

UNIVERSIDADE ABERTA



**O papel da supervisão colaborativa no contexto de implementação de um plano de
inovação - da teoria à prática - um estudo de caso**

Maria Teresa Nogueira Lima de Andrade

Mestrado em Supervisão Pedagógica

2024

UNIVERSIDADE ABERTA



**O papel da supervisão colaborativa no contexto de implementação de um plano de
inovação - da teoria à prática - um estudo de caso**

Maria Teresa Nogueira Lima de Andrade

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Luísa Lebres Aires

maio de 2024

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 eLearning¹ (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



¹ <https://lead.uab.pt>

Agradecimentos

Agradeço a todos os que me acompanharam neste novo desafio.

Ao Nuno, à Teresa e à Mariana, pelo incentivo e apoio incondicional.

Às minhas amigas sempre disponíveis para ouvir as angústias e ajudar com um outro olhar.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Luísa Lebres Aires, pela sua inestimável compreensão e orientações que permitiram concluir esta jornada.

Ao diretor e restantes participantes neste estudo, por toda a colaboração e apoio, demonstrando total abertura para a partilha das suas experiências, sem as quais não teria sido possível concretizar mais este objetivo.

Dedicatória

Aos meus pais, uma fonte de inspiração.

Ao Bernardo, que veio pontuar de entusiasmo e alegria esta jornada,
tornando-a mais leve.

Declaração de integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho.

Confirmo que não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Universidade Aberta, 12 de maio de 2024

Assinatura:

O papel da supervisão colaborativa no contexto de implementação de um plano de inovação - da teoria à prática - um estudo de caso

Resumo

No quadro da atual política educativa, em Portugal, espera-se que as escolas e os professores assumam a inovação como forma de impulsionar a mudança, (re)pensando os modos de organização e desenvolvimento do currículo, baseados em processos de supervisão e colaboração. Várias escolas, no âmbito da sua autonomia, aderiram prontamente a este desafio, implementando planos de inovação. Assim, é no contexto da prática da implementação de cada plano que surge a pertinência de investigar o que pode comprometer a mudança, ou seja, a forma como os atores educativos interpretam e operacionalizam as medidas, adotando (ou não) posturas de colaboração. O objetivo do estudo foi, assim, compreender como lideranças e professores percecionam o papel da supervisão e da colaboração na implementação das medidas de inovação pedagógica da sua escola, partindo da seguinte questão inicial: *De que forma professores e respetivas lideranças, do agrupamento de escolas X, desenvolvem e entendem os processos de supervisão e colaboração, como suporte à inovação que pretendem introduzir?* O estudo desenvolveu-se num agrupamento de escolas da área metropolitana de Lisboa e envolveu oito participantes. No estudo de caso único, de natureza descritiva e interpretativa, enquadrado num paradigma qualitativo, utilizamos, como técnicas de recolha de dados, a análise documental, as entrevistas semiestruturadas e o *focus group*. Os resultados revelaram uma grande convergência entre os participantes, os quais reconhecem a importância do desenvolvimento dos processos de inovação numa lógica de liderança partilhada e de colaboração, que concretizam na interação, na reflexão conjunta e nas práticas de supervisão pedagógica horizontal. Identificam nestas práticas contributos para uma aprendizagem e melhoria contínua, apesar de ser possível entrever alguns entendimentos divergentes e resistências às práticas de supervisão e de colaboração.

Palavras-chave: Inovação; autonomia e flexibilidade curricular; supervisão pedagógica horizontal; colaboração docente; desenvolvimento profissional e organizacional.

The role of collaborative supervision in the context of implementing an innovation plan - from theory to practice - a case study

Abstract

Within the framework of the current educational policy in Portugal, it is expected that schools and teachers embrace innovation in service of change, (re)thinking organization and curriculum development methods based on processes of supervision and collaboration. Several schools, within the scope of their autonomy, promptly embraced this challenge, implementing innovation plans. Thus, it is within the context of the implementation practice of each plan that the relevance arises to investigate what may compromise the change, namely, how leaders and teachers interpret and operationalize the measures, adopting (or not) collaborative stances. The aim of the study was to understand how leaders and teachers perceive the role of supervision and collaboration in implementing pedagogical innovation measures at their school, starting from the initial question: *How do teachers and their respective leaders, from a school cluster X, develop and perceive the processes of supervision and collaboration, as support for the innovation they intend to implement?*

The study was conducted in a school cluster in the Lisbon metropolitan area and involved eight participants. In this single case study, of a descriptive and interpretative nature, framed within a qualitative paradigm, we used documentary analysis, semi-structured interviews, and focus groups as data collection techniques. The results revealed significant convergence among the participants, who recognize the importance of developing innovation processes within a framework of shared leadership and collaboration, which they implement through interaction, joint reflection, and practices of horizontal pedagogical supervision. They acknowledge these practices as contributing to continuous learning and improvement, although it was possible to glimpse that there are still some divergent understandings and resistance to supervision and collaboration practices.

Keywords: Innovation; curricular autonomy and flexibility; horizontal pedagogical supervision; collaboration; professional and organizational development.

Índice

Agradecimentos.....	iii
Dedicatória.....	iv
Declaração de integridade.....	v
Resumo	vi
Abstract.....	vii
Índice.....	viii
Índice de figuras.....	xi
Índice de quadros	xii
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos	xiii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	10
1.1 Inovação e mudança em educação.....	11
1.2 Liderança	16
1.3 Supervisão pedagógica e colaboração.....	19
1.4 Dimensões teóricas a investigar.....	27
CAPÍTULO II - METODOLOGIA.....	32
2.1 Objeto de estudo, questões de investigação e opções metodológicas.....	33
2.2 Contexto de investigação.....	39
2.3 Etapas do estudo, métodos, instrumentos e técnicas de recolha de dados	42
2.4 Técnicas de análise e interpretação dos dados	49
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	54

3.1 Análise documental.....	55
3.1.1 Visão e linhas estratégicas de ação - o PID e o PEA	57
3.1.2 Prioridades de ação - a Supervisão Pedagógica	63
3.1.3 Medidas de inovação pedagógica - O que nos diz o PI.....	69
3.2 Análise das entrevistas e <i>focus group</i> - o que nos dizem os atores educativos	82
3.2.1 Inovação	85
A. Concepções da inovação.....	86
B. Monitorização e avaliação das medidas.....	88
C. Medidas inovadoras em implementação	92
D. Mudanças introduzidas.....	95
E. Aspetos críticos.....	100
3.2.2 Supervisão	101
A. Dinâmicas de colaboração docente.....	102
B. Concepções da supervisão.....	109
C. Formas de operacionalização	112
D. Intencionalidade	117
E. Vantagens da implementação	121
F. Contributos para o desenvolvimento profissional docente	128
G. Aspetos críticos.....	132
3.2.3 Liderança	137
A. Estilo de liderança.....	138
B. Papel das lideranças intermédias	140
C. Perspetivas dos professores sobre as lideranças	142

D. Aspetos inovadores na liderança.....	143
E. Dimensões críticas	145
CONCLUSÕES	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	167
ANEXOS	173
ANEXO I - Carta de pedido de autorização do estudo.....	174
ANEXO II - Declaração de consentimento informado.....	176
ANEXO III - Guião orientador da entrevista ao diretor do Agrupamento de Escolas X.....	178
ANEXO IV - Guião orientador da entrevista ao coordenador da supervisão pedagógica do Agrupamento de Escolas X	181
ANEXO V - Guião orientador do <i>focus group</i>	184
ANEXO VI - Matriz de categorização.....	187
ANEXO VII - Transcrição da entrevista ao diretor do Agrupamento de Escolas X.....	189
ANEXO VIII - Transcrição da entrevista à Coordenadora do projeto de supervisão pedagógica do Agrupamento de Escolas X	203
ANEXO IX - Transcrição do <i>Focus Group</i>	221
ANEXO X - UR codificadas na categoria <i>Inovação</i>	254
ANEXO XI - UR codificadas na categoria <i>Supervisão</i>	259
ANEXO XII - UR codificadas na categoria <i>Liderança</i>	271

Índice de figuras

FIGURA: I.1: INOVAÇÃO - PROCESSO ABERTO E MULTIDIMENSIONAL.....	29
FIGURA: II.2: QUADRO TEÓRICO ELABORADO COM BASE NA REVISÃO DE LITERATURA EFETUADA	30
FIGURA: III.1: MAPA DA ESTRATÉGIA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS X.....	62

Índice de quadros

QUADRO III.1: MATRIZ DE CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS X	56
QUADRO III.2: QUADRO SÍNTESE DAS FINALIDADES DOS QUATRO TIPOS DE OBSERVAÇÃO DE AULAS DEFINIDOS NUMA PERSPETIVA COLABORATIVA	67
QUADRO III.3: QUADRO SÍNTESE DAS MEDIDAS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS X COM REFERÊNCIAS AO TRABALHO EM PARCERIA PEDAGÓGICA - COADJUVAÇÃO	79
QUADRO III.4: QUADRO SÍNTESE DAS MEDIDAS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS X COM REFERÊNCIAS AO TRABALHO EM EQUIPAS EDUCATIVAS	80
QUADRO III.5: CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO.....	82
QUADRO III.6: EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES NO <i>FOCUS GROUP</i>	83
QUADRO III.7: MATRIZ DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE E NÚMERO DE REFERÊNCIAS (UR) POR FONTE MOBILIZADA	84
QUADRO III.8: DISTRIBUIÇÃO DAS UR RELATIVAS A CADA UMA DAS SUBCATEGORIAS INCLUÍDAS NA CATEGORIA INOVAÇÃO (I).....	85
QUADRO III.9: DISTRIBUIÇÃO DAS UR RELATIVAS A CADA UMA DAS SUBCATEGORIAS INCLUÍDAS NA CATEGORIA SUPERVISÃO (S)	102
QUADRO III.10: DISTRIBUIÇÃO DAS UR RELATIVAS A CADA UMA DAS SUBCATEGORIAS INCLUÍDAS NA CATEGORIA LIDERANÇA (L)	137

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

ADD - Avaliação do Desempenho Docente

C - Coordenadora do PSVP

D - Diretor

DAC - Domínios de Autonomia Curricular

F - *Focus Group*

I - Inovação

L - Liderança

P (1 a 6) - Professor participante (1 a 6) no *Focus Group*

PAFC - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCT - Projeto Curricular de Turma

PEA - Projeto Educativo do Agrupamento

PI - Plano de Inovação

PID - Projeto de Intervenção do Diretor

PPM - Plano Plurianual de Melhoria

PSVP - Projeto de Supervisão Pedagógica

S - Supervisão

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UR - Unidade de Registo

INTRODUÇÃO

Numa sociedade em permanente transformação e no contexto das exigências e desafios colocados à educação no século XXI, as políticas educativas introduziram mudanças que vêm na linha das prioridades inscritas na Agenda da Educação 2030 (United Nations, 2015). A escola e seus agentes enfrentam, pois, novos desafios, o que obriga a um olhar para a educação com outras prioridades e a repensar as formas de organização escolar, de aprender e de ensinar, introduzindo a inovação educativa ao serviço de uma intencionalidade de mudança pedagógica (Cabral & Alves, 2018; Cros, 2001; Fernandes, 2000; Fullan, 2016; Glatter, 1992; Jesus e Azevedo, 2021; Oliveira & Courela, 2014).

É, assim, neste novo contexto que surge a necessidade de os sistemas educativos, as escolas e os professores, repensarem os currículos e os modos de ensinar e de aprender, numa nova lógica de capacitação para a aprendizagem ao longo da vida, tornando, desta forma, as crianças e jovens competentes para se adaptarem a um mundo em constante mudança:

À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. (...) É (...) necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança. (Delors et al., 1998, p.89)

O novo paradigma da educação inspirou e orientou as mais recentes reformas educativas (com reformulação das políticas educativas e novos olhares sobre o currículo) obrigando, assim, a abandonar um modelo de “ensinar a todos como se fossem um só” (Formosinho & Machado, 2009, p.11) e a adotar uma visão de uma escola onde estão todos, mas onde são criadas as condições para que todos aprendam (Nóvoa, 2015), no respeito pelo princípio de uma verdadeira escola inclusiva. Os modelos de ensino têm, assim, de ser (re)construídos com base em paradigmas inovadores, que obrigam a novos papéis dos atores educativos no processo de ensino e aprendizagem, garantindo aos alunos o desenvolvimento de competências que lhes permitam conectar novas informações à rede de conhecimentos já existente, construindo

novas relações entre elas (Gaspar et al., 2015). O desafio dos professores é, então, “concretizar um ensino, que não seja meramente transmissivo” em oposição a “um processo de apropriação, de compreensão e de interligação”, ou seja, “é o desafio de trabalhar o conhecimento com os alunos”, mas de um modo diferente (Nóvoa, 2015, p. 168).

Em Portugal, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), publicado em 2017, alinhado com essas novas prioridades, vem assegurar a convergência da organização e gestão curricular, dos vários percursos formativos, encontrando-se aí inscritos os princípios, valores e áreas de competência a desenvolver ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória (Ministério da Educação, 2017). Para criar os instrumentos que permitam operacionalizar o PASEO, seguiu-se a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (a par do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), fundado nos princípios da autonomia e flexibilidade curricular. Este novo quadro normativo veio dar às escolas ferramentas para a tomada de decisões com vista à melhoria da qualidade das aprendizagens para todos e cada um dos alunos, com a preocupação de uma educação inclusiva e no respeito pelo contexto educativo e pela autonomia das escolas. A análise deste quadro legal, permite verificar correlações entre os vários documentos sucessivamente publicados - PASEO, quadro legal que regulamenta a educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) e a autonomia e flexibilidade curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), assumindo-se que a flexibilidade curricular poderá garantir a todos o direito a aprendizagens de qualidade e ao sucesso escolar, através da adequação da ação educativa às especificidades da comunidade educativa e do aluno em particular.

Os princípios inscritos no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, salientam a importância do trabalho colaborativo e interdisciplinar, com a possibilidade de adoção de medidas diversificadas, adequadas ao contexto e necessárias à inovação pedagógica que se almeja para a concretização do previsto no PASEO (Ministério da Educação, 2017). Desta forma vem reconhecer e reforçar que os professores “enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo” têm “um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a

tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar” (Cf. artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Os professores são, assim, chamados à tomada das decisões curriculares no interesse dos alunos, com o objetivo de desenvolver as competências e capacidades que favoreçam a aprendizagem ao longo da vida, assegurando, dessa forma, a capacidade de adaptação contínua à mudança. A política educativa destaca, desta forma, o papel central dos atores educativos neste processo, na linha do defendido por vários autores (Cabral & Alves, 2018; Canário, 1996; Crosscombe, 2018; Fullan, 2016; Pacheco, 2001; Roldão & Almeida, 2018; Tavares, 2019), exigindo o seu envolvimento nos processos de decisão, devendo privilegiar-se ambientes de colaboração que promovam o desenvolvimento profissional e organizacional, como nos é apresentado por Alarcão e Canha (2013) e Fialho (2016, 2021). Salienta-se a importância das lideranças, na criação das condições que permitam a concretização de um verdadeiro trabalho em colaboração, com o envolvimento de todos os agentes educativos (Fullan & Hargreaves, 2000; Fullan, 2003).

As escolas, apropriando-se das novas ferramentas de autonomia e gestão do currículo, vieram, então, a adotar medidas adequadas ao seu contexto, operacionalizando os princípios subjacentes ao preconizado no novo quadro legal. Neste quadro foram convidadas a adotar as soluções que consideraram mais adequadas à prestação de um serviço educativo de qualidade, associado a processos de monitorização e de avaliação. Assim, a partir do ano letivo 2019/2020, as escolas tiveram a possibilidade de apresentar e implementar planos de inovação, na sequência da publicação da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho (que “Define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário”), indo, nesta medida, para além da gestão curricular permitida pelo Decreto-Lei n.º 55/2018. Esta possibilidade foi antecedida pela implementação do Projeto Piloto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) dos ensinos básico e secundário, no ano letivo 2017/2018 (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). Nesse ano, integraram o PAFC, 226 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, da rede pública e privada, que, voluntariamente, entenderam implementar a gestão flexível e

contextualizada do currículo com o objetivo de promover aprendizagens que permitissem o desenvolvimento de competências de maior complexidade, indo desta forma ao encontro do preconizado no PASEO, então recentemente publicado. Neste projeto assumiu-se a centralidade da autonomia das escolas e dos seus professores, sendo dada ênfase a um exercício da autonomia que teve como objeto central o currículo. O estudo de avaliação do PAFC, publicado após um ano de implementação deste projeto piloto, refere a existência de estádios diferentes de desenvolvimento curriculares e pedagógicos entre as várias escolas que integraram o projeto (Cosme, 2018).

O contexto de autonomia e flexibilidade curricular, experienciado nas escolas dos ensinos básico e secundário em Portugal, aborda, assim, o desenvolvimento do currículo associado a processos de contextualização, diferenciação curricular e de inovação pedagógica com o objetivo de melhores aprendizagens, respeitando os princípios da educação inclusiva e obrigando a repensar as formas de ensinar (e aprender) com base num novo paradigma, onde os professores assumem um papel fulcral (Cosme, 2018; Roldão & Almeida, 2018). Trindade (2018) refere-se ao novo quadro legislativo da Autonomia e Flexibilidade Curricular como “uma proposta que inevitavelmente obriga os docentes a assumirem-se como gestores curriculares proativos, de forma a poderem tomar decisões curriculares que, mais do que contextualizadas, deverão assumir-se como culturalmente significativas” (p. 20).

Sabe-se, contudo, que os normativos e a autonomia conferida por decreto não são, por si só, suficientes para conduzirem às mudanças nas pessoas e nas organizações (Barroso, 2004; Canário, 1996), pelo que o alcance dessa mudança depende essencialmente da capacidade das organizações, das lideranças e dos professores para utilizarem essa autonomia na gestão e desenvolvimento do currículo ao serviço da inovação pedagógica e, concomitantemente, da melhoria das aprendizagens necessárias e adequadas às exigências de uma sociedade em permanente transformação (Cabral & Alves, 2018; Morgado & Silva, 2019; Sancho-Gil, 2018).

Na revisão de literatura efetuada encontramos referência aos desafios que são colocados às escolas, destacando-se a necessidade de investigação sobre as práticas, pois estas não mudam

exatamente ao mesmo ritmo da implementação das reformas decretadas centralmente (Lima, 2020). Decorridos alguns anos sobre a implementação dos primeiros planos de inovação, ainda existe muito campo de pesquisa sobre a forma como as escolas (e em particular os docentes) se estão a apropriar dos princípios da autonomia e flexibilidade curricular e como os monitorizam, desenvolvendo ou não processos colaborativos e reflexivos de suporte às medidas inovadoras que desenharam. Assim, o contexto de implementação de cada plano de inovação fornece uma vasta área de investigação, parecendo tornar-se relevante compreender como os atores educativos percecionam as medidas que suportam a almejada inovação pedagógica e as colocam em prática, considerando que este poderá ser um aspeto crítico do sucesso das medidas desenhadas, podendo em última instância comprometer a concretização das políticas educativas.

O agrupamento de escolas alvo deste estudo empírico tem vindo a apostar em processos de promoção do trabalho colaborativo como resposta aos desafios das políticas educativas, tendo como objetivo a prestação de um serviço educativo de qualidade para todos os alunos. Na sua ação educativa recorre aos instrumentos de autonomia pedagógica enquadrados no atual quadro legal descrito, desenvolvendo projetos no âmbito do PAFC (2018) e, posteriormente, implementando um Plano de Inovação (PI) curricular e pedagógico (desde 2019), com uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas formativas do ensino básico ministradas no agrupamento (Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho), onde inscreve as respostas organizativas, pedagógicas e curriculares que considera adequadas ao contexto da sua comunidade educativa.

Assim sendo, considerou-se ser este um contexto de investigação relevante, tendo em conta tratar-se de uma organização com um histórico consistente de desenho e experiência na implementação de planos inovadores, importando compreender como os atores educativos entendem as medidas e como as colocam em prática. O nosso objetivo será tentar estabelecer conexões entre as conceções (o que pensam, a organização e as pessoas) e a prática (como concretizam as medidas). Acreditamos que nessas conexões poderão existir aspetos críticos

para o sucesso das medidas inscritas nos planos de inovação, facilitando ou limitando a implementação do desenvolvimento de um processo de inovação na escola, pensado para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens.

Se é verdade que a autonomia e flexibilidade curricular vem dar protagonismo às escolas e aos professores enquanto decisores curriculares (Roldão & Almeida, 2018), não é possível ignorar os constrangimentos da sua implementação decorrentes de culturas organizacionais e modos de trabalho docente mais tradicionais que dificultam a necessária instituição de trabalho colaborativo docente e a conseqüente alteração das práticas (Marinho, Leite & Fernandes, 2019). Assim, tendo presente que “A natureza de um problema de investigação consiste na produção do conhecimento da realidade social, de um determinado contexto ou processo, e que é expresso na questão: o que é que não sabemos e queremos saber?” (Afonso, 2014, p. 53), parece pertinente investigar, num contexto empírico, o que pode facilitar e limitar a implementação e o desenvolvimento de um processo de inovação na escola, pensado para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens.

Ao elaborarmos o quadro do estado da arte, no decurso da revisão da literatura efetuada, encontramos, em trabalhos recentes, pistas de investigação em torno da influência da supervisão nas práticas colaborativas, do envolvimento das lideranças intermédias nos processos supervisivos e na forma como estes influenciam ou não a concretização do trabalho colaborativo. Nalguns dos estudos (Oliveira & Santos, 2016; Oliveira, 2020; Pinto & Gonçalves, 2020) ficou evidente que a perceção sobre os processos colaborativos e da supervisão não é sempre igual entre docentes e lideranças e foram identificados constrangimentos que impedem a verdadeira concretização da supervisão reflexiva conducente à melhoria da prática pedagógica, o que poderá colocar em causa, nesses contextos, o propósito de medidas inovadoras em implementação. Outros estudos (Gonçalves, 2020; Lourenço, 2018), que se reportam a contextos em que os professores são colocados em situação de par pedagógico, ainda que sem a clara intencionalidade da prática de supervisão, identificam potencialidades do trabalho interpares, com a possibilidade de novas perspetivas de mudanças nas práticas

pedagógicas, assentes em processos colaborativos, destacando, contudo, as limitações destes estudos empíricos e a importância de novas investigações em torno destas temáticas.

Fundamentada que está a pertinência deste estudo de caso, limitaremos o estudo a um agrupamento de escolas (agrupamento de escolas X), que tem em implementação um PI, com medidas de dinâmicas pedagógicas alicerçadas em equipas educativas. A finalidade da investigação será compreender, a partir das diferentes perceções, o entendimento das lideranças e dos professores acerca da supervisão e do trabalho colaborativo e entender como percecionam o seu papel na implementação dos novos modos de trabalhar, como alavanca de mudança e inovação pedagógica, partindo da seguinte questão inicial de investigação:

De que forma professores e respetivas lideranças do agrupamento de escolas X desenvolvem e entendem os processos de supervisão e colaboração, como suporte à inovação que pretendem introduzir?

Para tal definimos um conjunto de objetivos específicos, que se apresentam de seguida:

- O1. Identificar as medidas de inovação pedagógica do agrupamento X que tenham associados processos de supervisão, numa lógica colaborativa, no seu desenvolvimento/conceção.
- O2. Identificar práticas de supervisão e colaboração no agrupamento X.
- O3. Compreender o papel das lideranças na implementação das práticas de supervisão e colaboração, no agrupamento X.
- O4. Identificar as perspetivas das lideranças e dos professores do agrupamento X acerca da supervisão e da colaboração.
- O5. Conhecer as perspetivas das lideranças e dos professores sobre o papel da supervisão, numa lógica colaborativa, no desenvolvimento profissional e organizacional.
- O6. Identificar potencialidades e constrangimentos associados à colaboração e ao desenvolvimento profissional e organizacional no agrupamento X.

Pretendemos, assim, compreender como lideranças e professores do agrupamento X entendem e desenvolvem os processos de supervisão e colaboração, no âmbito da operacionalização das medidas promotoras da almejada inovação pedagógica inscrita nos respectivos documentos orientadores dessa organização, como suporte às mudanças que consideraram essenciais implementar no contexto específico da sua comunidade educativa. Desta forma esperamos dar um contributo na desconstrução e interpretação dos referenciais organizacionais e profissionais e na identificação das práticas de colaboração e de supervisão efetivamente concretizadas no âmbito do processo de inovação em curso no agrupamento de escolas X.

Contextualizada a problemática e a relevância do estudo, culminamos esta introdução apresentando a estrutura desta dissertação, que se encontra organizada em quatro capítulos.

No Capítulo I, no sentido de construir um modelo teórico que suporte esta investigação apresentamos uma revisão da literatura em torno de conceitos considerados estruturantes na implementação de qualquer plano de inovação - liderança, inovação, supervisão e colaboração. Fundamentamos a decisão de estruturarmos a revisão de literatura deste modo, com base na análise prévia do quadro normativo descrito e no que nos foi revelado pelo estado da arte, pois na elaboração de qualquer plano de inovação deverá estar subjacente a assunção de uma cultura de responsabilidade partilhada, com a mobilização de todos os agentes educativos, alicerçada na iniciativa e responsabilização das lideranças.

Segue-se o Capítulo II onde é nosso objetivo traçar um esboço da metodologia empregue com vista a responder à questão de partida, assegurando a transparência e a fundamentação das nossas opções metodológicas. Apresentamos as várias etapas do estudo empírico, partindo do objeto de estudo e das questões de investigação que emergiram da questão inicial, fazendo uma breve caracterização do contexto de investigação, apresentação dos métodos, instrumentos e técnicas de recolha de dados, bem como a preocupação com o cumprimento dos requisitos éticos inerentes a um estudo deste tipo. Concluímos com a fundamentação das técnicas de análise e interpretação de dados por nós utilizadas.

No Capítulo III debruçamo-nos sobre a apresentação e discussão dos resultados, iniciando pelo que resultou da análise documental dos documentos orientadores do agrupamento de escolas X, com o objetivo de extrair a informação mais relevante com a finalidade de um melhor entendimento do objeto de estudo que importa contextualizar. De seguida, apresenta-se e discute-se as interpretações e modos de ação dos vários participantes, à luz das dimensões de análise descritas no capítulo II.

Por fim, apresentamos uma síntese, que resulta da triangulação dos dados analisados, tendo presentes as questões de investigação que nortearam este estudo empírico e com referência ao quadro teórico que o investigador foi construindo.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Inovação e mudança em educação

Inovação é um conceito complexo que nos remete frequentemente para imprecisões e múltiplas interpretações. Em educação, nunca, como nos nossos dias, o termo inovação esteve tão presente nas narrativas políticas e das instituições educativas, nos mais variados níveis. Assim, a inovação pedagógica e a mudança nas escolas são temas fundamentais no contexto educacional contemporâneo. A busca por práticas pedagógicas inovadoras e pela transformação das escolas em ambientes mais dinâmicos e eficazes, que permitam a consecução das finalidades das políticas educativas, tem sido uma preocupação central na educação.

Importa, assim, tentar concetualizar a inovação educacional, tentando perceber como se foi alterando o seu significado ao longo dos tempos, de forma a definir os eixos de reflexão em torno das experiências que se pretendem investigar.

Fullan (2016) assinala que a inovação não é apenas um acontecimento isolado, nem apenas uma finalidade ou meta a atingir, mas sim consiste em processos com capacidade de implementar mudanças necessárias nos sistemas educativos. Fernandes (2000), em concordância com esta visão, refere que nem sempre a mudança introduz inovação, embora a inovação tenha sempre presente uma intencionalidade de mudança da realidade vigente, com contributos para a eficácia da melhoria do ensino. Também Glatter (1992) nos fala desta intencionalidade, associando o conceito de inovação a uma mudança planificada.

Tavares (2019) levou a cabo uma revisão da literatura em torno do conceito de inovação, englobando o período compreendido entre 1974 e 2017, identificando, no campo educacional, uma vasta rede de significados, associados às variadas conceções epistemológicas e ideológicas sobre o processo educativo. Assim, foi possível identificar o entendimento da inovação no campo educacional, como algo positivo, como sinónimo de mudança ou reforma, como transformação de propostas curriculares e como alteração de práticas habituais de um determinado grupo.

Jesus e Azevedo (2021), por sua vez, apresentam uma revisão de literatura em torno da inovação educacional, concluindo que a pressão social exercida sobre os sistemas educativos e as formas de organização escolar, com a finalidade da melhoria do serviço educativo, exige mudanças. Numa assunção “multidimensional” e “multinível” da inovação, os autores salientam a pertinência de investigar, colocando questões interrelacionadas - “como” ocorre essa mudança, “porquê”, “para quê” e “onde” –, considerando as várias escalas - do sistema, à escola e desta à sala de aula.

Encontramos, frequentemente o termo inovação associado às palavras mudança e reforma. Pacheco (2001) apresenta-nos a complexidade do conceito de inovação e a sua relação com reforma e mudança, clarificando: “De modo genérico, utiliza-se o conceito de reforma para as mudanças estruturais, organizacionais, e o de inovação para a mudança mais qualitativa, de aspetos funcionais, sendo certo que nem toda a mudança termina numa inovação” (p. 151).

Por sua vez, Cardoso (1997) assinala que não podemos falar de inovação por existir uma mera mudança, uma vez que esta deverá ter um carácter intencional, com o objetivo de melhorar a ação educativa e provocar ruturas com a situação anterior, mantendo o que é essencial e trazendo para o contexto educativo algo verdadeiramente novo.

Cros (2001) concetualiza a inovação, destacando dimensões como a intencionalidade da mudança pedagógica sustentada em valores e, ainda, a possibilidade de reconfiguração ou recombinação de processos preexistentes, que são repensados na sua operacionalização de forma a atingir a mudança pretendida. Assim, a inovação pode corresponder a algo completamente novo, mas não só, pois vai absorver experiência anterior, repensada à luz de novos paradigmas e de novas exigências e objetivos. Outra dimensão da inovação que nos é apresentada é a importância do contexto e da sua temporalidade (Cros, 2001; Perrenoud, 2002). Por outro lado, Canário (1996) defende que as mudanças das práticas não ocorrem por decreto, pelo que parece tornar-se essencial a apropriação da necessidade de mudar por parte dos vários atores educativos, atendendo ao contexto específico. Assim, a transferibilidade da

inovação de um contexto para outro não parece ser uma dimensão viável. Também Pacheco (2001) destaca o papel central dos atores educativos nos processos de inovação, referindo que é quando a mudança se concretiza na ação dos diversos agentes educativos, em particular dos professores, que a reforma se pode traduzir numa inovação.

Se por um lado, as escolas estão pontuadas de experiências e projetos inovadores, existe, ao mesmo tempo, uma inércia institucional que dificulta mudanças significativas, sustentadas e com sentido de equidade social (Sancho-Gil, 2018).

Crosscombe (2018) aponta como um aspeto crítico a adoção de conceções de inovação limitadas à introdução de ferramentas tecnológicas como medidas, por si só, inovadoras, correndo-se o risco de confundir a inovação com um consumismo e uma moda, como se esse fosse o objetivo a atingir. Essa conceção redutora da inovação não produzirá as mudanças necessárias nas formas de ensinar e conseqüentemente nas aprendizagens, devendo a dimensão tecnológica da inovação na educação ser encarada como instrumental e de suporte a objetivos pedagógicos pensados de forma intencional. Assim, é a dimensão pedagógica da inovação que é crucial para a concretização das finalidades inscritas nas políticas educativas que pretendem orientar para um ensino e aprendizagem que responda aos desafios da sociedade do século XXI.

Neste sentido a inovação tem como objetivo uma alteração na realidade vigente, não podendo ser um fim em si mesma, mas sim algo que vai promover a mudança intencional, visando a melhoria dos resultados educacionais (Cardoso, 1997; Cros, 2001; Fernandes, 2000; Fullan, 2016; Glatter, 1992). É neste pressuposto que as escolas desenham os seus planos de inovação, que implicam uma transformação dos modelos de ensino e de aprendizagem, envolvendo melhoria dos processos de desenvolvimento curricular, que necessitam de tempo e reconhecimento dessa necessidade. De facto, nem sempre a apropriação e implementação de medidas inovadoras, desenhadas a um nível organizacional das instituições, correspondem na prática aos objetivos iniciais para as quais foram concebidas (Morgado & Silva, 2019). Podemos, assim, afirmar que na inovação, para além de estar presente a intencionalidade

consciente da ação, considerando o contexto e a necessidade de melhoria de uma situação anterior, será essencial uma dimensão de regulação e monitorização dos processos. Uma dimensão da inovação a problematizar poderá ser com que objetivos as medidas foram pensadas e para quem, considerando o contexto e a história da respetiva organização.

Esta reflexão leva-nos, ainda a outras dimensões da inovação no campo educacional que importará analisar: dimensões macro (institucionais) e micro (dos agentes), imposta ou resultado de um exercício de autonomia. Ainda que reforma esteja associada a mudanças estruturais e organizacionais e a inovação a mudanças mais qualitativas, de funcionamento das estruturas a nível mais micro, nem toda a mudança, como vimos, produz uma inovação.

Fullan (2016) apresenta-nos a inovação como um processo aberto e multidimensional, onde se pode considerar pelo menos três dimensões ou componentes da inovação - o uso de novos ou revistos materiais ou tecnologias; a utilização de novas metodologias/estratégias de ensino e de aprendizagem e a alteração de crenças por parte dos agentes educativos -, sendo essencial, para que as inovações originem mudanças sustentáveis e que induzam a melhoria, a interligação entre estas três dimensões. O mesmo autor apresenta este processo em três fases que se interconectam: a primeira fase corresponde à adoção da inovação, seguindo-se a implementação onde se tenta colocar as novas ideias em prática e uma terceira fase, de decisão de incorporação das novas medidas na rotina da organização ou do seu abandono. Sendo muito mais fácil introduzir novos materiais do que alterar práticas e crenças dos docentes, existe a necessidade de atenção ao processo desde o início da sua planificação e implementação, dado que os múltiplos significados e crenças dos agentes educativos irão influenciar a fase de implementação, com manifestação de atitudes de aceitação ou de resistência. Fullan (2016) argumenta que a inovação pedagógica não pode ser imposta de cima para baixo, mas deve envolver todos os agentes educativos num processo colaborativo e contínuo de aprendizagem e melhoria, destacando a importância da liderança partilhada, do desenvolvimento profissional e da colaboração entre os membros da comunidade educativa para promover mudanças significativas nas escolas.

Torna-se, assim, evidente o papel dos professores, em particular quando se trata de inovações associadas a novas formas de gestão do currículo, da avaliação das aprendizagens, que exigem mudanças nas práticas pedagógicas, ou seja, inovações ao nível da sala de aula, falando-se, assim, de uma abordagem à inovação como um processo promotor de reflexão-ação, que sustenta a mudança de práticas e das crenças que lhe estão subjacentes (Oliveira & Courela, 2014). Nesta dimensão encontramos a razão da necessidade da mudança, num contexto de autonomia da escola e da prática docente, que a política educativa pretende colocar em prática. Estando a ação centrada nas pessoas, nas suas crenças, perceções, motivações, torna-se essencial trabalhar com os professores para que possam compreender a necessidade da mudança e o seu papel nesse processo (Cabral & Alves, 2018). Neste âmbito ganha muita pertinência a investigação em torno de como ocorre a inovação educacional nas escolas portuguesas, permitindo, desta forma, identificar o que a pode tornar bem-sucedida, bem como “a compreensão dos modos de apropriação dessa inovação pelos atores sociais que a protagonizam, procurando perceber os respetivos modos de adesão e as suas consequências” (Jesus & Azevedo, 2021, p.49).

Em conclusão, num paradigma de inovação e mudança pedagógica necessário ao desenvolvimento de práticas que permitam mais e melhores aprendizagens para todos e cada um dos alunos, à luz do quadro legal das novas políticas educativas, em vigor desde 2018, em Portugal, será essencial, em cada escola, uma abordagem holística na implementação de dinâmicas de inovação.

Essa abordagem deverá equacionar a convergência e articulação entre três dimensões essenciais para o sucesso dessas dinâmicas: lideranças, variáveis-chave da ação pedagógica (desde o nível macro - cultura de escola e identidades profissionais –, passando por um nível meso - que inclui medidas organizacionais, de desenvolvimento profissional e criação de redes de aprendizagem - até ao nível micro, relativo às medidas na sala de aula) e, ainda, dinâmicas de monitorização e avaliação da ação educativa (Cabral & Alves, 2018).

1.2 Liderança

A crescente complexidade da sociedade do século XXI, com fenómenos de globalização, associados a um acelerado desenvolvimento científico e tecnológico e em permanente mudança, enfatizam a importância do diálogo na procura de modelos de liderança que sejam capazes de dar resposta a estes desafios (Fullan, 2003). Perante uma nova realidade tão complexa, as lideranças escolares necessitam de abandonar os modelos autocráticos, caracterizados por mero cumprimento de diretrizes, numa lógica top-down, passando a adotar modelos de liderança que fomentem e permitam o envolvimento dos vários atores na mudança que se pretende implementar, através de uma visão e estratégia partilhada, que possibilite a rutura com processos anteriores e/ou a sua redefinição e a abertura à inovação com objetivos bem definidos (Fullan, 2016).

Constata-se a emergência de novos paradigmas educativos em resposta às significativas transformações sociais que ocorrem a um ritmo nunca visto. Desta forma, há espaço para a emergência de novos modelos de ensino e aprendizagem, que estabeleçam pontes entre as necessidades dos alunos (e da sociedade) e a escola (Gaspar et al., 2015). Trata-se de modelos de ensino e aprendizagem que exigem ambientes colaborativos e em que o ensino e a aprendizagem se transformam num processo de construção de conhecimento. De facto, no tempo em que as formas de comunicação e de aceder ao conhecimento se alteraram devido ao exponencial desenvolvimento tecnológico, é obrigatória a mudança de uma conceção do desenvolvimento curricular centrado na transmissão de conhecimentos e na sua memorização para uma conceção que tem como pressuposto o desenvolvimento de capacidades e competências.

Assim, num momento em que as políticas públicas pretendem induzir a mudança e a inovação nos contextos educativos, importa que os vários atores compreendam a alteração de paradigma, permitindo-lhes a interpretação da sociedade atual e das suas necessidades, de forma a (re)orientar a ação educativa, repensando os modelos educativos predominantes. Tudo isto exige uma atitude reflexiva, aprendente e colaborativa por parte dos professores na

compreensão do paradigma, que “obriga à articulação entre o que se pensa e o que se observa com base num amplo leque de conceitos que uma vez interrelacionados conduzem o professor/formador a agir intencionalmente” (Gaspar et al, 2015, p.168).

Behrens e Rodrigues (2014) falam-nos na necessidade de repensar o ensino com base numa abordagem sistémica ou holística, que permita uma visão da totalidade em substituição de uma visão fragmentada do conhecimento, o que exige um novo paradigma, que designam de paradigma *emergente* ou da *complexidade*, que permitirá o desenvolvimento de modelos educativos inovadores que respondem aos desafios colocados pela sociedade aprendente.

É neste novo paradigma educativo, *emergente* e *complexo*, que se encontra a relevância das mudanças necessárias nas escolas, ao nível de três eixos estruturantes (desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional), que, de acordo com Morgado e Silva (2019), se construídos e apropriados por todos, permitirão a sustentação de práticas inovadoras e a almejada mudança, com a conseqüente melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Estamos, pois, perante um cenário que exige uma escola reflexiva onde é necessário que se criem as condições de desenvolvimento profissional e organizacional e onde o papel das lideranças é essencial.

Neste contexto, exige-se às lideranças, a criação de espaços de aprendizagem e colaboração que sejam promotores da mudança desejada, possibilitando o desenvolvimento profissional docente e organizacional. A liderança, associada ao diálogo, ao real acesso à informação e à atenção concedida a pessoas e iniciativas, tem sido referida na literatura como condição para criar escolas eficazes, suscetíveis de evoluir e onde é bom estudar, ensinar e trabalhar (Alarcão & Tavares, 2003, p.137).

Pacheco (2001), a propósito do desenvolvimento de projetos de inovação curricular destaca a escola enquanto território onde se exerce ação de *locus curricular*, destacando, neste processo, para além do papel dos professores no desenvolvimento curricular, a “existência de uma estrutura organizacional democrática”, com “descentralização da autoridade, mas com o

reconhecimento de uma liderança”, que promova as “relações humanas e de intercâmbio entre os diversos actores curriculares” (p.154).

Assim, num estudo que diz respeito à investigação de um contexto de implementação de um plano de inovação será essencial conhecer a forma como as lideranças se envolvem nos processos, designadamente qual o seu papel na promoção e supervisão do trabalho colaborativo e quais as suas perceções sobre os conceitos de inovação, supervisão e trabalho colaborativo. Num paradigma de escolas inovadoras, não poderemos, portanto, esquecer as lideranças, uma vez que “por trás de escolas inovadoras tem-se revelado a existência de líderes, independentemente do nível em que se situam. Eles estão no topo, nas estruturas intermédias e na base” (Alarcão, 2001, p. 20).

Na educação, as lideranças não se limitam ao diretor, coordenadores, nem mesmo aos professores, mas é central o papel dos professores na mudança, ao assumirem diferentes lideranças (formais e informais), delegadas e emergentes, contribuindo para o desenvolvimento organizacional, promovendo a colaboração e a melhoria do serviço prestado (Hargreaves & Fink, 2007).

Os diretores, enquanto líderes de topo da organização e percecionando os desafios que são colocados à escola, têm aqui o papel central da criação das condições necessárias à concretização de um trabalho coletivo, criando espaços de diálogo, em colaboração, assumindo a liderança dos processos de mudança e assegurando a mobilização de todos os agentes educativos (Fullan & Hargreaves, 2000).

O fundamental será criar uma verdadeira cultura de mudança e não apenas somar experiências inovadoras, fomentando a capacidade de inovação, de avaliação de forma crítica e de incorporação seletiva de novas práticas e ideias, que venham de encontro às finalidades de melhoria do serviço prestado (Fullan, 2003).

Considerando o contexto da autonomia e flexibilidade curricular, decretada no âmbito das atuais políticas educativas aplicadas aos ensinos básico e secundário, em Portugal, considera-

se importante realçar que os normativos e a autonomia conferida não são por si só suficientes para conduzirem às mudanças nas pessoas e nas organizações (Barroso, 2004), pelo que o alcance dessa mudança, que será gradual e a diferentes ritmos, irá depender essencialmente da capacidade das organizações, das lideranças e dos professores para utilizarem essa autonomia na gestão e desenvolvimento do currículo ao serviço da inovação pedagógica e, concomitantemente, da melhoria das aprendizagens necessárias e adequadas às exigências de uma sociedade em permanente transformação.

Por fim, importa salientar que esta mudança terá de ser acompanhada por uma alteração da cultura escolar, onde os professores terão de se envolver em processos reflexivos, de colaboração que lhes permita apropriar-se das orientações macro, (re)configurando o currículo de forma a dar resposta a todos e cada um dos alunos, num processo lento e complexo que implica a (re)invenção dos processos de ensino e aprendizagem, “situações para as quais a contextualização, a articulação e a flexibilização do currículo têm sido reconhecidos como contributos valiosos a ter em conta, porque essenciais na construção da autonomia, na inovação e mudança educativa” (Morgado & Silva, 2018, p.49).

O plano de inovação, enquanto projeto de uma organização que aspira à mudança de práticas com objetivos concretos de melhores aprendizagens, exige uma atitude de corresponsabilização de todos os atores na conceção e ação, evidenciando-se a relevância de uma “gestão organizacional de natureza eminentemente colaborativa, sem contudo dispensar a presença de lideranças democráticas”, sendo neste contexto que a “supervisão surge como uma prática de colaboração que apoia uma atividade também colaborativa” (Alarcão & Canha, 2013, p.57).

1.3 Supervisão pedagógica e colaboração

O conceito de supervisão inicialmente muito associado a uma noção de fiscalização, de controlo, de avaliação e de imposição, evoluiu para uma visão onde é colocado ênfase na colaboração, na prática reflexiva promotora do desenvolvimento profissional e que considera uma liderança focada na construção de uma escola enquanto comunidade aprendente,

associada a modelos de supervisão para a melhoria do ensino e da aprendizagem (Gaspar, Seabra & Neves, 2012). O enquadramento da supervisão, defendido pelas autoras, como uma ação pedagógica que contribui não só para o desenvolvimento profissional, para a melhoria das práticas e das aprendizagens, mas também para a evolução das organizações ao serviço da qualidade da educação, que lhe confere um caráter de continuidade no tempo, é uma conceção muito relevante na atualidade, pela sua abrangência e pertinência para a grande missão da escola na resposta aos desafios de uma sociedade em permanente mudança.

A este propósito, importa salientar a evolução do âmbito de ação da supervisão. Inicialmente muito delimitado à formação inicial de professores, alarga o seu âmbito de ação, de forma a responder às exigências da sociedade atual, à escola enquanto organização, à formação ao longo da vida, ao desenvolvimento profissional e de monitorização e melhoria constante do trabalho docente. Assume-se, assim, a supervisão como uma praxis formativa e reflexiva que permite a construção de conhecimento e de mudança no sentido do desenvolvimento profissional docente e das instituições, sendo essencial uma atitude de comprometimento, implicação e responsabilidade por parte dos docentes (Pinto & Gonçalves, 2020). Um estudo em curso sobre as perspetivas quanto ao contributo dos centros escolares e da supervisão colaborativa para o desenvolvimento profissional e a consequente melhoria das práticas aponta para uma melhoria nas práticas colaborativas, mas menos para a melhoria das práticas docentes, existindo, ainda, entre os docentes participantes no estudo, uma predominância da associação do conceito de supervisão ao escrutínio e à avaliação, com perceções que dissociam supervisão e colaboração (Miranda & Seabra, 2019). Por outro lado, a avaliação externa das escolas, em Portugal, no seu terceiro ciclo de implementação, valoriza o cariz colaborativo da supervisão pedagógica nas escolas, como motor de mudança e de melhoria nos processos de ensino; contudo a prática colaborativa e reflexiva da supervisão não se encontra, ainda, completamente implementada nas escolas (Seabra, Mouraz, Henriques & Abelha, 2021).

Assim, ainda que supervisão e colaboração não sejam sinónimos, a supervisão requer trabalho colaborativo e, por isso, na literatura os dois conceitos surgem com frequência associados.

Estudos empíricos referem que a complexidade e os desafios do ensino, nos tempos atuais, poderão ser mais facilmente ultrapassados nas organizações em que os professores trabalham colaborativamente, dedicando-se “em conjunto à discussão, partilha, planificação e reflexão sobre o modo como trabalham” (Lima & Fialho, 2016, p.50).

No âmbito da revisão de literatura efetuada consideramos adotar a conceptualização apresentada por Alarcão e Canha (2013), em que a supervisão tem por finalidade o acompanhamento e regulação de uma atividade, apresentando os conceitos de supervisão e colaboração numa perspetiva de interligação, onde a supervisão pode ser concebida numa lógica colaborativa de acompanhamento das dinâmicas dos projetos.

Tendo em conta que o estudo empírico que nos propomos a realizar, corresponde a um contexto de implementação de inovações conducentes a mudanças que se querem sustentadas e significativas, será a dimensão formativa que terá maior relevância, pois é aquela que se foca nas possibilidades de desenvolvimento profissional e da organização. Os mesmos autores associam à supervisão, processos de monitorização, regulação e avaliação, numa perspetiva desenvolvimentista, apresentando o desenvolvimento profissional como um processo que “é potenciado através de experiências colaborativas de aprendizagem e de formação”, surgindo a supervisão como uma “atividade que acompanha e apoia o processo” (Alarcão & Canha, 2013, p.52). Esta visão aplicada ao desenvolvimento e acompanhamento de projetos inovadores implica, pois, o envolvimento de todos os intervenientes, numa lógica de corresponsabilização, de envolvimento nas tomadas de decisão, estando presentes práticas de gestão de natureza colaborativa, com lideranças democráticas. Neste contexto, as práticas de supervisão ocorrem num ambiente colaborativo de suporte a atividades também elas de caráter colaborativo, contribuindo para o desenvolvimento profissional e organizacional. A supervisão surge, assim, como uma ação que apoia o desenvolvimento do projeto, permitindo ir monitorizando os processos em curso e reorientando a ação de forma a atingir as finalidades do mesmo.

Fialho (2016) refere que se tem assistido a uma crescente valorização do trabalho colaborativo em contexto escolar, assim como da supervisão da prática letiva. Contudo, são vários os autores que apontam a carga negativa colocada pelos professores nas práticas de supervisão, resultantes de variados fatores, desde a associação da supervisão à avaliação do desempenho docente até à desmotivação na profissão. Por outro lado, “o trabalho colaborativo entre professores pode ser o ponto de partida para transformar os problemas em soluções, enfrentando os desafios que são colocados à escola na sociedade atual” (Roldão, 2006, p.22), podendo aqui entender-se um quadro de supervisão numa vertente reflexiva e de desenvolvimento profissional e da organização.

Pedras e Seabra (2016) abordam a supervisão em prol da prática colaborativa como sendo um mecanismo que pode “contribuir para o desenvolvimento pessoal dos docentes, para promover a melhoria das aprendizagens e, por consequência, o sucesso dos alunos” (p. 303). São, contudo, apontados constrangimentos à práxis da colaboração que consideram passíveis de ultrapassar, “sendo a supervisão do trabalho colaborativo uma mais-valia e talvez a ponte para o seu desenvolvimento, enquanto promotora de hábitos de colaboração entre os docentes” (p. 304).

Oliveira e Santos (2016) apresentam-nos os resultados preliminares de um estudo de caso que aborda os temas das lideranças intermédias, supervisão pedagógica e inovação: concluem que as perceções sobre as práticas de supervisão afetam o desenvolvimento da escola e dos seus profissionais, referindo, ainda, que os entrevistados consideram que a supervisão implementada de forma sistemática e realizada pelos pares pode contribuir para a melhoria das práticas de ensino e de aprendizagem; são, contudo, destacados constrangimentos que impedem a sua completa concretização, designadamente a resistência por parte de muitos docentes e obstáculos associados à ausência de medidas organizacionais de suporte a essas práticas de supervisão. As autoras salientam a necessidade das escolas e dos professores encontrarem formas de tornar estas práticas de supervisão exequíveis e persistentes no quotidiano escolar.

Assim, no âmbito da implementação da autonomia e flexibilidade curricular torna-se pertinente conhecer como estão as escolas e os seus agentes a pensar a inovação em articulação com as práticas de colaboração e supervisão e em que medida as perceções individuais poderão interferir nos objetivos previstos nos respetivos planos de inovação.

Retomando a finalidade das políticas educativas de implementação de mudanças nas escolas, com o objetivo de mais e melhores aprendizagens para todos os alunos, preparando-os para uma sociedade em permanente transformação, recuperamos Fullan (2003), lembrando que o fundamental é fomentar a capacidade de inovação, associada a processos de regulação que permitam avaliar de forma crítica as medidas experimentadas, incorporando as que respondem às finalidades de cada organização, criando, assim, uma verdadeira cultura de mudança baseada em processos reflexivos. Assim, há que prevenir que o redesenho da gestão pedagógica e curricular não se reduza a uma mera reengenharia organizacional, mas que promova efetivas mudanças na cultura escolar, gerando novo conhecimento organizacional, com a promoção de trabalho colaborativo (Machado, 2016).

Sendo que a chave para a mudança e a melhoria na escola é o professor, não podem ser descuradas as suas interpretações dos processos em que estão envolvidos e as perceções que podem condicionar a ação e provocar desvios nas mudanças ambicionadas, uma vez que “É aquilo que os professores pensam, aquilo em que crêem e aquilo que fazem ao nível da sala de aula que em última análise define o tipo de aprendizagem feita pelos jovens” (Hargreaves, 1994, citado em Fialho, 2016, p.19).

Num estudo de caso (Ribeiro, 2015) sobre o que pensam os professores do 1.º ciclo do ensino básico (de duas escolas) acerca da importância prática da observação de pares para o seu desenvolvimento profissional e de que forma essa observação influenciou as suas práticas posteriores, bem como que constrangimentos encontraram, foi possível concluir que os professores consideraram a observação de pares como uma prática potencialmente promotora do seu desenvolvimento profissional, embora a mesma tenha decorrido de forma pouco sustentada, não correspondendo totalmente às necessidades sentidas. No estudo é

apontado como pista de investigação futura a possibilidade de estudar formas eficazes de levar as escolas a assumirem a mudança de paradigma, que exige uma educação mais construtivista. Esta pista de investigação encoraja a estudar outros contextos em que as escolas assumiram nos seus projetos a mudança de paradigma e onde importa perceber como os professores os estão a perceber e apropriar nas suas práticas.

No contexto de um agrupamento que encetou um processo de inovação e mudança, Oliveira (2020) levou a cabo uma investigação com o objetivo de compreender as práticas de supervisão, os modos de trabalho colaborativo e perceber o papel das lideranças no desenvolvimento dessas práticas. A autora teve como pressuposto os desafios colocados à educação no século XXI, considerando que os professores não podem mais encarar a sua *praxis* de forma solitária e em que a supervisão associada a práticas colaborativas se pode constituir uma mais-valia para a ação docente. Os resultados evidenciaram diferentes entendimentos acerca da supervisão e da colaboração, compreensões divergentes das práticas de supervisão e dos modos de trabalho colaborativo e percepções distintas quanto ao papel das lideranças no desenvolvimento das práticas e no desenvolvimento profissional, deixando questões/pistas de investigação pertinentes no contexto atual, designadamente se os atores compreendem a relevância da supervisão colaborativa, porque razão a sua implementação na prática é tão difícil, o que falta fazer por parte das instituições, das lideranças e dos professores, que representações impedem a concretização do trabalho conjunto na escola, conduzindo a resistências à mudança por parte dos professores?

Um outro estudo que versa sobre as potencialidades da supervisão e do trabalho colaborativo entre professores num contexto de trabalho em parceria pedagógica, desenvolvido no âmbito do PAFC, destaca como principais conclusões, a existência de potencialidades no que diz respeito ao trabalho colaborativo e reflexivo interpares, que, na perspetiva do autor, abre novas perspetivas à mudança de práticas, sendo, contudo, apontados aspetos críticos, associados a falta de estruturas de apoio (Gonçalves, 2020).

Assim, as principais conclusões encorajam os investigadores a alargar os estudos sobre estas temáticas, noutros contextos de implementação da autonomia e flexibilidade curricular, designadamente sugerindo estudos centrados no mesmo objeto de estudo, mas realizados noutros contextos escolares, que envolvam o estudo do papel das lideranças enquanto promotores de uma cultura colaborativa e, ainda, estudos sobre processos colaborativos de formação e supervisão entre escolas e universidades, como resposta das organizações escolares à sustentabilidade da educação.

Pinto e Gonçalves (2020), num estudo de caso exploratório, num agrupamento de escolas do norte do país, remetem-nos para as reflexões em torno dos desafios que se colocam à escola resultantes das rápidas mudanças da sociedade atual e dos entraves colocados à construção de um saber com base na experimentação e reflexão, que sustenta os conceitos de supervisão pedagógica, designadamente na supervisão entre pares. No estudo desenvolvido com o objetivo de perceber e identificar as limitações da supervisão entre pares, foi possível concluir que os coordenadores de departamento e os docentes envolvidos apresentavam visões diferenciadas das funções do coordenador enquanto supervisor, havendo trabalho a realizar para a clarificação dessa conceção, de forma a concretizar os objetivos no domínio da supervisão entre pares, afastando-a dos entendimentos que a associam à supervisão da avaliação do desempenho docente e focando-a na perspetiva do desenvolvimento profissional e organizacional. Assim, os autores consideram ser pertinente que futuras investigações incidam na temática da supervisão, nesta perspetiva associada aos papéis assumidos pelo coordenador de departamento.

Tendo presentes as mudanças introduzidas pelas políticas educativas atuais concretizadas pela autonomia e flexibilidade curricular para os ensinos básico e secundário, já anteriormente referidas, foi, ainda, analisado um estudo recente centrado no trabalho colaborativo entre os docentes como promotor de uma educação que favoreça melhores aprendizagens e que apresenta e interpreta as políticas educativas, na transição do século XX para o século XXI, uma vez que é relevante perceber como as escolas interpretavam essa medidas em momento

imediatamente anterior ao alargamento dos processos de autonomia e flexibilidade curricular e projetos de inovação que lhe estão associados. No estudo em causa foi possível concluir que o recurso ao trabalho colaborativo conferiu coerência aos projetos em curso, favorecendo melhores aprendizagens para os alunos e houve oportunidades de aprendizagens também entre os docentes, rompendo com o individualismo do trabalho dos professores, ampliando o trabalho colaborativo, mesmo que não existisse essa cultura (Leite & Pinto, 2016).

Perante os desafios colocados pelo PASEO (Ministério da Educação, 2017) e os instrumentos colocados à disposição das escolas no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular a partir da publicação da portaria que regulamentou o PAFC e, de seguida, com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018 e da portaria que prevê a implementação de planos de inovação, as escolas (e os professores) viram-se confrontadas com a necessidade de (re)planear, reorientar percursos de aprendizagem, com exploração de novas soluções ajustadas aos contextos educativos específicos, novos modos de avaliação e considerando novos cenários de aprendizagem. Sobre este aspeto, Morgado e Silva (2019), remetem-nos para um entendimento da flexibilização enquanto diferentes formas de promover as aprendizagens para todos e cada um dos alunos e da autonomia curricular dos professores, enquanto gestores do currículo proposto a nível nacional, mas contextualizado e que coloca o enfoque no desenvolvimento de competências, capacidades e atitudes, numa perspetiva de formação transversal dos alunos e de preparação para uma aprendizagem ao longo da vida. Desta forma, o currículo passa a ser um “Projeto Integrado”, abrangendo “tudo aquilo que o meio escolar consegue oferecer como oportunidades de aprendizagem de conteúdos (...) através de experiências educativas devidamente planificadas, integrando, também, os recursos”, e a avaliação (Alonso, 1996, citado em Morgado & Silva, 2019, p.137).

Será, ainda, de salientar que as escolas podem no uso dos princípios da sua autonomia promover práticas de colaboração e reflexão, pelo que será interessante investigar sobre as “formas mais eficazes de levar as escolas a assumirem essa mudança de paradigma encaminhando a educação num sentido construtivista que permita às escolas fazer frente às

dinâmicas contextuais a que é permeável.” (Ribeiro, 2015, p.129). Num estudo de caso relativo à implementação do PAFC numa escola é referida a necessidade de valorizar outras competências que obrigam a novas responsabilidades nas funções docentes associadas à prática pedagógica e ao trabalho colaborativo, sendo considerado que naquele contexto, a implementação do PAFC ainda era um pouco simplista, restringindo-se à articulação de conteúdos entre áreas disciplinares e alguns projetos pontuais (Reis-Cabral & Sousa, 2021).

Importa, também, referir que vários estudos destacam a necessidade de investigar o envolvimento das lideranças nos processos de supervisão, enquanto promotores do trabalho colaborativo orientado para a reflexão e ação sobre a prática.

Em conclusão, no contexto das políticas educativas em vigor em Portugal, assume-se a importância da valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar, propõe-se a constituição de equipas educativas, de criação de situações de trabalho em par pedagógico, entre outras medidas consideradas essenciais para a concretização do previsto no PASEO, possibilitando às escolas a implementação de planos de inovação pedagógica e curricular. Sendo ainda escassa a investigação sobre a forma como as medidas constantes dos planos de inovação estão a ser concretizadas, torna-se relevante o estudo de como as escolas e os professores as estão a interpretar e colocar em prática, designadamente no domínio do trabalho docente e das formas de supervisão e colaboração que lhes possam estar associadas.

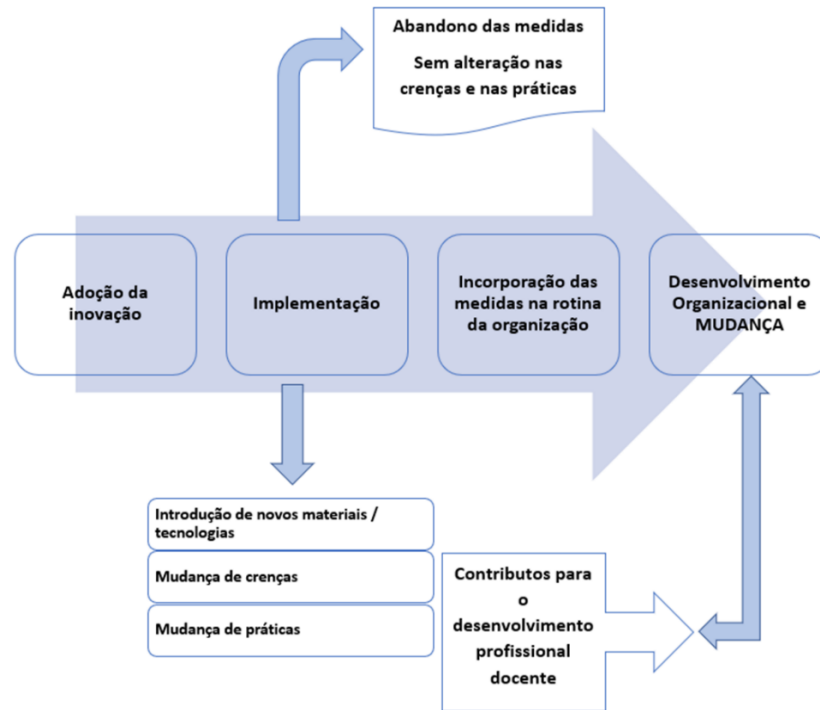
1.4 Dimensões teóricas a investigar

Num quadro de implementação de medidas políticas que impelem as escolas a introduzir inovação na sua organização e nos seus processos de ensino e de aprendizagem existe um vasto campo de investigação, pelo que é essencial delimitar um quadro concetual que balize este estudo empírico. Resultou da nossa revisão de literatura a evidência de interligação entre os conceitos de inovação, liderança e supervisão e colaboração. Também ficou claro que poderão ser encontrados diferentes níveis de implementação das medidas, com

entendimentos diversos sobre os conceitos e conseqüentemente diferentes impactos no desenvolvimento profissional dos docentes e das organizações.

Identificamo-nos nas perspectivas apresentadas por Fullan (2016), Crosscombe (2018) e Tavares (2019) no que diz respeito à inovação, assumindo-a como um processo aberto e multidimensional. Este será o enquadramento teórico, que de acordo com a revisão de literatura efetuada e tendo presente a problemática identificada, nos parece pertinente adotar na condução deste estudo empírico no que se refere ao domínio da inovação. Apresentamos, de seguida, um esquema concetual, da nossa autoria, que pretende situar as principais fases desse processo aberto e multidimensional, bem como ilustrar o que esses autores defendem como possíveis contributos e implicações para o desenvolvimento profissional docente e das organizações. Consideramos ser este um quadro teórico que nos ajudará a analisar a situação em concreto de uma escola que experiencia novas medidas com o objetivo de introdução de melhorias e de mudança.

Figura: I.1



Inovação - processo aberto e multidimensional

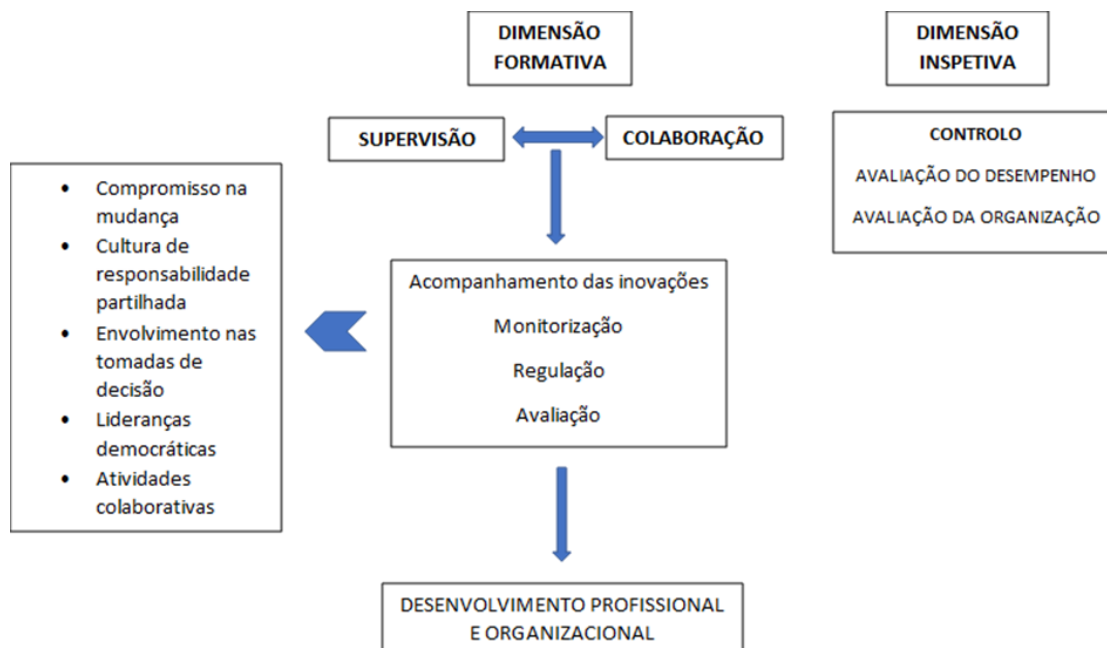
Fonte: Elaboração própria com base na revisão de literatura efetuada

A inovação na educação acompanha, como referimos anteriormente, as alterações na sociedade. Estas suscitam mudanças nas políticas educativas, que, por sua vez, promovem mudanças nas *gramáticas escolares*, no fazer pedagógico, pois só assim será possível concretizá-las. Nesse processo de implementação de novas medidas (ou de reformulação de outras preexistentes) fica claro o papel fulcral dos atores educativos (lideranças e docentes), podendo, de acordo com o defendido pelos autores referidos, existir contributos para o desenvolvimento profissional docente e organizacional, sendo estas dimensões que importará também desvendar.

A inovação quando pensada com intencionalidade tem processos de regulação e monitorização associados, que permitem garantir o cumprimento dos objetivos que estiveram na base da vontade/necessidade da mudança. Neste quadro será interessante investigar as

dimensões de supervisão e de colaboração que ocorrem, no âmbito de um processo de inovação em curso, que sendo pensado com intencionalidade, poderá dar contributos para o desenvolvimento profissional docente e da escola.

Figura: II.2



Quadro teórico elaborado com base na revisão de literatura efetuada

Fonte: Elaboração própria

Assim, considerando que o objeto de estudo se enquadra numa lógica de implementação de projetos, assumimos que a dimensão formativa da supervisão, pensada numa lógica de acompanhamento das dinâmicas dos mesmos, conforme defendem Alarcão e Canha (2013) e Morgado e Silva (2019), é a dimensão de estudo que melhor se adequará na perspetiva do desenho dos instrumentos que o investigador terá de construir na procura das respostas para a questão de investigação apresentada. Assumimos, ainda, em concordância com Cabral e Alves (2018), que os processos de colaboração e de reflexão sobre a ação pedagógica são dimensões a investigar, tendo presente a importância dos atores educativos (lideranças e professores) assumirem o trabalho colaborativo docente como um pressuposto de um modelo

pedagógico inovador, suportando-se este em organizações aprendentes, conforme defendem os mesmos autores.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

2.1 Objeto de estudo, questões de investigação e opções metodológicas

Como já assinalado na introdução, o objeto de estudo desta investigação centra-se num contexto de aplicação do preconizado no novo regime de autonomia e flexibilidade curricular em Portugal (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho e Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho) por parte de um agrupamento de escolas, que designamos por X, de forma a garantir o seu anonimato.

O presente quadro legal tem como finalidade garantir o sucesso de todos os alunos, preparando-os para enfrentar uma sociedade com desafios mais exigentes, que obrigam a um repensar nas formas de ensinar e de aprender:

a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas. (Ministério da Educação, 2017, p.7)

Considerada a relevância e atualidade da temática em que se insere o presente estudo empírico, importa referir que a mesma constitui também um interesse e prioridade na nossa atividade profissional, com vários anos de experiência como diretora de um agrupamento de escolas integrado no Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e, nos últimos anos, sendo membro de uma equipa da administração educativa com funções de acompanhamento e monitorização ao nível da autonomia e flexibilidade curricular. Nesta atividade é possível constatar diversas formas de interpretação e de operacionalização das medidas, com diferentes resultados e também é possível identificar diferentes formas de abordagens ao trabalho colaborativo docente. Torna-se evidente a existência de contextos de investigação empírica muito relevantes para uma compreensão da diversidade de como as organizações e os atores educativos interpretam e colocam em prática as orientações da política educativa.

