 (CCDAE, sem formação, mas afirmando dedicar-se a autoformação sobre supervisão) - “O que eu sinto é a primeira parte da frase, embora, por aquilo que vou lendo, a supervisão devia ser a segunda frase”. C6 sintetiza o dilema: “Com a progressão na carreira, há que ter a primeira frase, embora a supervisão deva ser a segunda frase”. Estes docentes expressam o dilema entre o que sentem, fruto de vivências de ADD e o desejável, tornando, mais uma vez, premente uma mudança dos cenários de supervisão que se vivem, ainda, em muitas escolas, onde não há um investimento nas experiências supervisivas colaborativas. Interessantes as conjeturas assinaladas por Cristóvão (2015: 165) sobre esta problemática de supervisão/avaliação e supervisão/aprendizagem colaborativamente construída:

Supervisão. A importância de um nome. O Prof. Luís preferiu apadrinhá-la de “construção pedagógica”. Num batismo que consideramos inspirado e inspirador, mostra-nos que a assunção do professor como um profissional em permanente construção se começa a disseminar e que o conceito de supervisão não se distancia do conceito de formação continuada. [...] Diz-nos insistentemente a Prof<sup>a</sup> Élia perante o enquadramento da OAI [observação de aulas inter pares] no contexto da SP: “acho esses termos demasiados fortes... Porque é assim, pareceria que estava ali a tomar notas do que é que estariam a fazer mal ou bem... É forte... Autoridade. Parece que chega aqui a inspeção.” A Prof.<sup>a</sup> Olga está ainda mais convicta que não se tratou de supervisão:

“Não, nada. Porque isto não tinha nada a ver com a ADD, supervisão tem que ser com a ADD, com as características todas próprias, com as grelhas todas próprias, isso é p’ra esquecer. É só para lembrar no momento quando temos que o fazer.”.

Na linha do referido pelos docentes do estudo de Cristóvão (2015), C3, com ESPV, entra em diálogo com outro docente, numa atitude de análise reflexiva:

C3- “Era excelente se fosse a segunda parte. Não a tradicional feita por colegas, porque é pior, mesmo sem classificação. Isso implica logo um juízo de valor sobre alguém, o palavrão em si: supervisão”.

C2- “Mas entre pares, partilhas as coisas...”.

C3- “Mas nunca é simples, porque tens de escrever”.

Aqui, retoma-se MacMahon, Barret e O'Neil (2007), porque uma supervisão entre pares, verdadeira, só é plena quando os docentes se sentem livres de receios de que o ato supervisivo possa ter reflexos nas suas carreiras. Tal exige que o controlo do processo esteja na posse do observado – incluindo quaisquer registos efetuados.

Nesse sentido, todos os dados deverão ser confidenciais cabendo aos docentes intervenientes o controlo dos mesmos e o poder de decisão sobre a sua divulgação, ou não: “This is the crucial difference that makes this model compatible with the idea of the teacher as reflective practitioner - since it is the only model in which the reflection does not take an inevitable second place”<sup>46</sup> (McMahon, Barret & O'Neil (2007: 505).

Então, C2 conclui: “Entre pares, a imparcialidade é impossível”.

C3- “E sem ser de pares também...”.

São aqui levantados fatores que surgem como determinantes para a rejeição do termo *supervisão*: a supervisão tradicional implica juízo de valor, é registada e o observado não detém qualquer controlo – como é corroborado por Amaral (2019: 193), lembrando-se que 43% dos participantes eram supervisores: “as representações sociais de supervisão pedagógica dos participantes sugerem um núcleo central organizado em torno dos conceitos de "Controlo", "Inspeção" e "Observação””.

Também Gaspar, Seabra e Neves (2012: 42) consideram que a supervisão no formato de ADD desvirtua o conceito na sua aceção atual e, pior ainda, “pode trazer sérias consequências para a interpretação e a aplicação da supervisão”. É o caso expresso pelo comentário de C2 que se apresenta de seguida. De facto, C2 e C3 foram elegíveis para prosseguir o estudo, através de entrevista individual. Infelizmente, C3 não conseguiu colaborar, mas C2, nesse contexto específico, explicitou melhor estas suas ideias, concretamente, quanto à imparcialidade, ao perfil do supervisor e ao aspeto formativo, que, muitas vezes, não existe, havendo, pelo contrário, um papel de supremacia, rebaixando o colega, ao invés de o ajudar, perspectiva que é identificada por Gaspar, Seabra e Neves (2012), ao estabelecerem o paralelismo entre estilos de supervisão e liderança. Os comentários de C2 são, de facto, extremos, por certo não generalizáveis, mas traduzem um

---

<sup>46</sup> Tradução própria: Esta é a diferença crucial que torna este modelo compatível com a ideia do professor reflexivo – porque é o único modelo no qual a reflexão não fica num inevitável segundo plano.

momento e um contexto supervisivos em que o perfil do supervisor é determinante pela negativa: “Porque as pessoas querem é superiorizar-se, evidenciar-se. Procuram um cargo para serem mais relativamente às pessoas que estão a ser supervisionadas, acham que estão ali para...Porque falta-lhes a formação” (C2- entrevista individual).

O docente prossegue, reportando-se a um desejável cenário de supervisão clínica: “um modelo em que o professor fosse, ele próprio, um agente dinâmico relegando para o supervisor a missão de o ajudar a analisar e a repensar o seu próprio ensino” (Alarcão & Tavares, 2003: 24), o qual não vigora em ADD, presentemente: o supervisor não reúne previamente e sequer após a observação de aulas – facto que esvazia de sentido o ato supervisivo:

É preciso mudar o paradigma dessa supervisão. Que ela exista até acho interessante, mas nessa linha. Entre pares, ou pessoas estranhas, seja o que for. Mas a supervisora que fosse munida de material para poder ajudar: quer dizer, ideias, estratégias, recursos diferentes, para poder ajudar a pessoa com essas novas ideias. Agora se chega ali e só deposita revolta, aponta defeitos, não deposita nada de positivo (C2-entrevista individual).

C2 prossegue, abordando a dificuldade da isenção e o perfil do supervisor, questão referida no Capítulo II de Enquadramento Concetual com apoio, entre outros, a Batista (2011), cuja obra explicita muito claramente os procedimentos éticos – os quais deveriam, assim, ser conhecidos e praticados – o que parece não terá acontecido no caso:

Para mim, a supervisão seria uma forma de ajudar os profissionais a melhorarem o seu trabalho [...] Agora avaliar, a gente já teve o curso (...) e desmotivar a pessoa...só provoca o desinteresse dessa pessoa pelo trabalho, um desinvestimento profissional (C2-entrevista individual).

Nesse seguimento, recolhe-se resultados de Amaral (2019: 206) atinentes à opinião dos professores sobre o estatuto/perfil do supervisor:

Na amostra, a concordância é de 97,1% para que o supervisor seja “Um professor capaz de refletir e construir, em conjunto com os outros professores, novos caminhos para a melhoria das práticas”, 93,6% para “Um professor que acredita que, em conjunto com os pares, se pode criar um ambiente de aprendizagem que promova o sucesso para todos os alunos”, 90,0% para “Um professor com experiência e capaz de promover o diálogo entre pares”, 88,6% para “Um professor do grupo disciplinar dos professores supervisionados”, 80,0% para “Um professor com formação especializada em supervisão pedagógica, independentemente de outros cargos que exerça”, 75,7% para “Um professor que expresse vontade de apoiar as ideias dos professores”.

Como se percebeu, nem todos os docentes fizeram comentários, nas sessões de *focus group* dos estabelecimentos, não apenas enquadradas nesta categoria micro, como no tópico em geral. Deste modo, incluem-se opiniões de docentes que não tendo tecido comentários nas entrevistas de grupo o fizeram nas entrevistas individuais.

D1 incidiu a sua explanação em ideias já mencionadas: enfatizou a artificialidade do processo, quando baseado em observações esporádicas e, mesmo, uma eventual falta de integridade do processo, por parte do avaliado, que predispõe a aula:

Da maneira que está a ser feita, para a avaliação, vir uma pessoa duas vezes no ano assistir a uma aula, não faz sentido. Tudo combinado de antemão, só para quando veem... Podia ter interesse (mas, lá está, não sei se é supervisão), só se fosse para melhorar o trabalho de todos. Uma criança com alguma dificuldade, se vier alguém ajudar... mas isso não é supervisão. Só faz mesmo sentido quando o supervisionado melhorar com isso (D1-entrevista individual).

Com um caráter único, este docente reporta-se, de seguida, à extrema importância da qualidade educativa, pela responsabilidade dos docentes na formação dos indivíduos – a qual requer uma supervisão no intuito da melhoria do desempenho profissional (Marcelo, 2009):

Não sou contra a avaliação, acho mesmo que há gente sobrevalorizada, subvalorizada e outra no trabalho errado. Há as três coisas e há sítios em que está no lugar errado implica produtividade ao longo do dia. Quando há monodocência pior: são gerações de pessoas que ficam comprometidas no início da sua formação. [...] Porque, na educação, se estás a educar para ser empreendedor, tens de ser empreendedor; se estás a educar para a cidadania tens que ser um cidadão ativo; se trabalhas o espírito crítico, tens de ser uma pessoa crítica... Cada vez menos se vê docentes assim e que trabalham assim e então os alunos não podem desenvolver estas competências. Às vezes é uma farsa o que se diz que se faz (D1- entrevista individual).

Aborda, neste seguimento, o perfil do supervisor, na linha de Moreira (2015); Gaspar, Seabra e Neves (2012); e, ainda, Batista (2011: 37): “Respeito pela dignidade [...]; consideração positiva [...] evitando subordinar o ato avaliativo à deteção do erro e da falta; [...] confiança e compromisso [...] com disponibilidade para prestar apoio e orientação; [...] imparcialidade e discrição profissional; [...] autenticidade e integridade”:

Agora: é preciso muito cuidado na escolha da pessoa que faz a avaliação, no seu perfil. Por isso é que falo de pidesco. Não é o sistema que é pidesco, mas o que algumas pessoas poderão fazer. A minha objeção é à palavra supervisão, no sentido de avaliar o professor que está a ser supervisionado. Não quer dizer que se tenha de tirar a carga da avaliação, mas, enquanto processo, não é fácil ser isento. O que me choca é o que alguém poderá fazer. Eu não sou contra a avaliação, mas sou contra o que alguém pode fazer (D1- entrevista individual).

Por sua vez, B8, rejeitando o termo, pela sua carga de crítica que intimida, enfatizou o traço predominante e pejorativo da supervisão: a avaliação. Referiu, ainda, como os anteriores docentes, a artificialidade dos momentos supervisivos esparsos e por supervisores desconhecidos:

Quando se diz que se vai supervisionar, fica-se à espera de perguntar o que correu bem, o que correu mal. Não tem um sentido muito positivo.[...] Supervisão implica avaliação e é isso que prejudica a supervisão: está-se a fazer para ser avaliada, não se faz como é costume. [...] A própria palavra tem um sentido negativo, porque estás a ver o que o outro faz e o ver implica como que uma crítica ao trabalho dele e a pessoa sente que está a ser observada e tem aquele receio de que possa estar a fazer mal e não se sente tão à-vontade. [...] Ir a uma escola desconhecida, a gente tem de saber o ambiente. A aula pode correr bem, ou mal e a colega não ser competente. Tem de se conhecer o ambiente, as crianças. Quando a gente chega, e vê que a colega está a pedir às crianças algo que não pede habitualmente (B8-entrevista individual).

A sua sugestão aproxima-se de uma supervisão colaborativa: “Sou menos a favor de supervisão e mais de apoio: um ajudar o outro, por exemplo, como agarrar um tema. Não como supervisão. Num apoio, é ajuda. Para mim, não havia supervisão, havia isso [apoio]. Até podia haver troca de ideias” (B8-entrevista individual). Parece, também, contudo, equacionar uma supervisão clínica (Alarcão & Tavares, 2003): “Se vai lá alguém, se não fosse para avaliar, podia dialogar com a colega, trocar ideias e no final pedir a opinião do que correu bem” (idem) - ideia que o III Ciclo de AEE enfatiza como regulação entre pares. Sá e Silva (2016) assinalam as virtudes de um tipo de supervisão não vertical, mas horizontal, democrática, de reflexão colaborativa e que consideram contribuir para a “melhoria de práticas científico-pedagógicas com a partilha de conhecimentos, de materiais, de estratégias, [...] permitindo uma verdadeira evolução profissional” (idem: 523).

**ax)** retomando a análise das subcategorias micro, foi referida apenas por um docente dos CE B e outro do CE D, a perspetiva colaborativa (partilha com pares): B8-“Para quem está numa turma isolada, ter feedback é bom”. D1 enfatiza uma perspetiva de escola-comunidade aprendente, na convicção de que o desenvolvimento profissional docente não se faz de modo isolado: “O ideal era o sucesso educativo ser entendido como um todo e não só de cada professor. Se os resultados do x se refletissem em todos nós, era diferente. Temos de caminhar um bocadinho para aí, para a colaboração” – questão enfatizada por Marcelo (2009: 11):

Sparks e Hirsh (1997) identificaram algumas das mudanças que se tinham vindo a produzir no desenvolvimento profissional docente:

De um desenvolvimento profissional orientado para o desenvolvimento do indivíduo, para outro orientado para o desenvolvimento da organização; [...] De uma focagem centrada nas necessidades dos adultos, para outra centrada nas necessidades de aprendizagem dos alunos; [...] De uma organização da formação a partir da administração, para outra centrada na escola; [...] De um desenvolvimento profissional dirigido ao professor, a título individual, à criação de comunidades de aprendizagem, em que todos — professores, alunos, diretores, funcionários — se consideram, simultaneamente, professores e alunos (Marcelo, 2009: 11).

Retoma-se a triangulação com base no inquérito sobre supervisão, quanto aos itens 10.12 e 10.14, já analisados no tópico xii) *Eventuais práticas de supervisão existentes no seu centro escolar*, sintetizando o que foi referido com apoio no Gráfico 4.4:

Doze docentes não têm uma opinião formada sobre se a supervisão “pode abranger a escola como um todo”, tendo assinalado a opção “não concordo nem discordo”), o que, sobretudo, traduz o já evidenciado desconhecimento sobre as questões de supervisão que os respondentes patenteiam. Estas opções foram preferenciais nos CEA e CED. O CEB afirmou uma opinião (três docentes discordaram totalmente) que contradiz as ideias que tem evidenciado, de escola como comunidade aprendente. Como justificação, poderá aventar-se que, sendo o entendimento comum uma conotação de supervisão com avaliação, estariam a recusar essa situação. Tal é corroborado pelo mesmo tipo de opção, quanto a supervisão entre pares: dois discordaram totalmente e outros dois discordaram; pelas opiniões expressas neste tópico, onde apenas um docente do CEB produziu afirmações incluídas na supervisão entre pares (subcategoria micro ax); e, ainda, pela dúvida colocada por B2, no decurso da sua entrevista individual “Se posso considerar supervisão, a outra, entre colegas do grupo docente”.

Sete docentes concordaram e dois concordaram muito com a afirmação “pode acontecer entre pares”, cabendo a posição mais afirmativa ao CEA (3 docentes concordaram) e ao CED: dois concordaram e um concordou totalmente.

Contudo, a dispersão de opiniões poderá registar, sobretudo, um desconhecimento, por boa parte dos docentes, do que se entende por supervisão entre pares, lembrando as suas afirmações ao longo do *focus group*.

A este propósito, o estudo de Cristóvão (2015: 165) pode dar uma ajuda, porque também os participantes no estudo desvinculam supervisão (à qual, inclusivamente, uma docente se

refere como ADD, assumindo, assim, o todo pela parte) das práticas colaborativas que realizaram:

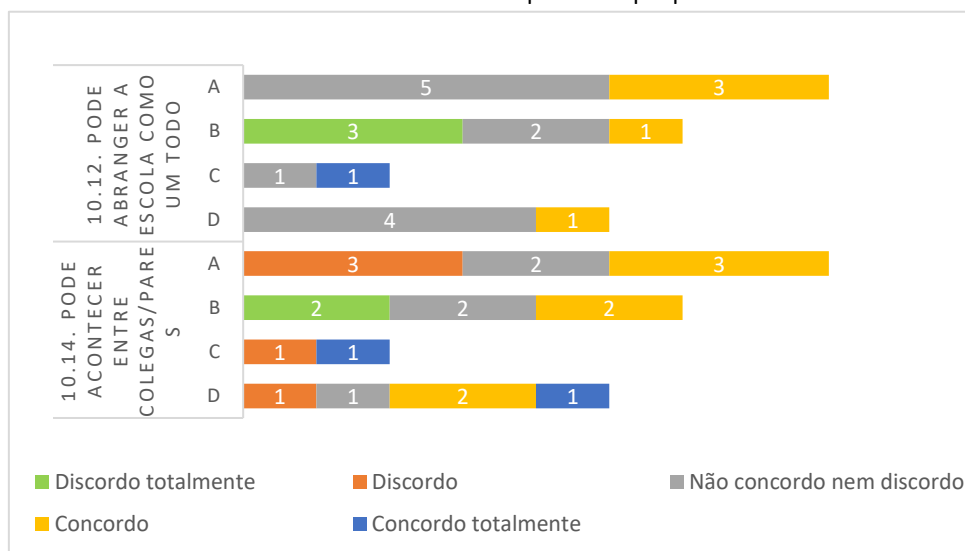
Pois não só assume novas formas, como ensaiámos neste projeto, como tão aperaltada de horizontalidade e paridade nem foi reconhecida e assumiu novos nomes. Nomes que lhe mudam o caráter inspetivo e avaliativo, de associação a formação inicial e que motivam a maioria das divergências conceptuais (8 UR). Diz-nos insistentemente a Prof.<sup>a</sup> Élia perante o enquadramento da OAI [observação de aulas interpares] no contexto da SP: “acho esses termos demasiados fortes... Porque é assim, pareceria que estava ali a tomar notas do que é que estariam a fazer mal ou bem... É forte... Autoridade. Parece que chega aqui a inspeção.” A Prof.<sup>a</sup> Olga está ainda mais convicta que não se tratou de supervisão:

“Não, nada. Porque isto não tinha nada a ver com a ADD, supervisão tem que ser com a ADD, com as características todas próprias, com as grelhas todas próprias, isso é p’ra esquecer. É só para lembrar no momento quando temos que o fazer”.

Há testemunhos diretos de como a formação inicial pode condicionar negativamente a perceção sobre a SP; o da Prof.<sup>a</sup> Joana implica que se repense porque as marcas perduram:

“Supervisão, o que é que é isso? Eu não senti a parte negativa... É ter alguém com mais experiência que nós a avaliar-nos, pronto, naqueles termos...”

Gráfico 4. 3 Modos de supervisão que podem ocorrer



Fonte: Inquérito por questionário

B2, na entrevista individual, fez a apologia da supervisão colaborativa, entre pares:

Se posso considerar supervisão, a outra, entre colegas do grupo docente, essa sim, tem o papel de ouvir, de comentar, de partilhar e ajudar. Essa sim, teria mais pernas para andar [...]. Sim, assume, talvez, esse papel. Por exemplo, o colega X. é muito mais novo que eu, mas, em relação a certos assuntos, tem muito mais experiência de alguns assuntos que exigem conhecimentos e ele partilha o que sabe. Nós procuramo-lo e ajuda-nos a encontrar a melhor solução.

ay) A posição reflexiva (práticas de reflexão) foi mencionada nas respostas de docentes dos CEA, B e C: A7- “Quando falo nos trabalhos de projeto com os alunos, eles refletem sobre

o desenvolvimento dos trabalhos: será que estamos a fazer bem se é o caminho certo...”; B4, CC, e deste modo, cujo cargo tem elevada influência ao nível dos docentes de um dado grupo profissional de todo o agrupamento- “Reflexão é uma forma de supervisão e se se foi justo a dar as notas”; C4- “A reflexão, sim, reflexiva entre colegas”; Curiosa a afirmação de C6, sobre o conceito de supervisão, que não tinha, antes, revelado, nas suas participações, aliás, escassas e curtas, no que concerne a este Bloco B- “A supervisão foi criada nesse sentido de reflexiva mas...”.

Sem desmerecer as entrevistas de grupo focal, inequivocamente promotoras de discussão, enriquecendo as respostas que individualmente poderiam ter sido recolhidas, parece evidenciar-se que as entrevistas individuais se tem revelado fulcrais, em múltiplos aspetos. Assim, talvez tivesse sido pertinente alargar o seu número (por exemplo, uma percentagem de 50% dos participantes de cada estabelecimento), porque permitiria obter as justificações que, no contexto do diálogo, por vezes cruzado e fluente, foi difícil de solicitar – como foi o caso de C6.

**az)** Assumida por participantes dos CEA, B e D, esta subcategoria micro (relativa a auto-supervisão) revela, sobretudo, que os docentes foram instados a refletir sobre as ideias expressas na citação e que consideraram terem-se, deste modo, apercebido que esse seria um caminho. Contudo, é problematizado nas suas diversas formulações possíveis – bem como, mais uma vez quanto a ser uma forma de supervisão denotando a falta de conhecimento, generalizada, sobre o conceito e a sua evolução: A8- “Auto-supervisão levo para reflexão. Nunca me tinha apercebido: isto correu bem, ou não? Não fiz bem... a minha reflexão”; A5- “Analisando, até, as situações da sala”; B1- “Eu, no fim de contar uma história, penso que podia ter feito desta ou daquela maneira”; B7- “Tenho certa dificuldade em fazer auto-avaliação a mim própria”; D1- “A auto-supervisão fazemos diariamente”; D2- “A autorreflexão, o que falamos uns com os outros, mas não considero isso como supervisão, é como colaboração e como partilha. Se uma pessoa está mal vai procurar refletir”.

A este propósito, lembra-se o que foi referido no Capítulo II de Enquadramento Concetual (2.1.1.): na supervisão, o papel do professor reflexivo é o primeiro e mais importante passo, no auto conhecimento e na promoção da melhoria: “a reflexão pode ter como principal objetivo fornecer ao professor informação correta e autêntica sobre a sua ação, as razões

para a sua ação e as consequências dessa ação” (Oliveira & Serrazina, 2002: 7). Os professores reflexivos “examinam, questionam e avaliam criticamente a sua prática [...]: “descrição: o que faço? O que penso? [...]; interpretação: o que significa isto? [...]; confronto: como me tornei assim? [...]; reconstrução: como me poderei modificar?” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996: 100).

O item 10.17 do questionário sobre supervisão, relativo a uma supervisão que “Pode acontecer, isoladamente, por reflexão individual” enquadra-se nesta micro subcategoria de autorreflexão. Das respostas dos inquiridos percebeu-se, mais uma vez, um certo alheamento generalizado da temática, com onze respostas “não concordo, nem discordo”. Contudo, será de assinalar ter havido quatro escolhas da opção “não concordo”, bem como, no sentido inverso, cinco “concordo” e uma “concordo totalmente” com uma supervisão autoreflexiva.

Quadro 4. 35 Subcategoria micro az) autosupervisão

<b>10.17. Pode acontecer, isoladamente, por reflexão individual</b>	<b>A</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
	<b>B</b>	2	2	2	
	<b>C</b>		2		
	<b>D</b>	1	2	2	
	<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>1</b>

Fonte: Anexo 6

Quadro 4.36 Conjeturas sobre diferentes conceitos e práticas de supervisão

CE	aw) O ónus da Super-visão	ax) Partilha com pares	ay) Práticas de reflexão	az) Auto-supervisão
<b>A</b>			A7-quando falo nos trabalhos de projeto com os alunos, eles refletem sobre o desenvolvimento dos trabalhos: será que estamos a fazer bem se é o caminho certo...	A8-auto-supervisão levo para reflexão. Nunca me tinha apercebido: isto correu bem, ou não? Não fiz bem... a minha reflexão. A5- analisando, até, as situações da sala
<b>B</b>		B8-para quem está numa turma isolada, ter feedback é bom	B4- reflexão é uma forma de supervisão e se se foi justo a dar as notas	B1- eu, no fim de contar uma história, penso que podia ter feito desta ou daquela maneira

				B7- tenho certa dificuldade em fazer auto-avaliação a mim própria.
<b>C</b>	<p>C5- o que eu sinto é a primeira parte da frase, embora, por aquilo que vou lendo, a supervisão devia ser a segunda frase</p> <p>C6- com a progressão na carreira, há que ter a primeira frase, embora a supervisão deva ser a segunda frase.</p> <p>C3- era excelente se fosse a segunda parte. Não a tradicional feita por colegas, porque é pior, mesmo sem classificação. Isso implica logo um juízo de valor sobre alguém, o palavrão em si: supervisão</p> <p>C2- ver de um ponto superior. Mas entre pares, partilhas as coisas</p> <p>C3- mas nunca é simples, porque tens de escrever.</p> <p>C2- entre pares, a imparcialidade é impossível</p> <p>C3- e sem ser de pares também...</p>		<p>C4- a reflexão, sim</p> <p>C6- a supervisão foi criada nesse sentido de reflexiva mas...</p> <p>C4- reflexiva entre colegas</p>	
<b>D</b>	D2- o problema é que trabalhamos de uma forma arcaica	D1- o ideal era o sucesso educativo ser entendido como um todo e não só de cada professor. Se os resultados do x. se refletissem em todos nós, era diferente. Temos de caminhar um bocadinho para aí, para a colaboração. O problema é a burocracia.		<p>D1- a auto-supervisão fazemos diariamente</p> <p>D2- a autorreflexão, o que falamos uns com os outros, mas não considero isso como supervisão, é como colaboração e como partilha. Se uma pessoa está mal vai procurar refletir.</p> <p>A8- auto-supervisão levo para reflexão.</p> <p>Nunca me tinha apercebido: isto correu bem, ou não? Não fiz bem... a minha reflexão.</p>

Fonte: Entrevistas *focus group*

**Síntese:** A encerrar esta abordagem do tema da supervisão, o qual constituiu o segundo bloco das entrevistas de grupo focal que serviram de base ao estudo, mas, simultaneamente, o seu cerne, foi pedida a partilha de ideias tendo por base dois extratos combinados de citações de investigadores, mormente, de Gaspar, Seabra e Neves (2012: 31): “supervisão de matriz essencialmente reflexiva, horizontal, colaborativa ou de auto-

supervisão, inscrita numa tendência de desenvolvimento profissional e colaboração” e de Pedras e Seabra (2016: 294): “há ainda os que receiam ser supervisionados, uma vez que consideram que a supervisão se aplica à administração e ação inspetiva”. Esta combinação de ideias distintas visava provocar nos docentes a problematização e ao mesmo tempo, evidenciar a evolução do conceito de supervisão.

Verificou-se que o tópico provocou o diálogo e, inclusivamente, o auto e hétero-questionamento, uma função que o *focus group* não tinha previsto, mas acabou por suceder, relevando, por um lado, a falta de esclarecimento e de abordagem da temática e, a outro, a importância que a promoção de fóruns de discussão deveria assumir, neste contexto de identificar esclarecer, exorcizar receios e dar a conhecer a evolução que o conceito tem tido e se deseja ver reconhecida e implementada. Falta, por isso, a formação: “De facto, a formação em supervisão permitiria a muitos professores a distinção entre esta área do saber e a avaliação docente, já que a tendência generalizada é confundi-las, com prejuízo para a primeira” (Forte, 2009: 46).

**Síntese global:** A encerrar este Bloco B, relativo a *Desocultar perspetivas de supervisão*, refletindo sobre as opiniões dos docentes participantes no estudo, atenta-se nos seus objetivos:

B1-Identificar conceções sobre supervisão

B2-Perceber os sentimentos que os docentes inquiridos associam à temática da supervisão

B3-Conhecer o posicionamento que os inquiridos revelam acerca da supervisão

As opiniões dos docentes inquiridos, expressas ao longo da sua participação no estudo, seja através das entrevistas de grupo, individuais, ou do inquérito sobre supervisão permitiram identificar, analisar e discutir as seguintes ideias centrais:

i) a temática é, para a grande parte dos docentes, uma questão pouco esclarecida, pouco discutida, com contornos negativos, que remete para pensamentos associados à perda de liberdades e, ao mesmo tempo, colidindo com a autocracia, o *magíster dixit*, a conceção do professor como profissional (Day, 2002) e como perito (Marcelo, 2009) assinalados no Bloco A. Os docentes viram-se, quase a um tempo, compelidos a abandonar os seus espaços de autonomia e autoridade para serem agregados em estabelecimentos com outros colegas – os quais estavam habituados a encontrar em circunstâncias predefinidas,

programadas, esparsas e num contexto diferente do meio escolar e da *sua* própria sala de aula – numa colegialidade forçada, mas esporádica e, por isso, complacente (Lo, 2020; Lima, 2002) – e, concomitantemente, são confrontados com a instituição de um modelo de supervisão radicado na avaliação – tomando-se, assim, a parte, pelo todo, porque esse pode ser um dos cenários, mas de longe, não os esgota, como foi esclarecido no contexto do Enquadramento Concetual do presente estudo (2.1.1., relativo a uma perspetiva diacrónica evolutiva do conceito de supervisão), de carácter invasivo do seu espaço, que coloca em dúvida e em escrutínio a sua autoridade como gestor e mestre no território que era a sua sala de aula e, que, ainda mais, se irá repercutir na progressão na carreira, ou seja, ao nível pessoal da sua remuneração. Esta ideia é corroborada por Moreira (2015), que apela ao cuidado em perceber e concretizar a supervisão: uma ferramenta que pode ser mal usada e contraproducente – perspetiva debatida por muitos docentes que insistem em classificá-la como sobrecarga, burocracia, fiscalização; perigo para a sua individualidade, ao invés de reconhecerem o contributo no seu desenvolvimento pessoal e na melhoria da escola: “agindo sobre as práticas docentes a supervisão pode assumir uma perspetiva transformadora contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores (Oliveira, Miranda & Barreira, 2020: 20).

Percebe-se, também, toda uma descoberta que vai sendo feita, proporcionada pelo espaço de discussão aberta e orientada pelos tópicos colocados aos participantes. O *focus group* assumiu, assim, claramente, as funções de um círculo de partilha de opiniões que promoveu a hetero e autorreflexão sobre o tema, o esclarecimento e o alargamento de horizontes – conclusão em linha com outros estudos em realidades diferentes, mas, ainda, assim, com alguns traços comuns. É o caso do trabalho de investigação de Amaral (2019) o qual teve como objetivo conhecer as práticas de supervisão, bem como as conceções e perceções dos professores relativas à supervisão pedagógica e ao seu impacto na eficácia das escolas. Recolhem-se as seguintes afirmações: “Este questionário foi pertinente, fez-me refletir e concluir que [...] A supervisão deve ser para apoiar e jamais para punir [...]. A supervisão não se pode reportar apenas à ADD, uma vez tratar-se de um processo gerador de processos” (Amaral, 2019: 217).

ii) partindo destas premissas, os participantes foram evidenciando conjecturas sobre o que são, ou poderão ser consideradas práticas supervisivas, desde logo a interpretação feita no tópico xii), cujos comentários evidenciados na micro subcategoria ao), quanto a uma supervisão quotidiana, informal, albergaram os seguintes: B4- “Quando fazemos a reflexão dos resultados em conjunto, das notas”; B8- “Eu gosto das fichas iguais em todo o agrupamento, porque me ajuda a pensar, a comparar [...] é bom porque abrimos a outras perspetivas, comparamos uns com os outros leva-nos a refletir”; B7- “Conseguimos aferir... mas somos rotulados pelas fichas”. Este entendimento, para alguns de um tipo de supervisão de dúbias vantagens e, quiçá, algumas desvantagens, remete para o conceito de *accountability* (Seabra, Morgado & Pacheco, 2012; Beamish, 2018), constituindo, assim, um equilíbrio instável entre as virtudes, ao nível da reflexão entre docentes, e da própria autorreflexão conducente à melhoria das práticas e da qualidade do desempenho docente – e os constrangimentos da prestação de contas, que, como refere D1, na entrevista individual, são contraproducentes: “O desempenho dos alunos é instrumento de avaliação do processo anterior. A energia gasta-se onde não é necessário e desgasta-nos”. A problemática é levemente afluída no Capítulo II (2.1.2.), enquanto consequência negativa da busca pela qualidade da escola – sobrevalorizando o papel dos resultados em detrimento da meta primordial do percurso formativo construído com e pelas crianças e jovens. Assinala-se a propósito o comentário esclarecido de um docente, na sua entrevista individual:

“...se tem a ver com os alunos. Acho que na Inglaterra a aprendizagem dos alunos é da responsabilidade de todos. Então, toda a gente tem a autonomia toda para ajudar as crianças tendo a certeza de que, no final, se houver avaliação, é do processo... e acabavam-se os territórios e trabalhavam todos para isso [...] o que cada um traz para o processo todo: essa perspetiva de, se uma turma tem negativa na turma ao lado da outra, não devo requisitar os recursos só para mim, mas para os outros (D1).

iii) há, também, que distinguir uma generalização da assunção do termo *supervisão*, que é conotada com supervisão formal com fim específico de avaliação de desempenho e progressão na carreira, de uma supervisão colaborativa, reflexiva, formativa – na assumida evolução do conceito que é enfatizada atualmente, pelos investigadores e com a qual os participantes no estudo patenteiam não estar familiarizados e, assim, desvinculam dessa terminologia. Assim, para eles, quando se fala em supervisão, a conotação é, em muitos casos, com sentimentos menos positivos. Tais sentimentos derivam de experiências em

que a isenção, a imparcialidade, a capacitação dos supervisores e a validade do momento, enquanto suscetível de permitir aferir da qualidade de um docente são postas em causa: D1 “Os momentos formais, tenho dúvidas se apresentam um resultado final que corresponde ao que de facto é, ou se é só uma coisa formal, marcada”; ....

Ou seja, são discordantes quanto a um tipo de supervisão associada a avaliação, segundo um modelo previamente definido, que implique acompanhamento e envolva as lideranças. A observação da prática letiva em sala de aula, numa relação assimétrica entre supervisor e supervisionado, formal, segundo critérios pré-estabelecidos não colheu a sua concordância.

Abordando, todavia, o que poderia contribuir para uma aceitação deste modelo de supervisão com finalidades de progressão na carreira, foi assinalado o papel formativo, efetuando a articulação entre as componentes formal e não-formal do currículo. Foi referido por vários docentes que, para tal, é importante que o supervisor tenha o perfil adequado, ao nível das suas capacidades científicas, experiência e formação, bem como de isenção, discernimento, bom senso, e capacidade de dialogar com o supervisionado para transmitir, das suas observações, um feedback que efetivamente contribua para a melhoria do desempenho profissional e a qualidade educativa, comunicando as suas sugestões de melhoria, enunciando estratégias, metodologias, recursos. Deve ser um formador mais do que um fiscalizador, em síntese – ou seja, recoloca o foco no modelo de ADD que se viveu há alguns anos atrás, em que o supervisor dialogava com o supervisionado, num feedback construtivo.

A este propósito, na entrevista individual, D1 enfatiza: “usar critérios imparciais, mas acho que deve ser sempre uma coisa construtiva. Objetivos definidos e critérios claros, sim”.

A3, com cargo ao nível de um grupo de docentes do agrupamento de escolas (CA), tem uma posição afirmativa muito clara, evidenciada na sua entrevista individual, sobre a necessidade de uma Super-visão (Gaspar, Seabra & Neves, 2012), realizada por pessoas devidamente capacitadas:

É preciso que venha alguém de cima, bem formado, para reformular as práticas, estar ao nosso nível [...], pessoas habilitadas, bem infiltradas no mecanismo. Acho que até podem ser colegas mas que tenham formação para que nós possamos acreditar que o que dizem e indicam é o melhor.

Encontram-se concepções consonantes no estudo de Cristóvão (2015: 121): “as palavras ou expressões mais associadas pelos docentes a “Supervisão Pedagógica” foram avaliação (21,6%), partilha (17,6%) e orientação (10,8%) [...] espelham as marcas do processo de ADD e, se a avaliação, juntarmos outras com menos expressão estatística, mas do mesmo campo semântico (controle e vigilância), as cicatrizes mostram-se maiores”.

iv) a supervisão colaborativa, ou intervisão (Salgado et al., 2016; Pedras & Seabra, 2016), apresentada no contexto do grupo focal, através de uma citação lida aos participantes no estudo, foi valorizada pelos docentes, mas sempre sugerindo outra denominação. Esta temática será, aliás, prosseguida no Bloco C, relativo à categoria macro *Individualismo ou colaboração* e, na entrevista individual, B8 explicita isso mesmo: “Sou menos a favor de supervisão e mais de apoio: um ajudar o outro, por exemplo, como agarrar um tema, não como supervisão”. Essa é a ideia de A8: “pessoas que entram, saem, dão o seu contributo, tudo ok, [...], se está connosco e vemos essa pessoa a trabalhar, ajuda-nos a refletir. A pessoa pode dar-nos ideias, opiniões, mas não é uma questão hierárquica”. Também para C2, não há associação entre colaboração, partilha e supervisão: Não estou a ver, não, acho que não vejo...só quando uma pessoa é avaliada e vai lá alguém. As pessoas não assumem esse papel. Pode haver partilha e isso tudo, mas não numa postura de supervisão”.

Faria (2016: 26), na sua revisão de literatura, comenta:

“Há, pois, muitos professores que não estão recetivos a esta mudança cultural e profissional o que prejudica a forma de ensinar. Confundem a Supervisão Pedagógica com a Avaliação. A Supervisão Pedagógica tende a não ser vista como um contributo essencial para a dinamização das práticas de trabalho, de partilha de conhecimentos e do bom funcionamento da escola mas sim, como um impedimento em exercer a função de professor ou em progredir na carreira profissional. As práticas de supervisão parecem ficar algo minadas pela ligação das mesmas às questões avaliativas, em vez de serem encaradas por professores e diretores das escolas como um dispositivo potenciador de melhoria do desempenho dos profissionais.

Contudo, há opiniões consonantes, como é o caso de D1, o qual aponta esse como um desejável horizonte futuro:

[Intervisão], eu gostei muito da ideia [...]. Podia ter interesse (mas, lá está, não sei se é supervisão), só se fosse para melhorar o trabalho de todos. Uma criança com alguma dificuldade, se vier alguém ajudar... mas isso não é supervisão. Só faz mesmo sentido quando o supervisionado melhorar com isso.

v) o modo de funcionamento do centro escolar reflete as opiniões das docentes, traduzindo uma influência nos seus sentimentos derivada das práticas e interações, de como elas se desenrolam e como contribuem para o bem-estar e para a qualidade educativa. Embora essa questão seja alvo de atenção específica no Bloco C, como se foi percebendo ao longo dos blocos A (relativo à análise sobre efeitos da transição das escolas isoladas para o estabelecimento- *Conjeturar mudanças nas práticas docentes*) e B (*Desocultar perspetivas de supervisão*), há distinções patenteadas pelos respondentes quanto à existência de culturas colaborativas no estabelecimentos, com o CE B a evidenciar uma maior unanimidade na afirmação dessa existência e do seu papel para qualidade da escola. B2, na sua entrevista individual, explicita haver uma cultura de supervisão colaborativa informal com resultados visíveis, a qual não necessita de fiscalização superior, ou Supervisão (Gaspar, Seabra & Neves, 2012). Enfatiza, contudo, o papel atento do coordenador e de alguns docentes em especial, para que tal suceda:

Aqui não é importante estar tudo definido para que aconteça, não é preciso haver esse rigor, porque as coisas são feitas [...]. Há dúvidas que colocamos ali e vamos refletir e que nos ajudam a melhorar muito. Uns com mais experiência e outros com menos, mas sempre no sentido de reflexão [...]. O coordenador, nas suas atribuições procura escutar e juntos conseguimos tomar a melhor decisão e isto verifica-se em todo o centro. A X, que também tem outros conhecimentos diferentes, também está sempre disponível para colaborar, para ajudar (B2).

O papel dos coordenadores, diretores e outras lideranças, nomeadamente intermédias, que não cabe no presente estudo, evidencia-se, não obstante, como um fator, no mínimo, a equacionar, senão relevante – situação referida, também, por Paramos (2010: 94-95):

E5-A realização do trabalho colaborativo, essencialmente a nível de toda a escola tem muito a ver com o tipo de coordenação, digo isto porque já tive três coordenadoras e tinham modos de trabalho muito diferentes [...], acho que a coordenação é fundamental (...), isso acho que a coordenação influencia esse tipo de trabalho, porque une as pessoas no mesmo projeto (...) é preciso haver um estímulo exterior à equipa de educadoras no que respeita ao nível da unidade da escola.”

E3 – “Na escola vejo que todos se apercebem da importância deste tipo de trabalho e há um crescimento geral. Esse trabalho é essencialmente teu (da coordenadora atual), o tipo de liderança ajuda o crescimento da equipa. É também um trabalho de avaliação, não só da sala, mas de um trabalho em conjunto. Essa consciência, da avaliação tem que vir de cima (da coordenadora). As pessoas têm vindo a ser confrontadas para refletir em grande grupo.

E4 – “Nesta escola, sinto que existe um crescimento bom a nível da equipa devido ao tipo de coordenação nesta questão concreta do trabalho colaborativo.

Diversos teorizadores abordam o papel das lideranças na construção e consolidação das comunidades aprendentes, sendo que Jesus e Azevedo (2021: 29, citando Fernandez

Enguita, 2018:131) aludem a um dos cenários futuros possíveis como de reescolarização, no quadro da qual o papel central caberá à escola como um todo, num esforço “de la profesión docente, de las administraciones que los regulan y de las comunidades a las que sirven” e referem que “os professores e os dirigentes precisam de desenvolver a sua capacidade para lidar com a mudança (idem). É neste mesmo contexto que Henriques et al. (2020: 151-152) abordando a mudança transformacional das escolas, de culturas de trabalho individual para culturas colaborativas, falam de liderança partilhada. Citando Cosme (2018:109), lembram que “a colaboração «tanto pode ser potenciada como inibida pelas lideranças das escolas»” e, voltando a citar Cosme (idem: 112), enfatizam que as lideranças carecem de “ter em conta os sonhos, as crenças e as práticas dos professores”. Estas importantes diretrizes serão, assim, de levar em consideração, como parâmetros eventuais, quando se mencionam as afirmações de participantes no estudo de outros estabelecimentos, inquiridos na entrevista individual acerca de eventuais práticas de supervisão colaborativa/intervisão (Salgado et al.2016); Pedras & Seabra, 2016) entre docentes no seu centro escolar, as quais deixam perceber ideias dissonantes, no sentido de negação dessa atitude das lideranças – uma negação que, como D1 já lamentou, inclusivamente, exige um esforço acrescido que nem todos os docentes conseguem suportar: “A energia gasta-se onde não é necessário e desgasta-nos. É preciso ser resiliente, mas alguns acomodam-se e a escola perde” – afirmação em linha com Cabral e Alves (2017: 7): “Muitos professores andam perdidos pelas escolas [...] entre lideranças ora inspiradoras e mobilizadoras, ora tóxicas.”

iv) Por último, atentando nas práticas reflexivas, reconhecendo-se que reflexão e autorreflexão não são consistentes entre os inquiridos, foi admitido terem sido “descobertas” no próprio contexto do *focus group*, enquanto prática que não tinham percebido e assumido, mas que valorizaram, numa perspetiva de colaboração. Do mesmo modo aconteceu com as práticas autorreflexivas, perante as quais os docentes deram a perceber não ser uma conjectura que esteja muito presente nas suas práticas, nem tenham cogitado na eventual influência na melhoria da qualidade do seu trabalho:

A8- “Auto-supervisão levo para reflexão. Nunca me tinha apercebido: isto correu bem, ou não? Não fiz bem... a minha reflexão”; A5- “Analisando, até, as situações da sala”; B1- “Eu, no fim de contar uma história, penso que podia ter feito desta ou daquela maneira”; B7- “Tenho certa

dificuldade em fazer auto-avaliação a mim própria”; D1- “A auto-supervisão fazemos diariamente”; D2- “A autorreflexão, o que falamos uns com os outros, mas não considero isso como supervisão, é como colaboração e como partilha. Se uma pessoa está mal vai procurar refletir”.

Esta questão é abordada por Faria (2016: 52), nos resultados do estudo, assinalando a persistência do individualismo:

Relativamente à reflexão sobre as práticas pedagógicas, os professores desta raramente o fazem em contexto de trabalho colaborativo, sendo que um número de professores ligeiramente menor o faz às vezes, e uma minoria admite fazê-lo frequentemente. Neste item, percebemos uma cisão clara, então, em mais um item que podemos considerar mais individualista, por assim dizer: a reflexão sobre práticas. A cultura individualista está novamente patente e a análise destes itens sobre a perceção do trabalho colaborativo e a prática propriamente dita comprova a tendência dos resultados investigativos: que embora os docentes reconheçam a necessidade e urgência do trabalho colaborativo, a verdade é que o que é considerado como trabalho essencial é realizado individualmente (Tardif, 2005). Os professores que realizam a observação das aulas em contexto de trabalho colaborativo demonstram que raramente os professores fazem a observação das aulas em equipa (6 professores inquiridos), seguido de um número ligeiramente inferior (5 professores) que admite nunca o fazer. A tendência dos docentes vai ao encontro do que é apontado à luz da investigação acerca do trabalho essencial dos docentes ser feito individualmente e este item espelha, então, essa mesma conclusão.

O individualismo docente surge, de facto, como persistente, mas, ao mesmo tempo, um entrave para o desenvolvimento de culturas de escola focadas na melhoria, numa perspetiva autêntica, ou *bottom up* – consolidadas nas características, necessidades e interesses próprios. Será, assim, relevante a análise das ideias dos participantes neste estudo, atinentes a essa questão – o que será efetuado no último Bloco.

#### **4.2.3. Bloco C: Perceber como gerem a dicotomia individualismo/colaboração**

Esta terceira e última macro-categoria constitui o corolário do estudo, porque, como se tem vindo a perceber, no centro escolar e nas práticas supervisivas, a coexistência possível, ou impossível, entre individualismo e colaboração docentes e a sua eficaz gestão são determinantes para o que o docente pode ir melhorando, no seu desempenho profissional e para o que ele pode contribuir na melhoria do desempenho profissional dos seus pares e, conseqüentemente, na qualidade da escola:

Quando os professores trabalham regularmente em conjunto na construção e análise de tarefas inovadoras a colaboração torna-se um instrumento para o registo, a aprendizagem e a partilha de boas práticas. Este modo de trabalhar contribui para o desenvolvimento de

comunidades de aprendizagem profissional (Bolívar, 2012; Correia, 2019; Stoll et al. 2006) consideradas como uma estratégia promissora na melhoria da capacidade interna das escolas e na sustentabilidade do ensino (Oliveira, Miranda & Barreira, 2020:20).

Assim, este último ponto de análise foi direcionado para a consecução dos seus seguintes objetivos do estudo: *a) Desvelar perspectivas, sentimentos e vivências associadas à colaboração; b) Identificar eventuais repercussões da figura dos centros escolares na constituição de comunidades aprendentes.*

A recolha de dados relativa a este Bloco C inclui as respostas recolhidas nas entrevistas de grupo focal e individuais, as quais se encontram, na íntegra, no Anexo 5 e no Anexo 7, respetivamente.

#### 4.2.3.1. C1-Desvelar perspectivas, sentimentos e vivências associadas à colaboração

Nesta primeira subcategoria, tendo já sido afluída, ao longo da entrevista de grupo focal, a temática da colaboração, pretende-se desvelar perspectivas, sentimentos e vivências associadas à colaboração/individualismo. Nesta questão assumem relevo os fatores relacionais. Dinis-Pereira (2015: 139) cita Mitchel (1997) para enfatizar que a colaboração também deriva da forma como são construídas as identidades dos docentes e que nesse processo são relevantes as “interações complexas entre os contextos sociais mais amplo, os contextos escolares e as biografias pessoais”. Mais adiante, cita Little (1990) a qual articula estas questões com “as relações profissionais dos professores... dependendo de quão fortes são os laços entre os colegas” Dinis-Pereira, 2015: 140).

Day (2002), Lima (2002), Hargreaves (2014, 2019) e Lo (2020) são alguns dos investigadores que serão recordados, neste Bloco B, no contexto das suas teorizações sobre as questões da colaboração. Lima menciona a importância dos relacionamentos entre os docentes, mas, igualmente, o perigo da balcanização, que constitui um obstáculo à verdadeira colaboração, e à existência de comunidades aprendentes. Por sua vez, há que equacionar o individualismo como uma característica enraizada, em desfavor das práticas de abertura ao outro, à aceitação e procura de um outro olhar por parte dos seus pares. Lo, por sua vez, aborda os benefícios da colaboração, mas Hargreaves (2019: 608) assinala: “collaboration is not always beneficial, even if its effects are generally positive”, sendo, ainda de notar que “not all forms of

collaboration are equally strong, desirable, or impactful” (Hargreaves & O’Conner, 2017: 77).

Alguns estudos que acompanharam a análise de discussão de resultados serão, ainda, convocados, como por exemplo, Amaral (2019: 186), a qual assinala “parafraseando Hargreaves, que “a colaboração acabou por se transformar num metaparadigma da mudança educativa e organizacional da idade pós-moderna” (1998: 277).

Assim, ao longo deste Bloco C, ir-se-á refletindo sobre a relevância deste fator no quadro da colaboração – contexto que se irá desenvolver a abordagem às ideias apresentadas pelos docentes no *focus group*, desenvolvidas neste último bloco da investigação. Iniciando este processo, conjugam-se as respostas de dois tópicos adjacentes e complementares:

*xvii) Eventuais afinidades profissionais com colegas do centro escolar*

*xviii) Exemplos da possível influência/impacto nas suas práticas.*

Nas entrevistas de grupo focal, o tópico xvii) não colheu respostas explícitas dos docentes, apenas perceptíveis pelas ideias avançadas quanto ao tópico seguinte. Excetua-se D4- “é a confiança e a afinidade entre as pessoas que faz com que se abram e se exponham”.

Tal ideia é corroborada por participantes nas entrevistas individuais: D3- “Logicamente que já senti afinidades com algumas pessoas e as ideias delas contribuíram muito para me ajudar e introduzi nas minhas práticas pedagógicas”; C2- “Com alguns colegas, sim. Vou à sala de um colega, ou de outro e trocamos, partilhamos uns com os outros e isso também contribui para as tais afinidades”.

Alguns destes participantes nas entrevistas individuais aludem à relevância de um bom clima de escola e às consequências negativas, quando tal não acontece: D1- “O ambiente é muito importante para se desempenhar bem o trabalho. Assim faz-se até o que não é pedido, senão faz-se o mínimo para ir embora”; B8- “Se estamos bem com todos, isso reflete-se no trabalho diário com as crianças. Se vamos obrigados, por muito que nos esforcemos por pôr os problemas para trás, é difícil”; B2- “O ambiente reflete-se na sala de aula. O ambiente entre colegas reflete-se no trabalho e nas crianças”.

Hargreaves (2019: 617), fazendo uma síntese diacrónica acerca do seu próprio percurso investigativo em torno da influência das relações entre docentes na eficácia do seu trabalho colaborativo, assinala ter percebido que, sendo importantes, nem sempre é necessário, ou

mais produtivo que às mesmas subjaza uma relação afetiva: “Close friends don’t always make the most productive colleagues, and vice versa”<sup>47</sup>.

Esta posição de Hargreaves está, assim, em linha com opiniões de participantes no presente estudo, os quais mencionam que as afinidades distinguem-se, de questões afetivas, situando-se na esfera da intencionalidade pedagógica, servindo os fins em vista: B8- “Não há um colega específico, depende do que se está a trabalhar, do que se precisa...”.

Caraterizando o conceito de afinidades, Lo (2020: 32) comenta: “teachers with shared values, styles and concerns may establish strong relationships<sup>48</sup>”, mas refere que estes relacionamentos não significam uma colegialidade plena – conclusão que está em linha com a posição de C2, que faz a clara distinção entre não haver afinidades pessoais e atividade profissional, embora conclua que há repercussões:

O mau ambiente que possa haver, entre alguns colegas não interfere. Apesar de sentir-me mal por dentro, isso não impede que realmente se cumpram as tarefas planeadas. Isso não é posto em causa, mas que é muito diferente fazer as coisas com mais gosto e maior disponibilidade interior... não tem nada a ver.

Lo (2020: 32) reporta-se a este tipo de situações identificando essas repercussões, ao nível do bem-estar docente e do gosto por estar na escola: “they may feel unsupported and lonely, and they may leave the school<sup>49</sup>” valorizando o papel das instituições na manutenção de um clima colaborativo – uma questão que não foi assumida como objeto deste estudo, mas que, aqui e além, vem sendo enfatizada pelos próprios docentes e que seria, talvez, importante equacionar, num outro momento. Parece, de facto, que, como assinala Lo (2020), o apoio e organização institucional será determinante para a dinamização dos docentes, no sentido de uma construção de colaboração plena e de comunidades aprendentes, mas também refere que esse esforço não passará de colegialidade forçada, se os professores não confiarem nos seus pares. Também A3 explicita a complexidade da situação, sobretudo quando são múltiplos e com funções diferentes os intervenientes presentes no contexto educativo:

Coisas que temos em comum, eu não tenho, sinceramente. Por exemplo, a afinidade é mais quando temos colegas de apoio do que com professores das outras turmas. Também

---

<sup>47</sup> Tradução própria: amigos próximos nem sempre produzem os mais produtivos colegas e vice-versa.

<sup>48</sup> Professores que partilham valores, estilos e preocupações podem estabelecer relações fortes entre si.

<sup>49</sup> Podem sentir-se não-apoiados, sós e abandonar a escola.

partilhamos mais com os das salas que têm o mesmo ano de escolaridade. Com os das AEC partilhamos o essencial, porque são docentes com pouca estabilidade.

A posição de A3 restringe a colaboração ao interior da sala de aula, ou seja, constitui uma forma de balcanização (Day, 2002; Lima, 2002), a qual não é, mais do que um individualismo de grupo. Embora concretizando práticas colaborativas, este posicionamento, caso aconteça, pode tornar-se um obstáculo à disponibilidade para trabalhar com toda a escola e, sobretudo, para assumir um espírito de comunidade, de partilha de objetivos: “os professores identificam-se e mostram lealdade para com o grupo e não para com a escola como um todo. Os grupos competem entre si pelos recursos, pelo estatuto e pela influência dentro da escola (Day, 2002: 129).

Posto tal preâmbulo, o Quadro 4.32 traduz as subcategorias micro correspondentes às diferentes tendências de opinião expressas pelos participantes nas entrevistas de grupo focal, do estudo, relativamente ao tópico xviii: aaa) Competitividade; aab) Intercâmbio e aac) Empatia.

**aaa)** Para um docente do CEA, a competitividade é um fator importante, que se repercute nas práticas docentes: A8 - “espicaçarmo-nos uns aos outros é bom” – uma questão que se poderá assumir como relevante e que Hargreaves (2019: 605) assinala, referindo que a amizade tende a dificultar a qualidade do trabalho de docentes que tem relações afetivas entre si, porque impede que debatam as questões e sejam críticos: “they tend to be built on and to reinforce like-mindedness instead of also supporting the professional disagreement and mutual critique that can move teaching forward<sup>50</sup>”

**aab)** A vertente colaborativa é mencionada por docentes de três estabelecimentos: A2- “fazemos trocas”; C6- “Com as colegas que trabalham no mesmo ano, articulamos o trabalho e partilhamos materiais e ideias”. Embora os docentes do CEB não tenham mencionado opiniões suscetíveis de se enquadrarem no tópico, na entrevista individual, B2 explicitou a sua opinião, enquadrada nesta micro subcategoria: “todos se conhecem, os professores têm a preocupação de promover os intercâmbios”.

**aac)** A questão essencial, para alguns docentes dos CE A, C e D está na empatia: A2- quando temos empatia entre colegas e há informalidade, isso é bom para ambos. Contudo, C6

---

<sup>50</sup> Tradução própria: tendem a construir [os seus argumentos] para reforçar a opinião consonante, em vez de também apoiarem a discordância profissional e a crítica mútua que pode impulsionar o ensino.

explicita que é um processo que se constrói com o tempo: “Trabalho há 6 anos com as colegas e nós encaixamos, articulamos muito bem e complementamo-nos: o que falta, a outra completa”. Esta ideia foi igualmente expressa por D1: “é uma coisa que tem de ser conquistada com o tempo”; por D2- “só consegues partilhar se te sentires bem com os colegas, porque te estás a expor” e por D4- “é a confiança e a afinidade entre as pessoas que faz com que se abram e se exponham”.

Esta perspetiva é enfatizada por Oliveira, Miranda e Barreira (2020: 24), os quais consideram que “os professores se apoiam ativamente buscando respostas a desafios suscitados pelos alunos, pela sociedade e por eles próprios”.