Ainda que os interesses decorrentes da minha atividade profissional tenham despertado a identificação para o conteúdo da investigação, é verdade que o estado de arte destacou a

pertinência do objeto de estudo, revelando que o mesmo se mantinha atual, não estando esgotado e sendo apontadas inúmeras pistas de investigação nos vários trabalhos publicados. Consideramos, assim, ter existido um equilíbrio entre os vários fatores que influenciaram a decisão e que, portanto, “a investigação é pensada para ser orientada para um bem social” (Woods, 1999, p.69).

A finalidade da investigação, limitada ao contexto de estudo de um único agrupamento de escolas, será compreender, a partir das diferentes percepções, o entendimento das lideranças e dos professores acerca da supervisão e do trabalho colaborativo e entender como percebem o seu papel na implementação dos novos modos de trabalhar, como alavanca de mudança e inovação pedagógica. Por outras palavras, compreender como as medidas normativas decretadas (especificamente o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho e Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho) foram interpretadas e colocadas em prática, no contexto específico de um agrupamento de escolas que se propõe a uma melhoria contínua, pretendendo garantir o direito ao sucesso educativo a todos e a cada um dos seus alunos.

Assim, tendo como principal objetivo compreender em que medida as lideranças e os professores, que integram diferentes equipas educativas, desenvolvem trabalho colaborativo e/ou processos de supervisão (interpares/horizontal), no âmbito da operacionalização das medidas inscritas no plano de inovação de um agrupamento de escolas, como suporte às mudanças desejadas e inscritas nos respetivos documentos orientadores dessa organização, conduzimos o nosso estudo partindo da seguinte questão inicial de investigação:

De que forma professores e respetivas lideranças do agrupamento de escolas X desenvolvem e entendem os processos de supervisão e colaboração, como suporte à inovação que pretendem introduzir?

Para uma melhor compreensão da realidade educativa em estudo formulamos as seguintes subquestões de investigação, que emergiram da questão inicial, como forma de orientação do estudo empírico:

Q1. Qual(ais) as prioridades definidas nos documentos orientadores do agrupamento X que preveem processos de supervisão docente numa dimensão colaborativa, na perspetiva de mudança de práticas pedagógicas e de melhores aprendizagens?

Q.2 Quais as práticas de supervisão numa perspetiva colaborativa que é possível identificar no agrupamento X?

Q.3 Qual o papel das lideranças na implementação de processos de supervisão/colaboração no agrupamento X?

Q.4 Quais as perspetivas das lideranças e dos professores envolvidos acerca da supervisão/colaboração no agrupamento X?

Q.5 Quais os fatores que favorecem/dificultam os processos de supervisão/colaboração no agrupamento X?

Q.6 Qual a perspetiva dos professores sobre o contributo da supervisão e do trabalho colaborativo, como alavanca de mudança e inovação pedagógica no agrupamento X?

As subquestões de investigação formuladas pretendem dar resposta aos objetivos específicos que se consideraram essenciais, construídos por referência ao quadro teórico apresentado no capítulo I, respeitando três domínios centrais para esta investigação - inovação; supervisão e colaboração e liderança - associados ao desenvolvimento profissional e organizacional.

Tendo presente a finalidade da investigação e sabendo que ela determina o paradigma a adotar, a escolha recaiu numa metodologia de natureza qualitativa. Não devendo a escolha metodológica ser um dado de partida, mas algo que resulta da análise da realidade que queremos investigar e dos objetivos que enunciamos, podemos dizer que estes últimos nos

remetem para o âmbito de uma análise de conteúdo, tendo em conta as fontes de dados a que poderemos recorrer, e, assim, para uma abordagem de natureza qualitativa.

Vários autores (Latorre et al., 1996; Mertens, 1998, *citados em* Coutinho, 2021, p.18) referem-se à abordagem qualitativa das questões sociais e educativas através da interpretação e compreensão dos significados da ação dos sujeitos, num dado contexto social. A abordagem qualitativa é adequada para a compreensão de contextos educativos, pois caracteriza-se por ter como fonte de dados o ambiente natural (em que o investigador é o principal instrumento), é descritiva, interessa-se principalmente pelos processos (como se formam os significados), é indutiva (os dados são recolhidos para construir abstrações e não para confirmar hipóteses) e coloca ênfase no estudo dos sentidos atribuídos pelos sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, optou-se por desenvolver um estudo enquadrado no paradigma qualitativo e interpretativo, privilegiando-se, deste modo, a compreensão dos problemas a partir dos sujeitos da investigação, na medida em que se pretende investigar a relação entre a inovação, a liderança, a supervisão e a colaboração no contexto real de um agrupamento de escolas, através da interpretação da narrativa da experiência dos docentes e respetivas lideranças, relativamente à sua experiência vivida durante o processo de implementação de um plano de inovação. Os mesmos autores referem-se aos investigadores qualitativos como estando “continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.” (Bogdan & Bicklen, 1994, p. 51). O objeto de estudo, na abordagem qualitativa, são as intenções e as situações, ou seja, “trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2021, p.28).

Consideramos, assim, enquadrar a nossa investigação num paradigma fenomenológico-interpretativo, onde os significados construídos apenas existem na sua estreita ligação com os sujeitos e respetivos contextos, correspondendo a representações desses sujeitos, pelo que não têm por si só significado próprio. Pretende-se “a compreensão das intenções e

significados” que os sujeitos “colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem”, procurando-se “os fenómenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem”, reconhecendo-se “que essa significação é contextual” (Amado, 2014, p.40-41).

Nesta abordagem fenomenológica considera-se que “a experiência humana é mediada pela interpretação” e que:

O significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários aquilo que é a experiência. Para compreender o comportamento é necessário compreender as definições e o processo que está subjacente à construção destas. (Bogdan & Bicklen, 1994, p. 51)

A abordagem de investigação qualitativa apresenta, assim, características únicas, que consideramos adequar-se à situação em investigação, designadamente, considerando que se pretende conseguir uma visão holística do contexto em estudo, utilizando as perceções dos atores envolvidos na ação e, ainda, que a recolha de dados, obtida através de entrevistas ou documentos, tomará, geralmente, a forma de “palavras”, que serão depois analisadas de forma a comparar e encontrar padrões (Miles & Huberman, 1994, citados em Coutinho, 2021, p.329).

Em conclusão, optamos por uma metodologia qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, em que o investigador é o instrumento principal e os dados são obtidos diretamente do ambiente natural. Sendo de natureza descritiva, investiga principalmente o processo e, na análise dos dados, “as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Bogdan & Biklen, 1994, p.50).

Como já referido optamos por delimitar a nossa investigação a um único agrupamento de escolas, tendo admitido que o estudo de natureza qualitativa com design de estudo de caso seria o mais apropriado, assumindo-se um carácter descritivo, podemos, então, situá-lo numa perspetiva fenomenológica (interpretativa) (Amado, 2014). Esta opção pareceu coadunar-se

com as finalidades do nosso estudo, caracterizando-a como estudo de caso tendo em conta a natureza do objeto de estudo, pois é nossa finalidade “estudar o que é particular, específico e único” (Afonso, 2014, p.74). O estudo de caso é também “a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos atuais sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo” (Yin, 1994, citado em Coutinho, 2021, p. 335), como é o caso proposto. Revemo-nos na definição de estudo de caso apresentada por Morgado (2018):

é um processo de investigação empírica que permite estudar fenómenos no seu contexto real e no qual o investigador, não tendo o controlo dos eventos que aí ocorrem, nem das variáveis que os conformam, procura aprender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do caso em estudo. (p.63)

As questões de investigação enunciadas apontam para a intenção de proceder ao "estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, para compreender a sua atividade em circunstâncias importantes" (Stake, 2009, p.11), ou seja, o contexto de implementação da autonomia e flexibilidade curricular num agrupamento que optou por desenvolver um plano de inovação. Em concordância com Stake (2009) não temos como objetivo no estudo deste caso, estabelecer entendimentos sobre outros casos similares.

Conscientes das dificuldades inerentes à nossa pouca experiência de investigação, tivemos em consideração, como defende Amado (2014, p.126), definir, em primeiro lugar, a problemática e o enquadramento teórico de base e só depois decidir qual o caso a eleger como objeto de estudo empírico. Apoiados no enquadramento teórico e nas questões de investigação apresentadas, assumimos a perspetiva holística do estudo não tendo como pretensão a generalização, mas sim as particularidades do caso selecionado, conscientes da importância da análise da complexidade, de forma contextualizada, com recurso a várias fontes e técnicas, garantindo a recolha dos vários olhares e interpretações sobre a mesma complexidade (Amado, 2014, pp. 125-126).

Consideramos que esta abordagem compreende as cinco características-chave do estudo de caso resumidas por Coutinho (2021, p. 336). Assim, a investigação decorre em ambiente natural, estando delimitadas as fronteiras do estudo, na medida em que o contexto de investigação se centra num agrupamento X, envolvendo atores (lideranças e docentes) que implementam ações no âmbito do respetivo plano de inovação dessa escola. Por outro lado, está identificado o que se pretende investigar (o “algo”), ou seja, o entendimento das lideranças e dos professores dessa equipa educativa acerca da supervisão e do trabalho colaborativo, bem como as suas perspetivas sobre o seu papel na implementação dos novos modos de trabalhar, como alavanca de mudança e inovação pedagógica, de acordo com o desenhado no respetivo plano de inovação. Ainda, existe a preocupação de preservar o caráter “único, específico, diferente, complexo do caso” (Mertens, 1998, citado por Coutinho, 2021, p. 336), pretendendo-se, sim, uma visão holística do contexto em estudo, recorrendo às perceções dos atores envolvidos na ação, conforme já anteriormente referido. Por último, importa ainda salientar que serão utilizadas fontes múltiplas de dados e métodos de recolha diversificados, garantindo, assim, a triangulação, o que aumenta a fiabilidade dos dados recolhidos e permitirá dar resposta às questões orientadoras da investigação. Com a triangulação pretende-se, assim, garantir a clarificação do “significado da informação recolhida” e “identificar significados complementares ou alternativos que deem melhor conta da complexidade” do contexto em estudo (Afonso, 2014, p.77).

2.2 Contexto de investigação

Para levar a cabo o estudo, começamos por identificar um conjunto de agrupamentos de escolas públicos que tendo integrado o PAFC em 2017/2018 tenham dado continuidade aos seus processos de implementação de inovação pedagógica e curricular através da apresentação de planos de inovação ao abrigo da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho. Feita esta identificação selecionamos os agrupamentos de escolas que pela sua proximidade geográfica, permitiriam a realização do estudo pelo investigador. Tendo presente o quadro

teórico apresentado no capítulo I, foi feita uma análise aos documentos disponíveis nos sítios eletrónicos desses agrupamentos, tendo sido identificados dois agrupamentos de escolas (Y e X) que correspondiam aos critérios de participação no PAFC, seguido de implementação de plano de inovação e ainda apresentavam evidência de desenvolverem medidas de supervisão e/ou de colaboração docente de forma intencional.

Foi feito um primeiro contacto com o diretor do agrupamento de escolas Y, que se mostrou disponível para a colaboração neste estudo. Contudo, decorridos alguns meses e tendo já sido enviada a informação relevante para iniciar o estudo empírico, o mesmo não foi possível concretizar-se, tendo a escola abandonado o plano de inovação iniciado e não se encontrando mais disponível para esta colaboração. Este foi um considerável constrangimento que nos obrigou a reiniciar o processo de contacto com um novo agrupamento e a prolongar o período dedicado ao estudo empírico.

Procedemos, então, a um novo contacto, agora com o agrupamento de escolas X, que apresenta um histórico consistente no desenho e experiência na implementação de planos inovadores, tendo integrado o PAFC em 2017/2018 e, posteriormente, implementado um plano de inovação desde 2019, com uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas formativas do ensino básico ministradas no agrupamento (Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho). Este agrupamento de escolas integra o Programa TEIP, desde 2007 - programa, desenvolvido pelo Ministério da Educação e regulado pelo Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro, que tem como objetivos centrais a promoção do sucesso educativo, a redução do abandono escolar, do absentismo e da indisciplina em territórios de maior vulnerabilidade económica e social - razão pela qual não foi a nossa primeira escolha, uma vez que desenvolvemos trabalho de proximidade na monitorização deste programa. Este não foi, contudo, um obstáculo, dado terem sido respeitadas todas as questões éticas nas várias fases do trabalho de campo e o plano de inovação não ser objeto de monitorização no âmbito da atividade profissional por nós realizada. Igualmente não foi colocado, por parte da escola, qualquer impedimento a este nível.

De seguida caracteriza-se o agrupamento de escolas selecionado. Tendo em conta considerarmos que a identificação do agrupamento de escolas e dos sujeitos que intervieram no estudo pudesse obstaculizar de alguma forma a autenticidade e espontaneidade na participação dos vários intervenientes, optamos pela preservação do anonimato dos mesmos.

Assim, o agrupamento de escolas X abrange a educação pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e encontra-se localizada no distrito de Lisboa. Integra, como referido, o programa TEIP desde 2006/2007, tendo participado no PAFC em 2017/2018 e desenvolvendo planos de inovação no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular desde 2019/2020. É liderado pelo mesmo diretor desde 2010. O agrupamento de escolas X, constituído como tal em 2004, integra 5 estabelecimentos de ensino e conta com um total de 2296 alunos e um quadro estável de docentes, num total de 208 professores, dos quais 165 dos quadros de agrupamento/de zona pedagógica. Acrescem a estes recursos, 6 técnicos superiores (psicólogos, assistentes sociais, animadora sociocultural e terapeuta da fala), 10 assistentes técnicos e 71 assistentes operacionais.

Encontra-se inserido num contexto de significativa vulnerabilidade socioeconómica, que justificou a sua inclusão no Programa TEIP, apresentando atualmente uma população escolar com cerca de 43 % de alunos beneficiários da Ação Social Escolar. Nos seus documentos orientadores é referido um contexto social e económico pouco favorável a um acompanhamento adequado das famílias aos seus educandos, tratando-se de um território densamente povoado, que resulta em sobrelotação das escolas do agrupamento, em particular da escola sede.

De acordo com os documentos disponibilizados o agrupamento de escolas X tem vindo a desenvolver processos de supervisão sistemáticos desde 2014/15. Iniciou a aplicação do seu plano de inovação em 2019/2020, centrando-se em medidas enquadradas pela Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho nos 1.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade: - redistribuição das disciplinas e respetivas cargas horárias previstas nas matrizes curriculares-base ao longo de cada ciclo de ensino (alínea b) do n.º 4 do artigo 4.º); - criação de novas disciplinas através da reafectação

de tempos fixados para as disciplinas constantes da matriz curricular-base (alínea c) do n.º 4 do artigo 4.º); - alteração do calendário escolar (artigo 5.º); - criação de duas turmas de Percorso Curricular Alternativo nos 6.º e 9.º anos de escolaridade (artigo 7.º; medida apenas aplicada em 2019/2020). Decorrente da monitorização interna efetuada, o agrupamento de escolas apresentou uma adenda ao plano de inovação em 2020/2021, com a alteração/reformulação de algumas medidas e passando o plano a abranger os 1.º, 2.º, 5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos de escolaridade a partir de 2020/2021. Na sequência das alterações introduzidas pela Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro, à Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, foi apresentado um novo plano de inovação, com um período de vigência de 2023 a 2027, em que o agrupamento se propõe a consolidar a capacidade de implementação de soluções inovadoras que contribuam para a melhoria dos resultados escolares “numa abordagem inter e transdisciplinar, de modo a desenvolver as capacidades e as atitudes inscritas nas áreas de competência do PASEO” (*retirado do Plano de Inovação do Agrupamento X, 2023-2027*). Neste documento é possível verificar que as medidas de gestão curricular inscritas passam a abranger todos os anos dos três ciclos do ensino básico, generalizando as equipas educativas a todos os ciclos, com reuniões semanais e dois professores de referência por cada grupo de alunos.

2.3 Etapas do estudo, métodos, instrumentos e técnicas de recolha de dados

Definido o problema e objeto de estudo, em concordância com Amado (2014), desenhamos um *caminho* no que diz respeito à metodologia da pesquisa, escolhendo as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, que permitissem concretizar o estudo e responder à questão de investigação, garantindo o rigor, a pertinência e a exequibilidade, mas também a flexibilidade necessária a recolher diferentes olhares sobre a complexidade do objeto de investigação. Ainda que estabelecido, à partida, um design metodológico, as nossas opções foram evoluindo, na assunção de que em investigação qualitativa “é o próprio estudo que estrutura a investigação” e o que aqui nos propomos é detalhar o método utilizado, após a

conclusão do estudo, com recurso à “narração dos factos, tal como se passaram” (Bogdan & Biklen, 1994, p.83).

Neste design de estudo de caso, a escolha dos instrumentos de recolha de dados teve em consideração a necessidade de auscultar as opiniões individuais dos vários atores, pois é através das suas narrativas que será possível analisar o sentido que é dado às práticas e aos acontecimentos vividos e às leituras que fazem das suas experiências. Por outro lado, dada a natureza do estudo, o investigador estava preparado para que as questões de investigação pudessem vir a ser reformuladas ou mesmo mudar durante o processo de investigação.

Consideramos ter realizado este estudo, acautelando as questões de ética essenciais, quer no decurso do estudo empírico, quer na fase de escrita desta dissertação. A nossa ação enquanto investigador teve como referência uma “*praxis ética*” que deverá estar presente em todas as estratégias de investigação qualitativa, salientando-se a construção de “uma relação baseada na sinceridade, na verdade e na confiança”, tendo sido assegurado, em todo o processo de investigação empírica e na fase de produção desta dissertação, “a confidencialidade e a privacidade dos participantes na investigação”, bem como a preservação dos seus dados pessoais (Amado, 2014, p. 405).

O contacto com o agrupamento de escolas que se disponibilizou a colaborar neste estudo iniciou-se com um contacto individual com o diretor dessa instituição, tendo sido apresentada uma carta de pedido para autorização de realização do estudo (Anexo I), que inclui o tema, a finalidade da investigação, a metodologia e respetivos instrumentos de recolha de dados, assim como os compromissos e garantias assumidos por parte do investigador.

Submetemos, ainda, um pedido de autorização para a aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar à entidade responsável², tendo o estudo sido devidamente autorizado com o número de Inquérito n.º 1427700001.

² <http://mime.dgeec.mec.pt/>

Os mesmos documentos foram submetidos à apreciação da Comissão de Ética da UID LE@D, a qual emitiu parecer favorável à sua aplicação, considerando que os documentos apresentados pela investigadora estavam em conformidade com as normas éticas explícitas na Carta de Ética do Laboratório de Educação a Distância e eLearning (CE-Doc. 24/07).

Destacamos que os compromissos e garantias assumidos nas várias fases do processo estão em linha com a preocupação do investigador com os fundamentos éticos que estiverem presentes em todas as etapas do nosso estudo empírico. Assim, em todo o processo de investigação destacamos o respeito pelo princípio da confidencialidade (assumindo sempre a garantia do anonimato da instituição e de todos os participantes envolvidos), o princípio da devolução dos resultados (considerando que os resultados do estudo poderão ser relevantes para futuras tomadas de decisão na organização, disponibilizamo-nos para uma futura divulgação interna dos mesmos, se assim houver interesse) e, ainda, pelo princípio da não intrusão, não interferindo nas dinâmicas da instituição.

Também no que diz respeito à fase de recolha de dados houve o cuidado de informar os participantes sobre todos os aspetos relevantes da investigação e foi obtido o seu consentimento informado (Anexo II) e esclarecidas todas as dúvidas colocadas pelos participantes. O investigador, pautando-se por princípios de honestidade nas relações estabelecidas, assegurou o direito à participação voluntária e, por isso, à possibilidade de desistência de colaboração. O princípio da confidencialidade foi reafirmado, anonimizados todos os documentos obtidos resultantes das entrevistas realizadas e destruídas as gravações (efetuadas com a autorização prévia dos participantes), após validação das transcrições por cada um dos participantes no estudo.

Selecionado o agrupamento e de acordo com o design metodológico definido, considerou-se envolver, para além do diretor do agrupamento, uma liderança diretamente responsável pelos processos de supervisão pedagógica e, ainda, outras lideranças intermédias e docentes envolvidos nas ações em curso no âmbito dos processos de inovação pedagógica, de forma a dar resposta às questões de investigação enunciadas. Para cruzar olhares e interpretações

diversas e recolher o máximo de informação sobre o objeto em estudo, consideramos importante selecionar participantes que possuam um conhecimento profundo do problema em estudo, pois seriam mais facilmente abordáveis (Aires, 2015). O contacto prévio com o dirigente da escola foi relevante para a identificação dos sujeitos a convidar para esta colaboração, pois tratando-se de uma investigação de natureza qualitativa, “a amostra é sempre intencional, porque não há qualquer razão para que seja representativa da população” (Coutinho, 2021, p.330). Optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas, que obedeceram a um guião prévio, de forma a garantir o essencial do que se pretendia obter, mas com liberdade de resposta aos entrevistados, construído com base nas questões de investigação e eixos de análise do nosso estudo empírico (Afonso, 2014; Amado, 2014). Assim, após o primeiro contacto com o agrupamento de escolas, na pessoa do seu diretor, e da análise dos documentos estratégicos, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas, primeiro com o diretor e depois com a responsável pelo processo de supervisão pedagógica no agrupamento. Dada a limitação de tempo existente e considerando o investigador que seria importante ouvir o maior número possível de professores, garantindo, desta forma uma melhor triangulação de dados, optou-se pela realização de um *focus group* envolvendo professores dos três ciclos de ensino e com diferentes experiências de tempo de serviço no agrupamento e de exercício efetivo de cargos. O *focus group* desenvolve-se no contexto de “um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador”, sendo da interação produzida que surgem as informações pretendidas, tendo a vantagem de permitir a captação de uma multiplicidade de perspectivas (Amado, 2014, p.225). À semelhança do ocorrido nas entrevistas semiestruturadas, foi elaborado um guião orientador com questões abertas. Na escolha dos participantes no *focus group*, foi solicitada a ajuda do diretor da escola, divulgando, a nosso pedido, a informação sobre o estudo em curso, junto dos docentes. Posteriormente foram identificados os professores disponíveis para colaborar no estudo através da partilha das suas experiências. A partir desse momento o contacto com os mesmos foi feito pelo investigador,

que apenas realizou as entrevistas, após a aceitação da declaração de consentimento informado, anteriormente referido.

Assim, considerando o desenho metodológico descrito, tendo em conta o objeto de estudo, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas, individuais e em grupo focal e, ainda, pela pesquisa documental. Garantimos, desta forma, a utilização de “múltiplas fontes de evidência”, assegurando “diferentes perspectivas dos participantes” e obtendo “várias medidas do mesmo fenómeno, criando condições para uma triangulação dos dados, durante a fase de análise dos mesmos (Coutinho, 2021, p.341).

Na pesquisa documental recorreremos aos documentos produzidos pelo agrupamento de escolas X como objetos de investigação, que consideramos fontes primárias, na medida em que não foram alvo de qualquer tratamento analítico prévio, tendo presente que nem sempre os documentos retratam a realidade, sendo, por isso, importante “tentar extrair das situações as razões pelas quais os documentos foram criados”, sendo o material em análise relevante para a validação de “evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações” (Coutinho, 2021, p. 342).

Tendo em consideração que se pretende conhecer a perspectiva dos vários participantes sobre a problemática em estudo, consideramos que a entrevista semiestruturada (em oposição a uma entrevista diretiva) seria a mais adequada, “dada a sua natureza qualitativa”, permitindo que se desenvolva de acordo com os objetivos definidos (Aires, 2015, p. 28). A realização de entrevistas individuais permite a recolha de “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134). Trata-se de uma técnica adequada quando há necessidade de “explorar a fundo uma dada situação vivida em condições precisas; analisar o sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais são confrontados” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.193), permitindo captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade e, assim, responder às questões de investigação.

Realizamos também um *focus group*, que além de permitir a recolha de dados de modo semelhante às entrevistas apresenta a vantagem da interação, pois “pelo simples facto de envolver um grupo, as interações que se estabelecem entre os participantes são uma importante fonte de informação para a colheita de dados” (Coutinho, 2021, p.143). De acordo com Amado (2014), no caso do recurso ao grupo focal é na interação que emergem as informações que se procuram, estando o investigador consciente que existem vantagens e desvantagens da utilização desta técnica de recolha de dados. Se por um lado possibilita rapidez na recolha de informação (relevante neste estudo de caso) e permite esclarecer dúvidas nas respostas produzidas, com atenção a comportamentos não verbais no decurso da interação com os participantes, também é verdade que enquanto investigador e moderador é necessário intervir, redirecionando o diálogo em função da finalidade da investigação, mantendo o foco no tema em discussão e assegurando a possibilidade de todos intervirem.

Pretendendo que as entrevistas permitam ao sujeito contar a sua história, usando as suas próprias palavras, mas também garantindo a possibilidade de o investigador obter comparabilidade entre os relatos dos vários sujeitos, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas, usando um protocolo semelhante para o *focus group*, com elaboração de guiões com questões orientadoras, que foram sendo adaptadas em cada circunstância ao que ia sendo relatado pelos participantes.

Os guiões de entrevista semiestruturada ao diretor do agrupamento de escolas e à responsável pelos processos de supervisão pedagógica nessa instituição (anexos III e IV, respetivamente) e do *focus group* (anexo V), foram desenvolvidos tendo por base um quadro concetual que foi sendo construído no decurso da revisão de literatura efetuada e de forma a possibilitar a recolha de informação para dar resposta às questões de investigação que foram sendo formuladas. Na construção deste quadro concetual o investigador teve presente que os processos de colaboração e de reflexão sobre a ação pedagógica, associados à promoção de inovação e do desenvolvimento profissional, são recomendados, com evidências na literatura, assumindo o trabalho colaborativo docente como um pressuposto de modelos pedagógicos

inovadores, suportando-se estes modelos em organizações aprendentes, conforme sugerido por Cabral e Alves (2018).

Assim, nos guiões construídos, as questões orientadoras das entrevistas foram pensadas em torno de três domínios conceituais - inovação; supervisão pedagógica e colaboração; desenvolvimento profissional e organizacional. Tratando-se de um estudo empírico, de natureza qualitativa, o guião foi por nós assumido como um documento meramente orientador e as questões foram adaptadas ao diálogo, que se desenvolveu num clima empático, permitindo a adaptação das questões ao discurso produzido e apelando a que os participantes apresentassem as suas experiências e vivências no agrupamento, no contexto do plano de inovação que se encontram a implementar. Tivemos a preocupação de, no decurso das entrevistas, propiciar um ambiente de informalidade que facilitasse a natural participação dos sujeitos, uma vez que “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista”, pois assim resultarão numa “riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes” em consonância com o defendido por Bogdan e Biklen (1994, p.136).

Desta forma, no decurso das entrevistas, acautelamos que os participantes pudessem ir referindo o que consideravam mais relevante dentro das temáticas apresentadas, com total liberdade, inclusive na alteração da ordem previamente estabelecida no guião. Assim, foi nossa preocupação obter a máxima informação acerca das visões e opiniões dos sujeitos, assumindo nós o papel “reflexivo, pois a renegociação permanente das regras implícitas ao longo da interacção conduz à produção de um discurso polifónico” (Aires, 2015, p. 32). Estivemos, ainda, conscientes de que a possibilidade de flexibilidade na resposta tinha a vantagem de permitir ao investigador “anotar e recolher dados sobre dimensões inesperadas do tópico do estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.108).

Conforme recomenda Tuckman (2000), procedemos à testagem dos guiões, com recurso a entrevistas exploratórias, recorrendo a docentes sem qualquer relação com este estudo empírico. Desta forma foi possível melhorar a preparação do investigador na aplicação desta

técnica e as questões orientadoras constantes dos guiões de modo a assegurar a recolha de material necessário à resposta das questões de investigação formuladas. A análise documental prévia dos documentos orientadores do agrupamento deu contributos para a forma de condução das entrevistas, permitindo algum enquadramento das questões antecipadamente incluídas nos guiões.

Conscientes da finalidade da investigação, ao elaborar os instrumentos de observação antecipamos, assim, a necessidade de recolher informação relevante junto dos sujeitos, necessária à análise de conteúdo subsequente, pois “os métodos de recolha e os métodos de análise dos dados são normalmente complementares” (Quivy & Campenhout, 2008, p.184) e enquadrados pelo paradigma de investigação escolhido para o estudo em causa. Neste sentido, as entrevistas foram gravadas e transcritas, assegurando-se, desta forma, o registo detalhado de tudo o que foi dito, para posterior análise e interpretação com recurso a técnicas de análise de conteúdo, conforme recomendado por Coutinho (2021).

2.4 Técnicas de análise e interpretação dos dados

Como já referido no capítulo 2.3, a escolha das técnicas e dos instrumentos para a investigação são fundamentais na medida em que delas depende a concretização dos objetivos do estudo, sendo que a utilização de múltiplas fontes permite “assegurar as diferentes perspetivas dos participantes no estudo e por outro, obter várias “medidas” do mesmo fenómeno, criando condições para a triangulação dos dados durante a fase de análise” (Coutinho, 2021, p. 341). Em concordância com o autor, assumimos que esta fase resulta de um “contínuo” que se iniciou com um plano de trabalho, com a definição de questões de investigação no âmbito da problemática identificada, a definição do design metodológico e dos respetivos instrumentos de recolha, a recolha dos dados e finalmente a fase de análise, onde se irá proceder à sua organização, redução, categorização, com vista a encontrar as respostas para as questões de investigação formuladas através de uma “análise textual”, pois irá buscar sentido às “palavras” (Coutinho, 2021).

No tratamento dos dados, é essencial avaliar a qualidade no que se refere à sua relevância no contexto do design da investigação, respeitando os critérios de “fidedignidade, validade e representatividade” (Afonso, 2014, p.120). De acordo com o mesmo autor, o tratamento do material empírico de natureza qualitativa é “ambíguo, moroso e reflexivo”, exigindo que os dados vão sendo organizados e trabalhados sequencialmente, num “processo analítico e interpretativo” (*Ibid*, p.126).

Sendo a fonte de dados o ambiente natural, o investigador assume que “Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48), tornando-se, evidente a relevância da análise documental dos documentos oficiais do agrupamento em estudo. A análise documental é um método que responde ao objetivo da análise da mudança numa organização (Quivy & Campenhoudt, 2008), como é o caso do agrupamento de escolas X que exprime o seu desejo de mudança através da implementação de um plano de inovação pedagógica.

Foi possível consultar e proceder à análise documental de textos do agrupamento de escolas X, nomeadamente, o projeto de intervenção do diretor, o projeto educativo, o plano de supervisão pedagógica e o plano de inovação 2019-2023, considerando que estes documentos se revestem de grande importância para a compreensão da organização da escola e do contexto à luz do quadro teórico que orientou este estudo. Os documentos oficiais proporcionam “informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes atores da comunidade educativa” (Aires, 2015, p. 42). Assim, tendo por base os objetivos da investigação e para um melhor enquadramento iniciamos a análise pela caracterização do contexto, conscientes de que esta informação auxilia na análise dos dados recolhidos, permitindo que a interpretação atribuída ao fenómeno em estudo, pelos sujeitos participantes, possa ser devidamente contextualizada.

A informação recolhida através da análise documental (recorrendo a técnicas indiretas ou não interativas) serve para contextualizar o caso, acrescentar informação ou mesmo validar

evidências de outras fontes, sendo essencial “extrair das situações as razões pelas quais os documentos foram criados” (Coutinho, 2018, p.342). Assim, a análise dos documentos orientadores próprios do agrupamento em estudo foi realizada em articulação com os relativos às políticas educativas nacionais que lhe dão enquadramento.

Desta forma, com a análise documental pretende-se examinar e compreender o teor de documentos relevantes para o objeto de estudo, deles extraíndo as informações mais significativas, de acordo com os objetivos estabelecidos, permitindo ampliar o entendimento do objeto que necessita de ser contextualizado. Na análise efetuada tentamos compreender os sentidos para além do texto, pois os documentos públicos do agrupamento decorrem de obrigações institucionais, sendo a informação complementar, recolhida através das entrevistas realizadas, importantes para a compreensão desses sentidos.

No que diz respeito às entrevistas e *focus group*, as mesmas possibilitaram “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” (Bogdan & Biklen, 2021, p.134).

Tratando-se de uma observação indireta em que nos dirigimos aos sujeitos (atores educativos do agrupamento de escolas X) para encontrar resposta à nossa questão de investigação, o investigador está consciente da menor objetividade na produção da informação, pois “há aqui dois intermediários entre a informação procurada e a informação obtida: o sujeito, a quem o investigador pede que responda, e o instrumento constituído pelas perguntas a pôr”, sendo essencial estabelecer mecanismos de controlo que permitam minimizar erros e/ou falseamento de informações, ainda que involuntários (Quivy & Campenhout, 2008, p.164). Respeitando as três operações de observação referidas pelos mesmos autores (conceção do instrumento de observação, testagem do instrumento e recolha de dados), concebemos os guiões de entrevista (anexos III, IV e V), que apesar de semiestruturados de acordo com o referido no capítulo anterior, se constituíram como um mero protocolo orientador de cada uma das entrevistas realizadas.

Optamos pela análise de conteúdo, como técnica a utilizar na análise e interpretação dos dados obtidos a partir da transcrição das entrevistas realizadas.

Considerando a abordagem qualitativa em que se insere este estudo e, de acordo com as opções metodológicas tomadas, a técnica de análise de conteúdo mostrou-se a mais adequada, pois permite dar resposta às questões de investigação, partindo da perspetiva e significações atribuídas pelos sujeitos da investigação (Bogdan & Biklen, 1994), classificando a informação recolhida através da transcrição das entrevistas realizadas, o que possibilitou “tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy & Campenhout, 2008, p.227) e a realização de “inferências interpretativas” essenciais à fase de discussão dos resultados (Amado, 2014).

Enquadramos esta nossa análise de conteúdo num *estudo estrutural*, onde ao compararmos documentos diversos (transcrições das entrevistas realizadas), procuramos identificar o que disse cada um e, à custa de “inferências interpretativas”, tendo por base o quadro de referência teórico do investigador, com recurso à codificação e classificação em categorias e subcategorias, tentamos encontrar semelhanças e diferenças entre os discursos dos sujeitos. Numa “investigação de cariz interacionista e fenomenológico”, os documentos “traduzem visões subjetivas do mundo” e a análise permite que “o investigador possa *assumir* o papel de ator e ver o mundo do lugar dele” (sujeito) (Amado, 2014, p.305).

Dada a grande quantidade de informação descritiva, o investigador começou por organizar os dados, logo após a recolha dos mesmos (através da realização das entrevistas), ao realizar a transcrição e numa primeira leitura flutuante das mesmas, procurando por regularidades que dessem pistas para a *categorização*. Nesta fase, procuramos “captar a informação dos dados a codificar” e, “recolher informação útil para descrever e compreender o fenómeno que se estuda” (Coutinho, 2021, p.216).

Inspirados em Amado (2014), optamos pela construção de um “sistema de categorias”, em que sequencialmente iniciamos o “recorte e diferenciação vertical” dos documentos, seguido do “reagrupamento e comparação horizontal”. A matriz de análise foi, assim, emergindo ao

longo deste processo, embora subordinada a um quadro teórico que fomos construindo no decurso da revisão de literatura efetuada, em torno de três domínios concetuais (inovação, supervisão e colaboração e liderança), de forma articulada também com os objetivos e blocos temáticos previstos nos guiões das entrevistas.

A construção da *grelha de categorização* que apresentamos no anexo VI, foi, assim, um processo moroso, “sujeito a adaptações e aperfeiçoamentos sucessivos”, permitindo fixar “os contornos da coerência interna de cada categoria e clarificando as distinções entre cada uma delas” (Afonso, 2014, p. 130). Seguiu-se o processo de *codificação*, sendo todas as transcrições das entrevistas e *focus group* (anexos VII a IX), segmentadas em unidades de sentido com a devida correspondência às categorias criadas, permitindo sucessivamente a “produção de um *corpus* de informação detalhada e organizada substantivamente em função dos objetivos de pesquisa” (*Ibid*, p.130).

Na codificação das unidades de registo (UR), utilizamos as letras D, C e P, correspondendo respetivamente a “Diretor”, “Coordenador da Supervisão” e “Professor”. No caso dos professores que participaram no *focus group*, foi ainda atribuído um número, sendo essas unidades de registo codificadas como P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

Quando procedemos à comparação horizontal dos dados, à luz da matriz de análise tivemos em atenção o que era comum nos registos, mas também as diferenças encontradas em cada categoria.

De acordo com a recomendação de Amado (2014), optamos pela apresentação da análise dos resultados com recurso a um texto descritivo-interpretativo, que segue aproximadamente a estrutura da matriz que foi por nós sendo construída ao longo do processo de análise descrito. O capítulo seguinte foi, assim, sendo contruído em articulação e no decurso do processo de análise, tendo sempre presente a necessidade de responder fundamentadamente às questões de investigação formuladas na sequência da problemática identificada e mobilizando o quadro teórico e concetual que apresentamos no capítulo I, conforme sugere Afonso (2014, p.131).

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1 Análise documental

Tal como referimos no capítulo anterior, com a análise dos documentos orientadores da ação do agrupamento de escolas X pretende-se compreender o seu teor nos domínios relevantes para o objeto de estudo, tentando deles extrair as informações mais significativas, de acordo com os objetivos estabelecidos, permitindo-nos ampliar o entendimento do objeto no seu contexto e em articulação com o enquadramento relativo às políticas educativas nacionais que motivam a sua criação. Foi igualmente este enquadramento que nos situou nos documentos relevantes a analisar, mas também a conversa exploratória com o diretor que nos levou a outros relevantes para o estudo em curso.

Assim, procedemos à análise de conteúdo dos documentos relativos ao período que se inicia com o primeiro plano de inovação (PI) apresentado pelo agrupamento de escolas X - 2019-2023 - e respetiva adenda ao mesmo e que abrange o período em que teve lugar este estudo empírico. Foram também considerados nesta análise os principais documentos orientadores, que definem as prioridades e estratégia da escola, ou seja, o projeto de intervenção do diretor (PID), apresentado em 2018, e do qual decorre, depois, o projeto educativo do agrupamento (PEA), correspondente ao período de 2019 a 2023. Dada a pertinência para o objeto de estudo, elegemos, ainda, após conversa exploratória com o diretor, o documento relativo ao projeto de supervisão pedagógica (PSVP) implementado no agrupamento (2019-2023). De forma a manter o anonimato de todos os envolvidos, os documentos serão citados pelas respetivas siglas, sem identificação do agrupamento de escolas.

Na análise documental efetuada seguimos uma matriz de categorias construída com base no quadro concetual que apresentamos no capítulo I, tendo chegado a sete categorias (inovação, supervisão numa dimensão colaborativa, liderança partilhada, ambientes reflexivos, regulação, desenvolvimento profissional, desenvolvimento organizacional).

Assim, fizemos uma leitura aprofundada dos documentos, com base nas categorias definidas e procuramos, de seguida, estabelecer conexões entre os vários documentos analisados, das intenções inscritas nos documentos orientadores (PID e PEA) ao concretizado nos documentos operacionais (PSVP e PI).

Tendo presentes os objetivos delineados para esta investigação, iniciamos a análise documental, pesquisando referências que nos possam dar pistas sobre: os processos de inovação em curso, suas motivações, formas de implementação e de envolvimento dos vários atores e processos de regulação; o estilo da liderança; as perspetivas da liderança de topo acerca da supervisão e da colaboração; as prioridades e práticas de supervisão e colaboração; o papel atribuído às lideranças na sua implementação; as preocupações com o desenvolvimento profissional e organizacional.

Neste âmbito, apresentamos, de seguida, a matriz de análise de conteúdo com a indicação dos documentos em que encontramos referências para cada uma das categorias consideradas:

Quadro III.1: Matriz de categorias de análise dos documentos do Agrupamento de Escolas X

Categorias de análise	PID	PEA	PSVP	PI
Inovação	X	X		X
Supervisão na dimensão colaborativa	X	X	X	X
Liderança partilhada	X	X	X	X
Ambientes reflexivos	X	X	X	X
Monitorização / Regulação	X	X	X	X
Desenvolvimento profissional	X	X	X	X
Desenvolvimento organizacional	X	X	X	X

Fonte: Elaboração própria

Optamos por apresentar a análise documental, iniciando com os documentos de orientação estratégica (PID e PEA), seguindo-se a análise do PSVP e, por fim a do PI e respetiva adenda. No decurso da análise iremos apresentar as referências e inferências que consideramos mais relevantes, tendo em conta as categorias definidas e as questões de investigação que norteiam este estudo empírico. O objetivo será a posterior triangulação com o recolhido nas palavras

dos atores educativos ouvidos, buscando, então as respostas às nossas questões de investigação. Assim, estruturamos a análise de conteúdo da seguinte forma:

1. Visão e linhas estratégicas de ação - o PID e o PEA;
2. Prioridades de ação - a Supervisão Pedagógica
3. Medidas de inovação pedagógica - o que nos diz o PI

3.1.1 Visão e linhas estratégicas de ação - o PID e o PEA

O Agrupamento de Escolas X iniciou o seu funcionamento em 2004/2005, tendo integrado o programa TEIP em 2007, com o grande objetivo de “serem criadas as condições necessárias à melhoria do ambiente educativo, de forma a promover o sucesso dos alunos” (PEA, 2019, p.4). O atual diretor foi eleito pela primeira vez em 2010, após um período anterior em que exerceu as funções de Presidente Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento, para o qual foi nomeado.

O PID analisado foi apresentado no momento da sua candidatura a um terceiro mandato, em 2018, nos termos previstos no regime de autonomia e gestão das escolas em vigor (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho). Nele faz um balanço do conseguido no decurso do anterior mandato e apresenta a sua visão para o agrupamento de escolas que lidera. Essa visão assenta num conjunto de valores e princípios onde “todos se sintam parte integrante, participando nas tomadas de decisão do agrupamento” (PID, 2018, p.8). Defende para o seu agrupamento uma “escola” aprendente e em permanente mudança, baseando a sua proposta de ação em processos de partilha reflexiva entre os membros da comunidade, assente, como refere, nos conceitos de professor reflexivo e escola reflexiva e assumindo uma liderança participada e partilhada (PID, 2018, p.23).

Assume a necessidade de mudança para que a escola possa cumprir a sua missão, adequando a estratégia às solicitações do século XXI:

Deveremos caminhar para uma escola organizada com base em equipas educativas, na flexibilização dos tempos e dos espaços de aprendizagem, no trabalho colaborativo, em planificações conjuntas e interdisciplinares, na aprendizagem colaborativa, baseada em trabalhos de projeto interdisciplinares e na diferenciação pedagógica, na avaliação formativa sistemática, assente numa liderança pedagógica partilhada. (PID, 2018, p. 25)

No documento em análise é evidente a prioridade que a liderança de topo dá a criar respostas que possam ir de encontro às necessidades de todos e cada um dos alunos do agrupamento, em linha com o preconizado nos diplomas em vigor, no contexto de uma educação que se pretende inclusiva. Desta forma prevê a mobilização de ferramentas inscritas no decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho, com vista ao sucesso e autonomia dos seus alunos como prioridade de ação do agrupamento, onde os processos de supervisão, de colaboração e de inovação são expressamente referenciados:

O Agrupamento deverá, assim, basear a sua ação educativa nas necessidades de todos e de cada um dos seus alunos, privilegiando a diferenciação pedagógica, a abordagem transdisciplinar, o trabalho colaborativo, a articulação horizontal e vertical do currículo, a prática de supervisão e a inovação sistémica, organizativa e pedagógica, como ferramentas essenciais para o sucesso e autonomia dos seus alunos. (PID, 2018, p. 26)

Assinalamos, nesta intencionalidade de ação, no que diz respeito à inovação, a identificação de duas dimensões de intervenção: organizativa e pedagógica. Consideramos, ainda, destacar o facto de o diretor considerar a inovação como instrumental para a mudança que pretende implementar, sendo esta última necessária ao cumprimento de um objetivo de melhoria da ação educativa. Recuperando a conceção de inovação que apresentamos no capítulo 1.1, estamos, assim, perante um entendimento da inovação pensada com intencionalidade da mudança, sustentada em valores pedagógicos e que permite a reconfiguração de processos já anteriormente iniciados, conforme nos apresenta Cros (2001).

No PID encontramos definidos cinco eixos estratégicos de intervenção: (1) liderança e gestão estratégica; (2) promoção das aprendizagens; (3) qualidade organizacional; (4) qualificação da comunidade; (5) cooperação e colaboração.

À luz do quadro concetual de análise que apresentamos no capítulo 1.4, consideramos ser de salientar algumas das prioridades definidas nestes cinco eixos estratégicos de intervenção.

Assim, no eixo 1 - liderança e gestão estratégica - o diretor assume como objetivo o exercício de uma liderança partilhada, com delegação de competências, que fomente o espírito crítico e a inovação. Por outro lado, assume a promoção de uma reflexão sistemática, com o envolvimento de toda a comunidade, na procura dos caminhos que possibilitem o cumprimento da missão a que se propõe. No mesmo eixo encontramos, ainda, um objetivo que aponta para a importância da monitorização dos processos - “Consolidar uma avaliação interna sistemática, como ferramenta necessária para monitorizar os processos, permitindo as correções estratégicas em tempo útil” (PID, 2018, p. 32).

Estamos, assim, perante a assunção de uma cultura de responsabilidade partilhada, numa lógica reflexiva e colaborativa, que permita assegurar a correta monitorização dos processos inovadores que colocados em marcha terão de ser alvo de uma regulação interna, permitindo ajustar as estratégias em curso sempre que necessário.

Também no eixo 2 - promoção das aprendizagens - encontramos a dimensão reflexiva, agora, no que diz respeito ao desenvolvimento do currículo, apresentando a prioridade da promoção da reflexão sobre a gestão do currículo e do seu desenvolvimento. Este aspeto é particularmente relevante, tendo em conta que as medidas de inovação que iniciaram em 2017/2018, no âmbito do PAFC, previam gestão das matrizes curriculares e novas formas de desenvolvimento do currículo, contextualizado às necessidades dos alunos.

Consideramos que a proposta de intervenção do diretor se encontra alinhada com a perspetiva de Alarcão e Canha (2013) que nos apresentam a escola, enquanto uma organização em

desenvolvimento, “reflexiva e sustentada em dinâmicas colaborativas”, que envolve todos os atores e que encoraja relacionamentos internos e externos:

São eles [as pessoas] que constroem e desenvolvem o seu projeto educativo, concretizando a missão da escola em objetivos (...) monitorizando a consecução dos objetivos ao longo do desenvolvimento da missão e através dos resultados conseguidos em cada etapa e em cada ação. (Alarcão & Canha, 2013, p.77)

No eixo 3 - qualidade organizacional - ao apresentar como uma das ações a desenvolver, a criação de “momentos de divulgação interpares de práticas de sucesso” (PID, 2018, p. 34) aponta, de acordo com a nossa interpretação, para uma intenção de promoção de aprendizagem interpares.

Já nos eixos 4 (qualificação da comunidade) e 5 (cooperação e colaboração) destacamos:

- Por um lado, no eixo 4 apresenta-se a necessidade de investir na capacitação dos vários atores educativos de forma a permitir sustentar a melhoria de práticas e a inovação pedagógica, que consideram essencial colocar em ação (PID, 2018, p.35);

- Por outro lado, no eixo 5, acentua a necessidade de promover processos cooperativos e de colaboração, que se enquadram numa lógica de uma organização aprendente, apresentando a prioridade de promoção do “aumento do trabalho colaborativo interpares, interciclos e interescolas” ou ainda “Integrar redes de escolas para reflexões conjuntas” sobre problemas comuns (PID, 2018, p.36).

Ao longo do projeto apresentado pelo diretor é, assim, possível encontrar uma estratégia de ação assente na promoção de dinâmicas de colaboração, que permitam uma aprendizagem interpares, com preocupação de monitorização dos processos de inovação pedagógica, numa lógica de lideranças partilhadas:

(...) é um modelo de escola centrado no aluno e nas suas necessidades, com a criação das equipas educativas e multidisciplinares (...) Assenta numa liderança partilhada, com reforço das competências das lideranças intermédias, entendidas como geradoras de

dinâmicas de colaboração e reflexão potenciadoras das transformações necessárias.
(PID, 2018, p.37)

Por sua vez, da análise do PEA, realça a aposta numa cultura de escola assente em valores como a reflexão, a inovação, a participação e a liberdade, abrindo caminho a um estilo de liderança democrática. Com o objetivo de conseguir responder às necessidades de todos e de cada um dos seus alunos assumem privilegiar “a prática da supervisão e a inovação sistémica, organizativa e pedagógica, como ferramentas essenciais para o sucesso e autonomia dos seus alunos” (PEA, 2019, p.16).

Definem, assim, quatro vetores estratégicos da sua ação (*Aprender, Envolver, Formar e Cooperar*), associando a estes vetores uma intenção de mudança com objetivos de melhoria nas pessoas e na organização, referindo-se ao envolvimento de todos e à cooperação entre as escolas do agrupamento, numa lógica de uma oferta de ensino e formação de qualidade.

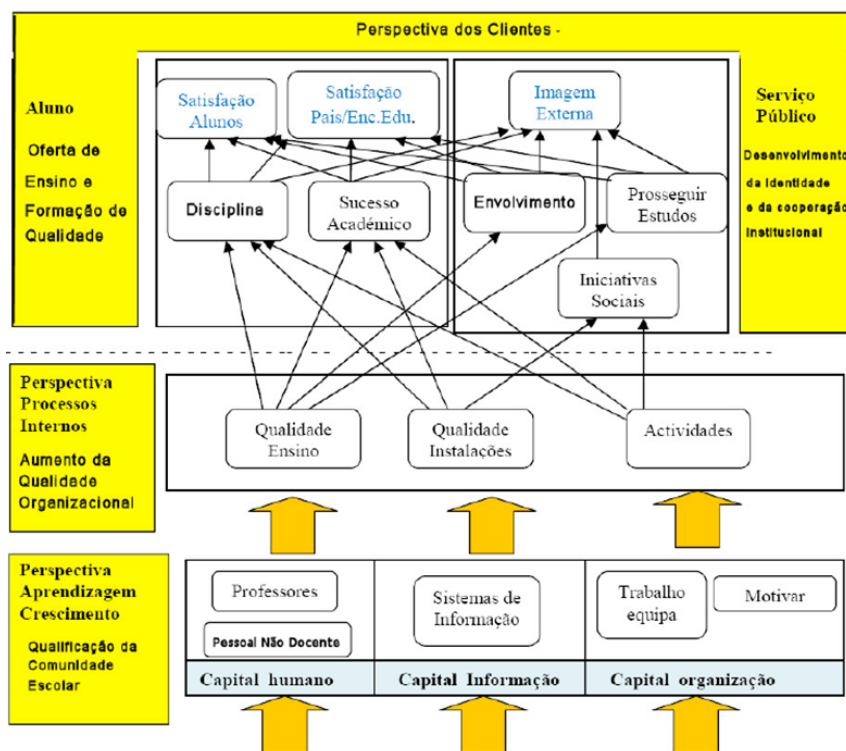
No vetor *Formar*, encontramos como objetivo “Proporcionar formação diversificada conducente à melhoria das práticas e à inovação pedagógica e à adequada utilização dos recursos existentes no agrupamento” (PEA, 2019, p.18), expressando uma clara preocupação com o desenvolvimento profissional docente necessário às mudanças de práticas que conduzam a uma melhoria do serviço prestado.

Por outro lado, o vetor *Envolver*, aponta para uma preocupação de melhoria contínua da organização, através do envolvimento de toda a comunidade educativa na definição da política estratégica do agrupamento, assente em processos de autoavaliação e monitorização dos processos. A preocupação com o desenvolvimento organizacional assenta igualmente no vetor *Cooperar*, onde se pretende desenvolver uma ação que otimize a cooperação entre as várias escolas do agrupamento.

As prioridades inscritas nos vetores estratégicos - *Envolver, Formar e Cooperar* -, estão desenhadas numa perspetiva de *Aprendizagem e Conhecimento* que possibilitam a concretização do inscrito no vetor *Aprender*, que tem como prioridades a satisfação dos alunos

e encarregados de educação e a prestação de um serviço público de qualidade. Assim, da análise efetuada, é nossa interpretação que a estratégia do agrupamento assenta numa lógica de desenvolvimento profissional e organizacional, considerado essencial às mudanças a implementar, possibilitando, desta forma, um serviço educativo de qualidade. Esta visão assenta igualmente no trabalho em equipa e no comprometimento dos atores educativos, concretizado através da sua chamada à participação, reflexão e proposta de ação, como se pode verificar pelo esquema concetual apresentado no respetivo PEA (cf. Figura III.1).

Figura: III.1



Mapa da Estratégia do Agrupamento de Escolas X

Fonte: PEA, 2019

No documento orientador do agrupamento de escolas X é também possível identificar a prioridade de um acompanhamento contínuo dos processos, onde se salientam cinco fatores-chave para a monitorização: a **liderança** - “um líder que entenda, comunique e articule a

estratégia”; a **responsabilidade** - “definindo claramente os responsáveis por cada ação e qual a sua participação no cumprimento de objetivos e metas”; a **comunicação** - “de modo a envolver todos os elementos do agrupamento no processo”; a **mudança** - “pela ferramenta de inovação (...) que acarreta a introdução de uma nova cultura de comunicação e de partilha de informação”; e a **aprendizagem e o aperfeiçoamento** - “de modo a detetar, em cada momento, as melhores soluções” (PEA, 2019, p.31).

3.1.2 Prioridades de ação - a Supervisão Pedagógica

O agrupamento de escolas alvo deste estudo empírico, como referimos em 3.1.1, assume como ferramentas essenciais para conseguir responder às necessidades de todos e de cada um dos seus alunos, “a prática da supervisão e a inovação sistémica, organizativa e pedagógica” (PEA, 2019, p.16). Assim, procedemos à análise do PSVP do agrupamento, correspondente ao período de 2019 a 2023. Este documento está enquadrado pelos valores enunciados nos documentos orientadores (PID e PEA) designadamente “Cooperar”, “Formar”, “Envolver”, assumindo a supervisão pedagógica a implementar, numa lógica de trabalho colaborativo e de supervisão horizontal, interpares. Acentua, desde o início, que se desenvolverá numa lógica de “intervisão”, com o objetivo de permitir a partilha de práticas e a reflexão conjunta. Voltaremos, mais tarde, na análise, a aprofundar o conceito de “intervisão” que nos surge na literatura, mas, para já remetemos para o apresentado no PSVP do agrupamento, em que se assume a intervisão, na dimensão de observação das aulas, através da existência de uma “troca de papéis entre observador e supervisor”, com a finalidade de estabelecer “uma relação de abertura e confiança” e um “progressivo abandono da ideia de avaliação, controlo ou hierarquização de papéis” (PSVP, p.6).

Começando por situar a supervisão pedagógica, no enquadramento que lhe é conferido pelo Estatuto da Carreira Docente, com relevância para o papel dos coordenadores de departamento nas questões relacionadas com a avaliação do desempenho docente (ADD), realça a dimensão da supervisão na promoção de um processo de acompanhamento da prática

docente, identificando claramente responsabilidades das lideranças intermédias neste processo, distribuindo papéis por vários tipos de liderança intermédia, não se focando apenas nos coordenadores de departamento (PSVP, p.3). É nossa interpretação que se pretende, por um lado, corresponsabilizar as várias lideranças na sua função de acompanhamento dos processos em curso, mas também de promoção dos ambientes reflexivos e de partilha de práticas que perpassam nas intenções e estratégias definidas nos documentos orientadores do agrupamento (PID e PEA). A título de exemplo, ao apresentar as competências do coordenador de departamento, torna evidente que o processo de supervisão pedagógica deve ocorrer numa lógica de “apoio interpares”, devendo este promover “reuniões de caráter reflexivo”, entre outras.

Conseguimos encontrar evidências da intencionalidade da implementação do processo de supervisão, pois é apresentado no PSVP como surgiu a necessidade de implementar processos de supervisão no agrupamento, situando-a num processo de monitorização e avaliação efetuado num quadro de desenvolvimento do plano plurianual de melhoria (PPM) TEIP do agrupamento. Assim, é referido que, até 2019, esta era uma ação de melhoria que resultou da necessidade de iniciar “uma prática de intervenção em contexto de sala de aula, que permitisse práticas e reflexões partilhadas, pontos de partida para uma mudança positiva e consistente” que desse resposta aos problemas identificados de “baixos níveis de sucesso dos alunos”, “fraca motivação para as atividades escolares”, “dificuldade na adequação de metodologias/estratégias”, “pouca motivação nas atividades de aprendizagem” (PSVP, p.4).

Considerando este processo como essencial para o desenvolvimento profissional docente e para o desenvolvimento organizacional, mantêm os objetivos enunciados no PPM para a ação de “intervisão”:

vem agregar as práticas existentes no mesmo, contextualizando-as e definindo as regras, os objetivos e o caminho a continuar a percorrer pelos docentes do Agrupamento no seu desenvolvimento individual e coletivo, na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. (PSVP, p.4)

Encontramos, assim, neste documento evidências da importância atribuída aos processos de supervisão, desenvolvidos numa lógica colaborativa, apoiada em processo de monitorização de práticas anteriores, que resultam em mudanças lentas e que responsabilizam as lideranças na promoção dos ambientes reflexivos e no acompanhamento dessas práticas, como defendido por Alarcão e Canha (2013) e Morgado e Silva (2019).

Fundamentam a necessidade dos processos de supervisão em colaboração, recorrendo a Alarcão (2001) ao referir que os professores, enquanto membros de uma organização e com uma multiplicidade de funções, não podem mais ficar isolados na sua sala ou na sua turma, sendo essencial promover o desenvolvimento individual na comunidade em que se inserem.

Neste contexto encontramos no PSVP um conjunto de seis objetivos orientadores da ação que se pretende implementar. Dois dos objetivos apresentados correspondem às finalidades de melhoria relativamente ao desempenho dos alunos e resultados do agrupamento, sendo os outros quatro instrumentais para a consecução desses objetivos de melhoria e diretamente associados ao plano de supervisão que se pretende implementar. Assim, destacamos nesta dimensão os seguintes objetivos:

- “Apoiar e regular o desenvolvimento profissional dos docentes” através de processos de supervisão colaborativa e estimulando a participação de todos os docentes; -
- “Promover o trabalho colaborativo entre docentes” através do incremento da partilha de práticas de forma sistemática; -
- “Promover a reflexão partilhada acerca das práticas letivas” através da promoção de momentos de reflexão em reuniões, “em conversas pedagógicas”, em encontros pedagógicos de articulação entre ciclos; -
- “Promover a intervenção pedagógica em contexto de sala de aula” com a aplicação de um ciclo superviso e o aumento do número de aulas observadas/assistidas. (PSVP, p.5)

À luz do apresentado por Alarcão e Canha (2003), estamos perante uma conceitualização da supervisão pedagógica que aponta para o desenvolvimento da organização e dos que nela estudam, ensinam ou apoiam a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas.

No PSVP apresentam, ainda, os vários tipos de observação de aulas que podem ocorrer: as relacionadas com a ADD; a observação de práticas letivas consideradas relevantes ou inovadoras; a observação com um foco específico; a observação para diagnosticar/solucionar um problema; a observação participativa. Embora referindo que as mesmas devem “acontecer num ambiente colaborativo no seio das comunidades de aprendizagem de que os docentes são parte integrante”, estas “podem ou não fazer parte de um processo colaborativo e diferenciado” (PSVP, p.6). Na nossa perspetiva e, parecendo à primeira vista existir uma contradição, poderá interpretar-se que embora a dimensão colaborativa e formativa seja a preponderante, mantém-se uma dimensão inspetiva/fiscalizadora, decorrente dos processos de ADD essenciais à progressão na carreira, de acordo com o instituído no Estatuto da Carreira Docente e na regulamentação própria da ADD. Assim, enquanto o primeiro tipo de observação de aulas referido depende de solicitação do observado, tem por objetivo a progressão na carreira e o observador é o docente mais experiente, com funções de avaliador decorrentes da legislação em vigor, as restantes desenvolvem-se num quadro de supervisão colaborativa e horizontal. Por se considerar relevante para a análise, apresenta-se, no quadro III.2, as principais finalidades dos quatro tipos de observação de aula previstos que se enquadram nesta dimensão colaborativa.

Quadro III.2: Quadro síntese das finalidades dos quatro tipos de observação de aulas definidos numa perspetiva colaborativa

Tipo de observação	Finalidade e iniciativa
Observação de práticas letivas consideradas relevantes ou inovadoras	Partilha de uma estratégia ou abordagem diferenciada, de uma metodologia ou comportamento específico, que permite refletir sobre o processo e os resultados, potenciando uma aprendizagem e uma mudança das práticas letivas. Resposta a um convite ou desafio.
Observação com um foco específico	Centra-se num foco específico, relacionado com uma vertente do processo ensino-aprendizagem em relação à qual o docente pretende ouvir comentários e/ou sugestões de melhoria. Focos de observação 1. Organização da sala de aula; 2. Gestão da sala de aula; 3. Interação(ões) na sala de aula; 4. Discurso do professor / discurso dos alunos; 5. Relações estabelecidas entre os alunos; 6. Clima de sala de aula; 7. Atividades educativas desenvolvidas. O docente sugere ao seu supervisor (<i>intervisor</i>) que assista a uma aula, pode ser bidirecional, com alternância de papéis
Observação para diagnosticar / solucionar um problema	Procurando através da reflexão interpares uma forma de resolver ou minorar um problema (clima de sala de aula, didático ou pedagógico). Parte do docente que pede ajuda para a resolução de um problema ou surge de um problema previamente detetado.
Observação participativa	O docente convida o <i>intervisor</i> a estar presente numa aula específica onde, para além de observar, pode ter uma intervenção mais ativa, contribuindo para o desenvolvimento da aula.

Fonte: Elaboração própria com base na informação constante do PSVP do Agrupamento de Escolas X (p.6)

Na estratégia de observação definida pelo agrupamento de escolas X consideramos encontrar-se bem patente a dimensão colaborativa da supervisão pedagógica, na conceção em que são as pessoas e a interação que se fomenta entre elas, tendo em vista finalidades comuns, os fatores essenciais para a qualidade da atividade profissional que se desenvolve, conforme a apresentam Alarcão e Canha (2013).

No PSVP encontra-se definido um cronograma de atividades para os quatro anos letivos, que operacionaliza a estratégia do agrupamento de escolas X, apresentada ao longo deste capítulo. Em cada um dos quatro anos letivos, prevê:

- Uma ação de formação, intitulada “A Supervisão Pedagógica e a Prática Docente”, que antecede, em cada ano, o início da observação de aulas, fornecendo as bases teóricas à compreensão dos conceitos da supervisão, suas finalidades e pretendendo “desenvolver nos docentes uma atitude investigativa, crítica e reflexiva” (PSVP, p.8).
- A elaboração de instrumentos de observação de aulas, associado aos processos de monitorização a implementar. No final de cada ano prevê, ainda, a reformulação dos instrumentos, pelo que se deduz existirem processos de monitorização do processo, que conduzem às necessárias reformulações.
- A observação de aulas interpares, “adequando as suas características às necessidades e expectativas dos docentes”, mas definindo o mínimo de uma aula assistida por período ou duas em cada ano letivo para cada docente do agrupamento. “Os docentes envolvidos no processo de supervisão com observação de aulas terão marcados no seu horário não letivo 25 minutos semanais para o efeito”, assumindo-se, assim, esta como uma medida organizativa essencial para a estratégia do agrupamento, numa lógica colaborativa, indutora de mudanças de práticas e que promova o “desenvolvimento profissional dos docentes” (PSVP, p.8).
- Momentos de partilha, na lógica da promoção de ambientes reflexivos conjuntos, que terão lugar nas várias estruturas intermédias (conselhos de ano/turma/docentes/departamento, grupo disciplinar, equipas educativas) e que têm como objetivos:
 - Partilhar estratégias e metodologias de ensino; Refletir questões problemáticas e aspetos positivos da prática letiva; Reformular planificações disciplinares/plano de turma; Planificar atividades comuns (...) através do trabalho colaborativo; Planificar os ciclos supervisivos; Conceber estratégias de ação/melhoria que visem melhorar o sucesso do processo de ensino e aprendizagem e os resultados dos alunos. (PSVP, p.9)
- Conversas pedagógicas temáticas, também na linha da promoção de um ambiente reflexivo, definindo que as mesmas deverão ocorrer em reuniões de departamento, de grupo e de conselho pedagógico, pressupondo aqui um papel relevante das lideranças intermédias na promoção destas reflexões.

- Mural colaborativo de reflexão e partilha, que se desenvolve de forma informal e com participação voluntária, ao longo de todo o ano, integrando propostas de reflexão, sugestões e partilha.

A análise de conteúdo do PSVP do agrupamento X conduz-nos a uma concetualização que equaciona a “supervisão e a colaboração como conceitos que se tocam e se conjugam na intenção de promover o desenvolvimento e a qualidade” (Alarcão e Canha, 2023, p.59), pois é apresentada uma intenção de implementação dos processos de supervisão horizontal, numa perspetiva essencialmente promotora do desenvolvimento das pessoas e da organização, que valoriza a formação ao longo da vida, com uma orientação reflexiva e assente em relações de colaboração.

3.1.3 Medidas de inovação pedagógica - O que nos diz o PI

Em 2019, o agrupamento de escolas X apresentou um PI ao abrigo da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, na sequência do balanço efetuado decorrente da sua participação no PAFC. Identifica a possibilidade de uma gestão mais flexível do currículo como necessária à implementação de soluções inovadoras que permitam consolidar um caminho de melhoria do sucesso escolar e de eliminação das situações de abandono escolar, que iniciaram com medidas inscritas nos anteriores planos de melhoria TEIP.

O agrupamento de escolas X enquadra o PI nos fundamentos do seu PEA, que aposta numa cultura de escola de “base humanista”, sediada em valores como a “responsabilidade”, a “participação”, a “liberdade”, a “reflexão” e a “inovação”, entre outros. Num contexto de grande vulnerabilidade e diversidade em que as escolas do agrupamento se inserem, apresenta este plano como central para a sua ação no desenvolvimento das “capacidades e as atitudes inscritas nas áreas de competência do PASEO” em todos e cada um dos seus alunos. Para tal apresentam como ferramentas para o sucesso e autonomia dos alunos, “a diferenciação pedagógica, a abordagem transdisciplinar, o trabalho colaborativo, a articulação

horizontal e vertical do currículo, a prática de supervisão e a inovação sistémica, organizativa e pedagógica” (PI, 2019, p.7).

Em linha com o salientado anteriormente, relativamente à estratégia da liderança do agrupamento (capítulo 3.1.1), encontramos evidência, neste documento, do envolvimento da comunidade educativa nas tomadas de decisão sobre as medidas a implementar através da realização de “jornadas de reflexão” - “todos os professores e pessoal não docente, representantes dos alunos e dos encarregados de educação, dos parceiros, da autarquia e da sociedade apresentaram propostas, discutiram e concluíram por várias das medidas propostas no Plano” (PI, 2019, p.8).

O PI iniciado em 2019/2020 incluiu medidas inovadoras de gestão da matriz curricular, com o enquadramento legal conferido pela Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, sendo aplicável às turmas dos anos iniciais de ciclo, 1.º, 5.º e 7.º anos. Nos três anos letivos seguintes, as medidas foram sucessivamente alargadas aos restantes anos de escolaridade.

Numa evidente preocupação com o desenvolvimento profissional docente, garantindo as ferramentas necessárias à correta implementação das medidas, encontramos a definição de um plano de formação que acompanha a implementação das medidas constantes do PI e que “pretende dar resposta às necessidades de formação e capacitação dos docentes do agrupamento, incidindo sobre áreas prioritárias para o seu desenvolvimento” (PI, p.23). Neste plano estão previstos os seguintes momentos de capacitação dos docentes: um *workshop* intitulado “Estratégias de resolução criativa de problemas para professores do séc. XXI” (para os docentes dos anos iniciais de ciclo, primeiros intervenientes nas medidas); uma conferência com o tema “Criatividade e Inovação Pedagógica: conceitos e práticas”, para todos os docentes do agrupamento; três ações de formação em contexto (“de modo a haver aplicação direta na sala de aula”), com as temáticas “criatividade e *problem solving*”, “avaliação” e “metodologias de sala de aula”(PI, p.23). No contexto desafiador de intenção de implementação de práticas pedagógicas inovadoras fica clara a prioridade dada aos atores educativos. É necessário garantir que serão capazes de dar a resposta à mudança que pretendem colocar em ação,

alicerçando-a no seu desenvolvimento profissional e nas necessidades que identificaram em conjunto, pois:

É tempo de a escola se assumir como lugar de formação dos professores, como espaço de análise partilhada das práticas e de reflexão sobre o trabalho docente, no sentido de transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional. É tempo de articular a formação de professores com o desenvolvimento de projetos e as ações estratégicas das escolas. (Fialho, 2021, p.40)

Como referimos no capítulo 1.1, em linha com o defendido por Morgado e Silva (2019), existem dimensões críticas na implementação das medidas inovadoras desenhadas a um nível organizacional, que podem comprometer, na prática, os objetivos iniciais para os quais foram concebidas. Na análise efetuada até ao momento identificamos já algumas dimensões críticas que foram acauteladas na elaboração do PI, a saber:

- a intencionalidade de ação, tendo presente o contexto e a necessidade de melhoria e mudança, está claramente definida;
- o envolvimento da comunidade na definição das ações foi acautelado através da realização das jornadas de reflexão, para validação das tomadas de decisão;
- a preocupação com a garantia de uma adequada capacitação dos profissionais que irão operacionalizar as medidas, através da definição de um plano de formação adequado.

Sabemos, ainda, que outra dimensão crítica é a inexistência de mecanismos de regulação, podendo dessa forma comprometer o cumprimento dos objetivos inscritos no PI, mesmo que desenhado com a intencionalidade já identificada. O agrupamento de escolas X apresenta essa preocupação, assumindo que “quaisquer inovações e/ou alterações no modo de funcionamento têm que ser acompanhadas por uma monitorização e por uma avaliação de processos e de resultados”:

Será assim implementado pelo Gabinete de Autoavaliação do Agrupamento, um procedimento de monitorização do Plano de Inovação, devidamente integrado no

procedimento de monitorização do Projeto Educativo e do Plano Plurianual de Melhoria, permitindo agir em tempo para corrigir eventuais desvios ao caminho traçado. (PI, p.23)

Encontram-se definidas as técnicas, métodos e instrumentos a utilizar nesta monitorização, que inclui a auscultação dos vários intervenientes relativamente à adequação, pertinência e sustentabilidade das dinâmicas implementadas, pretendendo conhecer a perceção sobre as novas formas de organização e as novas abordagens pedagógicas, bem como “o grau de eficiência do plano” (PI, p.23). Interpretamos que esta monitorização tem uma clara preocupação de ouvir todos, em linha com o que temos vindo a encontrar, nos vários documentos da organização, no que se refere ao estilo de liderança e promoção do envolvimento e comprometimento dos vários atores educativos nas tomadas de decisão. Por outro lado, salientamos que na monitorização existe uma dimensão associada à regulação dos processos e, simultaneamente, outra associada à monitorização dos resultados. A monitorização, enquanto processo de regulação, com uma periodicidade anual, permite a introdução de alterações que se considerem necessárias na sequência da reflexão e auscultação da comunidade. É, aliás, nesse contexto, que, no final do primeiro ano de implementação é apresentada uma adenda a este PI. Nessa adenda é referido que foi efetuada uma monitorização contínua durante os primeiros sete meses de implementação e aplicados questionários a todos os envolvidos, resultando em algumas propostas de alteração às medidas inscritas no PI inicial. Destacaremos essas alterações no decurso da análise das medidas de inovação que apresentaremos de seguida.

Assim, procedemos a uma análise de cada uma das medidas inscritas no PI e respetiva adenda ao mesmo, fazendo o cruzamento com o respetivo enquadramento legal (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho e Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho) e procurando referências, em cada uma das medidas à dimensão de colaboração que investigamos neste contexto de inovação educativa. Recuperamos aqui um dos objetivos que enunciamos na Introdução - O1.

Identificar as medidas de inovação pedagógica do agrupamento X que tenham associados processos de supervisão, numa lógica colaborativa, no seu desenvolvimento/conceção.

Iniciamos a nossa análise, tendo presente o enquadramento do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, uma vez que é este normativo que

estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Da análise do quadro legal em vigor e dos documentos da política educativa que definem o currículo nacional, referidos no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, consideramos estar na presença de uma concetualização do currículo alinhada com o defendido por Roldão e Almeida (2018) quando se referem ao “binómio curricular” que inclui duas dimensões:

- O primeiro elemento prende-se com a dimensão do que é ***socialmente necessário a todos - as aprendizagens essenciais comuns, o core curriculum, o que é socialmente reconhecido como competência(s) indispensável(is), sustentadas por sólido conhecimento, que o aluno deverá adquirir na escola.***
- O segundo termo do binómio refere-se ***à concretização que cada escola faz desse core curriculum***, concebendo-o como um ***projeto curricular*** seu, ou o currículo de escola, operacionalizador do seu projeto educativo, pensado para o seu contexto e para a aprendizagem dos seus alunos concretos, e incorporando adequadamente as dimensões locais e regionais. (Roldão & Almeida, 2018, p.15)

No período em análise, é este quadro legal que vem conferir a autonomia curricular às escolas, possibilitando uma gestão flexível das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, com um intervalo de variação entre 0 e 25%, para além de outras prioridades e opções curriculares, como a “combinação parcial ou total de

componentes de currículo”, com recurso a domínios de autonomia curricular (DAC), a promoção de “trabalho interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horário entre diferentes disciplinas”, a alternância entre períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, fomentando o trabalho colaborativo; o desdobramento de turmas ou outras formas de organização que promovam o desenvolvimento de trabalho prático ou experimental; a integração curricular de projetos desenvolvidos na escola; a organização diversa de funcionamento (trimestral, semestral, outra que se mostra mais adequada) (conforme artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Estamos, pois, num cenário que introduz nas políticas educativas a emergência da (re)configuração do currículo e da sua contextualização, considerando que dessa forma será possível a transformação da realidade, ou seja, a mudança. Neste quadro legal, embora mantendo a definição centralizada do *core curriculum*, transfere-se para a escola responsabilidades na gestão curricular, recomendando a sua contextualização e a concretização através de projetos próprios, que se pretendem inovadores e adequados às necessidades de cada grupo de alunos, permitindo mais e melhores aprendizagens para todos. No seu artigo 20.º, encontramos orientações relativas aos instrumentos de planeamento curricular, que devem concretizar os pressupostos do PEA e constituir-se como “uma apropriação contextualizada do currículo, adequada à consecução das aprendizagens e ao desenvolvimento integral dos alunos” (alínea a) do n.º 1 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Pacheco (2001), referindo-se às reformas curriculares anteriores a este período, assinala que a “a reforma converte-se em inovação” quando associada a mudanças ao nível do pensamento e ação dos atores educativos, sendo necessária a reinvenção da escola, não bastando “um discurso escolar em que predomina a autonomia, a adaptação e a flexibilidade curricular” (p. 162). O mesmo autor afirma que “Tal reinvenção só é possível se a reforma adoptar orientações globais abertas que dêem à escola uma autonomia curricular” (Ibid, 2001, p.162).

Se o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho reconhece a capacidade das escolas para implementarem soluções inovadoras que permitam melhorias ao nível do sucesso escolar e redução do abandono, a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, vem definir os termos e as condições de conceção e desenvolvimento de planos de inovação por parte das escolas, que, desta forma, podem, voluntariamente, construir respostas curriculares e pedagógicas adequadas ao contexto, necessidades e compromissos de melhoria assumidos. Completa-se, assim, um quadro legal, que fornece um conjunto de ferramentas para um verdadeiro exercício de autonomia curricular, pedagógica e organizativa num cenário de inovação com base nos seguintes pressupostos:

- a) O alargamento de um exercício efetivo de autonomia e flexibilidade curricular, concretizado na faculdade de adotarem uma gestão superior a 25 % do total da carga horária das matrizes curriculares-base;
- b) A assunção de uma cultura de responsabilidade partilhada mobilizando todos os agentes educativos, alicerçada na iniciativa e responsabilização dos órgãos de administração e gestão, designadamente, através do desenvolvimento de mecanismos sistemáticos de monitorização e avaliação. (Artigo 3.º da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho)

Recuperamos da nossa revisão de literatura a conceção apresentada por Fullan (2016) que assinala que os processos de inovação pedagógica devem pressupor o envolvimento de todos os agentes educativos num processo colaborativo e contínuo de aprendizagem e melhoria, assinalando como relevantes as dimensões referentes à liderança partilhada, ao desenvolvimento profissional e às formas de colaboração que promovem mudanças significativas nas escolas.

Do analisado até ao momento, no que se refere ao inscrito nos vários documentos orientadores do agrupamento, encontramos evidências das dimensões que nos são prescritas no artigo 3.º da referida Portaria, uma vez que o estilo de liderança democrática que se pretende implementar, com responsabilização dos vários atores educativos através da criação

de espaços de audição, reflexão e de intervenção para proposta de soluções, com a preocupação de introdução de mecanismos de regulação associados à monitorização de processos e resultados, está bem patente nas prioridades de ação do agrupamento de escolas X, conforme apresentado nos capítulos 3.1.1 e 3.1.2.

Consideramos ser ainda de assinalar a conceção de inovação subjacente a esta Portaria. Assim, retomamos os autores que referenciamos no capítulo 1.1, uma vez que estamos perante uma conceção da inovação que considera o desenvolvimento de processos com capacidade de implementar mudanças necessárias nos sistemas educativos, como defende Fullan (2016), não sendo a inovação uma finalidade em si mesma, pois:

as opções e medidas cooptadas devem sustentar a promoção de melhores aprendizagens, explicitando a sua intencionalidade na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de capacidades e atitudes inscritas nas áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, bem como na aquisição e no desenvolvimento do conjunto de aprendizagens, conhecimentos, aptidões e competências técnicas do Perfil Profissional associado à respetiva qualificação, quando aplicável. (Artigo 5.º da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho)

Assim, na conceção dos planos de inovação terá de estar presente uma dimensão associada à intencionalidade da mudança com contributos para a melhoria do ensino, como defendido por Fernandes (2000) e uma mudança com intencionalidade e planificada, como apresentada por Glatter (1992).

Cada escola, de acordo com o previsto na Portaria n.º 189/2019, de 11 de junho, pode decidir implementar um PI, fundamentando-se na “necessidade de implementar respostas curriculares e pedagógicas adequadas ao contexto de cada comunidade educativa” e tendo em vista “a promoção da qualidade das aprendizagens e o sucesso pleno de todos os alunos” (Artigo 4.º da Portaria n.º 189/2019, de 11 de junho).

A decisão de uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base por parte do agrupamento de escolas X, resulta da necessidade de criar respostas organizativas e

pedagógicas que permitam dar resposta ao preconizado no PASEO. Assumem, assim, a necessidade de ir mais além do que lhes é possibilitado pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, no que diz respeito às prioridades e opções curriculares a desenvolver, para conseguirem atingir os objetivos/compromissos a que se propõem. Nesses compromissos, identificamos três dimensões de compromisso de melhoria relativas:

- aos resultados da organização, em termos de redução do insucesso, abandono, absentismo -

Que o sucesso dos nossos alunos melhore 5%, com aumento dos alunos que transitam sem qualquer nível negativo em 5%"; Diminuir a retenção em 10%; Melhorar a taxa de percursos diretos de sucesso em 3%; Diminuir o absentismo em 3%; Manter residual o abandono escolar (inferior a 0,5%). (PI, p.9)

- ao envolvimento das famílias e dos alunos através do aumento do "envolvimento das famílias na definição das linhas estratégicas e na participação em atividades" e "da participação dos alunos na definição das políticas educativas do Agrupamento, corresponsabilizando-os pelas aprendizagens" (PI, p.9).

- aos processos que conduzam à possibilidade de "Operacionalizar o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória" e "Melhorar a aprendizagem dos alunos", sendo, para tal necessário recorrer a medidas de "articulação curricular", à "inter e intradisciplinaridade" e à introdução de "metodologias ativas de aprendizagem, com o aluno como co-construtor do seu saber" (PI, p.9).

No PI são apresentados um conjunto de princípios que norteiam as medidas a implementar que têm por base a necessidade de reorganizar o currículo e de desenvolver estratégias e metodologias diferentes, como vimos anteriormente. Nesses princípios encontramos a "avaliação centrada no aluno" e que fundamenta a necessidade das metodologias ativas, numa lógica da avaliação reguladora, enquanto parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Encontramos igualmente como princípio subjacente a "mudança da sala de aula", com "a aposta em metodologias interativas" e na "formação/capacitação de docentes". Nesta dimensão é referido o "reajuste dos papéis do professor", que terá de ser "colaborativo

com colegas, com capacidade de adaptação, orientador e gestor de aprendizagens, reflexivo” (PI, p.10). Também consideramos ser de salientar aqui um outro princípio apresentado, que diz respeito às alterações organizativas a introduzir, que no caso deste agrupamento se consubstanciam na criação de “equipas educativas”. Preveem a criação de equipas de docentes que são responsáveis por, pelo menos, três turmas, com a figura de um “coordenador de equipa” - “responsável pedagógico pela articulação e planificação do trabalho do grupo/equipa” - e de “professores acompanhantes”, mais tarde chamados “professores de referência” - “responsável pelo acompanhamento de grupos de cerca de dezdoze alunos”. Esta alteração organizativa é referida como tendo por objetivo a “promoção do trabalho em grupo e de projeto”, numa clara alusão ao tipo de trabalho a priorizar com os alunos, e “do trabalho colaborativo” no que diz respeito aos docentes que integram estas equipas educativas.

No PI são definidas as opções curriculares, por ciclo de ensino, tendo “como princípio o trabalho colaborativo e as metodologias ativas”, associando a várias das medidas a estratégia organizativa de implementação em par pedagógico, a que chamam “coadjuvação” (PI, p.11). As medidas de inovação curricular inscritas no PI preveem a criação de novas disciplinas, que resultam da fusão de outras constantes das matrizes-curriculares base, tendo “como objetivo pedagógico principal a articulação interna de conteúdos e a consecução de um trabalho intradisciplinar” (PI, p.12).

Para a criação destas opções curriculares, procederam a uma gestão da carga curricular prevista nas matrizes curriculares-base de 28% no 1.º ciclo, 52% no 2.º ciclo e 60% no 3.º ciclo. Encontramos várias medidas que se baseiam em “Dinâmicas pedagógicas alicerçadas em equipas de trabalho docente” (conforme recomendado pelo artigo 5.º da Portaria n.º 189/2019, de 11 de junho). Neste âmbito, a gestão inovadora do currículo concretiza-se, essencialmente, na fusão e criação de novas disciplinas, com as finalidades anteriormente enunciadas, e tendo por base medidas organizacionais que favorecem o trabalho em parceria de docentes, de áreas de formação complementares. Encontramos, assim, referência ao

recurso à coadjuvação docente e ao trabalho em equipas educativas. Foram estas as dimensões de colaboração que se evidenciaram na análise deste documento. Assim, indo ao encontro do nosso primeiro objetivo de investigação (O1), assinalamos, de seguida, as medidas que encontramos no PI deste agrupamento, associando-as às referências ao trabalho em parceria pedagógica, sob forma de coadjuvação docente (Quadro III.3) e ao nível das equipas educativas (Quadro III.4).

Quadro III.3: Quadro síntese das medidas de inovação pedagógica do agrupamento de escolas X com referências ao trabalho em parceria pedagógica - coadjuvação

Medida	Referências à coadjuvação
Desenvolvimento de projetos de articulação curricular (1.º ciclo)	“o desenvolvimento de projetos no 1º ciclo através de coadjuvação nas áreas de Português, Estudo do Meio e Matemática por docentes do 2º ciclo” (p.11)
Criação da disciplina de “Comunicação” (1.º, 2.º e 3.º ciclos)	<p>“aglutina 1 hora de Português e 1 hora de Matemática para se trabalhar a comunicação em cada uma das disciplinas; é assegurada pelo professor titular (grupo 110) que poderá contar com coadjuvação de um docente dos grupos 110, 210 ou 230” (p.13)</p> <p>“os docentes trabalharão as aprendizagens essenciais das diferentes línguas com momentos específicos para cada uma e trabalho em conjunto em, pelo menos, uma aula semanal” (p.13).</p> <p>“A organização dos horários deverá permitir que haja sempre dois docentes de Comunicação da equipa pedagógica a lecionar simultaneamente” (p.13)</p>
Criação de uma nova disciplina, com afetação de carga horária de outras disciplinas – “Integração” (1.º, 2.º e 3.º ciclos)	<p>“Para os três ciclos, criação de uma disciplina/área de Integração, que ocupará cinco tempos semanais, e que funcionará sempre com coadjuvação, potenciando o trabalho de projeto.” (p.12) “Ocupará um dia (ou uma manhã e uma tarde) no 1.º ciclo, e uma manhã ou uma tarde nos 2.º e 3.º ciclos. As três ou quatro turmas de cada equipa educativa estarão simultaneamente em Integração, com docentes a coadjuvar, permitindo desenvolver trabalho de projeto ou outro, (...)” (p.15)</p> <p>“(…) além dos três docentes titulares a trabalhar em conjunto com as três turmas, terão a coadjuvação de, pelo menos, mais um docente do 1.º ciclo e, em alguns momentos, do 2.º ciclo, nomeadamente de Educação Física e Educação Artística (...)” (p.15)</p>

Fonte: Elaboração própria com base na informação consultada no PI do agrupamento de escolas X

Quadro III.4: Quadro síntese das medidas de inovação pedagógica do agrupamento de escolas X com referências ao trabalho em equipas educativas

Medida	Referências à coadjuvação
Criação da disciplina de “Comunicação” (1.º, 2.º e 3.º ciclos)	“Consoante as necessidades e o trabalho a desenvolver, articulado semanalmente em reunião da equipa pedagógica,” (p.13).
Criação de novas disciplinas por fusão de outras pré-existentes (3.º ciclo)	<p>“As atividades, estratégias e metodologias de trabalho serão acertadas semanalmente, em trabalho colaborativo entre os docentes” (7.º ano) (p.14)</p> <p>“A planificação será feita em conjunto - de forma global - sendo depois acertada em reunião semanal da equipa pedagógica.” (8.º e 9.º anos) (p. 14-15)</p> <p>“As atividades, estratégias e metodologias de trabalho serão acertadas semanalmente, em trabalho colaborativo entre os docentes, no cumprimento dos domínios das aprendizagens essenciais.” (8.º e 9.º anos) (p. 14-15)</p>

Fonte: Elaboração própria com base na informação consultada no PI do agrupamento de escolas X

O PI do agrupamento de escolas X foi alvo de uma adenda, conforme anteriormente referido. Da análise desta adenda, assinalamos que resultou de um processo de monitorização, tendo sido assinalados alguns constrangimentos à implementação, que resultaram em reajustes na operacionalização de algumas das medidas. Os principais constrangimentos relacionam-se com escassez de recursos humanos para a implementação de algumas coadjuvações, bem como de espaços disponíveis para a realização de atividades conjuntas e, ainda, a inadaptação de alguns docentes ao trabalho desenvolvido na nova disciplina de “Integração”. Foi dada continuidade às medidas, com os necessários reajustes.

No decurso da análise apresentada, consideramos encontrar evidências de uma estratégia de ação inovadora como a que nos é apontada por Roldão e Almeida (2018), quando as autoras referem:

criar uma cultura interdisciplinar na escola não passa por opô-la às disciplinas, mas por organizar as disciplinas e todos os campos curriculares de outro modo. Estruturar a vida

da instituição e a prática curricular e organizativa com base na concretização de lógicas de trabalho colaborativo (quer no plano disciplinar, quer no plano interdisciplinar). (Roldão & Almeida, 2018, p.43)

Apresentamos neste capítulo como o agrupamento de escolas X considera necessário recorrer a medidas de “articulação curricular”, à “inter e intradisciplinaridade” e à introdução de “metodologias ativas de aprendizagem” (PI, p.9) para o cumprimento dos seus objetivos de melhoria, concretizados através de melhores aprendizagens para todos e cada um dos seus alunos. Concluímos existir um enfoque no trabalho em equipas educativas (ao nível da planificação, da decisão das estratégias e metodologias, entre outras dimensões possíveis) e no desenvolvimento de medidas que colocam docentes de diferentes áreas do saber, em simultâneo nos espaços de aprendizagem, para a execução dos projetos que garantam a articulação curricular (inter e intradisciplinar), com o recurso a metodologias ativas de aprendizagem. Retomamos as mesmas autoras em jeito de conclusão da análise deste documento: ao referir-se à diferenciação dos projetos curriculares por parte de cada escola, assinalam que “Este trabalho requer que, em cada grupo, os professores trabalhem, analisem, debatam e reorientem o seu trabalho como uma equipa efetiva, não apenas como um conjunto de bons agentes de ensino individuais” para que o objetivo de melhores aprendizagens para todos os alunos seja alcançado (Roldão & Almeida, 2018, p.40). Consideramos, que no PI apresentado, esta é uma intenção de ação que atravessa as várias medidas analisadas, conforme já apresentado.

3.2 Análise das entrevistas e *focus group* - o que nos dizem os atores educativos

No decorrer deste capítulo, iremos focar-nos na apresentação e discussão dos resultados obtidos através da análise dos dados recolhidos nas duas entrevistas realizadas (ao diretor do agrupamento e à coordenadora do PSVP) e no *focus group*, em que participaram seis professores.

Para um melhor conhecimento dos participantes, apresentamos, de seguida, alguns aspetos que os caracterizam, de acordo com o que foi possível recolher no decurso da sua participação. Não procedemos a qualquer cruzamento entre os descritores que conseguimos definir na sua caracterização, dado que não nos seria possível encontrar relações com significado estatístico, dado o reduzido número de participantes. Todavia, não deixa de ser relevante para a análise compreendermos o tipo de atores educativos ouvidos. No quadro III.5 apresentamos descritores relativos ao género, tipo de cargos, ciclo de ensino e vínculo profissional; no quadro III.6 caracterizamos os participantes de acordo com o tempo de serviço docente e de permanência no agrupamento de escolas X

Quadro III.5: Caracterização dos participantes no estudo

Participante	Género	Cargos que exercem no agrupamento	Ciclo de ensino			Vínculo profissional	
			1.º	2.º	3.º	Quadro	Contratado
D	M	Diretor do agrupamento			x	x	
C	F	Coordenadora do PSVP Subdiretora do agrupamento	x			x	
P1	F	Coordenadora de departamento	x			x	
P2	F	Coordenadora TEIP Coordenadora de projetos		x		x	
P3	M	Coordenador equipa educativa			x		x
P4	F			x			x
P5	F	Coordenadora de departamento (em substituição)			x	x	
P6	F		x			x	

Fonte: Elaboração própria

Como se pode verificar no quadro III.6, dos seis participantes no *focus group*, três encontram-se há menos de 5 anos no agrupamento de escolas X, com outras experiências anteriores (P3,

P4 e P5). Os três restantes (P1, P2 e P6) são professores nesta escola há mais de 10 anos, dois dos quais (P1 e P2) há mais tempo do que o próprio diretor do agrupamento, que conta com mais de 30 anos de serviço e cerca de 15 como diretor do agrupamento de escolas X.

Quadro III.6: Experiência profissional dos participantes no *focus group*

Tempo de serviço	Menos de 10 anos	P4
	10-20 anos	P3
	20-30 anos	P5, P6
	30-40 anos	P1, P2
Tempo no agrupamento	Até 5 anos	P3, P4, P5
	10-20 anos	P6
	Mais de 20 anos	P1, P2

Fonte: Elaboração própria

Apresentaremos a análise dos resultados com referência à matriz referida em 2.4 (Anexo VI), desenvolvendo-a em torno das dimensões Inovação, Supervisão e Liderança, tentando evidenciar os aspectos que nos permitiram dar resposta às nossas questões de investigação. Neste processo tentaremos triangular, sempre que possível, com o resultado da análise documental desenvolvida ao longo do capítulo 3.1, procurando convergências e discrepâncias entre a estratégia constante dos documentos orientadores e operacionais do agrupamento e a voz dos atores educativos que participaram neste estudo empírico.

As dimensões/categorias e subcategorias surgem do cruzamento entre o quadro concetual apresentado e a informação recolhida através das várias fontes produzidas ao longo deste estudo empírico, designadamente as transcrições resultantes da entrevista ao Diretor (D), à coordenadora do PSVP (C) e do *focus group* (F). Antes de iniciarmos a discussão dos resultados por dimensão, apresentamos, no quadro III.7, as várias dimensões/categorias e subcategorias de análise, em articulação com as fontes mobilizadas para a análise.

Quadro III.7: Matriz de categorias e subcategorias de análise e número de referências (UR) por fonte mobilizada

Matriz de categorias		Referências nas fontes mobilizadas		
Dimensão /categoria	Subcategoria	D	C	F
Inovação		19	2	34
	Conceções da inovação	5	0	2
	Monitorização e avaliação das medidas	3	0	11
	Medidas inovadoras em implementação	3	0	12
	Mudanças introduzidas	6	2	9
	Aspetos críticos	2	0	0
Supervisão		45	48	59
	Dinâmicas de colaboração docente	6	4	14
	Conceções da supervisão	0	6	3
	Formas de operacionalização	6	7	4
	Intencionalidade	5	10	8
	Vantagens da implementação	9	10	12
	Contributos para o desenvolvimento profissional docente	3	0	12
	Aspetos críticos	16	11	6
Liderança		18	7	25
	Estilo de liderança	5	3	6
	Papel das lideranças intermédias	4	0	2
	Perspetivas dos professores sobre as lideranças	0	0	9
	Aspetos inovadores na liderança	0	1	2
	Dimensões críticas	9	3	6

Fonte: Elaboração própria, com recurso ao *software webQDA*

No final da análise realizada aos três documentos foi possível extrair do *software* utilizado (*webQDA*) as referências (unidades de registo - UR) classificadas por subcategoria, que mobilizamos no decurso da análise de cada uma das dimensões. As tabelas contendo as UR correspondentes a cada uma das categorias encontram-se em anexo: anexo X - UR da categoria *Inovação*; anexo XI - UR da categoria *Supervisão*; anexo XII - UR da categoria *Liderança*. Iniciaremos a análise, em cada dimensão com um quadro resumo, elaborado com recurso ao *software webQDA*, que apresenta o número de UR em cada uma das fontes (D - Anexo VII; C - Anexo VIII e F - Anexo IX) e, uma vez que a fonte F apresenta a voz de seis participantes, inclui-se, igualmente, o número de UR por participante no *focus group* (P1 a P6).

Na construção do texto interpretativo que resultou da nossa análise, utilizamos a seguinte metodologia para situar as referências/unidades de registo (UR). Cada categoria é representada por uma letra - Inovação (I); Supervisão (S); Liderança (L).

De seguida, a título de exemplo, tratando-se de uma referência que incluímos na subcategoria “Conceção da inovação”, primeira da matriz na dimensão da Inovação (I), a mesma é identificada por I1; I2 se se referir à segunda subcategoria deste domínio (Monitorização e Avaliação das Medidas) e, assim sucessivamente. Segue-se a identificação do participante - D - Diretor (fonte transcrição Anexo VII); C - Coordenadora do PSVP (fonte transcrição Anexo VIII); P1 a P6 - Professores (fonte transcrição Anexo IX). As UR são identificadas por ordem numérica, dentro de cada subcategoria e fonte.

3.2.1 Inovação

No quadro III.8 apresentamos a frequência de UR na categoria Inovação (I), em cada uma das fontes analisadas (D, C, F) e para cada um dos participantes no *focus group* (P1 a P6). Como se pode verificar foi possível codificar aspetos relevantes em todas as subcategorias desta dimensão na entrevista ao Diretor, enquanto na entrevista à coordenadora do PSVP do agrupamento só foi possível encontrar referências para a última subcategoria. No caso dos participantes P1 a P6, apenas não identificamos no discurso informação relevante para a subcategoria I5.

Quadro III.8: Distribuição das UR relativas a cada uma das subcategorias incluídas na categoria Inovação (I)

Subcategorias Inovação (I)	D	C	F	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Conceções da inovação (I1)	5	0	2	1	0	0	0	0	1
Monitorização e avaliação das medidas (I2)	3	0	11	5	3	2	0	0	1
Medidas inovadoras em implementação (I3)	3	0	12	4	2	1	0	3	2
Mudanças introduzidas (I4)	6	2	8	2	1	2	2	0	1
Aspetos críticos (I5)	2	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaboração própria, com recurso ao *software webQDA*

A. Concepções da inovação

Iniciamos a nossa análise pela subcategoria *concepções da inovação* (I1), assinalando o que procuramos ao explorar as transcrições do que foi dito pelos atores educativos - “Como entendem a inovação: processo ou produto; intencionalidade; objetivos de iniciar processos de inovação; relações mudança e inovação”.

Recuperando o que nos diziam os documentos orientadores do agrupamento de escolas X, poderemos inferir que, na globalidade, esta organização concetualiza a inovação como instrumental e processual para uma mudança que necessitam de implementar, assumindo-a claramente nos seus documentos estratégicos como uma prioridade.

Assim, no PID, conforme apresentado em 3.1.1, destacamos o facto do diretor considerar a inovação como instrumental para a implementação de uma mudança necessária ao cumprimento de objetivos de melhoria, numa clara assunção de inovação enquanto processo. Está igualmente patente a intencionalidade associada à inovação, com identificação de intervenção ao nível organizativo e pedagógico. Também no PEA, documento orientador construído com a participação de todos e validado pelos diferentes órgãos de administração e gestão do agrupamento, onde estão representados os vários atores educativos, encontramos referências que nos apontam para uma concepção da inovação processual, necessária à mudança para responder às necessidades de todos e cada um dos alunos do agrupamento de escolas X, assumindo privilegiar “a prática de supervisão e a inovação sistémica, organizativa e pedagógica, como ferramentas essenciais para o sucesso e a autonomia dos seus alunos” (PEA, 2019, p.16).

A propósito do processo de inovação que têm em curso, o diretor apresenta como concetualiza a inovação, referindo:

entendo a inovação como a busca de novos e antigos (não interessa), de processos diferentes para melhorar a nossa atividade, isto é, a inovação em termos pedagógicos,

é sempre procurar algo que permita que os nossos alunos aprendam mais e melhor.
(I1-D-UR1)

Relembrando o percurso do agrupamento de escolas X, desde 2007, altura em que integraram o programa TEIP, o diretor afirma ainda que:

com uma população, que na altura era muito mais complicada do que é hoje, portanto, com graves problemas socioeconómicos, com graves problemas comportamentais, houve necessidade de, entre aspas, inventar algo, ou seja, fazer as coisas de outra forma, de modo a conseguirmos que os alunos estivessem na escola, que os alunos se portassem melhor na escola, que os alunos tivessem mais sucesso na escola. (I1-D-UR4)

Neste âmbito, reforça que, desde essa altura, foram delineando sucessivos planos (do contrato-programa, passando pelos PPM TEIP, até ao PI, que, segundo as palavras do próprio correspondem a “todo um processo de busca de novas soluções” (I1-D-UR5), corroborado por P6 - “Acima de tudo é essa sensação que temos que podemos experimentar e que teremos o apoio das lideranças” (I1-P6-UR1). Também P1 afirma “é ir aprendendo com os erros. É ir caminhando e construindo o nosso percurso” (I1-P1-UR1), numa clara alusão a uma conceção da inovação enquanto processo e não produto.

Encontramos nas palavras do Diretor (I1-D-UR4) uma dimensão de intencionalidade na ação - não se inova como objetivo final; antes decorre da necessidade de fazer diferente para atingir determinados objetivos de melhoria da organização. O diretor afirma, ainda, que:

a inovação tem que ser entendida como algo que é feito intencionalmente, muitas vezes com o seu quê e o seu muito, às vezes um quê que é muito grande de experimental, mas que permita sempre melhorar aquilo que fazemos. (I1-D-UR2)

Apresenta-nos, assim, para além da intencionalidade da ação o carácter de abertura e apoio a novas experiências, que deduzimos também das afirmações de P1 (I1-P1-UR1) e P6 (I1-P6-UR1).

Na análise documental que empreendemos, em linha com o quadro teórico em que nos baseamos, inferimos a conceção da inovação em várias dimensões, conforme defendida por vários autores, entre os quais Jesus e Azevedo (2021) que, numa revisão de literatura, sistematizam os conceitos e tentam encontrar significados para “o que é” a inovação educacional, “para que serve”, “onde” e “como acontece”. Assim, os autores, apontam repercussões da inovação ao nível da gestão e organização das escolas, do que acontece nas salas de aula, das formas de participação da comunidade educativa e da cultura profissional dos professores (Jesus & Azevedo, 2020, p.30), dimensões que fomos assinalando ao longo da análise documental em 3.1. Nessas várias dimensões encontramos sempre a intencionalidade da ação inscrita nas prioridades definidas nos documentos escritos, tal como nas palavras do diretor do agrupamento.

B. Monitorização e avaliação das medidas

Passamos, agora à segunda subcategoria de análise - *Monitorização e avaliação das medidas* (I2) - onde procuramos referências para “Como? Quem está envolvido? que consequências - abandono de medidas, alterações, mudanças introduzidas?”

Retomamos o nosso quadro teórico fundamentando a nossa análise no âmbito desta subcategoria. Morgado e Silva (2019) conduzem-nos para uma dimensão dos processos de inovação que poderá ser crítica, mesmo estando presente a intencionalidade da ação, apontando-nos a necessidade de acautelar processos de regulação e monitorização das medidas. Também Oliveira e Courela (2014) defendem a importância de promover processos de reflexão-ação entre os professores, numa abordagem à inovação que garanta a sustentação das mudanças de práticas e das crenças que lhes estão subjacentes. Cabral e Alves (2018), por sua vez, assinalam as dinâmicas de monitorização e avaliação da ação educativa como uma das dimensões essenciais para o sucesso de dinâmicas inovadoras.

Nas palavras de quatro dos professores e do diretor encontramos referências às práticas de monitorização das medidas em implementação no agrupamento.

Como verificamos em 3.1.3, no PI do agrupamento de escolas X está expressa a necessidade de acompanhar as inovações e as alterações no modo de funcionamento por mecanismos de monitorização e avaliação de processos e de resultados, coordenados pelo Gabinete de Autoavaliação do Agrupamento e prevendo a auscultação de todos os envolvidos, “permitindo agir em tempo para corrigir eventuais desvios ao caminho traçado” (PI, p.23). Nestas intenções encontramos referências concordantes, nas palavras dos atores educativos ouvidos, que nos remetem para pistas de como fazem, quem envolvem e quais as consequências, sempre em busca dos melhores caminhos para os objetivos de melhoria a que se propuseram.

Assim, as jornadas pedagógicas foram destacadas como momentos de monitorização, reflexão e tomada de decisões, garantindo o envolvimento de todos neste processo. Tratando-se de uma medida organizativa, ela é reconhecida por todos os participantes no estudo como muito relevante em várias dimensões.

O diretor aponta a importância das jornadas, afirmando que é aí que, em conjunto, “refletimos sobre o que é que queremos, portanto, sobre as decisões estratégicas do agrupamento” (I2-D-UR2), demonstrando que todos são ouvidos:

Nessas jornadas participam os alunos, os encarregados de educação, os funcionários, os professores, os parceiros, desde a autarquia, as universidades, todos participam, os que conosco têm relação. É assim que nós construímos e conseguimos que todos sejam parte da solução, que todos estejam envolvidos no encontrar do nosso caminho.
(I2 -D-UR3)

Em concordância, P1 afirma que “a propósito das jornadas pedagógicas, estas têm 2 objetivos: para além de serem uma porta aberta e de permitirem ouvir todos os elementos da comunidade, permitem também reconhecer elementos estruturantes de para onde é que devemos seguir” (I2-P1-UR2). Nas palavras de P1 encontramos evidência de que as jornadas são pensadas com a intencionalidade de devolver informação resultante dos processos de monitorização da organização, criando espaços de reflexão e participação para, em conjunto, reajustarem estratégias:

são a partir da análise da “FOFA”, como o senhor diretor gosta de chamar, pois não gosta do termo SWOT. (risos) Nós identificámos os pontos fortes e os pontos fracos e as questões que são colocadas pelas pessoas que estão a dinamizar as sessões têm o objetivo de recolher ideias, reflexões e congregar depois toda essa informação para se encontrarem caminhos, percursos que sejam/foram recolhidos junto da comunidade. (I2-P1-UR3)

Ainda, relativamente às jornadas pedagógicas, P1 reforça que estas permitem saber “que ideias a comunidade tem de para onde nós deveremos direcionarmo-nos para solucionar determinados problemas” (I2-P1-UR4) e P2 acrescenta, exemplificando:

é realmente um momento de monitorização e também de arranque, quando estamos a pensar num novo projeto educativo. Portanto, é aí que vamos muitas vezes beber as novas ideias e isto cria, depois, aquele sentido de apropriação por parte de todos, porque, tal como a P1 disse, estão lá todos os representantes, portanto, isto é um ponto de arranque. (I2-P2-UR5)

Para além destes momentos de monitorização numa dimensão macro, encontramos referências de monitorização das práticas, associadas a processos de reflexão-ação, como o caso referido por P2, que enquadra o relatado numa experiência de implementação de novas práticas em sala de aula, com observação de pares entre ciclos de ensino diferentes - “fui ao 1.º ciclo para ver, também, como é que estava a acontecer, mas fui observar e ao mesmo tempo participar para perceber como é que estavam a ser desenvolvidos os grupos interativos (I2-P2-UR6). Também P1 afirma “é importante nas dinâmicas de ensino perceber «esta não correu bem», porque é que não correu bem e o que é que eu posso fazer para da próxima vez correr melhor, um pouco melhor ou mesmo muito melhor” (I2-P1-UR7). Consideramos poder aqui inferir a lógica de regulação entre pares, à qual voltaremos quando analisarmos a dimensão da supervisão.

Uma outra dimensão da monitorização que foi possível identificar situa-se ao nível do trabalho das equipas educativas. Assim, P3 refere-se ao trabalho da equipa ao nível da planificação dos

DAC e dos instrumentos que utilizam “O que é que estamos a fazer? O que é que nós estamos a fazer? Temos uma grelha no PCT (Projeto Curricular de Turma) para preencher com o projeto, com os trabalhos, com tudo o que é feito. As disciplinas que estão a trabalhar em conjunto” (I2-P3-UR8), assinalando a regulação com o reajuste das estratégias: “Vai-se ajustando, sim, em todas as reuniões há ideias novas, pode-se acrescentar, há uma grelha que temos que preencher e são monitorizados os dados. E outras atividades também” (I2-P3-UR9).

P6 apresenta como, do seu ponto de vista, se processa a monitorização ao nível da sua equipa educativa, no 1.º ciclo: “em relação à monitorização, aquilo que diz respeito às partilhas que fazemos de grupo, isso é feito em reuniões. Em todas as reuniões nós decidimos falar sobre as dificuldades que temos, partilhamos formas de abordar as temáticas de forma diferente” (I2-P6-UR11).

Os aspetos até agora identificados pelos participantes, relativos à monitorização das medidas, analisados à luz do que apresentamos na nossa revisão de literatura, defendida por Fullan (2016), Crosscombe (2018) e Tavares (2019), estão em concordância com uma conceção de inovação como um processo aberto e multidimensional. Como nos apontam esses autores, as inovações podem originar mudanças e/ou abandono de medidas. Neste âmbito o diretor declara “Entretanto, cimentamos algumas, outras foram abandonadas por motivos vários: umas, porque não eram o ideal, outras que, entretanto, tinham resultado, deixaram de ser ações para passar a estar integradas no dia a dia” (I2-D-UR1). Uma das ações que considera ter passado a integrar a rotina do agrupamento é a supervisão pedagógica, que analisaremos mais adiante. De qualquer forma, inferimos nas suas palavras que a inovação introduziu mudanças na organização, considerando que algumas dessas medidas passaram a “integrar a rotina do agrupamento”.

Foi possível, também, encontrar, na voz dos professores, esta dimensão de monitorização que conduz a alterações das medidas para cumprir os objetivos a que se propõem, como é o caso de P1 quando afirma:

nós tínhamos anteriormente a rentabilização do “apoio ao estudo” e a “integração” e aquilo que nós fizemos é que mesmo assim nós precisávamos de uma coisa que fosse ainda mais abrangente. Está bem? Portanto, apareceu da fusão destas, que já derivavam de experiências anteriores. (I2-P1-UR1)

Também P2 refere “Porque quando depois monitorizamos “Ah! Se calhar isto não está a dar o resultado que nós pensamos inicialmente” (P2- UR10). Inferimos, assim, das palavras dos participantes no estudo estarmos na presença de evidência de processo de regulação, que conduzem a tomadas de decisão de abandono de medidas e/ou reajustes nas mesmas de forma a cumprir as finalidades a que se propuseram.

C. Medidas inovadoras em implementação

Na terceira subcategoria de análise - *Medidas inovadoras em implementação* (I3) - consideramos codificar os excertos, nas transcrições, relativos a menções às equipas educativas, à fusão de disciplinas, a formas de trabalho em parceria pedagógica, entre outras medidas que identificamos no decurso da análise documental, conforme apresentado em 3.1.

Na análise do PI do agrupamento de escolas X foi possível identificar a intenção de criar medidas estratégicas inovadoras, a nível organizativo, curricular e pedagógico, baseadas em lógicas de trabalho colaborativo, como defendido por Roldão e Almeida (2018). Assim, o PI prevê como principais medidas organizativas promotoras de trabalho colaborativo docente, a criação de **equipas educativas** e a implementação de trabalho em par pedagógico (**coadjuvação**), este último sustentando a necessidade de introduzir metodologias ativas em sala de aula para atingirem os objetivos de melhoria a que se propõem. As medidas inovadoras curriculares, por sua vez, recorrem à **fusão e criação de novas disciplinas**, tendo “como objetivo pedagógico principal a articulação interna de conteúdos e a consecução de um trabalho intradisciplinar” (PI, p.12).

O diretor do agrupamento identifica as práticas de colaboração que considera cruciais para os objetivos de melhoria subjacentes ao PI do seu agrupamento, referindo-se à coadjuvação em

várias disciplinas (I3-D-UR1), à nova disciplina de “Comunicação” (I3-D-UR2) e à disciplina de “Integração” (I3-D-UR3), entretanto, substituída por DAC devido à falta de professores.

Compreendemos pela voz dos participantes, que esta última medida (“Integração”), já não estava a ser implementada no ano letivo 2023/2024 (momento em que decorreram as entrevistas), devido ao constrangimento referido pelo diretor. Também os professores assinalaram as disciplinas de “Comunicação” e “Integração” como aquelas em que estavam presentes processos de colaboração docente, realçando as vantagens da implementação destas medidas no que se refere às aprendizagens dos alunos. No caso do 3.º ciclo, por exemplo, P5 diz:

uma disciplina que nós temos, que é Comunicação e que tem dado muito que falar (I3-P5-UR3). Eles nunca mais se esquecem dos conteúdos que dão na aula de comunicação. A outra foi a Integração. Infelizmente só dei no primeiro ano, porque depois deixaram cair a Integração. (I3-P5-UR4)

P5 referindo-se à substituição da disciplina “Integração” pela implementação de DAC, que também exige processos de colaboração docente, refere, contudo, que, na sua opinião existem diferenças e vantagens para a primeira: “na integração os miúdos tinham uma manhã inteira para trabalhar o projeto com várias disciplinas e o produto final era de facto algo que era do trabalho das várias disciplinas” (I3-P5-UR5).

Por sua vez, P3 (coordenador de uma equipa educativa do 3.º ciclo) contrapõe, sendo possível inferir da sua afirmação, que também nos DAC é exigida uma dimensão de colaboração docente (ver I2-P3-UR8 e I2-P3-UR9), no que respeita à planificação e avaliação das aprendizagens, que ocorre ao nível das equipas educativas:

O que a P5 estava a dizer de Integração bem feita era por acaso muito bom. Os DAC não substituem, mas também é um projeto que, tanto no ano passado como este ano, na minha equipa educativa estamos a fazer e é engraçado porque conseguimos juntar várias disciplinas. Eles (os alunos) conseguem trabalhar e nem se apercebem disso. (I3-P3-UR6)

As professoras de 1.º ciclo (P1 e P6) assinalaram, em particular, a nova disciplina de “Comunicação”, identificando o propósito e apresentando dimensões de colaboração docente associados à coadjuvação, ainda que nem sempre esta medida organizativa ocorra:

Nós temos um tempo para a “Comunicação” em Português, para estimular a oralidade, e depois temos, também, um tempo na “Comunicação” para a Matemática, onde pretendemos explorar a capacidade dos alunos de transporem os seus pensamentos e explicarem. (I3-P6-UR7)

No âmbito da “Comunicação” do 1.º ciclo, nós temos, de facto, um tempo na disciplina de Português e na de Matemática. Por vezes até coincide com a coadjuvação no 1.º ciclo, em que estão dois professores do 1.º ciclo na mesma sala de aula e que se destina a conseguir gerar dinâmicas diferentes para crianças que estão com níveis de desenvolvimento diferentes. (I3-P1-UR8)

P1 aponta, ainda a fusão de disciplinas no 1.º ciclo (“Expressões e Autonomia” e fusão entre Matemática e Português), fundamentando as decisões tomadas na experiência da prática pedagógica neste ciclo de ensino, que favorece a articulação curricular de áreas disciplinares em linha com os objetivos de melhores aprendizagens para os alunos:

Foi criada no 1.º ciclo uma disciplina nova que abarca a educação artística, a educação física, o apoio ao estudo e a oferta complementar, que foi denominada “Expressões e Autonomia”. Porque é que isto se passou? Porque como a professora P6 já tinha referido, a monodocência e o 1.º ciclo tem características muito diversas do resto do percurso. E existem uma série de valências que se entrecruzam de tal maneira que nós não conseguimos separá-las. (I3-P1-UR9)

Nós começamos numa aula de Português, que pode ser a partir de um texto de Matemática. Exploramos Português e Matemática. Seguidamente, com o mesmo texto podemos, por exemplo, ir para o espaço exterior e fazer atividade física à volta daquela temática e daqueles assuntos. Portanto, tudo isto acaba por estar sempre ligado e estamos a desenvolver todas as valências. Como isso acontecia e muitas vezes era difícil

nós separarmos determinadas coisas, nós criamos uma única disciplina que junta e que permite nós fazermos este fluir de práticas, sem termos de estar a compartimentar: “não... agora acabou o Português; agora, parou: vamos para a Matemática!” (I3-P1-UR10)

As duas professoras do 1.º ciclo consideraram também importante assinalar como medida inovadora que pressupõe processos de colaboração, as jornadas pedagógicas/de reflexão, realçando, mais uma vez a participação de todos:

falamos tanto de reflexão e partilha e eu queria referir, também, as Jornadas de Reflexão. São realizadas no nosso agrupamento e são uma porta bem aberta, tanto para os pais como para a comunidade em geral e que também penso que é uma inovação (I3-P6-UR11). Nas jornadas estão convidados desde os nossos parceiros: Fundação Aga Khan e uma série de parceiros, até encarregados de educação, assistentes operacionais, elementos da Câmara e representantes dos alunos. Os painéis têm elementos de toda a comunidade”. (I3-P1-UR12)

Compreendemos na referência ao trabalho em equipa educativa ao nível da implementação de DAC referida por P3, a relevância desta medida organizativa promotora de trabalho em colaboração dos docentes. Também P2 a destaca ao referir o papel dos professores nestas equipas:

Nós não somos um diretor de turma por turma. Somos todos professores de referência por turma (I3-P2-UR1). Isto faz parte de uma equipa educativa, que era aquilo que o P3 estava a dizer, que é coordenada por um coordenador, mas que também é professor de referência. (I3-P2-UR2)

D. Mudanças introduzidas

Na quarta subcategoria de análise - *Mudanças introduzidas* (I4) - procuramos referências considerando duas dimensões de análise nesta subcategoria: uma dimensão macro - relativa a medidas organizacionais instituídas; evidências de redes de aprendizagem colaborativa e de

processos de supervisão instituídos -; uma dimensão meso/micro - associada ao que se pode encontrar relativamente a mudanças nas práticas docentes/estratégias de ensino-aprendizagem e na relação/colaboração docente.

Como vimos anteriormente, esta organização encara a inovação como um processo, estabelecendo mecanismos de regulação e de auscultação e envolvimento dos atores educativos. Assim, ressaltamos que as inferências que apresentamos na análise relativa a esta subcategoria poderão não corresponder, ainda, a efetivas mudanças na aceção dada por Fulan (2016), considerando as fases de adoção da inovação, implementação e a mudança (numa lógica de incorporação das medidas na rotina da organização) ou o abandono das mesmas (que podem até ser substituídas por outras).

O diretor apresenta uma visão macro da ação do agrupamento, considerando que o conjunto de ações que têm vindo a implementar têm dado contributos para o desenvolvimento organizacional, com melhores resultados ao nível das aprendizagens dos alunos, da prestação do serviço docente e do clima de escola:

isto é tudo um conjunto de ações que foram implementadas e que deram determinado resultado. Deram desenvolvimento organizacional. Não é só em termos profissionais, em termos de prestação de serviço, em melhoria das aprendizagens dos alunos, mas também numa melhoria do próprio clima de escola. (I4-D-UR6)

Privilegia como estratégia para o desenvolvimento profissional dos seus docentes e da sua organização a aprendizagem em colaboração. Referindo-se ao processo de supervisão pedagógica instituído no agrupamento e às jornadas de reflexão, inferimos da triangulação do recolhido na voz de outros atores, que são duas medidas experimentadas que passaram à rotina da organização:

algumas coisas que nós implementamos, portanto, não só da supervisão, mas que neste momento estão sedimentadas. Por exemplo, tudo aquilo que é feito no agrupamento achamos que as coisas têm que ser feitas por todos, com a colaboração de todos, com o comprometimento de todos e, portanto, desde que me encontro à

frente deste agrupamento, fazemos todos os anos uma, duas ou três, as necessárias e possíveis jornadas de reflexão. (I4-D-UR2)

Acentua a importância das jornadas nas mudanças que conseguiram implementar - medidas organizativas como a criação de equipas educativas -, mas também referindo-se aos processos de supervisão e às opções curriculares mais inovadoras: “a partir daí vêm as mudanças de organização da escola, como a criação de equipas, que nós já temos em termos de plano de inovação, como as opções curriculares, como a própria supervisão” (I4-D-UR3).

A prática de supervisão pedagógica (horizontal) é, na perspetiva do diretor, uma mudança assumida - “Como a supervisão, não é? Já não é ação nenhuma, porque já está integrada” (I4-D-UR1). Mais adiante aprofundaremos esta dimensão de análise, que até ao momento se compreendeu tratar-se de uma medida que inicialmente surgiu de uma área de melhoria identificada nos documentos orientadores (cf. capítulo 3.1).

Também a coordenadora do PSVP refere - “foi uma sequência que começou com a supervisão e que depois levou para outras áreas, para as equipas e para termos horas para trabalhar. Isso foi tudo um processo crescente” (I4-C-UR1). Inferimos, das suas palavras, que o PSVP implementado possibilitou (no sentido de criou condições) para o aparecimento de outras medidas, como as equipas educativas, que, na verdade, correspondem a novas formas de trabalho docente. É nossa interpretação, das palavras do diretor e da coordenadora do PSVP, que será nessa dimensão que as mudanças poderão ter ocorrido. Assim, concluímos pela introdução de uma mudança a nível organizativo - criação e funcionamento das equipas educativas -, sendo oportuno investigar se esta medida organizativa resultou em alterações nas formas de trabalho docente.

Encontramos nos testemunhos dos professores referências a mudanças na relação e formas de colaboração docente. Assim, P1 fala-nos de novas formas de colaboração associadas às medidas de coadjuvação no 1.º ciclo:

se os professores já tiverem grande prática, porque já utilizaram ao longo do seu percurso uma panóplia enorme de estratégias e conseguem partilhar e discutir - “E se

nós fossemos por aqui, ou por além?” -; vamos dando pistas que depois se demonstram, muitas vezes mais frutíferas, porque vamos trocando opiniões. (I4-P1-UR6)

P2 assinala diferenças dando como exemplo processos de observação de aulas, com outra professora da mesma equipa educativa, que surgem de necessidades das próprias no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem que estão a desenvolver com os alunos das suas turmas. Deprendemos, pelas suas palavras, que estaremos perante novas formas de trabalho em colaboração, que não existiriam anteriormente e que os alunos também já encaram como “normal”, ou seja, instituído:

Por exemplo, eu com a P4, quando tenho um momento, vou ter com ela, ela vem ter comigo, nem precisamos de combinar. Já é tão natural os miúdos verem-nos lá, não está no nosso horário, mas às vezes até por necessidade estamos uma na sala da outra. (I4-P2-UR7)

P2 enuncia de novo o caminho que fizeram, fundamentando a abertura a estas novas formas de trabalho em colaboração:

isto foi todo um caminho que se iniciou. Lá está, também o iniciámos muito cedo, em 2014, e estas medidas de inovação e estas propostas que fomos fazendo para os nossos projetos educativos foram possíveis graças a todo este caminho que já tínhamos feito. Portanto, está intimamente ligada a inovação, exatamente com a colaboração, com supervisão e com tudo aquilo que daí advém. (I4-P2-UR8)

Também o diretor assinala novas formas de trabalho, que consideramos enquadrar esta dimensão mais colaborativa, ao afirmar “os colegas ajudam-se” (I4-D-UR5).

As equipas educativas estão generalizadas aos três ciclos de ensino do agrupamento, como já referimos, e o diretor aponta também as formas de colaboração docente ao nível das equipas educativas como uma mudança conseguida - “conseguimos que eles articulem, façam um trabalho em equipa muito maior e consigam fazer um trabalho interdisciplinar muito mais profícuo” (I4-D-UR4).

Referindo-se aos mecanismos de supervisão pedagógica que instituíram no agrupamento, a coordenadora do PSVP, apontou um outro aspeto que considera ter mudado e que diz respeito a um abandono de um estado de “isolamento”. Consideramos inferir das suas palavras que esta alteração resulta da supervisão instituída ser feita numa lógica colaborativa e horizontal, como vimos em 3.1.2.

Isso foi uma das coisas que mudou no agrupamento - um conhecimento geral de todo o corpo docente, de todo o agrupamento e, isso foi possível através da supervisão. Deixámos de estar tão “isolados”..., o primeiro ciclo e a educação pré-escolar estavam um bocadinho à parte; às vezes, até mesmo aqui, o segundo e terceiro ciclo. (I4-C-UR2)

Nas palavras de P4 infere-se esta mudança. No caso desta professora faz a comparação com outras escolas onde esteve, uma vez que é aquela que está há menos tempo no agrupamento de escolas X - “Noutros sítios que estive senti que “ok, a minha sala de aula é um bocadinho um espaço fechado” e aqui não. Ok, a porta está aberta e quem aparecer é sempre bem-vindo” (I4-P4-UR9).

Os professores deram testemunho de mudanças ao nível das práticas docentes e das estratégias de ensino-aprendizagem. Assim, P3, referindo-se a um DAC que planificaram em equipa educativa (3.º ciclo) e que estão a colocar em prática pelo segundo ano consecutivo, afirma em relação aos alunos da sua turma - “eles nem se aperceberam que estavam a trabalhar Matemática e outras disciplinas ao mesmo tempo” (I4-P3-UR2) - e explica a metodologia:

no projeto da minha equipa pedi-lhes umas fotografias sobre isometrias, que é uma matéria que estamos a dar no 8.º ano de Matemática, para tirarem fotografias pela vila, pela rua deles, em casa, na escola, onde quisessem, para juntarmos com outras disciplinas de EV e TIC, para fazermos depois com Geografia, um mapa e no final fazermos uma visita à vila, passando por esses sítios. (I4-P3-UR1)

Também P4 afirma, relativamente à mesma metodologia, mas numa outra equipa educativa (esta do 2.º ciclo):

Eu também, neste momento, nos DAC, com as turmas do 6.º ano que tenho, estamos a fazer uma coisa semelhante ao P3. Eles estão a dar assimetrias e entram em conjunto com a EVT e com História e falamos nos azulejos. Vamos construir, também, um projeto que tem por base os conhecimentos deles e transpondo assim várias disciplinas ao mesmo tempo. (I4-P4-UR3)

No que diz respeito ao 1.º ciclo, na afirmação de P1 é assinalada a vantagem da coadjuvação na possibilidade de vários professores pensarem as estratégias e metodologias, inferindo-se desta forma novas lógicas de trabalho em colaboração:

a coadjuvação no 1.º ciclo é uma medida que eu acho importantíssima porque permite ao professor ter outras opiniões misturadas, outras aparecerem, porque quantos mais professores estiverem debruçados sobre a mesma realidade, mais ideias de estratégias diferenciadas e diversas aparecem. (I4-P1-UR5)

Também P6 nos conduz para formas de trabalho “em grupo” e interdisciplinares, referindo-se a medidas do PI como a “Integração” e os DAC já referidos por P3 e P4: “Eu, como professora do 1.º ciclo considero que tanto a integração como os DAC têm como objetivo promover o trabalho de grupo, o trabalho interdisciplinar” (I4-P6-UR4).

E. Aspetos críticos

Na quinta subcategoria de análise - *Aspetos críticos* (I5) - procuramos referências aos constrangimentos à implementação das medidas. Apenas foi possível identificar na palavra dos atores dois constrangimentos, ambos referidos pelo diretor do agrupamento - a escassez de recursos humanos para a implementação de algumas das medidas (ameaça externa) - “Outras, entretanto, também tivemos que, no caso do atual plano de inovação, deixar um bocadinho de lado, por falta de recursos, que é o grande flagelo do nosso sistema educativo, que atualmente é a falta de professores” (I5-D-UR1) e a eventual falta de envolvimento dos atores educativos. Como já apresentamos na análise documental em 3.1 e nas palavras do diretor e dos restantes participantes no estudo, este último aspeto crítico é constantemente

acautelado através da criação de espaços de partilha e reflexão e de liberdade de propostas de ação por parte dos vários atores educativos. Em concordância com o que acabamos de assinalar, o diretor, referindo-se ao constante processo de busca de novas soluções a implementar no agrupamento para dar resposta às necessidades identificadas, afirma que “esta busca só é possível com toda a gente envolvida” (I5-D-UR2).

3.2.2 Supervisão

Recuperamos aqui a finalidade do estudo que desenvolvemos: compreender, a partir das diferentes perceções, o entendimento das lideranças e dos professores acerca da supervisão e do trabalho colaborativo e entender como percecionam o seu papel na implementação dos novos modos de trabalhar, como alavanca de mudança e inovação pedagógica. Ao longo do subcapítulo 3.2.1 e da análise documental efetuada foi possível ir identificando aspetos relevantes a considerar na resposta à nossa subquestão de investigação Q1. No decurso da análise compreendemos que o posicionamento desta organização face à inovação é processual e instrumental para a consecução dos seus objetivos de melhoria. Por outro lado, identificamos uma clara priorização da melhoria assente em fenómenos de colaboração, dos quais são exemplo medidas organizacionais postas em ação, como as equipas educativas, o trabalho em par pedagógico em sala de aula (através das coadjuvações/assessorias) e o próprio PSVP implementado desde 2014 e que se tornou rotina nesta organização.

Nesta categoria, ao explorar as fontes, procuramos encontrar no discurso dos oito participantes, aquilo que possa refletir a prática deste agrupamento, nas subcategorias consideradas, tentando encontrar pistas de respostas para as nossas subquestões de investigação Q2 a Q6. Na nossa análise, temos presente um referencial teórico já apresentado no capítulo 1.4, recuperando a pertinência de estudar as dimensões relativas à colaboração e reflexão sobre as práticas pedagógicas, conforme defendem Cabral e Alves (2018), ao defenderem a importância do trabalho colaborativo docente para modelos pedagógicos

inovadores, alicerçados em organizações aprendentes. À luz do quadro teórico apresentado, a supervisão pedagógica pode desenvolver-se num quadro que promove a colaboração docente, prevista nas dimensões organizacional e pedagógica. As interações partilhadas daí resultantes, pensadas e implementadas num contexto de reflexão e de aprendizagem (individual e coletiva), são um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional.

Assim, no quadro III.9, apresentamos a frequência de UR consideradas na categoria Supervisão (S), em cada uma das fontes analisadas (D, C, F) e para cada um dos participantes no *focus group* (P1 a P6), salientando o facto de termos encontrado referências em todas as subcategorias, nas três fontes, com exceção de S2 na fonte D e S6 na fonte C.

Quadro III.9: Distribuição das UR relativas a cada uma das subcategorias incluídas na categoria Supervisão (S)

Subcategorias Supervisão (S)	D	C	F	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Dinâmicas de colaboração docente (S1)	6	4	14	1	4	2	2	2	3
Conceções da supervisão (S2)	0	6	3	2	0	0	0	0	1
Formas de operacionalização (S3)	6	7	4	1	1	1	1	0	0
Intencionalidade (S4)	5	10	8	3	3	0	0	2	0
Vantagens da implementação (S5)	9	10	12	3	2	1	3	1	2
Contributos para o desenvolvimento profissional docente (S6)	3	0	12	2	2	4	2	2	0
Aspetos críticos (S7)	16	11	6	0	0	1	2	3	0

Fonte: Elaboração própria, com recurso ao *software webQDA*

A. Dinâmicas de colaboração docente

Iniciamos a nossa análise pela subcategoria *Dinâmicas de colaboração docente* (S1), onde procuramos, nos discursos produzidos pelos entrevistados, referências às práticas de colaboração docente no agrupamento de escolas que integram.

Todos os participantes fizeram menção a práticas de colaboração, sendo possível identificar aquelas que resultam de uma dimensão organizativa (como as coadjuvações ou as equipas educativas previstas no âmbito do PI). Sinalizamos a intenção da liderança de quebrar com

uma cultura de individualismo docente através da introdução de medidas organizacionais como as referidas e a definição do PSVP.

Assim, o diretor demonstra a intencionalidade das medidas organizativas como potenciadoras do trabalho colaborativo, referindo-se a todo um historial do agrupamento que se iniciou com uma avaliação externa em 2011/2012, onde foi identificada como área de melhoria a necessidade de abandonar um paradigma de uma cultura individualista do trabalho docente. Nessa altura, no âmbito do PPM TEIP tinham já uma medida de “assessorias” pedagógicas, que, contudo, não se concretizava, ainda, em verdadeira colaboração docente:

Apesar de aqui já haver um historial com a experiência do TEIP, em que começamos com o que chamamos assessorias, mas não eram mais do que coadjuvações. Iniciámos com a disciplina de matemática e começámos assim a abrir um bocado as portas da sala de aula aos colegas. (S1-D-UR1)

Também C se refere a esse momento como crucial para o arranque do PSVP, referindo-se a essas medidas organizacionais como existindo, mas sem a finalidade subjacente a um processo de supervisão, como assinalado, na altura, pela equipa de avaliação externa: “só tínhamos a coadjuvação e as assessorias” (S1-C-UR3).

O diretor refere-se ao trabalho das equipas educativas, como uma das medidas em que é possível identificar dimensões de colaboração docente - “Nós temos organizadas 3 equipas - no caso do sétimo ano, temos 4 -, de 3 ou 4 turmas cada, que reúnem semanalmente, que fazem articulação, em que os professores trabalham em conjunto.” (S1-D-UR3). Também C dá como exemplo de trabalho colaborativo docente o que ocorre nas equipas educativas:

eu acho que é muito positivo estarmos a trabalhar por equipas educativas o que nos facilita mais todo este processo para depois trabalharmos juntos e podermos resolver os problemas “daquela” turma ou “daquela” equipa. Daquela equipa que agora chamamos grupos. (S1-C-UR1)

Também nas palavras dos professores encontramos evidências de colaboração ao nível das equipas educativas. P3, enquanto coordenador de uma equipa educativa do 3.º ciclo,

referindo-se ao trabalho realizado no âmbito da planificação, articulação e avaliação dos DAC, apresenta como é feito esse trabalho em equipa de docentes:

Os DAC, os domínios de autonomia curricular são mesmo ponto da ordem de trabalhos das reuniões semanais. Quase todas. O que é que estamos a fazer? O que é que nós estamos a fazer? Temos uma grelha no PCT (Projeto Curricular de Turma) para preencher com o projeto, com os trabalhos, com tudo o que é feito. As disciplinas que estão a trabalhar em conjunto. (S1-P3-UR10)

Da mesma forma, P6, professora do 1.º ciclo, se refere ao trabalho realizado nas equipas educativas que integra:

em relação à monitorização, aquilo que diz respeito às partilhas que fazemos de grupo, isso é feito em reuniões. Em todas as reuniões nós decidimos falar sobre as dificuldades que temos, partilhamos formas de abordar as temáticas de forma diferente, decidimos as provas, adaptamos, decidimos projetos, lançamos ideias de projeto. (S1-P6-UR11)

P2 e P4 integram a mesma equipa educativa do 2.º ciclo e a colaboração vai para além dos momentos de trabalho colaborativo ao nível das reuniões da equipa:

Por exemplo, eu com a P4, quando tenho um momento, vou ter com ela, ela vem ter comigo, nem precisamos de combinar. Já é tão natural os miúdos verem-nos lá, não está no nosso horário, mas às vezes até por necessidade estamos uma na sala da outra. (S1-P2-UR5)

P2 apresenta, também, a sua perspetiva da importância de uma outra medida organizativa - “Refiro-me aos colegas da educação especial dentro da sala de aula” (S1-P2-UR12) -, explicitando, como isso favorece o trabalho a desenvolver com os alunos, evidenciando práticas de colaboração docente instituídas nessa equipa educativa:

é uma mais-valia tão grande, porque, quer queiramos quer não, o pessoal de educação especial é dotado de um saber fazer e de uma experiência que nós, professores do curricular dito normal, se calhar não temos. E essa tem sido das mais valias maiores

que eu tenho sentido: é ter este pessoal especializado dentro da sala de aula, partilhar; mesmo quando construo instrumentos de avaliação. (S1-P2-UR13)

P2 acrescenta:

Aliás, nós, este ano, eu e a P4, pegamos num 5.º ano e estamos a descobrir os meninos a pouco e pouco, os do 5.º4, eles vêm com medidas, mas depois há um que nós dizemos “Não, não, ele já não precisa desta, precisa de outra” e isto só é possível graças a esta colaboração. A colega de educação especial que está a trabalhar com a nossa equipa este ano também é nova cá na escola e ela sente que este é um agrupamento que está a “fervilhar”. (S1-P2-UR14)

No decurso da análise documental que empreendemos no capítulo 3.1, assinalamos, também a coadjuvação/assessoria pedagógica como uma das medidas organizativas a implementar dada a premência, conforme fundamentado no PI, de “mudança da sala de aula” e de “reajuste dos papéis do professor”, assinalando-se a colaboração, a capacidade de adaptação e a reflexão como alguns dos pilares essenciais para essas mudanças. No discurso produzido pelos docentes encontramos várias referências às situações em que se encontram em par pedagógico (decorrente das decisões organizativas).

P6, aponta a coadjuvação entre docentes do 1.º e 2.º ciclos - “Temos também a questão da coadjuvação, que fazemos com os professores do 2.º ciclo que vêm cá à escola e que vêm fortalecer o nosso currículo, com o seu conhecimento mais específico” (S1-P6-UR4).

Relativamente a estas medidas o diretor refere:

os professores que lecionam o sexto ano de português, matemática e ciências fazem coadjuvação no quarto ano. Isto tem 2 grandes vantagens: primeiro é que começam logo a conhecer os alunos que vão receber no ano a seguir e começam a aperceber-se das suas particularidades, lacunas, etc. (porque no ano a seguir vão agarrar no quinto ano) e, por outro lado, ao fazer a coadjuvação, permitem desenvolver o trabalho experimental das ciências no 1.º ciclo, por exemplo, tendo todo este tipo de vantagens. (S1-D-UR2)

Da triangulação dos discursos produzidos pela docente e pelo diretor inferimos existir a possibilidade de nesta forma de colaboração existirem contributos para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. Contudo, não é possível concluir que práticas de colaboração docente, efetivamente se concretizam e, em que medida, a dimensão de reflexão colaborativa estará presente, podendo ser uma possibilidade de investigação futura.