Quadro 4.32 Afinidades profissionais e repercussões nas práticas

CE	aaa) Competividade	aab) Intercâmbio	aac) Empatia
A	A8-espicaçarmo-nos uns aos outros é bom	A2-fazemos trocas	A2- quando temos empatia entre colegas e há informalidade, isso é bom para ambos
C		C6-Com as colegas que trabalham no mesmo ano, articulamos o trabalho e partilhamos materiais e ideias	C6- Trabalho há 6 anos com as colegas e nós encaixamos, articulamos muito bem e complementamo-nos: o que falta, a outra completa
D		D6- Eu e a D2 estamos sempre uma na sala da outra e: tens isto, tens aquilo? D5- É a troca de ideias.	D2- só consegues partilhar se te sentires bem com os colegas, porque te estás a expor D4-é a confiança e a afinidade entre as pessoas que faz com que se abram e se exponham D5- Influencia muito.

Fonte: Entrevistas *focus group*

**Síntese:** As respostas foram pouco numerosas. Contudo, como se constata na análise do quadro, todas as subcategorias micro enfatizam uma perspetiva positiva, relativamente às repercussões nas práticas docentes das relações profissionais: a competitividade, enquanto desafio mútuo, para melhorar; o intercâmbio que proporciona novas e diferentes estratégias; e a empatia, que está, como referem as docentes, na base do relacionamento profissional suscetível de influenciar as práticas docentes. Ou seja, mais uma vez, as questões pessoais estão na base da profissionalidade docente. Todavia, como se percebeu nas entrevistas individuais, os professores distinguem entre eventuais amigadas (que

desvalorizam, no estabelecimento) e atitudes proactivas para a manutenção de um bom clima da escola (que consideram relevantes), considerando ser este um esforço necessário, como refere A2, já no momento final da entrevista de grupo focal: “Quando temos empatia entre colegas e há informalidade isso é bom para os alunos” – situação que Amaral (2019: 186) classifica como positiva, no contexto da qualidade das aprendizagens: “a partilha, a reflexão e a confiança que sobrevém do trabalho colaborativo (em equipa), permite ao professores desenvolverem-se profissionalmente o que se traduz em melhores resultados na aprendizagem dos alunos” – mas que convém distinguir de amizade, porque esta pode ser limitadora da livre expressão de opiniões (Hargreaves, 2019).

*xix) Procedimentos que consideram mais proveitosos para as suas práticas pedagógicas com os alunos: reuniões calendarizadas, trabalho individual do professor, partilha de materiais, conversas, trabalho em pequenos grupos, trabalho com um/uma colega em especial, ou outras práticas de colaboração entre colegas?*

O Quadro 4.33 expressa as opiniões, relativamente ao tópico, dos participantes nas entrevistas de grupo focal, realizadas por estabelecimento. Estas encontram-se organizadas em três subcategorias micro, correspondentes às diferentes tendências de opinião expressas pelos participantes nas entrevistas de grupo focal: aad) Informal entre pares no estabelecimento; aae) Complementaridade entre informal no CE e formal de agrupamento. A micro subcategoria aaf) reporta-se a procedimentos mistos, colaborativos e não-colaborativos, relativos ao trabalho individual.

**aad)** Procedimentos proveitosos relacionados com as práticas informais entre pares (congregando partilha de materiais, conversas, trabalho em pequenos grupos, ou pares) são mencionados por docentes dos CEA, B e D: A7- “a colaboração informal entre pares”; D1- “As conversas. Durante o lanche acabamos por falar de coisas de escola”; D2- “É produtivo em grupos pequenos”; D3- “E também com uma colega em especial”.

A5 assinala serem estas práticas uma mais-valia “eu trabalho com mais vontade do que quando estava sozinha. A minha felicidade foi estar com outras salas”. Inclusivamente, explicitam-se as vantagens em relação às reuniões formais: A1- “eu identifico-me melhor com o trabalho entre pares do que com as reuniões de ano. As realidades são diferentes. Surgem ideias muito boas nos grupos pequenos, de pares”; B7- “e se calhar é mais

exequível do que o planeado nas reuniões de ano”; D2- “Informal melhor do que formalismo”; D5- “Porque depois no grupo grande não te querem ouvir, querem é cumprir calendário”. Alguns docentes complementam esta ideia com o fator proximidade: B2- “temos mais presente o que nos preocupa no momento, no centro escolar”; B6 “porque diz respeito mais ao nosso meio do que nas reuniões de ano em que são de meios diferentes”. Contudo, requer um esforço de convivência: A3 “o trabalho de pares é uma mais-valia, quando corre bem”; D3- “ É produtivo se a pessoa se der bem”.

**aae)** Esta micro subcategoria congrega opiniões quanto às vantagens de complementaridade entre procedimentos informais e formais, expressas por docentes de todos os estabelecimentos: A2- “quando trabalhava em lugar único e nos juntávamos para partilhar era uma lufada de ar fresco. Não era o carácter formal da reunião, mas o informal, de conviver”; B5- “temos as reuniões de ano e combinamos o que vamos trabalhar, mas no dia-a-dia, com as colegas do centro é o que conta mais”; C3- às vezes é mais proveitoso o contacto com colegas do mesmo ano. As orientações gerais, tudo bem (*nas reuniões*), mas o específico é com o colega”; C5- “as reuniões de ano, se forem bem conduzidas e naquele período, são um fio condutor que depois, ao nível do estabelecimento, se pode usar. Depois partilhamos materiais e ideias, ao nível do centro”. D2 sintetiza estas ideias:

as reuniões com o grupo todo não - só para uniformizar. As realidades são diferentes e não há uma verdadeira partilha. O pequeno grupo no centro escolar é melhor. Só sobre fichas de avaliação é pouco, é redutor. Uma reunião calendarizada e se não acontece nada? Não interessa. É melhor quando é espontânea.

Nas entrevistas individuais, foi reforçada esta complementaridade por parte de B2- “As reuniões são importantes, porque se decide, se discute, organiza-se, mas a partilha de materiais, eu acho que é mesmo nas conversas, não é numa reunião. É mais informal, mas acaba por ser mais proveitoso”. Também, no mesmo contexto, D1- “Todos nos preocupamos com os alunos e com a forma de chegar melhor a eles, mas a reunião formal corta a criatividade porque já não estamos com vontade de lá estar. E também pela urgência. No dia-a-dia é que precisamos e temos de resolver”.

**aaf)** A preferência por procedimentos mistos colaborativos e não-colaborativos foi afirmada por A8- “trabalho bem com as colegas, mas às vezes é necessário estar só”. Na entrevista individual, completou esta resposta:

Faz tudo parte. É isto que tudo que importa: é o trabalho de grupo, ou sozinho; as conversas, as partilhas. Eu gosto de tudo informal. As reuniões podem, ou não, ser um problema. Quando as reuniões têm um objetivo muito claro; quando se sabe para que são, são proveitosas. Se forem só para preencher papéis, tenho um bocadinho de aversão.

Também B8, que não se manifestou na entrevista de grupo focal, deu a sua opinião, no contexto da entrevista individual, a qual se enquadra nesta micro subcategoria: “Sim... trabalho individual do professor, trabalho em pequenos grupos, partilha de materiais...”

Finalmente, ainda A3- “São todas: o trabalho individualizado do professor, a preparação das aulas é muito importante, a partilha também as conversas por ano e de grupo ideias fantásticas. A partilha por ano é importante. Com um colega em especial, nem tanto”.

**Síntese:** As respostas a este tópico voltam à temática abordada no tópico anterior do papel das afinidades nas práticas colaborativas e traduzem claramente a importância que os docentes atribuem ao trabalho colaborativo percebendo-se que o dinamismo e a informalidade dos grupos de centro escolar (mais reduzidos do que o grupo em reunião formal), ou de pares, se tornam mais proveitosos para os alunos.

São referidas justificações como a adequação às realidades e situações específicas e concretas, mas, ao mesmo tempo, o clima de proximidade relacional não é dissociado – o que Hargreaves (2019: 610 traduz como uma posição positiva de colaboração autêntica: “collaborative cultures were established through informality and spontaneity around interests and activities that teachers created themselves, and were flexibly organized in time and space<sup>51</sup>”.

Assim, em síntese, os docentes enfatizam, como A7- “Eu acho que a colaboração informal entre pares, que é o que fazemos no dia-a-dia [...]. Já não me estava ver sozinha numa escola pequena”. Contudo, são referidas como importantes as diversas modalidades – situação em linha com Amaral (2019: 211), a qual enfatiza a presença, no seu estudo, de modalidades de colaboração entre professores relativas, principalmente, a “Conversas informais entre colegas”; “Planificação conjunta”; “Elaboração de matrizes comuns na

---

<sup>51</sup> Tradução própria: as culturas colaborativas estabeleceram-se informal e espontaneamente em torno de interesses e atividades que os próprios professores geraram e eram organizadas numa flexibilidade no tempo e no espaço.

avaliação dos alunos”; “Reuniões de departamento”; e “Partilha de materiais nas reuniões de departamento”. Em menor grau é referida a “Coadjuvação/Co-ensino”.

Estas diferentes/distintas maneiras de interagir no estabelecimento traduzem, igualmente, distintas conceções de colegialidade, algumas, mesmo, de uma colaboração “fraca”:

Some forms of collaboration are too weak and focus only on conversation and exchange of ideas among teachers and schools without really concentrating on the joint work and collective sense of responsibility that is required to improve learning for all students, especially those who suffer from the greatest disadvantages (Hargreaves & O’Connor, 2017: 83)<sup>52</sup>.

C2, por sua vez, menciona um fator pouco referido, mas que, de facto, poderá ter uma grande influência, não apenas ao nível formativo, como de mudanças e melhoria de práticas:

A observação. O facto de as pessoas porem trabalhos expostos nos placares. Isto leva-nos a observar, até a questionar os colegas, a conversar sobre o que fizeram e como fizeram para perceber os trabalhos e as técnicas. Aprende-se muito, até podemos replicar na turma, ajuda-nos a abrir horizontes e ajuda-nos a melhorar. Também as partilhas e as práticas que vemos, sim.

Day (1999: 157) refere a conclusão de um estudo que assinala ser “mais provável que os professores mudem e se mantenham num processo de mudança contínuo quando [entre outras situações] se apercebem da necessidade de melhorar através da análise do seu próprio perfil de observação.”

Paralelamente, questões de individualismo que foram abordadas no primeiro bloco, relativo às memórias e fatores associados à transição não são ignorados, regressando ao pensamento e à discussão entre os docentes: A8- “Eu trabalho bem com as colegas, colaboro muito, mas às vezes é necessário estar só. Nas escolas pequenas, estava só e tinha as reuniões [...]. Sentia-me realizada e trabalhava em colaboração” – situação que, claramente, se reporta a uma colegialidade imposta (Caetano, 2003) e a uma cultura fraca (Day, 2002: 54):

a) «amplitude da interação- para que uma cultura seja considerada «forte», é necessário que os seus membros interajam com um número significativo de colegas nas escolas onde trabalham;

---

<sup>52</sup> Tradução própria: Algumas formas de colaboração são demasiado fracas e focadas apenas nas conversas e trocas de ideias entre professores e escolas, sem realmente se concentrarem no trabalho conjunto e no sentido de responsabilidade coletivo que é necessário para melhorar as aprendizagens de todos os alunos, especialmente aqueles que sofrem com maiores desvantagens.

- b) frequência da interação- as relações com estes colegas devem resultar em contactos frequentes;
- c) abrangência da interação- estas relações devem abranger um conjunto diverso de áreas da vida profissional, em vez de se centrarem, exclusivamente em questões de trabalho muito específicas.

Quadro 4.33 Procedimentos colaborativos com repercussões nos alunos

CE	aad) Informal entre pares no estabelecimento	aae) Complementaridade entre informal no CE e formal de agrupamento	aaf) Misto: Colaborativo e não colaborativo
A	<p>A7- a colaboração informal entre pares.</p> <p>A1- eu identifico-me melhor com o trabalho entre pares do que com as reuniões de ano. As realidades são diferentes. Surgem ideias muito boas nos grupos pequenos, de pares.</p> <p>A5- eu trabalho com mais vontade do que quando estava sozinha. A minha felicidade foi estar com outras salas.</p> <p>A3- o trabalho de pares é uma mais-valia, quando corre bem.</p>	<p>A2- quando trabalhava em lugar único e nos juntávamos para partilhar era uma lufada de ar fresco. Não era o carácter formal da reunião, mas o informal, de conviver.</p> <p>A7- Eu acho que a colaboração informal entre pares, que é o que fazemos no dia-a-dia, eu e a A8. Já não me estava ver sozinha numa escola pequena.</p>	<p>A8- Eu trabalho bem com as colegas, colaboro muito, mas às vezes é necessário estar só. Nas escolas pequenas, estava só e tinha as reuniões. Era a melhor forma...</p> <p>Ainda tenho aqui um bichinho de ter trabalhado assim isolada. Sentia-me realizada e trabalhava em colaboração.</p>
B	<p>B4- todos tivemos alunos dos vários anos de escolaridade e é fácil dar uma opinião</p> <p>B6- porque diz respeito mais ao nosso meio do que nas reuniões de ano em que são de meios diferentes</p> <p>B2- temos mais presente o que nos preocupa no momento, no centro escolar</p> <p>B7- e se calhar é mais exequível do que o planeado nas reuniões de ano</p>	<p>B5- temos as reuniões de ano e combinamos o que vamos trabalhar, mas no dia-a-dia, com as colegas do centro é o que conta mais.</p>	
C	<p>C3- e os trabalhos em pequeno grupo, eu acho que no grupo de ano, no centro.</p> <p>C1- e a partilha de materiais</p>	<p>C3- às vezes é mais proveitoso o contacto com colegas do mesmo ano. As orientações gerais, tudo bem (<i>nas reuniões</i>), mas o específico é com o colega</p> <p>C5- as reuniões de ano, se forem bem conduzidas e naquele período, são um fio condutor que depois, ao nível do estabelecimento, se pode usar. Depois partilhamos materiais e ideias, ao nível do centro.</p> <p>C2- as reuniões e a partilha de ideias</p>	
D	<p>D1- As conversas. Durante o lanche acabamos por falar de coisas de escola.</p> <p>D3- E também com uma colega em especial. É produtivo se a pessoa se der bem.</p> <p>D2- É produtivo em grupos pequenos.</p>	<p>D2- as reuniões com o grupo todo não - só para uniformizar. As realidades são diferentes e não há uma verdadeira partilha. O pequeno grupo no centro escolar é melhor. Só sobre fichas de avaliação é pouco, é redutor. Uma reunião calendarizada e se não acontece nada? Não interessa. É melhor quando é espontânea. Informal melhor do que formalismo.</p> <p>D5- Porque depois no grupo grande não te querem ouvir, querem é cumprir calendário.</p>	

Fonte: Entrevistas *focus group*

*xx) Debate acerca do tópico: “os professores em conjunto serão melhores do que quando estavam sozinhos e podem desenvolver as suas competências, mas nem sempre a colaboração resulta da melhor maneira”.*

O Quadro 4.39 apresenta as ideias expressas pelos docentes, as quais foram organizadas nas seguintes micro subcategorias: aag) Os professores em conjunto serão melhores; aah) A colaboração é exigente; e aai) Não é estar em conjunto que faz um bom professor.

**aag)** esta micro subcategoria resultou das opiniões de alguns docentes dos CE B e C, enfatizando a perspectiva colaborativa, porque, como refere B8, “trabalhar em grupo é melhor do que estar isolado”, porque “há sempre alguma coisa que resulta da colaboração” (B2), “Há mais conhecimento” (C3). C4 menciona o papel ativo dos docentes em interação, como um fator de melhoria – equacionando-se a relação entre a colaboração, numa comunidade aprendente e a supervisão entre pares: “uns puxam pelos outros” (C4). E exemplifica: “às vezes estamos no nosso cantinho muito bem e vamos beneficiar. Se calhar, ao conversarmos, posso pensar: olha, não falei disto (com os alunos), vou tentar” (C4). Ideia abordada no Capítulo II, de Enquadramento Concetual (2.1.1.): “«feeling of togetherness»: uma relação afetiva de reciprocidade e de equilíbrio de poder entre os envolvidos que se reflete numa mútua influência: um desenvolvimento profissional mútuo (Vieira, 2002, citada por Alarcão & Tavares, 2013: 48). No ponto seguinte (2.1.2), esta mesma cogitação é corroborada por Fullan e Hargreaves (2001) e por Caetano (2003), quanto ao contributo de práticas de colaboração no aperfeiçoamento contínuo, através da auto-reflexão provocada pela confrontação das suas práticas com as dos pares.

**aah)** Todavia, para docentes dos CE C e D, não se trata de uma atitude fácil, sendo “importante o respeito” (A7). D2- “Há um provérbio que diz: mais vale só...”; C5- “a colaboração pode não resultar”; C2- “tem a ver com os feitios e personalidades que às vezes chocam”. Este docente prossegue a explanação das suas ideias, na entrevista individual: “depende do espírito de abertura, da personalidade da pessoa, do espírito de equipa, do respeito pelo outro. Quando as pessoas pensam que são mais do que as outras, ninguém gosta e isso é o problema maior”, situação equacionada por Hargreaves e O’Connor, (2017: 82) como tendo, inclusivamente, impacto ao nível dos resultados dos

alunos: “there is clear evidence that the trust they establish among adults has a prior influence on eventual outcomes in student learning results<sup>53</sup>.”

Também C6 concorda: “não há colaboração sem empatia” – retomando concepções já mencionadas, enfatizadas por Hargreaves (2019) e Lo (2020).

Outros docentes mencionam a importância da cultura de escola neste processo: D4- “Depende do grupo”; D2- “Cada escola tem as suas características. Neste centro já nos conhecemos e isso ajuda. Esta estabilidade é produtiva. Se fosse um grupo muito grande não seria tão fácil, mas às vezes há pessoas conflituosas”.

Na entrevista individual, D3 (que não se tinha pronunciado no *focus group*) explicita esta mesma questão: “Acho que, juntos, podemos progredir. Mas depois depende muito do caráter, da personalidade e dinâmica das colegas e a que estão habituadas”. A8, também na entrevista individual, uma vez que, na entrevista do estabelecimento não se pronunciou, corrobora tais conclusões: “Quando não resulta é quando alguém é intransigente, não consegue ver o desenho todo, só uma parte”. B8, na entrevista individual, concorda: “Não resulta, quando não há compatibilidade”. Contudo, B8, no mesmo contexto, menciona como fator prejudicial neste processo colaborativo o individualismo “Às vezes há colegas que dizem «é a minha turma. Só olho para o sucesso da minha turma!», mas a escola e os alunos são de todos”. Isto mesmo refere Faria (2016: 58), com base nas conclusões do seu estudo com docentes de 1º ciclo do ensino básico: “é seguro afirmar que embora haja uma consciência geral que reconhece a necessidade e benefícios do trabalho colaborativo, persiste ainda o individualismo que se considera também ele parte da cultura docente e que constitui um obstáculo à cooperação”.

D1 alude a um tipo de individualismo que não se radica no isolamento profissional, mas em idiosincrasias de alguns docentes: “Nem sempre a colaboração resulta da melhor maneira, por excesso de ego. É o que mais me desgosta na nossa classe. As pessoas querem sobrepor-se ao outro sem perceberem que assim, com a colaboração de cada um fazemos um todo melhor” – situação em linha com Faria (2016: 17), que alude a uma situação em que, por vezes, há algum docente com sentimentos contraditórios, não de saudável

---

<sup>53</sup> Tradução própria: há uma clara evidência de que a confiança que estabelecem entre adultos tem um papel determinante em eventuais resultados escolares dos alunos.

competitividade, mas de competição e talvez, algum descontentamento pelo sucesso dos seus pares:

acontece que as relações interpessoais existentes entre pares são desenvolvidas num clima de “medo”. Se um dos pares fizer algo de inovador, em seguida é sujeito à crítica por aqueles que não desejam e não aceitam a inovação e a mudança na escola. Os inovadores entregam-se assim, ao silêncio.

A8 assevera que a construção de atitudes e práticas colaborativas exige esforço: “se há assim uma pessoa, temos que levá-la a ver, a integrar também a sua visão, para não se sentir à parte. Colaborar é isso: todos a rumar na mesma direção, ainda que uns mais depressa e outros menos” – numa transposição para os ambientes escolares pode afirmar-se que: *The strongest collaborative communities of teachers can withstand and even resist adverse policy environments*<sup>54</sup> (Hargreaves, 2019: 611). Paralelamente, este investigador introduz, no contexto das comunidades aprendentes, o conceito emergente no mundo industrial e económico de coopetição, o qual resulta da junção das palavras “cooperação” e “competição” e das suas significações, no intuito de traduzir uma nova ideia em que competição e cooperação são aliadas no intuito do impulsionamento dos resultados da colaboração profissional:

This research and the ideas about pushing and pulling, and co-opetition, were pointing to ways in which teacher and school collaboration could be tightened and deepened by deliberate actions and designs, rather than simply leaving collaborative efforts to the spontaneous and informal initiatives of teachers themselves<sup>55</sup> (Hargreaves, 2019: 613).

A3 (mais uma vez na entrevista individual, por não ter comunicado as suas ideias no grupo focal) refere haver assimetrias na colaboração entre docentes, as quais é necessário respeitar e gerir, mas até assim, há vantagens: “A colaboração nem sempre é recíproca, mas isso é normal em todos os grupos, alguns trabalham mais e outros menos, são menos inovadores [...], mas também reconheço que os mais fracos são ajudados pelos colegas com mais capacidades”.

---

<sup>54</sup> Tradução própria: as mais fortes comunidades colaborativas docentes conseguem suportar e mesmo, resistir a climas politicamente adversos.

<sup>55</sup> Esta pesquisa e as ideias sobre empurrar, puxar e coopetição, apontaram formas pelas quais a colaboração entre professores e escolas pode ser reforçada e aprofundada por ações e projetos deliberados, em vez de simplesmente deixar os esforços em prol do trabalho colaborativo para as iniciativas espontâneas e informais dos próprios professores.

**aai)** Esta micro subcategoria coloca a tónica na personalidade do professor, legitimando o individualismo e a ideia de professor profissional e perito (Day, 2002; Marcelo, 2009): “O que não quer dizer que não resulte também com quem não quer partilhar”; C6- “um professor tanto é bom sozinho, como acompanhado. Se é bom profissional trabalha bem sempre”.

Quadro 4.39 Colaboração versus individualismo

CE	aag) Os professores em conjunto serão melhores	aah) A colaboração é exigente	aai) Não é estar em conjunto que faz um bom professor
<b>A</b>	A3- Quando a A8 falou do trabalho por anos, que é importante... e se nós, nas escolas, se há um colega que tenha uma dinâmica que é boa para a turma, é bom... se não pode acontecer o contrário.	A7-pelo menos é importante o respeito.	
<b>B</b>	B1- concordo com a primeira parte B8- trabalhar em grupo é melhor do que estar isolado B2- há sempre alguma coisa que resulta da colaboração		B6- O que não quer dizer que não resulte também com quem não quer partilhar.
<b>C</b>	C3- Há mais conhecimento C4- uns puxam pelos outros C4- às vezes estamos no nosso cantinho muito bem e vamos beneficiar. Se calhar, ao conversarmos, posso pensar: olha, não falei disto (com os alunos), vou tentar.	C5- a colaboração pode não resultar C2- tem a ver com os feitos e personalidades que às vezes chocam C6- não há colaboração sem empatia.	C6-um professor tanto é bom sozinho, como acompanhado. Se é bom profissional trabalha bem sempre.
<b>D</b>		D2- Há um provérbio que diz: mais vale só... D4-Depende do grupo. D2- Cada escola tem as suas características. Neste centro já nos conhecemos e isso ajuda. Esta estabilidade é produtiva. Se fosse um grupo muito grande não seria tão fácil, mas às vezes há pessoas conflituosas.	

Fonte: Entrevistas *focus group*

**Síntese:** Este tópico de conversa visava trazer à luz uma das maiores questões na classe docente: o individualismo tradicional face à colaboração. Embora muitas respostas não neguem as mais-valias das práticas colaborativas, houve outras que evidenciaram dois eixos centrais desta problemática: ainda há docentes que preferem trabalhar sozinhos, considerando que o importante é ser bom profissional, de raiz; e há que assinalar a questão

das más experiências colaborativas, que deixam marcas, porque requerem trabalho e disponibilidade relacional. Contudo, o gérmen da colaboração parece estar algo assumido, como se percebe pelas respostas ao tópico ix) – fontes/processos de encontrar respostas e ajuda para situações pedagógicas, em que a partilha/diálogo foi a opção mais selecionada, embora predominantemente por docentes do CEB: B6- “As partilhas”; B5- “A opinião dos colegas”; B4- “A partilha pedagógica ajuda bastante”. A fechar, anote-se a opinião de B2, na entrevista individual:

Os professores, em conjunto são melhores [...]. Pode não resultar sempre da melhor maneira, mas é sempre mais positivo. Pode haver pessoas que se isolem, mas há sempre as que se juntam mais. O resultado final para as crianças é sempre muito positivo”.

Os resultados de Faria (2016: 58) são, igualmente, concordantes, porque, de um modo geral:

os docentes encaram o trabalho colaborativo de forma positiva [...]. 12 docentes consideram que o trabalho colaborativo contribui efetivamente para oportunidades e autorreflexão e avaliação. Seguidamente, 11 professores consideram que o trabalho colaborativo potencia a interação profissional e aumenta a capacidade de resposta a eventuais problemas [...] e, na perspetiva de 9 dos professores, o trabalho colaborativo constitui uma mais-valia para os alunos.

Falamos de comunidades aprendentes, questão a ser abordada seguidamente e que as palavras dos participantes do estudo traduziram em ideias em linha com as de investigadores que foram convocados particularmente para este Bloco C: o individualismo docente e o comportamento de perito rotineiro são persistentes e difíceis de abandonar (Day, 2002); a colaboração plena é uma construção partilhada e construída com base num conjunto de atitudes proactivas (Lo, 2020); a colaboração não é sinónimo de relação afetiva, porque as atitudes críticas, desafiadoras, são impulsionadores de desenvolvimento e melhoria; a coopetição emerge como uma nova atitude, suscetível de potenciar e incrementar a mudança nos processos de ensino e de aprendizagem e na profissionalidade docente em prol de verdadeiras comunidades aprendentes (Hargreaves, 2019).

#### 4.2.3.2. C2-Identificar eventuais repercussões da figura dos centros escolares na constituição de comunidades aprendentes

Nesta segunda e última categoria em análise no presente estudo, a culminar o conhecimento das conjeturas dos docentes acerca do eventual papel desempenhado, na prática quotidiana, pela criação da figura dos centros escolares<sup>56</sup> e consequente transição dos docentes de escolas isoladas para estabelecimentos agregadores, intenta-se dar cumprimento ao objetivo de identificar eventuais repercussões da existência dos centros escolares na construção de culturas de escola colaborativa, ou seja, de comunidades aprendentes – uma ideia que algumas respostas incluídas ao tópico anterior já apontavam.

*xxi) Palavra que caracterize, na sua opinião, a forma de trabalhar num centro escolar*

O tópico previsto para iniciar a recolha de opiniões convidava os docentes a sintetizarem as suas conjeturas sobre o centro escolar. As palavras escolhidas conduziram às seguintes subcategorias micro, gradativamente organizadas em função da distribuição crescente de opiniões, mas, também, de uma aceção materialista a uma aceção de colaboração e melhoria docente: aaj) Recursos; aak) Stress; aal) Proximidade; e aam) Comunidade aprendente.

**aaj)** Dois docentes do CEB enfatizaram as mais-valias ao nível dos recursos – menção que, ao longo das entrevistas sempre foi assinalada como relevante e, por isso, considerada uma definição de centro escolar: a centralização de recursos (incluindo tecnologias) essenciais ao trabalho docente. Contudo, na entrevista individual, B8 usou a definição de “Partilha”.

**aak)** Docentes dos CE B e C mencionaram constrangimentos associados ao centro escolar como uma proposta de aceção para esta mudança, ainda considerada nova e de clivagem no seu percurso profissional, no contexto da longa carreira de muitos professores. B4- “há outros problemas associados”; C6- “Se calhar, num centro, há mais vigilância do trabalho”; C4- “Aqui sentimos mais pressão”. Todavia, haverá outras justificações para este tipo de sentimentos que se tornam patentes, quando ao CE C, em diversos momentos da entrevista. Foi um estabelecimento no qual que as conversas não fluíram com tanta

---

<sup>56</sup> Designação entretanto ajustada para “Escolas Básicas”, conforme foi explicitado no início do presente documento.

facilidade como em outros e não foi tão possível desvelar os sentimentos dos participantes. Lamentavelmente, houve limitações ao seu esclarecimento: embora sem repercussões efetivas, neste Bloco C, mas muito relevante, foi o facto de apenas dois dos seis docentes participantes no presente estudo terem acedido colaborar no questionário sobre supervisão; e um dos docentes selecionados para a entrevista individual não aceitou o convite. Na sua entrevista individual C2, que não deu o seu contributo na altura, remetendo-se ao silêncio, foi questionada sobre o assunto e a sua resposta denota algum desencanto face a uma expectativa que, no seu entender, não se concretizou: “Em teoria, poderia haver muitas, como cooperação, mas na prática... abertura? Nem muita...” Esta afirmação não pode ser tomada como uma informação quanto ao clima de colaboração, ou a questões de liderança, por ser apenas uma, deixando meras cogitações inacabadas.

**aal)** Nesta sequência gradativa de tentativas de definição de um centro escolar, as questões relacionais foram mencionadas, embora com uma grande distinção entre vivências de estabelecimentos como de “respeito” (A1), “não sentimos tanto o isolamento” (C4), até à “amizade, camaradagem” (B5), a qual permite, inclusivamente “desabafar” (B1). Em síntese, de proximidade, que D6 salienta referindo “é o nosso meio” e D2 sintetiza na expressão “é a nossa casa”.

**aam)** Talvez parecendo algo forçada a categorização atribuída a este conjunto de afirmações, que foi claramente o maioritário, o facto é que as diferentes expressões se conjugam na definição de uma escola como comunidade aprendente, um meio “diversificado” (A4), num “leque mais abrangente” (B3) no qual existe “partilha, troca de ideias” (B3, C4), “mais conhecimento” (C3); onde há “empenho” (A3- na entrevista individual, acrescentou, ainda, “união”); “colaboração” (A7, A5, A2, C1), “entreaajuda”, “apoio” (B2, B7, C1,C6); envolvimento e articulação (A6, A2, B1,C6).

Na entrevista individual, foram auscultados outros docentes que não expressaram a sua opinião no grupo focal: D1 resumiu como “dinâmica” e D3 usou, mesmo, a expressão “Comunidade”. A8, também na entrevista individual, comentou: “Mosaico. É uma coisa que é perfeita, depois de montada, mas tem muitas pecinhas! Todos somos diferentes, mas depois, no fim... eu gosto de estar cá a trabalhar... o mosaico, no fim é belo!

O trabalho não é só os nossos meninos, é tudo à volta”. Esta afirmação encontra paralelismo com a aceção de comunidade aprendente:

Admitindo a escola como uma organização aprendente e a centralidade dos professores e dos líderes escolares no processo de aprendizagem, a escola trabalha a vários níveis: o indivíduo, a equipa e as práticas na organização (CE, 2018). A cultura de aprendizagem que se gera caracteriza-se por um trabalho partilhado que promove a aprendizagem profissional. Para que esta ocorra é crucial a confiança mútua mas também a atitude investigativa, a inovação e a reflexão sobre as práticas profissionais. Deste modo, o desenvolvimento profissional gera-se no contexto da escola e das suas redes locais (Oliveira, Miranda & Barreira, 2020: 22).

Quadro 4.34 Definição de centro escolar

CE	aaj) Recursos	aak) Stress	aal) Proximidade	aam) Comunidade aprendente
A			A1- respeito	A3-empenho A7- Colaboração A6- Articulação A5- Colaboração A2- Articulação, colaboração A4- Diversificado
B	B4-melhores condições B8- tecnologias	B4- há outros problemas associados.	B1- desabafar B5- Amizade,- camaradagem B6-Diz respeito ao nosso meio.	B1-, articulação B3-partilha, troca de ideias B2- ajuda, apoio B7- interagida, desafio B3- Leque mais abrangente.
C		C3- stress C6-Se calhar, num centro, há mais vigilância do trabalho C4- Aqui sentimos mais pressão.	C4- não sentimos tanto o isolamento	C1- colaboração C6- não é colaboração, mas estamos sempre envolvidos no trabalho de todos C6- ... E ajudamos C3- há mais conhecimento C4- a partilha. Podia ser maior ou menor, mas há.
D			D2- É a nossa casa.	

Fonte: Entrevistas *focus group*

**Síntese:** A primeira questão desafiava os participantes a explicitarem as suas opiniões sobre o centro escolar, enquanto local de trabalho e, deste modo, as respostas refletiram, em boa parte, a sua essência: um espaço onde interagem diversos docentes. De notar que alguns docentes não se remeteram a uma única palavra, antes optaram por várias, enquadradas nas diversas micro subcategorias, significando que o centro escolar abrange uma diversidade de funções complementares.

Houve docentes que consideraram esta interação como negativa, por se sentirem observados, ou pela pressão do ritmo de trabalho, causando *stress*, contudo, na sua larga

maioria, o fator colaborativo emerge como um dado a salientar. A diversidade das expressões usadas para definir “centro escolar” por docentes de todos os estabelecimentos traduz a riqueza do conceito de comunidades aprendentes.

Por lapso, no bulício da conversa do *focus group* do CED, a interpelação dos presentes, relativamente a este tópico não foi realizada. A data de realização do *focus group*, por questões de logística, foi tardia (final do ano letivo), o que impediu uma nova visita para completar e obviar a lacunas como esta. Nas entrevistas individuais, na medida do que as mesmas possibilitavam, procedeu-se à correção desse erro, recolhendo-se as opiniões supramencionadas.

*xxii) Em algum momento, os materiais didáticos, ou as práticas pedagógicas que observaram dos colegas serviram de base ao seu trabalho, ajudaram a encontrar uma melhor estratégia de que necessitavam?*

Este tópico, relacionado com o conceito de comunidades aprendentes, não colheu, no *focus group*, respostas específicas em função do entendimento, *in loco*, de que, ao longo da entrevista, os docentes foram dialogando de uma forma aberta, cruzando ideias de diversos tópicos, considerando-se, assim estar este mesmo suficientemente esclarecido.

Sendo que as referidas opiniões foram registadas ao longo deste Capítulo IV, de análise de dados recolhidos no estudo, mencionam-se, em alternativa, as considerações expressamente reunidas nas entrevistas individuais, cumprindo as mesmas, mais uma vez, a sua função de complementar e esclarecer ideias e conclusões aventadas nas entrevistas de estabelecimento. As ideias expressas conduzem à seguinte categorização: aan) Enriquecimento profissional; aao) Autorreflexão; e aap) Valorização dos pares.

**aan)** Aprendemos coisas diferentes: D1- “A [colega x] está com uma turma complicada [...], mas ela tem uma estratégia que já nos explicou [...]. Aprendemos ideias diferentes. [...]”; D3- “as ideias delas contribuíram muito para me ajudar e introduzi nas minhas práticas pedagógicas”; B2- “A observação de práticas das colegas: por exemplo, nas experiências, ou quando trabalhamos o corpo humano pedimos para eles nos ajudarem e explicarem. [...] E também ao contrário, vem perguntar como fazemos, [...] como lidar, resolver situações”.

**aa0)** Refletimos sobre a nossa prática: A8- “Muitas das vezes acontece observar a estratégia de outro e acabar por a melhorar/ adaptar à nossa turma ou nossa maneira de ser/ trabalhar”; C2- “uma situação que me marcou [numa apresentação de projetos com as crianças, um docente...] referiu que era um tipo de trabalho importante e não tinha pensado, antes, em como era importante desenvolver esse tipo de capacidades com os alunos: e que era uma falha de que se tinha apercebido”.

**aap)** Valorizamos os colegas: A3- “já utilizei recursos de colegas que partilharam comigo e que eu adaptei. Não são só os meus que são bons...” Estas diversas opiniões são sintetizadas por Oliveira, Miranda e Barreira (2020:20) emergindo uma conclusão:

A colaboração entre os profissionais de ensino tem forte repercussões no seu desenvolvimento profissional e, também, nos processos e resultados educativos. Quando os professores trabalham regularmente em conjunto na construção e análise de tarefas inovadoras a colaboração torna-se um instrumento para o registo, a aprendizagem e a partilha de boas práticas. Este modo de trabalhar contribui para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem profissional (Bolívar, 2012; Correia, 2019; Stoll et al. 2006) consideradas como uma estratégia promissora na melhoria da capacidade interna das escolas e na sustentabilidade do ensino.

Quadro 4.35 Papel dos materiais e das práticas dos pares no desempenho profissional

CE	aan) Enriquecimento profissional	aa0) autorreflexão	aap) valorização dos pares
A		A8- Muitas das vezes acontece observar a estratégia de outro e acabar por a melhorar/ adaptar à nossa turma ou nossa maneira de ser/ trabalhar	A3- já utilizei recursos de colegas que partilharam comigo e que eu adaptei. Não são só os meus que são bons...
B	B2- A observação de práticas das colegas: por exemplo, nas experiências, ou quando trabalhamos o corpo humano pedimos para eles nos ajudarem e explicarem. [...] E também ao contrário, vem perguntar como fazemos, [...]como lidar, resolver situações.		
C		C2- uma situação que me marcou [numa apresentação de projetos com as crianças, um docente...] referiu que era um tipo de trabalho importante e não tinha pensado, antes, em como era importante desenvolver esse tipo de capacidades com os alunos: e que era uma falha de que se tinha apercebido	
D	D1- A [colega x] está com uma turma complicada [...], mas ela tem uma estratégia que já nos explicou [...]. Aprendemos ideias diferentes. [...]		

	D3- “as ideias delas contribuíram muito para me ajudar e introduzi nas minhas práticas pedagógicas		
--	--	--	--

Fonte: Entrevistas individuais

**Síntese:** Esclarecendo, ao longo dos próximos tópicos, a atribuição ao centro escolar de uma eventual caracterização como comunidade aprendente, as ideias recolhidas neste primeiro tópico – ainda que com a limitação de se tratar de dados relativos às entrevistas individuais – permitiram perceber uma afirmação pela positiva das aprendizagens partilhadas entre pares. Esta conclusão já havia sido emitida na apresentação e discussão de resultados, particularmente, nos tópicos v); vi); vii) e x).

Destacam-se algumas dessas considerações, relativas ao papel dos CE na mudança das práticas docentes, e/ou na melhoria do desempenho profissional, sendo que a formação em contexto, numa orientação para o aumento dos saberes e a melhoria de desempenho foram assinaladas por vários docentes.

Relativamente a fatores envolvidos nas mudanças, foi mencionada a inovação e articulação curricular.

Diretamente questionados sobre circunstâncias em que os CE facilitam/dificultam, de alguma maneira, foi mencionada, como vantagem a formação entre pares.

Todas as considerações tecidas neste tópico, como se percebeu, são favoráveis às práticas de colaboração e apontam mais-valias – resultados estão em linha com os de Paramos (2010: 96-97):

Todas as educadoras entrevistadas e que nos transmitiram as suas opiniões relativas a esta temática indicam que o trabalho colaborativo é “uma mais-valia” para o desenvolvimento da escola como instituição educativa, para elas próprias como profissionais, e também a nível do crescimento pessoal como é referido pelas seguintes educadoras:

E3 - “Basicamente trabalho como trabalhava, mas aqui trabalho mais em equipa! O trabalho colaborativo alterou a minha prática, no sentido de estar mais segura em relação ao mesmo trabalho (...) começo a entender-me bem a nível da troca de experiências da prática pedagógica. A nível da escola o TC [trabalho colaborativo] é mais sadio mais descontraído, as crianças também se aproximam mais uma das outras (piso inferior piso superior). Havendo ausência de TC não há produção nem desenvolvimento, havendo TC ajuda a pessoa a desenvolver-se profissionalmente, porque acabei por procurar coisas diferentes (várias técnicas de expressão plástica) fizemos um mapa para duas semanas (relativamente ao TC realizado com outras educadoras da mesma faixa etária). (...) cada educadora, vale o que vale e cada uma de nós aprende com o outro valorizando-se a si e à equipa”.

E4 – “Trouxe-me um enriquecimento bom, li bastante, passei da teoria à prática (...) Senti que me ajudou na ligação da teoria com a prática.

*xxiii) Costumam conversar sobre questões de trabalho, sobre as práticas, resultados e dificuldades*

As respostas, implicitamente afirmativas, enfatizaram exemplos que o Quadro 4.33 apresenta, organizadas nas seguintes micro-subcategorias: aaq) oportunidades; aar) relacionamentos; e aas) aprendizagens.

**aaq)** O fator oportunidade, em função da própria existência do estabelecimento agregador é mencionado por docentes dos CE C e D: C5- “numa escola mais isolada, se temos uma dúvida, vamos perguntar a quem? Aqui há mais oportunidade de tirar dúvidas”. Inclusivamente, extravasa o tempo de trabalho: C6- “O estar no centro é bom por causa das boleias. E ao ir para casa, dá para desabafar e conversar”; C3- “na partilha de carro”; D1- “Durante o lanche acabamos por falar de coisas de escola”.

**aar)** Desta oportunidade decorrem, inclusivamente, relacionamentos proporcionando a criação de laços e a conversa, fora do âmbito estritamente laboral: C6- “às vezes, também são conversas pessoais”; C4- “mas, se a pessoa conversa é porque precisa de partilhar”; D4- “É a confiança e a afinidade entre as pessoas que faz com que se abram e se exponham”.

**aas)** As consequências ao nível das práticas educativas são mencionadas por docentes de todos os estabelecimentos, ao nível de ideias: C6- “Há alturas em que há ideias que temos e partilhamos”; D5- “É a troca de ideias”, refletindo-se na diversificação de atividades: A7- “Vemos uma atividade interessante e partilhamos e fazemos juntas”; A3- “Também partilhamos algumas coisas. Até alteramos propostas de atividades em conjunto.”. Outra consequência é a formação entre pares: B4- “aprende-se para os dois lados: o que um colega diz que resultou, ou que não resultou. Estamos em formação constante”; B6- “no dia-a-dia, é frequente conversar com as colegas antes de dar um conteúdo, pedir opinião”; D2- “Nós conversamos muito, não será bem para encontrar estratégias, mas ao conversarmos, ao vermos a forma como resolvem as [*dificuldades*] delas e o facto de haver tanta gente com tantas opiniões”.

Hargreaves salienta a relevância, não apenas da diversidade de opiniões como, inclusivamente da dissidência, como um fator potenciador de alargamento de perspetivas, discussão, debate e, assim, de melhoria:

Within the context of being a learning organization, it was important to see colleagues with dissident perspectives as professionals holding views that should be actively solicited. ‘We tend to hear the voices that resonate with us—the early adopters that are moving forward’, the director reflected, ‘but not the 20% or so who are less enthusiastic’<sup>57</sup> [...] We think it’s important enough to hear their voice and to figure out how they can be part of the solution<sup>57</sup> (Hargreaves, 2019: 616).

Quadro 4.42 As mais-valias das conversas entre os docentes como repercussão do centro escolar

CE	aaq) Oportunidades	aars) Relacionamentos	aas) Aprendizagens
A			A7-Vemos uma atividade interessante e partilhamos e fazemos juntas. A3-Também partilhamos algumas coisas. Até alteramos propostas de atividades em conjunto.
B			B4- aprende-se para os dois lados: o que um colega diz que resultou, ou que não resultou. Estamos em formação constante
C	C3-Também nas reuniões. Na partilha de carro a preocupação nas conversas e sempre trabalho. C5- numa escola mais isolada, se temos uma dúvida, vamos perguntar a quem? Aqui há mais oportunidade de tirar dúvidas. C6- O estar no centro é bom por causa das boleias. E ao ir para casa, dá para desabafar e conversar.	C6- às vezes, também são conversas pessoais. C4- mas, se a pessoa conversa é porque precisa de partilhar	B6-no dia a dia, é frequente conversar com as colegas antes de dar um conteúdo, pedir opinião. C6- Há alturas em que há ideias que temos e partilhamos
D	D1-Durante o lanche acabamos por falar de coisas de escola.	D4-É a confiança e a afinidade entre as pessoas que faz com que se abram e se exponham.	D2- Nós conversamos muito, não será bem para encontrar estratégias, mas ao conversarmos, ao vermos a forma como resolvem as [dificuldades] delas e o facto de haver tanta gente com tantas opiniões. D5- É a troca de ideias.

Fonte: Entrevistas *focus group*

**Síntese:** As opiniões dos docentes perante este tópico foram positivas tendo os mesmos fornecido exemplos diversificados dos tipos de conversa e, inclusivamente, da mais-valia do CE, enquanto possibilidade de aprender e melhorar. Assim, as respostas permitiram identificar mais-valias do centro escolar: os docentes estreitam relacionamentos que ultrapassam o contexto escolar; o estabelecimento, por si, gera oportunidades, ou seja, pela sua existência, proporciona o intercâmbio, o diálogo, a partilha, como refere B8, na

<sup>57</sup> No contexto uma organização que aprende, é importante reconhecer os colegas com perspetivas dissidentes como profissionais que mantêm pontos de vista que devem ser ativamente solicitadas. ‘Temos a tendência de ouvir as vozes que ressoam connosco [...] mas não os 20% ou mais que são menos entusiasmados [...] Pensamos que é suficientemente importante ouvir a sua voz e tentar perceber como podem ser parte da solução.

entrevista individual: “mesmo nos momentos extra-escolares, acabamos por estar a falar da escola e dos alunos”.

As conversas permitem colher ideias sobre como atuar pedagogicamente a partir das experiências de outros e dos seus resultados, numa formação entre pares, contribuindo, assim, para a melhoria das práticas educativas.

Tal foi enfatizado por D1, na entrevista individual “D1- No dia-a-dia é que precisamos e temos de resolver”. Contudo, em três das entrevistas individuais emergiu algum desencanto, em parte, devido a idiosincrasias:

C2- “Ao princípio sim, Ultimamente, não. Não havia grande proximidade. Às vezes, um elemento é que estraga tudo... absorvia tudo...”;

D3- “Não costumamos conversar muito. Às vezes, em grande grupo, com todas, falamos dos problemas das crianças, mas depois metemo-nos nas salas. Proveitoso, depende. Se os colegas não tentarem impor a sua metodologia, ou a sua pedagogia”. Lo (2020: 29) refere (numa tradução própria), que o ensino é desde há muito, encarado como uma profissão isolada e individualista, na qual os professores tendem a preservar o poder, a autonomia e a privacidade nas suas salas de aula: “Teaching has long been regarded as an individualistic, isolated profession, in that teachers tend to preserve their power, autonomy and privacy in their own classrooms”.

Outras vezes, a razão está em alterações burocráticas que impuseram horários desfasados entre os docentes, os quais se traduziram em menos oportunidades de estar em conjunto:

A3- “Conversar é proveitoso, mas o tempo de conversa é muito pouco, mas sim...”

Este é um obstáculo relevante, porque os docentes precisam, de facto, entre outros fatores, de tempo e de espaço para poderem gerar situações colaborativas plenas:

The kind of professional collaboration that characterizes high-performing systems, however, requires a strong and well-compensated teaching profession with highly developed expertise, as well as time and resources for teachers to meet with colleagues inside, as well as beyond, the regular school day<sup>58</sup> (Hargreaves & O’Connor, 2017: 82).

---

<sup>58</sup> Tradução própria: o tipo de colaboração profissional que caracteriza sistemas de alto desempenho, contudo, requer uma forte e bem-remunerada profissionalidade docente com elevada qualificação, bem como tempo e recursos para os docentes se encontrarem com os colegas, tanto dentro como fora do dia escolar normal.

*xxiv) É habitual visitarem, espontaneamente, informalmente, as salas de aula dos seus colegas, ou ser visitado, pedir ajuda numa dúvida?*

A tipologia das afirmações dos participantes no estudo colheu respostas afirmativas, organizadas nas micro subcategorias, gradativamente organizadas: aat) Ocasional; aau) Respeito pelos limites; e aav) Sem barreiras.

**aat)** Curiosamente referida por docentes do CEC uma situação pontual, relativamente a visitas informais às salas, entre docentes, quando necessárias, ou pertinentes: C3- “só quando é preciso, às vezes”; C4- “às vezes, vou à C6 tirar dúvidas”; C6- “há alturas em que há ideias que temos e partilhamos”.

**aaU)** A questão do respeito pelos limites sociais, é enfatizada por um docente do CEA: A3- “no nosso corredor não temos esse hábito de entrar nas salas dos outros sem pedir. A porta está fechada e batemos à porta uns dos outros. Somos muito respeitadores, mas também partilhamos”. Pode, eventualmente, tratar-se de uma questão de territorialidade e individualismo: C3- “mas há pessoas que fazem da sala um território”. Day (2001: 129) explicita: “não devemos esquecer que as histórias de vida de alguns professores, a sua formação e os seus contextos organizacionais lhes ensinam que a privacidade é uma opção segura”.

**aav)** Uma frequência aberta, informal e frutuosa, com repercussões ao nível das práticas com os alunos e da melhoria da qualidade educativa foi afirmada por docentes de todos os estabelecimentos – situação com evidentes repercussões ao nível da melhoria das práticas e do desenvolvimento profissional docente, porque fundada na própria vontade do docente, como assinala Gonçalves (2005: 15), o qual explicita que o desenvolvimento profissional está nas mãos, em primeiro lugar, do próprio docente e releva a importância das práticas de partilha, diálogo e colaboração, sendo essencial que o professor proceda, não só, à “apropriação, utilização e (re)construção do conhecimento pedagógico”, como se disponha a um “posicionamento na dinâmica retroalimentadora dos processos de investigação, inovação e formação”. É perceptível uma informalidade que potencia a fluidez das partilhas potenciadoras de aprendizagens partilhadas: A8- “sempre gostei da porta aberta e de alguém entrar lá dentro. É uma maravilha a informalidade. O facto de entrarmos na sala dos outros é um exemplo para a vida, a camaradagem”; A7- “consigo ir

à sala de outra colega perguntar se querem participar neste ou naquele projeto, ou atividade e com os alunos é a mesma coisa”; A5- “Até quando fazemos uma atividade em conjunto, entre as salas”; B7- “ainda hoje fui à sala da B6 pedir uma opinião. A B8 foi à minha sala pedir uma opinião sobre o trabalho de um aluno”. Esta docente, por sua vez, referiu na entrevista individual: “Durante os momentos do intervalo, muitas vezes vamos à sala de aula pedir opinião, ou mostrar «anda à minha sala ver o que eu fiz»” (B8); C5- “se estou a trabalhar num projeto vou à colega para ela ouvir, para tirar dúvidas. C1- “nós também”;

Já a afirmação de D6- “Eu e a D2 estamos sempre uma na sala da outra: tens isto, tens aquilo?”, traduz uma colegialidade fraca, limitada ao pedido de materiais (Day, 2002; Hargreaves & O’Connor, 2017: 83).

De referir, ainda, a questão da balcanização (Day, 2002; Lima, 2002) que é, novamente, evidenciada no CE A: “É uma questão de corredor” e também no CE C: “nosso corredor é melhor”(C5).

Quadro 4.36 Frequência e procedimentos nas visitas informais às salas

CE	aat) Ocasional	aaU) Respeito pelos limites	aaV) Sem barreiras
<b>A</b>		A3- no nosso corredor não temos esse hábito de entrar nas salas dos outros sem pedir. A porta está fechada e batemos à porta uns dos outros. Somos muito respeitadores, mas também partilhamos. A3- Aqui [no nosso corredor] não temos tantos hábitos como isso [de entrar nas salas dos outros sem pedir]. Aqui também há muito respeito, mas é uma realidade diferente. A porta está fechada e batemos à porta uns dos outros. Somos muito respeitadores.	A8-é uma questão de corredor: sempre gostei da porta aberta e de alguém entrar lá dentro. É uma maravilha a informalidade. O facto de entrarmos na sala dos outros é um exemplo para a vida, a camaradagem. Os meninos vão talvez também ser assim. Há coisas que ajudam de forma informal. A7-no centro escolar consigo ir à sala de outra colega perguntar se querem participar neste ou naquele projeto, ou atividade e com os alunos é a mesma coisa. A5- ... Até quando fazemos uma atividade em conjunto, entre as salas.
<b>B</b>			B7- ainda hoje fui à sala da B6 pedir uma opinião. A B8 foi à minha sala pedir uma opinião sobre o trabalho de um aluno.
<b>C</b>	C3-só quando é preciso, às vezes, C6- às vezes C4- às vezes, vou à C6 tirar dúvidas C6- há alturas em que há ideias que temos e partilhamos.	C3- mas há pessoas que fazem da sala um território	C5- se estou a trabalhar num projeto vou à colega para ela ouvir, para tirar dúvidas. No nosso corredor é melhor. C1- nós também.

D			D6- Eu e a D2 estamos sempre uma na sala da outra: tens isto, tens aquilo?
---	--	--	--

Fonte: Entrevistas *focus group*

**Síntese:** Progressivamente, as questões conduzem os docentes numa introspeção pedagógica em torno de práticas que, de algum modo, se associam às de uma comunidade aprendente como B2 sintetiza: “Conversar e visitar, considero que é proveitoso”.

De que modo, mais, ou menos informal e frequente, se processa, então, a comunicação, a ajuda, para a melhoria, em situações quotidianas? As respostas dos participantes no estudo, indicadas no Quadro 4.34 permitem perceber que enfatizam uma vertente clara de comunicação, intercâmbio e entreajuda e parecem indicar que estes procedimentos podem ser frutuosos para os alunos. Não obstante, a territorialidade e o individualismo fazem sentir a sua presença, que alguns docentes traduzem como respeito, mas que D3, na entrevista individual, assume: “Eu não sou capaz de entrar na sala de uma colega e dizer que devia fazer assim e assado. Mas na minha sala, quem está sou eu. Agora, se souberem falar, que poderia fazer para chegar àquele objetivo... tudo bem”. Esta é uma situação que vem perdurando e persiste nas preocupações dos investigadores mais próximos da atualidade: “Uma grande maioria dos professores ainda mantém um perfil de reserva e de particularização quanto aos seus métodos de ensino, revelando algum receio ou insegurança na partilha de saberes estratégias e metodologias de ensino” (Pedras & Seabra, 2016: 296).

Lo (2020: 31) enfatiza a este propósito as seguintes ideias, relativas às práticas verdadeiramente colaborativas e sua importância:

To arrive at joint decisions, teachers share their intentions, ideas and practices, and are willing to invite open scrutiny and discussion. While doing so, they truly respect each other’s competence and commitment, and are prepared to surrender part of their autonomy for the common good. Hence, theoretically speaking, *joint work* facilitates open and constructive dialogue on different aspects of classroom practice, programmes and school policies.<sup>59</sup>

---

<sup>59</sup> Tradução própria: para chegar a decisões conjuntas, os professores partilham as suas intenções, ideias e práticas e estão dispostos ao escrutínio e discussão. Neste contexto, respeitam verdadeiramente a competência e compromisso mútuos e estão preparados para abdicar de parte da sua autonomia em prol do bem comum. Portanto, do ponto de vista teórico, o trabalho conjunto facilita o diálogo aberto e construtivo em diferentes aspetos das práticas letivas, dos programas e políticas escolares.

A balcanização (Day, 2002; Lima, 2002), por sua vez, é visível um pouco em todos os estabelecimentos, como uma consequência da organização por alas e corredores, ou por afinidades/ grupos do mesmo ano.

*xxv) Solicitar que partilhem os seus sentimentos pessoais sobre a sua vivência no centro escolar, enquanto comunidade aprendente: Em que medida se sentem ouvidos, participantes?*

O Quadro 4.44 congrega as duas subcategorias micro, relativas este tópico: aaw) São auscultados, mas nem sempre atendidos; aax) Sentem-se ouvidos, participantes.

**aaw)** As imposições superiores, burocráticas, condicionam, não a participação, mas a consecução das ideias, na opinião dos docentes do CE C: C1- “não há tanta liberdade”; C2- “somos um bocadinho bombardeados com o que vem de fora”; C3- “está mais balizado... “somos ouvidos na medida e que é possível”... somos ouvidos, mas depois... mesmo assim, houve alguma discussão”; C4- “mesmo quando eu não concordo, posso dar a minha opinião, que pode não ser aceite”; C5- “as atividades que fazemos no centro somos nós que as decidimos, mas há as que são decididas pelas cúpulas”; C6- “o que vem de cima tem de ser feito”. Estas ideias expressam uma clara noção de que há uma política educativa, não só dos agrupamentos de escolas, como ao nível nacional, que enfatiza a performatividade (Ball, 2002) e a prestação de contas: os agrupamentos carecem mostrar resultados e evidências de trabalho, perante requisitos classificativos aos quais estão submetidos, nomeadamente no quadro da Avaliação Externa das Escolas. Janela-Afonso e Torres (2020), inclusivamente, chamam a atenção para o escrutínio que não se queda nos docentes (accountability- Seabra, Morgado & Pacheco, 2012; Beamish, 2018), nem nas comunidades educativas (multy-accountability- Janela-Afonso, 2012), mas engloba os próprios líderes, inclusivamente os diretores de escolas/agrupamentos de escolas (accountability múltipla- Pacheco, Morgado & Sousa, 2020), com o impacto que esta prestação de contas tem na colaboração profissional (Hargreaves, 2019), ou seja, no desenvolvimento das escolas enquanto comunidades aprendentes.

**aaz)** Os docentes do CEB e um do CEC, não obstante, consideram-se ouvidos e participantes na vida do estabelecimento: C4- “somos ouvidos e o grupo toma decisões. Às vezes, vêm diretrizes e nós até tomamos decisões”; B2- “refilamos quando temos que refilar, estamos à-vontade, porque sentimos que podemos colaborar”; B3- “o coordenador está sempre recetivo”; B5- “mas também temos muita liberdade”.

Nas entrevistas individuais, recolherem-se opiniões de docentes que não se expressaram, aquando dos grupos focais, as quais se enquadram na micro subcategoria aaw): C2- “Ninguém me impede de falar, mas não sinto que seja assim muito ouvida. Não sou uma pessoa que seja tomada em linha de conta”; D1 distingue entre os colegas e os superiores- “Fico aborrecida com pessoas que nos cortam as asas sem motivo, pessoas mais no topo” [...]. O que se consegue é a pulso [...]. Agora: o centro funciona muito bem entre colegas”. A opinião de A3 vai, também, nesse sentido, de alguma injustiça, ao nível da hierarquia, que não dos colegas: “Sinto-me ouvido, porque estamos a trabalhar em conjunto, partilhamos materiais, recursos. Mas nos centros, nem sempre as nossas ideias são ouvidas. Às vezes damos opiniões, mas prevalece a maioria”. Estas ideias foram, já, abordadas e comentadas na síntese global do final do Bloco B, relativamente à eventual influência das lideranças nas práticas de supervisão colaborativa, pelo que a sua referência, neste ponto, apenas vem corroborar o que atrás ficou dito.

Quadro 4.37 O fator da participação na comunidade aprendente

CE	aaw) São auscultados, mas nem sempre atendidos	aax) Sentem-se ouvidos e participantes
B		B5- mas também temos muita liberdade B2- refilamos quando temos que refilar, estamos à-vontade, porque sentimos que podemos colaborar B3- o coordenador está sempre recetivo C4- somos ouvidos e o grupo toma decisões. Às vezes, vem diretrizes e nós até tomamos decisões
C	C6- o que vem de cima tem de ser feito C3- somos ouvidos na medida e que é possível C4- somos ouvidos, mas depois... C3- está mais balizado C1- não há tanta liberdade C2- somos um bocadinho bombardeados com o que vem de fora C5- as atividades que fazemos no centro somos nós que as decidimos, mas há as que são decididas pelas cúpulas. C3- mesmo assim, houve alguma discussão C4- mesmo quando eu não concordo, posso dar a minha opinião, que pode não ser aceite	C4- somos ouvidos e o grupo toma decisões. Às vezes, vem diretrizes e nós até tomamos decisões

Fonte: Entrevistas *focus group*

**Síntese:** Continuando a aprofundar a temática do entendimento do centro escolar enquanto eventual comunidade aprendente, focou-se a questão do direito à participação na tomada de decisões. As respostas enfatizaram que a questão não se coloca ao nível dos docentes que o integram, mas da exequibilidade possível, em função de questões burocráticas e da estrutura que o superintende – variando conforme o estabelecimento, uma vez que os docentes do CE B enfatizaram a participação e os do CE C mostraram uma ideia, essencialmente, contrária, asseverando que se sentem menos ouvidos e menos participantes. Evidenciando-se, neste que é um dos últimos tópicos da entrevista de *focus group*, algum cansaço e a percepção de estar a repetir ideias, as opiniões dos professores dos CE A e D apenas foram conseguidas nas entrevistas individuais. Não obstante tendem para coincidir nesta mesma linha: a comunidade de docentes funciona, mas é limitada superiormente. Resta perceber até que ponto estas limitações interferem com uma visão de cooperação, de colegialidade, que caminha no sentido de uma comunidade aprendente.

*xxvi) Quais as suas conjecturas sobre a existência, no centro escolar, de um espírito de trabalho em comum e de colaboração?*

Na recolha de dados para este tópico, dado tratar-se de uma fase já muito final das entrevistas de grupo focal, inclui-se a recuperação de ideias evidenciadas em diversos tópicos do guião da entrevista de grupo focal, bem assim, cruzando com as entrevistas individuais.

Assim, no início da entrevista de grupo focal (Bloco A), desde logo, esta temática foi abordada por diversos docentes, na comparação entre as práticas e a forma de organização antes e depois da transição, como se pode perceber de respostas:

No tópico\_iii) *“O que consideram que melhorou/piorou com a passagem para os centros escolares, do ponto de vista pessoal”*, emergindo a micro subcategoria h) Relação com os pares: B6- *“eu era muito feliz na escola pequena, mas faltava a partilha”*; C6- *“melhorou a partilha. Pelo menos, o convívio”*; B8- *“há um leque mais abrangente de colegas que podem ajudar, de materiais...”*.

No tópico vi) *Fatores positivos/constrangimentos e as principais diferenças que encontram*, salienta-se a micro subcategoria r) Propicia práticas: B4- *“Antes as realidades eram*

diferentes, mas agora já estamos todos dentro do mesmo quadro e é mais fácil haver atividades iguais. A diversidade dos alunos das escolas limitava fazer atividades iguais em diferentes escolas”; C6- “o que é que eu ia partilhar na escola isolada se a colega tinha meio diferente?”

No presente Bloco C, além das evidências ao longo do ponto 4.2.3.1., salienta-se, no ponto 4.2.3.2., o tópico xxi) *“Palavra que caracterize, na sua opinião, a forma de trabalhar num centro escolar”*, no qual diversos termos relacionados foram utilizados: “partilha, troca de ideias”; “mais conhecimento”; “empenho”; “união”; “entreaajuda”, “apoio”; “envolvimento e articulação”, e a própria palavra “colaboração”.

Nas entrevistas individuais além da síntese de D1- “A colaboração é sempre vantajosa”, outros docentes explicitam tal ideia: A3- “colaborar traz ideias comuns que é importante para os alunos”; B2- “Há muita colaboração e até ao facto de este centro ser mais pequeno, com menos docentes é mais propício à colaboração”; B8- “Há colaboração. Se algum precisa de alguma coisa, algum material, há essa partilha, o que é bom ... e há troca de ideias”. C2 menciona mais-valias associadas ao pendor colaborativo propiciado pelo CE, embora reconheça ser uma área ainda a melhorar:

Fatores positivos é nós podermos partilhar coisas, atividades, opiniões, trabalho [...]. Relativamente a atividades em conjunto que impliquem planear e estamos juntos, tudo funciona e não há limitações na colaboração [...] Depende dos docentes que estão naquele ano. Com alguns funciona muito bem, em verdadeira colaboração e equipa.

**Síntese:** A colaboração é assumida como um dado adquirido com a transição para os centros escolares, como reconhece D1, o qual, na sua entrevista individual, se refere à transição como um fator que proporcionou o trabalho em comum, decisivo na mudança e melhoria do desempenho docente: “Agora: é um facto que, nas escolas pequenas, as atividades eram menos ricas, porque eram sempre feitas pelo mesmo conjunto de pessoas e no centro escolar há mais diversidade de ideias, o que influencia e enriquece mais o trabalho”. A1 (com funções no estabelecimento), enfatiza tais repercussões no recrudescimento de práticas de trabalho colaborativo, que vieram com caráter de permanência: “a mudança para o centro obrigou-nos a sair muito depressa e muito rapidamente da nossa zona de conforto, quanto às práticas pedagógicas. [...]. Temos de fazer trabalho colaborativo, não dá de outra maneira “.

*xxvii) Até que ponto se sentem familiarizados com a realidade educativa do outro nível (pré-escolar/1.º ciclo) que existe no centro escolar?*

Este último tópico recorre, mais uma vez, a dados previamente identificados em tópicos anteriores, nos quais a articulação é mencionada sempre como uma mais-valia da transição para os centros escolares.

Assim, nas ideias expressas por docentes dos CE C e D (aqueles de menor dimensão), quanto ao tópico *v)-Maiores diferenças que encontram na forma como se organizavam, nesse tempo e como se organizam, atualmente, com os colegas*, emergiu a micro subcategoria o) Propicia articulação e partilha: D4- “é a partilha, sobretudo quando somos mais de uma, duas turmas do mesmo ano”; C6- “Agora tentamos ir no mesmo ponto da matéria, das planificações, etc.”.

No tópico *viii) Fatores envolvidos nessas mudanças, por exemplo, quanto a questões como a articulação curricular, ou a inovação*, a micro subcategoria\_x) corresponde à articulação, entendida pelos docentes numa perspetiva de verticalidade, ou seja, com alunos e docentes do nível anterior/subsequente, presente no estabelecimento (respetivamente, se se tratava de professores de 1º ciclo do ensino básico, ou de educadoras de infância), tendo sido amplamente o fator considerado como o mais relevante, por inquiridos de todos os estabelecimentos. Os docentes dos CE C e D enfatizaram o papel da transição para os centros escolares neste processo: C2- “O centro escolar facilita a articulação”; D2- “nas escolas isoladas não era prático, porque estavam separadas”; D4- “é o bem que o centro trouxe, articulamos mais”. Os docentes dos CEA e B, por sua vez, explicitaram práticas e comportamentos de articulação, bem como as suas vantagens para os alunos: A3- “Também as provas de avaliação interna que elaboramos em conjunto”; A5- “há muita interação entre as colegas e as crianças das outras salas. Fazem-se muitas atividades em conjunto”; A7- “vemos uma atividade interessante e partilhamos e fazemos juntos. Pomos os alunos a trabalhar em conjunto, vão à sala dos colegas...”; B1- “conhecemos bem os alunos uns dos outros e até um bocadinho o que os colegas estão a fazer nas turmas”; B2- “comentamos as aprendizagens e articulamos muito, até para as crianças se familiarizarem com os nomes dos materiais, com o que se faz no 1º ciclo”.

Alguns docentes do CEA explicitam o processo de construção dos hábitos e da valorização da articulação: A1- “Foi com o centro escolar que comecei a conhecer melhor a realidade

escolar [do outro nível]”; A5- “Pois, criou-se maior proximidade”; A7- “Há atividades em que nós partilhamos”; A1- “tive um conhecimento melhor da vossa realidade e das vossas dinâmicas”; A8- “Mas ainda há muito para descobrir”.

Nas entrevistas individuais, esta afirmação é prosseguida, sendo evidenciados diversos exemplos de práticas que o estabelecimento proporciona e que contribuem para o trabalho em comum e a colaboração, fomentando articulação entre docentes/turmas do mesmo nível, ou de níveis diferentes, naquela que é, contudo, uma fase ainda inicial de cultura de escola como comunidade (ou seja, uma cultura docente fraca) – resultado em linha com o de Paramos (2010: 104), realizado com educadoras de infância de um estabelecimento: “Constatou-se que as práticas colaborativas mais regulares foram aquelas que são consideradas por Little (1990) como mais “fracas” uma vez que englobaram a “partilha” rotineira de materiais e de métodos ou troca aberta de ideias e opiniões.”

Lembra-se, a propósito, Day (2002: 54), o qual propõe uma distinção entre “culturas docentes «fortes» e «fracas»” com apoio em três critérios, de carácter quantitativo, mas, também, relativo a áreas de relacionamento:

- a) «amplitude da interação- para que uma cultura seja considerada «forte», é necessário que os seus membros interajam com um número significativo de colegas nas escolas onde trabalham;
- b) frequência da interação- as relações com estes colegas devem resultar em contactos frequentes;
- c) abrangência da interação- estas relações devem abranger um conjunto diverso de áreas da vida profissional, em vez de se centrarem, exclusivamente em questões de trabalho muito específicas.

Refira-se, então, a afirmação de B8, na sua entrevista individual:

Nós fazemos sempre partilha de ideias com o [outro nível], há atividades mais globais, mas também há a articulação. Neste momento até temos um projeto que os alunos do primeiro ano vão à sala do pré-escolar para uma atividade livre de faz-de-conta. Não se desligaram totalmente. Há sempre uma ligação. Os do pré-escolar vão ao recreio dos mais velhos.... (B8)

Há fatores que podem condicionar esta articulação, um dos quais se relaciona com a dimensão mais adequada do estabelecimento, em relação a outros, como enfatiza B2: “É um centro que não tem muitos docentes e assim também se trabalha melhor. [...] Há muita disponibilidade para ajudar”.

Como o haviam feito docentes do CEA no *focus group*, também nas entrevistas individuais é referido o fator de construção de práticas, fruto da convivência ao longo do tempo, pelo

docente B2- “Agora até há mais colaboração entre os dois níveis, porque é uma coisa que se vai construindo com o tempo”, mas, igualmente, do CED:

Acho que as nossas mensagens de articulação estão a passar e dão mais importância do que há anos atrás. Já se apercebem do nosso trabalho porque vamos conversando e explicando e elas começam a conhecer. Elas já pedem um bocadinho a nossa ajuda, coisa que há anos atrás não se falava nisso. Embora haja colegas que já de si são diferentes (D3).

**Síntese:** Este tópico final, organizado, na senda dos anteriores, para descortinar eventuais características de comunidades aprendentes nos centros escolares, pretendia abordar um ponto específico potenciado, na teoria, pela coexistência no centro escolar, de duas realidades educativas distintas, as quais, antes da existência desta estrutura, se encontravam dispersas, frequentemente em edifícios e locais diferentes e cuja proximidade, articulação e continuidade pedagógicas são consideradas essenciais para o sucesso escolar dos alunos: a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico. As respostas, recolhidas com base nos comentários dos docentes, no primeiro bloco da entrevista de grupo focal, agora retomados, bem como nas palavras dos entrevistados individualmente, são unânimes realçando o contributo do centro escolar nesta aproximação. É, todavia, visível alguma especificidade nas ideias apresentadas por docentes do CEB, aos quais esta temática parece merecer apreço, como uma boa prática em amplo desenvolvimento no estabelecimento.

**Síntese global:** Elabora-se, de seguida, em torno das afirmações proferidas pelos docentes ao longo de todo o Bloco C, o qual se direcionou para a identificação de perspetivas dos inquiridos acerca da dicotomia individualismo/colaboração, com vista a *Identificar eventuais repercussões da figura dos centros escolares na constituição de comunidades aprendentes*, através dos seus dois objetivos:

C1- Desvelar perspetivas, sentimentos e vivências associadas à colaboração/Individualismo;  
C2- Identificar eventuais repercussões da figura dos centros escolares na constituição de comunidades aprendentes.

Retomam-se, neste intuito, as ideias expressas nas nove subcategorias constituídas com base nos tópicos do guião do *focus group*, previstas e organizadas no intuito de se poder identificar e discutir acerca de indícios de fatores essenciais numa comunidade aprendente, à luz dos teóricos analisados no Capítulo II, de Enquadramento Concetual, as quais, como

se perceberá, abaixo, oscilam entre um individualismo que teima em persistir e uma vontade de trabalhar em conjunto, pelos bons resultados que muitos docentes consideram evidentes e necessários.

i) inicia-se esta síntese de ideias retomando conceitos basilares mais extensivamente referidos no Capítulo II, de Enquadramento Concetual (2.1.4.):

A colaboração plena tem como fatores caraterizadores

- Relações de paridade e equidade: “poderão ser exercidas funções particulares por diferentes elementos do grupo, mas, num processo colaborativo, tais funções não implicam hierarquia de poder”;
  - Comunhão de ideias e conceções: “entendimento comum sobre o que significa e o que implica colaborar e que haja acordo sobre o interesse de trabalhar em conjunto sobre um determinado tema [...] uma visão partilhada”;
  - Partilha de processos e resultados: “a responsabilidade sobre o processo de realização dos propósitos que a justificam seja equilibradamente assumida e partilhada” [...]. É dessa corresponsabilização que nasce a riqueza e a eficácia das soluções e o sentimento de pertença”;
  - Uma atitude proativa e humilde: “vontade de realizar com os outros [...] confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências, acreditar que com ele é possível ir mais longe do que sozinho [...], abertura face ao outro e à possibilidade de autotransformação”.
- (Alarcão & Canha, 2013: 47-48)

O cerne de uma comunidade aprendente estará na colaboração plena, como possibilitadora de constituição de “comunidades de *care*, de suporte e de entreatajuda, onde, ao mesmo tempo, se instituem dinâmicas de debate crítico e criativo, de assunção de riscos e de aprendizagem” Caetano (2003: 21), que Beamish (2018: 22), apelida de *Professional Learning Communities*. Estas são as comunidades profissionais cujas atitudes colaborativas, comportamentos proativos e, sobretudo, o tipo de pensamento (sistémico, voltado para a comunidade), potenciam ambientes de aprendizagem em comum que se refletem na qualidade do desempenho docente: “collaborative networks of professionals

enable open learning environments, which encourage critical thinking and enables learners to look at multiple perspectives”<sup>60</sup>.

São, assim, características fundamentais das comunidades aprendentes:

- “abordagem de conteúdos geradores de novos saberes; aprendizagem ativa; pensamento e práticas reflexivas; colaboração; paixão; e sentido de comunidade ou cultura comum” (Alarcão & Tavares, 2003: 148);

- (i) a liderança e o equilíbrio pessoal, (ii) a existência de modelos mentais, (iii) a visão partilhada, (iv) a aprendizagem em grupo e (v) o pensamento sistémico” (Gaspar et al., 2019: 34).

Posto este preâmbulo, salienta-se um percurso evolutivo que se denota nas palavras docentes, o qual, partindo de uma colegialidade forçada (Caetano, 2003), desejosa de provocar uma mudança que, sendo de tipo institucional (Henriques et al., 2020) pela agregação nos estabelecimentos, está caminhando no sentido de uma colaboração plena (Caetano, 2003), valorizada pelos docentes, presente em situações como o trabalho conjunto: “shared responsibility for the work of teaching”<sup>61</sup> (Lo, 2020i: 31) – mas com um constrangimento inegável daí decorrente e sem retrocesso: o da perda de liberdade de ação, que C1 assume claramente, na subcategoria xxv), relativa à participação na comunidade (micro subcategoria aaw) São auscultados, mas nem sempre atendidos).

Esta situação de gestão da perda da muito relevante autodeterminação docente, em função da transição para o centro escolar (mas, também, no quadro da constituição de comunidades aprendentes, nas quais se atribui inegáveis vantagens à partilha, pelos seus benefícios para os próprios docentes, nas suas práticas), é reconhecida pelos docentes, com alguma e resistente mágoa. É perceptível o dilema com que se confrontam os participantes do estudo, que se apercebem da inegável e problemática coexistência, na sua história profissional ao longo da carreira, entre o facilitismo da liberdade do individualismo autocrático (Lo, 2020: 29: “Teaching has long been regarded as an individualistic, isolated profession, in that teachers tend to preserve their power, autonomy and privacy in their

---

<sup>60</sup> Tradução própria: redes colaborativas de profissionais que permitem ambientes de aprendizagem abertos, incentivam o pensamento crítico e permitem que os alunos olhem para múltiplas perspetivas.

<sup>61</sup> Tradução própria: responsabilidade partilhada pela função de ensinar.

own class- rooms”<sup>62</sup>) que viveram durante décadas, nas escolas de menor dimensão e a necessitada de empenho, gestão das relações e comprometimento da colaboração numa comunidade aprendente – uma problemática abordada ao longo do supramencionado Capítulo II, mas profusamente ilustrada, quer no Bloco A, quer neste Bloco C. Faz parte do processo, mas nem sempre os prós são mais evidentes do que os contras, articulando-se muito diretamente com a evolução das políticas educativas (Barroso, 2003, 2018: regulação institucional) e suas consequências ao nível de dois outros conceitos que foram sendo sucessivamente retomados ao longo do Capítulo IV de Análise e Discussão de Resultados: performatividade (Ball, 2002) e *accountability* (Seabra, Morgado & Pacheco, 2012; Beamish, 2018)

ii) quanto a procedimentos que consideram mais proveitosos para as suas práticas pedagógicas com os alunos, os docentes mencionaram uma diversidade, incluindo o trabalho individual que não pode ser descurado, mas também atribuíram um papel importante a práticas colaborativas, essencialmente informais, entre pares, patenteando espírito de trabalho em comum e de colaboração.

iii) ainda debatendo entre individualismo e cooperação docentes, os comentários dos docentes aos excertos das citações de Hargreaves e de Caetano<sup>63</sup>, colocaram a tónica nas idiosincrasias e na, daí decorrente, necessidade de uma aprendizagem de colegialidade, que requer esforço. Fullan e Hargreaves (2001: 9) referem que as práticas individualistas dos professores dificultam o desempenho profissional de qualidade e impedem a mudança e a inovação:

O isolamento profissional dos professores limita o seu acesso a novas ideias e melhores soluções, faz com que o *stress* seja interiorizado e acumulado, implica o não reconhecimento ou elogio do sucesso e permite a existência e continuação da incompetência, com prejuízo para os alunos, colegas e para os próprios docentes.

Isto mesmo refere Faria (2016:58):

---

<sup>62</sup> Tradução própria: o ensino há muito que vem sendo encarado como uma profissão isolada e individualista, na qual os professores tendem a preservar, na sua sala de aula, o seu poder, autonomia e privacidade.

<sup>63</sup> Hargreaves, (2014: 7.17’): “Assim os professores em conjunto serão melhores do que quando estavam sozinhos e podem desenvolver as suas competências”; Caetano (2003: 19): “Nem sempre a colaboração resulta da melhor maneira, podendo constituir-se um modelo de conformidade não crítica e de supressão de dissidências”.

Nesta investigação, é seguro afirmar que embora haja uma consciência geral que reconhece a necessidade e benefícios do trabalho colaborativo, persiste ainda o individualismo que se considera também ele parte da cultura docente e que constitui um obstáculo à cooperação.

iv) a identificação de um termo para caracterizar a forma de trabalhar num centro escolar pendeu para fatores essenciais à comunidade aprendente, como a união, interajuda, a colaboração, o respeito, o diálogo, o empenho, mas também assinalou fatores associados a algum stress, derivado de maior pressão e vigilância, situação que Caetano (Caetano, 2003: 19) assinala: “nem sempre a colaboração resulta da melhor maneira, podendo constituir-se um modelo de conformidade não-crítica e de supressão de dissidências”, bem como podendo conduzir a situações de “superficialidade, de falta de propósito e direção, de complacência, de conformismo e de constrangimento forçado” (Caetano, 2003: 20, citando Hargreaves, 1995).

v) a formação cooperada, apoiada nas conversas e práticas docentes partilhadas pelos pares foi reconhecida, ainda que com alguma timidez, persistindo subjacente uma conceção de docente como mestre, ou perito rotineiro (Marcelo, 2009), com alguma dificuldade em assumir fragilidades perante os seus pares e em reconhecer neles mais-valias de que ele próprio não dispõe. Mas talvez a questão possa colocar-se antes, num outro prisma: a mudança implica tempo e não ocorre por transferência, “emergindo como necessário desenvolver um percurso onde a apropriação se vá fazendo de modo sustentado” (Fullan, 1996, citado por Oliveira & Courel, 2013: 101).

vi) os hábitos de participação na tomada de decisões de forma colegial foram identificados, bem como a capacidade de respeitar a opinião dos outros, ainda que, posteriormente, ao nível hierárquico, existam limitações. Neste contexto, lembra-se o importante papel das lideranças, mormente ao nível do estabelecimento e de outras lideranças intermédias, próximas dos docentes e das suas realidades, conforme já foi já abordado no Bloco B: “a liderança é essencial ao desenvolvimento e manutenção de um sentido de missão comum e de finalidades partilhadas na escola” (Lima, 2008: 196, citado por Forte, 2009: 29). Contudo, também será importante o entendimento de Morgado (2016: professor como decisor curricular) e de Snoek (2008: 68, citado por Forte, 2009: 28) quanto à liderança partilhada “para criar nos professores uma noção de pertença relativamente aos processos

de controlo de qualidade e prestação de contas, inovação curricular e desenvolvimento de conhecimentos práticos sobre ensino e aprendizagem”

vii) a sala de aula como território assumiu algum relevo por parte de alguns comentários, embora temperada por várias situações de informalidade, de práticas de partilha e articulação, propiciando familiarização com as distintas realidades educativas.

viii) a articulação entre docentes foi um dos pontos realçados, facilitada pela agregação dos dois níveis no mesmo estabelecimento, mas também pela agregação de docentes de cada um dos níveis. Deste modo, esta colegialidade imposta, no intuito de uma desejada mudança *top down*, terá colhido os resultados esperados, ao nível da articulação e colaboração. Foi, neste contexto, referida a sua importância para o conhecimento mútuo de realidades educativas (no caso dos diferentes níveis de ensino) e para facilitar o trabalho colaborativo em geral, mas em especial, quanto a turmas do mesmo ano de escolaridade. Foi, ainda referido por docentes participantes nas entrevistas individuais um projeto de trabalho criado no seio dos grupos de docentes, extremamente interessante, que só esta colegialidade tornou possível e com efeitos talvez muito relevantes ao nível do esbatimento do individualismo, da sala de aula como território e caixa negra (Lo, 2020; Lagarto, 2017) e da construção de um espírito colaborativo pleno:

A8- abraçamos o projeto de dar as artes cada uma diferente: uma dá a parte dramática às quatro turmas, a X. dá a outra e assim por diante. Cada uma dá aquela que gosta mais. Há outras colaborações, mas essa, as crianças ganham com isso. E a parte boa disso é que vamos falando sobre os alunos umas das outras e quando uma colega coloca uma situação de um aluno, nós sabemos do que ela está a falar, sentimos o que ela sente. Conhecemos os alunos todos e eles conhecem-nos. Quando uma tem um aluno difícil, conseguimos ser empáticas com ela.

Assim, adiantando as conclusões, fazendo um balanço das ideias expressas, em função das palavras dos docentes participantes, poderá cogitar-se que um gérmen de comunidades aprendentes está a tentar perseverar nos estabelecimentos.

Caminhando no sentido positivo, estes centros escolares onde se desenvolveu o estudo ainda não poderão utilizar, com propriedade a expressão, por não estarem cumpridas todas as suas premissas básicas – desde logo, porque o grande entrave é a supervisão, ainda considerada como mera ADD e não assumida, nessa expressão, embora praticada, naquela que é já a sua realidade: supervisão/intervisão. Também, porque o espírito de

colaboração plena acontece, talvez mais nuns dos que em outros, percebendo-se que, inevitavelmente, não se alcance o pleno dos docentes que integram a escola e as escolas, mas parece inegável o contributo da figura do centro escolar (com alguma influência da liderança) enquanto possível núcleo facilitador, na constituição de comunidades aprendentes: escola que “promove o trabalho colaborativo, a experimentação integrada em processos de ação-reflexão, a inovação e mecanismos de autorregulação [...], que reflete sobre as suas práticas, que adquire a capacidade de aprender com os seus erros” (Madeira, 2017: 16).



## **CONCLUSÕES**

## 5.1. Centros escolares e supervisão colaborativa: perspetivas quanto ao contributo para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas

O estudo de caso teve como linhas orientadoras a promoção da discussão em torno da emergência da figura de centro escolar, como agregadora de docentes provenientes de escolas de lugar único, ou de reduzida dimensão, entretanto encerradas, mas, sobretudo, do papel dessa figura agregadora da população escolar na construção de novas formas de entender a escola e promover culturas e práticas de supervisão colaborativa.

Essas formas, ou construtos, como foi avançado no Enquadramento Concetual, passam por atitudes colaborativas, de articulação e de diálogo, propiciadas pela proximidade dos docentes, conduzindo a auto e heteroreflexão, melhoria e inovação de práticas.

Sendo tais ideias consensualmente consideradas válidas, imprescindíveis, na escola de hoje, elas congregam em si, ainda duas outras, distintas, mas complementares e interrelacionadas: i) de um lado, um olhar superviso que abandona o arcaísmo da Supervisão (Gaspar, Seabra & Neves, 2012), na senda de uma super-Visão (Alarcão e Canha, 2013), acentuando o carácter intervisivo (Salgado et al., 2016), porque exercitado entre pares, sem fins inspetivos, classificativos, ou meritocráticos, mas, antes, de paridade, respeito, melhoria contínua e mútua, em que todos aprendem, refletindo e fortalecendo-se, logrando a melhoria da qualidade profissional docente; ii) do outro, o eventual papel desempenhado pelos centros escolares, através das práticas supramencionadas de diálogo, colaboração, colegialidade e articulação que potenciem, na construção de comunidades de aprendizagem, ou seja, de comunidades aprendentes (Senge, 1990; Alarcão & Canha, 2003; Madeira, 2017).

### **Relembrem-se, assim, os objetivos do estudo:**

1. Perceber de que forma os docentes inquiridos relacionam a sua transição com o seu desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas curriculares e pedagógicas;
2. Caracterizar as suas vivências quanto à transição de escolas isoladas para centros escolares, no que concerne às relações de colaboração/supervisão colaborativa com os seus pares;

3. Conhecer as concepções e sentimentos desses docentes acerca da supervisão colaborativa;

4. Identificar as suas perspetivas sobre eventuais mais-valias da supervisão colaborativa para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas;

5. Averiguar em que medida consideram que existe no centro escolar em que lecionam práticas consentâneas com a supervisão colaborativa;

6. Identificar eventuais relações entre a transição de escolas isoladas para centros escolares, o seu desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas curriculares e pedagógicas.

Perante esta intencionalidade, o estudo foi desenvolvido com apoio numa metodologia exploratória de cariz interpretativo, que incluiu a realização de entrevistas de grupo focal, nos estabelecimentos de um dado agrupamento de escolas abrangidos pelos critérios definidos, envolvendo os docentes que foram intervenientes nesse processo de transição das escolas isoladas para os centros escolares agregadores – ainda complementado por entrevistas individuais a um grupo mais restrito, em função de critérios predefinidos e também, pela implementação de um questionário pré-validado (Gaspar et al, 2019) – foram recolhidas múltiplas opiniões.

Todas as informações foram apresentadas no Capítulo IV acompanhadas da sua discussão. Procedeu-se à análise e triangulação de dados, procurando responder às questões da investigação e alcançar os objetivos do estudo.

Desta discussão resultou um conjunto de considerações que agora se retomam, de uma forma global e articulada, tendo como paradigma o tema do estudo: *centros escolares e supervisão colaborativa: perspetivas quanto ao contributo para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas*, convocando alguns investigadores.

**Estado da arte:** do levantamento efetuado em 2017 e retomado em 2020, percebeu-se que a abordagem a temáticas relacionadas com os centros escolares era escassa – situação ainda mais evidente quando introduzidas variáveis relativas a supervisão colaborativa, ou a escolas aprendentes. Contudo, é visível a crescente preocupação com a temática, ao longo do período de tempo em análise, tendo sido identificado, no horizonte temporal definido, apenas um trabalho em 2009 e 2010, mas um aumento nos últimos anos de 2015

a 2020. Outra conclusão foi que, embora já direcionados para uma observação horizontal e, em grande parte, formativa-colaborativa, os trabalhos pouco se debruçam sobre as realidades interdocentes, antes assumem como foco as lideranças de diferentes tipos e níveis e o seu papel na supervisão pedagógica. Exceção para Pedras e Seabra (2016), artigo que se acompanhou com atenção, no Capítulo II, de Enquadramento Concetual, quanto à supervisão inter-pares.

Percebeu-se, em síntese, ser uma questão que é muito importante equacionar, não só porque são muitos os docentes abrangidos no país, que transitaram de escolas de lugar único para estabelecimentos agregadores, como porque é uma realidade que espoletou uma viragem – ainda que inserida num contexto de mudanças nas políticas nacionais.

Barroso (1992, 2003, 2018) é um investigador que vem dedicando a sua atenção à problematização de diversas dessas mudanças distinguindo entre reforma e mudança (1992), pelo fator de envolvimento dos intervenientes diretos: os docentes, neste caso. É esta alteração essencial entre o que é imposto de cima e o que é fruto da atitude proactiva, resultado de um percurso de apropriação, evolutivo, transformacional, que Gonçalves (2005: 15) apelida de “dinâmica retroalimentadora”. A única que é a válida, porque não haverá accountability, performatividade, ou regulação institucional que logre uma verdadeira supervisão colaborativa, ou que institua uma efetiva comunidade aprendente.

**Repercussões da transição – uma agregação imposta:** o encerramento de escolas de reduzida dimensão e a transição das comunidades escolares para estabelecimentos de maior dimensão colheu alguma celeuma nacional, justificada pela desertificação e pelo desenraizamento da escola da sua comunidade (fatores que os participantes no estudo referem com alguma insistência, pelas suas repercussões na educação de proximidade e na diferenciação curricular), tendo sido referida como uma necessidade ao nível da rentabilidade de recursos físicos, económicos e materiais de diversa ordem; da rendibilização de recursos humanos; e, sobretudo, tendo em vista a melhoria das aprendizagens e do sucesso escolar, como se refere no estudo sobre os agrupamentos, desenvolvido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2017).

Falou-se muito da importação de modelos estrangeiros que não se adequam à realidade nacional, mas as repercussões no modo de estar e na profissionalidade docente talvez

sejam um menos discutido e, ainda assim, relevante fator, como mencionaram Fullan e Hargreaves (2001: 9): “O isolamento profissional dos professores limita o seu acesso a novas ideias e melhores soluções, faz com que o *stress* seja interiorizado e acumulado, implica o não reconhecimento ou elogio do sucesso e permite a existência e continuação da incompetência”.

Segundo opiniões de alguns docentes, relativamente a diferenças e/ou semelhanças nas práticas docentes, antes e depois da transição para os CE, percebeu-se que a tónica é colocada na cultura de individualismo, porque, ao longo de décadas, “estava habituado a fazer sozinho sem perguntar nada a ninguém” (D1- entrevista individual), sem necessidade de argumentar e sem a possibilidade de refletir em conjunto.

Este individualismo radica no isolamento e conduz a uma sensação de autocracia: com quem partilhar, com quem dialogar, com quem refletir, no quotidiano da escola de lugar único? Quem “invadiria” a sua privacidade e o seu território fazendo-o questionar a sua sabedoria incontestada? Estas ideias são confirmadas por Lagarto (2017: 115): “A sala de aula desde há muito que é uma espécie de caixa negra. Mal ou bem, quando a porta se fecha, ela tem um proprietário – o professor”.

Nem todas as escolas eram de lugar único: em algumas, de horário duplo, um docente entrava quando outro saía; em outras de facto, havia maior número de docentes, alguns, até, de portas abertas à colaboração, mas a situação passou a ser generalizada, provocando uma reação, uma nova posição dos docentes – ou antes, múltiplas, díspares, reações.

Uma delas, muito enfatizada, é a da necessidade de saber gerir esta perda de autonomia: B4- “era mais fácil decidir o que queríamos fazer”; C4- “havia mais liberdade para flexibilizar o currículo”; B7- “agora já não és só tu a decidir” “os horários eramos nós que os fazíamos. [...] Podíamos desenvolver projetos próprios” (A4). Igualmente, quanto ao confronto entre as diversas idiossincrasias que passaram a confluir num espaço comum: “os constrangimentos são mesmo as relações humanas. [...] É ter que aceitar contrariedades [...] criam-se ambientes difíceis” (C2). Nem todos reagem da mesma forma havendo docentes com maior dificuldade nestas interações, quanto aos princípios inerentes ao trabalho em comunidade: “ainda sou daquela geração habituada ao nosso canto” (D3), sendo necessário ajustamento mútuo e pessoal: A4- “eu reduzi muito a minha partilha de

opiniões que quero dar. Uso o princípio dois ouvidos uma boca: ouvir mais e falar menos”. Estas opiniões refletem constrangimentos no percurso docente, face ao seu tradicional individualismo, desde uma colegialidade forçada a uma colaboração gradativamente mais autêntica, acarretando a necessidade de uma reconfiguração das atitudes aos níveis pessoal e profissional, referidas por Lo (2020: 32) no esquema que recupera de Hargreaves e O’Connor (2018a: 5) e que Alarcão (2013: 48) expressa num conjunto de procedimentos essenciais, desafiantes para os docentes, como, por exemplo: “vontade de realizar com os outros [...], confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências, acreditar que com ele é possível ir mais longe do que sozinho [...], abertura face ao outro e à possibilidade de autotransformação”.

**Repercussões da transição – mudanças ao nível das práticas docentes:** releva-se uma assumida (ainda que não totalmente consensual) perspetiva pedagógica, entre aqueles que continuam a insistir na sua capacitação profissional (um bom profissional, é-o sempre, independentemente das condições, como sintetizam C5: “trabalhávamos igual... o empenho é o mesmo” e D4- “não há diferença”) e outros que valorizam a mudança, assinalando o papel dos CE como fontes de apoio às suas práticas. Ângulo diverso para o qual chamam a atenção dois docentes é o relativo a uma cultura de performatividade (Ball, 2002; Caetano, 2003), situação alheia à questão da agregação nos centros escolares, associada a políticas educativas nacionais, coincidentes, mas com a sua influência: D1- “a qualidade é medida pelas atividades que fazemos e temos que fazer a planificação, etc., não sobra tempo para o resto. Também não tínhamos tantas reuniões, tantos projetos”; A4- “Há mais burocracia, mais papéis. Podíamos desenvolver projetos próprios. Agora são impostos e em grande quantidade”.

A questão da falta de tempo para poderem estar juntos é mencionada no Bloco A, situação agravada por uma gestão de horários docentes desfasados. Esta questão é, também, referida por Amaral (2019: 217): “com a carga horária que nos é atribuída, não há tempo suficiente para que tal se possa concretizar”.

**Processos e procedimentos de colaboração:** no percurso evolutivo reconhecido pelos docentes, de uma colegialidade forçada (Caetano, 2003), ou artificial (Hargreaves, 1994) pela agregação nos estabelecimentos, a uma colegialidade valorizada no quotidiano,

constrangimentos são inegáveis, implicando um processo progressivo de gestão da perda do total controlo da tomada de decisão (ou seja, de autonomia) e, simultaneamente, de gestão das relações sociais implicadas na colaboração. Pode assim, ao longo deste processo, desde a fase inicial de colegialidade artificial, com efeitos perversos de “sobrecarga de funções sobre os professores, a institucionalização excessiva com perda de tempo em encontros formais, a manipulação dos professores” (Caetano, 2003: 21), viver-se um clima de “superficialidade, de falta de propósito e direção, de complacência, de conformismo e de constrangimento forçado” (Caetano, 2003: 20, citando Hargreaves, 1995). Paralelamente, como refere Hargreaves (2019: 608), ainda que vantajosa, “collaboration is not always beneficial, even if its effects are generally positive<sup>64</sup>”: a partir do momento em que os docentes são agregados nos estabelecimentos, há um esvaziamento da autonomia de que dispunham nos seus estabelecimentos; toda uma gestão relacional e profissional é necessária, num esforço de reconfiguração pessoal e profissional; um percurso gradativamente construído, se desenvolve – porque não há um tipo de colaboração universal<sup>65</sup>, mas diferentes níveis gradativos, como foi mencionado no Capítulo II, de Enquadramento Concetual (2.1.2), os quais correspondem e, simultaneamente, manifestam atitudes e procedimentos distintos por parte dos intervenientes – neste caso, os docentes: desde a colegialidade forçada, artificial, que Day (2001) assume como um patamar de transição; uma outra, de “colaboração confortável e complacente [...] restrita a áreas de trabalho que evitam a colaboração ao nível da sala de aula, ou da reflexão partilhada” (Forte, 2009: 139), ainda outros patamares de práticas de interação se interpõem até à colaboração plena em que a interdependência é assumida como uma “responsabilidade partilhada ao nível da prática” (Forte, 2009: 143).

Todas estas situações comportam constrangimentos e uma necessidade de aprendizagem, de familiarização, num processo progressivamente construído, ascendente, ao nível do envolvimento e, por conseguinte, descendente, ao nível do individualismo. Não obstante, são enfatizadas repercussões positivas, ao nível da formação informal, gerada nas

---

<sup>64</sup> Tradução própria. A colaboração não é sempre benéfica, ainda que os seus resultados sejam geralmente positivos.

<sup>65</sup> “Not all forms of collaboration are equally strong, desirable, or impactful” (Hargreaves & O’Conner, 2017: 77), ideia que poderíamos traduzir como: nem todas as formas de colaboração são igualmente fortes, desejáveis, ou tem o mesmo impacto.

conversas e práticas docentes partilhadas pelos pares, ainda que persista, por parte de alguns dos participantes no estudo, alguma resistência em assumir fragilidades perante os seus pares e em reconhecer neles mais-valias de que eles próprios não dispõem.

Mencionando procedimentos colaborativos, a tónica centrou-se em situações essencialmente informais, entre pares, patenteando espírito de trabalho em comum, de colaboração e articulação, propiciando familiarização com as distintas realidades educativas – concretamente a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, enquanto níveis abrangidos pela agregação nos centros escolares/escolas básicas – situação reconhecida generalizadamente pelos docentes participantes neste estudo e aqui enfatizada pela sua relevância neste processo de mudança presentemente assumida, já distante de constatações de Lima (2002: 27), nos primórdios da colegialidade imposta: “os professores não conhecem as práticas de sala de aula dos seus colegas, porque não dialogam sobre as mesmas: “raramente trocam pontos de vista ou experiências com eles”. Lima (2002:31) explicita que, nessa altura, os estudos concluíam que: “a integração se centra prioritariamente em elementos secundários e colaterais, [...] mas que deixam de fora, por exemplo, a problemática da articulação curricular, as modalidades de trabalho em grupo, bem como outras atividades de cariz mais inovador”.

Ao invés, o que o presente estudo parece indiciar é uma imersão pelos caminhos da inovação: ao nível da constituição de comunidades de aprendizagem e do desafio para sair do *status quo* e abraçar a mudança.

Assim, as entrevistas realizadas permitiram perceber que, embora a assunção da sala de aula como território continue presente em alguns comentários, que falam, inclusivamente de “respeito” (A3), são identificadas situações de informalidade e práticas de partilha. Inclusivamente, há uma referência afirmativa quanto ao cerne do presente estudo: B8- “um leque mais abrangente de colegas que podem ajudar, de materiais...”.

**Comunidades aprendentes-** sendo que as práticas parecem conotadas com uma certa balcanização (Day, 2001; Lima, 2002) – contudo meramente associada a questões físicas de proximidade, ou temáticas: o corredor, a ala, os docentes de um dado grupo/ano de escolaridade), poderá falar-se de um embrião de comunidades aprendentes?

Analisam-se, de seguida, alguns indicadores com a ajuda de Alarcão e Tavares (2003) e Senge (1994, in Gaspar, et al., 2019):

- Relativamente ao sentido de comunidade, é expresso diversas vezes, de forma implícita, mas D2 clarifica “é a nossa casa”;
- Quanto a sentirem-se ouvidos e participantes, os hábitos de participação na tomada de decisões de forma colegial foram identificados, bem como a capacidade de respeitar a opinião dos outros, ainda que, posteriormente, ao nível hierárquico, ou ao nível pessoal, existam limitações: “às vezes é mais difícil chegarmos a consenso, no centro escolar” (D1). As justificações foram de dois tipos: a desvantagem de ser um processo mais moroso, referida pelo A5- “perde-se mais tempo, porque é um trabalho de equipa mais alargada”; e a necessidade de atender a eventuais idiossincrasias, mencionada pelo A3- “Claro que há pessoas mais fechadas, com um feitio especial”;
- No que concerne a práticas de diálogo, partilha, colaboração e articulação, são frequentemente mencionadas – sendo que um exercício interessante seria a sua quantificação ao longo de cada entrevista;
- Quanto à aprendizagem em grupo, numa perspetiva de formação informal, em contexto, focada nos problemas específicos da comunidade docente e na sua melhoria de desempenho é assinalada, sobretudo, pelo CEB: “estamos em formação todos os dias. Sozinhos não há formação nenhuma” (B4) – conduzindo a cogitações acerca da existência dos centros escolares/escolas básicas como “entidades orgânicas que se desenvolvem com o desenvolvimento dos profissionais que nelas trabalham” (Alarcão & Canha, 2013: 55). Precisamente, coincidindo com esta afirmação, excluindo escassas exceções, o papel do centro escolar emerge, nas palavras dos participantes no estudo, como recurso privilegiado e de fácil acesso para ultrapassar dificuldades e encontrar estratégias adequadas para as variadas situações com que os docentes se deparam: B2- “comentamos as aprendizagens e articulamos muito”; B1- “conhecemos bem os alunos uns dos outros e até um bocadinho o que os colegas estão a fazer nas turmas”; C2- O centro escolar facilita a articulação: D1- “É muito fácil [a articulação]: temos muitos momentos em que nos juntamos”; D4- “é o bem que o centro trouxe, articulamos mais”; A3- “os centros escolares são um ponto positivo, são uma mais-valia, apesar das falhas”; A7- “já não me via a trabalhar numa escola

pequena sozinha”; C6- “ajuda a atender mais aos alunos, porque podemos conversar mais umas com as outras”; D2- “nós conversamos muito, não é bem para encontrar estratégias, mas ao conversarmos, ao vermos a forma como resolvem as (dificuldades) delas e o facto de haver tanta gente com tantas opiniões”;

-Por último, a questão da liderança: embora não seja esse um dos objetivos do estudo, percebeu-se que as limitações são, sobretudo, institucionais: D1-“Tem a ver com a autonomia das escolas para gerir.”; C5- “as atividades que fazemos no centro somos nós que as decidimos, mas há as que são decididas pelas cúpulas”.

Os dois docentes com cargos de coordenação de estabelecimento que integraram o estudo enfatizaram uma perspetiva de proximidade aos docentes que coordenam. A1 refere o seu papel de ajuda: “não no intuito de ver se cumpriam, ou não, ou se dão bem as aulas, ou não, mas para saber se estávamos a fazer tudo certo para que depois não nos viessem apontar nada. Não para punir, ou denunciar alguém, mas para saber se está tudo ok.” B1 alude ao clima de diálogo e de participação, mencionando um espírito de comunidade aprendente: “São muito participativos, isto é uma equipa e ajudam muito”, sendo corroborada pelos pares: “Mas também temos muita liberdade” (B5); “Refilamos quando temos que refilar, estamos à vontade, porque sentimos que podemos colaborar” (B2); “está sempre recetiva” (B3). Contudo, D1 lamenta, quanto à sua realidade, aparentemente diversa (chamando a tenção para o papel das lideranças de estabelecimento): “pessoas que nos cortam as asas sem motivo, pessoas mais no topo [...] quando é importante e no agrupamento se incentiva, há abertura para inovações... É a nossa dificuldade, aqui. O que se consegue é a pulso”.

**Supervisão/superVisão-intervisão: qual o diálogo possível-** lembrando que, neste estudo, se utilizou a grafia com maiúscula inicial (Supervisão) para acentuar o olhar vertical, desnivelado, da supervisão e, ao invés, a grafia com maiúscula na segunda parte do vocábulo composto (superVisão) – perspetivas que respetivamente, Gaspar, Seabra e Neves (2012) e Alarcão e Canha (2013) explicitam – para enfatizar a importância da visão partilhada entre docentes, de ajuda e melhoria – de referir que, entre os resultados que o estudo permitiu alcançar salienta-se a promoção da discussão em torno da supervisão,

provocando a reformulação de ideias, a assunção de novas perspetivas pela partilha e pela reflexão.

Ao nível do questionamento metacognitivo, consistiu numa provocação a simples pergunta: fui, ou não supervisor/supervisionado; quais as minhas experiências profissionais que se enquadram/não enquadram nesta categoria? De facto, essa foi uma das questões centrais nas perceções e sentimentos dos docentes: supervisão o quê e para quê? Deste questionamento, nas entrevistas de grupo focal, evidenciou-se um equilíbrio instável entre o conceito de supervisão, conotado com negatividade e a perspetiva de outras conceções. Verificou-se a persistência da pesada herança deixada pela supervisão avaliativa, classificativa e que interfere não só com a profissionalidade, mas com o professor como pessoa (Alarcão & Canha, 2013). Alguns docentes consideram-na sem sentido, porque não tem validade (avaliações esporádicas, artificiais, falta de isenção), (Pedras & Seabra 2016), ou legitimidade (em função da inadequação do perfil do supervisor). Ou seja, são discordantes quanto a um tipo de supervisão associada a avaliação, segundo um modelo previamente definido, que implique acompanhamento e envolva as lideranças. A observação da prática letiva em sala de aula, numa relação assimétrica entre supervisor e supervisionado (Alarcão & Tavares, 2003), formal, segundo critérios pré-estabelecidos não colheu a sua concordância.

Outros, por essa mesma razão, dão sugestões de melhoria. Foi assinalado o papel formativo, efetuando a articulação entre as componentes formal e não-formal do currículo Gaspar et al. (2019). Para tal, é importante que o supervisor tenha o perfil adequado, ao nível das suas capacidades científicas, experiência e formação, bem como de isenção, discernimento, bom senso, e capacidade de dialogar com o supervisionado para transmitir, das suas observações, um feedback que efetivamente contribua para a melhoria do desempenho profissional e a qualidade educativa, comunicando as suas sugestões de melhoria, enunciando estratégias, metodologias, recursos. Deve ser um formador mais do que um fiscalizador. Gosling (2002) assinala a importância de uma supervisão que seja construtiva, propiciadora de reflexão individual e mútua, enfatizando o seu papel no desempenho docente, relacionado com o processo de aprendizagem-ensino – perspetiva que o estudo de Salgado et al. (2016) veio valorizar, inclusivamente com a introdução de

uma nova terminologia (“intervisão”), focada no caráter colaborativo, mútuo, horizontal, o qual possibilitará uma efetiva melhoria das práticas dos docentes.

No seio das conversas, emergiu uma outra perspectiva, igualmente fiscalizadora: o escrutínio por elementos da comunidade educativa e a prestação de contas possibilitada pelas atividades divulgadas com recurso aos novos meios de comunicação de massas das escolas, ou pelas comparações entre resultados dos testes dos alunos: “estamos sempre a ser observados” (A8) – identificando, assim, um caráter de *accountability*, ou, melhor, de *multi-accountability* (Janela-Afonso (2012) ao qual os docentes estão atualmente sujeitos. Assinala-se o contributo para esta discussão de docentes com funções nas lideranças intermédias: “Quando fazemos a reflexão dos resultados em conjunto, das notas [...] A supervisão também se faz fora da sala, nas atividades, pela observação dos alunos, se gostam, se estão felizes [...] Não precisa de ser supervisão de muito tempo: quinze, ou vinte minutos e pode ser entre os pares” (B4- CC). Igualmente por parte de outros com e sem formação: “a supervisão foi criada nesse sentido de reflexiva mas...” (C6). Contudo, estes últimos confidenciam que uma coisa é a orientação que colheram da teoria e outra a prática que veem no quotidiano: A4 (25 horas de formação SP)- “é colaboração, mas só penso assim depois de ter tido a formação, senão tinha a ideia antiga”; A1 (MSVP)- “entendida a supervisão num sentido avaliativo, já não é supervisão, é controlo, avaliação, julgamento, prisão”.

Os docentes perceberam, ainda assim, que outro caminho se pode percorrer: a supervisão colaborativa, ou intervisão (Salgado et al., 2016; Pedras & Seabra, 2016).

Esta consciencialização, ainda incipiente, foi patente na dispersão de ideias, num raciocínio interior, mas em voz alta, incentivado pelos comentários dos pares que foram descobrindo, entre si, um alargamento do conceito a múltiplas possibilidades – porém, o termo não foi considerado o adequado para espelhar essas perspectivas que iam vislumbrando, porque a associação mental era demasiado resistente: C2- “Não estou a ver, não, acho que não vejo... só quando uma pessoa é avaliada e vai lá alguém. As pessoas não assumem esse papel. Pode haver partilha e isso tudo, mas não numa postura de supervisão”, considerando ainda estarem distantes da aceitação pelos pares de uma intervisão: D3- “Acho que não. Não temos muito aqui neste centro. Ainda estamos um bocado...assim. [...]

Talvez daqui a alguns anos isso aconteça”. Aliás, D1, aponta esse como um desejável horizonte futuro: “[Intervisão], eu gostei muito da ideia”.

A finalizar, cruzando as virtudes de uma efetiva supervisão colaborativa/intervisão com o conceito de escolas aprendentes, salienta-se o comentário de B2, na sua entrevista individual, onde continua a dissociar supervisão de melhoria, renegando tal conceito, mas, na prática, explicita haver uma cultura de supervisão colaborativa informal com resultados visíveis, a qual não necessita de fiscalização superior, ou Super-visão e enfatiza o papel atento do coordenador e de alguns docentes, em especial, pelas aptidões específicas que espontaneamente partilham e a formação dos pares, assim ocorrida:

Aqui não é importante estar tudo definido para que aconteça, não é preciso haver esse rigor, porque as coisas são feitas [...]. Há dúvidas que colocamos ali e vamos refletir e que nos ajudam a melhorar muito. Uns com mais experiência e outros com menos, mas sempre no sentido de reflexão[...]. O coordenador, nas suas atribuições procura escutar e juntos conseguimos tomar a melhor decisão e isto verifica-se em todo o centro. X, que também tem outros conhecimentos diferentes, também está sempre disponível para colaborar, para ajudar (B2).

Este docente é secundado por colegas do estabelecimento: B1- “Porque não é preciso haver supervisão para haver partilha”; B3- “Se a supervisão é para haver partilha, nós no centro fazemos e não é preciso supervisão”. As palavras deste docente, proferidas em 2018 – um ano antes da publicação das orientações do III Ciclo de AEE, são, assim, apologéticas: este é o caminho com sentido e este é o caminho que o III Ciclo AEE vem reconhecer, nos seus objetivos e nos seus referentes: “formas de colaboração sistemática nos diferentes níveis da planificação e desenvolvimento da atividade letiva [...] partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes” [...] reflexão sobre a eficácia das diferentes metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas” (IGEC, 2019 b: 6).

**Em síntese:**

Relativamente aos objetivos do estudo e sempre considerando que há exceções à tendência de opiniões:

1. Percebeu-se que, na generalidade, os docentes inquiridos relacionam a sua transição com o seu desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas curriculares e pedagógicas, considerando que a agregação nos estabelecimentos potenciou e enriqueceu a sua profissionalidade – embora seja visível certa resistência, por parte de alguns deles,

que consideram serem dotados de todas as capacidades necessárias ao exercício das suas funções (Marcelo, 2009: professor perito);

2. As suas vivências de transição de escolas isoladas para centros escolares foram marcadas, em boa parte, por múltiplos fatores extrínsecos aos seus pares – como a perda de autonomia de tomada de decisão e controlo do seu trabalho (autocracia); a necessidade de gestão de tempo e recursos; a perda de contacto com a natureza, os espaços de ar livre, a proximidade das famílias e das comunidades locais. No que concerne às relações de colaboração/supervisão colaborativa com os seus pares, foram evidenciadas muitas opiniões e sentimentos positivos, permeadas por alguns negativos, de invasão da privacidade; de perda do individualismo que caracterizava as suas práticas anteriores à agregação; e da dificuldade de gestão de idiosincrasias pontuais (Day, 2002; Lima, 2002; Caetano, 2003). A idade dos participantes, sendo um dos critérios, por estar associada à sua carreira nas escolas isoladas e consequente transição para os estabelecimentos agregadores, foi, simultaneamente, um fator com alguma eventual relevância, quanto ao individualismo persistente, à acomodação na carreira, na profissionalidade e, até, na colaboração complacente (Caetano, 2003);

3. Foram percebidas concepções e sentimentos dos participantes no estudo acerca da supervisão colaborativa, generalizadamente afirmativas, na sua essência, qualificadas como agradáveis e propiciadoras de melhoria das práticas – mas sempre renegando o epíteto de supervisão, expressão que consideram demasiado conotada com uma aceção de ADD negativa (Fullan & Hargreaves, 2002; Alarcão & Canha, 2013; Pedras & Seabra, 2016; Lo, 2020);

4. Os participantes identificaram eventuais mais-valias daquela que, na prática, é uma supervisão colaborativa para o desenvolvimento profissional e a melhoria das suas práticas pedagógicas, nomeadamente: maior motivação e empenho; formação entre pares; articulação entre docentes do mesmo nível e do outro nível de ensino; promoção da reflexão e do autoquestionamento (Gaspar, Seabra & Neves, 2012; Gaspar et al., 2019);

5. Consideram que existem, no centro escolar em que lecionam, práticas consentâneas com a supervisão colaborativa, como: ajuda mútua (Gaspar, Seabra & Neves, 2012; Salgado et al., 2016) e projetos em comum (colaboração profissional: Hargreaves,

2019; Lo, 2020, mas não sentem a necessidade, nem identificam práticas de intervenção: (Salgado et al., 2016; Pedras & Seabra, 2016), sendo assinalável o ónus do registo, da confidencialidade, da ética e do controlo (MacMahon, Barret & O’Neil, 2007);

6. Identificaram relações entre a transição de escolas isoladas para centros escolares, o seu desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas curriculares e pedagógicas, incluindo, alguma inovação, considerando que o isolamento não era propício à melhoria e que as reuniões de grande grupo, calendarizadas não possuíam as mais-valias que a proximidade, as reuniões no estabelecimento e as partilhas quotidianas presentemente proporcionam (de colegialidade forçada a escola comunidade aprendente: Hargreaves, 2001, 2019).