A professora com menos tempo de serviço, P4, encara as assessorias pedagógicas (coadjuvações) como uma oportunidade de aprendizagem:

Nós temos assessorias e eu acho aquilo espetacular. Comigo tenho uma professora de EVT, tenho uma professora de Matemática, em aulas diferentes, tenho a professora P2, que é uma assessoria não programada que acontece muitas vezes. Às vezes tenho professores, até do 3.º ciclo, de Inglês e de outras disciplinas que vão ter comigo. (S1-P4-UR6)

Também P3 relata formas de colaboração que ocorrem dentro da sala de aula em situações de assessoria pedagógica, das quais poderemos inferir tratar-se de processos emergentes de desenvolvimento profissional e organizacional em contexto colaborativo:

Às vezes, inconscientemente, nós estamos a assistir a uma aula de um colega, a assistir não, estamos lá a fazer assessoria para ajudar e dizemos “Olha! Eu faço assim... se calhar assim eles entendem melhor”. Damos umas dicas ou uma ajuda, o que é ótimo. Ou então vamos nós para o quadro e fazemos nós de outra maneira. (S1-P3-UR7)

Os professores assinalaram, ainda, medidas do PI que consideram envolver trabalho colaborativo docente, exemplificando com o que acontece com os DAC, a disciplina de *Integração* e a disciplina de *Comunicação* (conforme apresentamos em 3.2.1 C). Também nestas duas novas disciplinas o trabalho em sala de aula, em par pedagógico é uma realidade. Assim, sobre a disciplina de *Comunicação*, P5 assinala as dimensões de colaboração docente ao nível da articulação curricular e do planeamento das atividades a desenvolver, associadas às melhorias conseguidas no que se refere às aprendizagens:

Trabalhei sempre com as mesmas duas colegas, tanto no Inglês como no Francês. Este ano estou com outra colega, mas igualmente muito cooperante e de facto gosto muito da experiência da comunicação. Estarem dois professores em sala em sala de aula, desenvolvermos uma aula bilíngue, cruzando os conteúdos do português e da língua estrangeira. (S1-P5-UR1)

Muita articulação, muita colaboração, sim. Por exemplo no 9.º ano fizemos uma atividade, ainda hoje continuo a falar com alguns alunos que neste momento estão no 11.º ano, porque temos a professora de Português em comum. Ela é da escola secundária Y e ainda hoje eles se lembram do episódio de Inês de Castro, porque depois na aula de Comunicação, foi trabalhado esse episódio com o “Romeu e Julieta”, do lado do Inglês e “Tristan et Isolde” do lado do Francês e fizemos uma atividade em conjunto. Ainda hoje os miúdos se lembram. Assim como no ano passado, com os “Zorbas”, com o “Gato Preto” do Sepúlveda e os “Cat” do Inglês, o “Chat Noir” no Francês - os miúdos ainda este ano falam do “Gato Zorbas” e do “Chat Noir”. Portanto, esta articulação e as atividades que nós arranjamos para articular os conteúdos ficam. (S1-P5-UR2)

P2 assinala, ainda, uma outra dimensão da colaboração entre pares que se refere ao apoio a professores mais inexperientes, até em questões mais administrativas - “mesmo aquela parte mais administrativa, que eu não sabia e tive sempre alguém que me deu uma mão e disse: «Olha, faz assim..., eu ajudo-te, eu explico-te»” (S1-P4-UR9).

Na dimensão pedagógica, a colaboração docente associada ao PSVP implementado é assinalada pelas lideranças e pelos professores, evidenciando a intencionalidade das observações de aula que realizam e as vantagens dessa prática. Nessa dimensão inferimos que o apoio interpar e a partilha de práticas são os principais resultados destas formas de colaboração referidas pelos participantes neste estudo. O diretor acentua a importância desta colaboração docente, numa lógica de desenvolvimento profissional, para todos os docentes, mesmo os que estão há mais tempo no agrupamento - “E isto além de abrir portas permite

partilhas de novas práticas, inclusive para os colegas que estão cá há mais tempo, e é ótimo. É aquele sangue novo” (S1-D-UR5).

O diretor exemplifica dizendo que são “ações pequenas que os próprios professores se disponibilizam para os colegas e, portanto, consegue haver uma troca de práticas, uma troca de quem sabe de uma coisa partilhar com os colegas” (S1-D-UR6); “No passado assisti a um colega de geografia a pedir a ajuda a um colega de matemática para trabalharem com gráficos ou outros detalhes específicos, ou sobre distribuições” (S1-D-UR4).

Também C refere - “As pessoas estão nas salas uns dos outros e trabalham e colaboram, às vezes até nem são da mesma equipa e vão, porque sabem trabalhar aquele programa e porque se queria implementar” (S1-C-UR4).

Por sua vez, P6, professora do 1.º ciclo refere-se à partilha entre colegas, no contexto de observação de aulas, com enfoque no desenvolvimento profissional em colaboração - “vamos às salas uns dos outros e partilhamos com os colegas as nossas áreas fortes, bem como as fracas para podermos fortalecer” (S1-P6-UR3).

C dá um exemplo de observação entre professores de dois ciclos distintos, também se referindo a uma intenção de melhoria da prática docente:

Imagine as professoras de português do segundo ciclo querem ir ao primeiro ciclo; querem ir ver a dinâmica, querem perceber porque é que chegam assim, ou como é que elas fazem e vice-versa. As pessoas do primeiro ciclo também querem vir aqui ao segundo ciclo ver. Portanto, tem sido dentro da necessidade que cada um sente para melhorar a sua prática. (S1-C-UR2)

P1, professora do 1.º ciclo, dá um exemplo de uma situação em que observou aulas de uma professora de matemática do 3.º ciclo. A observação resultou de uma prévia identificação de dificuldades dos alunos que chegavam ao 3.º ciclo sem determinados pré-requisitos. Infere-se do discurso da docente, existir um trabalho prévio de reflexão colaborativa que resultou na decisão de observação interpares, tendo esta como objetivo encontrar abordagens

metodológicas que permitissem a estes alunos aceder ao currículo. P1 refere, então, “Ela veio por duas vezes a aulas minhas e depois eu ia a aulas em que ela estava e estivemos a ver especificamente os alunos com que tinha dificuldade em trabalhar e eu troquei com ela algumas pistas” (S1-P1-UR8).

B. Conceções da supervisão

No subcapítulo 3.1.1 assinalamos que o diretor concetualiza a sua instituição enquanto “escola” aprendente e em permanente mudança, baseando a sua proposta de ação em processos de partilha reflexiva entre os membros da comunidade, assente, como refere, nos conceitos de professor reflexivo e escola reflexiva e assumindo uma liderança participada e partilhada (PID, 2018, p.23). Concretiza esta intenção no PSVP (subcapítulo 3.1.2) onde se assume a implementação generalizada da supervisão pedagógica a todo o agrupamento e fundada em lógicas de trabalho colaborativo e de supervisão horizontal interpares, com o objetivo de permitir a partilha de práticas e a reflexão conjunta.

Nesta subcategoria - *Conceções da supervisão (S2)* - fomos, então, procurar entender como os outros atores educativos concebem a supervisão pedagógica, procurando assinalar os aspetos que na palavra dos docentes possam associar a supervisão à avaliação e/ou a supervisão a uma dimensão de aprendizagem e partilha, triangulando desta forma o que deduzimos do que encontramos nos documentos orientadores e na análise até agora realizada.

Na análise do PSVP compreendemos que se privilegia a supervisão horizontal, sendo esta a que dará contributos para a mudança na organização que pretende tornar-se uma comunidade aprendente. Esta dimensão tem sido evidenciada, conforme temos apresentado, no discurso dos atores educativos participantes neste estudo. No PSVP mantém-se, contudo, uma dimensão de supervisão vertical, da responsabilidade das lideranças intermédias e que está associada aos mecanismos de avaliação do desempenho docente, subjacentes à progressão na carreira (conforme apresentado no subcapítulo 3.2.1).

Miranda e Seabra (2019) referem-nos a desconfiança ainda patente nas escolas portuguesas em relação às práticas de supervisão, muito associadas a posturas de controlo e avaliação resultantes dos processos de ADD. Martins (2017, citada em Miranda e Seabra, 2019) propõe, por isso, a adoção de *Intervisão*, numa tentativa de contrariar essa visão, reforçando o pendor colaborativo da supervisão entre pares. Esta foi, também, a estratégia adotada no agrupamento de escolas X. Assim, C refere a necessidade que sentiram, no arranque do PSVP, de distinguirem claramente estas duas dimensões, tendo inclusive atribuído a designação de “*intervisão*” (S2-C-UR5), justificando:

Foi precisamente para separar a supervisão da avaliação de desempenho docente. Não é? Porque no fundo a estratégia é mais ou menos a mesma, depende é da intenção. Já não estou a avaliar, estou ali para aprender ou para ajudar. (S2-C-UR6)

P6 refere-se à resistência inicial, que associa a esta dimensão da supervisão ainda muito presente:

Em relação à questão da inovação eu considero que realmente o processo da supervisão foi importante. Também me lembro que ao início foi assim um bocadinho “choque”, porque a supervisão implica logo supervisor e ninguém gosta de ter um supervisor. Mas depois começamos a perceber que a supervisão se baseava mais na partilha e na interajuda e começámos a fazer uma coisa que já não fazíamos, mas que me lembro de fazer e de falar disso quando eu estava a fazer a formação e que depois começamos a fazer aqui na escola. (S2-P6-UR1)

Esta professora, que tem mais de 20 anos de serviço, acaba por associar a supervisão que desenvolvem no agrupamento a algo que experienciou, há muitos anos, na sua formação inicial e que se traduziu em partilha e entreajuda.

Relembramos que C é responsável pelo PSVP no agrupamento de escolas X e desenhou e implementou o modelo de formação em contexto que suportou o início das observações de aulas interpares neste agrupamento. Nas suas palavras percebemos que concetualiza a supervisão pedagógica numa lógica colaborativa e de aprendizagem interpares:

nós ao fazermos supervisão estamos a partilhar as nossas práticas, quer elas sejam menos boas, ou quer elas sejam mesmo inovadoras. Portanto, nós aprendemos é uns com os outros e esta partilha aproximou as pessoas. (S2-C-UR1); nós aprendemos é uns com os outros e aprendemos com os problemas dos outros, porque às vezes também são os nossos. Portanto, nós entramos dentro da sala de um colega e vemos novas didáticas, novas posturas. (S2-C-UR3)

Destacamos, ainda, as palavras de P1, que recordamos tratar-se de uma coordenadora de departamento, por isso, com funções inerentes de ADD no 1.º ciclo. Esta professora tem mais de 30 anos de serviço e, de acordo com as suas palavras, concetualiza a supervisão nesta dimensão de colaboração e de aprendizagem constante interpares:

Para mim a supervisão sempre foi “eu vou partilhar” com pessoas do meu ciclo ou de outros ciclos, práticas que eu acho que deram muito bom resultado e que fizeram a diferença com os grupos com quem estive. (S2-P1-UR2); é fazer um caminho e ir “bebendo” sempre e ir trocando experiências e ir vendo dinâmicas diferentes e tentando exponenciar essas dinâmicas. (S2-P1-UR4)

C, em concordância com as palavras proferidas pelo diretor em I4-D-UR1, encara a supervisão no agrupamento como uma rotina onde as medidas organizativas promotoras de trabalho colaborativo encontram vantagem:

acho que isso já é tão normal que até se esquece que é supervisão, porque as pessoas realmente observam as aulas uns dos outros e o facto de trabalharmos semanalmente em equipas educativas e termos reuniões, portanto, obriga de certa forma as pessoas a trabalhar muito em conjunto. (S2-C-UR2)

Inferimos destes testemunhos poderem, ainda, persistir concetualizações da supervisão pedagógica associadas ao pendor avaliativo que se vislumbram como uma dimensão crítica a acautelar. Todavia, é perceptível que um caminho foi percorrido, percecionando-se uma aceitação da dimensão de colaboração docente nos processos de supervisão instituídos no

agrupamento, pensados, conforme nos apresenta Pedras e Seabra (2016) “com a finalidade de alcançar os objetivos delineados em benefício de todos os envolvidos” (p.305).

C. Formas de operacionalização

Nesta subcategoria de análise onde procuramos referências, nos discursos produzidos pelos entrevistados, às formas de operacionalização das práticas de supervisão, procuramos conhecer como, na prática, as implementam e que fases de implementação é possível identificar.

Na análise de conteúdo que empreendemos concluímos que o modelo de supervisão adotado pelo agrupamento assenta na colaboração e aprendizagem interpares, onde todos observam e são observados, assumindo, desta forma o papel de supervisor e observado. Recorremos a Alarcão e Tavares (2003), lembrando as fases que deverão estar presentes num ciclo da supervisão - a) encontro pré-observação; b) observação propriamente dita; c) análise dos dados; d) encontro pós-observação e, eventualmente e) balanço ou avaliação do processo. O PSVP do agrupamento inclui uma dimensão da supervisão associada ao processo de ADD, que não integra a dimensão colaborativa que o agrupamento privilegia como já referido. Essa dimensão avaliativa que é implementada decorre do estabelecido no quadro legal da ADD e obedece a todas estas fases. Não sendo esta a dimensão que é relevante para o estudo que empreendemos, importa encontrar no discurso dos atores educativos como implementam os processos supervisivos na lógica colaborativa que privilegiam. Procuramos, neste âmbito, perceber se, como recomendam os mesmos autores, nesses processos está presente “uma atitude pedagógico-relacional que visa a construção profissional” e se aos mesmos subjaz “um diálogo interpretativo e construtivo, na lógica de uma supervisão clínica, reflexiva e dialógica” (Alarcão & Tavares, 2003, p.81). Recordando que o contexto de estudo é o de desenvolvimento de um projeto de inovação num agrupamento de escolas, retomamos o apresentado em 1.4, onde assumimos que o desenho da nossa investigação assenta num quadro teórico que considera a dimensão formativa da supervisão, implementada na lógica de acompanhamento

das dinâmicas dos projetos em curso, em linha com os autores Alarcão e Canha (2013) e Morgado e Silva (2019).

Na estratégia delineada pela liderança de topo entende-se que foram equacionadas as resistências que poderiam surgir à implementação generalizada de processos de supervisão numa lógica colaborativa, por força da associação de fenómenos de supervisão à atividade avaliativa/inspetiva (confirmada na voz dos participantes no ponto anterior da análise). Assim, iniciaram o processo, desenhando e implementando, de forma gradual, um plano de formação em contexto que ajudasse na desconstrução de conceções sobre a supervisão que impedissem a concretização dos objetivos a que se propunham, focando nos aspetos essenciais que fundamentam a observação de aulas interpares. Por outro lado, esse plano permitiria capacitar os docentes para exercerem o seu papel de observadores e observados, experimentando-o de forma acompanhada. Relembramos que este processo se inicia na sequência de uma avaliação externa, que aponta uma fragilidade na organização, tendo o diretor recorrido a um elemento interno que possuía formação específica na área da supervisão pedagógica (C) - “nós começámos por fazer a formação” (S3-C-UR1), afirmação confirmada nas palavras do diretor:

aproveitando um bocadinho o facto de a subdiretora ter concluído um mestrado em supervisão, lancei-lhe o desafio de fazer uma formação em supervisão, foi em 2014, e com um plano de alargamento dessa supervisão, que seria um plano de supervisão horizontal. Iniciou até como uma ação integrada no plano de melhoria TEIP a que chamamos intervisão, para tirar aquele anátema que havia muito ligado com avaliações. (S3-D-UR1)

O que aconteceu foi que no primeiro ano, apesar de muitas pessoas terem ido renitentes frequentar a ação, foi um sucesso porque a ação é uma oficina, em que tinha uma parte prática, também fizeram a supervisão durante a formação e, no ano a seguir, além desses que tinham feito a formação, tivemos em vez de uma, mais duas turmas. No terceiro ano estava alargado a todo o agrupamento e, portanto, foi algo que foi bastante mais simples que o que esperávamos. (S3-D-UR2)

Todos os docentes do agrupamento foram alvo da formação, existindo atualmente o cuidado de divulgar, anualmente, junto de novos docentes que integrem o agrupamento, o PSVP, seus objetivos e formas de implementação - “Nós costumamos no início, porque temos sempre professores novos, fazer uma mini-formação, digamos, para apresentar o nosso plano” (S3-C-UR4).

O diretor fala do ciclo de supervisão que implementam, reforçando que os registos não têm por objetivo a fiscalização; o que se pretende é estimular a reflexão com o objetivo de melhoria das práticas:

o ciclo da supervisão, que não sou especialista, mas envolve sempre a preparação, a própria execução, a observação de aula e depois a reflexão conjunta. Nós temos um sistema em que não queremos nada que as pessoas digam o que é que viram e que não viram, isso é para avaliação; mas temos um sistema de registo em que as pessoas registam as aulas que são observadas, e que põem lá as suas reflexões, mas, portanto, o objetivo é enriquecerem a sua prática. (S3-D-UR5)

C também refere, em concordância com o que está expresso no documento analisado (PSVP) as fases do ciclo de supervisão, assinalando que os documentos de registo foram concebidos no âmbito da formação inicial (a qual envolveu as lideranças intermédias do agrupamento):

com essa primeira turma, da formação inicial de supervisão aqui, nós criamos então o documento, que depois foi também a Pedagógico e também foi visto por toda a escola. E no documento, que já tem tido algumas alterações, as pessoas escreviam, portanto, qual era o motivo, porque é que tinham ido observar “aquela aula” e depois o que é que tinham observado, pronto, e as sugestões que tinham dado ou não. (S3-C-UR2)

Também nas palavras da coordenadora confirmamos o caráter não inspetivo dos processos supervisivos que implementam, assinalando que se trata de monitorização do processo, quando refere:

isso não é uma coisa que nós vamos avaliar, mas sim monitorizar, foi criado então um e-mail de supervisão e as pessoas sempre que fazem observação, preenchem a sua grelha, a sua ficha e mandam para esse mail onde está tudo, todos os anos. (S3-C-UR3)

P2 e P6 falam acerca desses registos, sendo apontado por P2 a intencionalidade da observação (foco) e a dimensão reflexão:

Na observação da aula há um foco... quando nós decidimos... vamos imaginar que eu decido fazer com a P5, quando decidimos temos um documento na direção, preenchemos, marcamos o dia e depois, no fim, fazemos uma pequena “avaliação”, se é que se pode chamar avaliação, enfim, um pequeno relatório, uma reflexão, daquilo que observamos. (S3-P2-UR3)

relativamente à participação nas aulas uns dos outros e a forma como isso era decidido já foi aqui dito e é semelhante para todos. Temos um formulário próprio para isso e cada um sabe o que tem que fazer e o que tem que registar. (S3-P6-UR4)

O diretor fala-nos da obrigatoriedade de todos observarem e serem observados - “toda a gente observa e é observado em 2 aulas no mínimo, em cada ano letivo” (S3-D-UR3) - e, também, da liberdade de escolha no que se refere ao foco da observação e à escolha do par:

a obrigatoriedade é observar duas aulas e ser observado em duas. Mas marcam quando entendem e escolhem quem é que vão ver. É muito engraçado que há colegas que optam por ir observar aulas de alguém que já conhecem e com que estão mais à vontade. Há outros que optam por ir ver coisas completamente distintas, inclusive com colegas que conhecem mal. (S3-D-UR6)

uma das aulas tem que ser, num ciclo ou disciplina completamente distinto daquele que lecionam. Ou vão ver primeiro ciclo, ou o professor de português vai ver uma aula de educação física ou educação visual, ou música... pronto, algo que seja contextos distintos e tem sido muito rico este tipo de supervisão. (S3-D-UR4)

Também C se refere a esta forma de operacionalização, reforçando sempre a dimensão de supervisão horizontal - “Vão a outra disciplina, mas também podem ir ao segundo ciclo ou podem ir ao primeiro ciclo” (S3-C-UR6) - e assinalando que o processo foi evoluindo à medida que a aceitação pelos docentes foi aumentando:

inicialmente solicitávamos que fossem feitas duas observações, mas não era imposto se era dentro do mesmo ciclo ou não. As pessoas escolhiam. Depois à medida que fomos evoluindo e que percebemos que a prática estava instalada e as pessoas não tinham problema, é que tentámos. (S3-C-UR7)

Foi acautelada na distribuição de serviço uma hora semanal para garantir as condições necessárias ao encontro entre professores numa lógica colaborativa e reflexiva - “colocamos nos horários uma hora que chamamos «superflex», que dava para fazer a supervisão e dava para combinar as coisas das DACs; portanto, aquela hora é uma hora de trabalho” (S3-C-UR5). P6 refere-se a esses espaços como necessários à supervisão interpares e à implementação de novas disciplinas (que referimos anteriormente na análise de I1) - “a supervisão entre nós «colegas», com alguns tempos que temos e a implementação de novas disciplinas, também, como uma colega já falou no caso da comunicação” (S3-P6-UR1).

P1, coordenadora do departamento do 1.º ciclo, assume a importância da supervisão pedagógica para o seu próprio desenvolvimento profissional e refere-se à observação entre ciclos:

Nós fazemos normalmente duas supervisões e sempre fiz uma com o meu ciclo e uma outra com ciclo diferente. Portanto eu já fiz supervisão com professores de Matemática do 3.º ciclo, com professores de Matemática do 2.º ciclo, com professores de línguas, de 1.º ciclo, do 2.º e do 3.º ciclo, com professores de Físico-Química e com professores de EVT. Portanto, ao longo destes anos todos, eu faço uma supervisão com o 1.º ciclo e uma supervisão com qualquer outro ciclo. (S3-P1-UR2)

D. Intencionalidade

O PSVP apresenta a intencionalidade da implementação da supervisão pedagógica no agrupamento de escolas com a finalidade de conseguir um desenvolvimento individual e coletivo que possibilite a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, conforme apresentamos no subcapítulo 3.1.2.

Alarcão e Canha (2013) apresentam-nos a intencionalidade, na supervisão desenvolvida num contexto de um processo interativo, como uma das dimensões que permitirá assegurar e promover a qualidade das ações e das pessoas que as realizam, pretendendo compreender o que acontece, recorrendo à análise e reflexão sobre o observado e percebido. “Se a intencionalidade da supervisão é a qualidade e o desenvolvimento, a atividade supervisionada tem a sua própria intencionalidade, que é necessário conhecer para bem se supervisionar” (Alarcão & Canha, 2013, p.66).

Neste âmbito iremos salientar o que encontramos no experienciado pelos atores educativos demonstrativo dessa intencionalidade de ação: supervisão para quê, com que objetivos?

O diretor do agrupamento refere-se à supervisão pedagógica no âmbito do processo de inovação em curso - “eu não gosto de falar de ações isoladas, porque as nossas ações pretendem estar sempre num todo” (S4-D-UR2) -, salientando a dimensão de intencionalidade que considera ter de estar presente em toda a estratégia do agrupamento: “o que é facto é que as coisas para melhorar tem que haver, como eu falei no início, com a inovação, tem que ser intencional” (S4-D-UR3); “tem que ser um conjunto de ações que visem determinado objetivo” (S4-D-UR4).

Referindo-se ao PSVP identifica os objetivos de melhoria que pretendem alcançar - “mais não é que um processo de supervisão horizontal que começamos a estabelecer, em que o projeto era precisamente, para haver um maior partilha, maior conhecimento mútuo, um abrir a sala de aula, permitir trabalhar em conjunto” (S4-D-UR1). Salienta, assim, dimensões de desenvolvimento do coletivo da organização que pretende alcançar - maior partilha,

conhecimento interpares, um clima de abertura e de trabalho em colaboração. Inferimos das suas palavras a visão da atividade supervisiva orientada para o desenvolvimento. “O principal não é o resultado final, é o caminho, é aquilo que vamos fazendo e que vamos melhorando ao longo do caminho” (S4-D-UR5). Nestas palavras antevemos uma concetualização da supervisão numa lógica processual, “desenvolvimentista e transformadora”, “de natureza reflexiva e autonomizante assente em interações que, concretizadas em dinâmicas de realização e sustentadas por atitudes de abertura e corresponsabilização, se afirmam como instrumentos ao serviço do desenvolvimento” (Alarcão & Canha, 2013, p.83).

A coordenadora do PSVP contextualiza como surgiu o PSVP - “Nós iremos ter agora a avaliação externa, mas na primeira que tivemos, nós não tínhamos a observação de aulas” (S4-C-UR8); “Daí, depois, nós, então, construímos o documento de supervisão do nosso agrupamento e implementamos nesse documento, então, a observação de aulas” (S4-C-UR9). C assinala como o processo foi evoluindo de forma gradual, identificando a importância de todos conhecerem as várias realidades no contexto pedagógico e organizacional para uma melhoria na participação, o que nos leva a inferir que se refere à participação nas tomadas de decisão:

O facto de termos aqui uma calendarização, ainda que ao início um bocadinho solta, de fazermos estas práticas de observarmos aulas uns dos outros, fez com que nós nos fôssemos habituando e fôssemos crescendo profissionalmente. Mesmo com áreas diferentes, porque as dinâmicas das disciplinas são diferentes, mas nós podemos sempre nos apropriar um bocadinho das áreas e também ter um conhecimento diferente para quando estivermos a fazer os documentos também termos um conhecimento mais abrangente e mais alargado da escola e de todas as áreas. (S4-C-UR1)

A intencionalidade da atividade supervisionada é definida pelos intervenientes, embora exista a obrigatoriedade de uma das observações ter lugar num ciclo de ensino diferente, como apresentamos anteriormente:

o objetivo é definido pelo próprio, sendo que, agora que já estamos com isto mais implementado, pedimos sempre que eles façam com, ou um ciclo diferente ou uma área diferente, pronto, para aprendermos coisas diferentes e para englobarmos as pessoas nas disciplinas dos outros, também, nas dinâmicas diferentes. (S4-C-UR5)

C aponta, todavia, essa obrigatoriedade como uma necessidade sentida pelos professores:

As pessoas acabaram por sentir necessidade em ir ver o ciclo, acima ou abaixo, para perceber ou para preparar os alunos ou para ver porque é que chegavam desta maneira. Que continuidade tinham que dar ao trabalho no ciclo/ano seguinte. (S4-C-UR10)

umas porque nunca têm problemas de indisciplina e querem ver qual é a postura de outra colega, outra porque querem ver como é que os miúdos chegam desta maneira no Português e querem ir ao primeiro ciclo... e, portanto, as pessoas começaram a perceber que isto era uma mais-valia e que realmente fazia sentido. (S4-C-UR3)

Também P1 a assinala - “eu vou detetando as áreas que eu gostava de perceber melhor, porque é que os alunos têm dificuldade” (S4-P1-UR1) -, destacando, ainda, - “se calhar eu posso fazer alguma coisa na minha prática do 1.º ciclo, para que eles quando cheguem lá à frente, não tenham aquelas dificuldades. Pronto! No âmbito da supervisão é um pouco isto” (S4-P1-UR2). Esta professora exemplifica, sendo possível perceber a intencionalidade inscrita na atividade de supervisão interpares que desenvolveu com uma colega do 3.º ciclo:

No âmbito das práticas conjuntas, aliás, no âmbito da supervisão, há uns anos atrás, eu fiz supervisão de uma professora de Matemática do 3.º ciclo. Tinha exatamente a ver com o facto de ela ter detetado um problema de que os alunos chegavam ao 3.º ciclo sem determinadas ferramentas que eram básicas. E ela tinha alguma dificuldade em descer ao nível dos alunos que tinham dificuldades mais severas e implementar estratégias que eles conseguissem perceber e conseguissem trabalhar e conseguissem evoluir. E foi nesse âmbito que nós fizemos a supervisão. (S4-P1-UR8)

Em linha com o referido pelo diretor, C também se refere à principal finalidade da implementação das práticas de supervisão no agrupamento - “O que interessa é as pessoas partilharem as suas práticas e ajudarem-se umas às outras, com sugestões” (S4-C-UR4).

Destacou a importância da formação em contexto que integraram no PSVP, pois:

as pessoas perceberem o que é que nós queríamos, que no fundo era para partilhar, para termos práticas partilhadas para as pessoas aprenderem uns com os outros, evoluirmos todos uns com os outros, as pessoas acabaram por estar mais recetivas à formação. (S4-C-UR2)

A intencionalidade da atividade supervisiva é, como vimos, definida pelos intervenientes de acordo com os seus objetivos de melhoria, pressupondo nesta medida a sua capacidade de autorreflexão sobre a prática docente - “eu ouço dizer que aquela colega tem uma atividade ou uma postura em sala de aula e eu fico com curiosidade e quero ir assistir” (S4-C-UR6); “eu tenho um problema (que também já tem acontecido com esta turma) e eu precisava de outros olhos para me vir a observar e me dar outras sugestões” (S4-C-UR7).

Nas palavras de P2 é possível referenciar esta dimensão da intencionalidade - “há sempre um foco” (S4-P2-UR4) - na definição da atividade alvo de supervisão interpares e sempre com uma finalidade de “aprendizagem”, de desenvolvimento dos intervenientes - “há sempre uma combinação entre as pessoas que se vão supervisionar de forma que, depois daí resulte uma mais-valia, quer para a pessoa que foi assistir, quer para a pessoa que assistiu” (S4-P2-UR5).

P2 exemplifica:

quando combino com alguém ir a uma aula, isto dentro do combinado e do normal que já fazemos, há sempre ou um ponto forte ou um ponto fraco para trabalhar. Lembro-me que a primeira vez que fiz este processo foi com uma colega que é de Português e História e eu dizia “Olhe! Eu faço aqui um processo para criação de texto”, portanto, a planificação do texto e que ela me dizia que nunca conseguia. E então combinamos: a minha aula seria exatamente como é que eu proporciono esse momento para chegarmos à planificação do texto e a aula dela foi uma dúvida que ela tinha, em termos

de conteúdo gramatical, se eu ia achar que ela fazia uma abordagem correta e de forma profícua para os alunos. (S4-P2-UR3)

Na mesma linha, também P5 assinala a intencionalidade presente na ação de supervisão que desenvolve em colaboração com outros colegas do mesmo ciclo:

Nós temos sempre um foco quando vamos assistir a uma aula, quer seja a nível dos conteúdos programáticos se formos à mesma disciplina, quer seja em termos pedagógicos, com uma disciplina completamente diferente. Eu já fui assistir a Geografia, Físico-Química, Matemática e, portanto, é evidente que nessas ocasiões nós vamos sobretudo ver as práticas pedagógicas e não os conteúdos. E no final é mesmo isso: vemos a relação dos colegas com os alunos e as nossas próprias inseguranças. (S4-P5-UR6)

temos sempre um foco, ou baseado nas nossas inseguranças ou a colega quer ir verificar, como dizia a P2, como é que damos um determinado conteúdo ou como é que lidamos com aquela turma que é tão complicada e no final, faz-se essa essa reflexão. (S4-P5-UR7)

Consideramos nos testemunhos destes professores encontrar evidências de posturas de abertura e corresponsabilização pela melhoria que pretendem implementar, assentes em interações com lógicas reflexivas sobre os processos pedagógicos em curso, em linha com as prioridades apresentadas pelo diretor.

E. Vantagens da implementação

Nesta subcategoria de análise fomos procurar identificar o que os atores consideram que melhorou, ao nível do clima de escola, do trabalho docente, do serviço prestado enquanto organização.

Encontramos nas três fontes analisadas nesta categoria evidências do que os atores consideram que há mudanças no clima da escola, nas dimensões organizacionais com espaços emergentes de colaboração docente e de alterações nas dimensões relacionais, tendo sido

dato particular relevo às mudanças nas relações entre docentes de ciclos de ensino diferentes. Das palavras do diretor - “O projeto de supervisão abre a porta, abre os professores a outra maneira de ver as coisas, portanto, e a colaborarem mais” (S5-D-UR4) - e , ainda, - “as pessoas estão mais à vontade umas com as outras” (S5-D-UR9) -, inferimos que a introdução de observação de aulas propiciou um espaço de conhecimento interpares, em contexto de sala de aula, gerador de espaços de colaboração, criando um ambiente propício a um afastamento de uma vivência individualista da sala de aula:

o à-vontade que se estabelece entre as pessoas que não se conhecem, ou que se conhecem mal, dentro da sala de aula, permitindo conversar sobre aquilo que aconteceu e depois facilitar todo um trabalho que tem a ver também com a nossa organização em equipas educativas. (S5-D-UR1)

Esta visão de mudança no clima relacional docente é também referida por outros participantes no estudo. Assim, C assinala existirem mudanças significativas nesta dimensão do clima organizacional, “De certa maneira a supervisão começou a abrir as portas para isto: para estarmos a trabalhar mais colaborativamente uns com os outros” (S5-C-UR3). Referindo-se ao trabalho das equipas educativas (previstas no PI) considera que o trabalho a esse nível foi facilitado pelo facto de existirem previamente processos de supervisão pedagógica instituídos - “O facto de as pessoas já terem esta dinâmica de trabalho e de se entreatarem e de entrarem na sala uns dos outros, facilitou, sem dúvida” (S5-C-UR10). Também em concordância com o que encontramos nas palavras do diretor, C refere-se às alterações relacionais que permitem o abandono individualista que referimos anteriormente - “as pessoas agora não têm problema em dizer eu gostava de ir ver essa atividade ou prática ou até pedir ajuda para perceber como podem também colocar em prática” (S5-C-UR6).

Esta mesma perspetiva encontramos nas palavras da maior parte dos participantes no *focus group*:

isso leva a um “à vontade”. Nós passávamos por todas as salas onde permanecíamos muito pouco tempo: uma semana, duas semanas. Portanto, nós habituávamo-nos a ter

palcos diferentes, a atores, quer adultos, quer crianças, diferentes (S5-P1-UR4); eu acho que estes espaços de inovação foram possíveis, porque nós, também já estávamos habituados àquilo que o P3 disse: o estar a sala aberta, o estarmos já muito abertos a que qualquer colega esteja connosco (S5-P2-UR5); já estávamos muito habituados a estar dentro da sala uns dos outros: o partilharmos as nossas fraquezas; o pedirmos ajuda quando sentimos que alguém é mais capaz em determinadas coisas, que nós também temos essa fragilidade, permite-nos um “à-vontade” (S5-P2-UR6); Noutros sítios que estive senti que “ok, a minha sala de aula é um bocadinho um espaço fechado” e aqui não. Ok, a porta está aberta e quem aparecer é sempre bem-vindo (S5-P4-UR8); Temos muitas aulas de porta aberta e então o diretor está “sempre” a aparecer em todas as aulas. Para quem dá aulas é natural... a direção faz uma supervisão, mas é bom! Os miúdos falam com ele e ele está ali um bocadinho e, portanto, se o próprio diretor está ali, os colegas também estão e então, não há problema nenhum (S5-P3-UR9).

P5 assinala uma alteração no clima de escola referente à postura dos alunos em sala de aula - “os nossos alunos recebem seja quem for na sala de aula. Eles nem querem saber quem é. Eles já estão tão habituados a termos sempre pessoas” (S5-P5-UR10) -, demonstrando que os processos de colaboração são naturais, ou seja, integram a rotina da organização, pelo que não são estranhos aos alunos. Recordamos que esta docente refere a sua experiência num outro agrupamento, onde a entrada de alguém “estranho” em sala de aula era um fator de perturbação do processo de ensino-aprendizagem.

C considera, também, que a implementação do PSVP permitiu melhorar o envolvimento dos professores - “Mudou o facto das pessoas estarem mais envolvidas no agrupamento e terem um conhecimento mais profundo do agrupamento” (S5-C-UR7) - através de um melhor conhecimento do que se passa na sua organização - “Acho que uma das coisas que a supervisão trouxe boa foi as pessoas terem um conhecimento global do agrupamento” (S5-C-UR5). Também P6 assinala esta mudança:

Teve, ainda, outra coisa positiva que foi nós podermos ir assistir às aulas dos outros ciclos. Isso acabou por ter um papel muito importante porque o 1.º ciclo fica sempre de um lado e os outros ciclos do outro (...) e com isto da supervisão foi bom. (S5-P6-UR1)

Neste âmbito de análise encontramos no discurso de P4, a importância que atribuiu a uma organização que valoriza o trabalho em equipa, numa lógica colaborativa e de cooperação - “As empresas cada vez trabalham mais assim. Cada vez os ciclos de trabalho exigem competências de cooperação, trabalho de equipa, entreatajuda” (S5-P4-UR12).

Por outro lado, também o diretor aponta vantagens pela introdução da observação de aulas, assinalando mudanças numa dimensão pedagógica, ao nível do trabalho docente, no que se refere à articulação e desenvolvimento curricular, com a possibilidade de introdução de novas estratégias/metodologias:

isto tem sido uma grande mais-valia para o trabalho no agrupamento e a supervisão contribuiu muito para isso. Contribuiu muito para desfazer alguns equívocos, que havia entre as pessoas e entre as disciplinas... “naquela disciplina não se faz isto” e afinal não é bem assim. Também melhorou muito a parte interdisciplinar, não só as próprias reuniões de articulação curricular, em que cruzam aprendizagens, conteúdos, mas também ao ir assistir a outras aulas, os professores veem de que modo é que podem aproveitar o que observaram e até fazer um projeto em comum e têm nascido várias coisas assim. (S5-D-UR2)

se eu for articular o trabalho interdisciplinar, estou muito mais à vontade quando já sei o que é que está a acontecer numa aula de físico-química ou de francês e, portanto, muito mais à vontade estarei para articular seja aquilo que for. (S5-D-UR3)

Por sua vez, C assinala novas formas de trabalho docente em colaboração, no seio das equipas educativas:

a trabalhar em equipas educativas, porque acho que as pessoas estão mais próximas e as resoluções saem já do grupo, não sai individual de cada um. Portanto, isso, claro que

a supervisão levou a isto, mas a equipa..., o trabalharmos em equipas educativas com as práticas de supervisão tem vindo a melhorar essa situação. (S5-C-UR9)

P6 e P1 referem-se às práticas de supervisão que desenvolvem no 1.º ciclo e interciclos. P6 afirma: “deu-me uma perspetiva diferente da forma como trabalham e os professores do 2.º ciclo também têm essa possibilidade de ver como trabalhamos” (S5-P6-UR2). Por sua vez, P1 aponta mudanças nesta dimensão pedagógica das práticas de sala de aula - “Em termos de escola, para além de fazerem com que as dinâmicas dentro das salas de aulas sejam mais «polidas», melhores, que permitam que os alunos avancem... preferencialmente todos” (S5-P1-UR11). Podendo inferir destas palavras que a existência de observação de aula interpares possam conduzir a eventuais mudanças nas práticas docentes pré-existentes, com conseqüente impacto nas aprendizagens dos alunos, esta seria, contudo, uma dimensão que exigiria um aprofundamento da investigação. Nela seria importante compreendermos se esses momentos geram efetivamente espaços de hétero e auto-reflexão, conducentes a alterações nas práticas e, ainda, investigar uma outra dimensão que coloque o enfoque nas aprendizagens dos alunos. Deixamos aqui apenas como pista de futura investigação, uma vez que esta não é a finalidade deste estudo empírico.

C refere que a observação de aulas “fez com que as pessoas vissem outras novas práticas” (S5-C-UR1), acabando por mudar o seu posicionamento inicial e reconhecendo mais-valias nesses processos - “Sugerir como é que se podia melhorar. Aprender com o que observávamos. E, portanto, as pessoas a pouco e pouco começaram a perceber que realmente era uma mais-valia” (S5-C-UR4). Identificamos aqui uma abertura à mudança por parte dos docentes, que foi conseguida gradualmente pela experimentação da observação e da constatação da utilidade da mesma ao serviço das práticas pedagógicas. Depreendemos que o plano de formação já referido, que integra o PSVP do agrupamento, e que, para além dos fundamentos teóricos permitiu a experimentação da supervisão interpares em contexto de capacitação, terá dado contributos para esta mudança de crenças dos docentes relativamente à supervisão

pedagógica - “esta parte prática é dada pela parte prática que a supervisão dá e que a observação das aulas dos colegas proporciona” (S5-C-UR8).

Nesta linha, também o diretor assinala como muito relevante a formação de base ao arranque do PSVP, como dando a possibilidade de sustentar teoricamente a ação que se pretendia desenvolver, concluindo-se das suas palavras que esta contribuiu para o desenvolvimento profissional dos docentes nesta dimensão da implementação da supervisão pedagógica interpares:

a formação que foi oferecida pelo agrupamento, em que o agrupamento pagou ao abrigo do TEIP, portanto, com financiamento da capacitação pelo TEIP em que tínhamos duas áreas e uma delas foi esta que permitiu, como é óbvio, que houvesse um desenvolvimento profissional, não apenas em termos de prática, como também em termos de sustentação teórica de conhecimento, mesmo da parte empírica da questão (S5-D-UR6); - Quando há aprendizagem entre pares é sempre muito bom e há sempre um muito bom desenvolvimento (S4-D-UR7).

A coordenadora do PSVP aponta como vantagem deste processo a aprendizagem em colaboração - “fez com que as pessoas aprendessem e crescessem. Porque nós aprendemos é uns com os outros, não é? É a trabalharmos uns com os outros” (S5-C-UR2). Também o diretor assinala uma mudança na abertura para a partilha dentro da comunidade docente:

É essa partilha e, no entanto, também tenho que dizer que alguns dos mais velhos dos departamentos são dos mais hábeis e dos que gostam sempre mais de fazer essas coisas. Alguns deles porque estão sempre a aprender, como eles dizem, “coisas novas com a malta nova”. (S5-D-UR5)

P1, uma das professoras com mais tempo de serviço, vem confirmar a convicção do diretor: se os professores já tiverem grande prática, porque já utilizaram ao longo do seu percurso uma panóplia enorme de estratégias e conseguem partilhar e discutir - “E se nós fossemos por aqui, ou por além?” -; vamos dando pistas que depois se

demonstram, muitas vezes mais frutíferas, porque vamos trocando opiniões. (S5-P1-UR3)

Por outro lado, também na voz da docente com menos tempo de serviço se evidencia vantagens da implementação de processos de supervisão em colaboração - “Eu lá na escola, como sou mais nova sinto-me à vontade de entrar nas salas dos colegas, sem estigmas. Não combinamos nada, mas eu digo mesmo «eu gosto de assistir», às vezes, também, para aprender” (S5-P4-UR7).

O diretor acentua que a ação do agrupamento tem de ser vista como um todo, sendo nesse global que consegue identificar vantagens que considera terem dado contributos para o desenvolvimento profissional dos docentes do agrupamento indispensável ao desenvolvimento organizacional inerente às melhorias que pretendem implementar:

melhores professores, com melhores práticas, com melhores metodologias, etc., obrigatoriamente vai levar a uma melhoria do trabalho que é prestado pela organização. E, eu penso que já referi alguns exemplos, como o exemplo das equipas educativas, da articulação entre as pessoas, as várias disciplinas, os vários grupos, os vários ciclos. (S5-D-UR8)

Inferimos, do analisado até ao momento, que estamos perante um cenário em que se vivencia a aprendizagem (formação) em contexto da prática profissional, com relevo para a interação. Não existindo uma relação hierárquica que distingue supervisor e supervisionado, antes essa função é assumida em alternância por todos, estamos, por isso, na presença de uma conceção de supervisão horizontal, numa lógica colaborativa, como já mencionado. Encontramos, pois no contexto deste estudo, uma abordagem à supervisão na aceção que nos é apresentada por Fialho (2021), que considera a supervisão colaborativa como uma resposta possível aos desafios colocados ao sistema educativo, às escolas e aos professores face à necessidade de mudanças nas formas de ensinar e de aprender:

A supervisão colaborativa constitui uma resposta possível que, através da observação direta das práticas, da reflexão e da construção partilhada de conhecimento pedagógico,

facilita a resolução de problemas, favorece a inovação e promove o desenvolvimento profissional, aumentando a eficácia docente. (Fialho, 2021, p.39)

F. Contributos para o desenvolvimento profissional docente

Situamos o desenvolvimento profissional numa lógica processual, de construção e reconstrução, ao longo da vida, do conhecimento e da ação profissional, permitindo que os profissionais se adaptem às exigências de um mundo em permanente transformação. Neste contexto, retomamos Cabral e Alves (2013), pois é num contexto de aprendizagem que:

as práticas colaborativas apresentam grandes potencialidades, já que nascem da interação entre as pessoas, da partilha de conhecimentos e de saber experiencial, da equidade na assunção de responsabilidades sobre os percursos de ação, proporcionando nesse processo a reconstrução do conhecimento e, espera-se, a mudança das práticas e o desenvolvimento. (Cabral & Alves, 2013, p.51)

Na análise que apresentamos na subcategoria anterior foi já possível ir desvendando alguns dos contributos para o desenvolvimento profissional docente nesta organização, tendo em conta os processos em curso. A coordenadora do PSVP assinalou a dimensão da aprendizagem em colaboração e em contexto - “fez com que as pessoas aprendessem e crescessem. Porque nós aprendemos é uns com os outros, não é? É a trabalharmos uns com os outros” (S5-C-UR2) - remetendo-nos para possíveis contributos da observação de aulas para o desenvolvimento profissional docente.

O diretor, por sua vez, assinala a dimensão de partilha de opiniões com conseqüente aprendizagem mútua - “o que se verifica é a troca de opiniões sobre o modo como ocorrem as coisas e uma aprendizagem mútua” (S6-D-UR1) - e referindo-se aos registos no âmbito das observações de aulas, relembra o objetivo das mesmas que apontam para a dimensão do desenvolvimento profissional docente - “temos um sistema de registo em que as pessoas registam as aulas que são observadas, e que põem lá as suas reflexões, mas, portanto, o objetivo é enriquecerem a sua prática” (S6-D-UR3).

Dá, particular, relevância, à observação de aulas entre docentes de ciclos diferentes, acentuando, mais uma vez, a dimensão da aprendizagem mútua:

o que é facto é que o assistir a aulas de ciclos distintos, dá-nos uma visão muito mais abrangente e permite-nos, inclusive tirar ideias para novas estratégias. Portanto, aprendemos sempre muito e eu acho que a aprendizagem é muito maior, e eu falo por mim, como é óbvio, mas também por aquilo que os colegas têm transmitido, é muito maior quando vamos assistir a aulas que não têm nada a ver com a nossa realidade. (S6-D-UR2)

Fomos procurar nas fontes as referências em que os docentes assinalaram contributos para o seu desempenho na profissão. A aprendizagem na colaboração e interação com os pares foi um dos aspetos que foi possível identificar. Assim, P3 assinala relevância da aprendizagem no contexto da supervisão pedagógica, mas essencialmente nas assessorias pedagógicas que vivencia no agrupamento:

nas aulas de assessoria e também em algumas de supervisão, que a gente vai fazendo, desde sempre tive colegas na sala. Numa aula ou outra havia sempre colegas desde que comecei a dar aulas. E aprendi imenso. Aprendi imensas coisas que a gente quando começa não sabe, não é? Há técnicas, há manhas, há tudo o que não sabemos (...) Então, colegas mais velhos, é com eles que aprendemos (S6-P3-UR7)

Aqui na escola é fantástico mesmo. Ajudamo-nos uns aos outros. E aliás, os outros colegas também. Mas falo mais do meu grupo. E sempre aprendi muito, desde conteúdos, atenção, não que os não soubesse, mas as estratégias melhores: postura em sala, maneira de estar (S6-P3-UR8)

Depois a gente gosta de ter ali alguém porque nos ajuda e porque nos vai indicando coisas que: “olha se calhar, tens razão”. Ninguém nasce ensinado e, portanto, sempre foi uma mais-valia para mim. (S6-P3-UR9)

P4, por sua vez, encara também esta aprendizagem em contexto como essencial à melhoria do seu desempenho profissional, em particular com os que têm mais experiência:

Eu gosto muito de ter os meus colegas lá na sala. A professora H..., que é de matemática, eu às vezes viro-me para ela e digo “Oh H..., se fosses tu a dar isso, como é que tu fazias” e ela pega e eu sento-me lá atrás, ao pé dos miúdos e fico a assistir, porque eu também aprendo imenso assim. (S6-P4-UR11)

Também, ok, nós sabemos muito. Sem dúvida! Mas, quem estava cá antes também sabe muito e é com quem nós também podemos aprender, apesar de podermos fazer as coisas um bocadinho de forma diferente, também podemos aprender muito com eles. (S6-P4-UR12)

P5, por sua vez, exemplifica com uma situação em que procurou soluções para problemas relacionados com a função docente, na relação que estabelece com os alunos:

lembro-me perfeitamente da primeira aula com a colega de Geografia era no sentido de ela se aperceber se a minha linguagem era adequada, porque eu vinha de 10 anos de secundário, em que o foco eram os exames nacionais (risos) e, claro, todo o contexto desta escola era completamente diferente. Portanto, inicialmente parecia-me que não estava a conseguir adequar a minha linguagem. (S6-P5-UR3)

Bom, em termos profissionais a segurança que nós temos, depois de ouvir os colegas a dar-nos dicas ou corroborar aquilo que nós já achávamos, ou pelo contrário, a ajudar-nos a ultrapassar certas inseguranças (S6-P5-UR6)

P1, P2 e P3 remetem-nos, ainda, para a procura, nas interações com os pares, de aprendizagens ao nível das metodologias/estratégias de ensino-aprendizagem que colocam em prática:

dentro das tertúlias, eu tenho feito muito estes momentos em que os colegas vêm para assistir às tertúlias, para ver como é que eu a dinamizo (a tertúlia). (S6-P2-UR1)

fui ao 1.º ciclo para ver, também, como é que estava a acontecer, mas fui observar e ao mesmo tempo participar para perceber como é que estavam a ser desenvolvidos os grupos interativos. (S6-P2-UR2)

Nós nas assessorias, que matemática sempre teve muito, também isso acontece muito e estamos a explicar algo que não está a sair da melhor maneira e o colega dá-nos uma ajuda: “Olha! Eu faço assim”, “Ah! Sim! Claro”. (S6-P3-UR4)

Portanto, a supervisão, para além do aspeto de enriquecimento, quer meu, quer da docente em causa, tem também o grande fruto que é de conseguirmos resolver algumas das dinâmicas que não conseguíamos resolver sozinhas. (S6-P1-UR5)

Sendo o contexto deste estudo empírico o de uma organização que desenvolve um projeto de inovação, fundado em princípios de dinâmicas de colaboração, é essencial a criação de comprometimento dos vários atores, pois “O desenvolvimento profissional compreende um processo de aprendizagem, que exige grande investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão” (Alarcão & Canha, 2013, p. 51). Também Fialho (2021) destaca a necessidade de uma mobilização coletiva para a promoção da mudança que se pretende implementar, assente no desenvolvimento pessoal e profissional docente:

a capacidade de resposta à mudança, o interesse na mudança e a disponibilidade para a mesma se encontram profundamente enraizados no desenvolvimento pessoal e profissional dos próprios professores e dependem de uma mobilização coletiva, capaz de apoiar e promover a mudança desejada. (p.39)

P6 assume as dinâmicas do agrupamento como uma forma de estar no ensino, postura que nos revela esse comprometimento com as medidas em implementação, com impacto nas dimensões pessoal e da prática docente:

Para mim esta maneira de estar no ensino, estas dinâmicas que implementamos no agrupamento, estas criações de novas disciplinas, de novas vertentes de explorações diferentes passam a fazer parte de mim. E portanto, todas elas contribuem para o meu desenvolvimento profissional, para o meu desenvolvimento pessoal, também. (S6-P1-UR10)

G. Aspectos críticos

Vimos ao longo deste capítulo que esta organização concetualiza a supervisão numa dimensão de colaboração. Pedras e Seabra (2016) concluem que a supervisão baseada na prática colaborativa pode contribuir para o desenvolvimento organizacional, com finalidades de promoção de melhoria das aprendizagens e do desenvolvimento dos docentes, identificando, contudo, barreiras que limitam a sua concretização eficaz. Uma das barreiras que assinalam refere-se à necessidade de cumprimento dos programas, a qual não identificamos nas palavras dos atores educativos deste agrupamento, talvez porque vivenciam um momento de quadro legislativo que lhes proporciona uma verdadeira autonomia curricular e pedagógica como anteriormente apresentamos. Outras das barreiras apontadas diz respeito a uma cultura de individualismo que se traduz numa indisponibilidade para a partilha, que como vimos não identificamos na voz destes participantes.

Nesta subcategoria tentaremos proceder à identificação de constrangimentos à implementação da supervisão pedagógica neste agrupamento de escolas.

O Diretor começou por apontar a pandemia (S7-D-UR1) - “a pandemia também limitou, porque se tivemos que separar os ciclos na escola sede e as pessoas deixaram de se encontrar...” (S7-D-UR14). As questões organizativas (e até a falta de professores) que impedem que as pessoas tenham momentos em comum para implementação das atividades de observação e/ou de reflexão foi outro dos aspetos críticos assinalados pelo diretor e pela coordenadora do PSVP:

- “Existem constrangimentos, porque nem sempre todos os professores têm as 3 equipas, devido carga horária do docente, de cada disciplina” (S7-D-UR3);
- “este ano as coisas estão muito mais complicadas, ainda que o ano passado, por falta de professores” (S7-D-UR4);
- “há algumas questões que se referem com os horários, ou de escolas sobrelotadas e depois, não podem ir ver aqueles que queriam e têm que ir ver outros e têm que fazer encontro de horário e coisas do género” (S7-D-UR9);

- “Às vezes as pessoas estão muito atarefadas com muitas aulas, depois falta o tempo e depois não terão muita disponibilidade naquela altura e depois começam a ultrapassar o tempo” (S7-D-UR10);

- “ao início não tínhamos horas, que foi um dos entraves, por não termos horas para fazer isto” (S7-C-UR1);

- “eu não tenho horas para fazer isso, portanto, eu não tenho que fazer mais horas que o meu horário” (S7-C-UR7).

O diretor assume que “há eventualmente algumas críticas” (S7-D-UR2), apesar da grande maioria dos docentes considerarem existir vantagens na implementação destes processos - “Isso não quer dizer que não haja uma ou outra pessoa que o faça um bocadinho por obrigação...” (S7-D-UR5); “no início foi as próprias pessoas não quererem” (S7-D-UR8). Apesar das resistências e referindo-se aos professores que se encontram no agrupamento há mais tempo, afirma: “Apesar daqueles que fazem há mais tempo já acharem que «Ah...já vimos muito», muitas vezes têm essa noção, mas continuam, tentam e corrigem.” (S7-D-UR11); “a única questão é sempre aquela em que as pessoas acham que já fizeram e que já não precisam mais” (S7-D-UR16). Também a coordenadora do PSVP refere “não vou dizer que não haja pessoas que façam o seu calendário «faço duas e está o meu trabalho feito»” (S7-C-UR4). Inferimos destes testemunhos, persistirem resistências que, poderão, eventualmente, estar, ainda, associadas a uma cultura de individualismos que coloca barreiras ao desenvolvimento pessoal e profissional almejado, pois a prática da supervisão “É, por vezes, considerada como uma invasão do trabalho habitualmente realizado de forma individual” (Pedras & Seabra, 2016, p. 296). Esta seria uma dimensão que poderia ser aprofundada em estudos posteriores.

A dimensão da formação na supervisão é um aspeto que assinalam como importante para ultrapassar receios iniciais. Pedras e Seabra (2016) também referem a falta de formação como uma barreira que limita a concretização à implementação da supervisão numa dimensão colaborativa. Por sua vez, nas palavras dos atores educativos a proximidade do conceito de supervisão associado à ADD teve de ser desmistificada.

Assim, o diretor apresenta os constrangimentos relativos à formação: “nós não conseguimos dar formação e a capacitação aos docentes que nós consideramos que é necessário que os próprios docentes solicitem. Isto porquê? Porque há falta de recursos, há falta de verbas para pagar a formadores.” (S7-D-UR13).

Todavia, o diretor e a coordenadora assinalam a importância da formação no arranque do PSVP como forma de ultrapassar a resistência dos docentes:

- O próprio plano de supervisão no início teve pessoas que não concordavam, pois podia ser aproveitado para avaliar e isso e uma série de outras coisas. Mas, entretanto, à medida que foram sendo envolvidas no processo, foram sendo esclarecidas e foram participando e a aceitação começou a ser muito maior. (S7-D-UR15)

- As pessoas ao início não aceitaram muito bem. Também estávamos muito próximo ainda da avaliação de desempenho docente (S7-C-UR2); - os dois primeiros anos de formação, ou o primeiro ano, foi um bocadinho para desmistificar a palavra, que já de si não é muito bonita e tem aquela conotação mais pesada, e as pessoas fugiam um bocado. Pronto, não queriam fazer supervisão. (S7-C-UR3); - um dos constrangimentos que nos diziam ao início é “eu não tenho de fazer supervisão”, também acho que é um bocadinho de medo, não estava ainda bem explicado (S7-C-UR6); - ao início as pessoas... os constrangimentos que tinham eram “e agora vão ler o que é que eu escrevi? Vão ver isto?” Depois perceberam que não é para nós lermos, é para monitorizar sim (S7-C-UR8); - Ao início as pessoas tinham mais receio (S7-C-UR9); - No início tinham receio porque achavam que estava associado à avaliação de desempenho docente. Tinham receio com aquilo que escreviam. (S7-C-UR10); - houve aqui algumas coisas que nós tivemos que ir trabalhando de maneira a envolver as pessoas (S7-C-UR11).

Também P5 e P4 nos falam de resistência no seio da comunidade docente:

- continua a haver aí muitos constrangimentos e uma visão muito negativa desta supervisão. Eu própria tive que fazer a formação, também, quando cheguei à escola,

para ver em que é que isso consistia, porque também vinha um bocadinho de “pé-atrás” com essa supervisão. Acho que o próprio nome “super”, implica... traz consigo uma conotação mais negativa. (S7-P5-UR1)

- Lá está, a questão de supervisão, como uma palavra má, mas se calhar não é. Se calhar temos de mudar um bocadinho isto, mais para a parte colaborativa. Como é que nos podem ajudar e como é que nós também os podemos ajudar. (S7-P4-UR2)

O diretor identifica o momento em que implementaram a obrigatoriedade de uma observação noutra ciclo de ensino como crítico - “Quando pusemos a segunda aula a ser diferente, foi muito giro, porquanto as pessoas começaram a ver coisas novas, mas foi também mais difícil de implementar” (S7-D-UR12). Neste âmbito refere-se à falta de professores mais experientes disponíveis para um acompanhamento dos mais novos - “Como nós sabemos, neste momento há uma grande falta daquilo que todos nós tínhamos quando entramos para o ensino.” (S7-D-UR7), que inferimos poderia ajudar a ultrapassar a resistência inicial apresentada pelos professores que vão chegando à escola: “A esmagadora maioria, pelo menos naquilo que eu me apercebo, mesmo quando chegam, acha algum, como é que hei de dizer, algum desconforto, alguma contestação a essa imposição.” (S7-D-UR6).

A coordenadora do PSVP considera que a partilha de boas práticas de supervisão poderia ajudar a ultrapassar alguns dos constrangimentos identificados, apontando, contudo, receios dos professores em se expor:

uma das coisas que também se tem falado aqui, quando falamos na nossa supervisão, é que se faz coisas muito boas e que às vezes não são partilhadas e que a supervisão também poderia servir para isso. Mas as pessoas têm sempre mais e parece que ficam mais tímidas de ir mostrar uma coisa que acham que fazem, que é boa. (S7-C-UR5)

O receio de expor as suas fragilidades está bem patente nas afirmações de P3:

Nas primeiras vezes que isto acontecia, eu ficava um bocado envergonhado por ter ali alguém a olhar “e como é que eu dou, como é que não dou?”, “a minha relação com os alunos: como é e como é que não é?” (S7-P3-UR5)

P4 e P5, por sua vez, assinalam como aspecto crítico a mudança de mentalidades:

- numa escola o grande constrangimento é sempre “mudar mentalidades”. Pronto! Mudar mentalidades e atenção, não é só a mentalidade dos professores. É também a mentalidade dos alunos. (S7-P5-UR3)
- essa mudança de mentalidades, com certeza, é um grande constrangimento e demora alguns anos a fazer-se. (S7-P5-UR4)
- aquilo que a P5 esteve a falar há bocadinho da questão das mentalidades. Eu noto que, para além dos professores, para além de tudo, temos os encarregados de educação, que provavelmente se não conhecerem, se vierem de outros projetos, temos outros colegas ... por exemplo, eu noto quando falo com as minhas colegas contratadas elas, lá está, não conseguem compreender. (S7-P4-UR6)

Pedras e Seabra (2016, citando Frade, 2011; Pereira, 2012, Silva, 2012) relatam pesquisas de vários autores que demonstram começarem a surgir exemplos de escolas portuguesas, em que os docentes adotam uma cultura colaborativa, que se evidencia no reconhecimento da importância do trabalho colaborativo, colocando-o em prática ao nível da realização das planificações, da operacionalização de estratégias/atividades com os alunos e na dimensão das relações interpessoais. No contexto de estudo empírico que levamos a cabo e da análise empreendida até ao momento, encontramos no agrupamento de escolas X evidências de existência de cultura colaborativa, no âmbito do PSVP implementado, mas também decorrente de medidas organizacionais que promoveram, com intencionalidade, a colaboração docente, seja por meio da criação de oportunidades de trabalho em sala de aula em par pedagógico de forma regular, seja na concretização do trabalho das equipas educativas ao nível da planificação, articulação curricular e formas de avaliação dos alunos, definidas em conjunto, no âmbito de medidas constantes do PI (como seja as que resultaram em criação de novas disciplinas e/ou fusão de disciplinas, que obrigam a esse trabalho em colaboração).

3.2.3 Liderança

Vimos ao longo da análise empreendida que o agrupamento de escolas em estudo assumiu um novo paradigma educativo que exige mudanças. De acordo com Morgado e Silva (2019), essas mudanças, ocorrendo ao nível de três eixos estruturantes (desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional), impõem o envolvimento de todos, possibilitando, dessa forma a sustentação das práticas inovadoras. Assim, num cenário de uma escola reflexiva, o papel das lideranças é fulcral para que se criem as condições propiciadoras ao desenvolvimento profissional e organizacional.

A sociedade atual evolui e transforma-se tão rapidamente que a instituição escolar tem dificuldade em acompanhar e responder em tempo aos desafios crescentes que lhe são colocados, facto que reforça a necessidade de assegurar lideranças estratégicas, capazes de antecipar o futuro e orientar as instituições educativas por forma a satisfazer os interesses dos alunos e as necessidades das comunidades. (Silva, 2010, p.12)

Nesta categoria exploramos, assim, esta dimensão de análise, completando a informação essencial a retirar do discurso dos oito participantes no estudo, apresentando no quadro III.10 a frequência de UR em cada uma das fontes analisadas (D, C, F) e para cada um dos participantes no *focus group* (P1 a P6).

Quadro III.10: Distribuição das UR relativas a cada uma das subcategorias incluídas na categoria Liderança (L)

Subcategorias Liderança (L)	D	C	F	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Estilo de liderança (L1)	5	3	4	1	0	0	2	2	1
Papel das lideranças intermédias (L2)	4	0	2	0	0	0	0	0	2
Perspetivas dos professores sobre as lideranças (L3)	0	0	9	0	2	0	4	1	2
Aspetos inovadores na liderança (L4)	0	1	2	0	0	0	0	2	0
Dimensões críticas (L5)	9	3	6	1	0	2	1	1	1

Fonte: Elaboração própria, com recurso ao *software webQDA*

A. Estilo de liderança

Ao longo da análise empreendida constatamos, nas prioridades definidas pelo diretor, o exercício de uma liderança partilhada, que assenta na corresponsabilização dos vários atores através da promoção de criação de espaços reflexivos e de abertura à participação de todos.

O diretor salienta a importância do envolvimento de todos como garantia para a implementação das medidas em curso - “é assim que abrimos as portas para que toda a gente esteja melhor e sinta que pode participar” (L1-D-UR1), acrescentando, ainda:

- fundamental para que as medidas sejam implementadas, para que as pessoas considerem que as coisas são uma mais-valia e que as façam de bom grado é que sejam elas a estarem envolvidas em toda a génese, em toda a questão do processo. Portanto, todas estas medidas têm sido um bocadinho resultado de reflexões com toda a gente. (L1-D-UR5)

- Mais do que as pessoas serem obrigadas a fazer algo, nunca se pretende que elas façam algo porque sim, porque têm que fazer só por isso. O que nós pretendemos é que elas queiram fazer e que seja proveitoso. (L1-D-UR4)

No caso da coordenadora do PSVP, referindo-se à implementação do plano de que é responsável, também encontramos referências que se coadunam com uma postura democrática, criando espaços para a participação dos docentes, com a finalidade de os trazer para o processo:

- isto foi sempre um processo sem ser imposto. Tentamos sempre envolver as pessoas e para que elas percebessem que era uma mais-valia e que era para o crescimento profissional delas e que aprenderiam. (L1-C-UR1); - as pessoas também sentiram essa necessidade e não foi imposto (L1-C-UR2)

- Depois em conjunto, com a primeira turma, então, desenhamos, o que é que nós queríamos para o nosso agrupamento que fosse aqui a supervisão. Não queríamos impor nada. Queríamos que fosse uma coisa que as pessoas se apropriassem e

percebessem que realmente é uma mais-valia nós partilharmos, fazermos esta prática, entrarmos na sala do colega e darmos a nossa opinião. (L1-C-UR3)

A propósito do processo de supervisão pedagógica, o diretor afirma:

várias vezes me têm perguntado se podem ir assistir a uma aula diferente e eu digo sempre que não quero saber disso porque eles são autónomos, portanto, podem permutar aulas, podem ir assistir a aulas que não tem nada a ver com a supervisão e tudo isto é sempre muito proveitoso, depois para o trabalho de toda a gente (L1-D-UR2)

Uma das professoras (P6) salienta o papel de motivação exercido pela liderança, que deixa espaço à experimentação - “é um papel importante da liderança motivar, dar confiança e fazer com que todo o grupo possa avançar e experimentar” (L1-P6-UR5) - reforçando, ainda, essa ideia na necessidade de envolver até os mais céticos:

Tem que ser envolvente. Porque senão, se não conseguir dominar essa dinâmica de conseguir atrair mesmo os mais céticos, e não conseguir expor as suas ideias, de modo que as pessoas pelo menos as experimentem. Pois, mesmo as más experiências ensinam-nos mais do que as boas experiências. (L1-P1-UR6)

A propósito das medidas inovadoras, P5 afirma - “não é um processo impositivo” (L1-P5-UR3). Esta docente conta um episódio que ocorreu quando chegou ao agrupamento, a propósito de uma conversa que teve com o diretor sobre resistências internas às medidas de inovação, tendo o diretor afirmado: “eu tenho consciência que uns fazem e outros não fazem, mas isto não é impositivo e eu espero que o processo dê boa contaminação.” (L1-P5-UR4).

L4, a professora com menos tempo de serviço deste grupo, destaca como sentiu o papel das lideranças e o espaço de abertura à participação:

Eu não senti nada negativo. Lá está! Eu vinha de um contexto em que eram muito fechados. Lá está!” (L1-P4-UR1); Quando eu cheguei aqui e vi que havia esta liberdade, que faz muito parte da minha forma de ser fiquei impressionada. Porque pensava: “Ok! Se calhar é assim que eu vou lá”. (L1-P4-UR2)

Por sua vez o diretor afirma - “Não há uma coordenação top-down, não tem nada a ver com isso, portanto, assenta na coordenação de todos os docentes.” (L1-D-UR3).

Inferimos das palavras do diretor e dos testemunhos dos vários participantes estarmos perante um exercício de liderança que assenta no princípio da liderança sustentável que nos é apresentado por Hargreaves e Fink (2007) - a liderança de topo “sustenta a liderança dos outros e, simultaneamente, depende dela” (p. 125). De acordo com os mesmos autores, este estilo de liderança apoia-se no desenvolvimento e aprendizagem de todos, na disseminação dessa aprendizagem coletiva, sendo esta, por sua vez, indutora de uma melhoria também ela sustentável.

B. Papel das lideranças intermédias

Hargreaves e Fink (2007) a propósito da mudança em educação destacam que esta “é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar” (p.11). Temos vindo a demonstrar a estratégia de ação da liderança de topo desta organização, que acautela processos que propiciem o envolvimento de todos, através da criação de ambientes reflexivos e de participação nos vários níveis da organização, adotando um estilo de liderança distribuída e democrática. Procuramos nesta subcategoria entender como a liderança de topo vê o papel das lideranças intermédias nos processos de mudança em curso neste agrupamento.

O diretor vê as lideranças intermédias no apoio aos colegas - “as lideranças intermédias estão é disponíveis para ajudar” (L2-D-UR2) -, na promoção dos momentos de reflexão, associados a processos de monitorização das medidas - “Nós aqui o que queremos é que as lideranças intermédias ajam muito mais, como é que hei de dizer... numa monitorização nas conversas de reflexão, se se pode mudar...” (L2-D-UR4).

Procuramos nos discursos das lideranças intermédias que participaram no *focus group*, se, na prática, existe concordância com esta visão do diretor. P1, coordenadora do departamento do 1.º ciclo, afirmou:

Relativamente às lideranças, estas têm que ter um papel simultaneamente consultivo e simultaneamente decisor. Ou seja, tem que recolher toda a informação, saber dessa informação qual é aquela que conseguem selecionar e que têm instrumentos para poder dinamizar e depois conseguirem envolver as pessoas de modo a que elas também construam o projeto e consigam fazer com que a maioria das pessoas esteja engajada no projeto e digam “sim, eu acredito nisto e vou para a frente com isto”. (L2-P1-UR1)

Também P2, coordenadora de projetos, entre os quais o TEIP, se mostrou alinhada com essa visão:

estas questões das lideranças, e pegando também no que a P4 disse, as lideranças com um sentido orientador e com este lado “também vamos contagiar”, acho que tem ajudado imenso, começando logo na liderança de topo, que incentiva a que possamos fazer todas estas experiências. (L2-P2-UR2)

O diretor exemplifica, ainda, referindo-se em concreto ao PSVP em curso:

- As lideranças intermédias têm um processo, aqui, não tanto no planeamento da supervisão (...) tiveram no início, neste momento, os próprios docentes entendem-se e são eles que marcam entre eles as suas aulas que vão observar, portanto, tudo isso é feito entre os professores. (L2-D-UR1)

- temos tido o cuidado de dar formação e, atualmente, como recebemos muitos professores novos todos os anos e não havendo formação sempre, o que pedimos é que os professores mais antigos, que já têm prática, façam e ajudem os novos. E é aí que entram também muitas lideranças intermédias, mas não só, pois os professores que já tem prática, entram e ajudam os colegas a efetuar todo esse processo. (L2-D-UR3)

Inferimos destas palavras a assunção de uma liderança partilhada, com grande protagonismo do diretor, mas com distribuição de responsabilidades às lideranças intermédias (que acompanham, apoiam, criam espaços de participação e reflexão onde atuam como pares) e

com espaço para que lideranças informais possam surgir, numa lógica de envolvimento e participação de todos.

C. Perspetivas dos professores sobre as lideranças

Nesta subcategoria procuramos entender como os professores veem a liderança de topo e as lideranças intermédias e em que medida a liderança assenta em dinâmicas de colaboração. Procuramos desta forma, referências no documento F que permitam triangular aspetos já anteriormente assinalados ao longo da análise que temos vindo a empreender.

P4 refere o apoio sentido por parte da liderança de topo e intermédias - “eu vejo estes papeis da liderança como um apoio, porque eles na realidade sempre me apoiaram, quer fossem os meus coordenadores de equipa, quer fosse mesmo a própria direção” (L3-P4-UR1). Clarifica que esse apoio é essencial para melhorar o seu desempenho enquanto profissional:

eles apoiam-me e indicam-me como é que eu devo melhorar, como é que eu posso alterar, como é que eu posso agir, mesmo perante algumas situações que podem ser mais desagradáveis, ou não, ou coisas mesmo que eu não sei. (L3-P4-UR2); eu vejo isso como apoio, como uma indicação, como uma ajuda na produção, como é que eu posso melhorar, como é que eu posso mudar pela positiva ou o que eu posso estar a fazer mal e o que eu posso fazer para alterar. (L3-P4-UR3)

P5 reforça a dimensão do apoio das lideranças, que tem vindo a ser assinalado por todos, numa lógica da disseminação com o objetivo de trazer os mais céticos para o processo (conforme apresentado anteriormente) - “É muito apoio, essa motivação que depois acaba por contaminar de forma positiva, sem ser impositiva.” (L3-P5-UR5).

Também P4 e P6 se referem a esse apoio das lideranças que abre portas à partilha e à experimentação:

- podemos ter esta oportunidade de partilhar, de perguntar, de questionar: “Olhe! Eu posso fazer isto desta forma? Eu queria fazer isto assim e acho que vai ter este

resultado. É possível? Ah, não sei, mas vamos experimentar”. É muito bom! (L3-P4-UR4)

- um papel importante da liderança motivar, dar confiança e fazer com que todo o grupo possa avançar e experimentar. Não é? Pode não ser uma boa experiência, mas é uma experiência. E eu acho que isso é sempre positivo. (L3-P6-UR6)

Uma liderança que orienta, aponta caminhos, mas dá espaço para a decisão é o que inferimos das palavras de P6 - “esta confiança e não haver ninguém que nos obrigue a fazer. Portanto, as opções são-nos oferecidas e nós temos vários caminhos.” (L3-P6-UR9).

Nas palavras de uma liderança intermédia, P2, encontramos consonância na sua ação enquanto líder - “Eu acho que também é muito importante o contexto. Isto faz-se muito por contágio. Porque se eu apresentar algo com entusiasmo, isso vai ter um resultado diferente nos outros. (L3-P2-UR7) - e com o experienciado pelos outros participantes:

Portanto, estas questões das lideranças, e pegando também no que a P4 disse, as lideranças com um sentido orientador e com este lado “também vamos contagiar”, acho que tem ajudado imenso, começando logo na liderança de topo, que incentiva a que possamos fazer todas estas experiências. (L3-P2-UR8)

Retomamos aqui Fullan e Hargreaves (2000) para a interpretação do que foi dito pelos vários atores educativos e que temos vindo a analisar nesta categoria. Assim, consideramos que se evidenciaram características e modos de ação nas lideranças conducentes à criação de espaços de diálogo, numa lógica de colaboração necessária à concretização do trabalho coletivo a que se propuseram no âmbito do PI em curso, sendo as condições para tal concretização criadas pela liderança de topo e assumidas pelas lideranças intermédias, com a finalidade de mobilizar todos os agentes educativos.

D. Aspetos inovadores na liderança

Tendo presente o contexto deste estudo empírico, consideramos analisar se poderão existir dimensões inovadoras nas lideranças deste agrupamento, centrando-nos naquilo que nas suas

linhas estratégicas foi considerado como prioritário, ou seja, a promoção de ambientes reflexivos e participativos e o apoio na monitorização e avaliação das medidas em curso.

Apenas foi possível encontrar três referências que exemplificam formas de atuação de lideranças intermédias que, na nossa perspetiva, se enquadram nesta dimensão. Assim, a coordenadora do PSVP refere-se à coordenação de departamento, focalizando-se nos processos de monitorização:

sei que há departamentos que, no final do ano, (também depende um bocadinho do coordenador de departamento, lá está das lideranças intermédias), fazem um balanço daquilo que foi positivo no seu departamento. Sei, por exemplo, o das línguas que costuma fazer isso, (não é) onde são focadas as boas práticas e os objetivos que pretendem melhorar no próximo ano. Se a supervisão teve a ver e colaborou para isso? Se calhar sim, não é? Porque nós trabalhamos dessa forma. (L4-C-UR1)

Das suas palavras inferimos que é no seio do trabalho do departamento curricular que esta liderança intermédia cria espaços de reflexão, em torno do que conseguiram e o que pretendem alcançar, numa lógica de regulação com o envolvimento de quem operacionaliza as medidas e de corresponsabilização para a ação futura, tendo presente os objetivos a alcançar. Depreendemos, contudo, que isto fica ao critério da liderança intermédia, podendo ou não ocorrer. Por esta razão, no contexto deste agrupamento, esta poderá ser uma prática inovadora ao nível das lideranças intermédias e que a literatura nos aponta como essencial para organizações em desenvolvimento e que têm objetivos de mudança. O facto de estar dependente da vontade da liderança intermédia poderá constituir-se, simultaneamente, como um aspeto crítico para a consecução das finalidades desta organização.

P5, integra o departamento de línguas, e experienciou como docente a prática dessa liderança intermédia, revelando que esse espaço foi muito importante para a compreensão e aceitação de uma nova medida que teria de implementar em sala de aula. A coordenadora recorreu a uma sessão de divulgação de práticas de forma a motivar e esclarecer os professores do seu departamento: “fez uma sessão de divulgação de partilha de boas práticas relativamente à

«Comunicação», porque era assim a grande novidade para mim e para os colegas que estavam a chegar nessa altura.” (L4-P5-UR1).

Ao longo do capítulo 3.2.2 fomos assinalando a relevância dada pela liderança de topo à capacitação dos docentes para a correta implementação das medidas a que se propuseram, sendo este um aspeto inovador e também assinalado por P5 - “a formação que eu fiz quando vim para escola, foi fundamental. Com a subdiretora, a esse nível, é assim uma grande defensora da supervisão e sabe «vender» muito bem a sua perspetiva. E eu fiquei logo muito curiosa.” (L4-P5-UR2).

Da triangulação dos vários testemunhos e do que é descrito como prioridades nos documentos analisados, infere-se que a liderança de topo assume uma postura inovadora na medida em que aponta caminhos, cria espaços de reflexão e encara a experimentação como algo necessário à aprendizagem individual e coletiva para dar resposta aos problemas da sua comunidade educativa. Silva (2010) considera que um líder para ser inovador: “tem de testar os limites, acreditar que só é impossível o que não se tenta tornar possível, estar sempre disponível para correr riscos, afrontar rotinas, desafiar conformismos, encarando os desaires como aprendizagens no caminho para o sucesso” (p.195).

E. Dimensões críticas

Na análise das fontes nesta subcategoria incidimos o nosso olhar sobre os desafios que se podem colocar às lideranças na implementação das medidas. Nalguns casos encontraremos, para além dos constrangimentos/desafios, formas encontradas para os minimizar.

No decurso da análise da subcategoria “Papel das lideranças intermédias”, deduzimos o grande protagonismo do diretor, embora numa assunção de liderança partilhada. Nas suas palavras - “normalmente o nosso conselho pedagógico decide as coisas com base nas propostas que lá chegam. Normalmente consideram as propostas do diretor muito arrojadas, portanto, nunca deixam ir tudo para a frente, mas tem-se conseguido.” (L5-D-UR1) - confirmamos este protagonismo e liderança das propostas de mudança que nem sempre têm

a receptividade imediata dos órgãos. Inferimos, ainda, que será pela reflexão e procura de soluções conjunta, que fomos encontrando na exploração dos discursos, que explicam a expressão do diretor “mas tem-se conseguido”.

Por outro lado, percebe-se a resistência inicial à mudança por parte dos professores - “Eu acho que às vezes as pessoas veem a liderança como uma coisa má” (L5-P4-UR1) - e nas palavras do próprio diretor - “Isso não quer dizer que não haja uma ou outra pessoa que o faça um bocadinho por obrigação...” (L5-D-UR3); “A esmagadora maioria, pelo menos naquilo que eu me apercebo, mesmo quando chegam, acha algum, como é que hei de dizer, algum desconforto, alguma contestação” (L5-D-UR4). O diretor afirma, ainda:

Todos nós sabemos que nas escolas as coisas, queiramos ou não, acabam sempre por vir da liderança de topo, não é? Portanto, seja normalmente o diretor, depois eventualmente o conselho pedagógico e o conselho geral, mas é sempre um bocado imposto, entre aspas. (L5-D-UR7)

Assim, embora criando os espaços para a experimentação e a aprendizagem em conjunto, assume uma liderança mais diretiva no apontar de caminhos para o cumprimento dos objetivos da organização, sendo, no envolvimento dos atores que os mobiliza para a ação. Esta poderá ser uma dimensão crítica, na medida em que exige investimento para a aceitação das medidas e está dependente da postura do corpo docente face à mudança. C refere:

temos a sorte, primeiro de ter o diretor hiperativo (risos), que vem com estas ideias, mas eu acho que depois também tem a sorte de ter um corpo docente e discente que abraça tudo isto e colabora e vamos lá para a frente. (L5-C-UR2)

Contudo, nas palavras de um coordenador de equipa educativa, P3, percebe-se diferentes graus de aceitação e de motivação para implementação de medidas constantes do PI:

o projeto está implementado, mas compete a cada um de nós. Não é uma obrigação direta de o fazermos, isto conduz-nos diretamente à nossa avaliação, por isso é que se calhar muitos fazem alguma coisa, mas compete a cada um de nós fazermos ou não, ou se queremos ou não. Foi como a P5 disse, o diretor disse que uns fazem e outros

não. Toda a gente sabe isso. Como coordenador de equipa também não há aqui nada que eu faça para que isso aconteça. (L5-P3-UR4); os DAC é mesmo obrigatório todos trabalharmos um bocadinho nisso, mas uns fazem mais do que outros. Mas isso sempre foi assim, quer fosse obrigatório ou não. (L5-P3-UR5)

L5 identifica as crenças dos docentes como uma dimensão crítica para a concretização das ações no agrupamento - “essa mudança de mentalidades, com certeza, é um grande constrangimento e demora alguns anos a fazer-se.” (L5-P5-UR6).

P6, por sua vez, assinala a liderança como um aspeto essencial para garantir a implementação das medidas por todos - “se não tivermos uma boa liderança num grupo, numa escola por exemplo, pode haver uns a implementar ideias novas e outros que não implementam.” (L5-P6-UR2).

Tínhamos já apresentado como P1 considera que deve ser a forma de atuação das lideranças, demonstrando as suas palavras como a postura que defende pode minimizar os riscos que temos vindo a assinalar:

Relativamente às lideranças, estas têm que ter um papel simultaneamente consultivo e simultaneamente decisor. Ou seja, tem que recolher toda a informação, saber dessa informação qual é aquela que conseguem selecionar e que têm instrumentos para poder dinamizar e depois conseguirem envolver as pessoas de modo a que elas também construam o projeto e consigam fazer com que a maioria das pessoas esteja engajada no projeto e digam “sim, eu acredito nisto e vou para a frente com isto”. (L5-P1-UR3)

Assinalamos, anteriormente, a priorização da capacitação dos profissionais como algo necessário à mobilização para a ação, em particular no âmbito do PSVP. O diretor exemplifica - “O próprio plano de supervisão no início teve pessoas que não concordavam, pois podia ser aproveitado para avaliar” (L5-D-UR9) - e a coordenadora refere:

Ainda estava tudo muito a quente e as pessoas, algumas... pronto, vinham ter comigo e diziam - “não, não leves a mal... eu não querer fazer formação, mas tem a ver com eu

não querer avaliar ninguém, eu não quero depois ter que avaliar as colegas” (L5-C-UR1); foi preciso desmistificar isto, mas foi um ano ou dois e depois as pessoas perceberam (L5-C-UR3)

O diretor foi referindo o papel das lideranças, mas também dos professores com mais experiência no acompanhamento dos docentes que chegam às escolas com pouco tempo de serviço. Todavia, assinala um novo constrangimento, referindo-se ao envelhecimento da classe docente, com poucos professores em fases intermédias da carreira, que facilitaria esse apoio aos pares:

Como nós sabemos, neste momento há uma grande falta daquilo que todos nós tínhamos quando entramos para o ensino. Por acaso, no meu tempo eram muito mais novos. Mas havia toda uma gradação etária nas escolas, desde os cinquenta e muito, sessenta, até aos vinte anos. Agora não. (L5-D-UR5)

Recorre ao PSVP para colmatar esta situação, embora com resistências de alguns dos professores com mais tempo de serviço:

Apesar daqueles que fazem há mais tempo já acharem que “Ah...já vimos muito”, muitas vezes têm essa noção, mas continuam, tentam e corrigem. Nós vamos dizendo ... “Não, vocês vão ver que é para os novos poderem também aproveitar isso”, que é isso que é muito importante. (L5-D-UR6)

O diretor assinala, ainda, o momento presencial de contestações laborais como uma dimensão crítica a considerar - “sabemos que, neste momento, com todas as contestações laborais, tudo isso mexe sempre um bocadinho no clima, mas felizmente, esta maneira de trabalhar no agrupamento faz com que isso se note menos.” (L5-D-UR2), destacando o envolvimento como forma de mitigar as resistências internas à mudança (ainda que estas possam ter origem externa):

fundamental para que as medidas sejam implementadas, para que as pessoas considerem que as coisas são uma mais-valia e que as façam de bom grado é que sejam

elas a estarem envolvidas em toda a g nese, em toda a questão do processo. (L5-D-UR8)

CONCLUSÕES

Retomamos agora a questão inicial de investigação que norteou a *viagem* que percorremos ao longo deste estudo empírico - *De que forma professores e respetivas lideranças do agrupamento de escolas X desenvolvem e entendem os processos de supervisão e colaboração, como suporte à inovação que pretendem introduzir?*

No capítulo 2.1 apresentamos as motivações e interesses que nos despertaram para a problemática, tendo fundamentado as nossas opções metodológicas, sem esquecer a finalidade da investigação, o contexto em que seria desenvolvido e a condicionante do tempo para a conclusão desta dissertação. Neste percurso de investigação fomos, então, procurar compreender como lideranças e professores do agrupamento de escolas X desenvolvem e entendem os processos de supervisão e colaboração, no âmbito da operacionalização das medidas promotoras da almejada inovação pedagógica inscrita nos respetivos documentos orientadores dessa organização, como suporte às mudanças que consideraram essenciais implementar no contexto específico da sua comunidade educativa.

Ao longo do terceiro capítulo, tentamos apresentar as *imagens* que fomos produzindo sobre o contexto estudado, procurando em simultâneo estabelecer pontes entre a descrição e a interpretação, que, como refere Amado (2014), são dois procedimentos metodológicos que se interpenetram, tornando possível “captar o sentido e a importância dos factos e das situações para as pessoas” (p.397). Neste caminho de análise e de produção de inferências, tivemos sempre presente o quadro concetual, que resultou da nossa revisão da literatura (capítulo I), bem como as questões de investigação a que pretendemos dar resposta, num esforço de triangulação entre as fontes.

Assim, concretizamos um estudo de caso, que enquadrámos num paradigma qualitativo e interpretativo, que procura a compreensão de um fenómeno complexo, mas limitado ao contexto de estudo, de acordo com o recolhido relativamente às perspetivas dos sujeitos participantes neste estudo. O contexto de estudo é, por natureza, complexo, o que nos obriga

a ter cautelas nas inferências produzidas, suscitando limitações ao estudo, mas também motivações para novas possíveis investigações.

As subquestões de investigação (Q1 a Q6) que formulamos serviram de orientação a toda a investigação, garantindo a resposta aos objetivos específicos (O1 a O6) apresentados na *Introdução*. Iremos, de seguida, apresentar as principais conclusões para cada uma das subquestões de investigação, à luz do apresentado no decurso do Capítulo III.

Q1. Qual(ais) as prioridades definidas nos documentos orientadores do agrupamento X que preveem processos de supervisão docente numa dimensão colaborativa, na perspetiva de mudança de práticas pedagógicas e de melhores aprendizagens?

Nas prioridades de ação assinaladas nos documentos orientadores (Capítulo 3.1) evidenciamos, transversalmente, referências à necessidade de implementar um serviço educativo de qualidade, que consiga melhores aprendizagens para todos os alunos, num contexto de exigência de uma sociedade em permanente transformação. Para tal, identificam a necessidade de mudança de práticas pedagógicas, alicerçada em processos de supervisão (em colaboração) e de inovação (organizativa e pedagógica). Por sua vez, operacionalizam estas intenções/prioridades de ação nos dois documentos analisados - o PSVP e o PI.

Ao longo do capítulo 3.2.1 foi possível triangular a informação recolhida nos documentos analisados com o discurso dos participantes, o que nos levou a inferir estarmos na presença de uma organização que encara a inovação como processual e instrumental para a consecução dos seus objetivos de melhoria. Por outro lado, identificamos uma clara priorização da melhoria assente em processos de colaboração, dos quais são exemplo medidas organizacionais postas em ação, como as equipas educativas, o trabalho em par pedagógico em sala de aula (através das coadjuvações/assessorias) e o próprio PSVP implementado desde 2014 e, que, se tornou rotina nesta organização. No PSVP do agrupamento de escolas X assume-se a intenção de implementação generalizada da supervisão pedagógica a todo o agrupamento, fundada em lógicas de trabalho colaborativo e de supervisão horizontal interpares, com o objetivo de permitir a partilha de práticas e a reflexão conjunta. Foi,

também, esta dimensão de colaboração que foi predominante nas palavras dos atores educativos ouvidos.

Retomando o primeiro objetivo deste estudo - (O1) Identificar as medidas de inovação pedagógica do agrupamento X que tenham associados processos de supervisão, numa lógica colaborativa, no seu desenvolvimento/conceção - salientamos o que concluímos em 3.1.3, onde apresentamos evidências de uma (re)estruturação nas dimensões organizativa e curricular, que assentam em lógicas de trabalho em colaboração docente, como defendem Roldão e Almeida (2018), para o cumprimento dos seus objetivos de melhoria. Os atores educativos foram, no seu discurso (ao longo do capítulo 3.2), exemplificando mudanças nos seus modos de trabalhar, conducentes com o inscrito nas prioridades dos documentos analisados, e associados a medidas inscritas no PI do agrupamento, como sejam as disciplinas que resultaram de reorganizações da matriz curricular-base, o trabalho nas equipas educativas e o trabalho em par pedagógico em diferentes contextos em sala de aula (coadjuvações/assessorias pedagógicas). De forma unânime, consideram que estas medidas permitem dar resposta aos objetivos de melhoria a que se propuseram e que fazem parte de um processo em curso que vai evoluindo e sendo ajustado ao longo do tempo.

Ainda que não diretamente relacionado com as medidas de inovação em curso, o PSVP (que se iniciou anteriormente ao PI) vem dar resposta a uma necessidade identificada pelo diretor de alteração na cultura de escola, relativamente à necessidade de abandonar uma postura de individualismo docente para, gradualmente, avançar para uma cultura de colaboração docente. Tendo presente o que nos diz Fullan e Hargreaves (2000) relativamente a uma cultura individualista docente que compromete o desempenho profissional dos docentes, impedindo a implementação de inovações e as consequentes mudanças, com vista aos objetivos de melhoria definidos, consideramos poder inferir que o *caminho* percorrido por esta organização, da implementação do PSVP ao PI, poderá ter sido um facilitador na alteração progressiva na forma de trabalhar, embora com resistências que foram sendo identificadas ao longo dos discursos proferidos.

Q.2 Quais as práticas de supervisão numa perspetiva colaborativa que é possível identificar no agrupamento X?

Na resposta a esta questão temos presente o objetivo do nosso estudo - (O2) Identificar práticas de supervisão e colaboração no agrupamento X. Como apresentamos em 3.2.2, encontramos no agrupamento de escolas X evidências de uma cultura de colaboração, que se concretiza no âmbito do PSVP implementado através da observação de aulas interpares generalizada a todo o corpo docente. No PSVP do agrupamento de escolas X privilegia-se a supervisão horizontal, considerando que esse é o modelo que poderá dar contributos para a mudança que se pretende implementar. Assinalam realizar a supervisão numa lógica de “intervisão”, destacando a finalidade de partilha de práticas e de reflexão conjunta, num progressivo abandono da ideia de avaliação associada ao controlo e à hierarquização de papéis. O modelo de supervisão adotado pelo agrupamento assenta, assim, na colaboração e aprendizagem interpares, onde todos observam e são observados, assumindo cada docente, desta forma, simultaneamente, o papel de supervisor e observado. Todos os docentes realizam anualmente três observações (uma delas em ciclo de ensino diferente), sendo, contudo, cada docente que decide o que observa, com quem e com que objetivos. No discurso dos professores participantes no *focus group* foi possível recolher vários testemunhos da intencionalidade que colocam nestes processos em função das suas necessidades, que podem ir desde a observação para melhorarem estratégias de sala de aula ou conhecerem novas abordagens metodológicas até à observação que parte de um problema identificado e procura de soluções em conjunto para a sua resolução, entre outras abordagens possíveis. Encontramos nestes testemunhos uma abordagem à supervisão, como nos é apresentada por Pedras e Seabra (2016), “como um instrumento de orientação de práticas colaborativas”, sendo essencial para a resolução de problemas e, ocorrendo num ambiente colaborativo, contribuindo para “uma aprendizagem profícua por parte dos docentes” (p.299), com relevo para o desenvolvimento profissional docente e para o cumprimento dos objetivos de melhoria da organização.

Nos testemunhos foi perceptível que alguns destes professores vão para além do exigido no PSVP, evidenciando posturas de abertura e corresponsabilização pela melhoria, assentes em interações com lógicas reflexivas sobre os processos pedagógicos em curso, em linha com as prioridades apresentadas pelo diretor. Contudo, foram referidas resistências por parte de alguns docentes, que apenas cumprem o prescrito, sendo, portanto, um processo em curso, que poderá não estar completamente enraizado na cultura da escola, podendo esta ser uma dimensão com interesse de investigação mais alargada, não cabendo no âmbito deste estudo empírico. Realçamos, contudo, o grande investimento que é feito pela liderança de topo na criação das condições organizacionais para a observação de aulas, bem como o investimento na formação que permita sustentar as práticas.

Para além da referência à observação de aulas interpares que decorrem do PSVP, todos os participantes no estudo fizeram menção a práticas de colaboração, resultantes de uma dimensão organizativa (como as coadjuvações ou as equipas educativas previstas no âmbito do PI) como relevantes para um melhor desempenho profissional. Como constatamos, existem, pois, um conjunto de medidas organizacionais, que são colocadas em prática com a intencionalidade de promoverem a colaboração docente, materializadas: na criação de oportunidades de trabalho em par pedagógico de forma regular, na criação das equipas educativas, no âmbito do trabalho desenvolvido decorrente das medidas constantes do PI (como seja as que resultaram em criação de novas disciplinas e/ou fusão de disciplinas, que obrigam a esse trabalho em colaboração). Se, por um lado, estas medidas não pressupõem uma dimensão de supervisão interpares, não poderemos deixar de as referir, uma vez que criam situações propícias à reflexão sobre as práticas e as metodologias, conducentes a tomadas de decisão em conjunto, sendo para tal suficiente, como nos apresentam Alarcão e Tavares (2003), ao referirem-se a um cenário de supervisão clínica, associado à dimensão da formação contínua:

o desejo de reflectirem sobre a prática do seu ensino e a possibilidade de desfrutarem do conhecimento de processos metodológicos que lhes permitam analisar e reflectir sobre o que fazem, por que o fazem e com que objetivos e resultados. (p.121)

Q.3 Qual o papel das lideranças na implementação de processos de supervisão/colaboração no agrupamento X?

Destacamos já a intenção da liderança de quebrar com uma cultura de individualismo docente, atuando na dimensão organizacional com a introdução de medidas que colocam os docentes em interação pedagógica (como nas coadjuvações e no trabalho em parceria pedagógica no âmbito das medidas inscritas no PI) e na definição do PSVP para o agrupamento com a obrigatoriedade de observação de aulas interpares. Por outro lado, no capítulo 3.2.3, assinalamos a nossa interpretação dos testemunhos proferidos pelo diretor e restantes participantes, no que se refere ao estilo de liderança de topo, que se revelou democrática e distribuída, na medida em que propicia o envolvimento de todos, através da criação de ambientes reflexivos e de participação nos vários níveis da organização. Entendemos, assim, de acordo com Hargreaves e Fink (2007), estarmos perante uma liderança que “sustenta a liderança dos outros e, simultaneamente, depende dela”, apoiando-se no desenvolvimento e aprendizagem de todos, na disseminação dessa aprendizagem coletiva, sendo esta, por sua vez, indutora de uma melhoria também ela sustentável (p. 125).

Recuperando, assim, o terceiro objetivo do nosso estudo - (O3) Compreender o papel das lideranças na implementação das práticas de supervisão e colaboração, no agrupamento X - começamos por apresentar o que encontramos relativamente ao papel da liderança de topo que assume o *leme* da organização, criando as condições e dando espaço às lideranças intermédias para estimularem o envolvimento e a participação de todos, através da criação de espaços de reflexão conjunta e de aprendizagem em colaboração, como defendido por Fullan e Hargreaves (2000).

Neste âmbito, ao longo da análise apresentada no capítulo 3.2.3, inferimos a assunção de uma liderança partilhada, com grande protagonismo do diretor, mas com distribuição de responsabilidades às lideranças intermédias (que acompanham, apoiam, criam espaços de participação e reflexão onde atuam como pares) e com espaço para que lideranças informais possam surgir, numa lógica de envolvimento e participação de todos. Nos vários testemunhos

recolhidos foi possível evidenciar características e modos de ação nas lideranças intermédias conducentes à criação de espaços de diálogo, numa lógica de colaboração necessária à concretização do trabalho coletivo a que se propuseram no âmbito do PI em curso. Consideramos poder concluir que a liderança de topo cria as condições para essa operacionalização por parte das lideranças intermédias, com a finalidade última de mobilizar todos os agentes educativos, não sendo, possível, contudo, no âmbito deste estudo, concluir se esta postura é assumida por todas as lideranças, sendo esta uma eventual pista de investigação futura.

Q.4 Quais as perspetivas das lideranças e dos professores envolvidos acerca da supervisão/colaboração no agrupamento X?

Pretendíamos, ainda, neste estudo, dar resposta ao nosso quarto objetivo de investigação (O4) *Identificar as perspetivas das lideranças e dos professores do agrupamento X acerca da supervisão e da colaboração*, tendo para tal recorrido à análise dos testemunhos produzidos pelos participantes neste estudo.

O diretor, falando das vantagens da implementação da supervisão pedagógica, assinala que a ação do agrupamento tem de ser vista como um todo, sendo aí que se enquadra, entre outras medidas, as relativas à colaboração docente, que considera essenciais ao desenvolvimento pessoal e profissional dos seus professores e, conseqüentemente, para o desenvolvimento organizacional. Foi também isto que, no decurso da análise realizada no capítulo 3.2.2, inferimos dos vários testemunhos recolhidos. Ao longo da análise fomos, assim, identificando as conceções associadas à supervisão, encontrando, nos discursos proferidos pelos participantes no estudo, a assunção de que a supervisão horizontal numa lógica colaborativa é uma estratégia eficaz de melhoria de uma organização que se assume como aprendente. Foi transversal a todos os testemunhos palavras como *apoio*, *partilha* e *aprendizagem* associadas aos processos de supervisão e de colaboração. Podemos concluir que estes atores dão relevo à interação como um cenário em que é possível a aprendizagem (formação) em contexto da prática profissional. Parece-nos pertinente aqui recuperar o entendimento de Fialho (2021)

acerca da supervisão numa dimensão colaborativa como resposta à necessidade de implementar mudanças nas formas de ensinar e de aprender, em consonância com o processo em curso neste agrupamento de escolas. Assim, o autor, considera que “através da observação direta das práticas, da reflexão e da construção partilhada de conhecimento pedagógico”, é possível enfrentar desafios, melhorando a eficácia docente, em contextos de inovação e de promoção do desenvolvimento profissional (Ibid, p.89).

Q.5 Quais os fatores que favorecem/dificultam os processos de supervisão/colaboração no agrupamento X?

Na resposta a esta questão de investigação apresentaremos as principais conclusões em referência ao nosso sexto objetivo de investigação (O6) - Identificação das potencialidades e constrangimentos associados à colaboração e ao desenvolvimento profissional e organizacional no agrupamento de escolas X. Retomamos aqui o quadro teórico que apresentamos em 1.4, onde adotamos a concetualização da supervisão apresentada por Alarcão e Canha (2013), encarando a supervisão numa dimensão formativa e colaborativa de acompanhamento das dinâmicas de projetos, como é o caso do PI deste agrupamento. Constatamos que, em concordância com Roldão (2006), as medidas em curso no âmbito do PI do agrupamento de escolas X, têm como pilares o trabalho colaborativo docente, numa lógica de reflexão-ação para encontrar soluções para problemas, que exigem mudanças nas dimensões organizacional e pedagógica, que se traduzem, por sua vez, em desenvolvimento profissional docente e organizacional. Também Gaspar et al. (2012) defendem um quadro de supervisão sustentado na colaboração e na prática reflexiva, com contributos para o desenvolvimento profissional dos docentes e a evolução das organizações ao serviço da qualidade da educação, enquanto comunidades aprendentes. Assim, a identificação dos fatores que favorecem e/ou dificultam os processos de supervisão e colaboração tornam-se particularmente relevantes para a consecução das mudanças que o agrupamento de escolas X pretende implementar. Vimos, ao longo da análise apresentada no capítulo 3.1 e 3.2, que a estratégia de ação delineada foi acautelando várias dimensões críticas à implementação,

referindo a existência de processos de regulação que vão permitindo ajustar a ação de forma a conseguirem atingir os objetivos de melhoria a que se propõem.

Destacamos como fatores favorecedores dos processos de supervisão, os aspetos já mencionados relativamente ao empoderamento das lideranças intermédias, à disponibilização de formação em contexto, à criação de espaços de reflexão e de envolvimento dos atores educativos nas tomadas de decisão, à criação de medidas organizacionais que permitam o trabalho em equipa educativa, em parceria pedagógica e dando condições de trabalho (horário semanal) que garantam a possibilidade dessas dinâmicas ocorrerem de forma espontânea, em resposta aos problemas que os docentes vão identificando. Consideramos, pois, estar perante um contexto de uma escola reflexiva que, como nos apresentam Morgado e Silva (2019), exige a criação das condições de desenvolvimento profissional e organizacional e onde o papel das lideranças é fulcral.

Todos os participantes no estudo fizeram menção a práticas de colaboração, como as coadjuvações ou o trabalho nas equipas educativas, com referência a melhorias conseguidas a vários níveis, designadamente de aprendizagem em conjunto, apoio pelos pares (com conseqüente diminuição de sensação de isolamento no exercício da profissão), de melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Sinalizamos, também, a intenção da liderança de quebrar com uma cultura de individualismo docente através da introdução de medidas organizacionais promotoras do trabalho colaborativo. Entendemos, assim, que as medidas implementadas, à luz do entendimento apresentado por Leite e Pinto (2016), poderão ter favorecido os processos de supervisão através do recurso ao trabalho colaborativo, contribuindo desta forma para oportunidades de aprendizagem entre os docentes, mesmo que possa, ainda, não estar instalada uma cultura de colaboração generalizada a todo o agrupamento. Assume-se, desta forma, o desenvolvimento de processos colaborativos como necessários às mudanças que pretendem implementar e integrando o processo de inovação em curso. Pedras e Seabra (2016) identificam como uma barreira à concretização eficaz da supervisão baseada na prática colaborativa a prevalência de uma cultura de individualismo

que se concretiza numa indisponibilidade para a partilha, que, como vimos, não identificamos na voz dos participantes neste estudo.

Por outro lado, não podemos deixar de assinalar a possibilidade de existirem docentes que associam as práticas de supervisão a controlo e avaliação, gerando desconfianças que dificultam o abandono de uma cultura individualista na prática docente, conforme nos referem Miranda e Seabra (2019). Este foi um constrangimento identificado pelos participantes no estudo, tendo sido apresentadas formas de mitigação: a formação no contexto de implementação do PSVP, a adoção de um modelo de supervisão horizontal interpares e a adoção da terminologia *Intervisão* (conforme defende Martins (2017), citada em Miranda e Seabra, 2019, p.148). Assim, inferimos que, embora persistam concetualizações da supervisão pedagógica associadas ao pendor avaliativo que se vislumbram como uma dimensão crítica a acautelar, foi possível perceber que os participantes neste estudo reconhecem benefícios nos processos de supervisão instituídos no agrupamento. Todavia, referem, ainda, situações de resistência docente ao envolvimento nos processos de reflexão e de supervisão em colaboração, que poderão estar ou não associados à persistência da referida cultura (ainda que não generalizada) de individualismo docente, dimensão que deixamos como possível pista de investigação futura.

O diretor assinala, por sua vez, constrangimentos associados ao envelhecimento da classe docente, o que compromete o apoio numa lógica colaborativa a docentes com pouca experiência profissional e, ainda, a falta de recursos humanos para a implementação das ações, nomeadamente as que envolvem parcerias pedagógicas, que obrigam, por vezes, a alterações nas medidas em curso.

O diretor identifica, ainda, como uma dimensão crítica a acautelar o envolvimento dos atores educativos. Foi possível inferir de todos os testemunhos que esta dimensão é constantemente acautelada através da criação de espaços de partilha e reflexão e de liberdade de propostas de ação por parte dos vários atores educativos.

Vários testemunhos apontam, ainda, para a necessidade de mudança de “mentalidades” que é um processo lento e que acreditam conseguir através do envolvimento de todos em processos de reflexão e de tomada de decisão (como exemplificam através das jornadas pedagógicas que implementam com regularidade), bem como através da partilha de práticas e de processos de formação na prática e em colaboração (como a que ocorre no âmbito do PSVP). Estando o agrupamento de escolas num contexto de implementação de medidas inovadoras decorrente da operacionalização de recentes políticas educativas, interpretamos a referência à mudança de “mentalidades” como as alterações necessárias ao nível do pensamento dos atores educativos e, conseqüentemente, da sua ação, a que se refere Pacheco (2001), sendo essencial que num contexto de inovação curricular, os atores educativos entendam os motivos e as necessidades da mudança, corresponsabilizando-se pela mesma - “A reforma converte-se em inovação quando se verificam mudanças ao nível do pensamento e da acção dos actores educativos, principalmente dos professores” (p. 162). Das conclusões que fomos apresentando ao longo dos capítulos 3.1 e 3.2 constatamos que o envolvimento e a corresponsabilização de todos os atores educativos estão constantemente acautelados na ação estratégica do agrupamento, confirmada pelos participantes no estudo.

Q.6 Qual a perspetiva dos professores sobre o contributo da supervisão e do trabalho colaborativo, como alavanca de mudança e inovação pedagógica no agrupamento X?

O diretor salienta a importância dos processos em curso no seu agrupamento, no âmbito do desenvolvimento da organização, pretendendo um clima de abertura e de trabalho em colaboração, que fomente uma maior partilha e um maior conhecimento interpares. Inferimos das suas palavras uma conceitualização da supervisão numa lógica processual, “desenvolvimentista e transformadora”, “de natureza reflexiva e autonomizante assente em interações que, concretizadas em dinâmicas de realização e sustentadas por atitudes de abertura e corresponsabilização, se afirmam como instrumentos ao serviço do desenvolvimento” (Alarcão & Canha, 2013, p.83). A esta perspetiva da liderança de topo tentaremos apresentar as principais conclusões sobre os entendimentos das restantes

lideranças e professores participantes neste estudo, em resposta ao nosso quinto objetivo de investigação (O5) - Conhecer as perspectivas das lideranças e dos professores sobre o papel da supervisão, numa lógica colaborativa, no desenvolvimento profissional e organizacional.

Conforme apresentado no capítulo 3.2, encontramos evidências de posturas de abertura e corresponsabilização pela melhoria que pretendem implementar, assentes em interações com lógicas reflexivas sobre os processos pedagógicos em curso, em linha com as prioridades apresentadas pelo diretor. Identificam contributos dos processos de supervisão em que participam, concretizando-se em mudanças no clima da escola (com maior disponibilidade e motivação dos docentes para a colaboração através da partilha e da reflexão): na dimensão organizacional, com espaços emergentes de colaboração docente (muitas vezes espontâneos) e na dimensão relacional, tendo sido dado particular relevo às mudanças nas relações entre docentes de ciclos de ensino diferentes (com vantagem para os processos de articulação vertical).

No que diz respeito a contributos para a melhoria do desempenho individual enquanto docentes de uma organização que assume a necessidade de alterações nas práticas letivas no âmbito das medidas de inovação em curso, a aprendizagem na colaboração e interação com os pares foi um dos aspetos que foi possível identificar nos testemunhos dos docentes. Assim, é nessa interação com os pares que encontram a possibilidade de realizar aprendizagens ao nível das metodologias/estratégias de ensino-aprendizagem e/ou de procurar ajuda para novas formas de relação com os alunos, perante dificuldades que identificam. Tendo como referencial o quadro teórico que nos é apresentado por Cabral e Alves (2018), as interações que ocorrem num quadro de supervisão numa lógica de colaboração docente (nas dimensões organizacional e pedagógica, como é o caso do contexto deste agrupamento de escolas), são um meio de desenvolvimento profissional e organizacional, em particular quando pensadas e implementadas numa lógica reflexiva e de aprendizagem (individual e coletiva), como comprovamos nas palavras proferidas pelos professores participantes no estudo.

Vários docentes referiram exemplos de aprendizagens mais consolidadas por parte dos alunos. Podemos inferir destes testemunhos que a existência de observação de aula interpares e de dinâmicas de colaboração, de forma generalizada e regular, possa conduzir a eventuais mudanças nas práticas docentes pré-existentes, com conseqüente impacto nas aprendizagens dos alunos. Esta seria, contudo, uma dimensão que exigiria um aprofundamento da investigação. Deixamos aqui como possível pista de futura investigação a dimensão da colaboração docente no âmbito do desenvolvimento do PI associada ao impacto nas aprendizagens dos alunos.

Concluimos estas nossas considerações finais, voltando à nossa questão inicial de investigação - ***De que forma professores e respetivas lideranças do agrupamento de escolas X desenvolvem e entendem os processos de supervisão e colaboração, como suporte à inovação que pretendem introduzir?*** -, destacando que, apesar das limitações que fomos evidenciando, é possível afirmar que os professores e lideranças participantes neste estudo reconhecem a importância do desenvolvimento dos processos de inovação numa lógica de colaboração, sustentada na interação e na reflexão conjunta como promotoras da aprendizagem individual e coletiva, com contributos para o desenvolvimento profissional docente e organizacional.

Foi possível através dos seus testemunhos inferir que a organização assume a inovação como um processo aberto e multidimensional, tal como nos é apresentado por vários autores (Crosscombe, 2018; Fullan, 2016 e Tavares, 2019), assumindo os atores educativos um papel central na sua implementação. Constatamos que a implementação de medidas é alvo de monitorização, associada também a dinâmicas de colaboração e reflexão, que têm vindo a originar, ao longo do tempo, abandono de algumas medidas e integração de outras na rotina da organização (por exemplo, a generalização das práticas de supervisão interpares e das jornadas pedagógicas de reflexão). Estas mudanças são reflexo de contributos para o desenvolvimento profissional docente e da organização à luz do quadro teórico que apresentamos em 1.4. Nestas mudanças surgem referências a alterações nas práticas

docentes, nomeadamente as que dizem respeito ao exercício de colaboração reflexiva sobre as práticas pedagógicas, existindo, contudo, como referimos em 3.2, dimensões críticas como as que reportam a mudanças nas crenças, que parecem não estar completamente ultrapassadas. Se é verdade que, neste agrupamento de escolas, a inovação é encarada como um processo, onde os docentes têm espaço para a experimentação, que conduz à formulação e reformulação de processos; também é verdade que existe investimento para que os docentes encontrem sentido nas medidas que estão a operacionalizar, como nos refere Jesus e Azevedo (2021), tentando “o reconhecimento de que cada um contribui para a melhoria do sistema mais amplo e beneficia da mesma melhoria” (p.47).

Encontramos, assim, na estratégia delineada uma priorização coletiva da necessidade de mudança na cultura docente, através da criação de oportunidades de interação, partilha e reflexão colaborativa, que, no caso das medidas implementadas no âmbito do PSVP, incidem sobre os “modos de agir profissional”, dando, assim, contributos para o desenvolvimento profissional e organizacional, conforme nos sugere Fialho (2021, p.47). Alarcão e Tavares (2003) apresentam-nos uma concetualização da supervisão numa interação entre as dimensões da aprendizagem e do desenvolvimento, sustentadas em processos que recorrem à autorreflexão e autoformação, que se coaduna com os encontrados neste agrupamento de escolas. No âmbito deste estudo empírico fomos assinalando evidências que nos permitiram concluir estar perante uma organização “em que os professores se entre-ajudam a desenvolver-se e a melhorar a sua actividade de ensino e educação, numa escola que, também ela, se encontra num processo de desenvolvimento e de aprendizagem” (Alarcão & Tavares, 2003, p.129).

Fullan (2016), por sua vez, destaca que os múltiplos significados e crenças dos agentes educativos influenciam a fase de implementação das medidas de inovação pedagógica, com a possibilidade de manifestação de atitudes de resistência docente, como as que fomos pontuando ao longo da análise dos testemunhos dos participantes neste estudo. O mesmo autor acentua a importância da liderança partilhada, do desenvolvimento profissional e da

colaboração entre os membros da comunidade educativa para promover mudanças que possam contrariar essa resistência. Também Lima e Fialho (2016) defendem que organizações em que os professores baseiam a sua ação, enquanto agentes educativos, em atitudes de partilha, discussão e reflexão sobre os modos de trabalho, ultrapassam mais facilmente a complexidade e os desafios de um contexto educativo do século XXI. Nas práticas do agrupamento de escolas x, foi possível constatar o exercício dessa liderança partilhada, fundada na promoção do envolvimento de todos os atores educativos numa lógica colaborativa e contínua de aprendizagem e melhoria. O diretor assume, contudo, uma liderança mais diretiva no apontar de caminhos para o cumprimento dos objetivos da organização, sendo, no envolvimento dos atores que os mobiliza para a ação, criando os espaços para a experimentação e para a aprendizagem em conjunto.

Assim, concluímos que no agrupamento de escolas em estudo é dado um papel central aos professores no contexto dos processos de inovação em curso, assumindo, em concordância com Pacheco (2001), que a mudança se concretiza na sua ação. Foi possível constatar a presença da dimensão da corresponsabilização, com o envolvimento de todos os atores nos processos de decisão, conforme nos apresenta Alarcão e Canha (2013), numa lógica de desenvolvimento profissional potenciado por “experiências colaborativas de aprendizagem e formação” (p.52), nas quais os professores participantes no estudo se identificam. Por outro lado, nos testemunhos foi possível entrever existirem, ainda, no agrupamento, alguns entendimentos divergentes acerca das práticas de supervisão e dos modos de trabalho colaborativo que importa acautelar, pois como defende Canário (1996) torna-se essencial a apropriação da necessidade de mudar por parte dos vários atores educativos, sem a qual a inovação pedagógica e o desenvolvimento organizacional podem não se concretizar.

Estamos conscientes de que não é possível extrapolar as conclusões resultantes deste estudo empírico a outros contextos similares, dadas as limitações resultantes de se tratar de um estudo de caso. Também, como fomos referindo ao longo do capítulo 3.2, existem limitações ao estudo que não nos permitem generalizar as nossas inferências a toda a organização, pois,

apesar das correlações estabelecidas entre o analisado nos documentos e nos testemunhos dos participantes, fomos desvelando alguns aspetos de diferentes entendimentos por parte de outros atores educativos que não foi possível ouvir no âmbito desta investigação, dada a limitação de tempo. Esperamos, contudo, que a análise empreendida e as conclusões, extraídas e balizadas no quadro teórico de referência que apresentamos, possam dar contributos para a reflexão interna sobre os processos em curso no agrupamento de escolas X. Acreditamos, por outro lado, ter lançado pistas de investigação futura para um aprofundamento das conexões entre a inovação, supervisão e liderança, nesta e noutras realidades socioeducativas. Neste sentido, mantém-se a pertinência de investigar como as escolas e os atores educativos se apropriam dos processos de inovação, como os protagonizam (com recurso ou não a processos de supervisão e colaboração docente) e quais as consequências dessas ações. Tendo presente as pistas de investigação que este estudo nos foi revelando, destacamos a importância de explorar, neste e noutros contextos similares, as dimensões onde identificamos aspetos críticos que podem colocar em causa os processos de inovação pedagógica em curso, impedindo a construção de verdadeiras comunidades aprendentes nas escolas. Novos e mais aprofundados estudos poderão dar importantes contributos para a melhoria contínua do serviço prestado pelas escolas e para a compreensão da forma como as políticas educativas estão a ser executadas. Assim, deixamos como sugestões para aprofundamento, algumas pistas de investigação que abordem, entre outras dimensões possíveis, as seguintes problemáticas:

- Cultura escolar, nomeadamente explorando o que pode interferir na transição de uma cultura docente individualista para uma cultura de colaboração docente efetiva;
- Práticas de trabalho docente, nomeadamente, investigando a existência de práticas de hétero e auto-reflexão e em que medida os professores reveem e adaptam as suas práticas com base em lógicas de reflexão e de melhoria contínua;

- Envolvimento das lideranças intermédias, investigando o seu papel no acompanhamento e apoio à implementação de medidas de inovação educacional, nomeadamente na criação de espaços de reflexão que assegurem a correta monitorização das medidas em curso;
- Impacto nas aprendizagens dos alunos, investigando como os processos de supervisão colaborativa podem, em última instância, influenciar as aprendizagens dos alunos, num contexto de práticas pedagógicas inovadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (org.) (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Edições Almedina, S.A.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barroso, J. (2004). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Universidade Aberta.
- Behrens, M. A., & Rodrigues, D. G. (2014). Paradigma emergente: um novo desafio. *Pedagogia em ação*, 6(1), 51-64.
<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/9233>.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cabral, I., & Alves, J. M. (2018). Para um modelo Integrado de Inovação pedagógica e melhoria das Aprendizagens. In I. Cabral & J. M. Alves (Orgs.), *Inovação pedagógica e mudança educativa: Da teoria à(s) prática(s)*. Faculdade de Educação e Psicologia, 5-30.
https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/FEP_UCP_2018_Inovacao_Pedagogica_e_Mudanca%20Educativa.pdf
- 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*. 59-76. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cardoso, A. P. O. (1997). Educação e inovação. *Millenium*, 6.
<https://core.ac.uk/download/pdf/70643217.pdf>
- Cosme, A. (2018). *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): Estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do despacho nº 5908/2017*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/estudo_pafc.pdf
- Coutinho, C. P. (2021). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina.
- Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris: INRP.
- Crosscombe, N. (2018). *Innovation*. Brock Education Journal, 27(2), 48-52.
<https://journals.library.brocku.ca/brocked/index.php/home/article/view/576>
- Delors, J.; Al Mufti, I.; Amagi, A.; Carneiro, R.; Chung, F.; Geremek, B. et al. (1998). *Educação: Um Tesouro a Descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*.
http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf

- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade - Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fialho, I. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares*, 7(2), 18-37.
<http://hdl.handle.net/10174/20331>
- Fialho, I. (2021). Supervisão da prática letiva. Percursos de formação colaborativa. In Barreira, C., Oliveira, I. (Ed.), *Supervisão e Desenvolvimento Profissional Docente*, LE@D, Universidade Aberta. <https://doi.org/10.34627/leadw.2021.2>
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas - Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34465-6
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000) *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA.
- Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Routledge.
- Gaspar, I., Seabra, F. & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57.
<https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3374>
- Gaspar, M. I., Pereira, A., Oliveira, I, Teixeira, A. (2015). *Modelos para Ensinar: escolhas do professor*. Chiado Editora.
- Glatter, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In A. Nóvoa (Ed.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gonçalves, I. M. B. R. (2020). *Potencialidades da supervisão e do trabalho colaborativo entre professores na sala de aula do futuro*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação). <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/47224>
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Jesus, P., & Azevedo, J. (2021). Inovação educacional. O que é? Porquê? Onde? Como?. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (20), 21-55.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9683>
- Leite, C., & Pinto, C. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, (48), 69-91. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/102379>
- Lima, J. A. de, & Fialho, A. (2016). Colaboração entre Professores e Perceções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 2(1), 27-53. https://doi.org/10.14195/1647-8614_49-2_2
- Lima, L. C. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (Especial), 172-192.
<https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/8505>
- Lourenço, E.C.F. (2018). *Da coadjuvação ao trabalho colaborativo e do trabalho colaborativo à supervisão pedagógica: Impactos no Desenvolvimento Profissional dos Docentes e nas Aprendizagens dos Alunos*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do

- Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal).
<http://repositorio.ipvc.pt/handle/20.500.11960/2086>
- Machado, J. (2016). Os professores e a gestão da mudança educativa. Implicações de uma proposta de supervisão entre pares. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Professores e escola. Conhecimento, formação e ação*. Universidade Católica Editora, 97-111.
<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22450/1/Os%20professores%20e%20a%20gest%C3%A3o.pdf>
- Marinho, P., Leite, C., & Fernandes, P. (2019). "GERM infeccioso" nas culturas escolares: possibilidades e limites da política de autonomia e flexibilização curricular em Portugal.
<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/126828/2/392293.pdf>
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Miranda, H. M. C. G., & 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.
<https://doi.org/10.5585/dialogia.N33.15411>
- Morgado, J. (2018). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morgado, J. C., & Silva, C. (2018). Contextualização, articulação, flexibilidade e autonomia curricular. In I. Viana et al. (Eds.), *Ensino transversal: Flexibilidade curricular e inovação*. 39-51. Centro de Investigação em estudos da Criança, Instituto da Educação, Universidade do Minho.
- Morgado, J. C., & Silva, C. (2019). Articulação curricular e inovação educativa: Caminhos para a flexibilidade e a autonomia. In J. C. Morgado, I. C. Viana & J. A. Pacheco (Orgs.), *Curriculo, inovação e flexibilização*. De Facto Editores, 129-148.
- Nóvoa, A. D. S. da (2015). VIII SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E II COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES Transnacionalização das Políticas Educacionais: Impactos na formação docente. *Revista de Ciências Humanas*, 16(27), 160-179. Disponível em:
<https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/1924/1939>
- Oliveira, C. N. X. (2020). *Supervisão colaborativa - Práticas profissionais e o papel das lideranças - Estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal). <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9857>
- Oliveira, I., & Courel, C. (2014). Mudança e inovação em educação: o compromisso dos professores. *Revista Interações*, 9(27). <https://doi.org/10.25755/int.3404>
- Oliveira, I., & Santos, M.G. (2016). Perceções sobre práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas. In C. Mesquita, M.V. Pires & Lopes (Eds.), *Livro de Atas de INCTE*, 600-608. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9770>
- Pacheco, J. A. (2001). *Curriculo: Teoria e Práxis*. Porto Editora.

- Pedras, S., & Seabra, F. (2016). Supervisão e colaboração: contributos para uma relação. *Revista Transmutare*, 1(2), 293-312.
<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/4379>
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança na educação: Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA.
- Pinto, C. P. G. F., & Gonçalves, D. (2020). Conceções sobre a supervisão pedagógica: prática(s) e teoria(s) de uma instituição pública. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (Especial), 193-214. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8506>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Reis-Cabral, A., & Sousa, J. (2021). Desafios da Autonomia e Flexibilização Curricular: Estudo de Caso no Agrupamento de Escolas. *Humanidades & Tecnologia (FINOM)*, 28, 71-99.
http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/1521/112
- Ribeiro, H. I. D. D. (2015). *A Observação de Pares como Estratégia de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional - A Visão dos Professores do 1º CEB*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal).
<https://repositorio.utad.pt/handle/10348/5697>
- Roldão, M. C. (2006). Trabalho Colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas? *Noesis*, nº66, 22-23.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo66.pdf
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (Eds.). (2018). *Gestão curricular. Para a autonomia das escolas e professores*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf
- Sancho-Gil, J. M. (2018). Innovación y enseñanza. De la “moda” de innovar a la transformación de la práctica docente. *Educación*, 41(1), 12-20.
<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29523>
- Seabra, F., Mouraz, A., Henriques, S., & Abelha, M. (2021). Teacher supervision in educational policy and practice: Perspectives from the External Evaluation of Schools in Portugal. *Education Policy Analysis Archives*, 29. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6486>
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Fundação Manuel Leão.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com Estudos de Casos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, F. G. de O. (2019). O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. *Educación*, 44, e4/ 1–19. <https://doi.org/10.5902/1984644432311>
- Trindade, R. (2018). Gestão autónoma e flexível do currículo: Contributo para uma reflexão. In R. T. (Coord.) (Ed.), *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: Relatos de práticas* (pp. 11-28). Alfragide: Leya Educação
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. (3ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

United Nations. (2015). *Agenda da Educação 2030 - Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros (2018).
Diário da República: I Série, n.º 129.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>
- Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros (2018).
Diário da República: I Série, n.º 129.
<https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>
- Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, do Ministério da Educação (2008). Diário da República: I Série, n.º 79.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>
- Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, do Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República: I Série, n.º 126.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2012/07/12600/0334003364.pdf>
- Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro, do Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República: II Série, n.º 192.
<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2012/10/192000000/3334433346.pdf>
- Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, da Educação (2019). Diário da República: I Série, n.º 111. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2019/06/11100/0295402957.pdf>
- Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro, da Educação (2021). Diário da República: I Série, n.º 243. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2021/12/24300/0021600223.pdf>
- Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2017). Diário da República: II Série, n.º 128.
<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2017/07/128000000/1388113890.pdf>

ANEXOS

ANEXO I - Carta de pedido de autorização do estudo

Carta de pedido para autorização de realização do estudo

Exmo. Senhor Diretor do AE X,

Assunto: Autorização para realização de um estudo de caso

Maria Teresa Nogueira Lima de Andrade, professora de Biologia/Geologia do Agrupamento de Escolas Visconde de Juromenha, em situação de mobilidade estatutária na Direção-Geral da Educação, encontra-se a desenvolver um estudo de caso sobre “O papel da supervisão colaborativa no contexto de implementação de um plano de inovação - da teoria à prática - um estudo de caso”, para obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica, na Universidade Aberta, sob a orientação da Professora Luísa Aires.

O estudo pretende identificar como os atores de uma determinada equipa educativa e respetivas lideranças desenvolvem e entendem a colaboração e os processos de supervisão, no âmbito do desenvolvimento das medidas previstas no plano de inovação do agrupamento, como suporte à inovação que pretendem introduzir.

Para dar resposta aos objetivos do estudo será necessário recorrer à análise documental e a entrevistas semiestruturadas aos vários atores educativos - diretor, lideranças intermédias, professores de uma equipa educativa envolvida nas medidas implementadas.

Neste âmbito, vem solicitar a V/ Exa. autorização para a realização do estudo, com a consulta dos documentos internos relevantes (projeto educativo, plano de inovação, outros documentos de planificação, monitorização, avaliação do plano de inovação em curso) e a realização das entrevistas indispensáveis para a recolha de toda a informação necessária à concretização do estudo de caso.

Os dados recolhidos serão utilizados apenas para efeito da investigação em curso, garantindo-se o anonimato do agrupamento e de todos os intervenientes envolvidos. Considerando que os resultados do estudo terão relevância para futuras tomadas de decisão das lideranças e das equipas educativas envolvidas, apresenta-se a disponibilidade para a divulgação interna dos mesmos.

Na expectativa de que esta solicitação tenha de V/ Exa. a maior receptividade e tendo em consideração a relevância da colaboração da liderança de topo da unidade orgânica que dirige, sem a qual não seria possível a realização do presente estudo, manifesto a minha disponibilidade para qualquer informação adicional que considere necessária.

Com os melhores cumprimentos,

Maria Teresa Andrade

ANEXO II - Declaração de consentimento informado

Consentimento Informado

A presente colaboração, através da realização de entrevista/participação em *focus group*, insere-se no âmbito da dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica (Universidade Aberta), elaborada por Maria Teresa Andrade, com a orientação da Professora Doutora Maria Luísa Aires, sob o tema *O papel da supervisão colaborativa no contexto de implementação de um plano de inovação - da teoria à prática - um estudo de caso*.

Encontrando-se o agrupamento de escolas a que pertence a implementar um processo de inovação pedagógica desde 2018, no âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, apresenta o contexto de estudo que poderá dar resposta ao problema/questão de investigação identificado - *De que forma professores e respetivas lideranças do agrupamento X desenvolvem e entendem os processos de supervisão e colaboração como suporte à inovação que pretendem introduzir?*

O estudo pretende identificar como os docentes e lideranças desenvolvem e entendem a colaboração e os processos de supervisão, no âmbito da operacionalização de medidas previstas nos seus documentos orientadores, como suporte à inovação e mudança que pretendem introduzir, num contexto de autonomia e flexibilidade curricular.

Acrescenta-se que a realização das entrevistas cumprirá os requisitos éticos de um estudo desta natureza. Assim, a participação é voluntária, reforçando-se, contudo, a importância da partilha das experiências dos profissionais (lideranças e docentes) envolvidos para o estudo em causa e garantindo a confidencialidade e o anonimato em todos os documentos que serão produzidos. Todos os dados recolhidos são confidenciais e apenas serão utilizados no âmbito deste trabalho. Para maior fiabilidade da transcrição da entrevista e da análise das respostas dadas, solicita-se autorização para efetuar a gravação da mesma. As informações recolhidas serão anonimizadas e as gravações destruídas, após transcrição e validação pelos respetivos participantes.

A duração esperada é de 30 a 45 minutos.

Tomei conhecimento da finalidade do estudo e compreendo que a minha participação é voluntária, tendo sido informado(a) que poderei recusar sem qualquer tipo de prejuízo. Entendo que a informação obtida é confidencial e que todos os dados pessoais recolhidos nunca serão revelados em qualquer documento publicado na sequência deste estudo, nem fornecidos a terceiros. Autorizo a gravação e transcrição da entrevista nos termos acima referidos.

Entendi e aceito participar neste estudo.

Assinatura: _____ Data ____/____/_____

ANEXO III - Guião orientador da entrevista ao diretor do Agrupamento de Escolas X

MATRIZ DO GUIÃO DA ENTREVISTA (Diretor do Agrupamento de Escolas X)

O papel da supervisão colaborativa no contexto de implementação de um plano de inovação - da teoria à prática - um estudo de caso

Questão de partida:

De que forma professores e respetivas lideranças do agrupamento X desenvolvem e entendem os processos de supervisão e colaboração como suporte à inovação que pretendem introduzir?

BLOCOS	Objetivos	Questões
Contextualização da entrevista	<p>Informar sobre os objetivos do estudo.</p> <p>Motivar para a entrevista, assinalando a importância do seu contributo para o estudo.</p> <p>Garantir a confidencialidade e anonimato dos participantes.</p>	<p>Apresentação e motivo da entrevista, explicitando os objetivos do estudo e garantindo a confidencialidade e anonimato dos participantes.</p> <p>Destacar a importância da recolha da opinião do entrevistado para o estudo, enquanto líder da organização.</p> <p>Solicitar autorização para a gravação em suporte áudio para posterior transcrição.</p>
Percurso pessoal/profissional	<p>Caracterizar o entrevistado</p>	<p>Pedir para falar um pouco do seu percurso pessoal e profissional (Idade, género, formação académica, situação profissional, tempo de serviço docente e no agrupamento, experiência profissional, número de anos na direção do agrupamento, outros cargos exercidos)</p>
Inovação	<p>O1. Identificar as medidas de inovação pedagógica do agrupamento X que tenham associados processos de supervisão/colaboração no seu desenvolvimento/conceção.</p>	<p>P.1 Enquanto líder de topo da organização como entende a inovação?</p> <p>P.2 O que levou a escola (e desde quando) a adotar um processo de inovação? (Pedir para contar a história)?</p> <p>P.3 Na sua perspetiva, enquanto líder, qual a importância da supervisão e colaboração no desenvolvimento de medidas inovadoras?</p> <p>P.4 Indique em que medida, na conceção e/ou operacionalização do Plano de Inovação, estão/estiveram associados processos de colaboração e/ou de supervisão. Exemplifique, referindo o que considera que são aspetos indispensáveis à mudança que pretendiam implementar.</p>

<p style="text-align: center;">Supervisão e Colaboração</p>	<p>O2. Identificar práticas de supervisão e colaboração no agrupamento X.</p> <p>O3. Compreender o papel das lideranças na implementação das práticas de supervisão e colaboração, no agrupamento X.</p> <p>O4. Identificar as percepções das lideranças e dos professores do agrupamento X acerca da supervisão e colaboração.</p>	<p>P.5 Que práticas de colaboração/supervisão e que forma de organização desse trabalho existem no agrupamento e como evoluíram? Pedir para exemplificar com ações em concreto, referindo-se brevemente a como operacionalizam, como monitorizam e em que contextos está mais presente</p> <p>P.6 Quais as práticas de colaboração/supervisão que considera cruciais para os objetivos de melhoria a que se propuseram no âmbito do processo de inovação em curso e porquê?</p> <p>P.7 No caso específico do seu agrupamento qual o papel das lideranças intermédias na implementação das práticas de supervisão/colaboração? Qual o seu papel no acompanhamento das medidas no âmbito do processo de inovação que têm em curso?</p> <p>P.8. Na sua perspetiva como tem sido encarada, pelas lideranças intermédias e pelos professores, de um modo geral, a supervisão pedagógica e a colaboração? Como a entendem? O que mudou desde o início da implementação? Quais os principais constrangimentos e como os tentaram ultrapassar?</p>
<p style="text-align: center;">Desenvolvimento profissional e organizacional</p>	<p>O5. Conhecer as percepções das lideranças e dos professores sobre o papel da supervisão/colaboração no desenvolvimento profissional e organizacional.</p> <p>O.6 Identificar potencialidades e constrangimentos associados à colaboração e ao desenvolvimento profissional e organizacional no agrupamento X.</p>	<p>P.9 Na sua perspetiva, de que modo os processos de supervisão e colaboração implementados contribuem para a melhoria profissional dos docentes (para o seu desenvolvimento profissional) e também para os processos de melhoria da vossa organização (desenvolvimento organizacional)? Exemplifique com o que considera que foi conseguido nessas duas dimensões e refira os principais constrangimentos.</p>
<p style="text-align: center;">Conclusão da entrevista</p>	<p>Dar a oportunidade ao entrevistado de acrescentar mais algum aspeto que considere relevante. Agradecer a colaboração.</p>	<p>Pretende acrescentar algo ou focar algum aspeto que não tenha sido abordado e que considere importante para os objetivos desta investigação?</p>

**ANEXO IV - Guião orientador da entrevista ao coordenador da supervisão pedagógica do
Agrupamento de Escolas X**

MATRIZ DO GUIÃO DA ENTREVISTA (Coordenador da Supervisão Pedagógica do Agrupamento de Escolas X)

O papel da supervisão colaborativa no contexto de implementação de um plano de inovação - da teoria à prática - um estudo de caso

Questão de partida:

De que forma professores e respetivas lideranças do agrupamento X desenvolvem e entendem os processos de supervisão e colaboração como suporte à inovação que pretendem introduzir?

BLOCOS	Objetivos	Questões
Contextualização da entrevista	<p>Informar sobre os objetivos do estudo. Motivar para a entrevista, assinalando a importância do seu contributo para o estudo.</p> <p>Garantir a confidencialidade e anonimato dos participantes.</p>	<p>Apresentação e motivo da entrevista, explicitando os objetivos do estudo e garantindo a confidencialidade e anonimato dos participantes.</p> <p>Destacar a importância da recolha da opinião do entrevistado para o estudo, enquanto liderança intermédia da organização.</p> <p>Solicitar autorização para a gravação em suporte áudio para posterior transcrição.</p>
Percurso pessoal/profissional	<p>Caracterizar o entrevistado.</p>	<p>Pedir para falar um pouco do seu percurso pessoal e profissional (Idade, género, formação académica, situação profissional, tempo de serviço docente e no agrupamento, experiência profissional, número de anos no agrupamento, outros cargos exercidos)</p>
Inovação	<p>O1. Identificar as medidas de inovação pedagógica do agrupamento X que tenham associados processos de supervisão/colaboração no seu desenvolvimento/conceção.</p>	<p>P.1 Estando o vosso agrupamento a implementar desde 2018 um processo de inovação pedagógica, gostaria que partilhasse um pouco da sua experiência enquanto coordenadora dos processos de supervisão e colaboração no agrupamento. Na sua perspetiva, que importância atribui aos processos de supervisão e colaboração no desenvolvimento das medidas inovadoras que desenharam?</p> <p>P.2 Indique em que medida, na conceção e/ou operacionalização do Plano de Inovação do vosso agrupamento, estão/estiveram associados processos de colaboração e/ou de supervisão. Se possível refira-se às principais medidas de inovação pedagógica que implementaram e que estão ou estiveram suportadas por processos de colaboração e/ou de supervisão.</p>

<p style="text-align: center;">Supervisão e Colaboração</p>	<p>O2. Identificar práticas de supervisão e colaboração no agrupamento X.</p> <p>O3. Compreender o papel das lideranças na implementação das práticas de supervisão e colaboração, no agrupamento X.</p> <p>O4. Identificar as percepções das lideranças e dos professores do agrupamento X acerca da supervisão e colaboração.</p>	<p>P.3 Que práticas de colaboração/supervisão e que forma de organização desse trabalho existem no agrupamento e como evoluíram? Pedir para exemplificar com ações em concreto, referindo-se brevemente a como operacionalizam, como monitorizam e em que contextos está mais presente</p> <p>P.4 Quais as práticas de colaboração/supervisão que considera cruciais para os objetivos de melhoria a que se propuseram no âmbito do processo de inovação em curso e porquê?</p> <p>P.5 No caso específico do seu agrupamento qual o seu papel, enquanto coordenadora, na implementação das práticas de supervisão/colaboração? Qual o seu papel no acompanhamento das medidas no âmbito do processo de inovação que têm em curso? Existem outras lideranças intermédias envolvidas? Como é regulado este processo?</p> <p>P 6. Na sua perspetiva como tem sido encarada, pelas lideranças intermédias e pelos professores, de um modo geral, a supervisão pedagógica e a colaboração? Como a entendem? O que mudou desde o início da implementação? Quais os principais constrangimentos e como os tentaram ultrapassar?</p>
<p style="text-align: center;">Desenvolvimento profissional e organizacional</p>	<p>O5. Conhecer as percepções das lideranças e dos professores sobre o papel da supervisão/colaboração no desenvolvimento profissional e organizacional.</p> <p>O.6 Identificar potencialidades e constrangimentos associados à colaboração e ao desenvolvimento profissional e organizacional no agrupamento X.</p>	<p>P.7 Na sua perspetiva, de que modo os processos de supervisão e colaboração implementados contribuem para a melhoria profissional dos docentes (para o seu desenvolvimento profissional) e também para os processos de melhoria da vossa organização (desenvolvimento organizacional)? Exemplifique com o que considera que foi conseguido nessas duas dimensões e refira os principais constrangimentos.</p>
<p style="text-align: center;">Conclusão da entrevista</p>	<p>Dar a oportunidade ao entrevistado de acrescentar mais algum aspeto que considere relevante. Agradecer a colaboração.</p>	<p>Pretende acrescentar algo ou focar algum aspeto que não tenha sido abordado e que considere importante para os objetivos desta investigação?</p>

ANEXO V - Guião orientador do *focus group*

MATRIZ DO GUIÃO DO *FOCUS GROUP* (Docentes do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Agrupamento X)

O papel da supervisão colaborativa no contexto de implementação de um plano de inovação - da teoria à prática - um estudo de caso

Questão de partida:

De que forma professores e respetivas lideranças do agrupamento X desenvolvem e entendem os processos de supervisão e colaboração como suporte à inovação que pretendem introduzir?