#### **Acrescem resultados não esperados**

7. Foram identificadas dificuldades inerentes aos centros escolares, como: dimensão excessiva, impeditiva de melhores práticas colaborativas e *stress* (Hargreaves & O’Connor, 2017; Cabral & Alves, 2017);

8. Foi percebida a relevância atual de questões como performatividade e *accountability*, a qual, inclusivamente, se assume como parentocracia e *multi-accountability*, abrangendo os docentes e as lideranças, influenciando nas dinâmicas e na existência plena das comunidades aprendentes (Ball, 2002; Seabra, Morgado & Pacheco, 2012; Beamish, 2018; Janela-Afonso, 2012; Janela-Afonso & Torres, 2020; Pacheco, Morgado & Sousa, 2020);

9. Emerge como muito relevante o papel das lideranças não só de não-impedimento de práticas colaborativas e inovadoras, como enquanto fatores de apoio e incentivo da existência e consolidação das comunidades aprendentes (Hargreaves & O’Connor, 2017);

10. Descortinaram-se diferenças relevantes, ao nível da intensidade e características das culturas colaborativas dos centros escolares, sendo passível de entendimento a diferenciação apresentada por Day (2020- culturas fortes e fracas): um deles, ficou menos esclarecido, parecendo assumir relevância o papel da liderança e do individualismo (CE D); dois outros, parecem mais focalizados na balcanização (Day, 2002) proporcionada pela estrutura dos edifícios, com alas e corredores – ainda que a diferentes níveis: o CEC, numa balcanização como resistência a alguns elementos menos respeitadores dos princípios da

paridade, equidade e comunhão de ideias (Alarcão & Canha, 2013); o CE A, sobretudo em função do edifício, mas, ainda assim, reconhecendo-se, numa das alas, uma diferença ao nível das interações menos informais, com algum entendimento da sala de aula como território (Day, 2002); o CE B emergiu com alguma evidência como uma comunidade aprendente, na qual podem ter tido influência as diversas lideranças presentes e o papel de alguns docentes mais proativos com e sem formação;

11. A conotação da supervisão com ADD foi muito assinalável. Embora o estudo fosse apresentado aos docentes como focalizado na supervisão colaborativa nos centros escolares, de um modo geral, os participantes sempre aludiram a ADD numa posição marcadamente negativa. Para estes sentimentos, terão sido relevantes vivências com supervisores eticamente menos atentos, aliando-se o facto de ter deixado de ser prática a supervisão clínica, formativa, de crítica construtiva – ou seja: tornou-se uma avaliação (Gaspar et. al., 2019). Também poderão ser atribuídas justificações relacionadas com a falta de formação quase generalizada. A falta de formação é, assumidamente, marcante, entre os participantes podendo ser encarada como uma das variáveis com algum relevância nas suas opiniões, sobretudo quanto à generalização da supervisão como ADD.

Seria importante a intervenção dos centros de formação, nomeadamente, com formação específica e com a disponibilização, concretamente, de oficinas de formação nas quais os formandos pudessem discutir e experimentar práticas de intervenção nos contextos escolares.

12. A colegialidade por regulação institucional (Henriques et al., 2020) – criação dos CE – como transformadora, impulsionadora da assunção pessoal da necessidade de reconfiguração pessoal; da mudança para melhoria das práticas educativas e do desempenho docente, geradora de uma colegialidade plena, em construção – transformando-se, assim, numa regulação por pares (intervisão- Salgado et al., 2016; Pedras & Seabra, 2016) geradora de boas práticas será, efetivamente, uma evidência deste estudo.

## 5.2. Considerações finais: limitações do estudo e sugestões de aprofundamento

### **Fatores relevantes:**

- As entrevistas de grupo focal revelaram-se uma técnica muito adequada de auscultação dos docentes, porque permitiram a sua expressão num ambiente natural e porque, das conversas entre si emergiu a reflexão sobre situações em que não tinham pensado, bem assim, essenciais momentos de conversa sobre questões educativas. Contudo tinham a limitação da livre expressão em situações mais sensíveis.
- Essa conclusão foi corroborada, posteriormente, pelas entrevistas individuais, as quais se revelaram um fator extremamente relevante que vieram permitir um maior à-vontade dos participantes e a sua livre expressão de ideias.
- A utilização do questionário sobre supervisão (Gaspar et al., 2019) veio potenciar uma triangulação que em muito beneficiou a recolha de dados, completando e, também, identificando ideias que se constataram coexistentes nos diversos instrumentos, aumentando a fidelidade e o rigor de um estudo de carácter interpretativo, no qual estas questões alcançam maior pertinência.
- Merece menção, ainda, o papel da investigadora, enquanto elemento integrante destas comunidades: equacionando-se vantagens e desvantagens eventuais de uma docente-investigadora que há cerca de vinte anos acompanha todo o processo, lecionando, primeiro, numa escola isolada, transitando, depois, para um centro escolar e, cumulativamente, exercendo funções nas lideranças intermédias, há largos anos, também. Esta situação foi um fator facilitador, uma vez que os participantes no estudo estavam muito familiarizados e conheciam o carácter ético, mas informal da investigadora; tinham noção de que ela estava familiarizada com as suas realidades, os seus modos de pensar. Estavam tranquilos (e denotaram esse sentimento, nas entrevistas), porque nela reconheciam um carácter de imparcialidade e de confidencialidade com muitas e anteriores provas dadas. Tal facto proporcionou um clima informal de comunicação e abertura, de tranquilidade e de segurança, mas também de franqueza.
- Este estudo, por força das circunstâncias, alongou-se desde 2018 até 2021. Este horizonte temporal, podendo ser considerado um obstáculo à atualidade, pertinência e validade do

mesmo, ao invés, revela-se um fator de acrescido interesse, porque permite acompanhar a evolução entretanto ocorrida e, em última análise, dar razão aos docentes quanto ao papel primordial das práticas informais, quotidianas, agora reconhecido neste III Ciclo de AAE. Uma comunidade aprendente não nasce por decreto, mas pela vontade dos profissionais, pelo seu esforço e pela sua compreensão de que esse é o caminho certo para a melhoria da prestação do serviço educativo, bem assim, para o bem-estar dos docentes, enquanto pessoas e profissionais e para desejável qualidade da escola que todos almejam.

### **Limitações**

As limitações, contudo, não podem ser ignoradas, enquanto base fundamental para a reconfiguração e melhoria contínua:

- O facto de ser docente, no contexto, sendo um fator positivo, foi, também, uma limitação. Desde logo, porque algum docente poderá, apesar de tudo o que foi supramencionado, não se ter sentido à-vontade. Mas, particularmente, para a docente-investigadora, foi um desafio acrescido. As limitações de tempo tornaram a logística algo complexa, por estar em exercício de funções letivas e mercê da distância entre os estabelecimentos.

- Também para os próprios participantes no estudo, esta foi uma limitação à sua colaboração, porque, estando em funções, lhes foi pedido para disponibilizarem parte do seu tempo livre. Assim, por conveniência de ambas as partes, as entrevistas de grupo focal e individuais ocorreram na hora de almoço, ou à tarde, no final das atividades letivas.

- O preenchimento dos questionários sobre supervisão sofreu, também, das limitações de tempo dos participantes do estudo – razão pela qual nem todos colaboraram e alguns deles prolongaram extensivamente no tempo a sua devolução.

- A colaboração nas entrevistas individuais de um docente, cuja resposta quanto à sua anuência foi, também, muito prolongada no tempo, foi uma limitação grave. A investigadora foi tentando contactar, mas pretendendo usar as vias institucionais e não particulares, por uma questão de ética, não foi bem-sucedida. Quando, por fim, estabeleceu contacto presencial, pela segunda vez, o participante não confirmou, nem infirmou a sua participação. Foram renovadas as tentativas, inclusivamente no tempo de interrupção letiva, não se logrando sucesso – depois, inclusivamente, impedido pela situação de pandemia que se instalou. Não pretendo dar uma justificação para a sua

rejeição, os receios quanto às informações complementares que lhe poderiam, eventualmente, ser solicitadas, quanto às dinâmicas entre docentes do estabelecimento, poderão estar na base, em função de dados de que a docente dispõe.

- Salienta-se o contexto único do estudo: apenas um agrupamento de escolas, mas, também, uma realidade pouco conhecida: no Estado da Arte, as pesquisas não identificaram estudos similares, sendo esta uma sugestão de aprofundamento.

- Finalmente, uma nota de *mea culpa*: por lapso, no bulício da conversa do *focus group* do CED, a interpelação dos presentes, relativamente a um tópico não foi realizada. A data de realização do *focus group*, por questões de logística, foi tardia (final do ano letivo), o que impediu uma nova visita para completar e obviar a lacuna – quando se procedeu à transcrição e a mesma foi identificada. Nas entrevistas individuais, na medida do que as mesmas possibilitavam, procedeu-se à correção desse erro.

### **Sugestões de aprofundamento**

Múltiplas e diversas foram as perspetivas abertas pelo presente estudo:

- **Estudos focalizados em escolas básicas** (sendo tal, presentemente, a designação dos centros escolares) são prementes: as escolas de ensino básico carecem de um olhar atento sobre os fenómenos colaborativos e intervisivos que possam ocorrer, ou ser propiciados por esse contexto, numa ótica de construção de comunidades aprendentes;

- Aprofundamento da análise acerca de eventuais **repercussões de uma colegialidade forçada na mudança e melhoria da profissionalidade docente**, analisando o **papel das lideranças**; desenvolvendo estudos centrados **em práticas colaborativas**;

- Investigação quanto aos **processos, práticas e resultados de regulação por pares/intervisão** nas comunidades escolares, no quadro das orientações do III Ciclo de AEE;

- Análise da visibilidade e influência de **processos de accountability e de performatividade** nas práticas docentes e sua eventual repercussão ao nível dos alunos e dos docentes;

- Promoção do debate em torno da associação de **supervisão e ADD**: como contribuir para melhorar o processo, do ponto de vista ético e formativo: qual o perfil e quais as funções do supervisor? Qual o cenário supervisivo?

- **Estudo transversal** ao país, na senda de Gaspar et al. (2019), como, aliás, sugere Alarcão, no seu prefácio, quanto à criação de um observatório sobre supervisão.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AERA Council Code of Ethics. (2011). American Educational Research Association. *Educational Researcher*, 40(3), 145–156. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X11410403>. [19 set. 2019].
- Alarcão, I. (1996). (org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Amaral, M. J, Moreira, M. A & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In: I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Amaral, M. M. C. A. F. (2019). *Supervisão Pedagógica, Avaliação e Eficácia das Escolas*. Tese de Doutoramento. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/87597>. [30 ago. 2020].
- Ball, S. J. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2): 3-23.
- Baptista, C. M. C. V. S. S. (2019). *Supervisão e colaboração pedagógica: perspetivas de formação profissional docente em comunidade*. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10437/10307> [30 ago. 2020].
- Baptista, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação- Concelho Científico para a avaliação de professores
- Batista, I. (2014) (coord.). *Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta ética*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE).
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barreira, C., Bidarra, M. C., Rebelo, M. P. V. & Alferes, V. R. (2020) A avaliação de escolas na interface com outros sistemas de avaliação e o seu contributo para o

- desenvolvimento organizacional e profissional. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & J. Sousa (Eds.), *Avaliação institucional de escolas e Inspeção: perspectivas teórico-conceituais* (pp. 101-120). Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34919-4.
- Barroso, J. (1992). Fazer da Escola um Projecto. In: R. Canário (Org.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola* (pp. 19-55). Lisboa: EDUCA.
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, 24(82), : 63-92. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. [25 fev. 2021].
- Barroso, J. (2018). Os agrupamentos: entre a lógica administrativa e a lógica pedagógica na definição da rede escolar. In: Neto-Mendes et al., *Rede escolar: (re)configurações, tensões e desafios. VIII Simpósio de Organização Escolar* (pp. 11-29). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Beamish, E. (2018). *What Types of Challenges are Teachers Facing with 21st Century Professional Development?* Dissertação de Mestrado em Human Resource Management. National College of Ireland. Disponível em: <http://trap.ncirl.ie/3929/1/emmabeamish.pdf>. [30 nov.2019].
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. 3ª edição. Lisboa: Gradiva
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Burgess, R. G. (1997). *A Pesquisa no Terreno: Uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Cabral, I., & Alves, J. M. (coord). (2017). *Da construção do sucesso escolar: uma visão integrada*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Caetano, A. P. (2003). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Campos, C. J. G. (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*. 57(5):611-614. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>. [18 jan.2020].
- Canário, R. (1996). A escola, o local e a construção de redes de inovação. In B. P. Campos (Org.), *Investigação e inovação para a qualidade das escolas* (pp. 59-76). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Carlos, A., Lamy, F., Massano, L., Seabra, F., Gaspar, M. I., Silva, P., Eira, R. Galante, S., & Henriques, S. (2019). *Supervisão em contextos de educação e formação: Conceções, práticas e possibilidades*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- CNE-Conselho Nacional de Educação. (2011). *Recomendação n.º 4/2011*, de 26 de Abril, Diário da República, II Série- N.º 80.
- CNE-Conselho Nacional de Educação. (2017). *Estudo: Organização escolar: Os agrupamentos*. Disponível em <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1226-estudo-cne-organizacao-escolar-os-agrupamentos>. [30 nov.2019].
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Cook, T. D. Y., & Reichardt, Ch. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cristóvão, E. S. T. (2015). *Supervisão e colaboração na escola e em sala de aula: um compromisso (im)possível?* Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/19412>. [19 dez.2017].
- Day, C. (2002). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Diniz-Pereira, J. E. (2015). A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores? *Revista Educação*, 20(2):127-142. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2993/2160>. [18 nov.2019].
- Eaton, S. E. (2017). *Research Assistant Training Manual: Focus Groups*. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=ED573151>. [19 nov.2019].
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

- Faria, V. M. F. J. (2016). *Trabalho colaborativo entre docentes do 1.º ciclo: perceções e práticas*. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/21617>. [19 dez.2017].
- Favinha, M. (2014). Estarão os novos centros escolares à altura dos novos desafios educativos? *II Jornadas de investigação em Educação*, Évora. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/14261>. [19 dez.2017].
- Fialho, I. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares*, 7 (2), 18-37. Disponível em <http://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php/rec/article/view/16/14>. [19 dez.2017].
- Fernandes, D. (1991). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação: Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, (18), 64-66.
- Fialho, I. (2017). Supervisão da prática letiva. Um itinerário para uma escola com futuro. *Elo24, Itinerários para uma escola com futuro*, Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, 24, 53-59. Disponível em: <https://www.cffh.pt/?pagina=elos>. [30 nov.2019].
- Forte, A. M. B. P. X. (2009). *Colaboração e Desenvolvimento Profissional de Professores: Perspetivas e Estratégias. Um Estudo realizado numa EB2,3*. Tese de Doutoramento não publicada, Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10562>. [1 mar. 2021].
- Flick, U. (2002). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Fullan, M. (2014). *Welcome to the New Pedagogies for Deep Learning Global Partnership*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5RVUusARYuQ>. [19 nov.2019].
- Fullan, M. (2016). *The NEW Meaning of Educational Change*. London: Routledge.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, I., Seabra, F. & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12: 27-55.

- Gaspar, M. I. (Coord.). (2019). *Supervisão: Modelos e Processos*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Ed. Celta.
- Glanz, J., & Sullivan, S. (2000). *Supervision in practice: 3 sets to improving teaching and learning*. Califórnia: Corwin Press.
- Gómez, G. R., Flores, J. G. & Jiménez, E.G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gonçalves, F. R. (2005). *A auto-observação e análise da relação educativa: justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- Gosling, D. (2002). *Models of peer observation of teaching*. (Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/267687499\\_Models\\_of\\_Peer\\_Obse rvation\\_of\\_Teaching](https://www.researchgate.net/publication/267687499_Models_of_Peer_Obse rvation_of_Teaching). [16 out.2019].
- Hargreaves, A. (2014). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w7LQhLX2Wek>. [19 nov 2018].
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25:5, 603-621, DOI: 10.1080/13540602.2019.1639499 [1 mar. 2021].
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2017). Cultures of professional collaboration: Their origins and opponents. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 74–85. <https://doi.org/10.1108/JPC-02-2017-0004> [1 mar. 2021].
- Henriques, S., Abelha, M., Seabra, F., & Mouraz, A. (2020). Avaliação externa de escolas e inovação educativa. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & J. Sousa (Eds.), *Avaliação institucional de escolas e Inspeção: perspectivas teórico-conceituais* (pp. 141-164). Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34919-4.
- Inspeção-Geral da Educação (IGE). (2011). *Avaliação Externa das Escolas. Primeiro ciclo de avaliação externa das escolas 2006-2011*. Ministério da Educação. Disponível em: [https://www.igec.mec.pt/content\\_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=&newsID=2492#content](https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=&newsID=2492#content). [30 nov.2018].

- Inspeção-Geral da Educação (IGE) (2012). *Avaliação Externa das Escolas. Relatório Avaliação Externa das Escolas 2010-2011*. Inspeção-Geral da Educação. Disponível em: [https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE\\_2010\\_2011\\_RELATORIO.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2010_2011_RELATORIO.pdf). [19 set. 2019].
- IGEC (Inspeção Geral da Educação e Ciência) (2019). *Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas. Âmbito, Princípios e Objetivos*. Disponível em: [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3\\_2018/AEE\\_3\\_Amb\\_princ\\_objetivos.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Amb_princ_objetivos.pdf) [1 mar.2021].
- IGEC (2019 b). *Terceiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas. Quadro de Referência*. Disponível em: [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3\\_2018/AEE\\_3\\_Quadro\\_Ref.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Quadro_Ref.pdf) [19 set. 2019].
- Janela-Afonso, A. (2012). Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação & Sociedade*, 33(119): 471-484. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. [21 jun. 2020].
- Janela-Afonso, A. & Torres, L. L. (2020) *Accountability* múltipla, gerencialismo e identidade do diretor da escola pública portuguesa. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & J. Sousa (Eds.), *Avaliação institucional de escolas e Inspeção: perspetivas teórico-conceituais* (pp. 141-164). Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34919-4.
- Jesus, P., & Azevedo, J. (2021). Inovação educacional. O que é? Porquê? Onde? Como?. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (20), 21-55. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9683> [1 mar. 2021].
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. California: Sage Publications.
- Lagarto, J. (2017). Aprendizagens em rede: Construindo comunidades de prática em torno do sucesso escolar. In I. Cabral, & J. M. Alves (coord), *Da construção do sucesso escolar: uma visão integrada* (pp. 115-140.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed e Belo Horizonte: UFMG.

- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, C. L. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 4-77. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/26465049\\_O\\_agrupamento\\_de\\_escolas\\_como\\_novo\\_escala\\_da\\_administracao\\_desconcentrada](https://www.researchgate.net/publication/26465049_O_agrupamento_de_escolas_como_novo_escala_da_administracao_desconcentrada). [19 set. 2019].
- Lima, J. A. (2006). Ética na investigação. In: J. A. Lima, & J. A. Pacheco (orgs.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-157). Porto: Porto Editora.
- Lo, Y.Y. (2020). Theoretical Underpinnings of Cross-Curricular Collaboration: How and Why Would It Work in CLIL?. In: *Professional Development of CLIL Teachers*. Singapore: Springer. Disponível em: [https://doi.org/10.1007/978-981-15-2425-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-981-15-2425-7_3). [30 dez. 2020].
- Machado, J. (s./d.). *A Administração das escolas e a reorganização da rede escolar*. Disponível em: <http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/ReorganizacaoRedeEscolar.pdf>. [31 out. 2017].
- Machado, J. (2015). Coordenação e gestão pedagógica da escola. *Gestão e Desenvolvimento*, 23 (2015), xx-xx.
- Machado, J.; Mesquita, E. (2018). Formação em contexto e supervisão colaborativa. In J. Machado, J. M. Alves (Orgs.) *Conhecimento e ação: transformar contextos e processos educativos*. Porto: Universidade Católica Editora, 67-81.
- McMahon, T., Barret, T. & O'Neil, G. (2007). *Using observation of teaching to improve quality: finding your way through the muddle of competing conceptions, confusion of practice and mutually exclusive intentions*. (Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/248966510\\_Using\\_observation\\_of\\_teaching\\_to\\_improve\\_quality\\_Finding\\_your\\_way\\_through\\_the\\_muddle\\_of\\_competing\\_conceptions\\_confusion\\_of\\_practice\\_and\\_mutually\\_exclusive\\_intentions](https://www.researchgate.net/publication/248966510_Using_observation_of_teaching_to_improve_quality_Finding_your_way_through_the_muddle_of_competing_conceptions_confusion_of_practice_and_mutually_exclusive_intentions)). [30 dez. 2020].

- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research* 1(2), 20, 1-10.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Marcos, A., Abelha, M & Machado, E. A. (2014). Effect(s) of Teacher Evaluation on Collaborative Practices: Induction or Inhibition? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 3674-3680. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/277651393\\_Effects\\_of\\_Teacher\\_Evaluation\\_on\\_Co](https://www.researchgate.net/publication/277651393_Effects_of_Teacher_Evaluation_on_Co). [1 nov. 2018].
- Martins, D. (2017) *Supervisão pedagógica na educação básica e no ensino secundário*. Disponível em: [http://info.ie.uminho.pt/iiiseminarioobservatorio/Workshop\\_SP/Supervis%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gica\\_EdBasica&Sec\\_.pdf](http://info.ie.uminho.pt/iiiseminarioobservatorio/Workshop_SP/Supervis%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gica_EdBasica&Sec_.pdf). [30 nov.2018].
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER*, 2(2), disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3961>. [31 out.2017].
- Miranda, H., & Seabra, F. (2019). Centros Escolares e Supervisão Colaborativa: Perspetivas quanto ao contributo para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas- um estudo em curso. *Dialogia*, 33, 143-159. ISSN: 1983-9294. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/9247>. [31 dez.2019].
- Moreira, M. A. (2015). A supervisão pedagógica como prática de transformação: o lugar das narrativas profissionais. *Revista Eletrônica de Educação*, 9 (3), 48-63.
- Morgado, J. C. (2016). O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Tempos e Espaços em Educação*, 9 (18), 55-64.
- Ministério da Educação. (s./d.). Programa Especial de Reordenamento da Rede de Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (PER.EB1). Disponível em [http://www.centroescolar.min-edu.pt/np4/file/9/programa\\_i.pdf](http://www.centroescolar.min-edu.pt/np4/file/9/programa_i.pdf). [21 out.2019].
- Oliveira-Formosinho (2002a) (org.). *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho (2002b) (org.) *A supervisão na formação de professores II: Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I., & Courela, C. (2013). Mudança e inovação em educação: o compromisso dos professores. *Interacções* 27, 97-117. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>. [30 dez. 2020].
- 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. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9788>. [1 abril, 2021].
- Oliveira, I. & Serrazina L. (2002). A reflexão e o professor investigador. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Pacheco (2006) Um olhar global sobre o processo de investigação. In: J. A. Lima, & J. A. Pacheco (orgs.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., Morgado, J. C. & Sousa, J. (2020). *Accountability* múltipla, gerencialismo e identidade do diretor da escola pública portuguesa. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & J. Sousa (Eds.), *Avaliação institucional de escolas e Inspeção: perspetivas teórico-conceituais* (pp. 121-140). Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34919-4.
- Paramos, P. F. F. M. (2010). Supervisão, acompanhamento e avaliação de práticas educativas e colaborativas de educadores de um jardim-de-infância - uma investigação-acção. Dissertação de Mestrado em Educação e Supervisão Pedagógica. Disponível em: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/14640>. [19 dez.2017].
- Patton, M. Q. (1990). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.
- Pedras, S., & Seabra, F. (2016). Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação *Revista Transmutare*, 1(2): 293-312. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/313678920\\_Supervisao\\_e\\_Colaboracao\\_contributos\\_para\\_uma\\_relacao](https://www.researchgate.net/publication/313678920_Supervisao_e_Colaboracao_contributos_para_uma_relacao). [30 dez. 2020].
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S. & Raybaut, P. (1995). *Histórias de Vida: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

- Prates, L. M., Aranha, A. & Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada. *EDUSER*, 2(1), 20-36. QREN-Quadro de Referência Estratégica Nacional (2008). Regulamento Específico – Requalificação da Rede Escolar de 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar. Disponível em: [http://www.porlisboa.gren.pt/np4/file/5/reg\\_rre\\_2007\\_10\\_09.pdf](http://www.porlisboa.gren.pt/np4/file/5/reg_rre_2007_10_09.pdf). [02 dez. 2020].
- Queiroga, L. C., Barreira, C., Oliveira, A. L. (2017). Colaboração e supervisão na ADD: Estratégias formativas de desenvolvimento profissional dos professores. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10: 26-29. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/321890663\\_Colaboracao\\_e\\_supervisao\\_na\\_ADD\\_Estrategias\\_formativas\\_de\\_desenvolvimento\\_profissional\\_dos\\_professores](https://www.researchgate.net/publication/321890663_Colaboracao_e_supervisao_na_ADD_Estrategias_formativas_de_desenvolvimento_profissional_dos_professores). [1 abr.2021].
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, M. A., & Gonçalves, E. E. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In: I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 123-150). Porto: Porto Editora.
- Rocha, M. da G. F. da (2012). *Trabalho colaborativo: uma dinâmica de supervisão horizontal entre pares num cenário reflexivo*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Disponível em: <http://repositorio.ipvc.pt/handle/20.500.11960/1400>. [19 dez.2017].
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 34, 94-103.
- Roldão, M. C. & Almeida, S. de (2018) *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e dos professores*. Ministério da Educação-Direção-Geral da Educação.
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portfolios Reflexivos - Estratégia de Formação e Supervisão*. Cadernos Didáticos SS N.º 1. Universidade de Aveiro.
- Sá, S. O., & Silva, M. C. (2016). Da crítica da supervisão à interação entre pares. *Atas CIAIQ. 2016. 5.º congresso ibero americano em investigação qualitativa*. 1, 515-524. Disponível em:

- <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/638>. [30 dez. 2020].
- Salgado, A., Leandro, S., Graça T., Martins, D. (2016) Observar para refletir: O (des)envolvimento de um grupo de professores na (trans)formação das práticas pedagógicas. *Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico* Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9 Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/330934103\\_Observar\\_para\\_refletir\\_O\\_desenvolvimento\\_de\\_um\\_grupo\\_de\\_professores\\_na\\_transformacao\\_das\\_praticas\\_pedagogicas](https://www.researchgate.net/publication/330934103_Observar_para_refletir_O_desenvolvimento_de_um_grupo_de_professores_na_transformacao_das_praticas_pedagogicas). [1 mar. 2021]
- Seabra, F., Morgado, J. C. & Pacheco, J. A. (2012). Policies of accountability in Portugal. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 2(4), 41-51. Disponível em: <http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3619/1/4.filipa.pdf>. [1 dez. 2020]
- Seabra, F., Henriques, S, Abelha, M. & Mouraz, M. (2020). *Innovation and external evaluation of non-higher Education schools in Portugal: a study based on External evaluation reports*. Conference Paper, July 2020, DOI: 10.21125/edulearn.2020.0196. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/342708505>. [1 dez. 2020].
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. In: N. Denzin & Y. Lincoln (Orgs.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Newsbury Park: Sage.
- Tracy, S. (2002). Modelos e Abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola* (pp. 19-92). Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

### **Legislação consultada**

Decreto-Lei nº 412/80, de 27 de setembro, *Diário da República, I Série*, -N.º 224.

Decreto-Lei 43/89 de 3 de fevereiro, *Diário da República, I Série -A* N.º 29.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, *Diário da República, I Série-A*, N.º 107/1991.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, *Diário da República, I Série -A*, N.º 102.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, *Diário da República, I Série -A*, N.º 201.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, *Diário da República, I Série -A*, N.º 14.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, *Diário da República, I Série-N.º* 79.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro *Diário da República, I Série -A*, N.º 37.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, *Diário da República, I Série*, N.º 126.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, *Diário da República, I Série*, N.º 129.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, *Diário da República, I Série-n.º* 7/2008,

Decreto-Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto, *Diário da República, I Série-B*, N.º 199.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho, *Diário da República, I Série-N.º* 120/2010.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, *Diário da República, I Série- N.º* 37/2012.

Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de abril, *Diário da República, II Série-N.º* 82-2ºSupl.

Despacho Conjunto n.º 19/SERE//SEAM/90, de 15 de maio.

Despacho Conjunto n.º 200/2005, de 7 de março. *Diário da República, II série*, N.º 46.

Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho, *Diário da República, I Série-N.º* 126.

Lei 46/86, de 14 de Outubro, *Diário da República, I Série-N.º* 237.

Portaria n.º 9/2017 de 5 de janeiro, *Diário da República, I Série- n.º* 4/2017.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de Junho, *Diário da República, I Série-N.º* 113.

## **Referências da RCAAP**

- Azevedo, M. R. S. de A. (2016). *Implementar as práticas de supervisão entre pares num agrupamento de escolas*. Dissertação de Mestrado em Supervisão e Avaliação Escolar. Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5701>. [19 dez. 2017].
- Carvalho, C. M. P. (2017). *Desenvolvendo percepções e (re) conceptualizando práticas sobre/em educação para a cidadania: o contributo da supervisão pedagógica numa perspetiva colaborativa e organizacional*. Dissertação de Mestrado em Supervisão e Avaliação Escolar. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1885> [19 dez. 2017].
- Linhares, C., Pedrosa, F., Oliveira, M., Gonçalves, N., Pereira, B. O., Carvalho, G. S.de, (2011). A influência do centro escolar na prática da atividade física das crianças em comparação com a prática na escola tradicional. *Artigo em ata de conferência*. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14382> [19 dez. 2017].
- Miranda, S. F. S. (2014). *A Supervisão nas estruturas intermédias de 1.º ciclo: a coordenação de ano*. Dissertação de Mestrado em Supervisão em Educação. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/4435>. [19 dez.2017].
- Oliveira, S. J. F. (2015). *Supervisão pedagógica: impacto no desenvolvimento profissional dos educadores de infância*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Disponível em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/2662> [19 dez. 2017].
- Ribeiro, F. M. P. (2012). *Supervisão entre pares: contributos para a melhoria das práticas de ensino*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Disponível em: <https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:repositorio.uportu.pt:11328/15>. [19 dez. 2017].
- Saraiva. M. C. (2013). *O papel do amigo crítico/ colaborativo no plano de desenvolvimento do docente/educador de infância*. Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação. Disponível em: <http://repositorio.uportu.pt:8080/handle/11328/609>. [19 dez. 2017].

- Silva, C., S., Oliveira, L. A. A. (2011). Mediadores de centros de ciências e seu papel nas visitas escolares. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, 13(2), 47-64. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1983-21172011130204> [19 dez.2017].
- Tuna, D. M. T. M. (2009). *A supervisão no contexto das estruturas de gestão intermédia: o coordenador de departamento*. Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação. Disponível em: <http://repositorio.uportu.pt:8080/xmlui/handle/11328/75> [19 dez. 2017].
- Teixeira, P. C. C. (2015). *Supervisão pedagógica em contexto creche-: perspectivas de educadores de infância e auxiliares de ação educativa*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/2983> [19 dez. 2017].

## **ANEXOS**

## Anexo 1- Síntese de resultados da pesquisa na plataforma RCAAP: “centros escolares e supervisão colaborativa”

Num primeiro momento, realizado em 2017, as pesquisas incidiram em dissertações de mestrado e de doutoramento, na década 2007-2017. Para a sua apresentação, recorreu-se a tabelas explicativas com informações sobre os resultados pertinentes encontrados.

Num segundo momento, em 2020, fez-se uma nova pesquisa, de atualização do período temporal: 2010-2020. Desta feita, optou-se por uma apresentação direta dos dados, como surgem na plataforma RCAAP, apenas se enfatizando as situações de maior relevância.

### 1.1-Pesquisa datada de 2017

#### Pesquisa quanto aos itens “supervisão, colaboração”

A pesquisa identificou 26 documentos, contudo, como explicita o Quadro A1.45, a sua análise permitiu perceber que as temáticas e formas de abordagem divergem, em grande parte, do tópico central: colaboração entre docentes em exercício, na educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico que é o objeto do projeto de dissertação.

Quadro A1.38 Distribuição dos resultados da pesquisa

Supervisão colaboração	Práticas colaborativas e reflexivas entre docentes	Avaliação de desempenho docente	Formação inicial	Ações/oficinas de formação	Ensino superior	Não acessível
26	5	4	10	2	1	4

Fonte: elaboração própria

Realizada uma análise dos cinco estudos relativos a práticas colaborativas entre docentes, em contextos educativos de educação pré-escolar e ensino básico, o Quadro A1.46 explicita as suas principais informações. Percebe-se que, em todos eles, apesar de algumas diferenças, a tónica é, de facto, o papel da supervisão colaborativa na melhoria do

desempenho docente. Alguns, pela sua relevância, foram abordados mais delgadamente e, inclusivamente, fonte de comparação com o presente estudo.

Quadro A1.39 Síntese dos estudos resultantes da pesquisa quanto aos itens “supervisão, colaboração”

Documento	Ano	Autor	Título	Objetivos	Metodologia Fontes	Resenha
Dissertação de Mestrado em Educação Supervisão Pedagógica	2010	Paramos, Patrícia Fernandes Ferreira Mendes	Supervisão, acompanhamento e avaliação de práticas educativas e colaborativas de educadores de um jardim-de-infância-uma investigação-ação	Estruturar e implementar ações de supervisão e acompanhamento com o intuito de fomentar o trabalho colaborativo e compreender a influência no desenvolvimento profissional e na mudança do desempenho das práticas educativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Investigação ação</li> <li>Observação direta</li> <li>Entrevistas semi estruturadas</li> <li>Focus group</li> <li>Diário de campo da investigadora</li> </ul>	Resultados favoráveis à supervisão colaborativa, embora com algumas dificuldades na exposição aos pares e aceitação de críticas. Alguma resistência à utilização do termo supervisão, preferindo colaboração.
Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação.	2013	Saraiva, Maria Clotilde	O papel do amigo crítico/ colaborativo no plano de desenvolvimento do docente/ educador de infância.	Investigar a função do amigo crítico/ colaborativo, no plano de desenvolvimento profissional do educador de infância	Investigação de cariz qualitativa, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas	O amigo crítico permite melhorar a prática pedagógica, através de uma reflexão conjunta baseada num diálogo constante e uma crítica construtiva.
Dissertação de Mestrado em Supervisão pedagógica e Avaliação de Docentes	2015	Cristovão, Elisabete Simões Tibúrcio	Supervisão e colaboração na escola e em sala de aula: um compromisso (im)possível?	Apurar onde radicam os receios associados à supervisão e se ancoram as resistências a práticas colaborativas abrangentes que abram a sala de aula	Estudo de caso de tipo investigação-ação com 22 voluntários que implementaram a observação de aulas inter pares multidisciplinar, inspirada no modelo clínico, com momentos em ambiente virtual simplificado	Satisfação dos participantes Aprofundamento como mais-valia quer para o crescimento profissional, quer para o reforço motivacional e espírito identitário da comunidade docente.
Dissertação de Mestrado em Supervisão	2016	Faria, Vera Margarida	Trabalho colaborativo entre docentes do 1ºciclo:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Práticas colaborativas entre os</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Metodologia de investigação qualitativa</li> <li>Observação</li> </ul>	Os docentes reconhecem a importância do trabalho

Pedagógica e Avaliação de Docentes		Figueiredo Janeiro	percepções e práticas	professores deste ciclo de ensino <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepções acerca dos impactos do trabalho colaborativo que desenvolvem na melhoria das suas práticas</li> <li>• Obstáculos e catalisadores do trabalho colaborativo</li> <li>• Reconhecer as condições que podem promover práticas de trabalho colaborativo mais eficazes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inquérito por questionário</li> <li>• Análise documental</li> <li>• Dados recolhidos triangulados, numa última fase, de forma a obter uma visão holística do objeto do estudo</li> </ul>	colaborativo e disponibilizam-se para o mesmo, mas consideram-no pouco provável, em termos práticos, essencialmente devido à predominância de culturas profissionais eminentemente individualistas.
Dissertação de Mestrado em Supervisão e Avaliação Escolar	2016	Azevedo, Mariana Rita Santos de Almeida	Implementar as práticas de supervisão entre pares num agrupamento de escolas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementar a prática de supervisão colaborativa</li> <li>• Identificar fatores facilitadores e de constrangimento</li> <li>• identificar representações dos docentes perceber o efeito da prática reflexiva na supervisão colaborativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia mista, qualitativa e quantitativa</li> <li>• Estudo de caso.</li> <li>• Questionários</li> <li>• Entrevista semi-estruturada e estruturada</li> <li>• Análise documental de registos dos participantes</li> </ul>	Importância da supervisão colaborativa. Os docentes possuem competências para trabalho colaborativo e valorizam as atitudes reflexivas

Fonte: elaboração própria

### Pesquisa quanto ao item “Supervisão entre pares”

Sendo que, na procura realizada tendo por base os itens “supervisão, colaboração”, um dos resultados incidiu na supervisão entre pares, esta segunda busca direcionou-se para esse mesmo item tendo sido encontrados dois resultados. Como se percebe pelas informações, enfatiza-se a horizontalidade da supervisão, através do processo de colaboração biunívoco.

Quadro A1.47 Síntese dos estudos resultantes da pesquisa quanto ao item “supervisão entre pares”

Documento	Ano	Autor	Título	Objetivos	Metodologia/Fontes	Resenha
Dissertação de Mestrado em	2012	Ribeiro, Fernanda	Supervisão entre pares: contributos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigar de que forma a supervisão entre pares poderia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paradigma qualitativo</li> <li>• Estudo de caso</li> </ul>	Este estudo possibilitou a criação de

Supervisão Pedagógica		Maria Pereira	para a melhoria das práticas de ensino.	contribuir para a edificação de práticas de ensino reflexivas e, por essa via, concorrer para a melhoria das aprendizagens para o sucesso dos nossos alunos e, consequentemente, para o desenvolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação participante</li> <li>• Produção de narrativas por parte da professora supervisora e da supervisionada.</li> <li>• Análise de conteúdo e análise documental</li> </ul>	práticas reflexivas mais aprofundadas, por parte da professora-investigadora, relativamente às suas práticas pedagógicas e sobre a importância do papel da reflexividade no seu desenvolvimento pessoal e profissional.
Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica	2012	Rocha, Maria da Graça Ferreira da	Trabalho colaborativo: uma dinâmica de supervisão horizontal entre pares num cenário reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber o impacto que a colaboração entre pares pode exercer, na análise e interpretação do modo como os processos interativos de comunicação e colaboração se concretizam, assim como verificar a forma como esta dinâmica contribui para a construção e desenvolvimento de uma identidade profissional docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigação-ação</li> <li>• Narrativas recolhidas através de um blogue diário</li> <li>• Análise, seguindo o processo de Investigação-ação</li> </ul>	Os resultados deste estudo permitiram concluir que os processos de investigação sobre a ação se traduziram em espaços de intervenção, de construção e (re)construção de conhecimento, através da colaboração.

Fonte: elaboração própria

### Pesquisa quanto ao item “Supervisão colaborativa”

Desta feita, articulando ambos os conceitos supramencionados, foram encontrados nove resultados dos quais se não apresentam aqueles que não eram viáveis (ou por poderem ser consultados, ou em função da temática abordada e do contexto da sua realização, mormente, duas dissertações focalizadas em escolas secundárias, outra em formação contínua).

Ainda assim, dos documentos passíveis de consideração, como a análise do Quadro A1.48 permite perceber, a incidência está em práticas de supervisão por docentes coordenadores de estruturas intermédias, ou seja, associada a funções que lhes são inerentes. Deste

modo, na realidade, os estudos identificados não cumprem o requisito de uma supervisão colaborativa horizontal, entre pares, ao mesmo nível, com o mero propósito da melhoria do desempenho docente.

Quadro A1.48- Síntese dos estudos resultantes da pesquisa quanto ao item “supervisão colaborativa”

Documento	Ano	Autor	Título	Objetivos	Metodologia/Fontes	Resenha
Dissertação de Mestrado Supervisão e Coordenação da Educação	2009	Tuna, Dilma Maria Teixeira Maio	A supervisão no contexto das estruturas de gestão intermédia: o coordenador de departamento	Conhecer como é realizada a supervisão pelos coordenadores de departamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paradigma qualitativo</li> <li>• Estudo de caso múltiplo</li> <li>• Inquéritos por questionário a docentes e coordenadores de departamento</li> <li>• Análise de conteúdo, estatística descritiva e indutiva</li> </ul>	O estudo permitiu perceber a existência de um papel dinâmico dos coordenadores de departamento nas atitudes colaborativas dos docentes e no seu desenvolvimento profissional
Dissertação de Mestrado em Supervisão em Educação	2014	Miranda, Sílvia Filipa da Silva	A Supervisão nas estruturas intermédias de 1.º ciclo: a coordenação de ano	Perceber as finalidades, orientação e modo de funcionamento das coordenações de ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas semi-estruturadas</li> <li>• Análise documental de atas</li> </ul>	Consenso acerca das funções da estrutura, mas não é visível o papel supervisorio das coordenações de ano. Os docentes assinalaram a importância da colaboração e a existência de momentos de partilha e reflexão sobre as práticas.
Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica	2015	Oliveira, Sónia de Jesus Frita de	Supervisão pedagógica: impacto no desenvolvimento profissional dos educadores de infância	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as conceções de Supervisão e Desenvolvimento Profissional dos Educadores de Infância de uma IPSS</li> <li>• Identificar a importância do Supervisor na promoção do Desenvolvimento Profissional e os fatores que</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paradigma qualitativo.</li> <li>• Entrevistas semiestruturadas a 9 educadores que trabalham no JI da IPSS há mais de 12 anos</li> </ul>	Reconhecimento da importância da supervisão, da colaboração e da reflexão no desenvolvimento profissional. Identificação de fatores facilitadores ou impeditivos do desenvolvimento profissional. É possível identificar um perfil de

				influenciam todo este processo		competências do educador reflexivo
Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica	2015	Teixeira, Paula Cristina Correia	Supervisão pedagógica em contexto creche- perspectivas de educadores de infância e auxiliares de ação educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar concepções de supervisão pedagógica em creche</li> <li>• Investigar as características dessa supervisão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paradigma Qualitativo</li> <li>• Inquérito por questionário</li> </ul>	Conclui-se que a supervisão pedagógica é pertinente, mas deve ser horizontal. É importante para promover práticas de qualidade em favor do desenvolvimento das crianças
Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica	2017	Carvalho, Cristina Maria Peixoto	Desenvolvendo perceções e (re) conceptualizando práticas sobre/em educação para a cidadania: o contributo da supervisão pedagógica numa perspectiva colaborativa e organizacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer como concebem a educação cidadã, bem como as respetivas práticas em educação para a cidadania, procurando incorporar nessa evolução aquilo que a sua escola projeta e realiza ao nível da formação do cidadão.</li> <li>• Indagar o potencial formador e emancipatório da supervisão pedagógica, numa ótica colaborativa e ecológico-organizaciona</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paradigma qualitativo e sociocrítico- investigação-ação</li> <li>• Sessões formativo- colaborativas</li> <li>• Entrevistas <i>focus group</i></li> <li>• Observação participante</li> <li>• Análise documental</li> </ul>	Evolução significativa dos professores participantes, que integrou a visão de educação cidadã, pelo que se torna expetável o desenvolvimento da organização como um todo. Confirmação dos resultados da investigação sobre e em supervisão, por referência às perspetivas nela visadas, a colaborativa e a organizacional

Fonte: elaboração própria

### Pesquisa quanto ao item “centros escolares”

A pesquisa identificou quatro resultados, todavia apenas dois pertinentes e um deles, inserido no contexto dos centros escolares.

Nem todos se debruçam, efetivamente sobre a mesma realidade: Sousa (2010), trata uma temática fora do âmbito educacional, relativa a um centro de saúde enquanto Silva e Oliveira (2011), abordam questões inseridas na realidade brasileira, quanto ao papel dos mediadores de centros de ciências nas visitas escolares.

Como pode constatar-se no Quadro A1. 49, incluindo no título a expressão “centros escolares”, foi identificado o projeto apresentado numa conferência por Linhares, Pedrosa, Oliveira, Gonçalves, Pereira e Carvalho (2011), dedicado às práticas de atividade física. Também o artigo de Favinha (2014), direcionado para questões estruturais e tecnológicas, relativas aos edifícios, mas cujo teor foi objeto de alguma análise, pela sua relação com questões associadas à constituição dos centros escolares:

Ao longo das últimas décadas, a educação em Portugal sofreu um conjunto de mudanças que tornaram o serviço público de educação melhor. [...] Tendo como base estes pressupostos, este artigo tem como objetivo estudar o Programa Nacional de Requalificação da Rede Escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar que veio dar seguimento a este esforço, garantindo um parque escolar renovado e dotado de qualidade funcional e arquitetónica, a eliminação dos regimes de funcionamento duplo, o progressivo encerramento das escolas de reduzida dimensão e com debilidades do ponto de vista físico e pedagógico e um eficiente reordenamento da rede escolar. Ficando assim mais asseguradas as condições para uma escola a tempo inteiro e capaz de responder com eficácia aos atuais desafios educativos.

(Favinha, 2014, Resumo)

Quadro A1.49 Síntese dos estudos pertinentes, resultantes da pesquisa quanto ao item “centros escolares”

Documento	Ano	Autor	Título	Objetivos	Metodologia Fontes	Resenha
Projeto apresentado em Conferência  IEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho	2011	Linhares, Cátia Pedrosa, Fábio Oliveira, Márcia Gonçalves, Nuno Pereira, Beatriz Oliveira Carvalho, Graça Simões de	A influência do centro escolar na prática da atividade física das crianças em comparação com a prática na escola tradicional	Perceber qual a influência da integração num Centro Escolar, em comparação com a Escola Primária, para a prática da AF diária da criança, identificando as diferenças e semelhanças.	Projeto de investigação: inquérito por questionário a 50 alunos de um centro escolar e a 50 alunos de uma escola primária, dos 3º e 4º anos do distrito de Braga	Não é possível conhecer quais os resultados alcançados, uma vez que se tratava da apresentação do projeto a realizar
Artigo	2014	Favinha, Marília	Requalificação e modernização das escolas públicas de 1º Ciclo [...] Centros Escolares de nova geração	Questões estruturais e tecnológicas, relativas aos edifícios	•	Faz o historial da renovação do parque escolar do ensino básico, enfatizando o seu papel na melhoria da escola:

Fonte: elaboração própria

## 1.2-Pesquisa realizada em agosto de 2020

### Pesquisa quanto ao item “centros escolares e supervisão colaborativa”

Na pesquisa com o assunto “centros escolares e supervisão colaborativa”, aberta a todo o tipo de publicações e recursos, como exemplifica a Figura A1.4, foram encontrados 126 documentos. Contudo, derivam do assunto sendo viável um único resultado: o artigo de Miranda e Seabra (2019).

Figura A1. 4 Resultados da pesquisa com os itens “centros escolares, supervisão colaborativa” (extrato)

The image shows a search results page from a database. At the top, it states 'Encontrados 126 documentos, a visualizar página 1 de 13'. The search criteria are 'centros escolares e supervisão colaborativa'. The results are ordered by 'Relevância' and 'Descendente'. The first result is 'Centros escolares e supervisão colaborativa: perspectivas quanto ao contributo p...' by Miranda, Helena Maria Gonçalves Gonçalves, Seabra, Filipa, dated 2019, from 'Revista Alentejo da Universidade Alentejo'. Other results include 'Relatório de atividade e de desenvolvimento profissional. Avaliação do Desempen...', 'Supervisão pedagógica das actividades de enriquecimento curricular num currículo...', 'IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas', 'O papel da supervisão na componente interna da avaliação docente e o seu contr...', and 'Desenvolvimento profissional de professores: especificidades na transição para...'. On the right side, there are filters for 'Autor', 'Data', 'Tipo de Documento', 'Financiamento', 'Tipo de acesso', and 'Recursos'. The 'Autor' filter shows 'Miranda, Helena Maria Gonçalves Gonçalves' and 'Seabra, Filipa'.

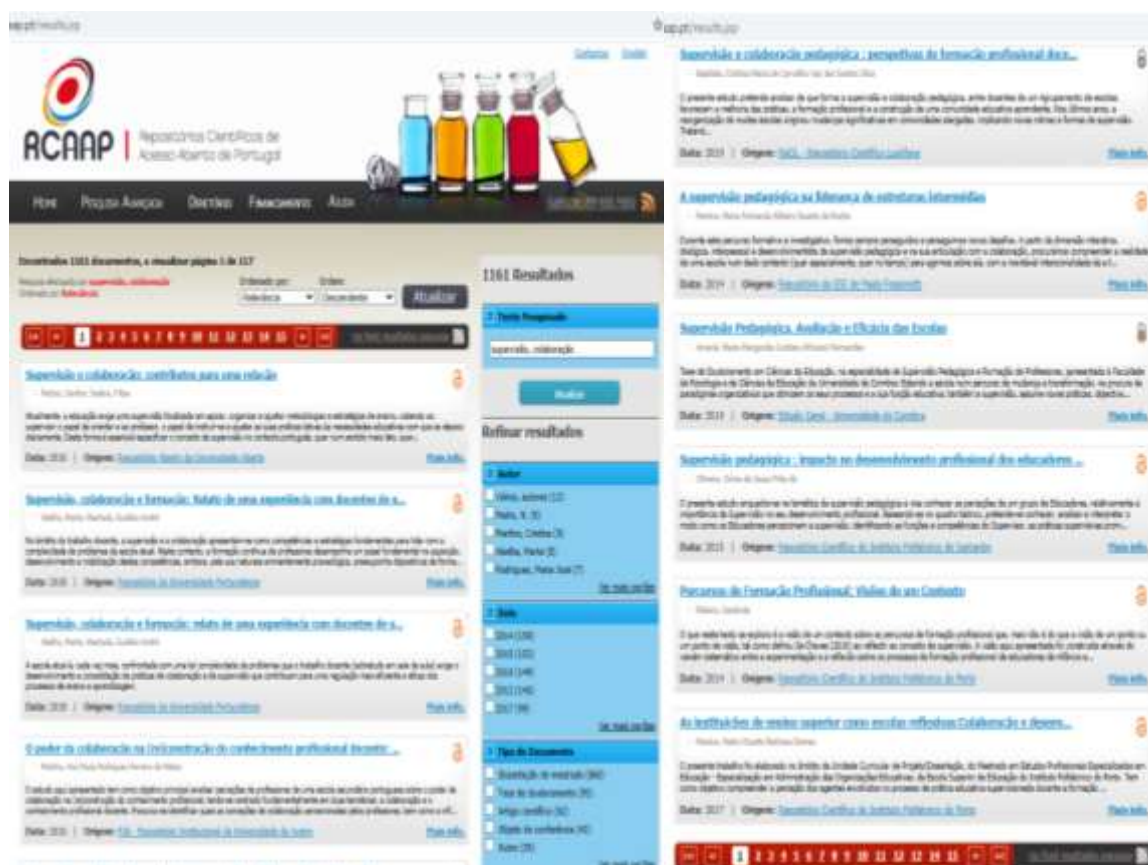
Fonte: RCAAP (agosto 2020)

### Pesquisa quanto aos itens “Supervisão, colaboração”

Pesquisando, de forma aberta, mais uma vez, mas apenas com os itens “supervisão, colaboração”, como evidencia a Figura A1.5, são 1161 os resultados, vários dos quais relativos a artigos, livros, ou capítulos de livros que, pela sua relevância e atualidade, já

tinham integrado, ou se tornaram um contributo para a revisão bibliográfica (como, por exemplo, Pedras & Seabra, 2016). Também, com algum interesse, no contexto das diferentes práticas de supervisão e da sua relevância no desenvolvimento profissional docente, o artigo de Fialho (2017) “Supervisão da prática letiva. Um itinerário para uma escola com futuro”.

Figura A1. 5 Resultados da pesquisa com os itens “supervisão, colaboração” (extratos)



Fonte: RCAAP (agosto 2020)

Nesta pesquisa foi possível identificar dissertações de mestrado e teses de doutoramento, entre outros documentos, direcionados para a formação contínua, ou para o ensino secundário. Embora fora do âmbito deste estudo, evidenciam-se trabalhos sobre educação pré-escolar, ou 1º ciclo do ensino básico, sobre direção, ou coordenação, sobre supervisão pedagógica, no contexto de avaliação de desempenho e progressão na carreira, parte dos quais tinham já sido identificados em 2017.

De entre os novos documentos analisados, emergem alguns, dos quais (mormente, daqueles que foi possível consultar) se revelaram interessantes, tendo sido, inclusivamente, abordados no contexto da presente investigação:

1) a dissertação de mestrado de Baptista (2019), “Supervisão e colaboração pedagógica: perspetivas de formação profissional docente em comunidade”, um estudo realizado com docentes supervisores e supervisionados do qual, embora não sendo de acesso público se destaca o seguinte excerto:

Em conclusão, a maioria dos supervisores e professores manifesta uma perceção positiva sobre a supervisão e colaboração pedagógica entre pares. Globalmente, a supervisão colaborativa é considerada fundamental para a auto e hetero formação profissional e a qualidade do ensino e aprendizagem. O problema, que emerge da análise efetuada, é a confusão entre supervisão e ADD (Avaliação de Desempenho Docente). De facto, há professores que manifestam perceções negativas e rejeitam práticas supervisivas, que associam à ADD, bem como o excesso de legislação e burocracia. Embora, em geral, sejam a favor da reflexão e do trabalho colaborativo, há ainda um longo caminho a percorrer para clarificar o sentido formativo da supervisão (e não avaliativo), essencial à construção de comunidades educativas aprendentes.  
(Baptista, 2019, Resumo)

2) a tese de doutoramento de Amaral (2019) “Supervisão Pedagógica, Avaliação e Eficácia das Escolas”, que irá ser retomada ao longo do estudo, mas da qual se salienta as seguintes considerações:

São rejeitadas conotações negativas deste processo, como inspeção, avaliação e controlo. Evidencia-se a predominância de uma conceção de supervisão de carácter colaborativo e reflexivo embora se tenha registado uma multiplicidade de conceitos. Constata-se também que as práticas da sua implementação são igualmente múltiplas, embora se destaquem as que ocorrem de forma indireta e informal, mesmo reconhecendo-se a sua vertente de acompanhamento, regulação, mediação e monitorização das práticas. Uma prática que integra a observação ocorre apenas de forma esporádica. Destaca-se a colaboração entre pares como facilitador da melhoria da prática pedagógica. As práticas de supervisão pedagógica indiretas e informais são também as que emergem como tendo mais impacto, permitindo melhorar práticas e desenvolver capacidades e atitudes, através da troca de ideias, experiências e materiais, do trabalho colaborativo e da interação entre pares. (Amaral, 2019, Resumo)

### Pesquisa quanto ao item “centros escolares”

Pesquisa subsequente, aberta e geral, mais uma vez, agora focalizada na designação “centros escolares”, identificou 1006 resultados. Todavia, integrado na problemática, de alguma forma, apenas foram encontrados, Favinha (2014) e o artigo formulado com bases em resultados prévios, do presente estudo: Miranda e Seabra (2019).

Figura A1. 6 Resultados da pesquisa com o item “ centros escolares” (extrato)

The screenshot displays the RCAAP search results interface. At the top, the RCAAP logo and navigation menu are visible. The search results are organized into a grid. The main content area shows a list of search results, each with a title, author(s), date, and origin. The sidebar on the right provides filtering options for document type, date, access type, and license. The search results are sorted by relevance, and the first page shows 10 results out of a total of 1006.