BLOCOS	Objetivos	Questões
Contextualização da entrevista	<p>Informar sobre os objetivos do estudo. Motivar para a entrevista, assinalando a importância do contributo de cada um para o estudo. Garantir a confidencialidade e anonimato dos participantes. Informar que não existem respostas certas ou erradas, pretendendo-se que cada um partilhe a sua experiência no agrupamento no âmbito do processo de inovação em curso e dos processos de colaboração docente e de supervisão em que têm participado.</p>	<p>Apresentação e motivo da entrevista, explicitando os objetivos do estudo e garantindo a confidencialidade e anonimato dos participantes. Destacar a importância da recolha da opinião de todos para o estudo, enquanto docentes envolvidos em processos de inovação pedagógica. Solicitar autorização para a gravação em suporte áudio para posterior transcrição.</p>
Percurso pessoal/profissional	<p>Caracterizar os participantes.</p>	<p>Pedir para se apresentarem e falarem um pouco do seu percurso pessoal e profissional (Idade, género, formação académica, situação profissional, tempo de serviço docente e no agrupamento, experiência profissional, número de anos no agrupamento, cargos exercidos, outros que considerem relevantes).</p>
Inovação	<p>O1. Identificar as medidas de inovação pedagógica do agrupamento X que tenham associados processos de supervisão/colaboração no seu desenvolvimento/conceção.</p>	<p>P.1 Estando o vosso agrupamento a implementar desde 2018 um processo de inovação pedagógica, gostaria que partilhassem um pouco da vossa experiência no desenvolvimento de medidas de inovação pedagógica em que estejam ou tenham estado diretamente envolvidos. Refiram-se, em particular, aqueles em que consideram que existiram processos de colaboração docente/supervisão.</p> <p>P.2 De acordo com a vossa experiência que importância atribuem aos processos de supervisão e colaboração no desenvolvimento das medidas inovadoras que referiram?</p>

<p style="text-align: center;">Supervisão e Colaboração</p>	<p>O2. Identificar práticas de supervisão e colaboração no agrupamento X.</p> <p>O3. Compreender o papel das lideranças na implementação das práticas de supervisão e colaboração, no agrupamento X.</p> <p>O4. Identificar as percepções das lideranças e dos professores do agrupamento X acerca da supervisão e colaboração.</p>	<p>P.3 Pedir para que falem das práticas de colaboração/supervisão em que estão (ou estiveram) envolvidos. Como as operacionalizam, como as monitorizam, com que objetivos as desenvolvem? O que tem mudado? Pedir para que exemplifiquem com casos concretos.</p> <p>P.4 No caso específico do vosso agrupamento qual consideram ser o papel das lideranças (de topo e intermédias) neste processo? Como caracterizam a sua intervenção? Qual a vossa experiência?</p> <p>P.5 Tendo por referências as práticas de colaboração/supervisão que partilharam, quais as que consideram cruciais para os objetivos de melhoria a que se propuseram no âmbito do processo de inovação em curso e porquê? O que mudou desde o início da implementação? Quais os principais constrangimentos e como os tentaram ultrapassar?</p>
<p style="text-align: center;">Desenvolvimento profissional e organizacional</p>	<p>O5. Conhecer as percepções das lideranças e dos professores sobre o papel da supervisão/colaboração no desenvolvimento profissional e organizacional.</p> <p>O.6 Identificar potencialidades e constrangimentos associados à colaboração e ao desenvolvimento profissional e organizacional no agrupamento X.</p>	<p>P.6 Na vossa perspetiva e de acordo com a experiência de cada um, de que modo os processos de supervisão e colaboração implementados contribuíram para um melhor desempenho profissional (para o seu desenvolvimento profissional) e também para os processos de melhoria da vossa organização (desenvolvimento organizacional)? Tentem exemplificar com o que consideram que foi conseguido nessas duas dimensões, referindo-se também às potencialidades e aos principais constrangimentos.</p>
<p style="text-align: center;">Conclusão da entrevista</p>	<p>Dar a oportunidade aos participantes de acrescentar mais algum aspeto que considerem relevante. Agradecer a colaboração.</p>	<p>Pretende acrescentar algo ou focar algum aspeto que não tenha sido abordado e que considere importante para os objetivos desta investigação?</p>

ANEXO VI - Matriz de categorização

Matriz de categorias		
Categoria	Subcategorias	Descrição
Inovação	Conceções da inovação	Como entendem a inovação (processo ou produto); intencionalidade; finalidades da inovação; relações mudança/inovação.
	Monitorização e avaliação das medidas	Como? Quem está envolvido? Que consequências - abandono de medidas, alterações, mudanças introduzidas?"
	Medidas inovadoras em implementação	Que medidas? Referências às equipas educativas, à fusão de disciplinas, a formas de trabalho em parceria pedagógica, entre outras medidas identificadas no decurso da análise documental.
	Mudanças introduzidas	Que mudanças? Dimensão macro - relativa a medidas organizacionais instituídas; evidências de redes de aprendizagem colaborativa; de processos de supervisão instituídos; Dimensão meso/micro - associada ao que se pode encontrar relativamente a mudanças nas práticas docentes/estratégias de ensino-aprendizagem e na relação/colaboração docente.
	Aspetos críticos	Que constrangimentos à implementação das medidas?
Categoria	Subcategorias	Descrição
Supervisão	Dinâmicas de colaboração docente	Que práticas de colaboração docente?
	Conceções da supervisão	Como concebem a supervisão pedagógica? Supervisão e avaliação; supervisão numa dimensão colaborativa; supervisão numa dimensão de aprendizagem e partilha.
	Formas de operacionalização	Que formas de operacionalização das práticas de supervisão? Como, na prática, implementam a SVP?
	Intencionalidade	Supervisão para quê, com que objetivos?
	Vantagens da implementação	O que melhorou - ao nível do clima de escola, do trabalho docente, do serviço prestado enquanto organização?
	Contributos para o desenvolvimento profissional docente	Que contributos para o desenvolvimento profissional docente os participantes referem?
	Aspetos críticos	Que barreiras/ resistências à implementação da SVP?
Categoria	Subcategorias	Descrição
Liderança	Estilo de liderança	Que estilo de liderança se privilegia? Liderança <i>top-down</i> ; liderança partilhada; liderança democrática. Que valores associados? Responsabilidade, comprometimento, colaboração...
	Papel das lideranças intermédias	Como a direção vê o papel das lideranças intermédias?
	Perspetivas dos professores sobre as lideranças	Como os professores veem a liderança de topo e as lideranças intermédias e em que medida a liderança assenta em dinâmicas de colaboração?
	Aspetos inovadores na liderança	Que dimensões inovadoras nas lideranças deste agrupamento? - na promoção de ambientes reflexivos e participativos; no apoio na monitorização e avaliação das medidas em curso.
	Dimensões críticas	Que desafios que se podem colocar à liderança na implementação das medidas?

Fonte: Elaboração própria, com recurso ao *software webQDA*

ANEXO VII - Transcrição da entrevista ao diretor do Agrupamento de Escolas X

Transcrição da entrevista ao Diretor do Agrupamento de Escolas X

Investigador

Bom dia, Senhor Diretor. Gostaria de agradecer mais uma vez, a disponibilidade de colaboração do vosso agrupamento neste estudo. Para maior fiabilidade da transcrição da entrevista e da análise das respostas dadas, solicita-se autorização para efetuar a gravação da mesma. A informação recolhida será anonimizada e a gravação destruída, após transcrição e validação pelo senhor diretor.

Diretor do Agrupamento X

Bom dia. Claro que sim.

Gravação iniciada

(00:00:28)

Investigador

Muito obrigada. Gostaria, então, de fazer um breve enquadramento antes de começarmos relembrando um pouco do que já foi transmitido aquando do pedido de autorização do estudo e da entrevista.

Relembro, então, que a presente colaboração, através da realização desta entrevista, insere-se no âmbito da minha dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica, com a orientação da Professora Doutora Maria Luísa Aires, sob o tema “O papel da supervisão colaborativa no contexto de implementação de um plano de inovação - da teoria à prática - um estudo de caso”. No levantamento efetuado este foi um dos agrupamentos de escolas identificado devido ao facto de terem participado no PAFC e terem em implementação um plano de inovação desde 2019/2020.

Assim, estando o vosso agrupamento de escolas a implementar um processo de inovação pedagógica desde 2018, e sendo a finalidade desta investigação compreender, a partir das diferentes perceções, o entendimento das lideranças e dos professores, acerca da supervisão e colaboração e do papel da implementação desses processos numa lógica de novos modos de trabalho, considerou-se pertinente investigar, neste contexto particular - De que forma professores e respetivas lideranças do agrupamento desenvolvem e entendem os processos de supervisão e colaboração como suporte à inovação que pretendem introduzir?

A duração esperada desta entrevista é de 30 a 45 minutos e irei lançar algumas questões em torno de três temas/domínios - inovação; supervisão e colaboração; desenvolvimento profissional e organizacional, pretendendo, contudo, que estas sejam apenas questões orientadoras de uma conversa que tem essencialmente por objetivo compreender melhor as vossas práticas neste contexto particular. Podemos, então, começar?

(00:02:26)

Diretor do Agrupamento X

Claro que sim.

(00:02:28)

Investigador

Muito bem, então, começaria por pedir uma breve caracterização do percurso pessoal e profissional do senhor diretor, ou seja, uma breve síntese com referência ao tempo de serviço docente no agrupamento, experiência profissional, cargos exercidos, números de anos na direção do agrupamento, etc. Aquilo que considerar pertinente para conhecermos um pouco melhor o percurso académico e profissional.

(00:02:48)

Diretor do Agrupamento X

Muito bem! Portanto, tenho 63 anos de idade, a minha formação académica é engenharia eletrotécnica, com especializações e mestrado em administração e gestão escolar, entre outras coisas que fui fazendo ao longo do meu percurso. Sou professor do Grupo 540 e Presidente do Conselho Executivo, entre 1998 e 2009, numa escola secundária com terceiro ciclo e posteriormente diretor do agrupamento de escolas onde me encontro agora, desde 2009. Portanto, este é um trajeto de muitos anos, com já muitos anos de experiência e algo variada.

(00:03:29)

Investigador

Muito obrigada. Sim, experiência muito variada e muitos anos de gestão. Bom, passaria então agora a pedir que partilhe qual é o seu entendimento sobre a inovação enquanto líder de topo deste agrupamento de escolas, tendo em consideração o plano de inovação que se encontram a implementar, um percurso que, daquilo que me foi possível conhecer dos documentos disponíveis, tem já vários anos.

(00:03:46)

Diretor do Agrupamento X

Bom, eu entendo a inovação como a busca de novos e antigos (não interessa), de processos diferentes para melhorar a nossa atividade, isto é, a inovação em termos pedagógicos, é sempre procurar algo que permita que os nossos alunos aprendam mais e melhor. Portanto, não esquecendo sempre que a missão da nossa escola é formar cidadãos e essa formação de cidadãos é uma formação mais holística, mas tendo como base o conhecimento e as aprendizagens que eles efetuam durante o percurso, todo o percurso na escola. Portanto, a inovação tem que ser entendida como algo que é feito intencionalmente, muitas vezes com o seu quê e o seu muito, às vezes um quê que é muito grande de experimental, mas que permita sempre melhorar aquilo que fazemos.

Às vezes não dá o resultado pretendido e temos que inverter e procurar outras formas. O que nós não podemos esquecer é que temos que ousar, arriscar comedidamente, porque estamos a trabalhar com seres humanos ou com crianças e, portanto, e procurar sempre novas coisas, novos métodos de fazer as coisas. É óbvio que a inovação também exige muito trabalho, muita pesquisa, muito estudo para se poder fazer as coisas. Portanto, é isso.

(00:05:10)

Investigador

Muito bem, após esta introdução digamos mais conceptual do que entende por inovação, gostaria agora de lhe pedir para contar um pouco a história do que levou a vossa escola, o vosso agrupamento, a adotar um processo de inovação. E desde quando é que isso aconteceu?

(00:05:30)

Diretor do Agrupamento X

Este é um agrupamento integrado nos territórios educativos de intervenção prioritária desde 2007.

Nesse âmbito, com uma população, que, na altura, era muito mais complicada do que é hoje, portanto, com graves problemas socioeconómicos, com graves problemas comportamentais, houve necessidade de, entre aspas, inventar algo, ou seja, fazer as coisas de outra forma, de modo a conseguirmos que os alunos estivessem na escola, que os alunos se portassem melhor na escola, que os alunos tivessem mais sucesso na escola.

Tudo isso levou ao desenvolvimento de uma série de planos, que começaram por ser contratos-Programa com o Ministério da Educação, muito centrados, no início, na redução da indisciplina e do absentismo. Portanto, era o principal na altura e passando paulatinamente, o próprio programa TEIP, a basear todo o seu trabalho, mais no sucesso académico, sem perder de vista as 2 premissas iniciais. Portanto, tudo isso levou a que o agrupamento tivesse, desde o contrato-programa aos planos plurianuais de melhoria TEIP, etc., todo um processo de busca de novas soluções para as questões que nós tínhamos. Entretanto, cimentamos algumas, outras foram abandonadas por motivos vários: umas, porque não eram o ideal, outras que, entretanto, tinham resultado, deixaram de ser ações para passar a estar integradas no dia a dia. Como a supervisão, não é? Já não é ação nenhuma, porque já está integrada. Outras, entretanto, também tivemos que, no caso do atual plano de inovação, deixar um bocadinho de lado, por falta de recursos, que é o grande flagelo do nosso sistema educativo, que atualmente é a falta de professores. Portanto, esta busca só é possível com toda a gente envolvida.

Não sei se será altura para falar de algumas coisas que nós implementamos, portanto, não só da supervisão, mas que neste momento estão sedimentadas. Por exemplo, tudo aquilo que é feito no agrupamento achamos que as coisas têm que ser feitas por todos, com a colaboração de todos, com o comprometimento de todos e, portanto, desde que me encontro à frente deste agrupamento, fazemos todos os anos uma, duas ou três, as necessárias e possíveis jornadas de reflexão. O que é que é isto?

É um dia em que nós refletimos sobre o que é que queremos, portanto, sobre as decisões estratégicas do agrupamento e nessas jornadas temos sempre um tema que está em cima da mesa. Por exemplo, no ano passado tivemos 3 vezes e foi sobre um projeto educativo. Portanto, uma primeira para a preparação do projeto, o que é que vamos querer; uma segunda parte para definir as estratégias e a parte final, já com os objetivos definidos, que é uma coisa final, de validação. Nessas jornadas participam os alunos, os encarregados de educação, os funcionários, os professores, os parceiros, desde a autarquia, as universidades, todos participam, os que connosco têm relação. É assim que nós construímos e conseguimos que todos sejam parte da solução, que todos estejam envolvidos no encontrar do nosso caminho. E, portanto, é assim que abrimos as portas para que toda a gente esteja melhor e sinta que pode participar.

Portanto, esta é uma base e depois, a partir daí vêm as mudanças de organização da escola, como a criação de equipas, que nós já temos em termos de plano de inovação, como as opções curriculares, como a própria supervisão. Não me quero alongar muito, senão estava aqui a manhã toda a falar sobre isso.

(00:09:26)

Investigador

Muito bem, já ficamos aqui com um pouco da história do agrupamento no que diz respeito às questões das razões da necessidade de inovar e de qual o caminho escolhido. Mas, aprofundando um pouco a operacionalização do vosso plano de inovação e tendo já falado nos processos de supervisão, em que medida processos de colaboração e/ou de supervisão estão ou estiveram associados na conceção e/ou na operacionalização do vosso plano de inovação? Existe ou existiu alguma relação intencional ou não? O que pediria agora era para tentar exemplificar, ou seja, referir aquilo que considera que foram aspetos indispensáveis à mudança que pretendiam implementar. Podem ser processos que aconteceram antes e que suportaram e que, digamos assim, vos deram alguns alicerces para arrancarem com o plano, tentando identificar os principais aspetos/processos que tenham sido indispensáveis à mudança que referiu.

(00:10:24)

Diretor do Agrupamento X

Como eu já referi, a nossa mudança não é chegar um dia e hoje vamos mudar tudo. Portanto, normalmente o nosso conselho pedagógico decide as coisas com base nas propostas que lá chegam. Normalmente consideram as propostas do diretor muito arrojadas, portanto, nunca deixam ir tudo para a frente, mas tem-se conseguido. E o que é que acontece? O plano de inovação apareceu na altura em que que foi possível apresentá-lo, mas já na sequência da continuidade do projeto de autonomia e flexibilidade curricular, que apareceu já com tudo aquilo que nós já fazíamos enquanto agrupamento TEIP, enquanto agrupamento que neste momento têm matéria de valências, desde projetos Includ-Ed, projetos da Academia Ubuntu, das Escolas 2030, etc. E, portanto, tudo isto está alicerçado num projeto educativo que define todo o nosso trabalho, todo o nosso trajeto. Ou seja, nós, no âmbito deste desenvolvimento, em 2011/2012, tivemos avaliação externa também no final de 2011, começamos a reparar que uma das coisas que nos faltava, talvez fosse a maior colaboração, maior trabalho em equipa, mais trabalho em equipa e que deixar um bocadinho aquele paradigma do professor é dono e senhor na sala de aula, ninguém lá entra, etc. Apesar de aqui já haver um historial com a experiência do TEIP, em que começamos com o que chamamos assessorias, mas não eram mais do que coadjuvações. Iniciámos com a disciplina de matemática e começámos assim abrir um bocado as portas da sala de aula aos colegas. Na altura, o que aconteceu foi que, aproveitando um bocadinho o facto de a subdiretora ter concluído um mestrado em supervisão, lancei-lhe o desafio de fazer uma formação em supervisão, foi em 2014, e com um plano de alargamento dessa supervisão, que seria um plano de supervisão horizontal. Iniciou até como uma ação integrada no plano de melhoria TEIP a que chamamos *intervisão*, para tirar aquele anátema que havia muito ligado com avaliações, etc. E, portanto, mais não é que um processo de supervisão horizontal que começamos a estabelecer, em que o projeto era

precisamente, para haver um maior partilha, maior conhecimento mútuo, um abrir a sala de aula, permitir trabalhar em conjunto. Assim, iniciámos o nosso projeto. Não me recordo, se era para 4 ou 5 anos, para abranger toda a gente. Portanto, seria uma ação de formação por ano, com 25 pessoas, que é o normal da ação, até abranger todo o agrupamento. O que aconteceu foi que no primeiro ano, apesar de muitas pessoas terem ido renitentes frequentar a ação, foi um sucesso porque a ação é uma oficina, em que tinha uma parte prática, também fizeram a supervisão durante a formação e, no ano a seguir, além desses que tinham feito a formação, tivemos em vez de uma, mais duas turmas. No terceiro ano estava alargado a todo o agrupamento e, portanto, foi algo que foi bastante mais simples que o que esperávamos, não é? Correu bastante bem e posso dizer que neste momento, com exceção daqueles 2 anos da pandemia, em que foi difícil implementar, toda a gente observa e é observado em 2 aulas no mínimo, em cada ano letivo.

Isto é com uma *nuance* (no início, não era assim, como é óbvio) é que uma das aulas tem que ser num ciclo ou disciplina completamente distinto daquele que lecionam. Ou vão ver primeiro ciclo, ou o professor de português vai ver uma aula de educação física ou educação visual, ou música... pronto, algo que seja contextos distintos e tem sido muito rico este tipo de supervisão. Claro que também há eventualmente algumas críticas, mas felizmente o que se verifica é a troca de opiniões sobre o modo como ocorrem as coisas e uma aprendizagem mútua. Portanto, mais do que eu, os professores envolvidos poderão partilhar a sua experiência, alguns deles. Mas aí foi neste sentido, que esta medida da supervisão apareceu e com muito sucesso, acho eu.

(00:15:24)

Investigador

Bom esse já é um exemplo, penso eu, do que ia agora pedir para que nos fale um pouco, ou seja: que práticas de colaboração e/ou supervisão e que forma de organização desse trabalho existem no agrupamento e como evoluíram? Pedia, então, que tentasse exemplificar com ações em concreto, referindo-se a como as operacionalizam, mas também como as monitorizam. Em que contextos é que essas práticas estão mais presentes? Se bem percebi, iniciaram por uma supervisão horizontal, mas houve alterações ao longo do tempo, certo? Se bem percebi introduziram a supervisão entre ciclos?

(00:15:58)

Diretor do Agrupamento X

É horizontal à mesma, mas só que é entre ciclos, dentro da mesma disciplina.

(00:16:00)

Investigador

Certo, poderia falar, então, um pouco mais sobre esses processos, que têm, com certeza, objetivos. Existe alguma intencionalidade na base da sua conceção?

(00:16:06)

Diretor do Agrupamento X

Tem muita, muita e, portanto, isto, eu não gosto de falar de ações isoladas, porque as nossas ações pretendem estar sempre num todo, portanto nomeadamente quer com a articulação entre ciclos, quer,

por exemplo, nós iniciamos também a experiência de os professores que lecionam o sexto ano (às vezes não é possível por causa de horários em situações pontuais), mas os professores que lecionam o sexto ano de português, matemática e ciências fazem coadjuvação no quarto ano. Isto tem 2 grandes vantagens: primeiro é que começam logo a conhecer os alunos que vão receber no ano a seguir e começam a aperceber-se das suas particularidades, lacunas, etc. (porque no ano a seguir vão agarrar no quinto ano) e, por outro lado, ao fazer a coadjuvação, permitem desenvolver o trabalho experimental das ciências no 1.º ciclo, por exemplo, tendo todo este tipo de vantagens.

Portanto, isto é todo um plano em que a intervenção, neste caso a supervisão horizontal, entra também. Qual é a grande vantagem? É também a minha própria experiência. Eu sou professor do ensino secundário, toda a vida fui, só houve um ano em que dei aulas noutros anos e nos primeiros anos, quando havia os cursos gerais ainda antigos de eletricidade, nos anos 80/90, ainda aí lecionei, mas pronto, toda a minha experiência é secundário. E quando cheguei a um agrupamento fiquei bastante entusiasmado com o que vi nas salas do primeiro ciclo e no pré-escolar, portanto, o modo de organização, de lecionar, pois os vários métodos de ensino que existem no primeiro ciclo, desde o mais tradicional, andando até às metodologias da escola moderna, da pedagogia Waldorf, etc., até coisas misturadas... eu aprendi que há várias maneiras de aprender e de ensinar a ler que eu não sabia, como o método das 28 palavras e outros, que era algo que me passava completamente ao lado. E o que é facto é que o assistir a aulas de ciclos distintos, dá-nos uma visão muito mais abrangente e permite-nos, inclusive tirar ideias para novas estratégias. Portanto, aprendemos sempre muito e eu acho que a aprendizagem é muito maior, e eu falo por mim, como é óbvio, mas também por aquilo que os colegas têm transmitido, é muito maior quando vamos assistir a aulas que não têm nada a ver com a nossa realidade. Portanto, isso é muito enriquecedor para todos. Por outro lado, o “à vontade” que se estabelece entre as pessoas que não se conhecem, ou que se conhecem mal, dentro da sala de aula, permitindo conversar sobre aquilo que aconteceu e depois facilitar todo um trabalho que tem a ver também com a nossa organização em equipas educativas. Nós temos organizadas 3 equipas - no caso do sétimo ano, temos 4 -, de 3 ou 4 turmas cada, que reúnem semanalmente, que fazem articulação, em que os professores trabalham em conjunto. Existem constrangimentos, porque nem sempre todos os professores têm as 3 equipas, devido à carga horária do docente de cada disciplina, mas conseguimos que eles articulem, façam um trabalho em equipa muito maior e consigam fazer um trabalho interdisciplinar muito mais profícuo.

Quer dizer, conseguiam, porque este ano as coisas estão muito mais complicadas, ainda que o ano passado, por falta de professores. Por exemplo, neste momento tenho os professores de português, todos cheios de horas extraordinárias uns com 4 a 5 horas a português, outros com francês, porque não se conseguiu até agora arranjar professores (físico-química também, etc.).

Mas isto tem sido uma grande mais-valia para o trabalho no agrupamento e a supervisão contribuiu muito para isso. Contribuiu muito para desfazer alguns equívocos, que havia entre as pessoas e entre as disciplinas... “naquela disciplina não se faz isto” e afinal não é bem assim. Também melhorou muito a parte interdisciplinar, não só as próprias reuniões de articulação curricular, em que cruzam aprendizagens, conteúdos, mas também ao ir assistir a outras aulas, os professores veem de modo é que podem aproveitar o que observaram e até fazer um projeto em comum e têm nascido várias coisas assim.

(00:20:41)

Investigador

Ou seja, será que percebi bem? Há uma intencionalidade também dessas práticas irem para a discussão que ocorre, depois, nessas reuniões de equipas educativas? É isso?

(00:20:53)

Diretor do Agrupamento X

Sim. Dessas equipas, não, obrigatoriamente, porque o que há é que o ciclo da supervisão, que não sou especialista, mas envolve sempre a preparação, a própria execução, a observação de aula e depois a reflexão conjunta. Nós temos um sistema em que não queremos nada que as pessoas digam o que é que viram e que não viram, isso é para avaliação; mas temos um sistema de registo em que as pessoas registam as aulas que são observadas, e que põem lá as suas reflexões, mas, portanto, o objetivo é enriquecerem a sua prática. E quando eu digo que vão para reuniões de equipa, é que se eu for articular o trabalho interdisciplinar, estou muito mais à vontade quando já sei o que é que está a acontecer numa aula de físico-química ou de francês e, portanto, muito mais à vontade estarei para articular seja aquilo que for. Portanto, é nesse sentido que eu refiro a parte das equipas e da articulação que é feita.

(00:21:52)

Investigador

OK! Muito bem! Então essas são as práticas de colaboração, que penso que terá referido anteriormente, que considera cruciais para os objetivos de melhoria a que se propuseram também no âmbito do processo de inovação em curso. É isso?

(00:22:07)

Diretor do Agrupamento X

Claro, até porque no nosso plano de inovação tínhamos muitas disciplinas com coadjuvação; tínhamos inicialmente e agora um bocadinho menos, como eu já referi, estamos um bocadinho coartados nessa parte. Só como exemplo, temos a “Comunicação” em que temos 1 hora por semana em que o professor de português está em conjunto com o das línguas. As pessoas dizem-nos, como é que é possível, mas dá resultado, embora seja mais complicado nos anos mais precoces, como o quinto, mas depois tenho tido resultados muito bons. Tínhamos, ainda, uma área de “Integração” que tivemos de deixar cair, porque depois não tínhamos professor e agora passamos a ter DACs (Domínios de Autonomia Curricular), como tínhamos no projeto de autonomia e flexibilidade curricular. O projeto de supervisão abre a porta, abre os professores a outra maneira de ver as coisas, portanto, e a colaborar mais. Também sabemos que neste momento, com todas as contestações laborais, tudo isso mexe sempre um bocadinho no clima, mas felizmente, esta maneira de trabalhar no agrupamento faz com que isso se note menos.

(00:23:39)

Investigador

Muito bem! E esses processos de supervisão para além de melhorarem a articulação interdisciplinar, aquilo a que se está a referir em termos de melhoria, diz respeito também a uma melhor facilidade no que se refere à introdução de novas práticas pedagógicas que possam querer implementar? Será que percebi bem?

(00:23:54)

Diretor do Agrupamento X

Claro, até porque os colegas ajudam-se, portanto, nesse caso, inclusive várias vezes me têm perguntado se podem ir assistir a uma aula diferente e eu digo sempre que não quero saber disso porque eles são autónomos, portanto, podem permutar aulas, podem ir assistir a aulas que não tem nada a ver com a supervisão e tudo isto é sempre muito proveitoso, depois para o trabalho de toda a gente, não é? Porque quando vão ajudar e estão disponíveis para ajudar em determinadas coisas, o que é bastante bom e inclusive para pedir ajuda. No passado, assisti a um colega de geografia a pedir a ajuda a um colega de matemática para trabalharem com gráficos ou outros detalhes específicos, ou sobre distribuições, portanto, isso abre muito...

(00:24:50)

Investigador

Portanto, eles já procuram naturalmente a colaboração dos colegas também para poderem implementar novas práticas. Então, no caso específico, do vosso agrupamento, qual é que é o papel das lideranças intermédias na implementação destas práticas de supervisão e colaboração? Ou seja, qual é o seu papel também não só na implementação, mas no acompanhamento das medidas e das medidas também obviamente associadas ao processo de inovação, não é? Pelo que está a partilhar penso que poderemos considerar que isto está relacionado... ou não?

(00:25:22)

Diretor do Agrupamento X

Sim! As lideranças intermédias têm um processo, aqui, não tanto no planeamento da supervisão (...) tiveram no início, neste momento, os próprios docentes entendem-se e são eles que marcam entre eles as suas aulas que vão observar, portanto, tudo isso é feito entre os professores. Não há uma coordenação *top-down*, não tem nada a ver com isso, portanto, assenta na coordenação de todos os docentes. A única coisa que as lideranças intermédias estão é disponíveis para ajudar. Portanto, temos tido o cuidado de dar formação e, atualmente, como recebemos muitos professores novos todos os anos e não havendo formação sempre, o que pedimos é que os professores mais antigos, que já têm prática, façam e ajudem os novos. E é aí que entram também muitas lideranças intermédias, mas não só, pois os professores que já tem prática, entram e ajudam os colegas a efetuar todo esse processo.

(00:26:22)

Investigador

Numa lógica de regulação, mas pela positiva, é isso?

(00:26:25)

Diretor do Agrupamento X

Sim! Sim. Nós aqui o que queremos é que as lideranças intermédias ajam muito mais, como é que hei de dizer... numa monitorização nas conversas de reflexão, se se pode mudar, mas neste momento penso que o modo como está implementado, pelo *feedback* que tenho tido, as pessoas estão contentes porque não há obrigatoriedades...digamos impositivas. Ou seja, a obrigatoriedade é observar duas aulas e ser observado em duas. Mas marcam quando entendem e escolhem quem é que vão ver. É muito engraçado que há colegas que optam por ir observar aulas de alguém que já conhecem e com que estão mais à vontade. Há outros que optam por ir ver coisas completamente distintas, inclusive com colegas que conhecem mal. Portanto, vê-se a movimentação do agrupamento e é bom!

(00:27:19)

Investigador

Portanto, adaptam às suas necessidades e também, de certa forma, aos grupos com quem vão trabalhando? Provavelmente, não é?

(00:27:27)

Diretor do Agrupamento X

Claro. Isso não quer dizer que não haja uma ou outra pessoa que o faça um bocadinho por obrigação...

(00:27:32)

Investigador

Pois! Essa era a minha pergunta. Como é que tem sido encarado este processo, quer pelas lideranças, quer pelos professores, de um modo geral?

(00:27:38)

Diretor do Agrupamento X

A esmagadora maioria, pelo menos naquilo que eu me apercebo, mesmo quando chegam, acha algum, como é que hei de dizer, algum desconforto, alguma contestação a essa imposição. Depois acaba por correr bem. Há pouco referi uma colega que pretendia ir assistir a aulas de francês... E é espetacular! Nós, agora, uma das coisas boas da falta de professores é que estamos a receber pessoas com 24, 25, 26 anos de idade, com mestrado tirado há pouco tempo, nomeadamente no segundo ciclo, o terceiro ciclo é mais difícil, mas que vêm cheios de sangue na guelra, com vontade de aprender tudo e mais alguma coisa, e então vêm perguntar se podem fazer mais que as duas aulas observadas, vêm me perguntar uma série de coisas, assistir a outras coisas. E isto além de abrir portas permite partilhas de

novas práticas, inclusive para os colegas que estão cá há mais tempo, e é ótimo. É aquele sangue novo e aquela frescura que vem (...)*Risos*

(00:28:41)

Investigador

Provavelmente, os que chegam também não se sentem tão abandonados, não é?

(00:28:44)

Diretor do Agrupamento X

É! Como nós sabemos, neste momento há uma grande falta daquilo que todos nós tínhamos quando entramos para o ensino. Por acaso, no meu tempo eram muito mais novos. Mas havia toda uma gradação etária nas escolas, desde os cinquenta e muito, sessenta, até aos vinte anos. Agora não. Agora a gradação tem sido quarenta e muitos, cinquenta e sessenta e depois não há. E agora estão a aparecer. Mas há ainda um grande hiato nos trintas, quarentas, que se nota.

Risos

(00:29:17)

Investigador

OK! Então, nesta sequência e considerando, sobretudo, as lideranças e os professores que se têm mantido no agrupamento desde o início do vosso processo de supervisão, houve coisas que com certeza, até na própria atitude, que mudou ou que mudaram. O que é que principalmente sente que mudou desde o início da implementação? E quais foram os principais constrangimentos e como os tentaram ultrapassar?

(00:29:43)

Diretor do Agrupamento X

Constrangimentos? Como eu falei no início foi as próprias pessoas não quererem. Depois foi ultrapassado com uma abordagem, não quero dizer lúdica, mas flexível, um “ar fresco”, se me permite, como toda a questão foi apresentada e foi depois implementada. Ou seja, a única imposição era ter que fazer... agora o modo como isso era feito ia muito das pessoas. Portanto, há algumas questões que se referem com os horários, ou de escolas sobrelotadas e depois, não podem ir ver aqueles que queriam e têm que ir ver outros e têm que fazer encontro de horário e coisas do género. Mas com toda a naturalidade as coisas foram sendo ultrapassadas. Talvez a minha subdiretora, enquanto responsável por essa área, possa ter mais alguma coisa concreta. Mas eu não vi assim muitos constrangimentos. Às vezes as pessoas estão muito atarefadas com muitas aulas, depois falta o tempo e depois não terão muita disponibilidade naquela altura e depois começam a ultrapassar o tempo. No entanto, o que eu vejo é que não há aquela coisa de “vou fazer porque sou obrigado”. Apesar daqueles que fazem há mais tempo já acharem que “Ah...já vimos muito”, muitas vezes têm essa noção, mas continuam, tentam e corrigem. Nós vamos dizendo ... “Não, vocês vão ver que é para os novos poderem também aproveitar isso”, que é isso que é muito importante. É essa partilha e, no entanto, também tenho que dizer que alguns dos mais velhos dos departamentos são dos mais hábeis e dos que gostam sempre mais de fazer essas coisas. Alguns deles porque estão sempre a aprender, como eles dizem, “coisas novas com a malta

nova”. Portanto, no processo tenta-se às vezes, por um lado, acomodar a questão, mas o que mais tentamos é que possa trazer sempre algo de novo. Agora, não inventamos nada. Quando pusemos a segunda aula a ser diferente, foi muito giro, porquanto as pessoas começaram a ver coisas novas, mas foi também mais difícil de implementar. Mas teve os seus frutos e é isso que nós pretendemos. Mais do que as pessoas serem obrigadas a fazer algo, nunca se pretende que elas façam algo porque sim, porque têm que fazer só por isso. O que nós pretendemos é que elas queiram fazer e que que seja proveitoso. De um modo geral, eu penso que isso acontece.

(00:32:27)

Investigador

Muito bem. Pronto, estamos quase a terminar. Entrava agora nas questões mais de desenvolvimento profissional e organizacional. Na perspectiva, enquanto diretor do agrupamento, pedia que partilhasse de que modo é que entende que os processos de supervisão e de colaboração, que implementaram ao longo destes anos (e já sabemos que com alguns constrangimentos também, inclusive da pandemia, provavelmente) contribuíram para a melhoria profissional dos docentes? Portanto, para o seu desenvolvimento profissional? Isto por um lado, mas também que contributos para os processos de melhoria da vossa escola. O que eu ia pedir era que tentasse exemplificar como considera que foi conseguido nessas duas dimensões, ou seja, o que conseguiram e principais constrangimentos nessas duas dimensões (dos docentes e da organização/escola).

(00:33:25)

Diretor do Agrupamento X

Ora bem! Começando pelos constrangimentos a nível do desenvolvimento profissional, há um constrangimento que é... nós não conseguimos dar formação e a capacitação aos docentes que nós consideramos que é necessário e que os próprios docentes solicitam. Isto porquê? Porque há falta de recursos, há falta de verbas para pagar a formadores. Mesmo assim conseguimos que em muitos casos haja ações pequenas que os próprios professores se disponibilizam para os colegas e, portanto, consegue haver uma troca de práticas, uma troca de quem sabe de uma coisa partilhar com os colegas e assim tem-se colmatado alguma da deficiência de formação.

A grande vantagem em termos de desenvolvimento profissional são duas vertentes. A primeira a formação que foi oferecida pelo agrupamento, em que o agrupamento pagou ao abrigo do TEIP, portanto, com financiamento da capacitação pelo TEIP em que tínhamos duas áreas e uma delas foi esta que permitiu, como é óbvio, que houvesse um desenvolvimento profissional, não apenas em termos de prática, como também em termos de sustentação teórica de conhecimento, mesmo da parte empírica da questão. Depois há o fundamental que é o conhecimento prático. Que é a aplicação prática de tudo isto, como já referi anteriormente, que tem demonstrado que tem havido um desenvolvimento profissional. Quando há aprendizagem entre pares é sempre muito bom e há sempre um muito bom desenvolvimento. Isto é óbvio que há um desenvolvimento organizacional que é logo uma consequência direta da intervenção dos professores: melhores professores, com melhores práticas, com melhores metodologias, etc., obrigatoriamente vai levar a uma melhoria do trabalho que é prestado pela organização. E, eu penso que já referi alguns exemplos, como o exemplo das equipas educativas, da articulação entre as pessoas, as várias disciplinas, os vários grupos, os vários ciclos, tudo

isto. Eu não gosto de dizer que nasce desta ação, porque nós, principalmente na educação e com pessoas, se implementamos dez ações e a coisa está a resultar, não vou tirar duas porque não sei qual delas é que está a ter mais resultado. Portanto, isto é tudo um conjunto de ações que foram implementadas e que deram determinado resultado. Deram desenvolvimento organizacional. Não é só em termos profissionais, em termos de prestação de serviço, em melhoria das aprendizagens dos alunos, mas também numa melhoria do próprio clima de escola. Portanto, as pessoas estão mais à vontade umas com as outras. Como é óbvio, a pandemia também limitou, porque se tivemos que separar os ciclos na escola sede e as pessoas deixaram de se encontrar..., mas tudo isto também leva a atividades que procuram que as pessoas se encontrem novamente. Portanto, tudo tem a ver, e o que é facto é que para melhorar tem que haver, como eu falei no início, com a inovação, tem que ser intencional, tem que ser concertado; tem que ser um conjunto de ações que visem determinado objetivo. E se esse objetivo nunca é alcançado (existem sempre objetivos que nunca alcançamos), mas aqui o principal não é o resultado final, é o caminho, é aquilo que vamos fazendo e o que vamos melhorando ao longo do caminho. Nesse aspeto todo o nosso processo de supervisão foi, na realidade, uma grande mais-valia para o agrupamento.

(00:37:34)

Investigador

E pelo que eu percebi é um processo que tem uma monitorização regular para irem ajustando, não é? Para irem ajustando às necessidades e para o cumprimento dos objetivos a que se vão propondo. É isso?

(00:37:50)

Diretor do Agrupamento X

Sim! Sim.

(00:37:52)

Investigador

Muito bem! Não sei se quer acrescentar algo ou focar algum aspeto que não tenha sido abordado e que considere poder ser relevante para os objetivos deste estudo. Claro que isto tem uma limitação ao contexto e às pessoas. Não se pretende com isto tirar-se aqui conclusões que se possam generalizar, mas é importante... a vossa experiência... o processo (o caminho como referiu), o que conseguiram, o que tiveram de mudar/ajustar e penso que isso foi ficando claro ao longo desta conversa.

(00:38:18)

Diretor do Agrupamento X

Eu penso que há duas coisas que são muito importantes. Todos nós sabemos que nas escolas as coisas, queiramos ou não, acabam sempre por vir da liderança de topo, não é? Portanto, seja normalmente o diretor, depois eventualmente o conselho pedagógico e o conselho geral, mas é sempre um bocado imposto, entre aspas. Portanto, fundamental para que as medidas sejam implementadas, para que as pessoas considerem que as coisas são uma mais-valia e que as façam de bom grado é que sejam elas a estarem envolvidas em toda a génese, em toda a questão do processo. Portanto, todas estas medidas têm sido um bocadinho resultado de reflexões com toda a gente. Não quer dizer que algumas não saiam

do pedagógico, por proposta e que, depois, há que haver um envolvimento, como eu referi. O próprio plano de supervisão no início teve pessoas que não concordavam, pois podia ser aproveitado para avaliar e isso e uma série de outras coisas. Mas, entretanto, à medida que foram sendo envolvidas no processo, foram sendo esclarecidas e foram participando e a aceitação começou a ser muito maior. Agora a única questão é sempre aquela em que as pessoas acham que já fizeram e que já não precisam mais, mas pronto isso ultrapassa-se também, como já referi.

(00:39:36)

Investigador

Claro! Claro.

(00:39:38)

Diretor do Agrupamento X

Espero ter contribuído e respondido cabalmente às questões.

(00:39:41)

Investigador

Muito obrigada pela disponibilidade e partilha. Foi muito útil e bem sei que o tempo de um diretor é precioso, por isso só posso agradecer.

(00:39:51)

Diretor do Agrupamento X

Sem problema. Temos sempre muito gosto em partilhar as nossas experiências.

(00:39:54)

Investigador

Muito obrigada! Devolverei a transcrição da entrevista para posterior validação e esta gravação será depois eliminada. Vou, então, parar a gravação. (Desligado aos 00:40:21).

ANEXO VIII - Transcrição da entrevista à Coordenadora do projeto de supervisão pedagógica do Agrupamento de Escolas X

Transcrição da entrevista à Coordenadora da Supervisão Pedagógica do Agrupamento de Escolas X

Investigador

Bom dia! Gostaria de agradecer a disponibilidade de colaboração neste estudo através da realização desta entrevista. Para maior fiabilidade da transcrição da entrevista e da análise das respostas dadas, solicita-se autorização para efetuar a gravação da mesma. A informação recolhida será anonimizada e a gravação destruída, após transcrição, anonimização dos dados e validação pela participante. Posso, então, iniciar a gravação?

Coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento X

Bom dia. Claro que sim.

Gravação iniciada

00:00:10

Investigador

Muito bem, então! Conforme referido no consentimento informado enviado, a realização desta entrevista é muito importante no contexto do estudo empírico que me encontro a desenvolver, no âmbito da minha dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica (pela Universidade Aberta), sob o tema “O papel da supervisão colaborativa no contexto de implementação de um plano de inovação - da teoria à prática - um estudo de caso.” O vosso agrupamento encontrando-se a implementar um processo de inovação pedagógica desde 2018 apresenta um contexto de estudo particularmente interessante para a questão de investigação de partida: de que forma os professores e as respetivas lideranças do agrupamento desenvolvem e entendem os processos de supervisão e colaboração como suporte à inovação que pretendem introduzir. Relembro que a realização da entrevista cumpre os requisitos éticos de um estudo desta natureza e a participação é voluntária. Obviamente é muito importante a colaboração da Senhora Subdiretora enquanto coordenadora do processo de supervisão, desde o início, no agrupamento, portanto, agradeço muito a disponibilidade para esta colaboração. Está garantida, também, a confidencialidade e vão ser anonimizados todos os documentos, portanto, no que diz respeito à identificação do agrupamento e aos participantes que colaboram. Claro que, depois, no final, o estudo será devolvido ao agrupamento. Bom, a duração esperada é de 30 a 45 minutos. Eu penso que não devemos exceder muito os 30 minutos (pelo menos eu consegui mais ou menos cumprir com o senhor diretor). Irei lançar questões orientadoras, em torno de 3 temas/domínios principais (inovação, supervisão, desenvolvimento profissional e organizacional), mas que são apenas isso mesmo orientadores de um diálogo, podendo sempre acrescentar aquilo que lhe pareça relevante da sua experiência neste agrupamento, pois são os aspetos únicos da vossa ação que são relevantes e enriquecedores para um melhor conhecimento do vosso projeto.

Assim, o que gostaria de começar por pedir era que a senhora Coordenadora partilhasse um pouco do seu percurso pessoal e profissional, porque isso é importante para a caracterização dos entrevistados.

A formação académica, experiência profissional (em particular neste agrupamento) e outros aspetos que considere relevantes.

00:02:07

Coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento X

Bom, a minha formação inicial foi matemática e ciências. Portanto era do grupo 230 e ainda trabalhei alguns anos no 2.º ciclo. Mas depois e uma vez que, na altura, havia muitos professores nessa área e falta no primeiro ciclo e eu queria ficar com um horário completo e para me aproximar de casa também, então, acabei por ir para o primeiro ciclo. Um bocadinho contrariada na altura, confesso, mas depois, pronto, acabei também por me habituar. Entretanto, a dada altura fui convidada para ficar a coordenar a Escola de XX e depois entrou aqui este diretor e é quando me convida aqui para a direção. E foi já aqui na direção, como subdiretora, penso que foi logo no segundo ano, que também resolvi fazer um mestrado em supervisão. Pronto, isto mesmo por crescimento profissional, para fazer uma coisa diferente. Porque às vezes as formações que nós fazemos parece que não dão resposta a outras coisas é que resolvi fazer então o mestrado em supervisão. E depois o diretor aproveitou isso para implementarmos aqui na Escola. E é isso.

00:03:03

Investigador

Muito bem! Então, isso foi em 2009, 2010?

00:03:09

Coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento X

Sim. Isso foi em 2009. Lembro-me perfeitamente porque infelizmente tinha sido o ano em que o meu pai tinha falecido. Portanto, foi em 2009 que eu fui fazer essa formação e depois penso que aqui implementamos por volta de 2013-2014. Acho que foi já nesse ano que começamos aqui a implementar.

00:03:25

Investigador

Bom. Então eu iria começar por lhe pedir para..., portanto, estando o vosso agrupamento a implementar desde 2018 um processo de inovação pedagógica (eu sei que isso anda um pouquinho para trás, porque tiveram outros processos também de inovação anteriormente, mas pronto, referimo-nos aqui a 2018 por ser um marco de facto)... Gostaria que partilhasse um pouco a sua experiência enquanto coordenadora dos processos de supervisão no agrupamento, ou seja, na sua perspetiva que

importância atribui aos processos de supervisão e colaboração no desenvolvimento das medidas inovadoras que desenharam nessa altura?

00:04:06

Coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento X

O processo de supervisão é importante no agrupamento...porquê? Porque nós ao fazermos supervisão estamos a partilhar as nossas práticas, quer elas sejam menos boas, ou quer elas sejam mesmo inovadoras. Portanto, nós aprendemos é uns com os outros e esta partilha aproximou as pessoas. Claro que ao início não foi fácil, mas penso que mais à frente falaremos mais da supervisão, mas fez com que as pessoas vissem outras novas práticas. Cada um apropria-se daquilo com que se identifica e que dentro do seu “eu professor” se vai apropriando e, portanto, isso fez com que as pessoas aprendessem e crescessem. Porque nós aprendemos é uns com os outros, não é? É a trabalharmos uns com os outros. O facto de termos aqui uma calendarização, ainda que ao início um bocadinho solta, de fazermos estas práticas de observarmos aulas uns dos outros, fez com que nós nos fôssemos habituando e fôssemos crescendo profissionalmente. Mesmo com áreas diferentes, porque as dinâmicas das disciplinas são diferentes, mas nós podemos sempre nos apropriar um bocadinho das áreas e também ter um conhecimento diferente para quando estivermos a fazer os documentos também termos um conhecimento mais abrangente e mais alargado da escola e de todas as áreas.

00:05:18

Investigador

Muito bem. Então, recentrando-nos um pouco no início do vosso processo de inovação com o PAFC e depois com o plano de inovação já em 2019, em que medida é que na conceção e/ou na operacionalização (eu estou a perguntar também na conceção porque sei que esse processo de supervisão se iniciou antes de 2018), do vosso plano estão ou estiveram associados processos de colaboração e/ou de supervisão. O que eu gostaria é que se possível se referisse às principais medidas de inovação pedagógica que implementaram (ou que estão agora a implementar) e em que medida estão ou estiveram associadas ou foram até suportadas em processos de colaboração. Ou seja, esses processos de supervisão e de colaboração que encetaram antes foram facilitadores de algumas dessas medidas...se possível dando exemplos. Ou, dito de outra forma, nesses processos de inovação pedagógica que estão a implementar encontra alguns exemplos em que estejam associados processos de supervisão?

00:06:14

Coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento X

Bem, eles não estão associados propriamente à supervisão. O facto de nós começarmos depois a (...) trabalharmos mais próximos uns com os outros e o facto de agora, também, presentemente estarmos a trabalhar em equipas educativas, tudo isto foi um processo crescente e que se calhar não intencional, mas que acabou por nos levar à situação em que estamos. Por exemplo, eu acho que é muito positivo estarmos a trabalhar por equipas educativas o que nos facilita mais todo este processo para depois trabalharmos juntos e podermos resolver os problemas “daquela” turma ou “daquela” equipa. Daquela equipa que agora chamamos grupos. De certa maneira a supervisão começou a abrir as portas para isto: para estarmos a trabalhar mais colaborativamente uns com os outros. O que também facilitou... (que ao início não tínhamos horas, que foi um dos entraves, por não termos horas para fazer isto) ... Depois também percebemos que era preciso dar horas para podermos fazer estas dinâmicas. E, portanto, isto foi tudo..., se calhar não foi intencional, mas foi uma sequência que começou com a supervisão e que depois levou para outras áreas, para as equipas e para termos horas para trabalhar. Isso foi tudo um processo crescente.

00:07:21

Investigador

Portanto, uma das medidas que identifica é esta das equipas educativas, onde estão presentes ou pelo menos foram facilitadores os processos de supervisão iniciados? Entendi bem?

00:07:27

Coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento X

Sim!

00:07:28

Investigador

Então o que me está a dizer é que esta medida das equipas educativas, claramente, tem um suporte importante nesses processos de supervisão que se iniciaram anteriormente. É isso? Supervisão entre pares, penso eu, será isso?

00:07:35

Coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento X

Sim!

00:07:36

Investigador

Portanto, favorecem essa partilha. É isso?

00:07:40

Coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento X

Foi mais fácil! Foi mais fácil.

00:07:44

Investigador

Foi mais fácil. Muito bem! Então, entrando agora mais nos processos de supervisão e colaboração, que práticas de colaboração ou de supervisão pode distinguir, se achar que é importante distinguir, e que forma de organização desse trabalho existem no agrupamento e como é que elas evoluíram? A ideia era um bocadinho exemplificar aqui com ações em concreto, ou seja, como é que operacionalizaram, como evoluíram, como é que monitorizam e em que contexto é que acontecem?

00:08:16

Coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento X

Sim, então, nós começámos por fazer a formação, portanto, inicialmente, fizemos até só uma turma. As pessoas ao início não aceitaram muito bem. Também estávamos muito próximo ainda da avaliação de desempenho docente. Ainda estava tudo muito a quente e as pessoas, algumas... pronto, vinham ter comigo e diziam - “não, não leves a mal... eu não quero fazer formação, mas tem a ver com eu não querer avaliar ninguém, eu não quero depois ter que avaliar as colegas” - o que não tinha nada a ver. Portanto, digamos que os dois primeiros anos de formação, ou o primeiro ano, foi um bocadinho para desmistificar a palavra, que já de si não é muito bonita e tem aquela conotação mais pesada, e as pessoas fugiam um bocado. Pronto, não queriam fazer supervisão. Depois do primeiro ano de formação e as pessoas perceberem o que é que nós queríamos, que no fundo era para partilhar, para termos práticas partilhadas para as pessoas aprenderem uns com os outros, evoluirmos todos uns com os outros, as pessoas acabaram por estar mais recetivas à formação e, no ano a seguir, já fizemos duas turmas. Depois em conjunto, com a primeira turma, então, desenhamos, o que é que nós queríamos para o nosso agrupamento que fosse aqui a supervisão. Não queríamos impor nada. Queríamos que fosse uma coisa que as pessoas se apropriassem e percebessem que realmente é uma mais-valia nós partilharmos, fazermos esta prática, entrarmos na sala do colega e darmos a nossa opinião. Sugerir como é que se podia melhorar. Aprender com o que observávamos. E, portanto, as pessoas a pouco e pouco começaram a perceber que realmente era uma mais-valia. Inicialmente, pronto, as pessoas

poderiam escolher com quem queriam fazer e acredito que no início foi “vou fazer com a colega com quem estamos mais”, o que é normal, mas depois, também, a pouco e pouco foram percebendo que se começou a introduzir isto tão bem, que as pessoas começaram a perceber que realmente que tinham até curiosidade em saber noutras áreas, noutros ciclos e, portanto, acabamos por dizer que têm que fazer duas, mas uma tem que ser num ciclo diferente. Agora as pessoas já fazem isso, a maior parte. Claro que não vou dizer que não haja pessoas que façam o seu calendário “faço duas e está o meu trabalho feito”, mas o grosso das pessoas, a maior parte das pessoas, acaba por fazer espontaneamente e têm curiosidade e querem fazer: umas porque nunca têm problemas de indisciplina e querem ver qual é a postura de outra colega, outra porque querem ver como é que os miúdos chegam desta maneira no Português e querem ir ao primeiro ciclo... e, portanto, as pessoas começaram a perceber que isto era uma mais-valia e que realmente fazia sentido. Depois era preciso nós termos isto monitorizado, não é? Porque isto também tomou outra perspetiva quando tivemos a inspeção e eles nos perguntaram, o que é que nós tínhamos? Claro que nós fazíamos a coadjuvação, fazíamos assessoria, mas eles diziam que isso não era supervisão, era necessário ser intencional. E então, com essa primeira turma, da formação inicial de supervisão aqui, nós criamos então o documento, que depois foi também a Pedagógico e também foi visto por toda a escola. E no documento, que já tem tido algumas alterações, as pessoas escreviam, portanto, qual era o motivo, porque é que tinham ido observar “aquela aula” e depois o que é que tinham observado, pronto, e as sugestões que tinham dado ou não. Como isso não é uma coisa que nós vamos avaliar, mas sim monitorizar, foi criado então um e-mail de supervisão e as pessoas sempre que fazem observação, preenchem a sua grelha, a sua ficha e mandam para esse mail onde está tudo, todos os anos. Nós temos isso organizado assim. Na direção também existe um dossier onde as pessoas põem a data que fizeram, com quem fizeram, no fundo, o par de supervisão, supervisor e supervisionado, e que também anualmente fica registado ali.

00:11:57

Investigador

Muito bem! E em termos da partilha, para além desse documento, há algum tipo de reunião? Não estou a dizer obrigatória, mas há alguma prática de partilhar, por exemplo, nas equipas educativas que referiu há pouco?

00:12:18

Coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento X

Não! Não me parece. Pode haver... uma das coisas que também se tem falado aqui, quando falamos na nossa supervisão, é que se faz coisas muito boas e que às vezes não são partilhadas e que a supervisão também poderia servir para isso. Mas as pessoas têm sempre mais e parece que ficam mais tímidas de ir mostrar uma coisa que acham que fazem, que é boa. Quando realmente nós temos conhecimento, ela será divulgada, mas não partiu, não posso dizer que partiu, diretamente da supervisão.

00:12:47

Investigador

Certo! Então das práticas que estão implementadas, destas práticas de supervisão, quais considera cruciais para os objetivos de melhoria a que se propuseram no âmbito do processo de inovação em curso? E porquê?

00:13:05

Coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento X

Acho que uma das coisas que a supervisão trouxe boa foi as pessoas terem um conhecimento global do agrupamento, não é? Ainda havia aquela ideia de que o agrupamento são as escolas do primeiro ciclo, é o jardim de infância, é o segundo, é o terceiro ciclo..., parece que não estavam interligados... e as pessoas agora conhecem-se, partilham, falam, portanto, estão muito mais próximas umas das outras. Digamos que o agrupamento tem mesmo a simbologia de agrupamento. As pessoas conhecem-se e trabalham e percebem as dificuldades umas das outras, procuram soluções com as suas partilhas e, sem dúvida, a supervisão contribuiu para isso.

00:13:40

Investigador

Muito bem! E houve algumas mudanças que identifique que possam ter ocorrido, mesmo em termos de práticas pedagógicas? Ou é mais em termos do conhecimento, ou seja, o ir à sala de aula do outro pode fazer perceber, por exemplo, como é que está a ser implementada uma determinada ação/projeto... vamos imaginar, vocês têm DAC (domínios de autonomia curricular) previstos no vosso plano de inovação...a observação de aulas, por exemplo, neste caso, por alguém que até não estava envolvido ao ver como outros colegas estão a implementar essa (ou outra) isso pode influenciar, motivar a experimentar? Ou não?

00:14:08

Coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento X

Sim! As pessoas... como eu acho que agora o agrupamento está mais aberto e as pessoas têm mais conhecimento de tudo o que se passa, essa situação pode acontecer. Não sei se posso dizer que isso foi direto, foi um processo que foi crescendo. Isso foi um crescimento que começou, primeiro timidamente e com medo, mas que as pessoas agora não têm problema em dizer eu gostava de ir ver essa atividade ou prática ou até pedir ajuda para perceber como podem também colocar em prática.

00:14:38

Investigador

Certo! Então vamos agora focar-nos um pouco mais no seu papel enquanto coordenadora na implementação das práticas de supervisão no vosso agrupamento. Qual é o papel que tem no acompanhamento dessas medidas, designadamente no âmbito do processo de inovação em curso, não é? Porque de certa forma, esse é o vosso, vamos chamar assim, o vosso contexto, onde estão a trabalhar e, portanto, têm várias medidas, com certeza, para conseguir cumprir esses objetivos. E qual é então o seu papel no acompanhamento destas medidas, das práticas de supervisão? E também se existem outras lideranças intermédias envolvidas ou não? Ou seja, como é que é regulado este processo, portanto, para além daquela ficha que já referiu.

00:15:30

Coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento X

Eu não coordeno propriamente a supervisão. Temos uma outra colega que também está responsável e que me ajuda. Nós costumamos no início, porque temos sempre professores novos, fazer uma mini-formação, digamos, para apresentar o nosso plano. Tivemos ali três anos a fazer todos os anos, depois praticamente todo o agrupamento já tinha feito a formação e então há a necessidade de no início do ano explicar às pessoas que vão chegando. Então temos um PowerPoint que passamos, que é a colega responsável que costuma passar esse PowerPoint, explica aos colegas novos qual é a nossa dinâmica e como é que nós implementamos aqui a supervisão. Uma coisa que nunca foi feita e que eu acho que devia ser feita seria, talvez no final do ano, fazermos uma mostra de boas práticas. Que não terá só a ver com a supervisão, porque não são só feitas no âmbito da supervisão, mas que... sei que há departamentos que, no final do ano, (também depende um bocadinho do coordenador de departamento, lá está das lideranças intermédias), fazem um balanço daquilo que foi positivo no seu departamento. Sei, por exemplo, o das línguas que costuma fazer isso, (não é) onde são focadas as boas práticas e os objetivos que pretendem melhorar no próximo ano. Se a supervisão teve a ver e colaborou para isso? Se calhar sim, não é? Porque nós trabalhamos dessa forma. Só no início se falava do supervisor. Agora, acho que isso já é tão normal que até se esquece que é supervisão, porque as pessoas realmente observam as aulas uns dos outros e o facto de trabalharmos semanalmente em equipas educativas e termos reuniões, portanto, obriga de certa forma as pessoas a trabalhar muito em conjunto... e também temos a sorte, primeiro de ter o diretor hiperativo (*risos*), que vem com estas ideias, mas eu acho que depois também tem a sorte de ter um corpo docente e discente que abraça tudo isto e colabora e vamos lá para a frente.

00:17:21

Investigador

Muito bem. Então, vamos tentar aprofundar aqui um bocadinho, se não se importar. Na sua perspetiva, como é que tem sido encarado pelas lideranças intermédias e pelos professores de um modo geral, a supervisão pedagógica e a colaboração? Ou seja, como é que eles a entendem? O que é que mudou desde o início da implementação? E depois quais os constrangimentos e como os tentaram ultrapassar.

00:17:48

Coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento X

Mudou o facto das pessoas estarem mais envolvidas no agrupamento e terem um conhecimento mais profundo do agrupamento, como eu acho que já referi. Os constrangimentos, os iniciais era precisamente a falta de hora, porque se um dos constrangimentos que nos diziam ao início é “eu não tenho de fazer supervisão”, também acho que é um bocadinho de medo, não estava ainda bem explicado, era “eu não tenho horas para fazer isso, portanto, eu não tenho que fazer mais horas que o meu horário”. Depois, então, nós colocamos nos horários uma hora que chamamos “superflex”, que dava para fazer a supervisão e dava para combinar as coisas das DACs; portanto, aquela hora é uma hora de trabalho. E as pessoas a partir daí, então, já não tinham desculpa e começaram a fazer. Claro, a pouco e pouco, porque eu acho que ao início as pessoas... os constrangimentos que tinham eram “e agora vão ler o que é que eu escrevi? Vão ver isto?” Depois perceberam que não é para nós lermos, é para monitorizar sim, o que as pessoas fazem, mas as coisas não têm de correr todas bem, umas vezes correm bem, outras vezes não correm. O que interessa é as pessoas partilharem as suas práticas e ajudarem-se umas às outras, com sugestões, e isso, a pouco e pouco, com o passar dos anos, as pessoas foram percebendo que era isso que acontecia e, portanto, as coisas começaram a correr bem. Isso foi uma das coisas que mudou no agrupamento - um conhecimento geral de todo o corpo docente, de todo o agrupamento e, isso foi possível através da supervisão. Deixámos de estar tão “isolados” ..., o primeiro ciclo e a educação pré-escolar estavam um bocadinho à parte; às vezes, até mesmo aqui, o segundo e terceiro ciclo parece que não estavam tão juntos e agora noto, que depois do *Covid*, também por termos um horário desfasado, as pessoas também reclamam que não se juntam tanto... Mas pronto, tem outras partes positivas, que é os miúdos não estarem todos no recreio, não estarem todos nas filas, pronto. Também temos que ver outra parte...*(risos)*.

00:19:40

Investigador

O processo de supervisão que mantêm é um processo horizontal, não é? Pelo que eu percebi... eu não sei se percebi isto muito bem, portanto, fazem supervisão entre pares do mesmo ciclo...

00:19:59

Coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento X

Ou não.

00:20:00

Investigador

Mas também fazem vertical, é isso?

00:20:01

Coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento X

Não. É sempre horizontal!

00:20:04

Investigador

É sempre horizontal?

00:20:05

Coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento X

É sempre horizontal.

00:20:07

Investigador

Portanto os professores do terceiro ciclo vão observar outra disciplina...

00:20:11

Coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento X

Vão a outra disciplina, mas também podem ir ao segundo ciclo ou podem ir ao primeiro ciclo.

00:20:17

Investigador

Ah! Podem ir ao segundo ciclo, ao primeiro ciclo, mas sempre numa lógica de supervisão entre pares.

00:20:19

Coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento X

Sim. Podem. Podem.

00:20:20

Investigador

Da mesma disciplina ou de outra disciplina?

00:20:22

Coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento X

Ou de outra disciplina.

00:20:24

Investigador

E o objetivo é definido pelo próprio. É isso?

00:20:27

Coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento X

E o objetivo é definido pelo próprio, sendo que, agora que já estamos com isto mais implementado, pedimos sempre que eles façam com, ou um ciclo diferente ou uma área diferente, pronto, para aprendermos coisas diferentes e para englobarmos as pessoas nas disciplinas dos outros, também, nas dinâmicas diferentes. Mas as pessoas têm feito...a maior parte das pessoas faz mais que duas, faz três, faz quatro; claro que continua a haver aquela minoria que cumpre apenas as duas. Porque as pessoas pedem, não é? - "eu gostava de ir ver". Às vezes até é mais. Imagine as professoras de português do segundo ciclo querem ir ao primeiro ciclo; querem ir ver a dinâmica, querem perceber porque é que chegam assim, ou como é que elas fazem e vice-versa. As pessoas do primeiro ciclo também querem vir aqui ao segundo ciclo ver. Portanto, tem sido dentro da necessidade que cada um sente para melhorar a sua prática.

00:21:22

Investigador

Certo! E às vezes também do próprio grupo disciplinar, provavelmente, quando diz que os professores do segundo ciclo têm necessidade de ir ver como é que os professores do primeiro ciclo estão a trabalhar, isso pode ter algum impacto, por exemplo, no trabalho de articulação vertical? É isso?

00:21:39

Coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento X

Sim, aí sim.

00:21:43

Investigador

Em situações dessas, também acontecem observações dentro da mesma disciplina ou não? Com relevância para processos de articulação horizontal? É isso?

00:21:51

Coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento X

Sim, aí sim. Sim, sim, sim.

00:21:55

Investigador

OK! Então entrando agora nas últimas questões desta nossa entrevista que tem mais a ver com o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional. Na sua perspetiva, de que modo é que os processos de supervisão e colaboração implementados no vosso contexto podem ter contribuído para, por um lado, para a melhoria profissional dos docentes, para o seu desenvolvimento profissional e por outro lado, para os processos de melhoria a que a vossa organização se propôs, ou seja, o que foi conseguido em termos de desenvolvimento organizacional. O que lhe pedia era que tentasse exemplificar aqui, com aquilo que considera que foi mais conseguido nessas duas dimensões, de acordo com a sua experiência e perceção?

00:22:39

Coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento X

Eu penso que a prática de supervisão é importante porquê? Porque nós, e até vem um bocadinho na sequência de porque é que eu fui fazer o mestrado, porque nós aprendemos é uns com os outros e aprendemos com os problemas dos outros, porque às vezes também são os nossos. Portanto, nós entramos dentro da sala de um colega e vemos novas didáticas, novas posturas e isso é uma coisa que a formação não nos dá, ou não nos dá na prática, digamos assim, porque ela é quase sempre teórica. E, portanto, esta parte prática é dada pela parte prática que a supervisão dá e que a observação das aulas dos colegas proporciona. Pode porque eu ouço dizer que aquela colega tem uma atividade ou uma postura em sala de aula e eu fico com curiosidade e quero ir assistir; ou então porque eu tenho um problema (que também já tem acontecido com esta turma) e eu precisava de outros olhos para me vir a observar e me dar outras sugestões, que às vezes são tão simples, como chegar à conclusão que é a minha postura que pode, de alguma maneira, estar a proporcionar aquilo que não está a correr bem. Portanto, neste sentido, ela (a supervisão) pode ser tanto para eu aprender novas dinâmicas, novas práticas, como para me ajudar num problema que eu possa estar a ter na altura. E tem sido nestes dois âmbitos que as pessoas têm realizado a supervisão. Ao início, não tanto. Ao início as pessoas tinham mais receio, mas agora não vejo isso. E vejo mesmo, acho que também, isso contribuiu para estarmos a trabalhar em equipas educativas, porque acho que as pessoas estão mais próximas e as resoluções saem já do grupo, não sai individual de cada um. Portanto, isso, claro que a supervisão levou a isto, mas a equipa..., o trabalharmos em equipas educativas com as práticas de supervisão tem vindo a melhorar essa situação.

00:24:29

Investigador

Muito bem! Em termos de desenvolvimento profissional docente, portanto, já percebi que houve aqui grandes melhorias e que impactam também para a vossa própria organização. Mas houve com certeza constrangimentos. No início, tinha-me referido que as pessoas tinham muito receio, não é? Tinham receio...