**1006 Resultados**

**1. Tipo de Documento**

centros escolares

**Refinar resultados**

**Tipo de Documento**

- Vários, outros (23)
- Teoria (15)
- Cartão, Voto Branco (5)
- Comentário, Sétimo (4)
- Quarta, Vera (1)

**Data**

- 2013 (114)
- 2014 (141)
- 2016 (146)
- 2018 (102)
- 2017 (86)

**Tipo de Acesso**

- Dissertação de mestrado (308)
- Artigo científico (179)
- Teia de conhecimento (108)
- Livro (24)
- Relatório de conferência (24)

**Financiamento**

Financiado

Programa de Financiamento

ID do projeto/obra

**Tipo de Acesso**

- Acesso aberto (832)
- Acesso restrito (19)
- Acesso embargado (1)

**Licença**

**Atualizar**

**Mediadores de Centros de Ciências e os seus papéis durante as visitas escolares**

Maria Cândida Almeida de Almeida, João António Andrade de Almeida

Este artigo apresenta um panorama sobre quem são e a que fazem os mediadores de centros e museus de Ciência. A literatura aponta ao docente como o profissional mais próximo dos alunos e também aos e às próprias docentes professoras nas instituições de educação superior. Já a nível da prática, também são apontados a docentes de outras áreas, bem como a mediadores de um centro de Ciência. Também se aponta a importância do papel dos mediadores.

Data: 2014 | Origem: [Ciência](#) | [Mais info.](#)

**Centros escolares e supervisão colaborativa: perspectivas quanto ao contributo p...**

Mónica, Helena Maria Correia Gonçalves, Sandra, Filipa

Este artigo analisa a prática pedagógica de um estudo em supervisão colaborativa como forma de intervenção entre pares direcionada para a melhoria das práticas pedagógicas. A questão centralizada é: até que ponto e de que forma a nova realidade dos centros escolares, proporcionando a expansão de docentes, tem repercussões nas suas práticas colaborativas e de supervisão. Os dados foram recolhidos em 2013.

Data: 2013 | Origem: [Revista Aberta da Universidade Aberta](#) | [Mais info.](#)

**Mediadores de Centros de Ciências e os seus papéis durante as visitas escolares**

Maria Cândida Almeida de Almeida, João António Andrade de Almeida

Este trabalho apresenta um panorama sobre quem são e a que fazem os mediadores de centros e museus de Ciência. A literatura aponta ao docente como o profissional mais próximo dos alunos e também aos e às próprias docentes professoras nas instituições de educação superior. Já a nível da prática, também são apontados a docentes de outras áreas, bem como a mediadores de um centro de Ciência. Também se aponta a importância do papel dos mediadores.

Data: 2014 | Origem: [Ciência](#) | [Mais info.](#)

**ESTARÃO OS NOVOS CENTROS ESCOLARES À ALTURA DOS NOVOS DESAFIOS EDUCATIVOS?**

Amélia, Mafalda

No longo dos últimos tempos, a educação em Portugal sofreu um conjunto de mudanças que tornaram o serviço público de educação melhor. Depois de décadas com reformas educativas, verificamos nos dois momentos de mudanças reformas educativas em Portugal, nomeadamente, a primeira surge sendo em 1972 e a segunda de que os finais do sistema educativo em 1986. Ambas das alterações, reformas de âmbito político e...

Data: 2015 | Origem: [Revista Científica da Universidade de Aveiro](#) | [Mais info.](#)

**A influência do centro escolar na prática da atividade física das crianças em c...**

Luísa Maria, Célia Patrícia, Filipa, Oliveira, Mónica Gonçalves, Nuno, Pereira, Susana Oliveira, Carolina, Graça Simões de

Atividade física (AF) regular, tal como andar de bicicleta, tem muitos benefícios para a saúde. Pode, por exemplo, reduzir o risco de doenças cardiovasculares, diabetes, osteoporose, ajudar a controlar o peso e a promover o bem-estar psicológico. Fazer crianças e jovens a AF inclui recreação, jogos, educação física, ou exercício planeado, no contexto familiar, escolar e atividades comunitárias...

Data: 2011 | Origem: [Revista ICH - Universidade do Porto](#) | [Mais info.](#)

**El velo islámico: controversias ante su uso en los centros escolares Españoles**

Unai, Barrios, Virginia

El uso del velo en los escuelas ha generado una serie de controversias en los últimos tiempos que han llegado a suponer un debate público en varios países de Europa. La utilización de signos religiosos en los centros escolares se ha convertido en un problema que cada estado europeo afronta de forma peculiar. Sus raíces son aspectos teológicos, demográficos y respeto a la libertad individual por sus miembros...

Data: 2013 | Origem: [Investigación](#) | [Mais info.](#)

**Estado nutricional dos pré-escolares ingressantes nos Centros de Educação e Ali...**

Bertrão, Maria Helena D'Almeida, Monteiro, Carlos Rogério, Rebelo, Maria José, Garcia, Inês, Ribeiro, Lúcia, Pereira, Dina de

Descreve-se o estado nutricional de população de pré-escolares ingressantes nos Centros de Educação e Alimentação do Pré-escolar (CEAPE) por intermédio de medidas antropométricas. A prevalência de desnutrição protéica calórica encontrada foi igual a 46,6% com grau moderado a grave em 5,8% dos casos. Situação esta, infelizmente, não é decréscio em duas outras populações de referência economicamente no Brasil...

Data: 2001 | Origem: [Ciência](#) | [Mais info.](#)

**Actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid: un estudio a...**

Silvestre, Francisco Javier, Portales, Andrés, Corbalán, Mónica

Resumen: La historia de la renovación pedagógica española alberga una entera y plural actividad que combata la burocracia de una escuela configurada no solo con finalidad académica, sino también entendida como motor de transformación personal, cultural y social. Son numerosos los centros educativos que a lo largo de la historia española evidencian esta búsqueda, construyendo una mirada autorreflexiva crítica e...

Data: 2018 | Origem: [Ciencia](#) | [Mais info.](#)

**A utilização dos "Centros Escolares Minerva" pelos professores de inglês: prob...**

Mónica, Célia, Ribeiro de Correia

Quando se fala de introdução de um elemento aparentemente inovador, como o computador, num sistema que se pretende inovar, como a escola, várias questões pertinentes se levantam, no contexto global de implementação de inovação educativa, a saber: que qual não será, certamente, o papel que se espera seja desempenhado pelos professores. Em Portugal, o grande projeto nacional de introdução do computador nas es...

Data: 1993 | Origem: [Revista Institucional da UTA](#) | [Mais info.](#)

**Centros Escolares Republicanos**

Priscilla, Susana Rodrigues, Maria

Data: 2013 | Origem: [Revista da Universidade de Lisboa](#) | [Mais info.](#)

Fonte: RCAAP (agosto 2020)

## Pesquisa quanto ao item “escolas básicas”

Por fim, tentando, ainda, uma busca com a atualizando a designação “centros escolares” para “escolas básicas”, ocorrida entretanto, não são identificados documentos relativos ao papel das escolas básicas na colaboração entre docentes, ou quanto a uma supervisão colaborativa.

Figura A1.7 Resultados da pesquisa com os itens “ escolas básicas, colaboração, supervisão”

The screenshot shows a search results page from RCAAP. The search query is "escolas básicas, colaboração, supervisão". The page displays 469 results. The main content area shows a list of search results, each with a title, author, and date. The sidebar on the right contains filters for "Texto Pesquisado", "Refinar resultados", "Autor", "Data", "Tipo de Documento", "Financiamento", "Tipo de acesso", "Recursos", and "Assunto".

**469 Resultados**

**Refinar resultados**

- Autor**
  - Vários, outros (2)
  - Paiva, J. (7)
  - Alves, Maria (4)
  - Coelho, Maria (3)
  - Costa, Ana (3)
- Data**
  - 2013 (77)
  - 2018 (69)
  - 2016 (64)
  - 2014 (55)
  - 2019 (34)
- Tipo de Documento**
  - Dissertação de mestrado (366)
  - Tese de doutoramento (45)
  - Artigo científico (28)
  - Livro (26)
  - Capítulo (12)
- Financiamento**
  - Financiado
  - Programa de financiamento
  - ID de análise/finan
- Tipo de acesso**
  - Acesso aberto (465)
  - Acesso restrito (3)
- Recursos**
- Assunto**

Fonte: RCAAP (agosto 2020)

## Anexo 2- Procedimentos de Ética

### 2.1- Pedido e respetiva autorização da DGE para realização de estudo



#### Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

[Início](#) » [Consultar inquéritos](#) » [Ficha de inquérito](#)

Nome da entidade:

Helena Maria Cerqueira Gonçalves Miranda

Nome do Interlocutor:

Helena Maria Cerqueira Gonçalves Miranda

E-mail do interlocutor:

1600953@estudante.uab.pt

**Número de registo:**

**0637100001**

Designação:

Guiões para Entrevistas semi-estruturadas Grupo Focal e Individuais

Descrição:

Os guiões de entrevistas semiestruturadas em epígrafe, elaborados sob a supervisão da Orientadora de dissertação, Doutora Filipa Seabra, emergem no contexto da realização do estudo de caso dedicado a conhecer melhor a realidade dos centros escolares e da supervisão, procurando eventuais respostas à questão Que repercussões da sua transição de escolas isoladas para centros escolares são identificadas pelos professores e educadoras de infância, no que concerne aos processos de supervisão colaborativa, de desenvolvimento profissional e melhoria das práticas pedagógicas?

Este estudo de caso, realizado no contexto do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, tem como técnica de recolha de dados, entre outras, a realização, num primeiro momento, de entrevistas de grupo focal, nos respetivos contextos laborais (proporcionando aos participantes uma situação de interação aproximada do seu quotidiano e possibilitando a coleta de uma perspetiva global, mais próxima da média das ideias expressas pelos diversos participantes) e entrevistas individuais, subsequentes (para o aprofundamento de ideias e informações, bem como para dar oportunidade aos inquiridos de uma maior liberdade de expressão). Focaliza-se, assim, em docentes de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico de um dado agrupamento de escolas que tenham transitado de escolas isoladas para os quatro centros escolares que o constituem e que reúnam um conjunto de características, ou critérios:

- Grupos focais tendo como participantes os docentes de 1.º ciclo e educadores de infância que lecionam em cada um dos centros escolares e que transitaram de escolas isoladas (lugar único, ou reduzida dimensão) para os centros escolares;
- Entrevistas individuais tendo como inquiridos aqueles docentes que, tendo transitado de escolas isoladas, tenham lecionado mais tempo nas mesmas e, igualmente, os docentes que, tendo transitado de escolas isoladas, estejam há mais tempo nos centros escolares.

O design metodológico que apoia o estudo e, nomeadamente, os guiões das entrevistas, apresenta-se de seguida, nos Quadros 1 e 2, para melhor se compreender a sua estrutura e intencionalidade.

As entrevistas de grupo focal serão precedidas por um momento individual de encontro com cada um dos entrevistados, em data e local acordado com os mesmos, destinado ao preenchimento de uma pequena grelha de caracterização, a qual é apresentada no Quadro 3.

Embora realizadas em contexto escolar, estas entrevistas nunca contarão com a presença de crianças ou alunos, sendo realizadas fora do contexto de sala de aula. As preocupações éticas que presidem ao trabalho

em curso, e serão escrupulosamente cumpridas, incluem o consentimento informado dos participantes, a participação voluntária, a garantia do seu anonimato, e a divulgação de resultados de forma agregada e com vista a fins académicos e científicos. As entrevistas não serão alvo de gravação e as suas transcrições serão dadas a conhecer aos participantes e validadas por estes

Objectivos:

Objectivos do estudo

OBJ a) Conhecer as concepções e sentimentos de docentes de educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico que lecionam em centros escolares de um agrupamento acerca da supervisão colaborativa;

OBJ b) Identificar as perspetivas desses docentes sobre eventuais mais-valias da supervisão colaborativa para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas;

OBJ c) Averiguar em que medida consideram que existem no centro escolar em que lecionam práticas consentâneas com a supervisão colaborativa;

OBJ d) Caracterizar as suas vivências quanto à transição de escolas isoladas para centros escolares, no que concerne às relações de colaboração/supervisão colaborativa com os seus pares;

OBJ e) Identificar eventuais relações entre a transição de escolas isoladas para centros escolares, o seu desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas curriculares e pedagógicas;

OBJ f) Identificar eventuais repercussões da figura dos centros escolares na constituição de comunidades aprendentes.

Periodicidade:

Pontual

Data do início do período de recolha de dados:

23-04-2018

Data do fim do período de recolha de dados:

18-05-2018

Universo:

Docentes de educação pré-escolar e 1.º ciclo que lecionam nos centros escolares do agrupamento

Unidade de observação:

Totalidade dos docentes de educação pré-escolar e 1.º ciclo que lecionam nos centros escolares do agrupamento e transitaram de escolas de lugar único

Método de recolha de dados:

Entrevista de grupo focal e individual

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:

Não

Inquérito aplicado pela entidade:

Sim

Instrumento de inquirição:

[06371\\_201803142154\\_Documento1.pdf](#) (PDF - 486,13 KB)

Nota metodológica:

[06371\\_201803142154\\_Documento2.pdf](#) (PDF - 444,17 KB)

Outros documentos:

[06371\\_201803222032\\_Documento3.pdf](#) (PDF - 634,91 KB)

Data de registo:

14-03-2018

Avaliação:

Exmo(a) Senhor(a) Helena Maria Cerqueira Gonçalves Miranda

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos.

b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. No caso presente de inquirição, as autorizações assinadas pelos respondentes devem ficar em poder da Escola/Agrupamento, não devendo haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.

c) Informa-se ainda que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para realizar intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar dado ser competência da Escola/Agrupamento.

## 2.2- Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento

Exma. Sr.<sup>a</sup> Diretora do Agrupamento de  
Escolas [REDACTED]

Helena Maria Cerqueira Gonçalves Miranda, educadora de infância, portadora do Cartão de Cidadão nº6642205, emitido pelo arquivo de identificação de Braga em 06/01/2003, a exercer funções no [REDACTED], vem muito respeitosamente, solicitar autorização para a realização de um estudo, cujo contexto passa a descrever:

Com o propósito de melhorar as suas competências profissionais, encontra-se a frequentar o Curso de Mestrado em Educação, Área de Especialização em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta cumprindo-lhe elaborar a respetiva dissertação.

Sendo a supervisão pedagógica uma questão assaz atual, no contexto do desenvolvimento profissional docente e comemorando-se presentemente, os vinte anos do Agrupamento [REDACTED], cujo percurso integrou a sucessiva agregação de estabelecimentos de ensino e a posterior transição para centros escolares, vem por este meio solicitar autorização para fazer uma recolha de dados com esta mesma temática, junto dos docentes que lecionam nos centros escolares do Agrupamento, com vista à supracitada dissertação.

Para o efeito, propõe-se a realização de entrevistas de grupo focal a todos os docentes de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico que tenham lecionado em escolas de reduzida dimensão e tenham transitado para os centros escolares do Agrupamento [REDACTED]. Posteriormente, pretende realizar entrevistas individuais a alguns desses docentes, no intuito de esclarecer alguma questão que a entrevista de grupo não tenha possibilitado constatar.

Em anexo encontram-se os guiões respetivos bem como uma nota explicativa mais pormenorizada. Estes guiões foram elaborados expressamente para o efeito, sob orientação da Doutora Filipa Seabra, sendo sujeitos a apreciação das professoras doutoras Maria Ivone Gaspar e Susana Henriques. Foram, igualmente, sujeitos à apreciação da Direção-Geral da Educação (DGE), através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), no cumprimento do Despacho N.º15847/2007, publicado no DR 2ª série n.º 140 de 23 de julho.

Mais informo que será solicitado o consentimento esclarecido dos participantes, bem como garantida e salvaguardada a sua privacidade. Na elaboração do trabalho escrito correspondente serão utilizados pseudónimos e siglas de modo a garantir o anonimato de todos os intervenientes.

Certa da melhor atenção da Senhora Diretora e disponível para qualquer esclarecimento,

A educadora de infância, aluna de MSVP da UAB, n.º 1600953

---

## 2.3- Formulário de consentimento informado

Exmo(a). Sr.(a) Professor(a)/educadora de infância

No âmbito do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica, estou a realizar um estudo com o tema “Centros Escolares e Supervisão Colaborativa: Perspetivas quanto ao contributo para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas”, cujo objetivo principal é recolher dados que possibilitem compreender melhor as dinâmicas de supervisão e de colaboração nos centros escolares.

Para o efeito, solicito a sua colaboração como participante de um grupo de focagem.

Mais informo que este estudo foi apreciado favoravelmente pela Direção-Geral da Educação (DGE), através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) e pela Senhora Diretora do Agrupamento [REDACTED].

Assevero que, no desenrolar deste estudo, será sempre garantida e salvaguardada a privacidade dos participantes e a sua identidade. Na elaboração do trabalho escrito correspondente serão utilizados pseudónimos de modo a garantir o anonimato de todos os intervenientes.

Confirmo, ainda, que todos os participantes são livres de abandonar o estudo a qualquer momento.

Depois de devidamente informado(a) autorizo a participação neste estudo.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2018

Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_

Assinatura da responsável pelo estudo, Helena Maria Cerqueira Gonçalves Miranda

\_\_\_\_\_

## Anexo 3- Instrumentos de recolha de dados

### 3.1- Guião da entrevista de grupo focal



Bloco	Objetivos do estudo	Objetivos da entrevista	Tópicos das questões
	<p>Bloco PRÉVIO-LEGITIMAR A ENTREVISTA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Esclarecer os entrevistados quanto ao estudo;</li> <li>- Motivar os entrevistados;</li> <li>- Valorizar o contributo dos entrevistados;</li> <li>- Assegurar a confidencialidade das informações entre todos os envolvidos, promovendo um clima de confiança;</li> <li>- Asseverar procedimentos de ética da investigação.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicar ao grupo, em linhas gerais em que consiste o trabalho de investigação;</li> <li>- Pedir a colaboração dos entrevistados e afirmar a importância do seu contributo sincero;</li> <li>- Informar os entrevistados da confidencialidade dos dados, por parte da investigadora, mas também entre os presentes, solicitando o comprometimento de todos, de modo que possam sentir-se à-vontade para expressar as suas ideias e opiniões;</li> <li>- Garantir a informação sobre o resultado da investigação;</li> <li>- Solicitar autorização para a entrevista.</li> </ul>
<p>Bloco A</p> <p>CONJETURAR MUDANÇAS NAS</p>	<p>e) Perceber de que forma relacionam a sua transição de escolas isoladas para CE com o seu desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas curriculares e pedagógicas;</p>	<p>A1-Identificar diferenças e/ou semelhanças nas práticas docentes, antes e depois da transição para os centros escolares;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher perspetivas sobre a transição das escolas não-agrupadas para os centros escolares: <ul style="list-style-type: none"> <li>•O que deixaram para trás que sentem pena de ter deixado</li> <li>•Como decorreu essa transição: sentiram-se apoiados, ou perdidos;</li> <li>•O que consideram que melhorou/piorou com a passagem para os centros escolares, do ponto de vista pessoal;</li> <li>•Como tem lidado com a existência de eventuais diferenças de opinião, agora que trabalham com um grupo mais alargado de colegas?</li> </ul> </li> <li>- Solicitar que apontem as maiores diferenças que encontram na forma como se organizavam, nesse tempo e como se organizam, atualmente, com os colegas;</li> </ul>

	<p>d) Caracterizar as suas vivências quanto à transição de escolas isoladas para centros escolares, no que concerne às relações de colaboração/supervisão colaborativa com os seus pares;</p>	<p>A2-Perceber se os docentes associam essa mudança com melhoria das suas práticas e se identificam fatores envolvidos.</p>	<p>- Pedir aos docentes que, relembrando as suas práticas pedagógicas nos seus tempos de docência em escolas não-agrupadas, refiram fatores positivos/constrangimentos e as principais diferenças que encontram;</p> <p>- Inquirir se consideram que a transição conduziu a mudanças nas suas práticas docentes, e/ou à melhoria do seu desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar a elencação dessas mudanças;</li> <li>• Solicitar a identificação dos fatores envolvidos nessas mudanças, por exemplo, quanto a questões como a articulação curricular, ou a inovação;</li> </ul> <p>- Pedir que refiram as fontes/processos a que recorrem para encontrar novas ideias, estratégias e recursos pedagógicos, ultrapassar dificuldades em relação a determinados alunos: em que circunstâncias consideram que os centros escolares facilitam/dificultam, de alguma maneira.</p>
<p>Bloco B DESOCULTAR PERSPETIVAS DE SUPERVISÃO:</p>	<p>a) Conhecer as concepções e sentimentos de docentes de educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico que lecionam em centros escolares de um agrupamento acerca da supervisão colaborativa;</p>	<p>B1-Identificar concepções sobre supervisão;</p>	<p>- Inquirir sobre perspetivas de supervisão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•-Solicitar que refiram as primeiras palavras que o termo “supervisão” lhes evoca e que as comentem;</li> <li>•Pedir que refiram os momentos em que foram supervisores, ou supervisionados:</li> <li>•-Que comentem as sensações que lhes ficaram;</li> <li>•Que relembrem outros momentos/situações de supervisão em geral;</li> <li>•Que partilhem constrangimentos e mais-valias dos diferentes tipos de supervisão que experienciaram;</li> </ul> <p>- Pedir que refiram eventuais práticas de supervisão existentes no seu centro escolar;</p> <p>- Promover o diálogo acerca do tópico: “há quem considere que a supervisão se aplica à administração e ação inspetiva, mas também há quem contraponha uma supervisão reflexiva, colaborativa ou de auto-supervisão para o desenvolvimento profissional.”</p>
	<p>b) Identificar as perspetivas desses docentes sobre eventuais mais-valias da supervisão colaborativa para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas;</p>	<p>B2-Perceber os sentimentos que os docentes inquiridos associam à temática da supervisão;</p>	
		<p>B3-Conhecer o posicionamento que os inquiridos revelam acerca da supervisão.</p>	

Bloco C INDIVIDUALISMO <i>versus</i> COLABORAÇÃO	c) Averiguar em que medida consideram que existem no centro escolar em que lecionam práticas consentâneas com a supervisão colaborativa;	C1- Desvelar perspectivas, sentimentos e vivências associadas à colaboração/individualismo;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir que escolham uma palavra que caracterize, na sua opinião, a forma de trabalhar num centro escolar;</li> <li>- Pedir que partilhem eventuais afinidades profissionais com colegas do centro escolar e que revelem exemplos da possível influência/impacto nas suas práticas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Em algum momento, os materiais didáticos, ou as práticas pedagógicas que observaram dos colegas serviram de base ao seu trabalho, ajudaram a encontrar uma melhor estratégia de que necessitavam?</li> <li>• Costumam conversar sobre questões de trabalho, sobre as práticas, resultados e dificuldades?</li> <li>• É habitual visitarem, espontaneamente, informalmente, as salas de aula dos seus colegas, ou ser visitado, pedir ajuda numa dúvida?</li> </ul> </li> <li>- Inquirir o grupo sobre os procedimentos que consideram mais proveitosos para as suas práticas pedagógicas com os alunos: reuniões calendarizadas, trabalho individual do professor, partilha de materiais, conversas, trabalho em pequenos grupos, trabalho com um/uma colega em especial... ), ou outras práticas de colaboração entre colegas?</li> <li>- Promover o debate acerca do tópico: “os professores em conjunto serão melhores do que quando estavam sozinhos e podem desenvolver as suas competências, mas nem sempre a colaboração resulta da melhor maneira”.</li> <li>- Solicitar que partilhem os seus sentimentos pessoais sobre a sua vivência no centro escolar, enquanto comunidade aprendente: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Em que medida se sentem ouvidos, participantes?</li> <li>• Quais as suas conjeturas sobre a existência, no centro escolar, de um espírito de trabalho em comum e de colaboração?</li> <li>• Até que ponto se sentem familiarizados com a realidade educativa do outro nível (pré-escolar/1.º ciclo) que existe no centro escolar?</li> </ul> </li> </ul>
	f) Identificar eventuais relações entre a transição de escolas isoladas para centros escolares, o seu desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas curriculares e pedagógicas;	C2- Identificar eventuais repercussões da figura dos centros escolares na constituição de comunidades aprendentes	
	<p>Bloco FINAL- OUTRAS CONSIDERAÇÕES E AGRADECIMENTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar oportunidade aos entrevistados de completar ideias, expressar opiniões que não foram inquiridas</li> <li>- Agradecer a colaboração</li> <li>- Informar sobre procedimentos subsequentes, nomeadamente, acesso aos registos e opção de autorização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar a conhecer aos entrevistados que a entrevista chegou ao fim, agradecendo, mas disponibilizando o uso da palavra para quaisquer comentários que considerem pertinentes, ou para mencionar ideias que não tenham sido levantadas;</li> <li>- Esclarecer que terão conhecimento prévio das transcrições para aferir do rigor e fidelidade das suas palavras e para, mais uma vez, declararem o seu consentimento na utilização das mesmas, ainda que sempre garantindo o anonimato e confidencialidade.</li> </ul>	

### 3.2- Inquérito por questionário (a partir de Gaspar et al., 2019)

## Questionário

 www.uab.pt	
<p>O presente questionário tem como objetivo apreender as perspetivas que educadores de infância e professores do 1º CEB possuem sobre a Supervisão Pedagógica.</p> <p>Os dados recolhidos através deste inquérito destinam-se à realização de um projeto de investigação no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, sob a orientação científica da Professora Doutora Filipa Seabra, e seus produtos, garantindo-se o respeito pelos princípios éticos em investigação, nomeadamente a confidencialidade e o anonimato das respostas.</p> <p>Este questionário baseia-se no inquérito desenvolvido por Gaspar e colaboradores (2019) no âmbito do Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa.</p> <p>A sua participação é voluntária, e da máxima importância. Não existem respostas certas e erradas. Por favor, proceda ao preenchimento completo do inquérito, com rigor e sinceridade.</p> <p>Agradecendo, desde já, a sua colaboração.</p> <p>A Investigadora, Helena Miranda</p>	

### Parte I - Caracterização Sociodemográfica

1. Sexo (Por favor, assinale com um X a resposta que se aplique a si)

Masculino	<input type="checkbox"/>	Feminino	<input type="checkbox"/>
-----------	--------------------------	----------	--------------------------

2. Idade: \_\_\_\_\_ anos.

3. Nível de ensino	4. Grau académico.
Pré-escolar <input type="checkbox"/>	(Por favor, assinale com um x o grau académico mais elevado que atingiu)
	Bacharelato ____
	Licenciatura ____
1.º CEB <input type="checkbox"/>	Mestrado ____
	Doutoramento ____
	Outro ____ Qual? _____

5. Há quanto tempo desempenha funções docentes? \_\_\_\_\_ anos.

6. Cargo:

Educador titular \_\_\_\_  
Coordenador de departamento \_\_\_\_  
Coordenador de estabelecimento \_\_\_\_  
Outro(s)? \_\_\_\_ Qual(is)? \_\_\_\_\_

## Parte II – Experiência e Formação Profissional nas áreas da Supervisão e Avaliação de Desempenho Docente (ADD).

7. Possui formação relacionada com Supervisão e/ou ADD? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

Se respondeu Sim à questão anterior, qual/quais?

8. Tem experiência como supervisor e/ou avaliador do desempenho docente?

Sim, de ADD \_\_\_

Sim, de supervisão não ligada à ADD

Não \_\_\_

8.1. Se respondeu que sim à questão anterior, indique em que contextos:

8.2. Diga em que consistiu essa supervisão (Por favor, assinale todas as opções que se apliquem):

Aplicação de grelhas de planificação/avaliação \_\_\_

Aferição de critérios de avaliação \_\_\_

Reflexão sobre as práticas desenvolvidas \_\_\_

Esclarecimento de dúvidas sobre a profissão \_\_\_

Troca de impressões sobre os alunos e as suas necessidades \_\_\_

Análise de estratégias a empregar no ensino \_\_\_

Observação da prática letiva em sala de aula \_\_\_

Outro(s) \_\_\_ Qual(Quais)?

---

---

9. Alguma vez foi alvo de supervisão e/ou Avaliação de Desempenho Docente?

Sim \_\_\_

Não \_\_\_

9.1. Se respondeu Sim à questão anterior, por favor indique em que contextos:

9.2. Indique a figura do supervisor

(Por favor, assinale todos os que se aplicarem):

Diretor do centro de formação \_\_\_

Diretor de escola/Agrupamento de escolas \_\_\_

Orientador de estágio (escola) \_\_\_

Supervisor de estágio (universidade) \_\_\_

Formador \_\_\_

Avaliador do Desempenho Docente \_\_\_

Coordenador de Estabelecimento \_\_\_\_  
 Coordenador de Educadores de Infância \_\_\_\_  
 Outro(s) Colega(s) \_\_\_\_ Por favor, concretize.

\_\_\_\_\_  
 Outro(s) \_\_\_\_ Qual(is)?

9.3. Diga em que consistiu essa supervisão (Por favor, assinale todas as opções que se aplicarem):

- Aplicação de grelhas de planificação/avaliação \_\_\_\_
- Aferição de critérios de avaliação \_\_\_\_
- Reflexão sobre as práticas desenvolvidas \_\_\_\_
- Esclarecimento de dúvidas sobre a profissão \_\_\_\_
- Troca de impressões sobre os alunos e as suas necessidades \_\_\_\_
- Análise de estratégias a empregar no ensino \_\_\_\_
- Observação da prática letiva em sala de aula \_\_\_\_
- Outro(s) \_\_\_\_ Qual(Quais)?

### Parte III – Conceito de Supervisão

Considerando uma escala que vai de 1 (discordo totalmente) até 5 (concordo totalmente), por favor posicione-se quanto às seguintes afirmações em relação ao conceito de supervisão:

10.	A supervisão:	1	2	3	4	5
10.1.	Requer um processo de avaliação					
10.2.	Requer a aplicação de um modelo previamente definido					
10.3.	Contribui para a melhoria da qualidade do trabalho dos professores					
10.4.	Implica uma relação formal, segundo critérios pré-estabelecidos					
10.5.	Implica a relação entre as componentes formal e não-formal do currículo					
10.6.	Pode acontecer de modo informal					
10.7.	Requer um processo de acompanhamento					
10.8.	Pode acontecer numa relação diádica entre supervisor e supervisionado					
10.9.	Contribui para a melhoria das relações profissionais entre professores					
10.10.	Pode acontecer de forma grupal					
10.11.	É prática no âmbito da formação contínua de professores					
10.12.	Pode abranger a escola como um todo					
10.13.	Requer um processo de orientação					
10.14.	Pode acontecer entre colegas/pares					
10.15.	Contribui para a formação contínua de professores					
10.16.	É prática no âmbito da formação inicial de professores					
10.17.	Pode acontecer, isoladamente, por reflexão individual					
10.18.	Requer um processo de liderança					
10.19.	Requer a observação da prática letiva em sala de aula					
10.20.	Contribui para a melhoria da organização escolar					
10.21.	Requer uma relação assimétrica entre supervisor e supervisionado					
10.22.	Contribui para o desenvolvimento profissional docente					
10.23.	Requer que o supervisor tenha maior experiência e/ou formação que o supervisionado					

## Parte IV – Impacto da supervisão nas práticas pedagógicas

**11.** Em que medida considera que a supervisão de que foi alvo teve um papel importante nas suas práticas pedagógicas?

Nada importante ___	Pouco importante ___	Teve alguma importância ___	Bastante importante ___	Muito importante ___
---------------------	----------------------	-----------------------------	-------------------------	----------------------

11.1. Por favor, descreva brevemente em que consiste essa influência da supervisão nas suas práticas docentes.

11. Para si, qual o papel do Supervisor? (selecione as **três dimensões** que mais valoriza, indicando, por ordem de **prioridade, 1, 2, e 3**):

Definir estratégias e procedimentos de trabalho;	Expor modos de promover a aprendizagem;	
Promover a reflexão;	Promover indagações e questionamento;	
Negociar;	Rever ideias	
Regular o(s) processo(s) ensinoaprendizagem;	Avaliar;	
Analisar práticas;	Construir autoconfiança;	
Questionar procedimentos;	Inspecionar;	
Expor modos de explorar o ensino;	Regular;	
Orientar;	Outro (especifique)	

Muito obrigada pela sua colaboração.

## Anexo 4- Caracterização individual dos participantes no estudo

Quadro A4.50 Caracterização individual dos participantes no estudo do CE-A

<b>Código identificativo do entrevistado:A1 (1.º CEB)</b>	
<b>Género: M/ F</b>	FEMININO
<b>Idade (aproximada, expressa em décadas)</b>	4 DÉCADAS
<b>Tempo de serviço docente</b>	22 ANOS
<b>Formação contínua sobre o tema</b>	MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA
<b>Cargos exercidos no CE (anteriores e atuais)</b>	COORDENADOR DE ESTABELECIMENTO
<b>Tempo de serviço nas escolas de reduzida dimensão</b>	5 ANOS
<b>Anos no Centro Escolar</b>	6 ANOS
<b>Código identificativo do entrevistado: A2 (1.º CEB)</b>	
<b>Género: M/ F</b>	FEMININO
<b>Idade (aproximada, expressa em décadas)</b>	4 DÉCADAS
<b>Tempo de serviço docente</b>	18 ANOS
<b>Formação contínua sobre o tema</b>	NÃO
<b>Cargos exercidos no CE (anteriores e atuais)</b>	COORDENADORA DE ANO
<b>Tempo de serviço nas escolas de reduzida dimensão</b>	2 ANOS
<b>Anos no Centro Escolar</b>	6 ANOS
<b>Código identificativo do entrevistado: A3 (1.º CEB)</b>	
<b>Entrevista individual:</b> em função da menor participação e esclarecimento de respostas no <i>Focus group</i>	
<b>Género: M/ F</b>	MASCULINO
<b>Idade (aproximada, expressa em décadas)</b>	4 DÉCADAS
<b>Tempo de serviço docente</b>	22 ANOS
<b>Formação contínua sobre o tema</b>	NÃO
<b>Cargos exercidos no CE (anteriores e atuais)</b>	COORDENADOR DE ANO
<b>Tempo de serviço nas escolas de reduzida dimensão</b>	6 ANOS
<b>Anos no Centro Escolar</b>	6 ANOS
<b>Código identificativo do entrevistado: A4 (1.º CEB)</b>	
<b>Género: M/ F</b>	MASCULINO
<b>Idade (aproximada, expressa em décadas)</b>	4 DÉCADAS
<b>Tempo de serviço docente</b>	22 ANOS
<b>Formação contínua sobre o tema</b>	SUPERVISÃO PEDAGÓGICA (25 H)
<b>Cargos exercidos no CE (anteriores e atuais)</b>	NÃO
<b>Tempo de serviço nas escolas de reduzida dimensão</b>	3 ANOS
<b>Anos no Centro Escolar</b>	6 ANOS

<b>Código identificativo do entrevistado: A5 (Pré-Escolar)</b>	
<b>Género: M/ F</b>	FEMININO
<b>Idade (aproximada, expressa em décadas)</b>	5 DÉCADAS
<b>Tempo de serviço docente</b>	35 ANOS
<b>Formação contínua sobre o tema</b>	NÃO
<b>Cargos exercidos no CE (anteriores e atuais)</b>	NÃO
<b>Tempo de serviço nas escolas de reduzida dimensão</b>	14 ANOS
<b>Anos no Centro Escolar</b>	6 ANOS
<b>Código identificativo do entrevistado: A6 (1.º CEB)</b>	
<b>Género: M/ F</b>	FEMININO
<b>Idade (aproximada, expressa em décadas)</b>	6 DÉCADAS
<b>Tempo de serviço docente</b>	35 ANOS
<b>Formação contínua sobre o tema</b>	NÃO
<b>Cargos exercidos no CE (anteriores e atuais)</b>	NÃO
<b>Tempo de serviço nas escolas de reduzida dimensão</b>	14 ANOS
<b>Anos no Centro Escolar</b>	6 ANOS
<b>Código identificativo do entrevistado: A7 (1.º CEB)</b>	
<b>Género: M/ F</b>	FEMININO
<b>Idade (aproximada, expressa em décadas)</b>	5 DÉCADAS
<b>Tempo de serviço docente</b>	20 ANOS
<b>Formação contínua sobre o tema</b>	NÃO
<b>Cargos exercidos no CE (anteriores e atuais)</b>	NÃO
<b>Tempo de serviço nas escolas de reduzida dimensão</b>	10 ANOS
<b>Anos no Centro Escolar</b>	6 ANOS
<b>Código identificativo do entrevistado: A8 (1.º CEB)</b>	
<b>Entrevista individual:</b> em função da menor participação e esclarecimento de respostas no <i>Focus group</i>	
<b>Género: M/ F</b>	FEMININO
<b>Idade (aproximada, expressa em décadas)</b>	5 DÉCADAS
<b>Tempo de serviço docente</b>	23 ANOS
<b>Formação contínua sobre o tema</b>	NÃO
<b>Cargos exercidos ao longo da carreira e atuais</b>	COORDENADORA DE ANO
<b>Tempo de serviço nas escolas de reduzida dimensão</b>	10 ANOS
<b>Anos no Centro Escolar</b>	6 ANOS

Fonte: Questionário prévio à entrevista de *focus group*

Quadro A4.51 Caracterização individual dos participantes no estudo do CE-B

<b>Código identificativo do entrevistado: B1 (Pré-Escolar)</b>	
Género: M/ F	FEMININO
Idade (aproximada, expressa em décadas)	5 DÉCADAS
Tempo de serviço docente	33 ANOS
Formação contínua sobre o tema	NÃO
Cargos exercidos no CE (anteriores e atuais)	COORDENADOR DE ESTABELECIMENTO
Tempo de serviço nas escolas de reduzida dimensão	6 ANOS
Anos no Centro Escolar	10 ANOS
<b>Código identificativo do entrevistado: B2 (Pré-Escolar)</b>	
<b>Entrevista individual:</b> (antiguidade)	
Género: M/ F	FEMININO
Idade (aproximada, expressa em décadas)	5 DÉCADAS
Tempo de serviço docente	35 ANOS
Formação contínua sobre o tema	NÃO
Cargos exercidos no CE (anteriores e atuais)	NÃO
Tempo de serviço nas escolas de reduzida dimensão	6 ANOS
Anos no Centro Escolar	10 ANOS
<b>Código identificativo do entrevistado: B3 (Pré-Escolar)</b>	
Género: M/ F	FEMININO
Idade (aproximada, expressa em décadas)	5 DÉCADAS
Tempo de serviço docente	32 ANOS
Formação contínua sobre o tema	NÃO
Cargos exercidos no CE (anteriores e atuais)	REPRESENTANTE NO CONSELHO GERAL
Tempo de serviço nas escolas de reduzida dimensão	7 ANOS
Anos no Centro Escolar	8 ANOS
<b>Código identificativo do entrevistado: B4 (1.º CEB)</b>	
Género: M/ F	MASCULINO
Idade (aproximada, expressa em décadas)	4 DÉCADAS
Tempo de serviço docente	20 ANOS
Formação contínua sobre o tema	AMBIENTES EDUCATIVOS INOVADORES
Cargos exercidos ao longo da carreira e atuais	COORDENADOR DE CICLO
Tempo de serviço nas escolas de reduzida dimensão	2 ANOS
Anos no Centro Escolar	8 ANOS

<b>Código identificativo do entrevistado: B5 (1.º CEB)</b>	
<b>Género: M/ F</b>	FEMININO
<b>Idade (aproximada, expressa em décadas)</b>	5 DÉCADAS
<b>Tempo de serviço docente</b>	27 ANOS
<b>Formação contínua sobre o tema</b>	NÃO
<b>Cargos exercidos no CE (anteriores e atuais)</b>	NÃO
<b>Tempo de serviço nas escolas de reduzida dimensão</b>	4 ANOS
<b>Anos no Centro Escolar</b>	10 ANOS
<b>Código identificativo do entrevistado: B6 (1.º CEB)</b>	
<b>Género: M/ F</b>	FEMININO
<b>Idade (aproximada, expressa em décadas)</b>	5 DÉCADAS
<b>Tempo de serviço docente</b>	30 ANOS
<b>Formação contínua sobre o tema</b>	NÃO
<b>Cargos exercidos no CE (anteriores e atuais)</b>	Coordenadora de ano
<b>Tempo de serviço nas escolas de reduzida dimensão</b>	5 ANOS
<b>Anos no Centro Escolar</b>	10 ANOS
<b>Código identificativo do entrevistado: B7 (1.º CEB)</b>	
<b>Género: M/ F</b>	FEMININO
<b>Idade (aproximada, expressa em décadas)</b>	5 DÉCADAS
<b>Tempo de serviço docente</b>	24 ANOS
<b>Formação contínua sobre o tema</b>	NÃO
<b>Cargos exercidos no CE (anteriores e atuais)</b>	NÃO
<b>Tempo de serviço nas escolas de reduzida dimensão</b>	4 ANOS
<b>Anos no Centro Escolar</b>	8 ANOS
<b>Código identificativo do entrevistado: B8 (1.º CEB)</b>	
<b>Entrevista individual: (antiguidade)</b>	
<b>Género: M/ F</b>	FEMININO
<b>Idade (aproximada, expressa em décadas)</b>	5 DÉCADAS
<b>Tempo de serviço docente</b>	35 ANOS
<b>Formação contínua sobre o tema</b>	Supervisão pedagógica (50h)
<b>Cargos exercidos no CE (anteriores e atuais)</b>	Coordenadora de docentes de avaliação (conselho de docentes de avaliação do estabelecimento)
<b>Tempo de serviço nas escolas de reduzida dimensão</b>	8 ANOS
<b>Anos no Centro Escolar</b>	10 ANOS

Fonte: Questionário prévio à entrevista de *focus group*

Quadro A4.52 Caracterização individual dos participantes no estudo do CE-C

<b>Código identificativo do entrevistado: C1 (Pré-Escolar)</b>	
<b>Género: M/ F</b>	FEMININO
<b>Idade (aproximada, expressa em décadas)</b>	5 DÉCADAS
<b>Tempo de serviço docente</b>	31 ANOS
<b>Formação contínua sobre o tema</b>	NÃO
<b>Cargos exercidos no CE (anteriores e atuais)</b>	NÃO
<b>Tempo de serviço nas escolas de reduzida dimensão</b>	12 ANOS
<b>Anos no Centro Escolar</b>	8 ANOS
<b>Código identificativo do entrevistado: C2 (Pré-Escolar)</b>	
<b>Entrevista individual:</b> antiguidade e em função da menor participação e esclarecimento de respostas no <i>Focus group</i>	
<b>Género: M/ F</b>	FEMININO
<b>Idade (aproximada, expressa em décadas)</b>	5 DÉCADAS
<b>Tempo de serviço docente</b>	32 ANOS
<b>Formação contínua sobre o tema</b>	NÃO
<b>Cargos exercidos no CE (anteriores e atuais)</b>	NÃO
<b>Tempo de serviço nas escolas de reduzida dimensão</b>	7 ANOS
<b>Anos no Centro Escolar</b>	10 ANOS
<b>Código identificativo do entrevistado: C3</b>	
<b>Selecionada para a entrevista individual:</b> em função da menor participação e esclarecimento de respostas no <i>Focus group</i> ), contudo, a docente não aceitou. Arrastou o processo e inviabilizou o convite a outro docente, em tempo útil	
<b>Género: M/ F</b>	FEMININO
<b>Idade (aproximada, expressa em décadas)</b>	6 DÉCADAS
<b>Tempo de serviço docente</b>	37 ANOS
<b>Formação contínua sobre o tema</b>	ESPECIALIZAÇÃO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE FORMADORES
<b>Cargos exercidos no CE (anteriores e atuais)</b>	NÃO
<b>Tempo de serviço nas escolas de reduzida dimensão</b>	3 ANOS
<b>Anos no Centro Escolar</b>	8 ANOS

Código identificativo do entrevistado: C4 (1.º CEB)	
Género: M/ F	FEMININO
Idade (aproximada, expressa em décadas)	5 DÉCADAS
Tempo de serviço docente	23 ANOS
Formação contínua sobre o tema	NÃO
Cargos exercidos no CE (anteriores e atuais)	COORDENADORA DE ANO
Tempo de serviço nas escolas de reduzida dimensão	2 ANOS
Anos no Centro Escolar	10 ANOS
Código identificativo do entrevistado: C5 (1.º CEB)	
Género: M/ F	FEMININO
Idade (aproximada, expressa em décadas)	4 DÉCADAS
Tempo de serviço docente	20 ANOS
Formação contínua sobre o tema	NÃO
Cargos exercidos no CE (anteriores e atuais)	COORDENADORA DO CONSELHO DE DOCENTES DE AVALIAÇÃO
Tempo de serviço nas escolas de reduzida dimensão	4 ANOS
Anos no Centro Escolar	8 ANOS
Código identificativo do entrevistado: C6 (1.º CEB)	
Género: M/ F	FEMININO
Idade (aproximada, expressa em décadas)	5 DÉCADAS
Tempo de serviço docente	30 ANOS
Formação contínua sobre o tema	NÃO
Cargos exercidos no CE (anteriores e atuais)	REPRESENTANTE NO CONSELHO GERAL
Tempo de serviço nas escolas de reduzida dimensão	8 ANOS
Anos no Centro Escolar	4 ANOS

Fonte: Questionário prévio à entrevista de *focus group*

Quadro A4.53 Caracterização individual dos participantes no estudo do CE-D

Código identificativo do entrevistado: D1 (1.º CEB)	
<b>Entrevista individual:</b> em função da menor participação e esclarecimento de respostas no <i>Focus group</i>	
Género: M/ F	FEMININO
Idade (aproximada, expressa em décadas)	5 DÉCADAS
Tempo de serviço docente	25 ANOS
Formação contínua sobre o tema	NÃO
Cargos exercidos no CE (anteriores e atuais)	COORDENADORA DE CONSELHO DE DOCENTES

Tempo de serviço nas escolas de reduzida dimensão	5 ANOS
Anos no Centro Escolar	8 ANOS
<b>Código identificativo do entrevistado: D2 (1.º CEB)</b>	
Género: M/ F	FEMININO
Idade (aproximada, expressa em décadas)	4 DÉCADAS
Tempo de serviço docente	21 ANOS
Formação contínua sobre o tema	NÃO
Cargos exercidos ao longo da carreira e atuais	COORDENADORA DE CONSELHO DE DOCENTES DE AVALIAÇÃO
Tempo de serviço nas escolas de reduzida dimensão	4 ANOS
Anos no Centro Escolar	6 ANOS
<b>Código identificativo do entrevistado: D3 (Pré-Escolar)</b>	
<b>Entrevista individual:</b> (pela antiguidade e em função da menor participação e esclarecimento de respostas no <i>Focus group</i> )	
Género: M/ F	FEMININO
Idade (aproximada, expressa em décadas)	5 DÉCADAS
Tempo de serviço docente	33 ANOS
Formação contínua sobre o tema	NÃO
Cargos exercidos no CE (anteriores e atuais)	NÃO
Tempo de serviço nas escolas de reduzida dimensão	8 ANOS
Anos no Centro Escolar	8 ANOS
<b>Código identificativo do entrevistado: D4 (1.º CEB)</b>	
Género: M/ F	MASCULINO
Idade (aproximada, expressa em décadas)	5 DÉCADAS
Tempo de serviço docente	25 ANOS
Formação contínua sobre o tema	NÃO
Cargos exercidos no CE (anteriores e atuais)	NÃO
Tempo de serviço nas escolas de reduzida dimensão	7 ANOS
Anos no Centro Escolar	8 ANOS
<b>Código identificativo do entrevistado: D5 (Pré-Escolar)</b>	
Género: M/ F	FEMININO
Idade (aproximada, expressa em décadas)	5 DÉCADAS
Tempo de serviço docente	33 ANOS
Formação contínua sobre o tema	NÃO
Cargos exercidos no CE (anteriores e atuais)	NÃO

<b>Tempo de serviço nas escolas de reduzida dimensão</b>	9 ANOS
<b>Anos no Centro Escolar</b>	8 ANOS
<b>Código identificativo do entrevistado: D6 (1.º CEB)</b>	
<b>Género: M/ F</b>	FEMININO
<b>Idade (aproximada, expressa em décadas)</b>	4 DÉCADAS
<b>Tempo de serviço docente</b>	22 ANOS
<b>Formação contínua sobre o tema</b>	NÃO
<b>Cargos exercidos no CE (anteriores e atuais)</b>	NÃO
<b>Tempo de serviço nas escolas de reduzida dimensão</b>	4 ANOS
<b>Anos no Centro Escolar</b>	6 ANOS

Fonte: Questionário prévio à entrevista de *focus group*

## Anexo 5- Transcrição das entrevistas de grupo focal

### 5.1- Centro Escolar A<sup>66</sup> (CE-A)

**Participantes** (código por ordem aleatória, iniciado com a sigla do estabelecimento: A1; A2; A3; A4; A5; A6; A7; A8)

E- entrevistadora

**Data e Local**- 24 de abril de 2018.

A entrevista decorreu a meio da tarde, numa das salas de apoio do estabelecimento

**Duração**-1.30h, embora houvesse um ou outro docente que, de vez em quando, tinha de sair da sala, porque razões de trabalho, na componente não-letiva.

**E- Boa tarde, colegas! Desde já agradeço a vossa colaboração comigo, ao vos disponibilizardes e dispordes do vosso tempo para participar nesta entrevista.**

**Estou a realizar um curso de mestrado em supervisão e gostava de ouvir as vossas opiniões sobre algumas questões.**

A1-Em que sítio?

**E- Na Universidade Aberta. Dá-me possibilidade de conciliar com o trabalho na escola e com a vida familiar e estou a adorar. A forma de trabalhar deles é fantástica. Posso trabalhar fora de horas e há uma interação muito presente.**

A1-Sim, também tenho essa experiência. Também já fiz esse mestrado na UAB e realmente adorei.

A7-E então o que queres saber? A C. só nos disse que querias fazer uma entrevista, mas não disse sobre o que era.

**E- Sim, vou explicar agora.**

A5- É muito demorado?

**E- Pelo menos, uma hora ... Vamos ver como decorre, mas não vos quero demorar mais do que o necessário.**

A5-Não dá para nós respondermos em casa?

**E- A ideia é partilharmos entre nós, conversarmos. Às vezes, lembramo-nos melhor do que queremos dizer, ao ouvir outros.**

---

<sup>66</sup> A ordem das siglas é meramente decorrente da sequência de realização das entrevistas.

Vou distribuir um documento que esclarece o que pretendo, mas o meu trabalho tem a ver com duas temáticas: por um lado, sobre as nossas vivências nas escolas pequenas e sobre as mudanças que encontramos ao vir para os centros escolares. Por outro lado, a supervisão e a forma de se trabalhar nos centros escolares. O que vos peço é as vossas ideias sobre supervisão e também sobre como acham que funcionam os centros escolares, como se sentem em relação a esta transição das escolas pequenas. Por isso, também vos peço que preencham este pequeno questionário de recolha desses dados. Não precisam de o fazer agora. Depois entregam-me. Assim, vamos diretos ao assunto. Antes de começar, só vos queria dizer aquilo que já sabem, só para reafirmar e está nesta folhinha que distribuí para lerdos e assinardes: só pretendo recolher ideias para o meu trabalho, não tem nada a ver com o agrupamento, ou com a senhora diretora, nem estou aqui como coordenadora. Podem estar à-vontade. Nem quis gravar para sentirem que podem dizer tudo, porque eu não vou escrever os vossos desabafos, só aponto o que tiver a ver com o assunto. Dentro desta sala, falamos à-vontade e ninguém, lá fora, vai transmitir o que aqui dissermos. Também podem ler na folhinha que estão à-vontade para interromper a vossa colaboração quando quiserem.

A7- O que queres dizer com isso?

E-Que começamos a entrevista, mas, se sentirem que não querem continuar, podem levantar-se e sair. Tudo ok, na mesma. Agradeço sempre a vossa ajuda, porque é importante para mim saber as vossas opiniões, mas podeis dizer o que quiserdes, não sois obrigados a nada, é o que entenderdes dizer e, se não quiserdes colaborar, amigas na mesma, certo?

A4- Sim, anda lá, começa, que depois ainda temos trabalhos para preparar...

E- Eu sei que tendes muito trabalho e por isso vos agradeço ainda mais. Também agradeço à C. por me deixar usar este tempo, mas acho que vai ser interessante. Depois, quando acabar, eu mostro-vos os resultados. Vamos lá começar?

A1- Olha, falamos um de cada vez, assim à volta da mesa.

E-Acho boa ideia, sim. Obrigada pela tua ajuda. Vamos falar, primeiro, sobre as escolas pequenas, o que sentiram quando mudaram para o centro, o que apreciavam mais nessas escolas e sentem pena de ter deixado...

A6- A convivência com os pais! Nas aldeias, havia aquele convívio, passava um na estrada e parava a falar connosco, a gente conhecia as famílias dos alunos, onde moravam, já tínhamos sido professoras dos irmãos, dos primos...

A7-Conhecíamos-nos a todos, nós os pais, os alunos... havia mais proximidade.

A6- Para mim, acho que foi o contacto com a comunidade. Agora perdeu-se muito...

A8- A serenidade, ai! Para mim, foi isso. Aquela paz, aquela vida mais calma, sem tanto stress...

A6- Agora a dinâmica é mais violenta, sim senhor, concordo!

A2- É! O sossego!

A5-É muita agitação, aqui no centro, provoca mais desgaste.

A8- Vivíamos num ambiente familiar, com os alunos, com os pais e até entre os alunos. A escola era um prolongamento familiar. Estávamos na escola mais à-vontade do que agora.

A7- Mas se calhar, se continuássemos nas escolas, agora, era o mesmo *stress*. Agora exige-se muito, ao nível dos programas, dos horários... isso mudou muito a nossa maneira de estar na escola, eu acho.

A8- Mas, nas escolas pequenas havia aquela privacidade, mais segredo: ninguém, sabia o que se passava dentro das quatro paredes... Se se passava alguma coisa, lá fora, ou as outras colegas, ninguém sabia. Agora, as paredes tem ouvidos, os pais sabem logo tudo o que se passou...

A4-Concordo: havia maior aproximação com a comunidade. Também era diferente como se abraçava a turma. Era mais minha. Agora as turmas tem muitos alunos, nos centros, do que tínhamos nas escolas pequenas. Mas também temos de ver que os tempos são outros. Um problema são os alunos, que são muitos, mas também tem a ver com a legislação que tem mudado, obriga-nos a muitas coisas que antes não obrigava. O tempo é outro e os relacionamentos são diferentes.

A8-Eu continuo na minha: tudo isso é importante, mas, para mim é um problema de porta. O principal, mesmo, é poder estar de porta aberta, sem incomodar ninguém, nem ser incomodado. E há também a importância da terra batida!

A4- também acho que, agora, não tenho tempo para fazer nada. Antes, o tempo dava para ter muitos projetos, para sair, para ... mas também sei que isso é mais por causa dos horários e dos programas...

A3- pois: isto da alteração de horários... temos horário para tudo!

A4- Conseguia fazer muito mais coisas do que agora: tinha um blogue, um jornal escolar, mais atividades de expressões. Os horários éramos nós que os fazíamos...também não tínhamos tantas reuniões, tantos projetos. Quer dizer: podíamos desenvolver projetos, mas agora são impostos e em grande quantidade. Há mais burocracia, mais papéis e depois o tempo não sobra, nem a disposição, para os alunos.

A8-Agora tenho muita dificuldade em trabalhar em espaços diferentes, porque somos muitos e é preciso gerir os espaços entre todos.

A4- Os meus alunos lavavam sempre os dentes. Agora não é possível. Há mais espaços, mas são mais alunos. Estamos dependentes da ocupação.

A8- Mas a questão não é essa: também tínhamos uma funcionária para cada sala. Ela ajudava nessas tarefas. Agora são do centro escolar e são poucas para o necessário...

A4- A questão é que antes podíamos gerir melhor os horários. Agora há que cumprir. Ganha-se nos espaços, mas perde-se no resto. Os tempos são outros, é verdade, mas para mim o que mais me custa, como já disseram os colegas, é termos perdido a terra batida.

A7- Eu adorava ver as crianças no recreio a brincar na terra, com as formigas...

A5- É ver como eles a procuram aqui nos canteiros e vão remexer naquele pouco bocadinho de terra...

A4- Era: tínhamos mais contacto com a natureza. Agora estamos num meio urbano...