00:24:50

Coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento X

No início tinham receio porque achavam que estava associado à avaliação de desempenho docente. Tinham receio com aquilo que escreviam. Não queriam escrever “Então, vamos ter de fazer uma ata?” ... e pronto, tivemos que perceber que isto tinha que ser um processo simples. Obviamente que tem que ficar registado, porque está legislado e se nos vierem superiormente a solicitar o que é que nós fazemos ele está organizado, mas havia aquele receio de, como se as coisas tivessem sempre de correr bem. E as coisas nem sempre correm bem, não é?... Com todos nós! E, portanto, havia o receio disto

pelo que a recolha de registo foi alterada várias vezes... precisamente por causa disso. Também inicialmente, não pusemos a palavra supervisão, usamos «intervisão», porque era mais simpática. Por isso, houve aqui algumas coisas que nós tivemos que ir trabalhando de maneira a envolver as pessoas, mas que eu acho que presentemente não temos esse problema.

00:25:47

Investigador

Ok! Esse conceito de *intervisão* foi introduzido por essa razão, ou seja, para não ter esse peso ... da avaliação?

00:25:54

Coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento X

Sim. Isso foi logo no início. Foi precisamente para separar a supervisão da avaliação de desempenho docente. Não é? Porque no fundo a estratégia é mais ou menos a mesma, depende é da intenção. Já não estou a avaliar, estou ali para aprender ou para ajudar. E, portanto, foi preciso desmistificar isto, mas foi um ano ou dois e depois as pessoas perceberam e toda a gente fez.

00:26:19

Investigador

Muito bem! Em termos do vosso, por exemplo, do vosso trabalho de auto-avaliação do agrupamento, estas questões da supervisão são normalmente monitorizadas?

00:26:31

Coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento X

Nós iremos ter agora a avaliação externa, mas na primeira que tivemos, nós não tínhamos a observação de aulas, só tínhamos a coadjuvação e as assessorias e, portanto, não tinha registo. Portanto, era o que nós tínhamos de outros colegas dentro da sala de aula, mas o propósito não era supervisão e na avaliação externa isso foi-nos referido. Daí, depois, nós, então, construímos o documento de supervisão do nosso agrupamento e implementamos nesse documento, então, a observação de aulas.

00:27:07

Investigador

Pois! Eu, por acaso não me estava a referir à avaliação externa, estava-me a referir mais aos vossos processos de auto-avaliação internos?

00:27:13

Coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento X

Ah, nos nossos processos de avaliação internos, sinceramente não sei se elas iriam buscar esses dados. A mim não mos pediram. Acho que não pedem. Não me pediram. Eu não me lembro de terem pedido.

00:27:26

Investigador

De qualquer forma vocês vão ajustando, vão monitorizando da forma que foi referindo, e vão ajustando consoante, também nessa perspetiva, sempre de terem os professores, digamos assim, com vontade de participar, não é? Percebendo o propósito, ou seja, um dos vossos grandes objetivos, se eu bem percebi, era que os professores sentissem a mais-valia dessas aulas observadas, não numa perspetiva de imposição, mas sempre com esse objetivo de “vão ver para aprender e para partilhar”. É isso?

00:28:11

Coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento X

Sim, sim. Isso mesmo. O objetivo era esse. Tanto que inicialmente solicitávamos que fossem feitas duas observações, mas não era imposto se era dentro do mesmo ciclo ou não. As pessoas escolhiam. Depois à medida que fomos evoluindo e que percebemos que a prática estava instalada e as pessoas não tinham problema, é que tentámos. Mas eu acho que as pessoas também sentiram essa necessidade e não foi imposto. As pessoas acabaram por sentir necessidade em ir ver o ciclo, acima ou abaixo, para perceber ou para preparar os alunos ou para ver porque é que chegavam desta maneira. Que continuidade tinham que dar ao trabalho no ciclo/ano seguinte. Pronto! Portanto, aproximou as pessoas no agrupamento. Isso eu também senti.

00:28:54

Investigador

Já referiu que o trabalho das equipas educativas, provavelmente terá sido facilitado porque estes processos já estavam em curso. Vocês têm, por exemplo, medidas de DAC no vosso plano de inovação. Ainda que seja apenas uma perceção, entende que esses processos podem ter ajudado? Ou não terão sido muito relevantes na implementação dessas práticas pedagógicas mais inovadoras? O que pensa sobre isto?

00:29:20

Coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento X

Não! Ajudam, ajudam. O facto de as pessoas já terem esta dinâmica de trabalho e de se entreajudarem e de entrarem na sala uns dos outros, facilitou, sem dúvida. Ajuda! Ajuda! Neste momento, está completamente instalado.

00:29:33

Investigador

No desenho, na conceção das medidas que inscreveram no plano de inovação (o seu diretor referiu que tem sido um trabalho partilhado, em que todos participam),...então, a sua perceção é de que este tipo de trabalho que já faziam facilitou a aceitação de desenharem medidas que podem ir mais além daquilo que é habitual, ou nem por isso?

00:29:59

Coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento X

Ajudou. Ajudou. Eu acho que nós aqui somos sempre muito dinâmicos e muito ... às vezes as pessoas até se queixam um bocadinho que somos inovadores demais e que era preciso consolidar um bocadinho as coisas. Mas sim, as pessoas já estão habituadas... neste momento ponho-me a pensar como era aqui há uns anos atrás e agora e está completamente diferente. As pessoas estão nas salas uns dos outros e trabalham e colaboram, às vezes até nem são da mesma equipa e vão, porque sabem trabalhar aquele programa e porque se queria implementar...sim, as pessoas vão, sem problema algum.

00:30:34

Investigador

Muito bem! Sinta-se à vontade para acrescentar algo que não tenhamos falado e que considere que seja relevante partilhar relativamente à sua experiência em todo este processo ou outros aspetos que pretenda acrescentar.

00:30:47

Coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento X

Não! A única coisa que eu acho é que isto foi sempre um processo sem ser imposto. Tentamos sempre envolver as pessoas e para que elas percebessem que era uma mais-valia e que era para o crescimento profissional delas e que aprenderiam. E eu acho que isso foi um sucesso, que nós conseguimos implementar sem constrangimentos e sem imposição. Tem sido assim, mas acho que também é a prática normal de se fazer as coisas.

00:31:16

Investigador

Muito obrigada pela disponibilidade e colaboração. Foi muito importante para este estudo a partilha da sua experiência.

00:31:19

Coordenadora do projeto de supervisão do Agrupamento X

Ah! Espero que sim! Não sei se foi, mas pronto!

00:31:22

Investigador

Obrigada por ter despendido este tempo. Devolverei a transcrição da entrevista para posterior validação e esta gravação será depois eliminada. Vou, então, parar a gravação. (Desligado aos 00:31:27)

ANEXO IX - Transcrição do *Focus Group*

Transcrição do Focus Goup realizado com seis docentes do Agrupamento de Escolas X

Investigador

Bom dia! Gostaria de agradecer a disponibilidade de colaboração neste estudo através da realização desta entrevista. Para maior fiabilidade da transcrição da entrevista e da análise das respostas dadas, conforme declaração de consentimento enviada, solicita-se autorização para efetuar a gravação da mesma. A informação recolhida será anonimizada e a gravação destruída, após transcrição, anonimização dos dados e validação pelos participantes. Vou, então, iniciar a gravação.

Início da gravação após concordância de todos

00:00:00

Investigador

Em primeiro lugar agradeço-vos muito a participação, porque esta colaboração é essencial para poder avançar para a análise de dados. Eu já tive a oportunidade de realizar uma entrevista ao Senhor Diretor e à responsável pelos processos de supervisão no agrupamento, mas é muito importante ouvir quem está no terreno, na implementação das medidas e daí a importância deste *focus group*, para o qual tiveram a amabilidade de despender um pouco do vosso tempo e partilhar as vossas experiências neste agrupamento, esperando não exceder os 45 a 60 minutos.

O meu nome é Teresa Andrade, sou professora, portanto vossa colega e encontro-me a realizar uma dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica pela Universidade Aberta. De acordo com a declaração de consentimento previamente enviada, tiveram a oportunidade de perceber que a participação neste *Focus Group* se insere, então, no âmbito desta dissertação de mestrado que estou a realizar sob orientação da Professora Doutora Maria Luísa Aires, com o tema *O Papel da Supervisão Colaborativa no contexto de Implementação de um Plano de Inovação, da Teoria à Prática*. Reforço que após esta conversa, irei proceder à transcrição da mesma, devolvendo-a para vossa validação. Depois, então, será tudo anonimizado. Relembro que a realização da entrevista cumpre os requisitos éticos de um estudo desta natureza e a participação é totalmente voluntária.

Recentrando-nos, agora, no estudo e nas razões de escolha do vosso agrupamento. Tendo conhecimento que este é um agrupamento que se encontra a implementar um processo de inovação pedagógica desde 2018, no âmbito do PAFC, foi identificado como um contexto de estudo empírico particularmente interessante para a questão de investigação de partida à qual cheguei após a revisão de literatura efetuada: “De que forma os professores e as respetivas lideranças do agrupamento desenvolvem e entendem os processos de supervisão e colaboração como suporte à inovação que pretendem introduzir?”. Também na análise documental foi possível perceber que iniciaram processos de supervisão ainda anteriores ao plano de inovação e, por isso, será muito interessante tudo o que aqui partilharem da vossa experiência neste agrupamento.

Assim, começo por vos pedir que façam uma breve apresentação, ou seja, dizendo o grupo de recrutamento, tempo de serviço, há quanto tempo estão neste agrupamento em particular e um pouco

do vosso percurso e funções específicas, ou seja, se são coordenadores de departamento, de algum projeto, se são diretores de turma. Enfim, um tipo de informação mais geral, acerca de cada um.

Depois, irei lançar algumas questões orientadoras, em torno de 3 temas/domínios principais que são os pilares conceituais deste estudo empírico (inovação, supervisão, desenvolvimento profissional e organizacional), mas que são apenas isso mesmo orientadoras de um diálogo, um mote para a conversa. Contudo, poderão sempre acrescentar aquilo que vos pareça relevante na vossa experiência neste agrupamento, pois aquilo que é verdadeiramente importante, neste caso, é que partilhem a vossa experiência, o que conseguiram, o que mudou, que constrangimentos, como os foram ultrapassando. Assim, podem sempre intervir, sentindo-se à vontade para complementar uma opinião, contrapor, etc. É uma conversa e acrescentem sempre aquilo que acharem que é relevante.

Posto isto, quem começa com as apresentações... talvez a professora P1, que já está aqui há muito tempo, pois foi a primeira a chegar? Se concordar, claro.

00:04:26

P1

Então, bom dia! O meu nome é P1. Sou professora do 1.º ciclo, tenho quase 40 anos de serviço e fiz um percurso na educação um pouco diferente da maior parte das pessoas. Eu comecei por ser educadora de infância durante 11 anos. Dei um ano de aulas ao segundo ciclo. Depois estive numa licenciatura em matemática, que não terminei. Há 29 anos que dou aulas no primeiro ciclo. Neste momento sou coordenadora do departamento. Estou neste agrupamento desde que iniciou e já estava na escola do 1.º ciclo antes, ou seja, eu pertencço ao quadro anteriormente à formação do agrupamento. Portanto, nesta escola estou há 24 anos. Na Escola Básica de XX. Mais coisas... sou licenciada em Psicologia Social e das Organizações, estou como coordenadora do departamento e faço neste momento apoios e tudo aquilo que é inerente à coordenação de departamento. Faço supervisão desde que ela se iniciou aqui no agrupamento.

00:05:58

Investigador

Muito bem! Isso foi por volta de 2014. É isso Professora P1? Por volta de 2014, mais ou menos, que iniciaram a supervisão, não é?

00:06:03

P1

Sim! Sim! Integrei a primeira formação. Portanto, eu fiz parte da primeira formação, logo que foi feita no âmbito da supervisão. E desde aí até agora, faço supervisão sempre, mesmo nos tempos de confinamento.

00:06:20

Investigador

OK! Muito bem! Muito obrigada! Caso não tenha nada a acrescentar, passamos à professora P2, é isso?

00:06:30

P1

Sim, para já é tudo.

00:06:35

Investigador

Muito obrigada! Vamos então, agora ouvir a Professora P2.

00:06:45

P2

Sim, eu sou P2. Antes de mais sou professora de Português do 2.º ciclo. Desempenho o cargo de coordenadora TEIP e coordeno os projetos mais a nível nacional. Também, tal como a P1, iniciei este processo da supervisão assim que ele começou, porque foi também uma das opções do agrupamento, iniciar logo pelas chefias intermédias. Lembro-me que na altura era um “bicho-papão” e eu, pelo menos falo por mim, fomos para esta formação um bocadinho contrariados, porque associávamos muito à avaliação de desempenho e efetivamente não foi por aí. Sou formada em Português e Francês e acho que é tudo sobre a minha apresentação.

00:07:46

Investigador

Ok! Quem quer falar agora? Professor P3?

00:08:01

P3

Sim, posso ser eu. Olá! Bom dia! Sou professor de matemática, do grupo 500. Estou no agrupamento vai fazer quatro anos. Dou aulas desde 2008 e sempre trabalhei muito nas TEIP, aqui neste concelho, em matemática. Aliás, em todas as escolas temos assessorias de matemática e, portanto, há sempre uma supervisão e conseguimos colaborar muito nesse aspeto e damos *feedback*. Na escola, aqui onde estamos, também temos feito. Temos participado sempre, pois é uma escola muito aberta para este tipo de ensino. Portanto, tudo o que for feito neste âmbito, acho que é bom. Sou coordenador de equipa e professor de referência.

00:08:52

Investigador

Coordenador de equipa... está-se a referir a uma equipa educativa?

00:08:58

P3

Sim! Sim! Da turma do 8.º B, da equipa dos alunos, dos colegas... E é isso!

00:09:03

Investigador

Obrigada! Parece-me que a P4 ia falar...

00:09:11

P4

Sim. Peço desculpa pela minha voz... estou um bocadinho doente. Então, o meu nome é P4. Sou do grupo 230, mas tenho valências para dar o 200 e 210, pois posso dar aulas de Português e História. Estou nesta escola há dois anos, mas comecei a dar aulas após terminar o curso há três anos. Por isso preciso de uma ajudinha de todos. A experiência é um bocadinho diferente, apesar de no curso nós termos começado a dar aulas muito cedo. Eu fiz um percurso educativo. Fiz a licenciatura na João de Deus, começamos logo a dar aulas desde o primeiro ano e depois o Mestrado na ESE de Lisboa. Estou nesta escola há dois anos. Dou aulas de matemática, este ano, ao quinto e sexto ano e sou professora de referência de uma turma de quinto ano. Eu tenho uma visão um bocadinho diferente da supervisão, porque estou na outra ponta da supervisão. Estou habituada a estar no outro lado, por isso acho que isto vai acabar por ser uma interação gira porque vou ter uma outra perspetiva.

00:10:38

Investigador

Sim! É mesmo isso que se pretende: as várias perspetivas, claro que sim! Está bem. Já agora, só para clarificar. Embora ache que já percebi isto, quando falam em professor de referência é da equipa educativa?

00:10:51

P3

É o diretor de turma.

00:10:54

Investigador

Certo. Corresponde, então, ao diretor de turma. Ok.

00:10:59

P2

Eu vou explicar. Nós não somos um diretor de turma por turma. Somos todos professores de referência por turma. Por exemplo, no caso, eu e a P4 somos as duas professoras de referência no mesmo grupo/equipa. Isto faz parte de uma equipa educativa, que era aquilo que o P3 estava a dizer, que é coordenada por um coordenador, mas que também é professor de referência.

00:11:24

Investigador

Muito bem! Já vão explicar melhor. Com certeza que virá na conversa. Então agora professora P5...

00:11:33

P5

Bom dia! Chamo-me P5 e sou professora de Português. Neste momento estou com oitavos anos. Dou aulas desde 1998. Estou nesta escola há três anos. Já cá tinha estado há dez anos e regresssei. Sou

coordenadora do Departamento de Línguas e comecei a fazer supervisão desde que vim para esta escola. Na escola em que eu estava ainda é uma utopia. O Diretor continua a tentar, mas não consegue. E é verdade que esta supervisão está sempre muito ligada à avaliação e é uma “inspecçãozinha” e, portanto, até lhe querem mudar o nome. Em vez de supervisão, *intervisão*, que é mais simpático. Enfim, continua a haver aí muitos constrangimentos e uma visão muito negativa desta supervisão. Eu própria tive que fazer a formação, também, quando cheguei à escola, para ver em que é que isso consistia, porque também vinha um bocadinho de “pé-atrás” com essa supervisão. Acho que o próprio nome “super”, implica... traz consigo uma conotação mais negativa.

00:12:49

Investigador

Mas, também aqui começaram por chamar *intervisão*, não foi?

00:12:57

P5

Sim. É uma questão de terminologia, mas importante para desmistificar.

00:13:00

Investigador

OK! Obrigada! Professora P6 quer então apresentar-se e contar-nos um bocadinho da sua história...

00:13:09

P6

Sim. Sou P6 e sou professora do 1.º ciclo. Estou neste agrupamento, até já me esqueci há quanto tempo, (*risos*) mas foi há mais de 15 anos. Este ano tenho uma turma de 4.º ano. A ideia é apresentar-me, falar um pouco de mim?...

00:13:32

Investigador

Sim, é um pouco para se caracterizar em termos do percurso profissional, da experiência que tem no agrupamento e se tem algum cargo também.

00:13:41

P6

Não. Eu sou só professora do 1.º ciclo e já é muita coisa. Como professora do 1.º ciclo sou professora de referência e outras coisinhas mais. Por causa da monodocência um professor do 1.º ciclo tem um papel muito importante e desempenha, não um, mas vários papéis. Desempenha vários papéis com o grupo com quem trabalha.

00:14:01

Investigador

Muito bem! Disse que estava há mais de 15 anos no agrupamento, não é? Mas esteve antes noutros agrupamentos?

00:14:15

P6

Estive. Eu tenho 23 anos de serviço. Portanto, fiz a minha formação mais tarde do que a maioria dos colegas. Estive noutros agrupamentos, mas a experiência que eu tenho é maioritariamente neste agrupamento.

00:14:32

Investigador

Exato. Muito bem! Então vamos iniciar propriamente aquilo que mais importa, que é a partilha da vossa experiência. Então aquilo que eu vos ia lançar inicialmente para discussão tem aqui a ver mais com este processo de inovação e é, pensando que o vosso agrupamento está a implementar um processo de inovação pedagógica pelo menos desde 2018, ano em que aderiram ao PAFC, como sabem. (Não quer dizer que não tivessem outros processos inovadores antes; com certeza que tinham e por isso é que avançaram para o PAFC), eu gostava, então, que partilhassem um pouco da vossa experiência no desenvolvimento das medidas de inovação pedagógica em que estão ou estiveram diretamente envolvidos. Particularmente aquelas em que consideram que possam encontrar processos de colaboração docente ou mesmo de supervisão. Isto de acordo com a vossa experiência no agrupamento. Obviamente, nós temos aqui pessoas que estão há menos tempo, mas já tem essa experiência também. Falaram já, por exemplo, nas equipas educativas, mas com certeza que haverá outras medidas inscritas no vosso plano de inovação, no projeto educativo, que vos possa fazer sentido partilharem.

E se quiserem, uma vez que será uma conversa, é capaz de ser mais fácil ao identificarem essas medidas, poderem dizer que importância atribuem a esses processos de colaboração no seu desenvolvimento, enfatizando aquelas que vocês acharem que são mais relevantes. Isto de acordo com a vossa experiência, naquilo em que estão diretamente envolvidos e que consideram ser medidas inovadoras do agrupamento, inscritas nos vossos planos, nos vossos projetos.

00:16:39

P5

Olha, eu posso começar pela minha disciplina. Uma das coisas que realmente me agradou bastante, quando cheguei, foi uma disciplina que nós temos, que é *Comunicação* e que tem dado muito que falar. *(risos)* Quando cheguei, as opiniões dividiam-se... uns gostavam imenso, outros nem por isso. E aí a minha experiência, também porque tive muita sorte com as colegas. Trabalhei sempre com as mesmas duas colegas, tanto no Inglês como no Francês. Este ano estou com outra colega, mas igualmente muito cooperante e de facto gosto muito da experiência da comunicação. Estarem dois professores em sala de aula, desenvolvermos uma aula bilíngue, cruzando os conteúdos do português e da língua estrangeira. Para mim foi uma experiência muito boa. Conseguimos realizar atividades muito interessantes para um encontro entre esses alunos. Eles nunca mais se esquecem dos conteúdos que dão na aula de comunicação. A outra foi a *Integração*. Infelizmente só dei no primeiro ano, porque depois deixaram cair a *Integração*. Não sei se voltará um dia ... *(risos)*

00:18:08

P3

Mas temos sempre os DAC (*Domínios de Autonomia Curricular*) que também funcionam bem...

00:18:10

P5

Mas os DAC não é a mesma coisa. Para mim não é a mesma coisa...

00:18:12

Investigador

Desculpem estar a interromper, só para voltar um bocadinho atrás. Quando falam em *Integração*, em *Comunicação* são duas disciplinas, não é? Uma língua estrangeira...

00:18:23

P5

E o Português. O português está sempre e de quinze em quinze dias temos o inglês ou, no meu caso, o Francês.

00:18:30

Investigador

E essa medida que está inscrita no plano e que, portanto, considera que tem resultados em termos do que conseguem para os alunos, exige aí medidas de colaboração entre os professores? É isso? De articulação?

00:18:50

P5

Muita articulação, muita colaboração, sim. Por exemplo no 9.º ano fizemos uma atividade, ainda hoje continuo a falar com alguns alunos que neste momento estão no 11.º ano, porque temos a professora de Português em comum. Ela é da escola secundária Y e ainda hoje eles se lembram do episódio de Inês de Castro, porque depois na aula de *Comunicação*, foi trabalhado esse episódio com o “Romeu e Julieta”, do lado do Inglês e “Tristan et Isolde” do lado do Francês e fizemos uma atividade em conjunto. Ainda hoje os miúdos se lembram. Assim como no ano passado, com os “Zorbas”, com o “Gato Preto” do Sepúlveda e os “Cat” do Inglês, o “Chat Noir” no Francês - os miúdos ainda este ano falam do “Gato Zorbas” e do “Chat Noir”. Portanto, esta articulação e as atividades que nós arranjamos para articular os conteúdos ficam. O P3 estava a referir-se aos *domínios de autonomia curricular*, aos DAC, que para mim não é, de todo, semelhante àquilo que nós fazíamos em integração. Porque na integração os miúdos tinham uma manhã inteira para trabalhar o projeto com várias disciplinas e o produto final era de facto algo que era do trabalho das várias disciplinas.

00:20:30

P3

Na prática, nos DAC também temos meia hora por semana em cada disciplina.

00:20:36

Investigador

Então quer partilhar a sua opinião sobre os DAC.

00:20:38

P3

O que a P5 estava a dizer de *Integração* bem feita era por acaso muito bom. Os DAC não substituem, mas também é um projeto que, tanto no ano passado como este ano, na minha equipa educativa estamos a fazer e é engraçado porque conseguimos juntar várias disciplinas. Eles (*os alunos*) conseguem trabalhar e nem se apercebem disso. Portanto, no projeto da minha equipa pedi-lhes umas fotografias sobre isometrias, que é uma matéria que estamos a dar no 8.º ano de Matemática, para tirarem fotografias pela vila, pela rua deles, em casa, na escola, onde quisessem, para juntarmos com outras disciplinas de EV e TIC, para fazermos depois com Geografia, um mapa e no final fazermos uma visita à vila, passando por esses sítios. A colega de Geografia estava a falar com eles e disse-lhes que o professor de Matemática ia também pedir um trabalho - mas eu já tinha pedido as fotografias. Eles ficaram todos assustados. O que é que aí vem de Matemática? Mas de Matemática eu já lhes tinha pedido e eles já fizeram. Recebi imensas fotografias de isometrias, portanto, monumentos da vila, sinais de trânsito, coisas engraçadas. Mas eles nem se aperceberam que estavam a trabalhar Matemática e outras disciplinas ao mesmo tempo. Estavam assustados que ainda fosse dar mais um trabalho qualquer. Pronto, dá para articular aqui bastante as disciplinas em determinados conteúdos, mas não dá para fazer um trabalho tão rigoroso como o outro projeto, a *Integração*. Mas é bom, também, os DAC.

00:22:16

Investigador

OK. P4 queria acrescentar alguma coisa é?

00:22:18

P4

Pois, era o que eu ia dizer. Eu também, neste momento, nos DAC, com as turmas do 6.º ano que tenho, estamos a fazer uma coisa semelhante ao P3. Eles estão a dar assimetrias e entram em conjunto com a EVT e com História e falamos nos azulejos. Vamos construir, também, um projeto que tem por base os conhecimentos deles e transpondo assim várias disciplinas ao mesmo tempo.

00:22:44

Investigador

Ok. Bom! Parece-me que a Professora P6 pretende acrescentar alguma coisa...

00:22:46

P6

Eu, como professora do 1.º ciclo considero que tanto a integração como os DAC têm como objetivo promover o trabalho de grupo, o trabalho interdisciplinar. Ora no 1.º ciclo isso acontece quase naturalmente, porque o professor dá todas as disciplinas. Pronto, acaba naturalmente por misturar a Matemática, claro que tem os momentos só para a Matemática, mas também só para o Português. É mais fácil porque é só um professor, e essas coisas acontecem com facilidade. Em relação à questão da inovação eu considero que realmente o processo da supervisão foi importante. Também me lembro que ao início foi assim um bocadinho “choque”, porque a supervisão implica logo supervisor e ninguém gosta de ter um supervisor. Mas depois começamos a perceber que a supervisão se baseava mais na partilha e na interajuda e começámos a fazer uma coisa que já não fazíamos, mas que me lembro de fazer e de falar disso quando eu estava a fazer a formação e que depois começamos a fazer aqui na escola. Foi muito bonito. Pronto, vamos às salas uns dos outros e partilhamos com os colegas as nossas áreas fortes, bem como as fracas para podermos fortalecer. Foi de facto positivo. Teve, ainda, outra coisa positiva que foi nós podermos ir assistir às aulas dos outros ciclos. Isso acabou por ter um papel muito importante porque o 1.º ciclo fica sempre de um lado e os outros ciclos do outro (...) e com isto da supervisão foi bom. Por exemplo, no ano passado fui assistir a uma aula de outro ciclo e foi divertido e deu-me uma perspetiva diferente da forma como trabalham e os professores do 2.º ciclo também têm essa possibilidade de ver como trabalhamos. Temos também a questão da coadjuvação, que fazemos com os professores do 2.º ciclo que vêm cá à escola e que vêm fortalecer o nosso currículo, com o seu conhecimento mais específico. E a supervisão entre nós “colegas”, com alguns tempos que temos e a implementação de novas disciplinas, também, como uma colega já falou no caso da comunicação. Também no 1.º ciclo na “Comunicação” é fácil porque o professor está ali, fala, os meninos trazem novidades e nós vamos logo explorando. Mas foi importante determinar um tempo para a “Comunicação”. Nós temos um tempo para a “Comunicação” em Português, para estimular a oralidade, e depois temos, também, um tempo na “Comunicação” para a Matemática, onde pretendemos explorar a capacidade dos alunos de transporem os seus pensamentos e explicarem. Portanto, foi muito positivo.

00:26:38

P1

Então, agora vou eu complementar um bocadinho daquilo que a P6 disse. No âmbito da “Comunicação” do 1.º ciclo, nós temos, de facto, um tempo na disciplina de Português e na de Matemática. Por vezes até coincide com a coadjuvação no 1.º ciclo, em que estão dois professores do 1.º ciclo na mesma sala de aula e que se destina a conseguir gerar dinâmicas diferentes para crianças que estão com níveis de desenvolvimento diferentes. Portanto, crianças que têm dificuldades, podendo-se gerar dinâmicas, quer de partilha quer, às vezes, de foco nas dificuldades daqueles alunos. No âmbito da “Comunicação”, a “Comunicação” é muito importante no 1.º ciclo, porquê? Eu acho que a maioria dos docentes têm a noção, mesmo nos outros ciclos, que de há uns anos a esta parte, a capacidade de comunicação das

crianças, a nível verbal, é muito mais pequena. Porquê? Porque a sociedade em si mudou, as dinâmicas familiares mudaram e os tempos que existem para a família mudaram. Das crianças que chegam à escola, a quantidade enorme de crianças que têm necessidades de terapia da fala é uma coisa gritante. Porquê? Porque as crianças não falam e como não falam têm imensa dificuldade em comunicar. Em comunicar verbalmente, em conversas, em falar. Depois têm dificuldades a nível de todas as outras dinâmicas. No caso da Matemática têm uma grande dificuldade em explicar porque é que resolveram aquele problema, aquela situação. Assim, para explicarem aquilo que raciocinaram e passarem a modo verbal têm dificuldades enormes. A resposta comum é “eu pensei com a cabeça”, o que é natural porque não temos mais nenhum órgão para pensar: os outros fazem outras coisas. Portanto, a coadjuvação no 1.º ciclo é uma medida que eu acho importantíssima porque permite ao professor ter outras opiniões misturadas, outras aparecerem, porque quantos mais professores estiverem debruçados sobre a mesma realidade, mais ideias de estratégias diferenciadas e diversas aparecem. Particularmente se os professores já tiverem grande prática, porque já utilizaram ao longo do seu percurso uma panóplia enorme de estratégias e conseguem partilhar e discutir - “E se nós fossemos por aqui, ou por além?” -; vamos dando pistas que depois se demonstram, muitas vezes mais frutíferas, porque vamos trocando opiniões. Relativamente à supervisão, a minha visão segue, provavelmente, a formação inicial. Eu vi a P4 falar na sua formação inicial, que também é da João de Deus. Mas a minha é muito anterior à da P4. É de mil novecentos e oitenta e tal, talvez 1982 ou coisa assim. Mas já na altura nós começávamos a dar aulas na formação inicial, logo no 1.º ano. E isso leva a um “à vontade”. Nós passávamos por todas as salas onde permanecíamos muito pouco tempo: uma semana, duas semanas. Portanto, nós habituávamo-nos a ter palcos diferentes, a atores, quer adultos, quer crianças, diferentes. Para mim a supervisão sempre foi “eu vou partilhar” com pessoas do meu ciclo ou de outros ciclos, práticas que eu acho que deram muito bom resultado e que fizeram a diferença com os grupos com quem estive. Portanto, para mim, a supervisão sempre foi isso. Eu sempre fiz supervisão. Nós fazemos normalmente duas supervisões e sempre fiz uma com o meu ciclo e uma outra com ciclo diferente. Portanto eu já fiz supervisão com professores de Matemática do 3.º ciclo, com professores de Matemática do 2.º ciclo, com professores de línguas, de 1.º ciclo, do 2.º e do 3.º ciclo, com professores de Físico-Química e com professores de EVT. Portanto, ao longo destes anos todos, eu faço uma supervisão com o 1.º ciclo e uma supervisão com qualquer outro ciclo. Este ano, por exemplo, estou a pensar fazer com Educação Especial. Porquê? Porque eu vou detetando as áreas que eu gostava de perceber melhor, porque é que os alunos têm dificuldade e daí eu, por exemplo, ter ido a Físico-Química. Fiz assim. Uma professora do 1.º ciclo faz supervisão com uma professora de Físico-Química, para quê? Porque uma parte dos meus alunos voltam sempre à escola para falar comigo, para irem partilhando as dificuldades que vão tendo ao longo do percurso, mesmo depois, às vezes, quando vão para a Faculdade e depois quando são pais. E aquilo que acontece é que uma das coisas que eu ouvia era eles dizerem “eu tenho boas notas, mas a mais baixa é Físico-Química”. E eu ouvia Físico-Química tantas vezes que decidi ir ver o que é que se passa com a Físico-Química, porque se calhar eu posso fazer alguma coisa na minha prática do 1.º ciclo, para que eles quando cheguem lá à frente, não tenham aquelas dificuldades. Pronto! No âmbito da supervisão é um pouco isto. Foi criada no 1.º ciclo uma disciplina nova que abarca a educação artística, a educação física, o apoio ao estudo e a oferta complementar, que foi denominada “Expressões e Autonomia”. Porque é que isto se passou? Porque como a professora P6 já tinha referido, a monodocência e o 1.º ciclo tem características muito diversas do resto do percurso. E existem uma série de valências que se entrecruzam de tal maneira que nós não

conseguimos separá-las. Nós começamos numa aula de Português, que pode ser a partir de um texto de Matemática. Exploramos Português e Matemática. Seguidamente, com o mesmo texto podemos, por exemplo, ir para o espaço exterior e fazer atividade física à volta daquela temática e daqueles assuntos. Portanto, tudo isto acaba por estar sempre ligado e estamos a desenvolver todas as valências. Como isso acontecia e muitas vezes era difícil nós separarmos determinadas coisas, nós criamos uma única disciplina que junta e que permite nós fazermos este fluir de práticas, sem termos de estar a compartimentar: “não... agora acabou o Português; agora, parou: vamos para a Matemática!”. Faço-me entender?

00:34:59

Investigador

Sim! Professora, só para perceber melhor: esta nova disciplina que surge, quis dizer que evoluiu da vossa experiência anterior e daquilo que vocês foram aprendendo com as medidas que foram colocando em prática? É isso que estava a dizer de certa forma, não é?

00:35:03

P1

Sim! Sim! Porque nós tínhamos anteriormente a rentabilização do “apoio ao estudo” e a “integração” e aquilo que nós fizemos é que mesmo assim nós precisávamos de uma coisa que fosse ainda mais abrangente. Está bem? Portanto, apareceu da fusão destas, que já derivavam de experiências anteriores.

00:35:44

Investigador

Muito bem! Professora P2 quer, então, acrescentar aqui alguma coisa?

00:35:47

P2

Precisamente. Relativamente aos processos de inovação não tenho muito a acrescentar, até porque os colegas foram colocando ênfase naqueles que eu também colocaria. A P5 começou pela “Comunicação”, a “Integração”, portanto seria aí. Agora, só em termos de remate, eu acho que estes espaços de inovação foram possíveis, porque nós, também já estávamos habituados àquilo que o P3 disse: o estar a sala aberta, o estarmos já muito abertos a que qualquer colega esteja connosco. Eu lembro-me que a primeira vez que trabalhamos em área de “Integração” (portanto eu no segundo

ciclo), inclusivamente nós programávamos, e sou da opinião da P5, também acho que a área de “Integração” nos dava uma liberdade maior do que nos dá os DAC. Porque nós programávamos uma temática e vamos imaginar: a P4 estava a desenvolver com determinado grupo uma atividade e eu chegava e não tinha que ser obrigatoriamente o Português; era a continuação daquela atividade. No final, sim, iria colmatar em cada um dos conteúdos que tinha sido pensado por cada uma das disciplinas envolvida. E isso só foi possível porque nós já estávamos muito habituados a estar dentro da sala uns dos outros: o partilharmos as nossas fraquezas; o pedirmos ajuda quando sentimos que alguém é mais capaz em determinadas coisas, que nós também temos essa fragilidade, permite-nos um “à-vontade” tão grande. Por exemplo, eu com a P4, quando tenho um momento, vou ter com ela, ela vem ter comigo, nem precisamos de combinar. Já é tão natural os miúdos verem-nos lá, não está no nosso horário, mas às vezes até por necessidade estamos uma na sala da outra. Portanto, isto foi todo um caminho que se iniciou. Lá está, também o iniciámos muito cedo, em 2014, e estas medidas de inovação e estas propostas que fomos fazendo para os nossos projetos educativos foram possíveis graças a todo este caminho que já tínhamos feito. Portanto, está intimamente ligada a inovação, exatamente com a colaboração, com supervisão e com tudo aquilo que daí advém. Relativamente ao resto, acho que os colegas já disseram tudo e tanto.

00:38:09

Investigador

Ok, obrigada! A P4 quer acrescentar alguma coisa, não é?

00:38:12

P4

Sim! Relativamente a isto da colaboração, pretendia reforçar algo que a Professora P2 já disse. Eu falo pela minha experiência, apesar de o nível de tempo de serviço ser curto, mas já tenho alguma, fora isso, e como estava a dizer a Professora P1, que continua a funcionar parecido como funcionava na altura. E é isso. Eu lá na escola, como sou mais nova sinto-me à vontade de entrar nas salas dos colegas, sem estigmas. Não combinamos nada, mas eu digo mesmo “eu gosto de assistir”, às vezes, também, para aprender, não é? *(risos)* Nós no 2.º ciclo não chamamos coadjuvação, eu chamo porque nunca decorei outro nome. Mas por favor alguém que me ajude... *(a professora P2 disse assessorias)* Assessorias! Obrigado! Nós temos assessorias e eu acho aquilo espetacular. Comigo tenho uma professora de EVT, tenho uma professora de Matemática, em aulas diferentes, tenho a professora P2, que é uma assessoria não programada que acontece muitas vezes. Às vezes tenho professores, até do 3.º ciclo, de Inglês e de outras disciplinas que vão ter comigo e depois surge naturalmente. Não é preciso estar programado. Não é preciso dizer “ok! Hoje vou fazer isto...”. Surgiu, surgiu. E falamos e partimos deles *(dos alunos)*. E é tão natural e mesmo assim eles não estranham. Apesar de o fazer eles já não estranham de estar lá ou não. E fazem perguntas e envolvem-nos a todos os que estão lá. Aliás, eles, para eles (alunos), quantos mais estiverem melhor. Eles ficam todos felizes de terem lá outros professores. E é ótimo.

Noutros sítios que estive senti que “ok, a minha sala de aula é um bocadinho um espaço fechado” e aqui não. Ok, a porta está aberta e quem aparecer é sempre bem-vindo.

00:39:59

Investigador

Muito bem!

00:40:00

P3

Temos muitas aulas de porta aberta e então o diretor está “sempre” a aparecer em todas as aulas. Para quem dá aulas é natural... a direção faz uma supervisão, mas é bom! Os miúdos falam com ele e ele está ali um bocadinho e, portanto, se o próprio diretor está ali, os colegas também estão e então, não há problema nenhum. É muito porta aberta, é!

00:40:20

Investigador

Muito bem! Antes de passar a palavra à professora P6 e uma vez que já estão a avançar um bocadinho nas minhas questões, mas ainda bem, pois era mesmo essa a ideia, vou agora pedir-vos para que falassem mais especificamente dessas práticas que referem de colaboração e de supervisão em que estão envolvidos, dando exemplos. Ou seja, como é que a operacionalizam e como é que a monitorizam. Pode ser através de um exemplo específico: como é que a monitorizam e quais os objetivos a desenvolver. Já foram dizendo, também é verdade, mas se quiserem destacar alguma, focando-se aqui nas questões de como operacionalizam, como monitorizam, com que objetivos é que a desenvolvem e, também, o que é que tem mudado na sequência de terem feito isso. Pode ser para vocês, pode ser para os alunos, pode ser para a equipa educativa. Pronto! Aquilo que acharem que é mais interessante salientar. Julgo que a professora P6, que tinha há bocado levantado a mão, quer começar...

00:41:28

P6

Está bem! Estava aqui a pensar... falamos tanto de reflexão e partilha e eu queria referir, também, as Jornadas de Reflexão. São realizadas no nosso agrupamento e são uma porta bem aberta, tanto para os pais como para a comunidade em geral e que também penso que é uma inovação. Era só isso. Faltou falar nas jornadas.

00:42:03

P4

E eu como membro mais recente e que, principalmente nas primeiras jornadas, fiquei muito admirada. Gostei imenso! Apesar de muita gente pensar que eu era uma aluna, achei superdivertido e nunca tinha assistido a nada assim.

00:42:20

Investigador

Muito bem! Professora P1 quer acrescentar alguma coisa...

00:42:25

P1

A talhe de foice e a propósito das jornadas pedagógicas, estas têm 2 objetivos: para além de serem uma porta aberta e de permitirem ouvir todos os elementos da comunidade, permitem também reconhecer elementos estruturantes de para onde é que devemos seguir. Portanto, são a partir da análise da “FOFA”, como o senhor diretor gosta de chamar, pois não gosta do termo SWOT. *(risos)* Nós identificámos os pontos fortes e os pontos fracos e as questões que são colocadas pelas pessoas que estão a dinamizar as sessões têm o objetivo de recolher ideias, reflexões e congregar depois toda essa informação para se encontrarem caminhos, percursos que sejam/foram recolhidos junto da comunidade. Logo, se são ideias da comunidade serão muito mais fáceis de abraçar, não é? E que auxiliem todas as dinâmicas internas do agrupamento a traçar novos percursos e a solucionar os tais pontos fracos. Ok! Pronto!

00:43:50

Investigador

OK! Portanto, é também, de certa forma, uma altura de monitorização e avaliação que vos permite identificar aquilo que correu bem, o que correu menos bem e o que precisam de mudar, é isso? Terei percebido bem?

00:44:05

P1

Sim. E também que ideias a comunidade tem de para onde nós deveremos direcionarmo-nos para solucionar determinados problemas.

00:44:19

Investigador

Sim! Um momento para ouvir todos, não é? Para ouvir todos os atores, digamos assim?

00:44:22

P1

Sim! Nas jornadas estão convidados desde os nossos parceiros: Fundação Aga Khan e uma série de parceiros, até encarregados de educação, assistentes operacionais, elementos da Câmara e representantes dos alunos. Os painéis têm elementos de toda a comunidade. Portanto, é o melhor sítio para recolher toda essa informação no meu ponto de vista.

00:44:59

P2

Só para colmatar esta parte é realmente um momento de monitorização e também de arranque, quando estamos a pensar num novo projeto educativo. Portanto, é aí que vamos muitas vezes beber as novas ideias e isto cria, depois, aquele sentido de apropriação por parte de todos, porque, tal como a P1 disse, estão lá todos os representantes, portanto, isto é um ponto de arranque. Agora, se me permite, pegando já naquilo que falou, em termos das práticas de colaboração, operacionalização e monitorização, eu posso falar um bocadinho da minha experiência. Normalmente, quando combino com alguém ir a uma aula, isto dentro do combinado e do normal que já fazemos, há sempre ou um ponto forte ou um ponto fraco para trabalhar. Lembro-me que a primeira vez que fiz este processo foi com uma colega que é de Português e História e eu dizia “Olhe! Eu faço aqui um processo para criação de texto”, portanto, a planificação do texto e que ela me dizia que nunca conseguia. E então combinamos: a minha aula seria exatamente como é que eu proporciono esse momento para chegarmos à planificação do texto e a aula dela foi uma dúvida que ela tinha, em termos de conteúdo gramatical, se eu ia achar que ela fazia uma abordagem correta e de forma profícua para os alunos. Portanto, acaba por ser um bocadinho, ou é o meu ponto forte ou é o meu ponto fraco e que alguém que esteja de fora, também há sempre um foco. Na observação da aula há um foco... quando nós decidimos... vamos imaginar que eu decido fazer com a P5, quando decidimos temos um documento na direção, preenchemos, marcamos o dia e depois, no fim, fazemos uma pequena “avaliação”, se é que se pode chamar avaliação, enfim, um pequeno relatório, uma reflexão, daquilo que observamos. Normalmente fazemos daquilo que observamos e a pessoa que nos observou. Pode coincidir eu observar a aula da P5 e ela observar a minha, como pode não coincidir. Por exemplo, dentro das

tertúlias, eu tenho feito muito estes momentos em que os colegas vêm para assistir às tertúlias, para ver como é que eu a dinamizo (a tertúlia). O ano passado, por exemplo, fui ao 1.º ciclo para ver, também, como é que estava a acontecer, mas fui observar e ao mesmo tempo participar para perceber como é que estavam a ser desenvolvidos os grupos interativos. Portanto, há sempre uma combinação entre as pessoas que se vão supervisionar de forma que, depois daí resulte uma mais-valia, quer para a pessoa que foi assistir, quer para a pessoa que assistiu. Este é o meu ponto de vista.

00:47:54

Investigador

P5, quer dizer alguma coisa?

00:48:00

P5

Sim! Relativamente à monitorização é a mesma coisa. É como a P2. Nós temos sempre um foco quando vamos assistir a uma aula, quer seja a nível dos conteúdos programáticos se formos à mesma disciplina, quer seja em termos pedagógicos, com uma disciplina completamente diferente. Eu já fui assistir a Geografia, Físico-Química, Matemática e, portanto, é evidente que nessas ocasiões nós vamos sobretudo ver as práticas pedagógicas e não os conteúdos. E no final é mesmo isso: vemos a relação dos colegas com os alunos e as nossas próprias inseguranças. Inicialmente, lembro-me perfeitamente da primeira aula com a colega de Geografia era no sentido de ela se aperceber se a minha linguagem era adequada, porque eu vinha de 10 anos de secundário, em que o foco eram os exames nacionais (*risos*) e, claro, todo o contexto desta escola era completamente diferente. Portanto, inicialmente parecia-me que não estava a conseguir adequar a minha linguagem. Não estava a conseguir adequar o meu próprio comportamento a uma turma do 3.º ciclo. Portanto, temos sempre um foco, ou baseado nas nossas inseguranças ou a colega quer ir verificar, como dizia a P2, como é que damos um determinado conteúdo ou como é que lidamos com aquela turma que é tão complicada e no final, faz-se essa essa reflexão. E...

00:49:54

Investigador

E isso leva à mudança? Isso tem um objetivo por trás e depois existe mudança de acordo com aquilo que aprendem. É isso?

00:49:56

P5

Exatamente! Logo na questão de segurança. Fiquei logo muito mais segura quando a colega me disse “Não! Não! Estás muito bem! És professora de Português. Acho bem que utilizes uma linguagem que não utilize aqueles termos corriqueiros que eles ouvem lá fora e explicas sempre o significado, portanto, eles estão a acompanhar. Não te preocupes”. E portanto, cria logo ali outro sentimento de segurança. Não é?

00:50:23

Investigador

OK! Professor P3, quer dizer alguma coisa?

00:50:26

P3

Nós nas assessorias, que matemática sempre teve muito, também isso acontece muito e estamos a explicar algo que não está a sair da melhor maneira e o colega dá-nos uma ajuda: “Olha! Eu faço assim”, “Ah! Sim! Claro” e, então, pronto. Nem em todas as aulas acontece. Há aqui uma ajuda, além da própria ajuda que dão aos alunos, na parte prática da aula, o que é ótimo, porque devíamos era ter mais 5 ou 6 professores. Isso é que era o ideal. Mas quando estamos dois desenvolve muito mais a parte prática. Às vezes, inconscientemente, nós estamos a assistir a uma aula de um colega, a assistir não, estamos lá a fazer assessoria para ajudar e dizemos “Olha! Eu faço assim... se calhar assim eles entendem melhor”. Damos umas dicas ou uma ajuda, o que é ótimo. Ou então vamos nós para o quadro e fazemos nós de outra maneira. Quanto mais métodos, melhor! Quer dizer: também muitos não, porque senão depois é uma confusão.

00:51:29

Investigador

Professora P1 quer intervir, não é?

00:51:34

P1

Sim. No âmbito das práticas conjuntas, aliás, no âmbito da supervisão, há uns anos atrás eu fiz supervisão de uma professora de Matemática do 3.º ciclo. Tinha exatamente a ver com o facto de ela ter detetado um problema de que os alunos chegavam ao 3.º ciclo sem determinadas ferramentas que

eram básicas. E ela tinha alguma dificuldade em descer ao nível dos alunos que tinham dificuldades mais severas e implementar estratégias que eles conseguissem perceber e conseguissem trabalhar e conseguissem evoluir. E foi nesse âmbito que nós fizemos a supervisão. Portanto, aquilo que eu fiz foi: fiz uma aula em que trabalhei com materiais, materiais de Matemática, *Cuisenaire*, na construção de tabuada com outras metodologias, uma série de pequenos pontinhos. Ela veio por duas vezes a aulas minhas e depois eu ia a aulas em que ela estava e estivemos a ver especificamente os alunos com que tinha dificuldade em trabalhar e eu troquei com ela algumas pistas para ver se a coisa melhorava. E parece que melhorou alguma coisa. Pronto! Portanto, a supervisão, para além do aspeto de enriquecimento, quer meu, quer da docente em causa, tem também o grande fruto que é de conseguirmos resolver algumas das dinâmicas que não conseguíamos resolver sozinhas.

00:53:37

Investigador

Muito bem! Eu gostaria, então, de vos pedir, uma vez que temos aqui algumas lideranças (seja na coordenação de departamento, seja na coordenação de equipas educativas) que falassem agora um pouco de qual o papel específico das lideranças nestes processos, no caso específico do vosso agrupamento, obviamente. Também falando um bocadinho das lideranças de topo, ou seja, qual é na vossa perspetiva o papel da liderança de topo e do vosso papel enquanto lideranças intermédias, no caso daqueles que as assumem como lideranças intermédias neste processo. Como é que vocês caracterizam essa intervenção, enquanto liderança? Qual é a vossa experiência? Portanto, para quem tem essa experiência de liderança. Para os outros, qual é a perspetiva que têm das vossas lideranças intermédias e da liderança de topo neste processo de supervisão e de colaboração, quase sempre associada aos processos de inovação como já referiram.

Se concordarem podemos começar pela P4, que não assume aqui um papel de liderança intermédia, embora seja também professora de referência, mas aqui mais na perspetiva de professora da escola, como é que entende que as lideranças intermédias e de topo assumem estes papéis?

00:54:58

P4

É assim! Eu não conheço a professora P6 e, pronto, não conheço a professora Teresa Andrade, mas as outras pessoas já me conhecem, já perceberam que eu faço muitas perguntas. E então, eu vejo estes papeis da liderança como um apoio, porque eles na realidade sempre me apoiaram, quer fossem os meus coordenadores de equipa, quer fosse mesmo a própria direção. Eu quando preciso de alguma coisa eles apoiam-me e indicam-me como é que eu devo melhorar, como é que eu posso alterar, como é que eu posso agir, mesmo perante algumas situações que podem ser mais desagradáveis, ou não, ou coisas mesmo que eu não sei. E então, acho que principalmente para mim, lá está, sou nova e estou a começar, comparativamente com toda a gente aqui, pelo que eu percebo “eu sou mesmo muito pequenina ainda”, eu vejo isso como apoio, como uma indicação, como uma ajuda na produção, como

é que eu posso melhorar, como é que eu posso mudar pela positiva ou o que eu posso estar a fazer mal e o que eu posso fazer para alterar. Eu acho que às vezes as pessoas veem a liderança como uma coisa má. Lá está, a questão de supervisão, como uma palavra má, mas se calhar não é. Se calhar temos de mudar um bocadinho isto, mais para a parte colaborativa. Como é que nos podem ajudar e como é que nós também os podemos ajudar.

00:56:15

Investigador

E foi isso que a P4 sentiu quando veio para o agrupamento? Não foi impositivo, mas mais de colaboração, de ajuda. É isso?

00:56:28

P4

Sim! Sem dúvida, sem dúvida. Eu não senti nada negativo. Lá está! Eu vinha de um contexto em que eram muito fechados. Lá está! A minha formação: não podemos sair daquele “mundinho”, daquele buraquinho. Quando eu cheguei aqui e vi que havia esta liberdade, que faz muito parte da minha forma de ser fiquei impressionada. Porque pensava: “Ok! Se calhar é assim que eu vou lá”. Lá está! Eu estive em vários sítios, em sala de aula, mesmo antes de concluir o curso. Na João de Deus onde agora nós funcionamos o estágio é por semestre. Depois, entre os semestres temos um estágio intensivo. Ou seja, eu só na licenciatura fiz mais de doze estágios em sítios diferentes, mesmo escolas diferentes e anos diferentes. E depois, no mestrado fiz mais quatro. Já passei por vários sítios e várias realidades. Mas era tudo muito fechado: “não podemos falar”; “não podemos dizer”; “é melhor não comentar”; “é melhor ter cuidado”; “vê se fazes isto”. E aqui não! Ok! “E se fizermos assim?” Lá está! Aqui nas jornadas eu dizia: “Ah! Mas porque é que não alteramos isto? Porque é que não fazemos assim?”. E acho que podemos ter esta oportunidade de partilhar, de perguntar, de questionar: “Olhe! Eu posso fazer isto desta forma? Eu queria fazer isto assim e acho que vai ter este resultado. É possível? Ah, não sei, mas vamos experimentar”. É muito bom! E se tiver algum problema, como já tive o ano passado, mesmo a nível de como é que geria as coisas, mesmo aquela parte mais administrativa, que eu não sabia e tive sempre alguém que me deu uma mão e disse: “Olha, faz assim..., eu ajudo-te, eu explico-te”. A P2, coitada, está farta de mim. *(risos)*

00:57:58

P5

Eu queria só reforçar que de facto não é um processo impositivo. Eu lembro-me perfeitamente que quando regresssei ao agrupamento, para já fiquei muito feliz, *(risos)* porque eu tinha gostado imenso de cá estar e estava a precisar de arejar e lembro-me de ligar a algumas colegas. E é engraçado porque elas

dividiam-se relativamente ao projeto de inovação. E então, quando regresssei, eu já conhecia o nosso diretor e perguntei-lhe: “Então, mas como é que é? Isto está tão dividido”. E ele disse logo, eu tenho consciência que uns fazem e outros não fazem, mas isto não é impositivo e eu espero que o processo dê boa contaminação. Portanto, há-de chegar às tuas conclusões. E é verdade. Depois de uma sessão de partilha de boas práticas, em que a coordenadora - na altura não era eu a coordenadora -, “a nossa xx, que espero que volte rapidamente” (*risos*) - fez uma sessão de divulgação de partilha de boas práticas relativamente à “Comunicação”, porque era assim a grande novidade para mim e para os colegas que estavam a chegar nessa altura. E lá está! É muito apoio, essa motivação que depois acaba por contaminar de forma positiva, sem ser impositiva.

01:00:33

Investigador

Muito bem! Professora P6...

01:00:36

P6

Queria falar em relação ao papel das lideranças. Eu considero que têm um papel importante porque acho que só com uma boa liderança é possível avançar para alguma ideia. Porque, se não tivermos uma boa liderança num grupo, numa escola por exemplo, pode haver uns a implementar ideias novas e outros que não implementam. Então, tem de ser e é um papel importante da liderança motivar, dar confiança e fazer com que todo o grupo possa avançar e experimentar. Não é? Pode não ser uma boa experiência, mas é uma experiência. E eu acho que isso é sempre positivo. Sem uma liderança forte e confiante, também, isso não é possível? Eu acho...

01:01:38

P1

(...) E envolvente. Tem que ser envolvente. Porque senão, se não conseguir dominar essa dinâmica de conseguir atrair mesmo os mais céticos, e não conseguir expor as suas ideias, de modo que as pessoas pelo menos as experimentem. Pois, mesmo as más experiências ensinam-nos mais do que as boas experiências. Porque nós daí retiramos muito mais informação... de uma prática que não correu tão bem, do que das práticas que são de grande sucesso. As que são de grande sucesso nós ficamos com “dois metros e meio de altura”! Também é importante nas dinâmicas de ensino perceber “esta não correu bem”, porque é que não correu bem e o que é que eu posso fazer para da próxima vez correr melhor, um pouco melhor ou mesmo muito melhor. Não é? Relativamente às lideranças, estas têm que ter um papel simultaneamente consultivo e simultaneamente decisor. Ou seja, tem que recolher toda a informação, saber dessa informação qual é aquela que conseguem selecionar e que têm instrumentos

para poder dinamizar e depois conseguirem envolver as pessoas de modo a que elas também construam o projeto e consigam fazer com que a maioria das pessoas esteja engajada no projeto e digam “sim, eu acredito nisto e vou para a frente com isto”. Eu acho.

01:02:37

Investigador

Não sei se o Professor P3 ou a Professora P2 querem acrescentar alguma coisa.

01:02:44

P3

É mais ou menos o que já foi dito. Então, o projeto está implementado, mas compete a cada um de nós. Não é uma obrigação direta de o fazermos, isto conduz-nos diretamente à nossa avaliação, por isso é que se calhar muitos fazem alguma coisa, mas compete a cada um de nós fazermos ou não, ou se queremos ou não. Foi como a P5 disse, o diretor disse que uns fazem e outros não. Toda a gente sabe isso. Como coordenador de equipa também não há aqui nada que eu faça para que isso aconteça. Há os tais DAC e depois cada um dá sua ideia “e fazemos e acontecemos”.

01:03:26

Investigador

Mas esses temas são chamados para as vossas reuniões de equipa? Não estou a dizer que tenham um ponto na ordem de trabalhos para isso. Não é isso que eu estou a dizer. Ou seja, essas observações depois são alvo de discussão em sede de reunião de grupo, ou em sede de reunião de equipa, ou isso nunca acontece?

01:03:41

P3

Acontece. Os DAC, os domínios de autonomia curricular são mesmo ponto da ordem de trabalhos das reuniões semanais. Quase todas. O que é que estamos a fazer? O que é que nós estamos a fazer? Temos uma grelha no PCT (*Projeto Curricular de Turma*) para preencher com o projeto, com os trabalhos, com tudo o que é feito. As disciplinas que estão a trabalhar em conjunto e fica sempre tudo em ata. Todas as atas e principalmente nas atas finais, de semestre e nas intercalares. Fica sempre tudo escrito. Depois, os DAC e é mesmo obrigatório todos trabalharmos um bocadinho nisso, mas uns fazem mais do que outros. Mas isso sempre foi assim, quer fosse obrigatório ou não. Depois, se o projeto também é bom e se nos motiva vai-se fazendo. Às vezes há outros projetos que não são tão bons. Também não

somos obrigados, nem todas as disciplinas a participar em todos os projetos. Ao longo do ano temos de dar o nosso contributo. Há uns que dão mais, outros dão menos...

01:04:45

Investigador

Pois! Eu estava a perguntar numa lógica, lá está, da tal monitorização. Pelo que referiu deduzo que vão fazendo o registo na lógica da recolha de evidências, ou também no sentido da reflexão conjunta e se necessário na tomada de decisão relativamente, por exemplo, ao ajuste de práticas?

01:04:52

P3

Temos atas. Vai-se ajustando, sim, em todas as reuniões há ideias novas, pode-se acrescentar, há uma grelha que temos que preencher e são monitorizados os dados. E outras atividades também. Mas esta principalmente. Faz parte mesmo do ponto da ordem de trabalhos das atas.

01:05:15

Investigador

P2 quer acrescentar alguma coisa relativamente ainda às questões das lideranças. Eu sei que estamos a ultrapassar aqui um bocadinho o tempo. Eu tenho só mais uma questão...

01:05:28

P2

Eu acho que também é muito importante o contexto. Isto faz-se muito por contágio. Porque se eu apresentar algo com entusiasmo, isso vai ter um resultado diferente nos outros. Lembro-me quando apresentei a primeira vez o *Includ-Ed...* foi assim... foi por departamentos. E então, em cada um dos departamentos nós entregávamos um papelinho vermelho e um papelinho verde e, no fim, as pessoas que acreditassem no projeto colocavam o papelinho verde e as que não acreditassem colocavam o papelinho vermelho. Portanto, indo aqui um bocadinho ao encontro das questões de liderança - a determinada altura houve um colega, que estava pela primeira vez na escola, que me perguntou diretamente "tu acreditas?". E eu sou sincera, eu acreditava, mas acho que o meu papel, que tinha que desempenhar naquele momento, era que eu tinha mesmo de mostrar que acreditava. E eu disse "ACREDITO" e ele disse "então, eu também acredito" e foi uma sensação muito interessante porque a partir daquele momento os outros levantaram-se e depositaram o papelinho verde. Portanto, estas questões das lideranças, e pegando também no que a P4 disse, as lideranças com um sentido orientador

e com este lado “também vamos contagiar”, acho que tem ajudado imenso, começando logo na liderança de topo, que incentiva a que possamos fazer todas estas experiências (porque às vezes também são experiências) ... Porque quando depois monitorizamos “Ah! Se calhar isto não está a dar o resultado que nós pensamos inicialmente”. Portanto, se nós estamos neste caminho, também o devemos às lideranças.

01:07:03

Investigador

A P2 há pouco falou que havia professores que depois, na sequência disso, quiseram ir observar as suas aulas das tertúlias, por exemplo. Ou seja, essa lógica da partilha em reunião do grupo tem estimulado ou também tem permitido que outros colegas vão procurar conhecer como é que essas práticas se implementam em sala de aula. É isso?

01:07:36

P2

Sim! Sim! Sem dúvida! Faz-se muito por contágio.

01:07:41

Investigador

Sim! Professora P6, queria acrescentar alguma coisa?

01:07:43

P6

(...) Sim! Estávamos a falar das lideranças, entretanto, começou-se a falar da monitorização. E eu queria, pronto, os colegas já disseram que era relativamente à participação nas aulas uns dos outros e a forma como isso era decidido já foi aqui dito e é semelhante para todos. Temos um formulário próprio para isso e cada um sabe o que tem que fazer e o que tem que registar. Depois, em relação à monitorização, aquilo que diz respeito às partilhas que fazemos de grupo, isso é feito em reuniões. Em todas as reuniões nós decidimos falar sobre as dificuldades que temos, partilhamos formas de abordar as temáticas de forma diferente, decidimos as provas, adaptamos, decidimos projetos, lançamos ideias de projeto. Nem toda a gente quer fazer a mesma coisa, mas pronto partilhamos as ideias que temos e depois cada um escolhe e dividimos tarefas. Pronto! É tudo feito, assim, em grupo e tudo registado nas atas das nossas reuniões.

01:09:10

Investigador

Falaram já aqui em alguns constrangimentos da implementação de processos de supervisão, de observação de aulas, etc. Um dos aspetos que falaram foi desta questão de ser um bocadinho olhado, como uma avaliação. É provavelmente um dos principais pontos que é apontado. Praticamente todos falaram nisso. Existiram outros constrangimentos que foram por vós identificados, ou que ainda consigam identificar. E também, como é que tentaram ultrapassar essas questões. Já falaram de algumas questões, por exemplo a professora P1 falou que era muito importante a envolvimento. Penso que estava a referir-se a envolver todos, para todos encontrarem um caminho, não é? Para poderem participar sem haver esta obrigatoriedade? Há outras coisas que vos pareçam importante assinalar neste processo: os que têm mais tempo, os que têm menos tempo. A P4, se calhar ainda tem muito pouco tempo e tem sido uma boa experiência, não é? Mas quem está há mais tempo conseguiu perceber, ao longo destes anos, que este processo, provavelmente, teve altos e baixos, com certeza. O que gostariam de acrescentar relativamente a este aspeto?

01:10:15

P1

Sim, todos os processos têm altos e baixos.

01:10:24

P5

Eu acho que... Ai! Desculpem, eu queria só dizer duas coisinhas, porque vou ter mesmo de sair.

01:10:32

Investigador

P5, posso só interromper? Então, já que vai falar, eu gostaria de avançar com a próxima questão, porque assim se quiser, acrescenta ao que vai dizer. Qual foi o contributo que estes processos tiveram para o vosso desenvolvimento profissional, ou seja, consegue identificar os contributos, em termos de melhoria, enquanto docente, mas também para a escola, enquanto agrupamento?

01:10:54

P5

Bom, em termos profissionais a segurança que nós temos, depois de ouvir os colegas a dar-nos dicas ou corroborar aquilo que nós já achávamos, ou pelo contrário, a ajudar-nos a ultrapassar certas inseguranças, sem dúvida nenhuma. Agora... Ah!... relativamente aos constrangimentos, eu acho, para começar, numa escola o grande constrangimento é sempre “mudar mentalidades”. Pronto! Mudar mentalidades e atenção, não é só a mentalidade dos professores. É também a mentalidade dos alunos, porque neste momento, como já disseram, os nossos alunos recebem seja quem for na sala de aula. Eles nem querem saber quem é. Eles já estão tão habituados a termos sempre pessoas. Ainda agora temos uma assistente de línguas da Escócia e depois entra e vem uma avaliadora externa e eles não fazem a mínima ideia se é avaliadora externa, se é assistente de línguas, se é uma colega. E, portanto, logo aí faz toda a diferença e eu estou a falar relativamente à escola onde eu estive, porque se entrasse alguém dentro da “nossa” sala de aula era logo ali qualquer coisa de inédito: “e o que é que está a acontecer? Aconteceu alguma coisa, com certeza”. Aqui não. Aqui entram e, portanto, essa mudança de mentalidades, com certeza, é um grande constrangimento e demora alguns anos a fazer-se.

01:12:30

Investigador

Mas a P5 já nota diferença aí? É isso?

01:12:33

P5

Muita diferença. Uma diferença abissal. O ciclo também é diferente, mas ainda assim, os nossos alunos estão muito mais habituados a receber. Os professores de Erasmus: ainda no ano passado entraram seis professores de Erasmus pela sala dentro e continua a conversa, continua a aula. Se isto me acontecesse na Escola Secundária onde estive, “Ui... que aquilo era logo o fim da aula e acabou; o que é que está aqui a acontecer?”. E acho que a formação que eu fiz quando vim para escola, foi fundamental. Com a subdiretora, a esse nível, é assim uma grande defensora da supervisão e sabe “vender” muito bem a sua perspetiva. E eu fiquei logo muito curiosa. Portanto, eu acho que temos mesmo de continuar a insistir na formação de professores. Temos mesmo.

01:13:37

Investigador

P5, muito obrigada. Muito obrigada mesmo por toda a colaboração. Sei que tem de sair agora. Muitas felicidades! Nós também estamos quase a terminar.

01:13:55

P6

Eu peço desculpa, mas também terei de sair brevemente.

01:13:58

Investigador

Claro, professora P6! Muito obrigada. Se quiser, só acrescentar mais alguma coisa para além do que já foi dizendo, relativamente a esta questão, ou seja, dos contributos enquanto docente e para a escola, dos processos de supervisão em que tem participado.

01:14:25

P6

Sim. Eu sou uma pessoa feliz na profissão que escolhi. Gosto muito de ser professora e, portanto, vou aproveitando todas as ideias e todas as oportunidades e, pronto, elas têm surgido. Acima de tudo é essa sensação que temos que podemos experimentar e que teremos o apoio das lideranças..., não é?

(...) Sem medo. Eu converso, às vezes, com colegas de outras escolas que dizem: “Ah! Não deixam fazer, experimentar”. Eu não tenho tido problemas. Já houve ocasiões em que eu tomei atitudes em que acreditava e que era contrária à dos outros e não houve consequência nenhuma e correu, tudo bem. Portanto, esta confiança e não haver ninguém que nos obrigue a fazer. Portanto, as opções são-nos oferecidas e nós temos vários caminhos. E pronto!

01:15:30

Investigador

Escolhem aquele que acham mais adequado?

01:15:33

P6

Não somos carneiros para andar todos convencidos. Temos várias opções. Eu agradeço muito a oportunidade.

01:15:37

Investigador

Eu é que agradeço professora P6 pela sua disponibilidade. Obrigada!

(saída das professoras P5 e P6)

Bem! Nós estamos, também, quase a acabar. Eu sei que já ultrapassamos o tempo previsto. Gostaria só de vos dar a oportunidade de acrescentarem o que considerarem oportuno em torno desta questão do desenvolvimento profissional e organizacional. Ou seja, o que é que, enquanto docentes, ou enquanto lideranças entendem destacar aqui... Portanto, centrando-nos agora mais nas questões da supervisão e da colaboração, referindo-se assim às principais potencialidades e aos principais constrangimentos. Já foram falando disso, mas pronto, aquilo que vocês acharem que é importante complementar e que ainda possam considerar que seja oportuno acrescentar.

01:16:43

P3

Eu, nas aulas de assessoria e também em algumas de supervisão, que a gente vai fazendo, desde sempre tive colegas na sala. Numa aula ou outra havia sempre colegas desde que comecei a dar aulas. E aprendi imenso. Aprendi imensas coisas que a gente quando começa não sabe, não é? Há técnicas, há manhas, há tudo o que não sabemos (...) Então, colegas mais velhos, é com eles que aprendemos, e sempre trabalhei com grupos impecáveis de Matemática. Nunca tive razão de queixa. Aqui na escola é fantástico mesmo. Ajudamo-nos uns aos outros. E aliás, os outros colegas também. Mas falo mais do meu grupo. E sempre aprendi muito, desde conteúdos, atenção, não que os não soubesse, mas as estratégias melhores: postura em sala, maneira de estar, tudo! Porque há sempre boas dicas e eu também já dei algumas dicas, não é? Agora, cada vez mais velho, felizmente, *(risos)* também vou dizendo aquilo que acho de outros colegas, mas ajudaram-me imenso, mesmo, no início. Nas primeiras vezes que isto acontecia, eu ficava um bocado envergonhado por ter ali alguém a olhar “e como é que eu dou, como é que não dou?”, “a minha relação com os alunos: como é e como é que não é?”. Depois é uma adaptação e depois é bom. Depois a gente gosta de ter ali alguém porque nos ajuda e porque nos vai indicando coisas que: “olha se calhar, tens razão”. Ninguém nasce ensinado e, portanto, sempre foi uma mais-valia para mim.