**E- Acho que já todos partilhamos as nossas mágoas em relação à saída das escolas das aldeias, percebemos o que deixaram para trás e tem pena e o que mudou com a passagem para o centro escolar, mas queria saber, assim mais especificamente, como decorreu essa transição: sentiram-se apoiados, perdidos... como foi esse momento de saída das escolas para trabalhar no centro?**

A6- Um choque! Para mim, foi um choque!

A7- Para mim, acho que foi mau, porque eu vinha da aldeia F e fui para uma salinha pequenina, porque mantivemos o grupo. Ainda foi antes dos centros escolares. Foi quando

começaram. Fechou a minha escola, porque tinha só meia dúzia de alunos e fui para a escola da vila, que ainda era a única. Não achamos bem repartir os alunos por turmas e fiquei com eles, naquele ano. Mas eu estava habituada a colar tudo na parede, a ter os trabalhos expostos e não se podia. A salinha não tinha onde, porque não era uma sala de aulas...

A8- Eu fui para o centro B: tinha todo o verde! As salas eram abertas para o exterior, cheio de verde e de jardim. Naquele ano, não notei muito a mudança. Só no ano seguinte, quando fui para o centro A. aí é que notei mais. Detestava os recreios, quando chovia, eram tantos alunos e não havia um espaço próprio para todos. O recreio não tinha verde nenhum. Era só cimento e uns canteiritos.

A2- Eu, do meio rural para o urbano, senti que havia uma forma diferente de lidar: diferente com os alunos, com os pais e até com os colegas. Quando estamos num meio pequeno, cria-se um laço diferente: almoçamos juntos com os alunos, ou se há um colega, é só um e cria-se uma ligação mais próxima. No centro, é tudo em grande: mais burocracia, mais colegas, nada é íntimo, mesmo quando almoçamos juntos.

A1- Para mim, o que senti mais, foi o ruído. É um centro grande, somos muitos e há sempre barulho: no refeitório, no recreio...

A7- As crianças também sentiram essa diferença: muito ruído!

A3- A mim aconteceu-me uma coisa que até me assustou, depois. Parecia que ia dar em maluquinho. Fiz uma coisa que nunca tinha feito nos anos todos de trabalho: cheguei a casa e comecei a mandar calar, mas não estava lá ninguém. Eu nem tenho barulho em casa... mas o *stress* era tanto, por causa do ruído a que não estava habituado... Também há a outra parte, do trabalho: é que na escola pequena, tinha um projeto muito bonito, um blogue, tudo ligado ao meio local, à aldeia... Agora, ao nível de atividades, há muitos colegas, as coisas são diferentes. É muito mais fácil trabalhar com um colega só, poder flexibilizar os horários, não haver barulho...

A4- eu estava nos apoios, era diferente...acho que não notei tanto. Foi mais, depois, nas atividades...

A5- Para mim, também foi um choque. Na aldeia, tinha um grupo muito pequenino. Depois, no centro, havia quatro turmas de pré-escolar. Era só cabides, casacos, muitos pais! Tudo leva mais tempo, porque é um trabalho que se tem de fazer em equipa, em grupo alargado.

**E- Pegando aqui nas palavras da A5, falando mais sobre as vossas interações com outros docentes, pergunto como tem lidado com a existência de eventuais diferenças de opinião, agora que trabalham com um grupo mais alargado de colegas?**

A7-Todos nós temos feitios diferentes. Eu falo por mim, era uma pessoa teimosa e agora já consigo ouvir. Foram muitos anos. Estava habituada a ser eu a gerir, a fazer as minhas coisas sem ter ninguém que desse opinião. Na escola, trabalhava sozinha, porque, mesmo que houvesse uma colega, ela não tinha os mesmos anos (de escolaridade) agora já consigo ouvir as colegas e gerir de acordo com as suas opiniões, se for o caso.

A6- Como agora estou no apoio, tenho de ouvir muito bem as colegas para ir de encontro ao que elas querem que se faça, para que a minha ajuda seja no que elas acham que os alunos precisam.

A8- Eu acho que também depende do conjunto de pessoas que estão connosco. Mas, mesmo assim, eu tenho sempre arranjado formas de nos divertirmos e de seguir em frente, quando é preciso. Temos que ser positivos e ver as partes boas e não ligar tanto às outras coisas. Para mim, eu acho que os colegas são sempre compinchas.

A2-Pois, há feitios diferentes... num espaço pequeno, se corre mal, não temos como gerir. Às vezes, isso acontecia e não era muito fácil. Num espaço maior, como o centro, há sempre pessoas com quem consegues trabalhar melhor. Eu acho que aqui é mais vantajoso, nesse aspeto. E habituamo-nos uns aos outros, é um facto. Também, quando estamos numa escolinha, é a nossa sala, o meu espaço, os meus alunos, sente-se a familiaridade.

A1-Eu acho que aprendi a ouvir toda a gente. Aceitar, ou não, vai mais... tem mais a ver com a sugestão ser funcional para a escola, os miúdos, do que ser de a, b, ou c, independentemente de ser mais amiga, ou não.

A3-Na minha opinião, a convivência e o conhecimento das pessoas é fundamental para se saber lidar. Pelo menos é assim que eu vejo em relação ao trabalho na equipa de ano, por período e isso. Em termos de trabalho pedagógico, é assim que nos conhecemos melhor: sei os que são mais criativos, mais dinâmicos, os que tem mais tempo, ou menos e

acabamos por conseguir fazer o trabalho exigido. Se há muita estabilidade, as pessoas conhecem-se. Há casos em que é uma vantagem, se os colegas ficam quatro anos, e não mudamos sempre de pessoas. Mas também reconheço que é conforme, porque há pessoas mais fechadas, com feitios mais difíceis.

A2- Este ano, não convivemos muito uns com os outros. Há sempre que fazer, é a carga horária...

A1-.... e a estrutura dos programas, que são tão exigentes e extensos!

A4-eu tenho de confessar: reduzi muito a partilha de opiniões que quero dar, cá por umas coisas... há certas pessoas... Uso o princípio uma boca duas orelhas, falar menos e ouvir mais. Há alguma insegurança em podermos falar: estamos a dar uma opinião para um grupo grande que essa conversa pode nem ficar no grupo. A confidencialidade falha. Às vezes mais vale estar calado. Até para evitar conflitos.

A5-eu tento me adaptar. Não tenho dificuldade em trabalhar em equipa e ouvir as outras opiniões. Tento agir democraticamente. Posso nem concordar muito, mas se estão em maioria.... Se é contra as minhas opiniões, confronto as pessoas pelo diálogo.

**E-vamos falar agora em relação às nossas práticas: acho que já se falou um pouco sobre as diferenças entre a maneira como nos organizávamos nas escolas pequenas e como nos organizamos no centro escolar, mas querem explicar com algum exemplo, em relação à nossa prática pedagógica, o que era positivo, ou não, e como mudou, com a passagem para o centro escolar?**

A1- O facto de ser uma escola pequena, obrigava a termos todos os anos de escolaridade, ou, no mínimo, dois anos de escolaridade juntos. Ora isto mudou muito, com a passagem para o centro escolar, em que tínhamos uma turma só de um ano. Mas acho que, mais do que isso, a mudança para o centro obrigou-nos a sair muito depressa e muito rapidamente da nossa zona de conforto, quanto às práticas pedagógicas. Ao longo da vida, vais inovando alguma coisa, mas vais criando hábitos. No centro, quer dizer, afeta sempre as práticas. Temos de fazer trabalho colaborativo, não dá de outra maneira. Agora até gosto e agradeço, mas foi uma grande saída da rotina!

A7- Eu já estava a trabalhar dessa maneira, que eu sempre fui dessas maluquices. Não me fez confusão a mudança para o centro. Habituei-me sempre a trabalhar com desafios.

A8- Ai, o quadro branco! Eu adoro o quadro interativo, é verdade que é fantástico, mas detesto o branco. Usar canetas, não dar liberdade para o giz, brincar, por um desafio...

A4- Em V., jogávamos à bola, brincávamos muito mais e usava muito o projetor.

**E- Ninguém quer partilhar mais nada?**

**Então, vamos avançar: vocês já falaram de mudanças e, de certa forma, alguma melhoria envolvida na existência dos centros escolares, já falaram de alguma articulação e colaboração...e também se falou de inovação... mas, assim, mais concretamente, para essa inovação e para a melhoria das práticas, quais as formas que usam? Por exemplo, nos casos de crianças com mais dificuldades em alguma área, em apreender algum conteúdo, como fazem, quais são as vossas formas de encontrar novas ideias para atuar?**

A7- Formação. E a partilha entre colegas, e a Internet, também.

A3-Isto é assim: os centros escolares são, sem dúvida, um ponto positivo, mas deviam ser bem apetrechados. São uma mais-valia, embora haja algumas falhas...

**E-Bem, vamos então mudar de tema. Podemos, depois, voltar a este ponto, se quiserem dizer mais alguma coisa. Vamos falar de supervisão. É um assunto que acho que mexe connosco, não é? Eu pedia que cada um dissesse qual a primeira coisa que esta palavra vos lembra.**

A7-Avaliação.

A6- Avaliação, sim.

A8- É uma exposição diferente para uma pessoa, ser supervisionada. Os meus pais [dos alunos] foram sempre supervisores. É por alguém superior, se é um colega que vem, tudo bem, se não é de outra forma.

A1- É colaboração, não é controlo, nem julgamento.

A3- Partilha.

A4- É colaboração, mas só penso assim depois de ter tido a formação, senão tinha a ideia antiga.

A5-Acontece todos os dias – pelo menos lá em baixo isso é assim e eu sinto-me à vontade.

A1- Entendida a supervisão com um sentido avaliativo, de dar uma de superior, já não é supervisão, é controlo, avaliação, julgamento, prisão...

A4- Se for com o objetivo de avaliar, que também há, acho que deve ser feita por outros que não os colegas da escola- colegas exteriores à escola. Se for para não avaliar, acho muito bem, acho que devem ser os colegas, porque conhecem o meio, ajudam, dão ideias.

**E- Então, agora, gostava que contassem, quando foram supervisores e também, quando foram supervisionados, o que sentiram e como se sentiram.**

A4-Nunca fui supervisor, a não ser dos alunos, mas já me supervisionaram e não gostei nada da sensação. Foi na altura da mudança de escalão...

A3- Eu tive duas vezes supervisão, quando dava a telescola, porque eles faziam a cada passo as visitas e tinha de ser registado. Também tive dar duas aulas assistidas, mas nunca me senti constrangido.

A1- Nunca fui supervisora de nada. Supervisionada, tirando o momento de processo avaliativo, também não, mas esse não vejo como supervisão, vejo como processo. Agora, tenho que dizer, que o que senti mais foi quando a diretora passou aqui pela escola, que andava a passar por todas as salas, não é que me tivesse perturbado, mas aí senti mais... aquela presença, não sei explicar, mas marcou-me mais do que quando foi a avaliação de desempenho, isso sim. E até me dou bem com ela e correu tudo bem... senti que havia ali o caráter passado da supervisão. Sabia que ela vinha, mas, no entanto, aquela presença...

A5-A vinda da diretora, se houve dia que os meninos se portaram mal, foi naquele. Mas a diretora sabe ver a situação.

A2- Eu nem uma coisa, nem outra...

A8- A supervisão é uma coisa que não ... que mexe comigo. Nunca quis supervisionar, nem sequer as AEC, apesar de ser uma tarefa nossa. Ser supervisionada, como eu entendo, de modo formal, nunca fui. Nem no tempo em que passavam os inspetores, nunca vieram à minha sala.

A6- Eu fui várias vezes, no tempo dos inspetores. Vieram algumas vezes às escolas por onde andei. Eu supervisionar, isso não. Nunca supervisionei, nem as AEC. Eu sei que fazia parte do meu trabalho, quando tinha turma, mas nunca achei graça a isso.

A7- Eu também nunca supervisionei, mas também já fui supervisionada, no tempo dos escalões, e não gostei. É a sensação do macaco no jardim zoológico. Estão ali a olhar para algo para o que eu fui formada e não gostei. Fui obrigada. É diferente dos inspetores. Há

muitos anos, também tive alguns inspetores na sala e não me senti constrangida, porque não era para subir, não era para avaliar. Era para ver se os meninos estavam bem, se estava tudo bem. Era uma sensação diferente.

A4- Supervisionei, de facto, os colegas das AEC, porque éramos obrigados. Não era uma supervisão nada colaborativa e ainda por cima não tinha lógica: eu não tinha bases, não tinha habilitação científica para falar do professor de música.

Acho que isto é um constrangimento que acontece muito nas aulas supervisionadas, porque os supervisores não tem competência para isso.

A5-Pois, essa supervisão dos inspetores, eu também tive e nunca tive problemas. Ter aulas observadas, também não, não tive. Não houve uma supervisão formal... Supervisora, sou, das AAAF.

A6-Eu lembro-me que tive uma professora permanentemente na sala e eu sentia-me observada. Senti que nesses dias estava mais alerta. Ela estava a “beber” tudo o que eu estava a dizer. Acho que tinha a ver com o tipo de pessoa e eu também nunca tinha trabalhado assim com ninguém. Há momento que parece que temos alguma coisa cravada nas costas.

A5- É, há outras que estão na sala e nem se dá por elas...

A1- Senti-me assim nesse papel (de supervisora) em relação aos meus colegas. Senti que assumi esse papel, ao ser coordenadora do estabelecimento. Nunca me vi como isso, mas, na verdade, eu tinha, e tenho, sempre a preocupação, a atenção... não no intuito de ver se cumprem, ou não, ou se dão bem as aulas, ou não, não é nada disso. Mas para saber se está tudo a correr bem, se estamos a fazer tudo certo para que depois não nos apontarem nada. Não para punir, ou denunciar alguém, mas para saber se está tudo ok.

**E- Em relação ao centro escolar, como disse a A1, querem referir outras práticas de supervisão de que se lembrem?**

A8- A supervisão nas notas, nos resultados... há a supervisão-avaliação que os pais fazem, sobretudo aqui na P. Até com os auxiliares, se se coloca tudo como deve ser. Olha, até no que se envia para publicar na página da Internet do Agrupamento, na página da escola. Estamos sempre a ser observados, analisados...então aqui na P!

**E- Mencionaram formas diferentes de supervisão... acho que, se pensarem bem, talvez ainda se lembrem de outras práticas que também serão supervisão... mas, entretanto, vou-vos ler aqui uma frase e pedir que deem a vossa opinião, está bem?**

**A frase é esta: “há quem considere que a supervisão se aplica à administração e ação inspetiva, mas também há quem contraponha uma supervisão reflexiva, colaborativa ou de auto-supervisão para o desenvolvimento profissional.”**

A8- Auto-supervisão... levo para reflexão... Nunca me tinha apercebido, mas de facto: isto correu bem, ou não? Não fiz bem... a minha reflexão!

A5- Analisando, até, as situações da sala.

A7-Quando falo: trabalhos de projeto com os alunos, eles refletem sobre o desenvolvimento dos trabalhos: será que estamos a fazer bem se é o caminho certo... As formações também servem para por em causa os maus hábitos...

**E- Ok. Vamos ver a outra parte da frase: colaborativa... o que acham que quer dizer?**

A7-Quando fazemos trabalhos em comum, é colaborativo e cooperativo.

A2- A palavra supervisão tem que ser mudada! Isto, para mim, é uma partilha, não é supervisão! O significado tem que ser mudado.

A1- Partilha é de materiais, o colaborativo é trabalho... mas isto é supervisão?!

A7- Através de grelhas...

A1- Colaborativa surge quando me encontro com a colega e refletimos...

**E- Isto está a ser interessante!**

A6- Eu estou a gostar!

A1-Mas é bom: às vezes nem temos tempo para conversar sobre estas coisas.

**E-Agora vou pedir que, numa palavra, digam o que acham que caracteriza o trabalhar num centro escolar.**

A7- Colaboração

A3-Empenho

A6- Articulação

A5- Colaboração

A1- Respeito

A2- Articulação, colaboração

A4- Diversificado.

**E- Sentem que de alguma maneira, há afinidades, ou influências de colegas, no centro escolar, que se refletem no vosso trabalho, nas vossas práticas?**

A8- É uma questão de corredor. Pelo menos no meu, não sei se é diferente noutros corredores... sempre gostei da porta aberta e de alguém entrar lá dentro. É uma maravilha! A porta aberta é bom, é informalidade...

A6- Amizade!

A5- Foi o que me ajudou muito a adaptar-me ao centro escolar: as colegas eram abertas.

A8-... entre as turmas: o facto de entrarmos nas salas dos outros é um exemplo para a vida, a camaradagem. Os meninos vão, talvez, também ser assim. Há coisas que ajudam de forma informal...

A5- O fazer a integração [atividades promotoras de integração no ensino básico] com os meninos das outras salas...

A7-Vemos uma atividade interessante e partilhamos e fazemos juntas. Pomos os alunos a trabalhar em conjunto, até no corredor. Vão às salas das colegas à vontade!

A5- ... Até quando fazemos uma atividade em conjunto, entre as salas.

A8-... espicaçarmo-nos umas às outras é bom!

A3- Aqui [no nosso corredor] não temos tantos hábitos como isso [de entrar nas salas dos outros sem pedir]. Aqui também há muito respeito, mas é uma realidade diferente. A porta está fechada e batemos à porta uns dos outros. Somos muito respeitadores. Também partilhamos algumas coisas. Até alteramos propostas de atividades em conjunto; fazemos atividades em conjunto. Eu e o A4. [colega da sala do lado], trabalhamos o ...[mesmo ano de escolaridade] e estamos juntos há anos, nesta escola. Até fizemos atividades colaborativas, olha, como a dos bombeiros. Fizemos até um trabalho muito bonito; um trabalho de troca de sala em que exploramos... criamos um texto juntos, no quadro interativo e os alunos é que o passaram todo a computador. E também as provas de avaliação interna. Já sabemos que temos de fazer este tipo de coisas e registar.

**E-Então, depois do que foram dizendo, pergunto-vos: o que é que acham mais proveitoso para o vosso trabalho, para o desenvolvimento das atividades letivas: reuniões calendarizadas, trabalho individual do professor, partilha de materiais, conversas,**

**trabalho em pequenos grupos, trabalho com um/uma colega em especial... ), ou outras práticas?**

A7- Eu acho que a colaboração informal entre pares, que é o que fazemos no dia-a-dia, eu e a A8. Já não me estava ver sozinha numa escola pequena.

A1- Eu identifico-me melhor com o trabalho entre pares. Quando tinha turma, identificava-me mais com o que surgia entre nós as três, que tínhamos o mesmo ano aqui no centro, do que com as reuniões de ano. As realidades são diferentes. Surgem ideias muito boas até entre pares e em grupos pequenos.

A8- Eu trabalho bem com as colegas, colaboro muito, mas às vezes é necessário estar só. Nas escolas pequenas, estava só e tinha as reuniões. Era a melhor forma...

A5- Eu trabalho com mais vontade do que quando estava sozinha. A minha felicidade foi estar com outras salas.

A2- Quando trabalhava em lugar único e nos juntávamos para partilhar era uma lufada de ar fresco. Não era o carácter formal da reunião, mas o informal, de conviver.

A8- Ainda tenho aqui um bichinho de ter trabalhado assim isolada. Sentia-me realizada e trabalhava em colaboração.

**E- Acho que a A8 já está a responder um bocadinho, mas o que acham da frase: “os professores em conjunto serão melhores do que quando estavam sozinhos e podem desenvolver as suas competências, mas nem sempre a colaboração resulta da melhor maneira”.**

A3- Quando a A8 falou do trabalho por anos, que é importante... e se nós, nas escolas, se há um colega que tenha uma dinâmica que é boa para a turma, é bom... se não pode acontecer o contrário. O trabalho de pares é uma mais-valia, quando corre bem.

A7- pelo menos é importante o respeito.

**E- Acham que há no centro escolar, um espírito de trabalho em comum, de colaboração? Quer dizer: costumam conversar sobre o trabalho, as aulas, as dificuldades, costumam trocar ideias...:**

A7- Sim. Consigo ir à sala da A8 perguntar se querem esta ou aquela atividade. E com as outras salas é a mesma coisa.

**E- E sobre a realidade educativa dos colegas do outro nível: do primeiro ciclo em relação ao pré-escolar e do pré-escolar em relação ao primeiro ciclo – consideram que estão familiarizados?**

A1- Foi com o centro escolar que comecei a conhecer melhor a realidade escolar da pré. Só aqui no centro é que comecei a perceber que tinham objetivos e planificação...

A5- Pois, criou-se maior proximidade.

A7- Há atividades em que nós partilhamos.

A1- ... tive um conhecimento melhor da vossa realidade e das vossas dinâmicas.

A8- Mas ainda há muito para descobrir.

A6-Mas estive numa escola antes em que havia pré e escola e éramos muito próximos, já.

**E- Estamos a acabar. Percebi que, nesta parte final, já estavam cansados e agradeço muito o vosso esforço. Talvez tenham ficado coisas por perguntar que talvez seja preciso depois, encontramo-nos para terminar, mas entretanto, se algum colega quiser dizer mais alguma coisa, se sente que alguma coisa não ficou bem esclarecida...**

A1- Acho que nós já fazemos muita coisa. É preciso ver que, nos centros escolares, os pares pedagógicos já trabalham há muitos anos e isso as vezes corre bem, mas também, às vezes, é desgastante e isso percebe-se nas pessoas.

A7- Talvez fosse bom os professores rodarem de vez em quando.

A3- Eu, há bocado não acabei bem de explicar... houve uma situação menos positiva e eu fiquei mal, por isso é que às vezes é preciso ser mais ...

A1. Há momentos bons e maus.

A7-...até para conhecerem outra realidade.

A3- ...agora: partilhamos muita coisa, nós os dois que temos o mesmo ano.

A2- Quando temos empatia entre colegas e há informalidade isso é bom para os alunos.

A5- Há pessoas que lidam muito mal com a acomodação.

**E- E pronto! Ficamos por aqui! Mais uma vez vos agradeço a todos e a todas.**

## **5.2- Centro Escolar B (CE-B)**

**Participantes** (código por ordem aleatória, iniciado com a sigla do estabelecimento: B1; B2; B3; B4; B5; B6; B7; B8)

E- entrevistadora

**Data e Local**- 11 de maio de 2018

A entrevista decorreu no período de almoço, na sala de docentes.

**Duração**-1.30h

E- Olá, boa tarde, a todos e a todas! Obrigada por disponibilizarem a vossa hora de almoço para conversarmos. Como sabem, pedi para nos encontrarmos para fazer uma entrevista de grupo que faz parte do trabalho do curso de mestrado em supervisão que estou a realizar. Estou a fazer estas entrevistas em todos os centros do nosso agrupamento.

Gostava que partilhassem as vossas opiniões, mas que se sentissem à-vontade com tudo o que disserem, porque os vossos nomes não aparecem nunca, nem nada que vos possa identificar. Também não vou gravar nada e tudo o que dissermos é para ficar entre nós. Estou aqui no papel de aluna, de investigadora, por isso, nada tem a ver com os meus cargos e funções no agrupamento.

Tenho, também, aqui estas fichas que poderão preencher depois e que explicam o tema da entrevista, falam da confidencialidade e também dizem que estão à-vontade para deixar de colaborar e sair desta entrevista, se não quiserem continuar. Mas vai ser uma conversa informal e simples, embora um pouco demorada, por que tem muitas questões. Agradeço a vossa paciência comigo e a vossa ajuda que é muito importante para o meu trabalho.

**Podemos começar?**

B1- Sim, começamos!

**E-Vamos falar, primeiro, sobre as escolas pequenas, o que sentiram quando mudaram para o centro, o que apreciavam mais nessas escolas e sentem pena de ter deixado...**

B6- Ai, o recreio!

B2-É: os espaços exteriores. Mas também era muito importante a proximidade com o meio, com as autarquias...

B8-A relação com as famílias.

B1-Para mim, esse é o ponto mais negativo: conhecíamos mais as famílias.

B7-Mas superou as minhas expectativas: tinha receio disso.

B8- Aqui desconhecemos as crianças que chegam à turma.

B4- E o tamanho das salas.

**E- Como decorreu a transição da escola pequena para aqui para o centro escolar?  
Sentiram-se apoiados, perdidos?**

B1-Foi tranquilo.

B2-É sempre uma mudança, principalmente para mim, que estive muitos anos sozinha.

B6-Foi um ano exigente, no sentido em que as crianças tiveram de se habituar aos espaços.  
Tive dificuldade.

B7- Foi, foi: as crianças não estavam habituadas a estar tantas juntas no recreio. Tivemos mais acidentes, porque elas não sabiam estar.

B8-A mudança: eu tive dificuldade e os pais também sentiram, apesar de ficar na mesma freguesia e só ter mudado o local.

B6-Mas eu era muito feliz na escola pequena!... Mas faltava-me a partilha. Porque não havia as reuniões de ano, era só os núcleos.

B8-Estávamos limitados a dar-se bem com as colegas. Se trabalhamos diariamente com uma colega e que não nos entendemos...

B7-Aqui dilui-se.

**E- Sentem diferenças na forma como se organizavam, nesse tempo e como se organizam, atualmente, com os colegas?**

B4- Mais facilmente decidíamos o que queríamos fazer. Agora estamos debaixo de uma alçada e agora dificilmente elegemos temas por nossa iniciativa.

B8-Tirávamos uma fotocópias mais facilmente.

B4-Há mais regras e limitações, embora também haja mais opções.

B2-A escola pequena era mais limitativa, mas organizávamo-nos melhor.

B7- Já não és só tu a decidir.

B5- Nós geríamos.

B8- Fazíamos o que queríamos.

B3- Éramos mais autónomos.

B4-As atividades vem mais formatadas. As realidades eram diferentes, mas agora já estamos todos dentro do mesmo quadro e é mais fácil ter atividades iguais em diferentes escolas.

B7- Isso sim. Eu tinha 3 alunos num ano de escolaridade!

B5- E eu tinha dois alunos!

**E- Consideram que a transição conduziu a mudanças nas vossas práticas, à melhoria no desempenho?**

B1- Sim.

B8- A troca de ideias.

B4- Estamos em formação todos os dias. Sozinhos não há formação nenhuma.

B3-Os centros acrescentam...

B2- Até o conhecimento.

B4- Os materiais que estão à disposição, os recursos.

**E- Pegando aqui nas palavras do B4: falando de estratégias e recursos pedagógicos: em que circunstâncias consideram que os centros escolares facilitam/dificultam, de alguma maneira?**

B6-As partilhas.

B5-A opinião dos colegas.

B4-A partilha pedagógica ajuda bastante.

B7-Dá-nos certa segurança perante os problemas. Por exemplo, às vezes temos dúvidas: se calhar estamos a ser picuinhas? Até mesmo a escrever mensagens para os pais.

**E-Vamos entrar agora no tema mais específico da supervisão. Pedia que cada um dissesse o que lhe evoca esta palavra, o que lhe vem em primeiro lugar à mente, quando se fala de supervisão.**

B2-Avaliação

B3- É: avaliação.

B8-Aulas assistidas.

B5-Controlo.

B4- Acompanhamento

B6-Invasão

B2- Eu estou à-vontade: as colegas entram todas na minha sala.

B8-Depende de quem faz a supervisão: ela entra na minha sala.

B7-Mas se a aula correr bem.

B8-Se vier uma pessoa àquela hora estipulada, fico mais constrangida.

B1- Porque não é preciso haver supervisão para haver partilha.

B3-Se a supervisão é para haver partilha, nós no centro fazemos e não é preciso supervisão.

B6-Eu acho que é injusto: possa estar maldisposta.

B4-Mas uma supervisão de acompanhamento é de evolução, faz um acompanhamento, não é um polícia.

B5- Há uns anos a x entrou na sala e pediu dois cadernos. Dei-lhos e só depois é que refleti que podia ter escolhido os melhores. Achas que isso é acompanhamento? Ela podia chegar à conclusão que eu não tinha feito nada.

B7-Supervisão...uma aula é acompanhamento? Ela vai à tua sala algumas vezes e algumas delas não correm bem.

B8- A supervisão depende de quem a faz.

B7- Veio a de matemática: os alunos estavam como nunca estiveram. Não diziam nada, estavam completamente diferentes. Ela pode ver que não é assim sempre, é porque vem alguém de fora.

B4- Não precisa de ser supervisão de muito tempo: quinze, ou vinte minutos e pode ser entre os pares.

B7- Nós fazemos isso entre nós

B1- Eu, no fim de contar uma história, penso que podia ter feito desta ou daquela maneira

B3- Estou a pensar: será que fiz bem? Mas explico à colega o que se passa com a criança.

B7- Gosto de estar de porta aberta, por isso, quem passa vê lá para dentro.

**E- Já foram supervisores, ou supervisionados? Como se sentiram?**

B8-Nunca fui supervisionada. Como supervisora, não sei: tive estagiárias em formação.

B4- E das AEC. A supervisão também se faz fora da sala, nas atividades, pela observação dos alunos, se gostam, se estão felizes

B2- Pois é: levamos sempre para ser por colegas, mas não quer dizer que não haja outras formas.

B7- E quando estava eu no estágio.

B2- E quando vem a inspeção.

B7- A da inspeção é administrativa.

**E-Para terminar este ponto, vou ler uma frase e pedir a vossa opinião sobre o que ela diz: “há quem considere que a supervisão se aplica à administração e ação inspetiva, mas também há quem contraponha uma supervisão reflexiva, colaborativa ou de auto-supervisão para o desenvolvimento profissional.”**

B4- Quando fazemos a reflexão dos resultados. Reflexão é uma forma de supervisão; se se foi justo a dar as notas.

B8- Eu gosto das fichas iguais do agrupamento, porque me ajudam a pensar, a comparar...

B7-Eu e outras colegas conversamos sobre as notas dos nossos alunos.

B8- ... É bom porque abriu outras perspetivas. Comparar uns com os outros leva-nos a refletir.

B7- Tenho certa dificuldade em fazer auto-avaliação a mim própria.

B8-Para quem está numa turma isolada, ter feedback é bom.

B7-Conseguimos aferir, mas somos rotulados pelas fichas.

B4- Faz-nos bem refletir e pensar: eu tive estas notas e o colega do lado diz que foi difícil, mas depois tem estas notas.

**E- Vamos agora falar mais sobre o centro escolar. Gostava que escolhessem uma palavra que, na vossa opinião, caracterize o trabalhar num centro escolar.**

B1- Olha: desabafar! Mas, articulação. Acho que é articulação.

B4/B5- Sim: articulação.

B8- Partilha, troca de ideias.

B2- Ajuda, apoio.

B5- Amizade, camaradagem, porque nas escolas pequenas só nos víamos...

B4- Temos mais condições e há outros problemas associados.

B8- Tecnologias.

B7- Interajuda com vários e também *desafiedade*, não sei se existe essa palavra!

B4- Na escola pequena, se nos déssemos mal, era só um... Aqui há mais escolha, se não nos dermos bem com um, damos com outro.

B7- Ainda hoje fui à sala da B6: o que é que achas? A B8 veio à minha sala: o que é que entendes deste desenho?

B2- Eu tenho algumas dificuldades a nível da informática: há sempre um, alguém a quem possa recorrer para me ajudar.

B3- Leque mais abrangente.

B1- Sim!

B8- Sem dúvida!

B4- Aprende-se para os dois lados: se o colega diz que não resultou, olha... Estamos em formação constante.

B2- E mesmo entre ciclos: conhecimento....

B4- A B1, consegue acompanhar a evolução dos meninos que foram da sua turma (*com a passagem deles para o 1º ciclo*) e ao ver que tem bom desempenho nesta ou naquela área estabelece relações com estratégias que usou no pré-escolar.

B6-Eu também: os que vem da pré, e eu converso.

B2-Nas aprendizagens curriculares e não só!

B1- E até para ensinar os nomes dos materiais. Penso que conhecemos os alunos uns dos outros.

B6-Mas o dia-a-dia é o mais importante: vou dar um conteúdo, então, antes converso: o que achas?

B5-temos as reuniões de não e dizem: vamos trabalhar isto e isto, mas no dia-a-dia é que...

B6-Diz respeito ao nosso meio.

B2- O que nos preocupa, no momento.

B7-E, se calhar, é mais exequível do que o que ficou combinado lá.

**E- Qual a vossa opinião sobre esta frase: “os professores em conjunto serão melhores do que quando estavam sozinhos e podem desenvolver as suas competências, mas nem sempre a colaboração resulta da melhor maneira”?**

B1- A primeira parte, sim.

B8-Estar em grupo é sempre melhor do que isolado.

B2- há sempre alguma coisa que resulta.

B6- O que não quer dizer que não resulte também com quem não quer partilhar.

B2- Se só um na escola antiga, não resultava colega, adeus. Agora, há mais possibilidades de funcionar.

B4- Não é tão íntimo o contacto e varia: um dia com uns e outro com outros colegas.

**E- Acho que já foram dizendo muito, mas só para concluir: quais as vossas opiniões sobre as vivências no centro escolar, enquanto comunidade: em que medida se sentem ouvidos, participantes?**

B1- São muito participativos, isto é uma equipa e ajudam muito.

B5- Mas também temos muita liberdade.

B2- Refilamos quando temos que refilar, estamos à- vontade, porque sentimos que podemos colaborar.

B3- A B1 está sempre recetiva.

B1- Tenho pena de não conseguir fazer mais, mas também tenho a turma...

**E- E pronto: acabaram as minhas perguntas. Agradeço-vos mais uma vez a vossa colaboração, que foi muito importante para mim. Não sei se tem alguma coisa mais que queiram dizer... eu talvez tenha de fazer, depois, noutra altura, mais algumas perguntas, se vir que ficou alguma pergunta para trás, mas, não sei se vocês querem falar de algum assunto...Não? Então, obrigada por tudo. Depois, darei feedback, quando acabar o trabalho.**

### **5.3- Centro Escolar C (CE-C)**

**Participantes** (código por ordem aleatória, iniciado com a sigla do estabelecimento: C1; C2; C3; C4; C5; C6)

E- entrevistadora

**Data e Local**- 17 de maio de 2018.

A entrevista decorreu durante a hora de almoço

**Duração**-1 hora.

E- Boa tarde, colegas! Obrigada por partilharem comigo este vosso tempo, que é de descanso e é privado. Fico-vos muito reconhecida por isso.

Como a X. vos terá dito, pedi para se encontrarem comigo, porque estou a fazer um estudo e precisava da ajuda de todos os colegas do agrupamento que vieram das escolas isoladas para o centro escolar. O estudo é sobre supervisão, colaboração e centros escolares. Esta entrevista de grupo não vai ser gravada. Vou só registar as vossas opiniões, mas não identifico os vossos nomes de maneira nenhuma. Também queria dizer, como vão ver nas fichas que vou distribuir, além da confidencialidade de tudo o que dissermos aqui dentro, também terão, depois, acesso aos resultados, quando eu terminar, mas, de qualquer forma, podem sempre sair, se não quiserem ficar. Podemos começar?

C3- anda lá, vamos ver se damos conta do recado!

Claro que sim. Vamos mesmo só conversar entre nós. Como disse, vocês estão aqui porque vieram para o centro a partir de escolas distribuídas pelas freguesias. Então, queria que partilhassem quais as coisas que deixaram para trás e vos custou mais, nessa transição.

C1-eu digo já: os recreios eram mais espaçosos.

C6- Eu ainda sinto saudades daquela escola que me permitia trabalhar e conviver entre crianças e professor e do recreio espetacular.

C3- E os pais, a natureza.

C5- Havia um acolhimento familiar.

C2- E mais proximidade entre crianças e professores, mais liberdade e menos confusão.

C4-Os recreios eram mais calmos, havia menos violência entre os garotos, entretinham-se melhor...

C5-Os alunos conversavam mais connosco.

C2- Havia uma identificação maior com o meio.

C4-...maior proximidade entre pais e professores e o meio.

C3- E entre os professores e os alunos.

C6-Tenho uma frase de uma aluna, no final do último ano “esta escola é que é boa. Aqui podemos brincar, dançar, correr e até aprendemos”. No fundo, nós não víamos muito a aprendizagem no tempo de brincadeira, mas aprendiam, naquelas vivências do intervalo. E eram mais amigos uns dos outros.

**E- Sentiram-se apoiados, ou perdidos... como foi essa fase de transição com a saída das escolas para vir para o centro escolar?**

C4- Senti-me bem. Vim há nove anos. A maior parte das colegas também estava pela primeira vez.

C1- Senti-me bem, porque não há tanta papelada como quando éramos sozinhos.

C5- Fui muito bem recebida pelos colegas e mesmo a integração das crianças foi muito natural.

**E- O que consideram que melhorou/piorou com a passagem para os centros escolares, do ponto de vista pessoal?**

C6- Melhorou a partilha. Temos com quem conversar.

C1- Quando há.

C5- Mas, pelo menos o convívio.

C6- Passei a ter só um ano de escolaridade. Eu e as colegas que trabalhavam no mesmo ano que eu, sempre articulamos o trabalho, partilhamos materiais e ideias.

**E- Pegando aqui nas palavras da C6, pergunto se se consideram que a transição conduziu a mudanças nas vossas práticas, à melhoria de desempenho...**

C3-temos mais materiais, condições melhores, como a climatização, computadores, quadro interativo.

C6- A partilha de experiências.

C4-Os espaços físicos, como a biblioteca.

C6- Temos tudo o que nos faz falta dentro do mesmo espaço.

C5- eu já trabalhava igual.

C2- Mas aqui encontram-se as crianças todas.

C5- Melhorou por ter um só nível, mas o meu empenho é o mesmo.

C2- Acho que é ao contrário: as crianças conseguiam identificar-se muito melhor com o meio, com essas vivências e eu aproveitava esses recursos. Aqui estamos mais longe e temos crianças de diferentes meios e muitas vezes não conseguimos ir ao encontro das motivações de cada uma. Não quer dizer que não se tente, mas é mais complicado.

C4- Vive-se a 200%. É mais acelerado e desgastante. Mas o currículo também alterou muito e contribuiu para isso. Aumentou de tal forma que contribuiu para que haja mais tensão. Andamos mais estressados e os garotos mais agitados, porque exigimos cada vez mais em menos tempo. A exigência é maior em termos de desenvolvimento curricular.

C6- Havia mais contacto com os pais, mas eu sofri um choque grande, porque todas as semanas tinha pais interessados em querer acompanhar os filhos, nas escolas pequenas. Participavam nas festas, ou passavam por nós na rua, delegavam o ensino para o professor. Aqui querem vir saber.

C2- Os pais preocupam-se bastante em acompanhar as crianças.

**E- Estas mudanças de práticas, com a vinda para o centro escolar, tiveram alguma influência, quanto à articulação e à inovação?**

C2- Facilita a articulação.

C3- A articulação é maior.

C4- Já articulávamos. Os meninos [da educação pré-escolar] iam ao primeiro ciclo. Já havia visitas e atividades, porque já se exigia...

C1- Aqui é muito mais. Estamos no mesmo edifício. É mais fácil.

C4- ...Mas não estávamos no mesmo edifício. Era preciso transporte.

C3- Havia muito mais saídas.

C4- Havia mais liberdade para flexibilizarmos o currículo.

C6- Ajuda a atender mais aos alunos [com mais dificuldades], porque podemos conversar mais umas com as outras.

C3- Desabafar

C5- Perceber que o outro lado também tem dificuldades

C4- Achamos que vamos ter grupos uniformes no centro, mas isso não acontece.

**E-Vamos agora falar um bocadinho sobre supervisão. Qual é a primeira palavra que a supervisão vos faz lembrar?**

C1- Chatice.

C4-Controlo.

C3-Nunca é no aspeto formativo.

C2-Rotular.

C5-Não nos traz nada de novo, não nos ajuda em nada.

**E- Já foram supervisoras, ou supervisionadas? Como se sentiram?**

C5- Fui em dois momentos supervisionada, uma delas, oficial, para subida de escalão. E o que me trouxe de novo? No ano passado, foi uma supervisão quando a senhora diretora veio: continuei a dar a aula.

C6- Nesta formalidade, não. Tive uma entrevista com a senhora diretora. Tivemos aulas com atividade, comum, por exemplo, na drive informática. Não me supervisionou a mim, aplicou os testes.

C5-Temos uma formação em matemática que temos uma mediadora que sinto-me à vontade. Ela entra lá...

C6- E o PNL: a I. vinha ver a aula de aplicação da formação.

C5- Eu assim também queria uma aula assistida: não custa nada.

C6- Eu sabia que ao fim ia ser avaliada. Apesar de me dar bem com a O. e de ter trabalhado com ela.

C3- No tempo dos inspetores. E nas aulas assistidas de quando há formação.

C4- Quando falei no controlo, é ver como o professor dá aula, se dá ... Mas também temos a partilha dos testes- o agrupamento supervisiona. Se há estatística, comparação de resultados, isso é supervisão.

C5- Sinto-me à vontade (com a mediadora de matemática). Ela está lá...

C5- Então, nesse sentido estamos sempre a ser supervisionados.

**E- Estamos a terminar esta parte da entrevista, mas, antes, queria que dessem as vossas opiniões sobre esta frase: “há quem considere que a supervisão se aplica à administração e ação inspetiva, mas também há quem contraponha uma supervisão reflexiva, colaborativa ou de auto-supervisão para o desenvolvimento profissional.”**

C5- Olha, o que eu sinto é a primeira parte da frase, embora, por aquilo que vou lendo, a supervisão devia ser a segunda frase.

C4-A reflexão, sim.

C6-A supervisão foi criada nesse sentido de reflexiva, mas...

C4-Reflexiva entre colegas.

C6- Com a progressão na carreira, há que ter a primeira frase, embora a supervisão deva ser a segunda frase.

C3-Era excelente se fosse a segunda parte. Não a tradicional feita por colegas, porque é pior, mesmo sem classificação. Isso implica logo um juízo de valor sobre alguém, o palavrão em si: supervisão.

C2- Ver de um ponto superior. Mas entre pares, partilhas as coisas.

C3- Mas nunca é simples, porque tens de escrever.

C2- Entre pares, a imparcialidade é impossível.

C3- E sem ser de pares também...

C6- Depois tivemos uma conversa que ela achava que eu podia mudar e eu posso não concordar. Ela só lá foi uma hora, não conhecia a turma...

C2- Mas ajuda sempre. É outro ponto de vista. Dá para nós compararmos.

**E- Vamos, agora, falar um bocadinho sobre as nossas dinâmicas no centro escolar. Numa palavra, o que acham que caracteriza o trabalhar num centro escolar?**

C3- Stress

C1- Colaboração

C5- Não é colaboração, mas estamos sempre envolvidos no trabalho de todos

C4- Não sentimos tanto o isolamento

C6 –Este ano é a festa de finalistas. Não somos nós, 'o 4.º ano, mas sabemos...

C4- A partilha. Há partilha. Podia ser maior ou menor, mas há.

C6- ... E ajudamos, se nos pedirem a colaboração.

C5- Numa escola mais isolada, temos uma dúvida, vamos falar com quem? Aqui temos mais oportunidade de tirar dúvidas.

C2- Se me perguntassem se preferia trabalhar numa escola pequena ou num centro escolar, eu preferia a escola.

C4- Aqui sentimos mais pressão.

C5- Há mais vida nos meios pequenos quando lá existe uma escola

**E- Consideram que o facto de terem ido para o centro escolar, isso refletiu-se em alguma mudança, nas vossas práticas?**

C6- Mudou. Trabalho há seis anos com uma colega e nós encaixamos, articulamos...

C3- Sim!

C6- ... Muito bem e complementamos: o que falta a uma a outra complementa.

C3- Existe mais ao nível de ano, turmas do mesmo ano.

C5- Desde que haja uma boa relação com a colega. Se não simpatizasse não me esforçava por haver essa partilha.

C3- Tem de haver essa empatia.

C6- o que é que eu ia partilhar na escola isolada se a colega tinha meio diferente? Agora tentamos ir no mesmo ponto da matéria, das planificações, etc.

**E- Costumam ir, espontaneamente, às salas de aula das colegas, para conversar, pedir ajuda numa dúvida?**

C3- Só quando é preciso.

C6- Às vezes

C3- Às vezes, mas há pessoas que fazem da sala um território.

C5- Se estou a trabalhar num projeto vou à colega para ela ouvir, para tirar dúvidas. No nosso corredor é melhor.

C1- Nós também no pré-escolar.

C4- Às vezes, vou à C6 tirar dúvidas

C6- Há alturas em que há ideias que temos e partilhamos. O estar no centro é bom por causa das boleias. E ao ir para casa, dá para desabafar e conversar.

**E- O que é que acham mais proveitoso para o vosso trabalho: as reuniões calendarizadas, o trabalho individual do professor, a partilha de materiais, as conversas, o trabalho em pequenos grupos, o trabalho com um/uma colega em especial... ), ou outras práticas?**

C3- As reuniões.

C5- As reuniões de ano, se forem bem conduzidas e naquele período, são um fio condutor que depois, ao nível do estabelecimento, se pode usar. Depois partilhamos materiais e ideias, ao nível do centro.

C3- Às vezes é mais proveitoso o contacto com colegas do mesmo ano. As orientações gerais, tudo bem [nas reuniões], mas o específico é com o colega.

C2- Também as reuniões e a partilha de ideias, de estratégias.

C1- E a partilha de materiais.

C3- E os trabalhos em pequeno grupo, eu acho que no grupo de ano, no centro.

**E- Então, depois do que disseram, qual a vossa opinião sobre esta frase: “os professores em conjunto serão melhores do que quando estavam sozinhos e podem desenvolver as suas competências, mas nem sempre a colaboração resulta da melhor maneira”.**

C6-Um professor tanto é bom sozinho, como acompanhado. Se é bom profissional trabalha bem sempre. Se calhar no centro há uma maior vigilância do trabalho.

C3- Há mais conhecimento.

C4- Uns puxam pelos outros.

C5- A colaboração pode não resultar.

C4- Às vezes estamos no nosso cantinho muito bem e vamos beneficiar [se falarmos com outros]. Se calhar, ao conversarmos, posso pensar: olha, não falei disto [com os alunos], vou tentar.

C6- Ou ao contrário: ela falou, mas isto não me interessa.

C2- Tem a ver com os feitios e personalidades que às vezes chocam.

C6- Não há colaboração sem empatia.

**E- Ainda quanto às dinâmicas no centro: sentem-se ouvidos, participantes?**

C4- Somos ouvidos e o grupo toma decisões. Às vezes, vem diretrizes e nós até tomamos decisões.

C6- O que vem de cima tem de ser feito.

C3- Somos ouvidos na medida e que é possível.

C4- Somos ouvidos, mas depois...

C3- Está mais balizado.

C1- Não há tanta liberdade.

C5- As atividades que fazemos no centro somos nós que as decidimos, mas há as que são decididas pelas cúpulas.

C3- Mesmo assim, houve alguma discussão.

C4- Mesmo quando eu não concordo, posso dar a minha opinião, mas que pode não ser aceite

C2- Somos um bocadinho bombardeados com o que vem de fora.

**E- Chegamos ao fim. Agradeço-vos mais uma vez a vossa paciência, a vossa disponibilidade, as vossas opiniões. Depois, quando terminar tudo, darei o feedback, quanto às opiniões globais. Entretanto, poderei precisar de voltar para abordar melhor algum assunto que não tenha ficado bem claro, mas, da vossa parte, será que querem dizer mais alguma coisa? Querem completar alguma ideia que achem que não ficou bem expressa?**

C1- Olha, até gostei. Não costumo almoçar aqui, mas gostei deste bocadinho.

#### **5.4- Centro Escolar D (CE-D)**

**Participantes** (código por ordem aleatória, iniciado com a sigla do estabelecimento: D1; D2; D3; D4; D5; D6

E- entrevistadora

**Data e Local**- 18 de junho de 2018.

A entrevista decorreu na hora de almoço, na sala do estabelecimento destinada a esse efeito

**Duração**- 1 hora

**E- Olá, colegas! Obrigada por estarem aqui, hoje a dispor do vosso tempo para me ajudar no meu trabalho. Penso que todos saberão que o objetivo é conversarmos juntos, numa entrevista de grupo, para eu recolher informações para o meu trabalho, no mestrado de supervisão. Vou fazer algumas perguntas que tem a ver com a supervisão e também com a mudança das escolas pequenas para o centro escolar, por isso é que não estão todos os colegas, mas só aqueles que vieram das escolas nas freguesias. Claro que todas as nossas conversas são confidenciais: eu só vou recolher dados, mas o vosso nome nunca aparece e tudo o que conversarmos é para ficar entre nós. Vou distribuir estas fichas que explicam esse processo de confidencialidade e como diz aí, estais à-vontade, se não quiserdes participar, ok? Então, se pudermos começar, queria, primeiro, que relembrássemos aquele tempo em que estávamos nas escolas. Como se passou essa mudança para o centro escolar, o que vos custou mais a deixar, o que consideravam positivo, nessas ambientes escolares?**

D1- A autonomia.

D3- O sossego, menos crianças

D5- E a proximidade das crianças, a qualidade dos recreios, a proximidade entre profissionais e crianças.

D6- Faltam os recreios tradicionais, de terra.

**E- Como decorreu essa transição das escolas para trabalhar no centro escolar: sentiram-se apoiados, perdidos...?**

D2/D4- Foi brutal.

D2-Foi assim: nós começamos o ano letivo na escola pequena e depois tivemos de mudar para o centro, logo a seguir.

D4- A minha situação foi de ensaios para a inauguração, em vez de nos adaptarmos. Eles [os alunos] sentiram-se perdidos e nós também.

D2- Recebi o resto da minha turma de 4.º ano, que veio de escolas diferentes e entreguei a turma que tinha. Foram duas ou três semanas que quebraram. Mas, fora essa situação, acho que a transição de um sítio pequeno para um centro escolar é complicada.

D3- Não esquecendo a parte dos pais, que também foi complicada. Não percebiam.

D4- O vir de autocarro.

D2- Foi muito agitado.

D2- O barulho põe-me doente.

D1- O 1º ciclo tem a vantagem de se trabalhar em equipa, por causa dos temas. O nosso trabalho de sala de aula é um bocado solitário e aqui foi uma das grandes diferenças positivas que eu senti.

D5-Melhorou a parte dos materiais e equipamentos, o termos biblioteca.

D1- A nossa escola [foi o que eu senti que perdi].

D3- Mas os recursos humanos pioraram, porque não temos tanta ajuda como tínhamos nas escolas pequenas. Estávamos mais próximos e qualquer coisa que precisássemos era mais rápido. Aqui há mais burocracia. Lidávamos diretamente com a junta, a câmara.

**E- Como tem lidado com diferenças de opinião, agora que trabalham com um grupo mais alargado de colegas?**

D2-Aqui toda a gente participa, dá a sua opinião, mas depois não resolvemos nada e depois resolvemos à última da hora.. Mas expomos as nossas ideias e depois lá resolvemos.

D4-Não podemos fazer o que queremos. Temos mais regras.

D1- É uma coisa difícil de lidar, quando não posso por em prática tudo o que gostaria.

**E-Que diferenças sentem entre a maneira como se organizavam nas escolas pequenas em relação à forma como se organizam no centro escolar?**

D4- Não há diferenças.

D1-Tínhamos a nossa sala independente.

C3- De qualquer maneira tem sempre certas vantagens. Vamos articulando.

D4-É a partilha, sobretudo quando temos uma, duas turmas do mesmo ano.

D2- Mas tinha mais coisas expostas.

D5- Aqui o tempo voa, não há tempo para tudo.

D1- Nas escolas pequenas a adesão aos projetos era menor. Agora não é assim: a qualidade do ensino é medida pelas atividades que fazemos e temos que fazer a planificação, etc.. não sobra tempo para o resto.

**E- Já se foi falando de articulação e de inovação, mas querem acrescentar mais alguma coisa? Será que trabalhar juntos no centro escolar teve influência nas práticas de articulação, ou de inovação?**

D1- É muito fácil: temos muitos momentos em que nos juntamos.

D5- Articulação de projetos.

D3- Articulamos. Eu estou a articular bem com eles todos nas atividades.

D4-É o bem que o centro trouxe: articulamos mais.

D3- É mais fácil.

D2- Nas escolas isoladas não era prático, porque as escolas estavam separadas.

D1- O que fazíamos era procurar outras formas, como almoçarmos juntos.

**E-Como fazem para encontrar novas ideias, estratégias e recursos pedagógicos, ultrapassar dificuldades em relação a determinados alunos?**

D1- É sozinha.

D2- Nós conversamos muito, não será bem para encontrar estratégias, mas ao conversarmos, ao vermos a forma como resolvem as [*dificuldades*] delas e o facto de haver tanta gente com tantas opiniões.

**E-Agora sobre a supervisão. Conseguem dizer qual a primeira coisa que esta palavra vos lembra?**

D6- Avaliação.

D2- Controlo.

D1- Desfasamento da realidade.

D2- Quem cai de paraquedas na sala com uma lista de pré-requisitos não está contextualizado. Se os alunos estiverem num dia mau...

D1- Acho que a supervisão, para funcionar corretamente, só havia de ser com as pessoas de apoio, porque estão na sala. Se é alguém que deixou de ser professor para ser

supervisor...Para mim, só se for um par e que está a fazer o mesmo que eu. Não gosto nada do tema da supervisão: é pidesco.

**E- Lembram-se de quando foram supervisores, ou supervisionados: o que sentiram?**

D5- Nunca fui supervisora, só das auxiliares, de colegas, não.

D3- Não gosto desse papel.

D2- Tive um grupo de estagiárias. Achei que não tinha bagagem, experiência para ser supervisora.

D4- Fui, aqui [supervisionado] e não gostei como foi feita. Mete-me medo. Vingança, classificação!

D2- Nunca sabes com que ideia ficou a pessoa.

D1- Há diferenças entre aquela [supervisão] da avaliação de desempenho, de progressão. Agora quando vem cá por suspeita de alguma coisa... Tive, uma vez, um inspetor e foi numa perspetiva construtiva.

D4- Mas há outros que não.

D5- Comigo não foi má. A colega entrosou-se no grupo. Mas de qualquer modo, estava nervosa. Correu bem, mas não é um papel que eu goste.

**E- Lembram-se de outras situações de supervisão, por exemplo, no centro escolar?**

D1- Quando nós faltamos e vem outra pessoa que fica com a nossa turma ela fica com ideia de como estão os alunos.

**E- Tenho, agora, aqui uma frase que gostava que vocês comentassem: “há quem considere que a supervisão se aplica à administração e ação inspetiva, mas também há quem contraponha uma supervisão reflexiva, colaborativa ou de auto-supervisão para o desenvolvimento profissional.”**

D1- A auto-supervisão fazemos diariamente

D2- A autorreflexão, o que falamos uns com os outros, mas não considero isso como supervisão, é como colaboração e como partilha. Se uma pessoa está mal vai procurar refletir.

D1-E as fichas de avaliação que vamos ver onde estamos mal e é preciso melhorar.

D2- E só consegues partilhar se te entenderes bem com eles, porque te estás a expor.

D1- O ideal era o sucesso educativo da escola ser entendido como um todo e não só de cada professor. Se os resultados do V. se refletissem em todos nós, era diferente. Temos de caminhar um bocadinho para aí, para a colaboração. O problema é a burocracia.

D2- O problema é que trabalhamos de uma forma arcaica.

**E-Vamos agora centrar-nos no centro escolar. Querem pensar se as afinidades profissionais com colegas do centro escolar tem tido influência nas vossas práticas?**

D6- Eu e a D2 estamos sempre uma na sala da outra e: tens isto, tens aquilo?

D5- É a troca de ideias.

D4-É a confiança e a afinidade entre as pessoas que faz com que se abram e se exponham.

D5- Influencia muito.

D1- As conversas.

D3- E também com uma colega em especial. É produtivo se a pessoa se der bem.

D2- É produtivo em grupos pequenos.

D1-Durante o lanche acabamos por falar de coisas de escola.

D2-as reuniões com o grupo todo não - só para uniformizar. As realidades são diferentes e não há uma verdadeira partilha. O pequeno grupo no centro escolar é melhor. Só sobre fichas de avaliação é pouco, é redutor. Uma reunião calendarizada e se não acontece nada? Não interessa. É melhor quando é espontânea.

**E- O que é que esta frase vos diz: “os professores em conjunto serão melhores do que quando estavam sozinhos e podem desenvolver as suas competências, mas nem sempre a colaboração resulta da melhor maneira”.**

D2- Há um provérbio que diz: mais vale só...

D4-Depende do grupo.

D2- Cada escola tem as suas características. Neste centro já nos conhecemos e isso ajuda. Esta estabilidade é produtiva. Se fosse um grupo muito grande não seria tão fácil, mas às vezes há pessoas conflituosas.

**E- Já foram falando desta questão, mas qual a vossa opinião sobre o que é mais proveitoso para as vossas práticas pedagógicas com os alunos: reuniões calendarizadas, trabalho individual do professor, partilha de materiais, conversas, trabalho em pequenos**

**grupos, trabalho com um/uma colega em especial... ), ou outras práticas de colaboração entre colegas?**

D2- Informal melhor do que formalismo.

D5-Porque depois no grupo grande não te querem ouvir, querem é cumprir calendário.

**E- Então, só para concluir: qual a vossa perceção sobre a existência, no centro escolar, de um espírito de trabalho em comum e de colaboração?**

D2- Nós temos um interesse aqui no nosso centro e interessa ao nosso centro resolver o problema. É a nossa casa. Damos a cara pelo nosso centro.

**E- Muito bem. Temos de terminar, porque está na vossa hora de reiniciar as aulas. Agradeço muito, mais uma vez, terdes disposto do vosso tempo e terdes querido partilhar as vossas opiniões comigo. Vai ser muito importante para o meu trabalho. Com certeza que vos exporei, depois, as conclusões e talvez tenha de voltar para perguntar mais alguma coisa que agora não houve oportunidade, mas depois veremos. Mais uma vez, obrigada e continuação de bom trabalho!**

## Anexo 6- Tratamento de dados do inquérito por questionário sobre supervisão

### Parte I - Caracterização Sociodemográfica

Como se percebe do Quadro A6.54, o qual congrega as respostas às questões de 1 até 6 do questionário aplicado, grande parte dos docentes inquiridos no CE-C não aderiu ao preenchimento (apenas dois em seis preencheram o questionário).

Dos respondentes, predominam os docentes do 1º ciclo do ensino básico (13) e o género feminino (18 docentes).

Relativamente às faixas etárias, verifica-se uma predominância do grupo na década de 50 (9 docentes), embora o tempo de exercício de funções se situe entre os 20 e os 36 anos de serviço (9 docentes assinalaram por igual as faixas 20/25 e 30/36 anos de serviço).

Quanto à sua formação, a generalidade dos respondentes é licenciada (15).

Por último, quanto aos cargos, de entre os itens à escolha, verifica-se haver respondentes de dois centros escolares com cargos: 3 respondentes no CE-A e dois no CE-B.

Quadro A6.40 Caracterização socio-demográfica

Estabelecimento		CE A	CE B	CE C	CE D	TOTAL
Respondentes/ universo do estudo		8 em 8	6 em 8	2 em 6	5 em 6	21
Género	F	6	5	2	5	18
	M	2	1			3
Grupo etário	<45	2	1		1	4
	46-50	2			1	3
	51-59		5	1	3	9
	>59	2		1		3
	NR	2				2
Nível de ensino	Pré-escolar	1	3	2	2	8
	1.º CEB	7	3		3	13
Tempo funções docentes	20/25	6	1		2	9
	30/36		5	1	3	9
	36/38	2		1		3
Grau académica	Mestrado	3			Incompleto-1	4

	Licenciatura	4	6	2	3	15
	Bacharelato				1	1
Cargo	Coordenador de ciclo		1			1
	Coordenador de ano	2				2
	Coordenador estabelecimento	1	1			2

Fonte: inquérito por questionário

## Parte II – Experiência e Formação Profissional nas áreas da Supervisão e Avaliação de Desempenho Docente (ADD)

No Quadro A6.55 podemos constatar as respostas dos participantes às questões 7 até 9.1, as quais evidenciam, por um lado, uma escassez de formação específica na área muito elevada, pois apenas um docente efetuou formação de longa duração e outro de curta duração, ambos integrados no CE-A.

Nenhum dos respondentes foi avaliador de desempenho docente, ou supervisor.

Já relativamente a terem sido supervisionados, quase todos os docentes o foram (excluindo-se apenas 2 docentes no CE-A e CE-B e um docente no CE-C).

Quadro A6.41 Experiência e formação em Supervisão e ADD

Estabelecimento/ respondentes		CE A-8	CE B- 6	CE C- 2	CE D- 5
Formação relacionada com Supervisão e/ou ADD		Mestrado- 1 Curta duração-1			
Avaliador do desempenho docente ADD					
Supervisor não ligado à ADD					
Supervisiona do Contexto	Progressão na carreira	6	4	1	5
	Outros	2			

Fonte: inquérito por questionário

A questão 9.2 do questionário sobre supervisão, articulada com a anterior, incidia na explicitação sobre as diferentes figuras de supervisor que acompanharam os docentes, enquanto supervisionados. Como se percebe no Quadro A6.56, o avaliador de desempenho foi a figura mais recorrente (mencionada por 9 docentes), mas o coordenador de departamento (6 referências) e o diretor do agrupamento (5 referências), também colheram muitas menções.

Talvez seja curioso registrar que apenas dois docentes aludiram ao supervisor de estágio, quando, de um modo geral, todos os docentes foram acompanhados por essa figura, no contexto da sua formação inicial.

Relativamente à figura do formador, houve apenas uma referência.

As respostas a esta questão estão em linha com as mencionadas pelos docentes nas suas entrevistas de grupo focal. Inclusivamente, alguns colocaram em dúvida se isso era supervisão<sup>67</sup>.

Quadro A6. 42 Figura do supervisor

Estabelecimento/ respondentes		CE A-8	CE B 6	CE C 2	CE D 5	TOTAL
Indique a figura do Supervisor	Diretor AE	1	3		1	5
	Avaliador desempenho	3	3		3	9
	Coordenador departamento	2	1	2	1	6
	Supervisor de estágio	2				2
	Inspetor IGE	2				2
	Formador				1	1

Fonte: inquérito por questionário

A questão 9.3 pretendia averiguar quais as perceções dos docentes acerca dos objetivos do momento, ou momentos em que foram supervisionados.

A lista previa um total de itens, embora os docentes apenas registassem alguns deles. Inclusivamente, havia espaço para a introdução de uma ideia diferente.

Sendo que os mais assinalados foram, como se constata no Quadro A6.57, a reflexão sobre as práticas desenvolvidas (12), a observação da prática letiva em sala de aula (9) e a

<sup>67</sup> Os registos integrais dessas entrevistas encontram-se em Anexo 5.

aplicação de grelhas de planificação/avaliação (8), percebe-se uma dicotomia entre um pendor de avaliação e um de reflexão.

Será de notar, porém, que o item “esclarecimentos sobre a profissão” não foi assinalado por nenhum respondente e que a análise de estratégias a aplicar no ensino apenas colheu quatro referências.

QuadroA6.57 Em que consistiu a supervisão

	Estabelecimento/ respondentes	CE A-8	CE B 6	CE C 2	CE D 5	TOTAL
Supervisão consistiu em:	Aplicação de grelhas de planificação/avaliação	4		1	3	8
	Aferição de critérios de avaliação	2		1	2	5
	Reflexão sobre as práticas desenvolvidas	3	4	1	4	12
	Esclarecimento de dúvidas sobre a profissão					
	Troca de impressões sobre os alunos e suas necessidades				2	2
	Análise de estratégias a empregar no ensino	1	1		2	4
	Observação da prática letiva em sala de aula	4	2		3	9

Fonte: inquérito por questionário

### Parte III – Conceito de Supervisão

Neste ponto, que corresponde à questão 10 do questionário, a atenção incide no posicionamento dos docentes acerca do conceito de supervisão, recorrendo para tal a uma escala que vai de 1 (discordo totalmente) até 5 (concordo totalmente).

Dada a elevada relevância desta questão, a extensão dos itens da mesma e a grande disparidade de opiniões dos docentes (aliás, muito notória, entre centros, como entre docentes de um mesmo centro escolar), optou-se por analisar as questões por grupos de questões, em função da sua orientação.

O primeiro grupo direciona-se para a condição: para haver supervisão é necessário. Ou seja, o que a supervisão “requer” (itens 10.1; 10.2; 10.7; 10.13; 10.17; 10.18; 10.19; 10.21;10.23), “implica” necessariamente (10.4 e 10. 5), e “é prática” (10.11 e 10.16).

Da leitura do Quadro A6.58, relativo ao que os docentes consideram que a supervisão requer, evidencia-se, no ponto 10.1 desde logo, em todos os centros escolares, um sentido de supervisão não conotada (pelos menos, exclusivamente) com avaliação (10 docentes consideraram que discordavam totalmente de que a supervisão requer um processo de avaliação); não requer um modelo previamente definido (10.2- nove respostas não concordantes), mas antes um acompanhamento (10.7- sete respostas afirmativas). Contudo esta questão do acompanhamento não é de aceitação muito generalizada, porquanto as opiniões completamente discordantes, ou apenas discordantes são, no seu todo, em número superior (respetivamente seis e quatro). Do mesmo modo, quanto a uma eventual orientação da supervisão, de opiniões divididas: sendo maioritários os docentes que não concordam nem discordam desta necessidade (10.13- 10 respostas), nove se manifestem favoráveis (oito concordam e um concorda totalmente).

Uma breve análise por centro escolar evidencia (conforme o sombreado indica), que, embora haja uma predominante dispersão de opiniões dos inquiridos em cada estabelecimento: o CE A e o CE D são os que mais discordam de uma supervisão conotada com avaliação; o CE C é aquele que mais concorda com a necessidade de aplicação de um modelo; o CE A é aquele para quem o acompanhamento do processo de supervisão é um fator importante; e o CE C é o único que não revela dificuldade em tomar uma decisão acerca da necessidade de orientação na supervisão, concordando/ concordando completamente com a mesma.

Retomando a análise das respostas, o envolvimento das lideranças na supervisão (10.18) apresenta um posicionamento predominantemente negativo: sendo que dez docentes não concordam nem discordam, doze são não concordantes (seis não concordam totalmente e seis não concordam).

Um fator distinto, relativo a aspetos de observação da prática letiva em sala de aula (10.19), colheu a maioritária discordância dos inquiridos (7 não concordam e seis não concordam totalmente). Neste sentido vão, também, opiniões recolhidas nas entrevistas de grupo focal<sup>68</sup> e nas entrevistas individuais<sup>69</sup>, considerando, muitos docentes, que a observação da

---

<sup>68</sup> Os registos integrais dessas entrevistas encontram-se em Anexo 5.

<sup>69</sup> Os registos integrais dessas entrevistas encontram-se em Anexo 7.

prática letiva, nos moldes atuais (observações esporádicas e descontextualizadas) não são um fator positivo no quadro dos objetivos da supervisão.

O CE C é o único que não tem um posicionamento discordante, quer da necessidade do envolvimento das lideranças na supervisão, quer da realização de aulas observadas.

A questão seguinte (10.21), relativa ao nível do posicionamento do supervisor, enquadra-se nas justificações supramencionadas. Assim, as opiniões discordam e discordam totalmente (respetivamente, sete e três respostas) de que haja um desnível entre supervisor e supervisionado. Porém, há uma certa dispersão de opiniões, entre docentes de todos os estabelecimentos, pois seis docentes não concordam, nem discordam.

Por último, na análise de afirmações relativas ao item “requer”, a questão 10.23, relativa a averiguar as opiniões dos participantes no estudo acerca da necessidade de maior experiência e/ou formação dos supervisores relativamente aos supervisionados, embora cinco docentes se tenham posicionado no item 3 (não concordo, nem discordo), (a maior parte dos inquiridos concordou, ou concordou totalmente com essa necessidade (respetivamente cinco e três).

Analisando por estabelecimento, os CEC e CE D foram aqueles que menos se dispersaram nas suas opiniões, apreciando favoravelmente que os supervisores apresentem um mais elevado nível de conhecimento no desempenho da sua função.

Prosseguindo na análise do Quadro A6-58, apresentam-se as opiniões dos inquiridos quanto ao item “implica”. A afirmação 10.4 foi objeto de discordância por grande parte dos docentes, (sete discordam e cinco discordam totalmente), considerando, assim, que a supervisão não implica uma relação formal, segundo critérios pré-estabelecidos. Os docentes dos centros B e D foram os que mais contribuíram para estes resultados.

Pelo contrário, concordam maioritariamente com a afirmação de que a supervisão implica a relação entre as componentes formal e não-formal do currículo (nove respostas concordam e uma concorda totalmente). Interessante notar que o centro B apresenta uma posição predominantemente contrária.

Passando ao item “é prática”, as afirmações 10.11 e 10.16 reportam-se ao uso de que a supervisão ocorra em dois contextos: respetivamente, na formação contínua e na formação inicial. Ambas as afirmações dividiram as opiniões dos docentes, os quais não

concordam nem discordam (opção 3, respetivamente subscrita por oito e por sete docentes), mas, também, discordam e discordam totalmente (oito e um e sete e um, respetivamente). Ou seja, para muitos dos inquiridos, não é prática haver situações de supervisão na formação contínua, nem na formação inicial.

Sendo notória a dispersão de opiniões, o CE B é aquele que evidencia opiniões mais idênticas, mas sem nenhuma concordante com a afirmação 10.11. Já no item 10.16, o CE C é o único com uma opinião unânime na opção 3 (não concorda, nem discorda da afirmação).

QuadroA6.58 O que é necessário para haver supervisão

A supervisão:	CE	1	2	3	4	5
10.1. Requer um processo de avaliação	A	2	2	4		
	B	4			2	
	C			1	1	
	D	4				1
	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
10.2. Requer a aplicação de um modelo previamente definido	A	3	5			
	B	4		2		
	C				2	
	D	2		2		1
	<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>1</b>
10.7. Requer um processo de acompanhamento	A		2	1	5	
	B	4		1	1	
	C			1	1	
	D	2	2	3		
	<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	
10.13. Requer um processo de orientação	A			4	4	
	B		1	3	2	
	C				1	1
	D	1		3	1	
	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>1</b>
10.18. Requer um processo de liderança	A	1	2	5		
	B	3	2	1		
	C			2		
	D	2	2			1
	<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>8</b>		<b>1</b>
	A	1	3	2	2	

10.19. Requer a observação da prática letiva em sala de aula	B	3	2	1		
	C			1	1	
	D	2	2			1
	<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
10.21. Requer uma relação assimétrica entre supervisor e supervisionado	A	1	2	3	2	
	B	4		2		
	C		1			1
	D	2		1	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	
10.23. Requer que o supervisor tenha maior experiência e/ou formação que o supervisionado	A		4	2	1	1
	B	2		3	1	
	C				1	1
	D				2	1
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	
10.4. Implica uma relação formal, segundo critérios pré-estabelecidos	A		3	4	1	
	B	3	2	1		
	C			1	1	
	D	2	2			1
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	
10.5. Implica a relação entre as componentes formal e não-formal do currículo	A			3	5	
	B		4		1	1
	C			1	1	
	D		1	2	2	
<b>TOTAL</b>		<b>5</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	
10.11. É prática no âmbito da formação contínua de professores	A	1	4	1	2	
	B		1	5		
	C		1		1	
	D		2	2	1	
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>4</b>		
10.16. É prática no âmbito da formação inicial de professores	A	1	2	4		1
	B		4		2	
	C			2		
	D		1	1	2	1
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	

Fonte: inquérito por questionário

Analisa-se, de seguida, com apoio no Quadro A6.59, outros itens da questão 10, sobre o conceito de supervisão, agora relativo a uma condição que não é obrigatória, no processo de supervisão: ou seja, “pode acontecer”.

Assim, os inquiridos consideram (concordam 10 e cinco concordam totalmente) que a supervisão pode acontecer de modo informal (10.6). Os docentes do CE B, porém, tem um posicionamento diferente, manifestando, predominantemente (cinco em seis), que não concordam, nem discordam.

Quanto ao tipo de relação entre supervisor e supervisionado/supervisionados, mormente numa relação diática, as opções dos inquiridos tendem para concordar, ou concordar totalmente (respetivamente 10 e um docentes) com a afirmação 10.8. O CE B é o único com uma posição diferente e desvia-se parcialmente dessa concordância (4 docentes não concordam, embora dois concordem).

Continuando nesta linha, as próximas afirmações (10.10; 10.12; 10.14; e 10.17) prosseguem no aprofundamento das opiniões dos inquiridos acerca do tipo de relação supervisiva, desde a supervisão de grupo, à supervisão de escola e de pares (estas duas numa linha já distinta de cenários supervisivo horizontal), ou à isolada, individual, reflexiva. Como se constata, as opiniões dividem-se.

Assim, quanto à afirmação 10.10, atinente a uma supervisão de grupo, esta não colhe a concordância, nem a discordância de 11 docentes, numa grande dispersão dos demais inquiridos por todas as opções de resposta. Apenas o CE C se demarca afirmando opiniões claramente as suas opiniões, embora contraditórias (um docente concorda e outro discorda).

A afirmação 10.12, relativa a uma supervisão da escola como um todo, colheu opiniões similares à anterior (12 docentes não concordam nem discordam), apesar de as suas características serem completamente diversas, como se explicitou no capítulo quarto. O CE B demarca-se, maioritariamente (3 docentes) não concordando com esta opinião.

Neste leque de formas de supervisão às quais nos vimos referindo, a afirmação 10.14 é aquela que apresenta opiniões mais favoráveis, embora perante uma dispersão de opções que se mantém. Assim, sete docentes concordam e um concorda totalmente que a supervisão pode acontecer entre colegas/pares.

Por último, a afirmação 10.17 invetiva os inquiridos a explicitarem as suas ideias acerca de um tipo de supervisão introspectivo. Contudo, mais uma vez, não há opiniões consonantes, sendo que 11 docentes não concordam nem discordam e os restantes manifestam opiniões

muito diversas, concordando, ou discordando de forma aproximada. O CEC é aquele que não tem uma opinião discordante de uma supervisão que possa acontecer de forma individual, isolada e reflexiva.

Quadro A6.59 Modos de supervisão que podem ocorrer

A supervisão:	CE	1	2	3	4	5
10.6. Pode acontecer de modo informal	A				5	3
	B			5	1	
	C			1		1
	D				4	1
	<b>TOTAL</b>				<b>6</b>	<b>10</b>
10.8. Pode acontecer numa relação diádica entre supervisor e supervisionado	A			3	4	1
	B		4		2	
	C				2	
	D			3	2	
	<b>TOTAL</b>		<b>4</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>1</b>
10.10. Pode acontecer de forma grupal	A		1	4	3	
	B		1	4	1	
	C		1			1
	D	1		3		1
	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>2</b>
10.12. Pode abranger a escola como um todo	A			5	3	
	B	3		2	1	
	C			1		1
	D			4	1	
	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>		<b>12</b>	<b>5</b>	<b>1</b>
10.14. Pode acontecer entre colegas/pares	A		3	2	3	
	B	2		2	2	
	C		1			1
	D		1	1	2	1
	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>2</b>
10.17. Pode acontecer, isoladamente, por reflexão individual	A		1	5	1	1
	B		2	2	2	
	C			2		
	D		1	2	2	
	<b>TOTAL</b>		<b>4</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>1</b>

Fonte: inquérito por questionário

Por último, analisam-se as opiniões dos inquiridos quanto ao contributo da supervisão para alguns fatores relativos à profissionalidade docente.

Com a ajuda do Quadro A6.60, percebe-se, num primeiro olhar, a dispersão de modos de pensar dos respondentes, embora nas afirmações 10.3, 10.15 e 10.22, os docentes do CE C contrariem esta opinião mostrando-se concordantes com o contributo da supervisão para a melhoria da qualidade do trabalho dos professores; para a sua formação contínua e para o seu desenvolvimento profissional. No sentido inverso, o contributo da supervisão para a melhoria das relações profissionais entre professores (10.9) não colheu nenhuma opinião concordante do CE D.

Percebe-se, também, que os fatores selecionados nas presentes afirmações não são sancionados pela maioria dos inquiridos.

Assim (com a exceção supramencionada), não foi, considerado relevante (11 docentes discordaram e um discordou totalmente de tal afirmação) o contributo da supervisão para a melhoria da qualidade do trabalho dos professores (10.3); para a melhoria das relações profissionais entre professores (10.9, sendo que sete docentes discordaram totalmente e quatro discordaram); ou para a sua formação contínua (10.15, sendo que nove docentes discordaram, embora seis tenham concordado e outros seis não tivessem concordado, nem discordado).

Igualmente não concordantes (sete discordaram totalmente e outros sete discordaram), foram as opiniões relativamente ao contributo da supervisão para a melhoria da organização escolar (10.20).

Esta declaração foi a que colheu menor dispersão e maior consenso pela negativa, havendo apenas um docente (CE A) a afirmar concordar completamente com este papel de melhoria da supervisão.

Por último, relativamente ao contributo para o seu desenvolvimento profissional dos docentes (10.22), as opiniões voltaram a ser discordantes, embora um pouco menos (sete docentes não concordaram enquanto quatro discordaram completamente) e mais dispersas, havendo, também, a referir a exceção do CE C, já mencionada.

Quadro A6.43 Contributo da supervisão

A supervisão:	CE	1	2	3	4	5
10.3. Contribui para a melhoria da qualidade do trabalho dos professores	A		5	2		1
	B		4		2	
	C			1	1	
	D	1	2	2		
	<b>TOTAL</b>		<b>1</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>3</b>
10.9. Contribui para a melhoria das relações profissionais entre professores	A	1	2	2	3	
	B	3	2		1	
	C		1		1	
	D	3	1	1		
	<b>TOTAL</b>		<b>7</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
10.15. Contribui para a formação contínua de professores	A		4	4		
	B		4		2	
	C			1	1	
	D		1	1	3	
	<b>TOTAL</b>			<b>9</b>	<b>6</b>	<b>6</b>
10.20. Contribui para a melhoria da organização escolar	A	2	2	4		1
	B	2	3	1		
	C	1		1		
	D	2	2			
	<b>TOTAL</b>		<b>7</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	
10.22. Contribui para o desenvolvimento profissional docente	A	1	4		3	
	B	3	1	1	1	
	C				1	1
	D	1	2	2		
	<b>TOTAL</b>		<b>4</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>5</b>

Fonte: inquérito por questionário

Em síntese, os docentes inquiridos consideram, maioritariamente, que a supervisão requer, ou implica, necessariamente, um processo no qual o supervisor tenha maior experiência e/ou formação que o supervisionado e seja efetuada a relação entre as componentes formal e não-formal do currículo.

Não manifestam uma opinião muito clara quanto à necessidade de que a supervisão constitua um processo de orientação e são discordantes quanto a um tipo de supervisão associada a avaliação, segundo um modelo previamente definido, que implique acompanhamento e envolva as lideranças.

A observação da prática letiva em sala de aula, numa relação assimétrica entre supervisor e supervisionado, formal, segundo critérios pré-estabelecidos não colheu a sua concordância, igualmente.

Por sua vez, não consideram que os contextos de formação continua, inicial sejam aqueles onde é prática acontecer a supervisão.

Acerca dos diferentes modos de supervisão, sempre salvaguardando opiniões minoritárias existentes numa dispersão de respostas já referida, foi considerado que a supervisão pode acontecer de modo informal e, também, numa relação diática.

Já não concordam, nem discordam quanto a uma supervisão de grupo, ou de escola.

Posição inversa, favorável, foi manifestada, ainda que pouco claramente, quanto a uma supervisão entre colegas/pares.

A última afirmação deste grupo, relativa a uma supervisão que possa acontecer de forma individual, isolada e reflexiva não mereceu uma posição decisiva, quedando-se a maioria dos participantes respondentes, por uma opinião não concordantes, nem discordante.

No grupo relativo ao eventual papel da supervisão, com uma expressão maioritária, desmereceu a concordância de muitos dos inquiridos acerca do contributo da supervisão para a melhoria da escola, para a formação contínua dos professores e para o correspondente desenvolvimento profissional docente, ao nível da melhoria da qualidade do seu trabalho, das suas práticas, ou das relações profissionais entre docentes.

Um panorama muito negativista, mas, de facto, em linha com os diálogos recolhidos nas entrevistas de grupo focal e individuais.

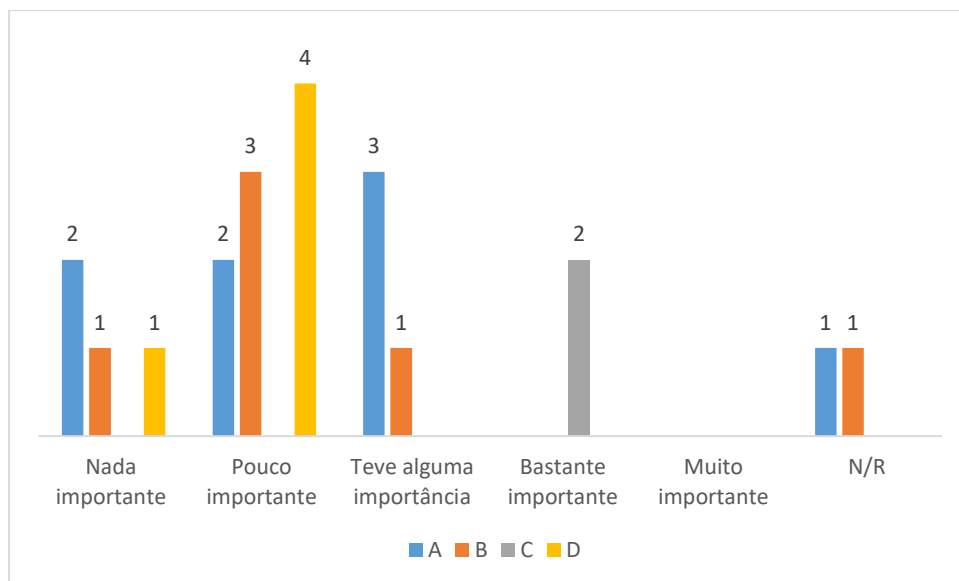
#### **Parte IV – Impacto da supervisão nas práticas pedagógicas**

Nesta última parte do questionário, na questão 11, aborda-se o papel da supervisão de que os docentes foram alvo nas suas práticas pedagógicas, utilizando uma escala de um a cinco, em que um corresponde a “nada importante” e cinco a “muito importante”, como se pode perceber do Gráfico A6.5.

Estas respostas incidem, comprovadamente, no sentimento de ineficácia da supervisão nas práticas dos docentes: nenhum as considera muito importantes; apenas os dois docentes respondentes do CE C consideram bastante importantes; tiveram alguma importância para

três docentes do CE A e um do CE B; foram pouco importantes para quase todos os inquiridos respondentes do CE D ( 4 em 5), bem como para a maioria dos docentes do CEB (três) e para dois dos respondentes do CE A; por sua vez foram nada importantes para dois docentes do CE A e um docente dos CE B e CE D.

Gráfico A6. 4 Em que medida considera que a supervisão de que foi alvo teve um papel importante nas suas práticas pedagógicas?



Fonte: inquérito por questionário

A questão seguinte (11.1) solicita uma resposta aberta, explicitando a eventual influência da supervisão nas práticas de cada um dos docentes.

Como evidencia o Quadro A6.61, mais uma vez emerge um pendor negativista (seis docentes), sendo que cinco docentes referem não ter sido nenhum o impacto da supervisão de que foram alvo nas suas práticas, enquanto um outro menciona, mesmo, os constrangimentos emocionais que esse momento supervisivo lhe provocou.

Porém, quatro docentes mencionam fatores positivos, ao nível das práticas e das atitudes reflexivas.

Constata-se que os docentes do CEB e CE C se mostram afirmativamente positivos e que os do CE A se dividem, enquanto os seus colegas do CE D apenas afirmaram fatores negativos, ainda que sem explicitar quais as áreas.

Quadro A 6.61 Elencagem de áreas de Influência da supervisão nas práticas dos docentes

CE	Positiva		Negativa	
A	Melhoria da prática letiva	1	Nenhuma	2
			Stress, baixa autoestima profissional	1
B	Reflexão de estratégias e metodologias aplicadas	1		
	Reflexão para a melhoria da prática letiva	1		
C	Definir estratégias, analisar e avaliar-1	1		
D			Nenhuma	3
<b>TOTAL</b>		<b>4</b>		<b>6</b>

Fonte: inquérito por questionário

A última questão do inquérito por questionário sobre supervisão (11.2) visa o papel do supervisor.

Os inquiridos foram convidados a elencar as três dimensões que mais valorizam, numerando-as por ordem de prioridade.

Como se percebe da leitura do Quadro A6.62, foi assinalada como primeira prioridade Promover a reflexão (12 docentes de todos os estabelecimentos).

Relativamente, ainda a esta primeira prioridade, referidas por um docente cada uma, foram indicadas as seguintes dimensões: Orientar; Expor modos de promover a aprendizagem; Construir autoconfiança.

Relativamente à segunda prioridade, foi selecionada por cinco docentes a dimensão analisar práticas. De notar que esta dimensão foi considerada relevante, para três docentes, como terceira prioridade. Apesar de ser a mais votada, na globalidade, só obteve o aval de dois estabelecimentos (CE B e CE C) sendo que os docentes do CE A e do CE dispersaram as suas escolhas, com a exceção da dimensão Construir autoconfiança que colheu duas menções do CE A.

Como terceira prioridade cinco docentes (um do CEA e quatro do CE B) selecionaram a dimensão Promover indagações e questionamento.

Os restantes docentes do CE A e todos os do CE C e do CE D dispersaram as suas opções por várias dimensões.

Não foram selecionadas por nenhum docente para qualquer prioridade, as dimensões: Regular o(s) processo(s) ensino aprendizagem; Questionar procedimentos; Expor modos de explorar o ensino; Inspeccionar.

Quadro A6. 62 Opções dos docentes quanto à questão “Para si, qual o papel do Supervisor?”

PRIORIDADE	CE	1	2	3
Definir estratégias e procedimentos de trabalho	A			
	B		1	
	C			1
	D		1	
	<b>TOTAL</b>			<b>2</b>
Promover a reflexão	A	2		
	B	6		
	C	1		
	D	3		
	<b>TOTAL</b>	<b>12</b>		
Negociar	A			
	B			
	C			
	D			1
	<b>TOTAL</b>			
Analisar práticas	A			1
	B		4	
	C		1	1
	D			1
	<b>TOTAL</b>		<b>5</b>	
Orientar	A	1	1	
	B		1	
	C			
	D			
	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	
Expor modos de promover a aprendizagem	A	1		
	B			
	C		1	
	D		1	
	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	

Promover indagações e questionamento	A		1	1
	B			4
	C			
	D			
<b>TOTAL</b>			<b>1</b>	<b>5</b>
Rever ideias	A			1
	B			
	C			
	D			
<b>TOTAL</b>				<b>1</b>
Avaliar	A			
	B			1
	C			
	D			
<b>TOTAL</b>				<b>1</b>
Construir autoconfiança	A		2	
	B			1
	C	1		
	D			1
<b>TOTAL</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
Regular	A			1
	B			
	C			
	D		1	
<b>TOTAL</b>			<b>1</b>	<b>1</b>

Fonte: inquérito por questionário

## Anexo 7- Entrevistas individuais

### 7.1- Entrevista ao docente D1

E- entrevistadora

D1- docente

Data e hora- 10 de fevereiro de 2020, hora de almoço

**E 1- Na entrevista de grupo, referiu ter pena de ter deixado a escola pequena e identificou como fatores a "autonomia, a nossa escola"- quer explicitar esta afirmação?**

D1- Na escola de lugar único e dimensão mais pequena, a burocracia é menor. Era possível mais autonomia sobre o como fazer e quando fazer. Numa escola maior e com as características do nosso agrupamento, com uma educação mais cooperativa, porque temos de articular as atividades com as colegas, e isso, já há mais logística. Agora é um facto que, nas escolas pequenas, as atividades eram menos ricas, porque eram sempre feitas pelo mesmo conjunto de pessoas e no centro escolar há mais diversidade de ideias, o que influencia e enriquece mais o trabalho.

**E 2- Quando chegou ao centro escolar, sentiu necessidade de apoio dos colegas? Esse apoio foi fornecido? De que maneira?**

D1- Acho que foi mais necessário um ajuste pessoal à nova situação e tive que me lembrar várias vezes a mim própria que não era a única a dar o ano de escolaridade.

**E 3- Quer referir fatores positivos/constrangimentos e as principais diferenças que encontrou para levar a cabo as suas práticas pedagógicas? E quanto à forma como se organizavam, nesse tempo e como se organizam, atualmente, com os colegas?**

D1- Antes era solitário, mas havendo mais turmas e docentes a dar o mesmo ano havia necessidade de mais ajustes, havia atividades em conjunto, quando eu estava habituada a fazer sozinha sem perguntar nada a ninguém.

**E 4 - Consegue escolher uma palavra que caracterize, na sua opinião, a forma de trabalhar num centro escolar?**

D1- Uma palavra: dinâmica.

**E 5- Com os centros escolares e, mesmo, com os agrupamentos, parece impor-se, talvez, uma perspectiva de que todos devemos reunir, trabalhar em conjunto: qual a sua opinião acerca desta situação?**

D1- Acho que há um mínimo a fazer em conjunto e quando há no centro turmas do mesmo ano o trabalho deve ser em conjunto, até porque facilita o trabalho de ambos. Um pode planificar uma atividade, ou área e o outro a outra. Retira trabalho a ambos. Também me dá mais segurança no sentido de haver algum aluno com uma dificuldade específica. É mais fácil por a pensar comigo uma colega com o mesmo ano. Estamos focados nos mesmos conteúdos e disciplinas... existe interajuda perante o caso de uma criança. Vemos a fazer de maneira diferente e isso é melhor do que fazer uma formação... isto é a melhor formação.

**E 6- Na entrevista individual referiu como vantagem ter uma sala independente. De que forma isso mudou? Sente-se integrada, parte de uma comunidade, ou não é tanto assim?**

D1- Foi o que já disse: houve a necessidade de adaptação.

**E 7- Qual a sua opinião acerca do ambiente entre colegas, no centro escolar: é importante para desempenhar o seu trabalho, ou não se reflete na sua sala de aula?**

D1- O ambiente é muito importante para se desempenhar bem o trabalho. Assim faz-se até o que não é pedido, senão faz-se o mínimo para ir embora.

**E 8- Sente a pressão, ou já se sentiu de algum modo constrangido a um trabalho em comum, a ter os mesmos objetivos que os outros quando isso nem sempre se adequava à sua realidade e aos seus interesses pedagógicos? Quando lhe parece que a colaboração começa a ser intrusiva?**

D1- .... é intrusiva quando é imposta, não partilhada e não sai da necessidade de todos os envolvidos.

**E 9- Como fazem para alcançar o consenso? E quando não o alcançam, o que acontece?**

D1- Há sempre alguém que cede e chega-se a consenso. As ideias vão-se dando, há espaço para a argumentação, mas há sempre cedências e consenso.

**E-10- Identifica alguns critérios essenciais para que a colaboração seja vantajosa, ou, de um modo geral, não vê grandes vantagens para os alunos?**

D1- A colaboração é sempre vantajosa. Critérios... é cada um trazer uma mais-valia para o grupo. Por exemplo, hoje é um dia de troca de turma, nas expressões. Nós fazemos grupos, por áreas disciplinares e não por alunos e cada professor escolhe qual a área de expressões que mais gosta para ser o responsável por dar a todos os alunos no centro. Cada uma escolhe a atividade e desenvolve-a adequando aos grupos etários diferentes. Daqui o que resulta é que 6 grupos estão a fazer o que gostam durante uma hora. Os miúdos tem adorado... até já se falou em alargar esta ideia à lecionação das ciências experimentais, porque há colegas que não gostam tanto.

**E 11- Em que medida se sente ouvida, participante?**

D1- Fico aborrecida com pessoas que nos cortam as asas sem motivo, pessoas mais no topo. Por exemplo, para o meu projeto só tive autorização para usar [material específico] há 15 dias... se não fosse comigo e fosse com outra colega, podia ter sido o bastante para ela desmotivar quando é importante e no agrupamento se incentiva, há abertura para inovações... É a nossa dificuldade, aqui. O que se consegue é a pulso, porque há esse tipo de gente a trabalhar contra. Agora: o centro funciona muito bem entre colegas.

**E 12-Falando, agora de práticas docentes e de melhoria de desenvolvimento profissional: considera que, quanto aos colegas do estabelecimento, e também a si própria, se progrediu, ou nem por isso, com a transição para os centros escolares? Pode dar um exemplo concreto?**

D1- Olha, vantagens do centro escolar é isto: com o F. e com a C., dos mesmos anos de escolaridade, um dia, um dava a matemática outro dia dava outro, porque isso alarga os horizontes dos alunos. Os professores não dão os conteúdos da mesma maneira.

**E 13- Partilha eventuais afinidades profissionais com colegas do centro escolar: pode dar exemplos?**

D1- Não há nenhum em especial. Isso é uma coisa que tem de ser conquistada com o tempo.

**E 14- Em algum momento, os materiais didáticos, ou as práticas pedagógicas que observaram dos colegas serviu de base ao seu trabalho, ajudou a encontrar uma melhor estratégia de que necessitava?**

D1- A P. está com uma turma complicada, com alunos com muitas dificuldades e níveis diferentes dentro do grupo. E são irrequietos, mas ela tem uma estratégia que já nos explicou e que combinou com os alunos para eles se auto controlarem e que resulta. Aprendemos ideias diferentes.

**E 15- E no sentido inverso?**

D1- Este ano, estou no apoio, por isso, a articulação é mais estreita. Mas sim, já aconteceu ir à turma de colegas e virem à minha para partilharem alguma coisa. Mas, às vezes...há quem parece que está à espera de o outro falhar. Nem sempre se vê as mais-valias do colega: em que é que ele é bom que eu não sou tão bom. É importante ver pela positiva. Isso é que se reflete no bom ambiente [entre colegas] que se vai tendo.

**E 16- Sendo um docente preocupado com a diversificação e inovação, na sua sala de aula, considera que, por estar no centro escolar, pode de algum modo a sua prática refletir-se na mudança e melhoria das práticas das colegas, quanto à inovação pedagógica.**

D1- Este ano, que estou sem turma, aquilo que fui aprendendo, nas formações, por exemplo, fui levar às colegas e mostrar. Não ensinar, mas fazer com eles. Por exemplo, nas folgas que tenho, vou levar o [material específico] a uma sala e fazer as atividades em conjunto com a colega e os alunos. Eu aplico o que ando a aprender e a professora também aprende a usar numa altura em que eu não esteja e ela queira. As colegas tem acolhido bem, porque as coisas são previamente combinadas em conjunto. Também outra coisa que tenho feito é jogo do 24. Vou às salas, quando os alunos ainda estão a chegar e não começaram a dar a matéria. As colegas foram muito recetivas.

**E 17- Costumam conversar sobre questões de trabalho, sobre as práticas, resultados e dificuldades? Até que ponto isso é ou não proveitoso? Qual o impacto, por exemplo, quanto a questões como a articulação curricular?**

D1- Às vezes um professor que não está com o mesmo ano de escolaridade, pode ser diferente, mas, em geral, existe e entre os que tem os mesmos anos, faz-se trabalho em conjunto. As conversas informais são mais proveitosas do que situações formais. Todos nos preocupamos com os alunos e com a forma de chegar melhor a eles, mas a reunião formal corta a criatividade porque já não estamos com vontade de lá estar. E também pela urgência. No dia-a-dia é que precisamos e temos de resolver.

**E 18- Quando na entrevista de grupo focal se abordou fontes/processos a que recorrem para encontrar novas ideias, estratégias e recursos pedagógicos, ultrapassar dificuldades em relação a determinados alunos, respondeu que preferia fazê-lo sozinha. Pode explicar essa sua opção? Em que circunstâncias considera que os centros escolares facilitam/dificultam, de alguma maneira?**

D1- Foi no sentido de ser eu a procurar ajuda e estratégias, de não haver necessidade de nada formal, que acaba por ser contraproducente, para resolver esses assuntos, de não ficar à espera. Por exemplo, em relação à consciência fonológica (que vimos que havia muitos meninos com dificuldades) já contactei as colegas que trabalham bem nessa área para me ajudarem a arranjar estratégias. Não precisei que viesse a escola dizer-me que havia esse problema e que era preciso melhorar. Não preciso, quero dizer, de uma estrutura formal para resolver: a colaboração deve ser espontânea.

**E 19- Comente e exemplifique: “os professores em conjunto serão melhores do que quando estavam sozinhos e podem desenvolver as suas competências, mas nem sempre a colaboração resulta da melhor maneira”.**

D1- ... nem sempre a colaboração resulta da melhor maneira, por excesso de ego. É o que mais me desgosta na nossa classe. As pessoas querem sobrepor-se ao outro sem perceberem que assim, com a colaboração de cada um fazemos um todo melhor.

**E 20 - Na entrevista de grupo, discutiu-se acerca da supervisão: quer retomar alguma ideia pessoal que não terá ficado bem clara, quanto às suas opiniões?**

D1- Sobre supervisão, não sei o que dizer. Da maneira que está a ser feita, para a avaliação, vir uma pessoa duas vezes no ano assistir a uma aula, não faz sentido. Tudo combinado de antemão, só para quando veem... Podia ter interesse (mas, lá está, não sei se é supervisão), só se fosse para melhorar o trabalho de todos. Uma criança com alguma dificuldade, se vier alguém ajudar... mas isso não é supervisão. Só faz mesmo sentido quando o supervisionado melhorar com isso.

**E 21- Atualmente, fala-se mais de uma supervisão entre docentes, colaborativa, com a finalidade de ajuda mútua. Surge, até, o termo Intervisão. Identifica estas práticas entre docentes no centro escolar? Pode exemplificar? Na sua maneira de ver, será algo com resultados, ou parece-lhe uma situação pouco credível e forçada?**

D1- Entrevista: eu gostei muito da ideia, se tem a ver com os alunos. Acho que na Inglaterra a aprendizagem dos alunos é da responsabilidade de todos. Então, toda a gente tem a autonomia toda para ajudar as crianças tendo a certeza de que, no final, se houver avaliação, é do processo... e acabavam-se os territórios e trabalhavam todos para isso. Em vez da separação, aplicar a todas as turmas...

**E 22- Será importante haver momentos específicos, formais, com critérios definidos e objetivos claros?**

D1- Critérios: usar critérios imparciais, mas acho que deve ser sempre uma coisa construtiva. Objetivos definidos e critérios claros, sim. Os momentos formais, tenho dúvidas se apresentam um resultado final que corresponde ao que de facto é, ou se é só uma coisa formal, marcada....

**E 23- Na entrevista individual referiu que a supervisão é desfasada da realidade e também comentou que o tema é pidesco. Pode explicitar melhor estas ideias?**

D1- Não sou contra a avaliação, acho mesmo que há gente sobrevalorizada, subvalorizada e outra no trabalho errado. Há as três coisas e há sítios em que está no lugar errado implica produtividade ao longo do dia. Quando há monodocência pior: são gerações de pessoas que ficam comprometidas no início da sua formação. Agora: é preciso muito cuidado na escolha da pessoa que faz a avaliação, no seu perfil. Por isso é que falo de pidesco. Não é o sistema que é pidesco, mas o que algumas pessoas poderão fazer. A minha objeção é à palavra supervisão, no sentido de avaliar o professor que está a ser supervisionado. Não quer dizer que se tenha de tirar a carga da avaliação, mas, enquanto processo, não é fácil ser isento. O que me choca é o que alguém poderá fazer. Eu não sou contra a avaliação, mas sou contra o que alguém pode fazer.

Porque, na educação, se estás a educar para ser empreendedor, tens de ser empreendedor; se estás a educar para a cidadania tens que ser um cidadão ativo; se trabalhas o espírito crítico, tens de ser uma pessoa crítica... Cada vez menos se vê docentes assim e que trabalham assim e então os alunos não podem desenvolver estas competências. Às vezes é uma farsa o que se diz que se faz...

**E 24- Como seria para si uma supervisão ideal?**

D1- O que cada um traz para o processo todo: essa perspectiva de, se uma turma tem negativa na turma ao lado da outra, não devo requisitar os recursos só para mim, mas para os outros. E porque não convido a virem ver uma aula comigo, identificar as diferenças dos alunos e ver em que sítios desenvolvem as competências melhor? Os alunos poderiam circular.

Tem a ver com a autonomia das escolas para gerir. Também é fácil de ver, nos anos de avaliação, se há uma mudança é fácil saber de onde vem. O desempenho dos alunos é instrumento de avaliação do processo anterior. A energia gasta-se onde não é necessário e desgasta-nos. É preciso ser resiliente, mas alguns acomodam-se e a escola perde.

## **7.2- Entrevista ao docente B8**

**E- entrevistadora**

**B8- docente**

**Data e hora- 10 de fevereiro de 2020, 15.30h**

**E 1- Em relação à mudança para o centro escolar, o que deixou para trás que sente pena de ter deixado?**

B8- Os horários. São rígidos. Temos sempre que vigiar o recreio aquela hora enquanto nas escolas pequenas podíamos gerir com menos rigidez. Mas os centros também tem vantagens, porque há mais troca de opiniões sobre os métodos. Nas nossas escolas não havia grandes partilhas, porque, mesmo quando havia outra colega, não tínhamos o mesmo ano. Não havia reuniões de ano, nem nada.

**E 2- Quando chegou ao centro escolar, sentiu necessidade de apoio dos colegas? Esse apoio foi fornecido? De que maneira?**

B8- Não senti necessidade

**E 3- Quer referir fatores positivos/constrangimentos e as principais diferenças que encontrou para levar a cabo as suas práticas pedagógicas?**

B8- Foram mais as vantagens em relação à escola pequena, porque o centro está apetrechado com materiais e equipamentos que nós não tínhamos. Constrangimentos é os horários e o número de alunos. As turmas são grandes e o professor precisa de levar todos os dias trabalho para casa, senão não se consegue dar cumprimento.

**E 4- E quanto à forma como se organizavam, nesse tempo e como se organizam, atualmente, com os colegas?**

B8- Era eu própria que me organizava, porque só eu é que tinha aquele ano. Agora há necessidade de organização entre todos para a planificação de atividades da escola, ou do agrupamento.

**E 5- Consegue escolher uma palavra que caracterize, na sua opinião, a forma de trabalhar num centro escolar?**

B8- Partilha.

**E 6- Quais as suas conjeturas sobre a existência, no centro escolar, de um espírito de trabalho em comum e de colaboração? Em que medida se sente ouvida, participante?**

B8- Há colaboração. Se algum precisa de alguma coisa, algum material, há essa partilha, o que é bom ... e há troca de ideias. Estou no apoio e vou para a sala dos colegas: posso dizer como é que eu costumava dar aquela matéria e os colegas aceitam. Se eu sei que comigo funcionava, eu partilho. Há essa troca. É o que eu queria que alguém me dissesse: como fazia, para funcionar. É bom para toda a gente.

Com os centros escolares e, mesmo, com os agrupamentos, parece impor-se, talvez, uma perspetiva de que todos devemos reunir, trabalhar em conjunto: qual a sua opinião acerca desta situação?

É bom, no sentido em que há partilhas de ideias, de materiais e assim são superadas muitas dificuldades e lacunas que possamos ter.

**E 7- Sente-se integrada, parte de uma comunidade, ou não é tanto assim?**

B8- Sim, integrada. Senão já tinha saído.

**E 8- Qual a sua opinião acerca do ambiente entre colegas, no centro escolar: é importante para desempenhar o seu trabalho, ou não se reflete na sua sala de aula?**

B8- O ambiente é bom e reflete-se. Se estamos bem com todos, isso reflete-se no trabalho diário com as crianças. Se vamos obrigados, por muito que nos esforcemos por pôr os problemas para trás, é difícil.

**E 9- Sente a pressão, ou já se sentiu de algum modo constrangido a um trabalho em comum, a ter os mesmos objetivos que os outros quando isso nem sempre se adequava à sua realidade e aos seus interesses pedagógicos?**

B8- Não, acho que não. Nós também nunca fazemos grandes trabalhos em comum, mas de tudo o que fiz, havia troca de ideias e davam opiniões. Mesmo quando não se concordava, dava-se a opinião e em comum, chegava-se a consenso.

**E 9- Quando lhe parece que a colaboração começa a ser intrusiva?**

...quando algum colega quer impor a sua ideia sem ouvir os outros...

**E 10- Como fazem para alcançar o consenso? E quando não o alcançam, o que acontece?**

B8- Através da troca de ideias, avaliando os prós e os contras. Acho que nunca aconteceu não haver consenso...

**E 11- Identifica alguns critérios essenciais para que a colaboração seja vantajosa, ou, de um modo geral, não vê grandes vantagens para os alunos?**

B8- Vejo vantagens para os alunos. Os critérios, passa um bocadinho tudo por aí: cada um mostrar a sua ideia e ver as vantagens que teve com a prática. Por exemplo, isso está a acontecer agora com o método de ensino pelas 28 palavras, porque temos um aluno que tem muita dificuldade em iniciar a leitura e já se tentou de tudo, então vamos experimentar. Se alguém já trabalhou com este método, vamos aprender todos. Toda a gente concordou... porque há uma partilha, uma troca de ideias e assim vamos ajudar o aluno

**E 12- Até que ponto se sente familiarizada com a realidade educativa do outro nível (pré-escolar/1.º ciclo) que existe no centro escolar?**

B8- Nós fazemos sempre partilha de ideias com o [outro nível], há atividades mais globais, mas também há a articulação. Neste momento até temos um projeto que os alunos do primeiro ano vão à sala do pré-escolar para uma atividade livre de faz-de-conta. Não se desligaram totalmente. Há sempre uma ligação. Os do pré-escolar vão ao recreio dos mais velhos....

**E 13- Falando, agora de práticas docentes e de melhoria de desenvolvimento profissional: considera que, quanto aos colegas do estabelecimento, e também a si própria, se progrediu, ou nem por isso, com a transição para os centros escolares? Pode dar um exemplo concreto?**

B8- Estamos a fazer isso, até, neste momento, sobre novas tecnologias, Estamos a fazer formação uns com os outros para aplicarmos na sala de aula.

**E 14- Partilha eventuais afinidades profissionais com colegas do centro escolar? Pode dar exemplos?**

B8- Não há um colega específico, depende do que se está a trabalhar, do que se precisa...

**E 15- Em algum momento, os materiais didáticos, ou as práticas pedagógicas que observou dos colegas serviu de base ao seu trabalho, ajudou a encontrar uma melhor estratégia de que necessitava?**

B8- Entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo, há ideias e projetos que vamos usando.

No 1º ciclo há sobretudo entre aqueles que estão no mesmo ano.

**E 16- E no sentido inverso, considera que, por estar no centro escolar, pode de algum modo a sua prática refletir-se na mudança e melhoria das práticas das colegas, quanto à inovação pedagógica?**

B8- Os colegas é que tem que responder, mas sou solicitada para dar a minha opinião e por isso acho que eles consideram que é uma mais-valia.

**E 17- É habitual visitarem, espontaneamente, informalmente, as salas de aula dos seus colegas, ou ser visitado, pedir ajuda numa dúvida? Costumam conversar sobre questões de trabalho, sobre as práticas, resultados e dificuldades?**

B8- Durante os momentos do intervalo, muitas vezes vamos à sala de aula pedir opinião, ou mostrar “anda á minha sala ver o que eu fiz”. Conversar, mesmo nos momentos extra-escolares, acabamos por estar a falar da escola e dos alunos

**E 18- Até que ponto isso é ou não proveitoso?**

B8- Se uma pessoa sente necessidade de ouvir a opinião é porque acha que vai tirar proveito disso.

**E 19- Quanto a fontes/processos a que recorrem para encontrar novas ideias, estratégias e recursos pedagógicos, ultrapassar dificuldades em relação a determinados alunos?**

B8- Um pouco de tudo: formações específicas sobre matérias, colegas, colegas que já tiveram experiências, como de educação especial, instrumentos. E depois, mediante isso, refletir como foi posto isso em prática para determinado aluno.

**E 20- Quais os procedimentos que considera mais proveitosos para as suas práticas pedagógicas com os alunos: reuniões calendarizadas, trabalho individual do professor,**

**partilha de materiais, conversas, trabalho em pequenos grupos, trabalho com um/uma colega em especial... ), ou outras práticas de colaboração entre colegas?**

B8- Sim...trabalho individual do professor, trabalho em pequenos grupos, partilha de materiais...

**E 21- Comente e exemplifique: “os professores em conjunto serão melhores do que quando estavam sozinhos e podem desenvolver as suas competências, mas nem sempre a colaboração resulta da melhor maneira”.**

B8- Não resulta, quando não há compatibilidade. Se tudo tem como objetivo o aluno e não o eu, acho que funciona sempre. Às vezes há colegas que dizem “é a minha turma. Só olho para o sucesso da minha turma!” Mas a escola e os alunos são de todos. Por isso é que, nas expressões, nós fazemos troca de professores e isso faz mais sentir as turmas todas como nossas e queremos o melhor para todos. E tem de haver um trabalho mais planificado: por exemplo, nesta semana dou expressão plástica, em cada dia a todas as turmas e a minha turma está a ter outra expressão...Conhecemos melhor os alunos, porque acaba por se conhecer todos e já se tem essa noção quando ouvimos o colega a falar de um aluno que tem mais dificuldade a uma disciplina. E é verdade que há professores com mais facilidade para dar português, ou matemática...Só se houvesse incompatibilidades entre professores, não saber lidar com feitios diferentes, colegas que se isolam. Há colegas que não estão habituados a trabalhar em grupo. Às vezes, não é culpa deles, é o sistema: quando andam de escola em escola, de passagem, não sentem necessidade de criar um vínculo mais forte. Mas, no nosso caso, como geralmente, almoçam lá juntos, acabam por se integrar mais. Mesmo quando é um professor que está por um ano, pode sentir-se isolado e esse tempo de almoço facilita.

**E 22- Na entrevista de grupo, discutiu-se acerca da supervisão: quer retomar alguma ideia pessoal que não terá ficado bem clara, quanto às suas opiniões?**

B8- Sou menos a favor de supervisão e mais de apoio: um ajudar o outro, por exemplo, como agarrar um tema, não como supervisão. A própria palavra tem um sentido negativo porque estás ver o que o outro faz e o ver implica como que uma crítica ao trabalho dele e a pessoa sente que está a ser observada e tem aquele receio de que possa estar a fazer mal

e não se sente tão à-vontade. Num apoio, é ajuda. Quando se diz que se vai supervisionar, fica-se à espera de perguntar o que correu bem, o que correu mal. Não tem um sentido muito positivo.

**E 23- Atualmente, fala-se mais de uma supervisão entre docentes, colaborativa, com a finalidade de ajuda mútua. Surge, até, o termo Intervisão. Identifica estas práticas entre docentes no centro escolar? Pode exemplificar? Na sua maneira de ver, será algo com resultados, ou parece-lhe uma situação pouco credível e forçada? Será importante haver momentos específicos, formais, com critérios definidos e objetivos claros?**

B8- Sim, enquanto supervisão, tem que ter objetivos definidos e claros...

**E 24- Como seria para si uma supervisão ideal?**

B8- Para mim, não havia supervisão, havia isso [apoio]. Até podia haver troca de ideias, mas supervisão implica avaliação e é isso que prejudica a supervisão: está-se a fazer para ser avaliada, não se faz como é costume.

Por exemplo, as estagiárias: têm de fazer como todos os dias. Quando tem aula assistida, têm a ideia de ter tudo muito preparadinho, mas não deve ser assim: um guião não estruturado é melhor para não falhar e na avaliação sobre a sua progressão tem de mostrar ser capaz de responder no momento e saber improvisar se for necessário, partindo do que tem.

Se vai lá alguém, se não fosse para avaliar, podia dialogar com a colega, trocar ideias e no final pedir a opinião do que correu bem. Supervisão implica avaliação. Ir a uma escola desconhecida, a gente tem de saber o ambiente. A aula pode correr bem, ou mal e a colega não ser competente. Tem de se conhecer o ambiente, as crianças. Quando a gente chega, e vê que a colega está a pedir às crianças algo que não pede habitualmente...

### **7.3- Entrevista ao docente A8**

**E- entrevistadora**

**A8- docente**

**Data e hora- 11 de fevereiro de 2020, hora de almoço**

**E 1- Quando chegou ao centro escolar, sentiu necessidade de apoio dos colegas? Esse apoio foi fornecido? De que maneira?**

A8- Fomos todos juntos das escolas pequenas para o centro, ao mesmo tempo. Estávamos todos no mesmo barco, por isso, a descoberta foi de todos ao mesmo tempo.

**E 2- Quer referir fatores positivos/constrangimentos e as principais diferenças que encontrou para levar a cabo as suas práticas pedagógicas?**

A8- As salas que nos foram atribuídas...nos grandes centros, acabou a calma, o silêncio... é o barulho, o trânsito, a azáfama de termos tudo para conhecer. A parte boa foi que não vim sozinha, mas com mais colegas e não me senti sozinha.

**E 3- E quanto à forma como se organizavam, nesse tempo e como se organizam, atualmente, com os colegas?**

A8- Nos primeiros tempos, é o conformismo com o que está instituído e depois, devagarinho, vamos... vê-se que se vai mudando algumas coisas, pequeninas. Uma das coisas, para mim, que acontece no centro e na escola pequena não acontecia é a dificuldade em podermos trabalhar, como eu gosto, tanto no interior como no exterior da sala e da própria escola. Aqui para irmos a algum sítio na comunidade é preciso avisar antes. Mesmo assim, tenho crianças a trabalhar nos em diferentes espaços do estabelecimento. Só que me dá muito mais trabalho gerir. Também a falta de espaço, de uma sala vazia para se poder usar de forma polivalente: sala de pintura, sala de drama, com as coisas montadas: assim não se perdia tempo. Agora quanto à organização com os colegas, se estamos a falar de colegas do mesmo ano, perfeito. Sobre gerir os mesmos espaços, gere-se bem, com os horários definidos para o ginásio, a sala de TIC... vamos conseguindo.

**E 4- Sente-se integrada nessa comunidade?**

A8- Comunidade de apoio é conversamos livremente uns com os outros, quando nos encontramos na sala de professores, nos intervalos... Agora temos tardes livres, horários diferentes umas das outras e não é tão fácil. Mas depois há um grupo que vai almoçar e é uma forma de partilha. Também as partilhas do coordenador, que passaram a ser mais por email... assim não há tanto tempo para... e quando há, as pessoas querem ir à sua vida...

**E 5- Qual a sua opinião acerca do ambiente entre colegas, no centro escolar: é importante para desempenhar o seu trabalho, ou não se reflete na sua sala de aula?**

A8- Sim, é importante. A mim interessa-me, sobretudo com quem está a trabalhar perto de mim. No meu corredor, com quem partilho os espaços, é importante, sim. Fazemos, entre aspas, comunidade, no corredor. Conversamos sobre como vamos enfeitar... há liberdade de entrar na sala do outro. Não me sinto numa ilha isolada. Agora os outros centros passa-me um bocadinho ao lado. Não invisto tanto, é verdade.

**E 6- Com os centros escolares e, mesmo, com os agrupamentos, parece impor-se, talvez, uma perspetiva de que todos devemos reunir, trabalhar em conjunto: qual a sua opinião acerca desta situação? Sente essa pressão?**

B8- É um pau de dois bicos. Às vezes, para não criar constrangimentos, temos todos de saber para onde estamos a rumar, mas, entre centros escolares, por vezes, em termos de articulação com os outros centros, é um entrave. Isto de ter de ser igual e termos de ter em conta os outros: haver homogeneidade, é um entrave. Porque, se temos um projeto que queremos desenvolver mas os outros não querem... Na escola pequena era mais simples. Tínhamos os pais mais pertos de nós, mais aconchegados. Fazíamos festas engraçadas, todos se juntavam... aqui está mais disperso e mesmo se penso fazer algo com os pais da sala, sinto que devo dizer às colegas, para ficar tudo claro e, evidentemente, às vezes sinto que as outras vão de arrasto... Não estou habituada a isso. Na escola pequena, éramos os senhores e mandadores, agora toda a gente tem de ter conhecimento de tudo...É o meu feitiço: sou, por natureza, conflituosa e, às vezes, é melhor não entrar nessa confusão. Agora ando com um projeto na cabeça, mas quando somos tantos, é difícil. São pequenas coisas que me fazem sentir a falta ... é o maior problema da escola grande. Em relação às colegas, se estivesse numa escola nova, elas até podiam pensar que eu só queria dar nas vistas, mas aqui acho que já me conhecem e não vão por aí.

**E 7-Já se sentiu de algum modo constrangido a um trabalho em comum, a ter os mesmos objetivos que os outros quando isso nem sempre se adequava à sua realidade e aos seus interesses pedagógicos?**

A8- Às vezes, impingem-nos coisas, mas nós adaptamo-nos, damos-lhes o nosso cunho, há outras maneiras de olhar para as coisas. Essa é a parte boa: conseguimos partilhar visões diferentes, não ficamos estanques no que eu penso, percebemos que há outras formas de olhar. Temos liberdade para dar a volta de forma a ser como nos sentimos bem.

**E 8- Quando lhe parece que a colaboração começa a ser intrusiva? Como fazem para alcançar o consenso**

A8- Intrusiva, não estou a ver... Consenso, acho que, normalmente...

**E 9-? E quando não o alcançam, o que acontece?**

A8- Estou a pensar nas poucas vezes... Entre colegas de ano, tenho tido a sorte de ter colegas disponíveis, abertas, que abraçam as ideias... às vezes, sinto que estou à frente a empurrar, mas não as obrigo... É uma questão de feitio: surgem situações agradáveis em que se dá a volta e faz-se as coisas.

**E 10- Identifique alguns critérios essenciais para que a colaboração seja vantajosa, ou, de um modo geral, não vê grandes vantagens para os alunos?**

A8- Quando estamos a falar de aulas, de miúdos, de trabalho. Por exemplo, com quem eu partilho mais é com a Y. e os do mesmo ano do centro escolar, que abraçamos o projeto de dar as artes cada uma diferente: uma dá a parte dramática às quatro turmas, a X. dá a outra e assim por diante. Cada uma dá aquela que gosta mais. Há outras colaborações, mas essa, as crianças ganham com isso. E a parte boa disso é que vamos falando sobre os alunos umas das outras e quando uma colega coloca uma situação de um aluno, nós sabemos do que ela está a falar, sentimos o que ela sente. Conhecemos os alunos todos e eles conhecem-nos. Quando uma tem um aluno difícil, conseguimos ser empáticas com ela.

Temos as provas de aferição em todas as áreas e sabemos que nem todas as colegas tem apetência para todas as áreas. Assim, ficam todos os alunos com o mesmo desenvolvimento e não acontece o caso de não se dar as expressões para se dar matéria. Assim, já nenhum aluno fica sem ter as diferentes expressões, fazendo aquilo que é normalmente feito: na educação física, música, expressão plástica e dramática... porque, de facto, as áreas das expressões, há colegas que não se sentem assim tão à-vontade. É normal, porque, porque, quando vimos para o curso somos obrigadas a desdobrar-nos em tudo, mas cada uma tem a sua apetência. No 4.º ano, já fazem isso na parte curricular, para quem tiver mais apetência para português, estudo do meio, ou matemática. Esbate a monodocência. Eu não consigo acompanhar todas as experiências e progressos que vão surgindo em todas as áreas, no português, na matemática, na cidadania... não posso especializar-me em tudo. Se pudesse especializar-me em duas, ou três áreas, toda a gente

ia ficar melhor e assim ia poder investigar mais. E os meninos deixavam de ser meus. Passavam a ser nossos e isso é importante. Quando comecei a trabalhar, era diferente. Não tínhamos de pesquisar tanta coisa. Agora há um manancial de coisas para explorar... isso exigiria imenso na mesma. Eu, por exemplo, gostaria de trabalhar só as artes. Mas não seria dar a área curricular estanque, porque a monodocência é vantajosa por causa disso. Claro que isso é tudo mais fácil quando vem um colega de novo, sem hábitos instalados, porque exigir a quem já tem 30 anos de serviço para mudar... devia haver mais gente nova a par da nossa.

**E 11- Consegue escolher uma palavra que caracterize, na sua opinião, a forma de trabalhar num centro escolar?**

A8- Mosaico. É uma coisa que é perfeita, depois de montada, mas tem muitas pecinhas! Todos somos diferentes, mas depois, no fim... eu gosto de estar cá a trabalhar... o mosaico, no fim é belo! O trabalho não é só os nossos meninos, é tudo à volta.

**E 12- Em algum momento, os materiais didáticos ou as práticas pedagógicas que observou dos colegas serviu de base ao seu trabalho, ajudou a encontrar uma melhor estratégia de que necessitava?**

A8- Muitas vezes! Tanto de estratégias como de material. Muitas das vezes acontece observar a estratégia de outro e acabar por a melhorar/ adaptar à nossa turma ou nossa maneira de ser/ trabalhar. Curiosamente esta questão leva-me a incluir colegas que não estão fisicamente presentes, pois incluo aqui todos aqueles *sites* que têm a ver com a educação e que partilham ideias e estratégias, as quais já usei e adaptei. Ainda por cima temos acesso a práticas de outras zonas do globo e práticas de professores específicos de uma disciplina, por exemplo, expressão dramática. Tornamos-mos autodidatas e fazemos uma autoformação contínua. Sou muito grata por estes colegas, que na sua maior parte, gratuitamente, partilham o seu saber.

**E 13- Falando, agora de práticas docentes e de melhoria de desenvolvimento profissional: considera que, quanto aos colegas do estabelecimento, e também a si própria, se progrediu, ou nem por isso, com a transição para os centros escolares? Pode dar um exemplo concreto?**

A8- Quando estamos juntos, nos momentos informais, uns fornecem materiais, outros, estratégias... deixamos em cima da mesa e quem quiser pega, livros, materiais, fichas.... Temos essa liberdade.

**E 14-Quais os procedimentos que considera mais proveitosos para as suas práticas pedagógicas com os alunos: reuniões calendarizadas, trabalho individual do professor, partilha de materiais, conversas, trabalho em pequenos grupos, trabalho com um/uma colega em especial... ), ou outras práticas de colaboração entre colegas?**

A8- Faz tudo parte. É isto que tudo que importa: é o trabalho de grupo, ou sozinho; as conversas, as partilhas. Eu gosto de tudo informal. As reuniões podem, ou não, ser um problema. Quando as reuniões tem um objetivo muito claro; quando se sabe para que são, são proveitosas. Se forem só para preencher papéis, tenho um bocadinho de aversão.

**E 15- Na entrevista em grupo referiu que às vezes é necessário estar só. Pode explicar melhor esta ideia?**

Pois, às vezes estar só para poder refletir (entre aulas, preparar, reuniões, articulação, burocracia e a vida pessoal), senão quando damos conta estamos a trabalhar em piloto automático, a fazer malabarismos como um polvo e se calhar podemos perder o essencial – o grupo de alunos, e dentro do grupo, um a um – corre-se o risco de pensar que estamos a trabalhar para eles mas quando vamos a ver estamos só a trabalhar para o que nos é pedido/exigido ...acabamos por estar a trabalhar para o eu, como forma de sobrevivência dentro sistema ... É por isso que, para mim, é necessário estar só. Só também para seguirmos em frente com as nossas práticas, conscientes, refletidas, sem ter o sistema a barrar-nos o caminho por burocracias, opiniões, medo de ferir sensibilidades que nada têm a ver com a turma ... (comparações entre centros; não poder sair com os alunos sem avisar com semanas de antecedência; pensar na parte monetária, não poder adotar e adquirir o material que acho melhor; ser obrigada a adotar um manual no qual não acredito; ter de dar conhecimento de todos os passos que dou (pensados) e no final dizerem que não pode ser .... É cansativo. Por vezes queria mesmo apenas fazer o certo pela minha turma, partilhando, sim, ouvindo conselhos, sim, mas independentemente da adesão, não ser barrada! É isso: também é preciso o trabalho individual.

**E 16- Comente e exemplifique: “os professores em conjunto serão melhores do que quando estavam sozinhos e podem desenvolver as suas competências, mas nem sempre a colaboração resulta da melhor maneira”.**

A8- Quando não resulta é quando alguém é intransigente, não consegue ver o desenho todo, só uma parte. Mas, lá está, se há assim uma pessoa, temos que levá-la a ver, a integrar também a sua visão, para não se sentir à parte. Colaborar é isso: todos a rumar na mesma direção, ainda que uns mais depressa e outros menos. Quando [nas escolas pequenas] a escola era de horário duplo, um saía e outro entrava. Estavam na mesma escola, mas não se conheciam...

**E 17- Acerca do tópico: “há quem considere que a supervisão se aplica à administração e ação inspetiva, mas também há quem contraponha uma supervisão reflexiva, colaborativa ou de auto-supervisão para o desenvolvimento profissional”, qual a sua opinião?**

A8- Eu estou do segundo lado. Eu tenho uma aversão ao primeiro lado, mas nunca tive inspeção, nem supervisão. Mas não gosto. Tenho pessoas que entram, saem, dão o seu contributo, tudo ok, mas se vem alguém de fora, alguém só para me impor um rótulo, é como um exame que pode correr mal. Agora, se está connosco e vemos essa pessoa a trabalhar, ajuda-nos a refletir. A pessoa pode dar-nos ideias, opiniões, mas não é uma questão hierárquica. Alguém a quem eu não dei o meu aval para poder ditar. Agora se for alguém que eu reconheço o que me vai trazer com o seu conhecimento e experiência assim estarei confortável.

Com a estagiária, estava sempre alguém connosco... isso de ser estagiária: eu gostava de poder ficar na sala só a observar, eu nunca pude estar nessa posição e gostava de observar, intervir tranquilamente...

#### **7.4- Entrevista ao docente B2**

**E- entrevistadora**

**B2- docente**

**Data e hora- 12 de fevereiro de 2020, hora de almoço**

**E 1- Em relação à mudança para o centro escolar, o que considera que melhorou/piorou com a passagem para os centros escolares, do ponto de vista pessoal?**

B2- Pessoalmente, melhorou a interação, o convívio. Tínhamos o isolamento das escolas e passamos a trabalhar com muita gente e o que resultou foi maior convívio, troca de ideias. O que piorou foi passar mais tempo dentro do mesmo espaço, porque há mais trabalho. Depois tem influência na nossa vida pessoal.

**E 2- Quando chegou ao centro escolar, sentiu necessidade de apoio dos colegas? Esse apoio foi fornecido? De que maneira?**

B2- Senti necessidade de apoio, toda a gente sentiu. E tivemos esse apoio. Todos tinham uma vida complicada, porque nos levava muito tempo a encontrar onde estavam as coisas, os lugares. Mas ajudávamo-nos. Mas também era preciso que dissessem se precisavam de ajuda, porque podíamos não estar tão atentos.

**E 3- Quer referir fatores positivos/constrangimentos e as principais diferenças que encontrou para levar a cabo as suas práticas pedagógicas? E quanto à forma como se organizavam, nesse tempo e como se organizam, atualmente, com os colegas?**

B2- Os intervalos que aproveitávamos para articular e preparar materiais, Fizemos muitas atividades coletivas nesse primeiro ano. Usamos, nessa altura e mesmo agora, a hora de almoço não só entre o nosso nível mas também com o outro nível. Com as pessoas com quem tínhamos mais afinidades, trabalhávamos muito em conjunto. Se calhar também devíamos familiarizar-nos com as outras colegas com quem não tínhamos tanta afinidade....

**E 4- Consegue escolher uma palavra que caracterize, na sua opinião, a forma de trabalhar num centro escolar?**

B2- Colaboração. Há muita colaboração e até ao facto de este centro ser mais pequeno, com menos docentes é mais propício à colaboração.

**E 5- Quais as suas conjeturas sobre a existência, no centro escolar, de um espírito de trabalho em comum e de colaboração?**

B2- Agora até há mais colaboração entre os dois níveis, porque é uma coisa que se vai construindo com o tempo. É um centro que não tem muitos docentes e assim também se

trabalha melhor. Por exemplo, juntamo-nos todos para aprender a usar a sala do futuro. Há muita disponibilidade para ajudar.

**E 6- Com os centros escolares e, mesmo, com os agrupamentos, parece impor-se, talvez, uma perspetiva de que todos devemos reunir, trabalhar em conjunto: qual a sua opinião acerca desta situação?**

B2- Sim, acho que todos devemos trabalhar em conjunto cada vez mais é isso que aqui se verifica e a articulação pré-escolar e 1º ciclo está a ser feita ser preciso andar a chamar a atenção dos colegas para se cumprir. Não é só de um lado, estão entrosados. Há muito trabalho em conjunto, projetos, mas só assim é que se compreende, com diálogo para que possam ajudar a superar dificuldades.

**E 7- Sente-se integrada, parte de uma comunidade, ou não é tanto assim?**

B2- Sim, sinto-me parte da comunidade. Por exemplo, decoramos a escola toda por equipas de níveis diferentes e depois envolvemos a escola toda, os meninos. Depois, ao reunirmos as ideias e trabalhos de todos, chegamos muito mais longe do que estávamos a imaginar.

**E 8- Qual a sua opinião acerca do ambiente entre colegas, no centro escolar: é importante para desempenhar o seu trabalho, ou não se reflete na sua sala de aula?**

B2- O ambiente reflete-se na sala de aula. O ambiente entre colegas reflete-se no trabalho e nas crianças. Todos se conhecem, os professores têm a preocupação de promover os intercâmbios, por exemplo, irem às salas dos outros níveis num contexto de uma data comemorativa, ou mostrar os cadernos aos mais novos. É ótimo para familiarizar as crianças com a integração no 1º ciclo e para haver entreajuda.

**E 9- Sente a pressão, ou já se sentiu de algum modo constrangido a um trabalho em comum, a ter os mesmos objetivos que os outros quando isso nem sempre se adequava à sua realidade e aos seus interesses pedagógicos? Quando lhe parece que a colaboração começa a ser intrusiva? Como fazem para alcançar o consenso? E quando não o alcançam, o que acontece?**

B2- Não acho que isso aconteça, podemos ou não aderir, não valorizar o que eu valorizo e não colaborar e a atividade ficar limitada. Por exemplo, um teatro que seria para todos colaborarem alguns não aderiram, ou, no dia das ciências, eu fiz a proposta e todos disseram que sim mas depois algumas já se desculparam e não fizeram. Mas tudo ajuda,

mesmo os pontos de vista diferentes. O que interessa é chegar a consenso. Às vezes reagimos mal, porque não temos conhecimento.

**E 10- Identifica alguns critérios essenciais para que a colaboração seja vantajosa, ou, de um modo geral, não vê grandes vantagens para os alunos? Em que medida se sente ouvida, participante?**

B2- Às vezes, verificava-se e não quer dizer que não se verifique, alguma discriminação. Quer dizer, não conseguíamos que aceitassem as nossas propostas. Houve uma altura em que se fazia uma proposta e não havia disponibilidade do outro nível, ou porque não valorizavam, ou porque tinham outras prioridades. Com a diminuição dos lugares e também com a vinda de colegas novos, melhorou. As mais novas aproximavam-se de nós e valorizavam a articulação e a colaboração, porque certos professores mais antigos, não todos, mas alguns, ainda trabalhavam de forma diferente e se vamos por votação a nossa proposta não passa porque somos menos. Mas isso agora está diferente, acho que nos fomos organizando e compreendendo melhor.

**E 11- Falando, agora de práticas docentes e de melhoria de desenvolvimento profissional: considera que, quanto aos colegas do estabelecimento, e também a si própria, se progrediu, ou nem por isso, com a transição para os centros escolares? Pode dar um exemplo concreto?**

B2- Sim, progredimos muito porque passamos a ter espaços e materiais mais adequados, precisamos é de mais formação para eles, por exemplo, no caso da sala do futuro e dos quadros interativos, se usássemos todos os dias, é como com os computadores, não dominávamos, passamos a dominar. Eu tenho na rotina uma semana na sala de TIC e outra na sala do futuro, mas como não tenho treino, às vezes chego lá e tenho dificuldade em me lembrar como se usa isto ou aquilo.

**E 12- Em algum momento, os materiais didáticos, ou as práticas pedagógicas que observou dos colegas serviu de base ao seu trabalho, ajudou a encontrar uma melhor estratégia de que necessitava? E no sentido inverso, considera que, por estar no centro escolar, pode de algum modo a sua prática refletir-se na mudança e melhoria das práticas das colegas, quanto à inovação pedagógica?**

B2- A observação de práticas das colegas: por exemplo, nas experiências, ou quando trabalhamos o corpo humano pedimos para eles nos ajudarem e explicarem. Com a maioria, funciona bem. E também ao contrário, vem perguntar como fazemos, essencialmente no ano de transição, do pré para o 1º ciclo, sobre como lidar, resolver situações, para podermos ultrapassar dificuldades. Cedemos muito material que os outros não tem, trocamos materiais. É boa, esta partilha.

**E 13- É habitual visitarem, espontaneamente, informalmente, as salas de aula dos seus colegas, ou ser visitado, pedir ajuda numa dúvida? Costumam conversar sobre questões de trabalho, sobre as práticas, resultados e dificuldades? Até que ponto isso é ou não proveitoso? Qual o impacto, por exemplo, quanto a questões como a articulação curricular?**

B2- Conversar e visitar, considero que é proveitoso. Conversar sobre as práticas. Se comigo resultou, pode também resultar com eles e ao contrário. Por exemplo, com os meninos “condicionais”, acho que agora tem uma postura diferente de valorizar e explicar aos pais.

**E 14- Quanto a fontes/processos a que recorrem para encontrar novas ideias, estratégias e recursos pedagógicos, ultrapassar dificuldades em relação a determinados alunos?**

B2- Eu acho mais importantes os materiais pedagógicos, jogos, livros, programas de Internet. Os centros facilitam porque sendo muito gente, beneficiamos com as ideias de todos, é mais diversificado, mais rico.

**E 15- Quais os procedimentos que considera mais proveitosos para as suas práticas pedagógicas com os alunos: reuniões calendarizadas, trabalho individual do professor, partilha de materiais, conversas, trabalho em pequenos grupos, trabalho com um/uma colega em especial... ), ou outras práticas de colaboração entre colegas?**

B2- As reuniões são importantes, porque se decide, se discute, organiza-se, mas a partilha de materiais eu acho que é mesmo nas conversas, não é numa reunião. É mais informal, mas acaba por ser mais proveitoso.

**E 16- Comente e exemplifique: “os professores em conjunto serão melhores do que quando estavam sozinhos e podem desenvolver as suas competências, mas nem sempre a colaboração resulta da melhor maneira”.**

B2- Os professores, em conjunto são melhores, sem dúvida, para a minha maneira de trabalhar e os meus objetivos. Pode não resultar sempre da melhor maneira, mas é sempre mais positivo. Pode haver pessoas que se isolem, mas há sempre as que se juntam mais. O resultado final para as crianças é sempre muito positivo.

**E 17- Na entrevista de grupo, discutiu-se acerca da supervisão: quer retomar alguma ideia pessoal que não terá ficado bem clara, quanto às suas opiniões?**

B2- Eu entendo (embora não esteja muito dentro desse assunto)... mas vejo a supervisão de duas maneiras: uma ligada à avaliação de desempenho, rígida que não há ligação nenhuma entre as pessoas, e vejo a supervisão entre colegas, que eu valorizo e que acho que pode ser vista como supervisão. Há dúvidas que colocamos ali e vamos refletir e que nos ajudam a melhorar muito. Uns com mais experiência e outros com menos, mas sempre no sentido de reflexão...em relação à outra, de avaliação de desempenho, não vejo que resulte muito. Vem e naquele dia, os meninos não participaram nada, depois vem a segunda vez e o trabalho não resultou. Eu posso trabalhar muito bem, mas, naquela hora, não consegui, ou ao contrário!!!

**E 18- Atualmente, fala-se mais de uma supervisão entre docentes, colaborativa, com a finalidade de ajuda mútua. Surge, até, o termo Intervisão. Identifica estas práticas entre docentes no centro escolar? Pode exemplificar? Na sua maneira de ver, será algo com resultados, ou parece-lhe uma situação pouco credível e forçada?**

B2- Sim, assume, talvez, esse papel. Por exemplo, o colega C. é muito mais novo que eu, mas, em relação a certos assuntos, tem muito mais experiência de alguns assuntos que exigem conhecimentos e ele partilha o que sabe. Nós procuramo-lo e ajuda-nos a encontrar a melhor solução. O coordenador, nas suas atribuições procura, escutar e juntos conseguimos tomar a melhor decisão e isto verifica-se em todo o centro. A I., que também tem outros conhecimentos diferentes, também está sempre disponível para colaborar, para ajudar.

**E 19- Será importante haver momentos específicos, formais, com critérios definidos e objetivos claros?**

B2- Não, pelo menos na nossa realidade. Pode funcionar noutros sítios... aqui não é importante estar tudo definido para que aconteça, não é preciso haver esse rigor, porque as coisas são feitas.

**E 20- Como seria para si uma supervisão ideal?**

B2- Se posso considerar supervisão, a outra, entre colegas do grupo docente, essa sim, tem o papel de ouvir, de comentar, de partilhar e ajudar. Essa sim, teria mais pernas para andar.

### **7.5- Entrevista ao docente D3**

**E- entrevistadora**

**D3- docente**

**Data e hora- 18 de fevereiro de 2020, hora de almoço**

**E 1- Começando por lembrar a mudança para o centro escolar, sentiu necessidade de apoio dos colegas? Esse apoio foi fornecido? De que maneira?**

D3- Senti a necessidade que se sente quando se entra num sítio novo. Mas não tive apoio, sou sincera, não tive. Até porque a minha adaptação demorou um bocadinho a ser feita. Quando cheguei, as outras colegas escolheram logo tudo e eu fiquei para o fim. Depois, havia alguma rivalidade. Eu não gosto dessas situações mas preferi ficar calada e assim sofri mais. Uma coisa que eu senti é que não era ajudada, ao contrário, ainda me queriam prejudicar. Foi uma fase complicada.

**E 2- Quer referir fatores positivos/constrangimentos e as principais diferenças que encontrou para levar a cabo as suas práticas pedagógicas? E quanto à forma como se organizavam, nesse tempo e como se organizam, atualmente, com os colegas?**

D3- Muitos constrangimentos. Era cada um no seu sítio, tirando as festas da praxe e colaboração nunca houve muita. A primeira coisa é que o centro era grande demais, até nos perdíamos. Não havia aquele aconchego das escolas pequenas, mas ao mesmo tempo também me senti mais livre. Havia mais burocracia, o ambiente era mais frio...por fora, parece tudo bem, mas depois sabemos que há colegas a falar nas nossas costas. Eu não deixo que interfira, porque já estou imune, mas fiquei muito desanimada.

Agora, fatores positivos: nós não saímos do contexto local, foi só mudar pra outro edifício e isso ajudou muito. Também meti na cabeça resolver, entre nós, na sala, os problemas que surgiam, porque as auxiliares eram poucas e não via muita colaboração para organizar o tempo delas de maneira a apoiarem todas as salas. Aí, os meninos tornaram-se mais autônomos.

**E 3- Com os centros escolares e, mesmo, com os agrupamentos, parece impor-se, talvez, uma perspectiva de que todos devemos reunir, trabalhar em conjunto: qual a sua opinião acerca desta situação?**

D3- É assim: acho que é bom haver colaboração mas também devemos ter uma certa liberdade, mas estou de acordo que haja colaboração. Aqui nunca houve muita, só agora mais recentemente.

**E 4- Sente-se integrada, parte de uma comunidade, ou não é tanto assim?**

D3- Comunidade, neste momento, sim, mas houve momentos que não.

**E 5- Sente a pressão, ou já se sentiu de algum modo constrangido a um trabalho em comum, a ter os mesmos objetivos que os outros quando isso nem sempre se adequava à sua realidade e aos seus interesses pedagógicos?**

D3- Sim, senti. Sei lá, davam mais atenção ao outro ciclo, mas tem vindo a mudar. Até estávamos para entrar num projeto comum...

**E 6- Quando lhe parece que a colaboração começa a ser intrusiva? Como tem lidado com a existência de eventuais diferenças de opinião, agora que trabalham com um grupo mais alargado de colegas?**

D3- Quando se metem com a minha prática pedagógica, na minha sala de aula.

**E 7- Como fazem para alcançar o consenso? E quando não o alcançam, o que acontece?**

D3- Olha, às vezes cedemos...mas outras vezes conversamos e chegamos a consenso. Acho que agora nos têm mais em conta, que todos nós nos fomos ajustando.

**E 8- Identifica alguns critérios essenciais para que a colaboração seja vantajosa, ou, de um modo geral, não vê grandes vantagens para os alunos?**

D3- Critérios é as pessoas respeitarem-se. Desde que haja respeito... por cada nível, pelos seus objetivos, pelos colegas. Se não houver concordância entre todas, as coisas não melhoram. Tem que se fazer por se ser da equipa, ir almoçar, etc., para que se façam

amizades, senão é se posta de lado. E isso, as amizades, pode acontecer, mas não é o objetivo. Mas melhorou-se...

**E 9- Em que medida se sente ouvida, participante?**

D3- Ultimamente sinto-me mais ouvida, mas durante os primeiros anos não. Nunca, nunca. E se queria, tinha de me impor. Acho que agora as pessoas já me conhecem.

**E 10- Falando, agora de práticas docentes e de melhoria de desenvolvimento profissional: considera que, quanto aos colegas do estabelecimento, e também a si própria, se progrediu, ou nem por isso, com a transição para os centros escolares? Pode dar um exemplo concreto?**

D3- Melhorou-se. Há mais colaboração, mas também mais escrutínio. Foi-nos obrigar a um trabalho mais exigente. Há novos desafios que nos obrigam a trabalhar mais. Também fizemos formações e isso ajudou.

**E 11- Partilha eventuais afinidades profissionais com colegas do centro escolar: dê exemplos. Em algum momento, os materiais didáticos, ou as práticas pedagógicas que observaram dos colegas serviu de base ao seu trabalho, ajudou a encontrar uma melhor estratégia de que necessitava?**

D3- Logicamente que já senti afinidades com algumas pessoas e as ideias delas contribuíram muito para me ajudar e introduzi nas minhas práticas pedagógicas.

**E 12- E no sentido inverso, sendo uma docente preocupada com a diversificação e inovação, na sua sala de aula, considera que, por estar no centro escolar, pode de algum modo a sua prática refletir-se na mudança e melhoria das práticas das colegas, quanto à inovação pedagógica?**

D3- Por exemplo, o projeto que estou a trabalhar. Até aqui as colegas nem viam o que estava nas paredes e criticavam-me, porque, aqui, quando alguém tenta sobressair, é criticado. Mas agora não. Ainda ontem uma colega pediu ajuda sobre as crianças. Eu não sou de me meter, mas se me pedem ajuda, estou disponível.

**E 13- Costumam conversar sobre questões de trabalho, sobre as práticas, resultados e dificuldades? Até que ponto isso é ou não proveitoso? Qual o impacto, por exemplo, quanto a questões como a articulação curricular?**

D3- Não costumamos conversar muito. Às vezes, em grande grupo, com todas, falamos dos problemas das crianças, mas depois metemo-nos nas salas. Proveitoso, depende. Se os colegas não tentarem impor a sua metodologia, ou a sua pedagogia. Às vezes, não será por mal... Eu não sou capaz de entrar na sala de uma colega e dizer que devia fazer assim e assado. Mas na minha sala, quem está sou eu. Agora, se souberem falar, que poderia fazer para chegar àquele objetivo... tudo bem. Acho que as nossas mensagens de articulação estão a passar e dão mais importância do que há anos atrás. Já se apercebem do nosso trabalho porque vamos conversando e explicando e elas começam a conhecer. Elas já pedem um bocadinho a nossa ajuda, coisa que há anos atrás não se falava nisso. Embora haja colegas que já de si são diferentes...

**E 14- Quais as fontes/processos a que recorrem para encontrar novas ideias, estratégias e recursos pedagógicos, ultrapassar dificuldades em relação a determinados alunos? Em que circunstâncias considera que os centros escolares facilitam/dificultam, de alguma maneira?**

D3- Fontes são as formações, principalmente. No centro, entre colegas, entre pares, nos diálogos, se, para uma, deu resultado, a gente experimenta. Mesmo entre níveis de ensino. Tenho aprendido com os colegas do outro ciclo.

**E 15- Comente e exemplifique: “os professores em conjunto serão melhores do que quando estavam sozinhos e podem desenvolver as suas competências, mas nem sempre a colaboração resulta da melhor maneira”.**

D3- Isso é verdade. Acho que, juntos, podemos progredir. Mas depois depende muito do carácter, da personalidade e dinâmica das colegas e a que estão habituadas.

**E 16- Na entrevista de grupo, discutiu-se acerca da supervisão: quer retomar alguma ideia pessoal que não terá ficado bem clara, quanto às suas opiniões?**

D3- Acho que não...

**E 17- Atualmente, fala-se mais de uma supervisão entre docentes, colaborativa, com a finalidade de ajuda mútua. Surge, até, o termo Intervisão. Identifica estas práticas entre docentes no centro escolar? Pode exemplificar?**

D3- Acho que não. Não temos muito aqui neste centro. Ainda estamos um bocado...assim. Também a diferença é que as idades das crianças são diferentes. Talvez onde haja mais do

que um colega com o mesmo ano isso se verifique. Mas, por exemplo, quando a colega me veio apoiar, acho que houve boa colaboração.

**E 18- Então, na sua maneira de ver, uma supervisão entre colegas, colaborativa não será algo com resultados? Parece-lhe uma situação pouco credível e forçada?**

D3- Olha: a supervisão entre colegas, para ajudar, não tenho problemas nenhuns. Para avaliar, criticar o que se está a fazer não vejo vantagem. Entre colegas, sim, não sou contra isso. Tudo pode ter resultados e for feito com seriedade.

**E 19- Será importante haver momentos específicos, formais, com critérios definidos e objetivos claros?**

D3- Não acho importante haver uma supervisão formal. Ainda não estamos muito habituadas a isso, entre nós. Talvez daqui a alguns anos isso aconteça, ainda sou daquela geração habituada ao nosso canto...

**E 20- Como seria para si uma supervisão ideal?**

D3- Como disse há bocado: o colega de apoio que vem à sala ajudar no que é preciso, estar com as crianças que precisam de mais atenção. Eu vejo mais a supervisão neste aspeto de ajudar e de partilhar práticas e métodos. Desde que seja tudo feito com bom senso.

## **7.6- Entrevista ao docente A3**

**E- entrevistadora**

**A3- docente**

**Data e hora- 17 de fevereiro de 2020, 15.30h**

**E 1- Gostava de começar por relembrar a transição para o centro escolar: o que deixou para trás que sente pena de ter deixado?**

A3- O convívio com os colegas era diferente. Havia mais conhecimento e interagida, porque, mesmo estando separados, nós conseguíamos nos juntar. Havia convívios, almoços.

**E 2- Quando chegou ao centro escolar, sentiu necessidade de apoio dos colegas? Esse apoio foi fornecido? De que maneira?**

A3- Senti necessidade de apoio, bastante, e foi fornecido. Até me deram uma *pen* com os materiais da prática pedagógica, diferentes.

**E 3- Quer referir fatores positivos/constrangimentos e as principais diferenças que encontrou para levar a cabo as suas práticas pedagógicas? E quanto à forma como se organizavam, nesse tempo e como se organizam, atualmente, com os colegas?**

A3- Senti, sinceramente, a parte burocrática, papéis, elaboração de documentos. Nas práticas, os centros escolares são maiores, tem mais materiais, mais recursos que nos levam a diversificar e a poder fazer mais coisas.

**E 4- Na entrevista referiu que é mais fácil trabalhar com um colega só, até na flexibilidade de horários e no barulho.**

A3- É mais fácil trabalhar sozinho, mas cada vez mais temos de trabalhar em conjunto, até com os do mesmo ano.

**E 5- Presentemente, sente que existe uma comunidade de apoio entre os docentes do centro escolar? Sente-se integrado nessa comunidade? Qual a sua opinião acerca do ambiente entre colegas, no centro escolar: é importante para desempenhar o seu trabalho, ou não se reflete na sua sala de aula?**

A3- Sim, sinto que há uma comunidade de apoio, mas não há espírito colaborativo. Tu notas que este lado chamamos-lhe *kosovo*. Há divisões... às vezes, vemo-nos, mas com o fim do pequeno-almoço em conjunto... havia mais partilha. É um dos momentos importantes e uma vez por ano, um jantar envolvendo os dois níveis era uma maneira de...Sente-se, embora nem sempre, porque nós... nota-se que há elementos que fazem subgrupos, mas o ambiente, apesar disso, não se está mal e não se reflete na sala de aula.

**E 6- Com os centros escolares e, mesmo, com os agrupamentos, parece impor-se, talvez, uma perspetiva de que todos devemos reunir, trabalhar em conjunto: qual a sua opinião acerca desta situação? Sente essa pressão? Já se sentiu de algum modo constrangido a um trabalho em comum, a ter os mesmos objetivos que os outros quando isso nem sempre se adequava à sua realidade e aos seus interesses pedagógicos?**

A3- Sinto a pressão de reunirmos e trabalhar em conjunto, já disse que é assim: cada vez mais trabalhos. Mas não me senti constrangido a um trabalho em comum.

**E 7- Quando lhe parece que a colaboração começa a ser intrusiva? Como fazem para alcançar o consenso? E quando não o alcançam, o que acontece?**

A3- Em termos de anos, há bastante consenso. Noto que o consenso é maior por ano do que por centro, mas, no centro, há troca de atividades entre os dois níveis de ensino, isso sim.

**E 8- Identifique alguns critérios essenciais para que a colaboração seja vantajosa, ou, de um modo geral, não vê grandes vantagens para os alunos?**

A3- Critérios... colaborar traz ideias comuns que é importante para os alunos.

**E 9- Em que medida se sente ouvida, participante?**

A3- Sinto-me ouvido, porque estamos a trabalhar em conjunto, partilhamos materiais, recursos. Mas nos centros, nem sempre as nossas ideias são ouvidas. Às vezes damos opiniões mas prevalece a maioria.

**E 10- Consegue escolher uma palavra que caracterize, na sua opinião, a forma de trabalhar num centro escolar?**

A3- União.

**E 11- Sobre os centros escolares, referiu, na entrevista de grupo, que são um ponto positivo, são uma mais-valia, apesar das falhas. Pode explicar melhor esta ideia?**

A3- Sobre as falhas, tem a ver com a organização ser muito grande, muitos alunos e muita exigência e nem sempre dá para correr tudo bem. O positivo é fornecer aos alunos instrumentos e recursos que não tinham noutra estrutura. É mais difícil gerir para o coordenador, porque são muitos pais, colegas, alunos, num centro grande como o nosso e há sempre algo que não está bem.

**E 12- Falando, agora de práticas docentes e de melhoria de desenvolvimento profissional: considera que, quanto aos colegas do estabelecimento, e também a si própria, se progrediu, ou nem por isso, com a transição para os centros escolares? Pode dar um exemplo concreto?**

A3- Um pouco, progrediu-se. Obrigou-nos a outras ferramentas e recursos, a dispor de mais formação, de mais vontade de trabalhar de outra forma, pois os espaços a isso obrigam. Por exemplo, se não tivesse pavilhão, não poderia fazer a educação física como faço, se não tivesse sala do futuro, não podia fazer essas atividades. Organizamos o trabalho de outra forma.

**E 13- Partilha eventuais afinidades profissionais com colegas do centro escolar? Pode dar exemplos?**

A3- Coisas que temos em comum, eu não tenho, sinceramente. Por exemplo, a afinidade é mais quando temos colegas de apoio do que com professores das outras turmas. Também partilhamos mais com os das salas que tem o mesmo ano de escolaridade. Com os das AEC partilhamos o essencial, porque são docentes com pouca estabilidade.

**E 14- Em algum momento, os materiais didáticos, ou as práticas pedagógicas que observaram dos colegas serviu de base ao seu trabalho, ajudou a encontrar uma melhor estratégia de que necessitava?**

A3- Sim, já utilizei recursos de colegas que partilharam comigo e que eu adaptei. Não são só os meus que são bons...

**E 15- Costumam conversar sobre questões de trabalho, sobre as práticas, resultados e dificuldades? Até que ponto isso é ou não proveitoso?**

A3- Conversar é proveitoso, mas o tempo de conversa é muito pouco, mas sim...

**E 16- Qual o impacto, por exemplo, quanto a questões como a articulação curricular ou a inovação?**

A3- O impacto é muito grande. A articulação curricular é muito importante, mas nem sempre é feita completamente. Inovação, vou ser sincero: inovar só o trabalho por grupos de ano que é mais partilha de recursos das novas tecnologias e outras formas de lecionar. Mas já fazemos muita coisa...

**E 17- Sobre os procedimentos que considera mais proveitosos para as suas práticas pedagógicas com os alunos: reuniões calendarizadas, trabalho individual do professor, partilha de materiais, conversas, trabalho em pequenos grupos, trabalho com um/uma colega em especial... ), ou outras práticas de colaboração entre colegas?**

A3- São todas: o trabalho individualizado do professor, a preparação das aulas é muito importante, a partilha também as conversas por ano e de grupo ideias fantásticas. A partilha por ano é importante. Com um colega em especial, nem tanto.

**E 18- Comente e exemplifique: “os professores em conjunto serão melhores do que quando estavam sozinhos e podem desenvolver as suas competências, mas nem sempre a colaboração resulta da melhor maneira”.**

A3- A colaboração nem sempre é recíproca, mas isso é normal em todos os grupos, alguns trabalham mais e outros menos, são menos inovadores. O que eu sinto nos anos é que há 2, 3 elementos que noto que eles é preciso pressão para entregar documentos, não há partilha. Se houver rotatividade nos cargos, não sei se teriam capacidade. Não os fez evoluir, mas também reconheço que os mais fracos são ajudados pelos colegas com mais capacidades.

**E 19- Acerca do tópico: "há quem considere que a supervisão se aplica à administração e ação inspetiva, mas também há quem contraponha uma supervisão reflexiva, colaborativa ou de auto-supervisão para o desenvolvimento profissional", qual a sua opinião? Encontra características de supervisão nas práticas entre docentes que mencionou atrás, ou parece-lhe uma situação pouco credível e forçada? Será importante haver momentos específicos, formais, com critérios definidos e objetivos claros?**

A3- Eu vou ser sincero, continuo a achar que isto, a parte de cima, continua a ser verdade. Por muito que a gente faça, entre nós não é a supervisão colaborativa. É preciso que venha alguém de cima, bem formado, para reformular as práticas, estar ao nosso nível. Não é que seja pouco credível, acho é que os colegas não acatam tão bem.

**E 20- Como seria para si uma supervisão ideal?**

A3- Acho que deveriam ser pessoas habilitadas, bem infiltradas no mecanismo. Acho que até podem ser colegas mas que tenham formação para que nós possamos acreditar que o que dizem e indicam é o melhor. Seria, se calhar, vir alguém de cima que depois partilhasse com alguém das estruturas, o coordenador, o responsável e este fizesse uma mini-supervisão, colaborativa, com os colegas, já que tem a responsabilidade de olhar pela estrutura. E que fossem os responsáveis das estruturas os primeiros a ter a supervisão, para começar. Nós também não somos perfeitos, mas tem de ser começado de cima. E depois ir até aos professores. Eu, como coordenador de ano, sei quem consegue, não consegue, quem partilha... é já uma supervisão que eu faço, porque estou mais por dentro. Mas também nós temos que ser avisados para passarmos aos de baixo e sim, partilha de experiências. Porque, para ser responsável de ano, pode haver outros com mais capacidades.

Mas chamar a isto supervisão, não acho que se possa ir para a frente com esta perspetiva: as partilhas, as trocas de experiências, mostrar cada um aquilo que faz, depois dizem que até vão utilizar, ou usar na turma.

Acho que ninguém gosto de aula assistida e que tentam sempre fazer o melhor.

Ninguém está preparado nem contente com isso. Por muito que se tente, não vai ser fácil. É o que se pretende, mas não é muito viável.

### **7.7- Entrevista ao docente C2**

**E- entrevistadora**

**C2- docente**

**Data e hora- 8 de agosto, 15h**

**E 1- Falando, em primeiro lugar, da mudança para o centro escolar, como decorreu essa transição? Sentiu-se apoiada, ou perdida? Sentiu necessidade de apoio dos colegas? Esse apoio foi fornecido? De que maneira?**

C2-Senti-me perdida. Era uma realidade completamente nova. Tive que lidar com situações que me eram alheias. Tive que me familiarizar com um grupo mais alargado de colegas, de profissionais, adotar regras específicas ao centro. Mas senti-me apoiada pelo coordenador e por colegas também.

**E 2-Na entrevista de grupo, sobre o que melhorou/piorou, do ponto de vista pessoal, com a passagem para os centros escolares respondeu: “se me perguntassem se preferia trabalhar numa escola pequena ou num centro escolar, eu preferia a escola”. Pode explicitar essa ideia?**

C2-Porque era um ambiente mais familiar, porque as crianças criam laços mais facilmente na escola pequena, porque não temos tanta... porque é mais complicado trabalhar com grupos maiores de profissionais e de meninos também. Na escola pequena, como a minha não era de lugar único, os laços entre os poucos profissionais que havia eram mais fortes. Resolvemos as coisas de uma forma mais fácil e criam-se mais afetos, mais facilmente, entre profissionais.

**E 3- Como tem lidado com a existência de eventuais diferenças de opinião, agora que trabalham com um grupo mais alargado de colegas?**

C2-Por muita abertura que uma pessoa tenha, não é tão fácil atender e aceitar tanta diversidade de opiniões. É mais difícil conciliar e lidar... Embora eu considere que a diversidade de opiniões nos enriquece e valoriza, mas, às vezes, há personalidades complicadas para lidar.

**E 4- Quer referir fatores positivos/constrangimentos e as principais diferenças que encontrou para levar a cabo as suas práticas pedagógicas?**

C2-Fatores positivos é nós podermos partilhar coisas, atividades, opiniões, trabalho. Diversificar as estratégias, aceder a recursos técnicos e físicos e não só, como a biblioteca e outros recursos. Como a máquina de filmar, recursos tecnológicos que na escola pequena são mais difíceis de obter. Até livros ... e espaços, por exemplo, o ginnodesportivo, os materiais para a expressão motora, que existem no centro e na escola pequena não existiam.

Os constrangimentos são mesmo as relações humanas. É o maior constrangimento. O resto ultrapassa-se muito bem. É ter que aceitar contrariedades, mas isso não se reflete nas práticas, só cria um mau ambiente. Criam-se ambientes difíceis, mas não limitam as práticas.

**E 5- Qual a sua opinião acerca do ambiente entre colegas, no centro escolar: é importante para desempenhar o seu trabalho, ou não se reflete na sua sala de aula?**

C2- O mau ambiente que possa haver, entre alguns colegas não interfere. Apesar de sentir-me mal por dentro, isso não impede que realmente se cumpram as tarefas planeadas. Isso não é posto em causa, mas que é muito diferente fazer as coisas com mais gosto e maior disponibilidade interior... não tem nada a ver.

**E 6- E quanto à forma como se organizavam, nesse tempo e como se organizam, atualmente, com os colegas?**

C2-Era mais feito de uma forma consensual e funcionava bem, mas agora, relativamente ao trabalho, também não há problemas.

**E 7- Considera que a transição conduziu a mudanças nas suas práticas pedagógicas?**

C2-Sim, na medida em que temos disponíveis mais recursos. Só nisso. Agora o tipo de trabalho que fazia continuou o mesmo.

**E 8- Costumam conversar sobre questões de trabalho, sobre as práticas, resultados e dificuldades? Pode dar exemplos?**

C2-Ao princípio sim, Ultimamente, não. Não havia grande proximidade. Às vezes, um elemento é que estraga tudo... absorvia tudo....

**E 9- Consegue escolher uma palavra que caracterize, na sua opinião, a forma de trabalhar num centro escolar?**

C2-Em teoria, poderia haver muitas, como cooperação, mas na prática...abertura? Nem muita...

**E 10- Quais as suas conjeturas sobre a existência, no centro escolar, de um espírito de trabalho em comum e de colaboração?**

C2-Depende das pessoas. Com algumas colegas sim. Fazem-se atividades conjuntas. De resto, não é... faz-se o que é obrigatório fazer. Não é sentir que faz parte.

**E 11- Com os centros escolares e, mesmo, com os agrupamentos, parece impor-se, talvez, uma perspetiva de que todos devemos reunir, trabalhar em conjunto: qual a sua opinião acerca desta situação?**

C2-A minha opinião é positiva. As pessoas devem reunir, falar, partilhar dúvidas, o trabalho... isto, acho que nos ajuda a todos a conseguir melhores resultados e é fulcral no desenvolvimento das crianças.

**E 12- Sente-se integrada, parte de uma comunidade, ou não é tanto assim?**

C2-Parte de uma comunidade, aqui, nem por isso. Mas, relativamente a atividades em conjunto que impliquem planear e estamos juntos, tudo funciona e não há limitações na colaboração. Há que distinguir trabalho de ambiente... Depende dos docentes que estão naquele ano. Com alguns funciona muito bem, em verdadeira colaboração e equipa.

**E 13- Sente a pressão, ou já se sentiu de algum modo constrangido a um trabalho em comum, a ter os mesmos objetivos que os outros quando isso nem sempre se adequava à sua realidade e aos seus interesses pedagógicos?**

C2-Não. É assim: nós, ao trabalharmos em contexto de estabelecimento, o trabalho adequa-se sempre aos interesses pedagógicos, porque é tudo planeado entre profissionais. Vai de encontro à diversificação de estratégias e vai enriquecer os grupos.

**E 14- Quando lhe parece que a colaboração começa a ser intrusiva? Como fazem para alcançar o consenso? E quando não o alcançam, o que acontece?**

C2-Intrusiva, isso não acontece. Fazendo uma viagem no tempo, acho que sim, sempre chegamos a acordo, em termos de trabalho.

**E 15- Identifica alguns critérios essenciais para que a colaboração seja vantajosa, ou, de um modo geral, não vê grandes vantagens para os alunos?**

C2-A colaboração é vantajosa. Agora, critérios: a abertura, disponibilidade, capacidade de compreensão, de ouvir o outro, pessoas que respeitem a cidadania... apregoa-se tanto, mas muitos profissionais precisavam de formação de cidadania... espírito de camaradagem, pôr-se na pele dos outros, empatia! E sabermos que o líder está connosco nas adversidades. As lideranças são muito importantes e, se não funcionam, se há parcialidade, favoritismos...

**E 16- Em que medida se sente ouvida, participante?**

C2-Ninguém me impede de falar, mas não sinto que seja assim muito ouvida. Não sou uma pessoa que seja tomada em linha de conta.

**E 17- Até que ponto se sente familiarizada com a realidade educativa do outro nível (pré-escolar/1.º ciclo) que existe no centro escolar?**

C2-Sim... através das partilhas dos colegas vamos tomando conhecimento da realidade do outro nível de alguma forma. Não profundamente, mas sim. Também são importantes os momentos de articulação. Nem sempre os colegas vem propor coisas, mas depois sempre alinham.

**E 18- Falando, agora de práticas docentes e de melhoria de desenvolvimento profissional: considera que, quanto aos colegas do estabelecimento, e também a si própria, se progrediu, ou nem por isso, com a transição para os centros escolares? Pode dar um exemplo concreto?**

C2-Claro que uma pessoa aprende sempre com os outros. Melhoria, há sempre. Com os centros, temos mais recursos disponíveis e pessoas com quem partilhar dúvidas e isso torna-nos melhores profissionais e as práticas melhoram.

**E 19- Partilha eventuais afinidades profissionais com colegas do centro escolar: pode dar exemplos?**

C2-Com alguns colegas, sim. Vou à sala de um colega, ou de outro e trocamos, partilhamos uns com os outros e isso também contribui para as tais afinidades.

**E 20- Em algum momento, os materiais didáticos, ou as práticas pedagógicas que observou dos colegas serviu de base ao seu trabalho, ajudou a encontrar uma melhor estratégia de que necessitava? E no sentido inverso, considera que, por estar no centro escolar, pode de algum modo a sua prática refletir-se na mudança e melhoria das práticas das colegas, quanto à inovação pedagógica?**

C2-Lembro-me que uma situação que me marcou foi que, numa das idas a outras turmas apresentar trabalhos e projetos, o professor dessa turma referiu que era um tipo de trabalho importante e não tinha pensado, antes, em como era importante desenvolver esse tipo de capacidades com os alunos: e que era uma falha de que se tinha apercebido, as capacidades de saber expor, falar com os outros, a espontaneidade...

**E 21- É habitual visitarem, espontaneamente, informalmente, as salas de aula dos seus colegas, ou ser visitado, pedir ajuda numa dúvida?**

C2-A observação. O facto de as pessoas porem trabalhos expostos nos placares. Isto leva-nos a observar, até a questionar os colegas, a conversar sobre o que fizeram e como fizeram para perceber os trabalhos e as técnicas. Aprende-se muito, até podemos replicar na turma, ajuda-nos a abrir horizontes e ajuda-nos a melhorar. Também as partilhas e as práticas que vemos, sim.

**E 22- Costumam conversar sobre questões de trabalho, sobre as práticas, resultados e dificuldades? Até que ponto isso é ou não proveitoso? Qual o impacto, por exemplo, quanto a questões como a articulação curricular?**

C2-Conversar, sim. É sempre proveitoso, porque nos ajuda a vencer alguns obstáculos. As conversas entre níveis acontecem sobretudo para a articulação, para preparar o trabalho que tínhamos que desenvolver.

**E 23- Quanto a fontes/processos a que recorrem para encontrar novas ideias, estratégias e recursos pedagógicos, ultrapassar dificuldades em relação a determinados alunos? Em**

**que circunstâncias considera que os centros escolares facilitam/dificultam, de alguma maneira?**

C2-A Internet, as práticas de outros colegas, a partilha de estratégias e a literatura, também. Os centros escolares, neste aspeto, facilitam, na partilha que se faz entre colegas, **porque, depois, é um trabalho pessoal, na sala.**

**E 24- Quais os procedimentos que considera mais proveitosos para as suas práticas pedagógicas com os alunos: reuniões calendarizadas, trabalho individual do professor, partilha de materiais, conversas, trabalho em pequenos grupos, trabalho com um/uma colega em especial...), ou outras práticas de colaboração entre colegas?**

C2-Todos são proveitosos, cada um com a sua particularidade.

**E 25- Comente e exemplifique: “os professores em conjunto serão melhores do que quando estavam sozinhos e podem desenvolver as suas competências, mas nem sempre a colaboração resulta da melhor maneira”.**

C2-É como já disse: depende do espírito de abertura, da personalidade da pessoa, do espírito de equipa, do respeito pelo outro. Quando as pessoas pensam que são mais do que as outras, ninguém gosta e isso é o problema maior.

**E 26- Na entrevista de grupo, discutiu-se acerca da supervisão e referiu que se tratava de “rotular”. Quer explicitar esta ideia?**

C2-Eu, para mim, a supervisão seria uma forma de ajudar os profissionais a melhorarem o seu trabalho. Chegar ali uma pessoa, qualquer que seja ela, a uma pessoa que já tem 20, 30 anos de serviço e desmotivar a pessoa...só provoca o desinteresse dessa pessoa pelo trabalho, um desinvestimento profissional. Agora ok, se aparecesse uma pessoa na sala e estivesse a observar e depois conversasse: o que é que achaste? Não achas que haveria, para além deste, outro caminho? Alargar horizontes, pontos de vista. Isso eu seria a favor. Agora avaliar, a gente já teve o curso. Não pode ser. Lembro-me que, uma pessoa, uma vez, traumatizou a colega com a sua avaliação, com os seus comentários. Ela fazia de uma maneira e não estava bem e da outra e também não estava bem. Ela poderia ter ajudado de outra forma, apontar caminhos, ajudar a diversificar, aí sim. Até, porque não, propor, arranjar material, para que essa pessoa mude. Sim, há pessoas que não evoluíram nas práticas. Ficaram presas ao que aprenderam nos cursos e não evoluíram, mas devemos

ajudar e não despejar nelas as suas frustrações, mas fazer propostas. Aí sim, nós estávamos a colaborar para melhorar a nossa profissão, não deitará abaixo as pessoas. É essa formação de respeito pelo outro que falta aos supervisores. O respeito e o saber falar de uma forma positiva, fornecendo ajuda. Isso era uma forma de melhorar as práticas. Em qualquer cargo de chefia, de direção, de coordenação...

**E 27- Também comentou que, mesmo quando a supervisão é entre pares, a imparcialidade é impossível...**

C2- Porque as pessoas querem é superiorizar-se, evidenciar-se. Procuram um cargo para serem mais relativamente às pessoas que estão a ser supervisionadas, acham que estão ali para... Porque falta-lhes a formação. É preciso mudar o paradigma dessa supervisão. Que ela exista até acho interessante, mas nessa linha. Entre pares, ou pessoas estranhas, seja o que for. Mas a supervisora que fosse munida de material para poder ajudar: quer dizer, ideias, estratégias, recursos diferentes, para poder ajudar a pessoa com essas novas ideias. Agora se chega ali e só deposita revolta, aponta defeitos, não deposita nada de positivo...

**E 28- Acerca do tópico: "há quem considere que a supervisão se aplica à administração e ação inspetiva, mas também há quem contraponha uma supervisão reflexiva, colaborativa ou de auto-supervisão para o desenvolvimento profissional", identifica práticas de supervisão entre docentes no centro escolar?**

C2- Não estou a ver, não, acho que não vejo... só quando uma pessoa é avaliada e vai lá alguém. As pessoas não assumem esse papel. Pode haver partilha e isso tudo, mas não numa postura de supervisão.

**E 29- Será importante haver momentos específicos, formais, com critérios definidos e objetivos claros?**

C2- Sim, quando a pessoa é avaliada. Com objetivos claros e ponderados.