01:18:16

P2

(...) Se puder pegar aqui num ponto. Foge um bocadinho à supervisão, mas vai ao encontro deste “estar dentro da sala”. Refiro-me aos colegas da educação especial dentro da sala de aula. Portanto, isto tira uma sobrecarga em termos de horário para os meninos que delas necessitam e ao mesmo tempo, eu sei que há situações em que se calhar fora da sala de aula, um para um, são mais proveitosas e quando nós identificamos isso, também criamos esses momentos. Mas é uma mais-valia tão grande, porque, quer queiramos quer não, o pessoal de educação especial é dotado de um saber fazer e de uma experiência que nós, professores do curricular dito normal, se calhar não temos. E essa tem sido das

mais valias maiores que eu tenho sentido: é ter este pessoal especializado dentro da sala de aula, partilhar; mesmo quando construo instrumentos de avaliação, fico cheia de dúvidas. Às vezes fazemos uma adaptação, duas adaptações e eles colaboram muito. E lá está! Mais uma vez, eu reforço, eu já estou aqui no agrupamento há muitos anos, portanto, eu não tenho já quase um termo de comparação. Estou cá desde 2002, portanto, é um bocadinho como a P1, não é? Mas vamos falando com outros colegas e, portanto, isto é possível e esta abertura, esta possibilidade de, por exemplo, enviar um elemento de avaliação - "Por favor, dá uma vista de olhos", "Olha, para o menino tal, achas que está bom?". Aliás, nós este ano, eu e a P4, pegamos num 5.º ano e estamos a descobrir os meninos a pouco e pouco, os do 5.º4, eles vêm com medidas, mas depois há um que nós dizemos "Não, não, ele já não precisa desta, precisa de outra" e isto só é possível graças a esta colaboração. A colega de educação especial que está a trabalhar com a nossa equipa este ano também é nova cá na escola e ela sente que este é um agrupamento que está a "fervilhar". Portanto, claro que nós falamos disto, que somos professores cá e que também defendemos um bocadinho a nossa camisola. Mas quando ouvimos outros colegas que chegam, dizer e o P3 também é mais recente do que eu, não é P3? A P4, então, nem se fala..., portanto, isto dá-nos alento a continuarmos a fazer este caminho.

01:20:33

Investigador

Sim. Muito bem.

01:20:35

P3

Eu peço desculpa, mas também tenho mesmo que sair...

01:20:37

Investigador

Sim, claro que sim. Estamos mesmo a terminar... sei que não estava previsto demorarmos tanto, mas é assim, vocês têm muita coisa para contar... *(risos)*

01:20:46

P3

É uma conversa agradável, realmente, eu é que tenho outro compromisso...

01:20:53

Investigador

Sim! Claro que sim! Muito obrigado por toda a colaboração!

(saída do professor P3)

01:21:04

P1

Só para complementar...isto, relativamente ao contributo para o desenvolvimento profissional e em termos de escola, então, voltamos aquilo que é ser professor. Ser professor é fazer um caminho e ir “bebendo” sempre e ir trocando experiências e ir vendo dinâmicas diferentes e tentando exponenciar essas dinâmicas. Algumas delas personalizá-las porque se adequam ao meu modo de estar. Algumas delas afastá-las porque, se calhar, cada um de nós tem um estilo pessoal e há coisas que se adequam e outras não e que são um sucesso e um êxito, mas com aquela pessoa. Porque fazem parte da maneira de estar e de ser dela, não é? E é ir aprendendo com os erros. É ir caminhando e construindo o nosso percurso. Para mim esta maneira de estar no ensino, estas dinâmicas que implementamos no agrupamento, estas criações de novas disciplinas, de novas vertentes de explorações diferentes passam a fazer parte de mim. E, portanto, todas elas contribuem para o meu desenvolvimento profissional, para o meu desenvolvimento pessoal, também. Em termos de escola, para além de fazerem com que as dinâmicas dentro das salas de aulas sejam mais “polidas”, melhores, que permitam que os alunos avancem... preferencialmente todos, não é? Não sei o que dizer mais.

01:23:06

Investigador

Obrigada, professora P1! P4 quer acrescentar alguma coisa, neste âmbito ou noutra. Se acharem que alguma coisa faltou dizer podem acrescentar.

01:23:16

P4

Eu a única coisa que posso vir a acrescentar é um bocadinho aquilo que a P5 esteve a falar há bocadinho da questão das mentalidades. Eu noto que, para além dos professores, para além de tudo, temos os encarregados de educação, que provavelmente se não conhecerem, se vierem de outros projetos, temos outros colegas ... por exemplo, eu noto quando falo com as minhas colegas contratadas elas, lá está, não conseguem compreender. Faz-lhes muita confusão, algumas coisas. Eu acho que é mesmo uma questão de mentalidade, isto do trabalho cooperativo, mesmo nós vemos: isto é uma coisa que

mesmo para as próprias crianças é o futuro. As empresas cada vez trabalham mais assim. Cada vez os ciclos de trabalho exigem competências de cooperação, trabalho de equipa, entreajuda e tudo mais.

Eu acho que a minha geração vá, digamos, precisa de também ter este outro olhar. Eu gosto muito de ter os meus colegas lá na sala. A professora H..., que é de matemática, eu às vezes viro-me para ela e digo “Oh H..., se fosses tu a dar isso, como é que tu fazias” e ela pega e eu sento-me lá atrás, ao pé dos miúdos e fico a assistir, porque eu também aprendo imenso assim e acho que também tem que haver uma certa forma de humildade desta nova geração de pessoas. Também, ok, nós sabemos muito. Sem dúvida! Mas, quem estava cá antes também sabe muito e é com quem nós também podemos aprender, apesar de podermos fazer as coisas um bocadinho de forma diferente, também podemos aprender muito com eles.

Para além disso, eu acho que de tudo o que já foi dito eu não tenho, assim, grande coisa a acrescentar.

01:24:00

Investigador

Muito obrigada a todos! Peço imensa desculpa, eu sei que demoramos muito mais tempo do que o que estava inicialmente previsto. Para mim foi um privilégio este espaço de diálogo que se criou. Foi muito útil esta conversa convosco. Obrigada, mais uma vez por toda a colaboração e devolverei a transcrição, conforme combinado, para vossa validação. Posteriormente esta gravação será destruída. Muito obrigada e continuação de um ótimo trabalho.

(Gravação terminada)

ANEXO X - UR codificadas na categoria *Inovação*

UR codificadas na categoria *Inovação*

Fonte: Elaboração própria, com recurso ao *software webQDA*

Conceções da inovação (I1)
Unidades de registo
<p>I1-D-UR1 - entendo a inovação como a busca de novos e antigos (não interessa), de processos diferentes para melhorar a nossa atividade, isto é, a inovação em termos pedagógicos, é sempre procurar algo que permita que os nossos alunos aprendam mais e melhor.</p> <p>I1-D-UR2 - a inovação tem que ser entendida como algo que é feito intencionalmente, muitas vezes com o seu quê e o seu muito, às vezes um quê que é muito grande de experimental, mas que permita sempre melhorar aquilo que fazemos.</p> <p>I1-D-UR3 - procurar sempre novas coisas, novos métodos de fazer as coisas</p> <p>I1-D-UR4 - com uma população, que na altura era muito mais complicada do que é hoje, portanto, com graves problemas socioeconómicos, com graves problemas comportamentais, houve necessidade de, entre aspas, inventar algo, ou seja, fazer as coisas de outra forma, de modo a conseguirmos que os alunos estivessem na escola, que os alunos se portassem melhor na escola, que os alunos tivessem mais sucesso na escola.</p> <p>I1-D-UR5 - todo um processo de busca de novas soluções</p>
<p>I1-P6-UR1 - Acima de tudo é essa sensação que temos que podemos experimentar e que teremos o apoio das lideranças</p> <p>I1-P1-UR2 - é ir aprendendo com os erros. É ir caminhando e construindo o nosso percurso.</p>

Monitorização e avaliação das medidas (I2)
Unidades de registo
<p>I2-D-UR1 - Entretanto, cimentamos algumas, outras foram abandonadas por motivos vários: umas, porque não eram o ideal, outras que, entretanto, tinham resultado, deixaram de ser ações para passar a estar integradas no dia a dia.</p> <p>I2-D-UR2 - refletimos sobre o que é que queremos, portanto, sobre as decisões estratégicas do agrupamento</p> <p>I2-D-UR3 - Nessas jornadas participam os alunos, os encarregados de educação, os funcionários, os professores, os parceiros, desde a autarquia, as universidades, todos participam, os que conosco têm relação. É assim que nós construímos e conseguimos que todos sejam parte da solução, que todos estejam envolvidos no encontrar do nosso caminho.</p>
<p>I2-P1-UR1 - nós tínhamos anteriormente a rentabilização do “apoio ao estudo” e a “integração” e aquilo que nós fizemos é que mesmo assim nós precisávamos de uma coisa que fosse ainda mais abrangente. Está bem? Portanto, apareceu da fusão destas, que já derivavam de experiências anteriores.</p> <p>I2-P1-UR2 - a propósito das jornadas pedagógicas, estas têm 2 objetivos: para além de serem uma porta aberta e de permitirem ouvir todos os elementos da comunidade, permitem também reconhecer elementos estruturantes de para onde é que devemos seguir.</p> <p>I2-P1-UR3 - são a partir da análise da “FOFA”, como o senhor diretor gosta de chamar, pois não gosta do termo SWOT. (risos) Nós identificámos os pontos fortes e os pontos fracos e as questões que são colocadas pelas pessoas que estão a dinamizar as sessões têm o objetivo de recolher ideias, reflexões e congregar depois toda essa informação para se encontrarem caminhos, percursos que sejam/foram recolhidos junto da comunidade.</p>

I2-P1-UR4 - que ideias a comunidade tem de para onde nós deveremos direcionarmo-nos para solucionar determinados problemas.

I2-P2-UR5 - é realmente um momento de monitorização e também de arranque, quando estamos a pensar num novo projeto educativo. Portanto, é aí que vamos muitas vezes beber as novas ideias e isto cria, depois, aquele sentido de apropriação por parte de todos, porque, tal como a P1 disse, estão lá todos os representantes, portanto, isto é um ponto de arranque.

I2-P2-UR6 - fui ao 1.º ciclo para ver, também, como é que estava a acontecer, mas fui observar e ao mesmo tempo participar para perceber como é que estavam a ser desenvolvidos os grupos interativos.

I2-P1-UR7 - é importante nas dinâmicas de ensino perceber “esta não correu bem”, porque é que não correu bem e o que é que eu posso fazer para da próxima vez correr melhor, um pouco melhor ou mesmo muito melhor.

I2-P3-UR8 - O que é que estamos a fazer? O que é que nós estamos a fazer? Temos uma grelha no PCT (Projeto Curricular de Turma) para preencher com o projeto, com os trabalhos, com tudo o que é feito. As disciplinas que estão a trabalhar em conjunto

I2-P3-UR9 - Vai-se ajustando, sim, em todas as reuniões há ideias novas, pode-se acrescentar, há uma grelha que temos que preencher e são monitorizados os dados. E outras atividades também.

I2-P2-UR10 - Porque quando depois monitorizamos “Ah! Se calhar isto não está a dar o resultado que nós pensamos inicialmente”.

I2-P6-UR11 - em relação à monitorização, aquilo que diz respeito às partilhas que fazemos de grupo, isso é feito em reuniões. Em todas as reuniões nós decidimos falar sobre as dificuldades que temos, partilhamos formas de abordar as temáticas de forma diferente

Medidas inovadoras em implementação (I3)

Unidades de registo

I3-D-UR1 - no nosso plano de inovação tínhamos muitas disciplinas com coadjuvação

I3-D-UR2 - temos a comunicação em que temos 1 hora por semana em que o professor de português está em conjunto com o das línguas.

I3-D-UR3 - Tínhamos, ainda, uma área de integração que tivemos de deixar cair, porque depois não tínhamos professor e agora passamos a ter DACs (Domínios de Autonomia Curricular), como tínhamos no projeto de autonomia e flexibilidade curricular.

I3-P2-UR1 - Nós não somos um diretor de turma por turma. Somos todos professores de referência por turma.

I3-P2-UR2 - Isto faz parte de uma equipa educativa, que era aquilo que o P3 estava a dizer, que é coordenada por um coordenador, mas que também é professor de referência.

I3-P5-UR3 - uma disciplina que nós temos, que é Comunicação e que tem dado muito que falar

I3-P5-UR4 - Eles nunca mais se esquecem dos conteúdos que dão na aula de comunicação. A outra foi a Integração. Infelizmente só dei no primeiro ano, porque depois deixaram cair a Integração.

I3-P5-UR5 - na integração os miúdos tinham uma manhã inteira para trabalhar o projeto com várias disciplinas e o produto final era de facto algo que era do trabalho das várias disciplinas.

I3-P3-UR6 - O que a P5 estava a dizer de Integração bem feita era por acaso muito bom. Os DAC não substituem, mas também é um projeto que, tanto no ano passado como este ano, na minha equipa educativa estamos a fazer e é engraçado porque conseguimos juntar várias disciplinas. Eles (os alunos) conseguem trabalhar e nem se apercebem disso.

I3-P6-UR7 - Nós temos um tempo para a “Comunicação” em Português, para estimular a oralidade, e depois temos, também, um tempo na “Comunicação” para a Matemática, onde pretendemos explorar a capacidade dos alunos de transporem os seus pensamentos e explicarem.

I3-P1-UR8 - No âmbito da “Comunicação” do 1.º ciclo, nós temos, de facto, um tempo na disciplina de Português e na de Matemática. Por vezes até coincide com a coadjuvação no 1.º ciclo, em que estão dois professores do 1.º ciclo na mesma sala de aula e que se destina a conseguir gerar dinâmicas diferentes para crianças que estão com níveis de desenvolvimento diferentes.

I3-P1-UR9 - Foi criada no 1.º ciclo uma disciplina nova que abarca a educação artística, a educação física, o apoio ao estudo e a oferta complementar, que foi denominada “Expressões e Autonomia”. Porque é que isto se passou? Porque como a professora P6 já tinha referido, a monodocência e o 1.º ciclo tem características muito diversas do resto do percurso. E existem uma série de valências que se entrecruzam de tal maneira que nós não conseguimos separá-las.

I3-P1-UR10 - Nós começamos numa aula de Português, que pode ser a partir de um texto de Matemática. Exploramos Português e Matemática. Seguidamente, com o mesmo texto podemos, por exemplo, ir para o espaço exterior e fazer atividade física à volta daquela temática e daqueles assuntos. Portanto, tudo isto acaba por estar sempre ligado e estamos a desenvolver todas as valências. Como isso acontecia e muitas vezes era difícil nós separarmos determinadas coisas, nós criamos uma única disciplina que junta e que permite nós fazermos este fluir de práticas, sem termos de estar a compartimentar: “não... agora acabou o Português; agora, parou: vamos para a Matemática!”.

I3-P6-UR11 - falamos tanto de reflexão e partilha e eu queria referir, também, as Jornadas de Reflexão. São realizadas no nosso agrupamento e são uma porta bem aberta, tanto para os pais como para a comunidade em geral e que também penso que é uma inovação.

I3-P1-UR12 - Nas jornadas estão convidados desde os nossos parceiros: Fundação Aga Khan e uma série de parceiros, até encarregados de educação, assistentes operacionais, elementos da Câmara e representantes dos alunos. Os painéis têm elementos de toda a comunidade.

Mudanças introduzidas (I4)

Unidades de registo

I4-D-UR1 - Como a supervisão, não é? Já não é ação nenhuma, porque já está integrada.

I4-D-UR2 - algumas coisas que nós implementamos, portanto, não só da supervisão, mas que neste momento estão sedimentadas. Por exemplo, tudo aquilo que é feito no agrupamento achamos que as coisas têm que ser feitas por todos, com a colaboração de todos, com o comprometimento de todos e, portanto, desde que me encontro à frente deste agrupamento, fazemos todos os anos uma, duas ou três, as necessárias e possíveis jornadas de reflexão.

I4-D-UR3 - a partir daí vêm as mudanças de organização da escola, como a criação de equipas, que nós já temos em termos de plano de inovação, como as opções curriculares, como a própria supervisão.

I4-D-UR4 - conseguimos que eles articulem, façam um trabalho em equipa muito maior e consigam fazer um trabalho interdisciplinar muito mais profícuo

I4-D-UR5 - os colegas ajudam-se

I4-D-UR6 - isto é tudo um conjunto de ações que foram implementadas e que deram determinado resultado. Deram desenvolvimento organizacional. Não é só em termos profissionais, em termos de prestação de serviço, em melhoria das aprendizagens dos alunos, mas também numa melhoria do próprio clima de escola.

I4-C-UR1 - foi uma sequência que começou com a supervisão e que depois levou para outras áreas, para as equipas e para termos horas para trabalhar. Isso foi tudo um processo crescente.

I4-C-UR2 - Isso foi uma das coisas que mudou no agrupamento - um conhecimento geral de todo o corpo docente, de todo o agrupamento e, isso foi possível através da supervisão. Deixámos de estar tão “isolados”..., o primeiro ciclo e a educação pré-escolar estavam um bocadinho à parte; às vezes, até mesmo aqui, o segundo e terceiro ciclo

I4-P3-UR1 - no projeto da minha equipa pedi-lhes umas fotografias sobre isometrias, que é uma matéria que estamos a dar no 8.º ano de Matemática, para tirarem fotografias pela vila, pela rua deles, em casa, na escola, onde quisessem, para juntarmos com outras disciplinas de EV e TIC, para fazermos depois com Geografia, um mapa e no final fazermos uma visita à vila, passando por esses sítios.

I4-P3-UR2 - eles nem se aperceberam que estavam a trabalhar Matemática e outras disciplinas ao mesmo tempo.

I4-P4-UR3 - Eu também, neste momento, nos DAC, com as turmas do 6.º ano que tenho, estamos a fazer uma coisa semelhante ao P3. Eles estão a dar assimetrias e entram em conjunto com a EVT e com História e falamos nos azulejos. Vamos construir, também, um projeto que tem por base os conhecimentos deles e transpondo assim várias disciplinas ao mesmo tempo.

I4-P6-UR4 - Eu, como professora do 1.º ciclo considero que tanto a integração como os DAC têm como objetivo promover o trabalho de grupo, o trabalho interdisciplinar.

I4-P1-UR5 - a coadjuvação no 1.º ciclo é uma medida que eu acho importantíssima porque permite ao professor ter outras opiniões misturadas, outras aparecerem, porque quantos mais professores estiverem debruçados sobre a mesma realidade, mais ideias de estratégias diferenciadas e diversas aparecem.

I4-P1-UR6 - se os professores já tiverem grande prática, porque já utilizaram ao longo do seu percurso uma panóplia enorme de estratégias e conseguem partilhar e discutir - “E se nós fossemos por aqui, ou por além?” -; vamos dando pistas que depois se demonstram, muitas vezes mais frutíferas, porque vamos trocando opiniões.

I4-P2-UR7 - isto foi todo um caminho que se iniciou. Lá está, também o iniciámos muito cedo, em 2014, e estas medidas de inovação e estas propostas que fomos fazendo para os nossos projetos educativos foram possíveis graças a todo este caminho que já tínhamos feito. Portanto, está intimamente ligada a inovação, exatamente com a colaboração, com supervisão e com tudo aquilo que daí advém.

I4-P4-UR8 - Noutros sítios que estive senti que “ok, a minha sala de aula é um bocadinho um espaço fechado” e aqui não. Ok, a porta está aberta e quem aparecer é sempre bem-vindo.

Aspetos críticos (I5)

Unidades de registo

I5-D-UR1 - Outras, entretanto, também tivemos que, no caso do atual plano de inovação, deixar um bocadinho de lado, por falta de recursos, que é o grande flagelo do nosso sistema educativo, que atualmente é a falta de professores.

I5-D-UR2 - esta busca só é possível com toda a gente envolvida.

ANEXO XI - UR codificadas na categoria *Supervisão*

UR codificadas na categoria *Supervisão*

Fonte: Elaboração própria, com recurso ao *software webQDA*

Dinâmicas de colaboração docente (S1)
Unidades de registo
<p>S1-D-UR1 - aqui já haver um historial com a experiência do TEIP, em que começamos com o que chamamos assessorias, mas não eram do que coadjuvações. Iniciámos com a disciplina de matemática e começámos assim abrir um bocado as portas da sala de aula aos colegas.</p> <p>S1-D-UR2 - os professores que lecionam o sexto ano de português, matemática e ciências fazem coadjuvação no quarto ano. Isto tem 2 grandes vantagens: primeiro é que começam logo a conhecer os alunos que vão receber no ano a seguir e começam a aperceber-se das suas particularidades, lacunas, etc. (porque no ano a seguir vão agarrar no quinto ano) e, por outro lado, ao fazer a coadjuvação, permitem desenvolver o trabalho experimental das ciências no 1.º ciclo, por exemplo, tendo todo este tipo de vantagens.</p> <p>S1-D-UR3 - Nós temos organizadas 3 equipas - no caso do sétimo ano, temos 4 -, de 3 ou 4 turmas cada, que reúnem semanalmente, que fazem articulação, em que os professores trabalham em conjunto.</p> <p>S1-D-UR4 - No passado assisti a um colega de geografia a pedir a ajuda a um colega de matemática para trabalharem com gráficos ou outros detalhes específicos, ou sobre distribuições.</p> <p>S1-D-UR5 - E isto além de abrir portas permite partilhas de novas práticas, inclusive para os colegas que estão cá há mais tempo, e é ótimo. É aquele sangue novo</p> <p>S1-D-UR6 - ações pequenas que os próprios professores se disponibilizam para os colegas e, portanto, consegue haver uma troca de práticas, uma troca de quem sabe de uma coisa partilhar com os colegas</p>
<p>S1-C-UR1 - eu acho que é muito positivo estarmos a trabalhar por equipas educativas o que nos facilita mais todo este processo para depois trabalharmos juntos e podermos resolver os problemas “daquela” turma ou “daquela” equipa. Daquela equipa que agora chamamos grupos.</p> <p>S1-C-UR2 - Imagine as professoras de português do segundo ciclo querem ir ao primeiro ciclo; querem ir ver a dinâmica, querem perceber porque é que chegam assim, ou como é que elas fazem e vice-versa. As pessoas do primeiro ciclo também querem vir aqui ao segundo ciclo ver. Portanto, tem sido dentro da necessidade que cada um sente para melhorar a sua prática.</p> <p>S1-C-UR3 - só tínhamos a coadjuvação e as assessorias</p> <p>S1-C-UR4 - As pessoas estão nas salas uns dos outros e trabalham e colaboram, às vezes até nem são da mesma equipa e vão, porque sabem trabalhar aquele programa e porque se queria implementar</p>
<p>S1-P5-UR1 - Trabalhei sempre com as mesmas duas colegas, tanto no Inglês como no Francês. Este ano estou com outra colega, mas igualmente muito cooperante e de facto gosto muito da experiência da comunicação. Estarem dois professores em sala de aula, desenvolvermos uma aula bilíngue, cruzando os conteúdos do português e da língua estrangeira.</p> <p>S1-P5-UR2 - Muita articulação, muita colaboração, sim. Por exemplo no 9.º ano fizemos uma atividade, ainda hoje continuo a falar com alguns alunos que neste momento estão no 11.º ano, porque temos a professora de Português em comum. Ela é da escola secundária Y e ainda hoje eles se lembram do episódio de Inês de Castro, porque depois na aula de Comunicação, foi trabalhado esse episódio com o “Romeu e Julieta”, do lado do Inglês e “Tristan et Isolde” do lado do Francês e fizemos uma atividade em conjunto. Ainda hoje os miúdos se lembram. Assim como no ano passado, com os “Zorbas”, com o “Gato Preto” do Sepúlveda e os “Cat” do Inglês, o “Chat Noir” no Francês - os miúdos ainda este ano falam do “Gato Zorbas” e do “Chat Noir”. Portanto, esta articulação e as atividades que nós arranjam para articular os conteúdos ficam.</p>

S1-P6-UR3 - vamos às salas uns dos outros e partilhamos com os colegas as nossas áreas fortes, bem como as fracas para podermos fortalecer

S1-P6-UR4 - Temos também a questão da coadjuvação, que fazemos com os professores do 2.º ciclo que vêm cá à escola e que vêm fortalecer o nosso currículo, com o seu conhecimento mais específico.

S1-P2-UR5 - Por exemplo, eu com a P4, quando tenho um momento, vou ter com ela, ela vem ter comigo, nem precisamos de combinar. Já é tão natural os miúdos verem-nos lá, não está no nosso horário, mas às vezes até por necessidade estamos uma na sala da outra.

S1-P4-UR6 - Nós temos assessorias e eu acho aquilo espetacular. Comigo tenho uma professora de EVT, tenho uma professora de Matemática, em aulas diferentes, tenho a professora P2, que é uma assessoria não programada que acontece muitas vezes. Às vezes tenho professores, até do 3.º ciclo, de Inglês e de outras disciplinas que vão ter comigo.

S1-P3-UR7 - Às vezes, inconscientemente, nós estamos a assistir a uma aula de um colega, a assistir não, estamos lá a fazer assessoria para ajudar e dizemos “Olha! Eu faço assim... se calhar assim eles entendem melhor”. Damos umas dicas ou uma ajuda, o que é ótimo. Ou então vamos nós para o quadro e fazemos nós de outra maneira.

S1-P1-UR8 - Ela veio por duas vezes a aulas minhas e depois eu ia a aulas em que ela estava e estivemos a ver especificamente os alunos com que tinha dificuldade em trabalhar e eu troquei com ela algumas pistas

S1-P4-UR9 - mesmo aquela parte mais administrativa, que eu não sabia e tive sempre alguém que me deu uma mão e disse: “Olha, faz assim..., eu ajudo-te, eu explico-te”

S1-P3-UR10 - Os DAC, os domínios de autonomia curricular são mesmo ponto da ordem de trabalhos das reuniões semanais. Quase todas. O que é que estamos a fazer? O que é que nós estamos a fazer? Temos uma grelha no PCT (Projeto Curricular de Turma) para preencher com o projeto, com os trabalhos, com tudo o que é feito. As disciplinas que estão a trabalhar em conjunto

S1-P6-UR11 - em relação à monitorização, aquilo que diz respeito às partilhas que fazemos de grupo, isso é feito em reuniões. Em todas as reuniões nós decidimos falar sobre as dificuldades que temos, partilhamos formas de abordar as temáticas de forma diferente, decidimos as provas, adaptamos, decidimos projetos, lançamos ideias de projeto.

S1-P2-UR12 - Refiro-me aos colegas da educação especial dentro da sala de aula

S1-P2-UR13 - é uma mais-valia tão grande, porque, quer queiramos quer não, o pessoal de educação especial é dotado de um saber fazer e de uma experiência que nós, professores do curricular dito normal, se calhar não temos. E essa tem sido das mais valias maiores que eu tenho sentido: é ter este pessoal especializado dentro da sala de aula, partilhar; mesmo quando construo instrumentos de avaliação

S1-P2-UR14 - Aliás, nós este ano, eu e a P4, pegamos num 5.º ano e estamos a descobrir os meninos a pouco e pouco, os do 5.º4, eles vêm com medidas, mas depois há um que nós dizemos “Não, não, ele já não precisa desta, precisa de outra” e isto só é possível graças a esta colaboração. A colega de educação especial que está a trabalhar com a nossa equipa este ano também é nova cá na escola e ela sente que este é um agrupamento que está a “fervilhar”.

Conceções da supervisão (S2)

Unidades de registo

S2-C-UR1 - nós ao fazermos supervisão estamos a partilhar as nossas práticas, quer elas sejam menos boas, ou quer elas sejam mesmo inovadoras. Portanto, nós aprendemos é uns com os outros e esta partilha aproximou as pessoas.

<p>S2-C-UR2 - acho que isso já é tão normal que até se esquece que é supervisão, porque as pessoas realmente observam as aulas uns dos outros e o facto de trabalharmos semanalmente em equipas educativas e termos reuniões, portanto, obriga de certa forma as pessoas a trabalhar muito em conjunto</p> <p>S2-C-UR3 - nós aprendemos é uns com os outros e aprendemos com os problemas dos outros, porque às vezes também são os nossos. Portanto, nós entramos dentro da sala de um colega e vemos novas didáticas, novas posturas</p> <p>S2-C-UR4 - ela (a supervisão) pode ser tanto para eu aprender novas dinâmicas, novas práticas, como para me ajudar num problema que eu possa estar a ter na altura.</p> <p>S2-C-UR5 - Também inicialmente, não pusemos a palavra supervisão, usamos «intervisão»</p> <p>S2-C-UR6 - Foi precisamente para separar a supervisão da avaliação de desempenho docente. Não é? Porque no fundo a estratégia é mais ou menos a mesma, depende é da intenção. Já não estou a avaliar, estou ali para aprender ou para ajudar.</p>
<p>S2-P6-UR1 - Em relação à questão da inovação eu considero que realmente o processo da supervisão foi importante. Também me lembro que ao início foi assim um bocadinho “choque”, porque a supervisão implica logo supervisor e ninguém gosta de ter um supervisor. Mas depois começamos a perceber que a supervisão se baseava mais na partilha e na interajuda e começámos a fazer uma coisa que já não fazíamos, mas que me lembro de fazer e de falar disso quando eu estava a fazer a formação e que depois começamos a fazer aqui na escola.</p> <p>S2-P1-UR2 - Para mim a supervisão sempre foi “eu vou partilhar” com pessoas do meu ciclo ou de outros ciclos, práticas que eu acho que deram muito bom resultado e que fizeram a diferença com os grupos com quem estive.</p> <p>S2-P1-UR3 - é fazer um caminho e ir “bebendo” sempre e ir trocando experiências e ir vendo dinâmicas diferentes e tentando exponenciar essas dinâmicas.</p>

Formas de operacionalização (S3)
Unidades de registo
<p>S3-D-UR1 - aproveitando um bocadinho o facto de a subdiretora ter concluído um mestrado em supervisão, lancei-lhe o desafio de fazer uma formação em supervisão, foi em 2014, e com um plano de alargamento dessa supervisão, que seria um plano de supervisão horizontal. Iniciou até como uma ação integrada no plano de melhoria TEIP a que chamamos intervisão, para tirar aquele anátema que havia muito ligado com avaliações</p> <p>S3-D-UR2 - O que aconteceu foi que no primeiro ano, apesar de muitas pessoas terem ido renitentes frequentar a ação, foi um sucesso porque a ação é uma oficina, em que tinha uma parte prática, também fizeram a supervisão durante a formação e, no ano a seguir, além desses que tinham feito a formação, tivemos em vez de uma, mais duas turmas. No terceiro ano estava alargado a todo o agrupamento e, portanto, foi algo que foi bastante mais simples que o que esperávamos</p> <p>S3-D-UR3 - toda a gente observa e é observado em 2 aulas no mínimo, em cada ano letivo.</p> <p>S3-D-UR4 - uma das aulas tem que ser, num ciclo ou disciplina completamente distinto daquele que lecionam. Ou vão ver primeiro ciclo, ou o professor de português vai ver uma aula de educação física ou educação visual, ou música... pronto, algo que seja contextos distintos e tem sido muito rico este tipo de supervisão</p> <p>S3-D-UR5 - o ciclo da supervisão, que não sou especialista, mas envolve sempre a preparação, a própria execução, a observação de aula e depois a reflexão conjunta. Nós temos um sistema em que não queremos nada que as pessoas digam o que é que viram e que não viram, isso é para avaliação; mas temos um</p>

sistema de registo em que as pessoas registam as aulas que são observadas, e que põem lá as suas reflexões, mas, portanto, o objetivo é enriquecerem a sua prática.

S3-D-UR6 - a obrigatoriedade é observar duas aulas e ser observado em duas. Mas marcam quando entendem e escolhem quem é que vão ver. É muito engraçado que há colegas que optam por ir observar aulas de alguém que já conhecem e com que estão mais à vontade. Há outros que optam por ir ver coisas completamente distintas, inclusive com colegas que conhecem mal.

S3-C-UR1 - nós começámos por fazer a formação

S3-C-UR2 - com essa primeira turma, da formação inicial de supervisão aqui, nós criamos então o documento, que depois foi também a Pedagógico e também foi visto por toda a escola. E no documento, que já tem tido algumas alterações, as pessoas escreviam, portanto, qual era o motivo, porque é que tinham ido observar “aquela aula” e depois o que é que tinham observado, pronto, e as sugestões que tinham dado ou não.

S3-C-UR3 - isso não é uma coisa que nós vamos avaliar, mas sim monitorizar, foi criado então um e-mail de supervisão e as pessoas sempre que fazem observação, preenchem a sua grelha, a sua ficha e mandam para esse mail onde está tudo, todos os anos.

S3-C-UR4 - Nós costumamos no início, porque temos sempre professores novos, fazer uma mini-formação, digamos, para apresentar o nosso plano.

S3-C-UR5 - colocamos nos horários uma hora que chamamos “superflex”, que dava para fazer a supervisão e dava para combinar as coisas das DACs; portanto, aquela hora é uma hora de trabalho.

S3-C-UR6 - Vão a outra disciplina, mas também podem ir ao segundo ciclo ou podem ir ao primeiro ciclo.

S3-C-UR7 - inicialmente solicitávamos que fossem feitas duas observações, mas não era imposto se era dentro do mesmo ciclo ou não. As pessoas escolhiam. Depois à medida que fomos evoluindo e que percebemos que a prática estava instalada e as pessoas não tinham problema, é que tentámos.

S3-P6-UR1 - a supervisão entre nós “colegas”, com alguns tempos que temos e a implementação de novas disciplinas, também, como uma colega já falou no caso da comunicação.

S3-P1-UR2 - Nós fazemos normalmente duas supervisões e sempre fiz uma com o meu ciclo e uma outra com ciclo diferente. Portanto eu já fiz supervisão com professores de Matemática do 3.º ciclo, com professores de Matemática do 2.º ciclo, com professores de línguas, de 1.º ciclo, do 2.º e do 3.º ciclo, com professores de Físico-Química e com professores de EVT. Portanto, ao longo destes anos todos, eu faço uma supervisão com o 1.º ciclo e uma supervisão com qualquer outro ciclo.

S3-P2-UR3 - Na observação da aula há um foco... quando nós decidimos... vamos imaginar que eu decido fazer com a P5, quando decidimos temos um documento na direção, preenchemos, marcamos o dia e depois, no fim, fazemos uma pequena “avaliação”, se é que se pode chamar avaliação, enfim, um pequeno relatório, uma reflexão, daquilo que observamos.

S3-P6-UR4 - relativamente à participação nas aulas uns dos outros e a forma como isso era decidido já foi aqui dito e é semelhante para todos. Temos um formulário próprio para isso e cada um sabe o que tem que fazer e o que tem que registar.

Intencionalidade (S4)

Unidades de registo

S4-D-UR1 - mais não é que um de processo de supervisão horizontal que começamos a estabelecer, em que o projeto era precisamente, para haver um maior partilha, maior conhecimento mútuo, um abrir a sala de aula, permitir trabalhar em conjunto.

S4-D-UR2 - eu não gosto de falar de ações isoladas, porque as nossas ações pretendem estar sempre num todo

S4-D-UR3 - o que é facto é que as coisas para melhorar tem que haver, como eu falei no início, com a inovação, tem que ser intencional

S4-D-UR4 - tem que ser um conjunto de ações que visem determinado objetivo

S4-D-UR5 - o principal não é o resultado final, é o caminho, é aquilo que vamos fazendo e que vamos melhorando ao longo do caminho.

S4-C-UR1 - O facto de termos aqui uma calendarização, ainda que ao início um bocadinho solta, de fazermos estas práticas de observarmos aulas uns dos outros, fez com que nós nos fossemos habituando e fossemos crescendo profissionalmente. Mesmo com áreas diferentes, porque as dinâmicas das disciplinas são diferentes, mas nós podemos sempre nos apropriar um bocadinho das áreas e também ter um conhecimento diferente para quando estivermos a fazer os documentos também termos um conhecimento mais abrangente e mais alargado da escola e de todas as áreas.

S4-C-UR2 - as pessoas perceberem o que é que nós queríamos, que no fundo era para partilhar, para termos práticas partilhadas para as pessoas aprenderem uns com os outros, evoluirmos todos uns com os outros, as pessoas acabaram por estar mais recetivas à formação

S4-C-UR3 - umas porque nunca têm problemas de indisciplina e querem ver qual é a postura de outra colega, outra porque querem ver como é que os miúdos chegam desta maneira no Português e querem ir ao primeiro ciclo... e, portanto, as pessoas começaram a perceber que isto era uma mais-valia e que realmente fazia sentido.

S4-C-UR4 - O que interessa é as pessoas partilharem as suas práticas e ajudarem-se umas às outras, com sugestões

S4-C-UR5 - o objetivo é definido pelo próprio, sendo que, agora que já estamos com isto mais implementado, pedimos sempre que eles façam com, ou um ciclo diferente ou uma área diferente, pronto, para aprendermos coisas diferentes e para englobarmos as pessoas nas disciplinas dos outros, também, nas dinâmicas diferentes.

S4-C-UR6 - eu ouço dizer que aquela colega tem uma atividade ou uma postura em sala de aula e eu fico com curiosidade e quero ir assistir

S4-C-UR7 - eu tenho um problema (que também já tem acontecido com esta turma) e eu precisava de outros olhos para me vir a observar e me dar outras sugestões

S4-C-UR8 - Nós iremos ter agora a avaliação externa, mas na primeira que tivemos, nós não tínhamos a observação de aulas

S4-C-UR9 - Daí, depois, nós, então, construímos o documento de supervisão do nosso agrupamento e implementamos nesse documento, então, a observação de aulas.

S4-C-UR10 - As pessoas acabaram por sentir necessidade em ir ver o ciclo, acima ou abaixo, para perceber ou para preparar os alunos ou para ver porque é que chegavam desta maneira. Que continuidade tinham que dar ao trabalho no ciclo/ano seguinte.

S4-P1-UR1 - eu vou detetando as áreas que eu gostava de perceber melhor, porque é que os alunos têm dificuldade

S4-P1-UR2 - se calhar eu posso fazer alguma coisa na minha prática do 1.º ciclo, para que eles quando cheguem lá à frente, não tenham aquelas dificuldades. Pronto! No âmbito da supervisão é um pouco isto.

S4-P2-UR3 - quando combino com alguém ir a uma aula, isto dentro do combinado e do normal que já fazemos, há sempre ou um ponto forte ou um ponto fraco para trabalhar. Lembro-me que a primeira vez que fiz este processo foi com uma colega que é de Português e História e eu dizia "Olhe! Eu faço aqui um processo para criação de texto", portanto, a planificação do texto e que ela me dizia que nunca conseguia. E então combinamos: a minha aula seria exatamente como é que eu proporciono esse momento para chegarmos à planificação do texto e a aula dela foi uma dúvida que ela tinha, em termos de conteúdo gramatical, se eu ia achar que ela fazia uma abordagem correta e de forma profícua para os alunos.

S4-P2-UR4 - há sempre um foco

S4-P2-UR5 - há sempre uma combinação entre as pessoas que se vão supervisionar de forma que, depois daí resulte uma mais-valia, quer para a pessoa que foi assistir, quer para a pessoa que assistiu.

S4-P5-UR6 - Nós temos sempre um foco quando vamos assistir a uma aula, quer seja a nível dos conteúdos programáticos se formos à mesma disciplina, quer seja em termos pedagógicos, com uma disciplina completamente diferente. Eu já fui assistir a Geografia, Físico-Química, Matemática e, portanto, é evidente que nessas ocasiões nós vamos sobretudo ver as práticas pedagógicas e não os conteúdos. E no final é mesmo isso: vemos a relação dos colegas com os alunos e as nossas próprias inseguranças.

S4-P5-UR7 - temos sempre um foco, ou baseado nas nossas inseguranças ou a colega quer ir verificar, como dizia a P2, como é que damos um determinado conteúdo ou como é que lidamos com aquela turma que é tão complicada e no final, faz-se essa essa reflexão.

S4-P1-UR8 - No âmbito das práticas conjuntas, aliás, no âmbito da supervisão, há uns anos atrás eu fiz supervisão de uma professora de Matemática do 3.º ciclo. Tinha exatamente a ver com o facto de ela ter detetado um problema de que os alunos chegavam ao 3.º ciclo sem determinadas ferramentas que eram básicas. E ela tinha alguma dificuldade em descer ao nível dos alunos que tinham dificuldades mais severas e implementar estratégias que eles conseguissem perceber e conseguissem trabalhar e conseguissem evoluir. E foi nesse âmbito que nós fizemos a supervisão.

Vantagens da implementação (S5)

Unidades de registo

S5-D-UR1 - Por outro lado, o à-vontade que se estabelece entre as pessoas que não se conhecem, ou que se conhecem mal, dentro da sala de aula, permitindo conversar sobre aquilo que aconteceu e depois facilitar todo um trabalho que tem a ver também com a nossa organização em equipas educativas.

S5-D-UR2 - isto tem sido uma grande mais-valia para o trabalho no agrupamento e a supervisão contribuiu muito para isso. Contribuiu muito para desfazer alguns equívocos, que havia entre as pessoas e entre as disciplinas... “naquela disciplina não se faz isto” e afinal não é bem assim. Também melhorou muito a parte interdisciplinar, não só as próprias reuniões de articulação curricular, em que cruzam aprendizagens, conteúdos, mas também ao ir assistir a outras aulas, os professores veem de que modo é que podem aproveitar o que observaram e até fazer um projeto em comum e têm nascido várias coisas assim.

S5-D-UR3 - se eu for articular o trabalho interdisciplinar, estou muito mais à vontade quando já sei o que é que está a acontecer numa aula de físico-química ou de francês e, portanto, muito mais à vontade estarei para articular seja aquilo que for.

S5-D-UR4 - O projeto de supervisão abre a porta, abre os professores a outra maneira de ver as coisas, portanto, e a colaborarem mais.

S5-D-UR5 - É essa partilha e, no entanto, também tenho que dizer que alguns dos mais velhos dos departamentos são dos mais hábeis e dos que gostam sempre mais de fazer essas coisas. Alguns deles porque estão sempre a aprender, como eles dizem, “coisas novas com a malta nova”.

S5-D-UR6 - a formação que foi oferecida pelo agrupamento, em que o agrupamento pagou ao abrigo do TEIP, portanto, com financiamento da capacitação pelo TEIP em que tínhamos duas áreas e uma delas foi esta que permitiu, como é óbvio, que houvesse um desenvolvimento profissional, não apenas em termos de prática, como também em termos de sustentação teórica de conhecimento, mesmo da parte empírica da questão.

S5-D-UR7 - Quando há aprendizagem entre pares é sempre muito bom e há sempre um muito bom desenvolvimento.

S5-D-UR8 - melhores professores, com melhores práticas, com melhores metodologias, etc., obrigatoriamente vai levar a uma melhoria do trabalho que é prestado pela organização. E, eu penso que já referi alguns exemplos, como o exemplo das equipas educativas, da articulação entre as pessoas, as várias disciplinas, os vários grupos, os vários ciclos

S5-D-UR9 - as pessoas estão mais à vontade umas com as outras

S5-C-UR1 - fez com que as pessoas vissem outras novas práticas

S5-C-UR2 - fez com que as pessoas aprendessem e crescessem. Porque nós aprendemos é uns com os outros, não é? É a trabalharmos uns com os outros.

S5-C-UR3 - De certa maneira a supervisão começou a abrir as portas para isto: para estarmos a trabalhar mais colaborativamente uns com os outros.

S5-C-UR4 - Sugerir como é que se podia melhorar. Aprender com o que observávamos. E, portanto, as pessoas a pouco e pouco começaram a perceber que realmente era uma mais-valia.

S5-C-UR5 - Acho que uma das coisas que a supervisão trouxe boa foi as pessoas terem um conhecimento global do agrupamento

S5-C-UR6 - as pessoas agora não têm problema em dizer eu gostava de ir ver essa atividade ou prática ou até pedir ajuda para perceber como podem também colocar em prática.

S5-C-UR7 - Mudou o facto das pessoas estarem mais envolvidas no agrupamento e terem um conhecimento mais profundo do agrupamento

S5-C-UR8 - esta parte prática é dada pela parte prática que a supervisão dá e que a observação das aulas dos colegas proporciona.

S5-C-UR9 - a trabalhar em equipas educativas, porque acho que as pessoas estão mais próximas e as resoluções saem já do grupo, não sai individual de cada um. Portanto, isso, claro que a supervisão levou a isto, mas a equipa..., o trabalharmos em equipas educativas com as práticas de supervisão tem vindo a melhorar essa situação.

S5-C-UR10 - O facto de as pessoas já terem esta dinâmica de trabalho e de se entreeajudarem e de entrarem na sala uns dos outros, facilitou, sem dúvida.

S5-P6-UR1 - Teve, ainda, outra coisa positiva que foi nós podermos ir assistir às aulas dos outros ciclos. Isso acabou por ter um papel muito importante porque o 1.º ciclo fica sempre de um lado e os outros ciclos do outro (...) e com isto da supervisão foi bom.

S5-P6-UR2 - deu-me uma perspetiva diferente da forma como trabalham e os professores do 2.º ciclo também têm essa possibilidade de ver como trabalhamos

S5-P1-UR3 - se os professores já tiverem grande prática, porque já utilizaram ao longo do seu percurso uma panóplia enorme de estratégias e conseguem partilhar e discutir - "E se nós fossemos por aqui, ou por além?" -; vamos dando pistas que depois se demonstram, muitas vezes mais frutíferas, porque vamos trocando opiniões.

S5-P1-UR4 - isso leva a um "à vontade". Nós passávamos por todas as salas onde permanecíamos muito pouco tempo: uma semana, duas semanas. Portanto, nós habituávamo-nos a ter palcos diferentes, a atores, quer adultos, quer crianças, diferentes

S5-P2-UR5 - eu acho que estes espaços de inovação foram possíveis, porque nós, também já estávamos habituados àquilo que o P3 disse: o estar a sala aberta, o estarmos já muito abertos a que qualquer colega esteja connosco.

S5-P2-UR6 - já estávamos muito habituados a estar dentro da sala uns dos outros: o partilharmos as nossas fraquezas; o pedirmos ajuda quando sentimos que alguém é mais capaz em determinadas coisas, que nós também temos essa fragilidade, permite-nos um "à-vontade"

S5-P4-UR7 - Eu lá na escola, como sou mais nova sinto-me à vontade de entrar nas salas dos colegas, sem estigmas. Não combinamos nada, mas eu digo mesmo “eu gosto de assistir”, às vezes, também, para aprender

S5-P4-UR8 - Noutros sítios que estive senti que “ok, a minha sala de aula é um bocadinho um espaço fechado” e aqui não. Ok, a porta está aberta e quem aparecer é sempre bem-vindo.

S5-P3-UR9 - Temos muitas aulas de porta aberta e então o diretor está “sempre” a aparecer em todas as aulas. Para quem dá aulas é natural... a direção faz uma supervisão, mas é bom! Os miúdos falam com ele e ele está ali um bocadinho e, portanto, se o próprio diretor está ali, os colegas também estão e então, não há problema nenhum.

S5-P5-UR10 - os nossos alunos recebem seja quem for na sala de aula. Eles nem querem saber quem é. Eles já estão tão habituados a termos sempre pessoas.

S5-P1-UR11 - Em termos de escola, para além de fazerem com que as dinâmicas dentro das salas de aulas sejam mais “polidas”, melhores, que permitam que os alunos avancem... preferencialmente todos

S5-P4-UR12 - As empresas cada vez trabalham mais assim. Cada vez os ciclos de trabalho exigem competências de cooperação, trabalho de equipa, entretajuda

Contributos para o desenvolvimento profissional docente (S6)

Unidades de registo

S6-D-UR1 - o que se verifica é a troca de opiniões sobre o modo como ocorrem as coisas e uma aprendizagem mútua

S6-D-UR2 - o que é facto é que o assistir a aulas de ciclos distintos, dá-nos uma visão muito mais abrangente e permite-nos, inclusive tirar ideias para novas estratégias. Portanto, aprendemos sempre muito e eu acho que a aprendizagem é muito maior, e eu falo por mim, como é óbvio, mas também por aquilo que os colegas têm transmitido, é muito maior quando vamos assistir a aulas que não têm nada a ver com a nossa realidade.

S6-D-UR3 - temos um sistema de registo em que as pessoas registam as aulas que são observadas, e que põem lá as suas reflexões, mas, portanto, o objetivo é enriquecerem a sua prática.

S6-P2-UR1 - dentro das tertúlias, eu tenho feito muito estes momentos em que os colegas vêm para assistir às tertúlias, para ver como é que eu a dinamizo (a tertúlia).

S6-P2-UR2 - fui ao 1.º ciclo para ver, também, como é que estava a acontecer, mas fui observar e ao mesmo tempo participar para perceber como é que estavam a ser desenvolvidos os grupos interativos.

S6-P5-UR3 - lembro-me perfeitamente da primeira aula com a colega de Geografia era no sentido de ela se aperceber se a minha linguagem era adequada, porque eu vinha de 10 anos de secundário, em que o foco eram os exames nacionais (risos) e, claro, todo o contexto desta escola era completamente diferente. Portanto, inicialmente parecia-me que não estava a conseguir adequar a minha linguagem.

S6-P3-UR4 - Nós nas assessorias, que matemática sempre teve muito, também isso acontece muito e estamos a explicar algo que não está a sair da melhor maneira e o colega dá-nos uma ajuda: “Olha! Eu faço assim”, “Ah! Sim! Claro”

S6-P1-UR5 - Portanto, a supervisão, para além do aspeto de enriquecimento, quer meu, quer da docente em causa, tem também o grande fruto que é de conseguirmos resolver algumas das dinâmicas que não conseguíamos resolver sozinhas.

S6-P5-UR6 - Bom, em termos profissionais a segurança que nós temos, depois de ouvir os colegas a dar-nos dicas ou corroborar aquilo que nós já achávamos, ou pelo contrário, a ajudar-nos a ultrapassar certas inseguranças

S6-P3-UR7 - nas aulas de assessoria e também em algumas de supervisão, que a gente vai fazendo, desde sempre tive colegas na sala. Numa aula ou outra havia sempre colegas desde que comecei a dar aulas. E aprendi imenso. Aprendi imensas coisas que a gente quando começa não sabe, não é? Há técnicas, há manhas, há tudo o que não sabemos (...) Então, colegas mais velhos, é com eles que aprendemos

S6-P3-UR8 - Aqui na escola é fantástico mesmo. Ajudamo-nos uns aos outros. E aliás, os outros colegas também. Mas falo mais do meu grupo. E sempre aprendi muito, desde conteúdos, atenção, não que os não soubesse, mas as estratégias melhores: postura em sala, maneira de estar

S6-P3-UR9 - Depois a gente gosta de ter ali alguém porque nos ajuda e porque nos vai indicando coisas que: “olha se calhar, tens razão”. Ninguém nasce ensinado e, portanto, sempre foi uma mais-valia para mim.

S6-P1-UR10 - Para mim esta maneira de estar no ensino, estas dinâmicas que implementamos no agrupamento, estas criações de novas disciplinas, de novas vertentes de explorações diferentes passam a fazer parte de mim. E portanto, todas elas contribuem para o meu desenvolvimento profissional, para o meu desenvolvimento pessoal, também.

S6-P4-UR11 - Eu gosto muito de ter os meus colegas lá na sala. A professora H..., que é de matemática, eu às vezes viro-me para ela e digo “Oh H..., se fosses tu a dar isso, como é que tu fazias” e ela pega e eu sento-me lá atrás, ao pé dos miúdos e fico a assistir, porque eu também aprendo imenso assim

S6-P4-UR12 - Também, ok, nós sabemos muito. Sem dúvida! Mas, quem estava cá antes também sabe muito e é com quem nós também podemos aprender, apesar de podermos fazer as coisas um bocadinho de forma diferente, também podemos aprender muito com eles.

Aspetos críticos (S7)

Unidades de registo

S7-D-UR1 - com exceção daqueles 2 anos da pandemia, em que foi difícil implementar

S7-D-UR2 - há eventualmente algumas críticas

S7-D-UR3 - Existem constrangimentos, porque nem sempre todos os professores têm as 3 equipas, devido carga horária do docente, de cada disciplina

S7-D-UR4 - este ano as coisas estão muito mais complicadas, ainda que o ano passado, por falta de professores.

S7-D-UR5 - Isso não quer dizer que não haja uma ou outra pessoa que o faça um bocadinho por obrigação...

S7-D-UR6 - A esmagadora maioria, pelo menos naquilo que eu me apercebo, mesmo quando chegam, acha algum, como é que hei de dizer, algum desconforto, alguma contestação a essa imposição.

S7-D-UR7 - Como nós sabemos, neste momento há uma grande falta daquilo que todos nós tínhamos quando entramos para o ensino.

S7-D-UR8 - no início foi as próprias pessoas não quererem.

S7-D-UR9 - há algumas questões que se referem com os horários, ou de escolas sobrelotadas e depois, não podem ir ver aqueles que queriam e têm que ir ver outros e têm que fazer encontro de horário e coisas do género.

S7-D-UR10 - Às vezes as pessoas estão muito atarefadas com muitas aulas, depois falta o tempo e depois não terão muita disponibilidade naquela altura e depois começam a ultrapassar o tempo.

S7-D-UR11 - Apesar daqueles que fazem há mais tempo já acharem que “Ah...já vimos muito”, muitas vezes têm essa noção, mas continuam, tentam e corrigem.

S7-D-UR12 - Quando pusemos a segunda aula a ser diferente, foi muito giro, porquanto as pessoas começaram a ver coisas novas, mas foi também mais difícil de implementar.

S7-D-UR13 - nós não conseguimos dar formação e a capacitação aos docentes que nós consideramos que é necessário que os próprios docentes solicitem. Isto porquê? Porque há falta de recursos, há falta de verbas para pagar a formadores.

S7-D-UR14 - a pandemia também limitou, porque se tivemos que separar os ciclos na escola sede e as pessoas deixaram de se encontrar...

S7-D-UR15 - O próprio plano de supervisão no início teve pessoas que não concordavam, pois podia ser aproveitado para avaliar e isso e uma série de outras coisas. Mas, entretanto, à medida que foram sendo envolvidas no processo, foram sendo esclarecidas e foram participando e a aceitação começou a ser muito maior.

S7-D-UR16 - a única questão é sempre aquela em que as pessoas acham que já fizeram e que já não precisam mais

S7-C-UR1 - ao início não tínhamos horas, que foi um dos entraves, por não termos horas para fazer isto

S7-C-UR2 - As pessoas ao início não aceitaram muito bem. Também estávamos muito próximo ainda da avaliação de desempenho docente

S7-C-UR3 - os dois primeiros anos de formação, ou o primeiro ano, foi um bocadinho para desmistificar a palavra, que já de si não é muito bonita e tem aquela conotação mais pesada, e as pessoas fugiam um bocado. Pronto, não queriam fazer supervisão.

S7-C-UR4 - não vou dizer que não haja pessoas que façam o seu calendário “faço duas e está o meu trabalho feito”

S7-C-UR5 - uma das coisas que também se tem falado aqui, quando falamos na nossa supervisão, é que se faz coisas muito boas e que às vezes não são partilhadas e que a supervisão também poderia servir para isso. Mas as pessoas têm sempre mais e parece que ficam mais tímidas de ir mostrar uma coisa que acham que fazem, que é boa.

S7-C-UR6 - um dos constrangimentos que nos diziam ao início é “eu não tenho de fazer supervisão”, também acho que é um bocadinho de medo, não estava ainda bem explicado

S7-C-UR7 - “eu não tenho horas para fazer isso, portanto, eu não tenho que fazer mais horas que o meu horário”.

S7-C-UR8 - ao início as pessoas... os constrangimentos que tinham eram “e agora vão ler o que é que eu escrevi? Vão ver isto?” Depois perceberam que não é para nós lermos, é para monitorizar sim

S7-C-UR9 - Ao início as pessoas tinham mais receio

S7-C-UR10 - No início tinham receio porque achavam que estava associado à avaliação de desempenho docente. Tinham receio com aquilo que escreviam.

S7-C-UR11 - houve aqui algumas coisas que nós tivemos que ir trabalhando de maneira a envolver as pessoas

S7-P5-UR1 - continua a haver aí muitos constrangimentos e uma visão muito negativa desta supervisão. Eu própria tive que fazer a formação, também, quando cheguei à escola, para ver em que é que isso consistia, porque também vinha um bocadinho de “pé-atrás” com essa supervisão. Acho que o próprio nome “super”, implica... traz consigo uma conotação mais negativa.

S7-P4-UR2 - Lá está, a questão de supervisão, como uma palavra má, mas se calhar não é. Se calhar temos de mudar um bocadinho isto, mais para a parte colaborativa. Como é que nos podem ajudar e como é que nós também os podemos ajudar.

S7-P5-UR3 - numa escola o grande constrangimento é sempre “mudar mentalidades”. Pronto! Mudar mentalidades e atenção, não é só a mentalidade dos professores. É também a mentalidade dos alunos

S7-P5-UR4 - essa mudança de mentalidades, com certeza, é um grande constrangimento e demora alguns anos a fazer-se.

S7-P3-UR5 - Nas primeiras vezes que isto acontecia, eu ficava um bocado envergonhado por ter ali alguém a olhar “e como é que eu dou, como é que não dou?”, “a minha relação com os alunos: como é e como é que não é?”

S7-P4-UR6 - aquilo que a P5 esteve a falar há bocadinho da questão das mentalidades. Eu noto que, para além dos professores, para além de tudo, temos os encarregados de educação, que provavelmente se não conhecerem, se vierem de outros projetos, temos outros colegas ... por exemplo, eu noto quando falo com as minhas colegas contratadas elas, lá está, não conseguem compreender.

ANEXO XII - UR codificadas na categoria *Liderança*

UR codificadas na categoria *Liderança*

Fonte: Elaboração própria, com recurso ao *software webQDA*

ESTILO DE LIDERANÇA (L1)
Unidades de registo
<p>L1-D-UR1 - é assim que abrimos as portas para que toda a gente esteja melhor e sinta que pode participar</p> <p>L1-D-UR2 - várias vezes me têm perguntado se podem ir assistir a uma aula diferente e eu digo sempre que não quero saber disso porque eles são autónomos, portanto, podem permutar aulas, podem ir assistir a aulas que não tem nada a ver com a supervisão e tudo isto é sempre muito proveitoso, depois para o trabalho de toda a gente</p> <p>L1-D-UR3 - Não há uma coordenação top-down, não tem nada a ver com isso, portanto, assenta na coordenação de todos os docentes.</p> <p>L1-D-UR4 - Mais do que as pessoas serem obrigadas a fazer algo, nunca se pretende que elas façam algo porque sim, porque têm que fazer só por isso. O que nós pretendemos é que elas queiram fazer e que seja proveitoso.</p> <p>L1-D-UR5 - fundamental para que as medidas sejam implementadas, para que as pessoas considerem que as coisas são uma mais-valia e que as façam de bom grado é que sejam elas a estarem envolvidas em toda a génese, em toda a questão do processo. Portanto, todas estas medidas têm sido um bocadinho resultado de reflexões com toda a gente.</p>
<p>L1-C-UR1 - isto foi sempre um processo sem ser imposto. Tentamos sempre envolver as pessoas e para que elas percebessem que era uma mais-valia e que era para o crescimento profissional delas e que aprenderiam</p> <p>L1-C-UR2 - as pessoas também sentiram essa necessidade e não foi imposto</p> <p>L1-C-UR3 - Depois em conjunto, com a primeira turma, então, desenhamos, o que é que nós queríamos para o nosso agrupamento que fosse aqui a supervisão. Não queríamos impor nada. Queríamos que fosse uma coisa que as pessoas se apropriassem e percebessem que realmente é uma mais-valia nós partilharmos, fazemos esta prática, entrarmos na sala do colega e darmos a nossa opinião.</p>
<p>L1-P4-UR1 - Eu não senti nada negativo. Lá está! Eu vinha de um contexto em que eram muito fechados. Lá está!</p> <p>L1-P4-UR2 - Quando eu cheguei aqui e vi que havia esta liberdade, que faz muito parte da minha forma de ser fiquei impressionada. Porque pensava: "Ok! Se calhar é assim que eu vou lá".</p> <p>L1-P5-UR3 - não é um processo impositivo</p> <p>L1-P5-UR4 - eu tenho consciência que uns fazem e outros não fazem, mas isto não é impositivo e eu espero que o processo dê boa contaminação.</p> <p>L1-P6-UR5 - é um papel importante da liderança motivar, dar confiança e fazer com que todo o grupo possa avançar e experimentar.</p> <p>L1-P1-UR6 - Tem que ser envolvente. Porque senão, se não conseguir dominar essa dinâmica de conseguir atrair mesmo os mais céticos, e não conseguir expor as suas ideias, de modo que as pessoas pelo menos as experimentem. Pois, mesmo as más experiências ensinam-nos mais do que as boas experiências.</p>

Papel das lideranças intermédias (L2)
Unidades de registo

L2-D-UR1 - As lideranças intermédias têm um processo, aqui, não tanto no planeamento da supervisão (...) tiveram no início, neste momento, os próprios docentes entendem-se e são eles que marcam entre eles as suas aulas que vão observar, portanto, tudo isso é feito entre os professores.

L2-D-UR2 - as lideranças intermédias estão disponíveis para ajudar.

L2-D-UR3 - temos tido o cuidado de dar formação e, atualmente, como recebemos muitos professores novos todos os anos e não havendo formação sempre, o que pedimos é que os professores mais antigos, que já têm prática, façam e ajudem os novos. E é aí que entram também muitas lideranças intermédias, mas não só, pois os professores que já tem prática, entram e ajudam os colegas a efetuar todo esse processo.

L2-D-UR4 - Nós aqui o que queremos é que as lideranças intermédias ajam muito mais, como é que hei de dizer... numa monitorização nas conversas de reflexão, se se pode mudar...

L2-P1-UR1 - Relativamente às lideranças, estas têm que ter um papel simultaneamente consultivo e simultaneamente decisor. Ou seja, tem que recolher toda a informação, saber dessa informação qual é aquela que conseguem selecionar e que têm instrumentos para poder dinamizar e depois conseguem envolver as pessoas de modo a que elas também construam o projeto e consigam fazer com que a maioria das pessoas esteja engajada no projeto e digam “sim, eu acredito nisto e vou para a frente com isto”.

L2-P2-UR2 - estas questões das lideranças, e pegando também no que a P4 disse, as lideranças com um sentido orientador e com este lado “também vamos contagiar”, acho que tem ajudado imenso, começando logo na liderança de topo, que incentiva a que possamos fazer todas estas experiências

Perspetivas dos professores sobre as lideranças (L3)

Unidades de registo

L3-P4-UR1 - eu vejo estes papeis da liderança como um apoio, porque eles na realidade sempre me apoiaram, quer fossem os meus coordenadores de equipa, quer fosse mesmo a própria direção

L3-P4-UR2 - eles apoiam-me e indicam-me como é que eu devo melhorar, como é que eu posso alterar, como é que eu posso agir, mesmo perante algumas situações que podem ser mais desagradáveis, ou não, ou coisas mesmo que eu não sei.

L3-P4-UR3 - eu vejo isso como apoio, como uma indicação, como uma ajuda na produção, como é que eu posso melhorar, como é que eu posso mudar pela positiva ou o que eu posso estar a fazer mal e o que eu posso fazer para alterar.

L3-P4-UR4 - podemos ter esta oportunidade de partilhar, de perguntar, de questionar: “Olhe! Eu posso fazer isto desta forma? Eu queria fazer isto assim e acho que vai ter este resultado. É possível? Ah, não sei, mas vamos experimentar”. É muito bom!

L3-P5-UR5 - É muito apoio, essa motivação que depois acaba por contaminar de forma positiva, sem ser impositiva.

L3-P6-UR6 - um papel importante da liderança motivar, dar confiança e fazer com que todo o grupo possa avançar e experimentar. Não é? Pode não ser uma boa experiência, mas é uma experiência. E eu acho que isso é sempre positivo.

L3-P2-UR7 - Eu acho que também é muito importante o contexto. Isto faz-se muito por contágio. Porque se eu apresentar algo com entusiasmo, isso vai ter um resultado diferente nos outros.

L3-P2-UR8 - Portanto, estas questões das lideranças, e pegando também no que a P4 disse, as lideranças com um sentido orientador e com este lado “também vamos contagiar”, acho que tem ajudado imenso, começando logo na liderança de topo, que incentiva a que possamos fazer todas estas experiências

L3-P6-UR9 - esta confiança e não haver ninguém que nos obrigue a fazer. Portanto, as opções são-nos oferecidas e nós temos vários caminhos.

Aspetos inovadores na liderança (L4)
Unidades de registo
<p>L4-C-UR1 - sei que há departamentos que, no final do ano, (também depende um bocadinho do coordenador de departamento, lá está das lideranças intermédias), fazem um balanço daquilo que foi positivo no seu departamento. Sei, por exemplo, o das línguas que costuma fazer isso, (não é) onde são focadas as boas práticas e os objetivos que pretendem melhorar no próximo ano. Se a supervisão teve a ver e colaborou para isso? Se calhar sim, não é? Porque nós trabalhamos dessa forma.</p>
<p>L4-P5-UR1 - fez uma sessão de divulgação de partilha de boas práticas relativamente à “Comunicação”, porque era assim a grande novidade para mim e para os colegas que estavam a chegar nessa altura.</p> <p>L4-P5-UR2 - a formação que eu fiz quando vim para escola, foi fundamental. Com a subdiretora, a esse nível, é assim uma grande defensora da supervisão e sabe “vender” muito bem a sua perspetiva. E eu fiquei logo muito curiosa.</p>

Dimensões críticas (L5)
Unidades de registo
<p>L5-D-UR1 - normalmente o nosso conselho pedagógico decide as coisas com base nas propostas que lá chegam. Normalmente consideram as propostas do diretor muito arrojadas, portanto, nunca deixam ir tudo para a frente, mas tem-se conseguido.</p> <p>L5-D-UR2 - sabemos que neste momento, com todas as contestações laborais, tudo isso mexe sempre um bocadinho no clima, mas felizmente, esta maneira de trabalhar no agrupamento faz com que isso se note menos.</p> <p>L5-D-UR3 - Isso não quer dizer que não haja uma ou outra pessoa que o faça um bocadinho por obrigação...</p> <p>L5-D-UR4 - A esmagadora maioria, pelo menos naquilo que eu me apercebo, mesmo quando chegam, acha algum, como é que hei de dizer, algum desconforto, alguma contestação</p> <p>L5-D-UR5 - Como nós sabemos, neste momento há uma grande falta daquilo que todos nós tínhamos quando entramos para o ensino. Por acaso, no meu tempo eram muito mais novos. Mas havia toda uma gradação etária nas escolas, desde os cinquenta e muito, sessenta, até aos vinte anos. Agora não.</p> <p>L5-D-UR6 - Apesar daqueles que fazem há mais tempo já acharem que “Ah...já vimos muito”, muitas vezes têm essa noção, mas continuam, tentam e corrigem. Nós vamos dizendo ... “Não, vocês vão ver que é para os novos poderem também aproveitar isso”, que é isso que é muito importante.</p> <p>L5-D-UR7 - Todos nós sabemos que nas escolas as coisas, queiramos ou não, acabam sempre por vir da liderança de topo, não é? Portanto, seja normalmente o diretor, depois eventualmente o conselho pedagógico e o conselho geral, mas é sempre um bocado imposto, entre aspas.</p> <p>L5-D-UR8 - fundamental para que as medidas sejam implementadas, para que as pessoas considerem que as coisas são uma mais-valia e que as façam de bom grado é que sejam elas a estarem envolvidas em toda a génese, em toda a questão do processo.</p> <p>L5-D-UR9 - O próprio plano de supervisão no início teve pessoas que não concordavam, pois podia ser aproveitado para avaliar</p>
<p>L5-C-UR1 - Ainda estava tudo muito a quente e as pessoas, algumas... pronto, vinham ter comigo e diziam - “não, não leves a mal... eu não querer fazer formação, mas tem a ver com eu não querer avaliar ninguém, eu não quero depois ter que avaliar as colegas”</p> <p>L5-C-UR2 - temos a sorte, primeiro de ter o diretor hiperativo (risos), que vem com estas ideias, mas eu acho que depois também tem a sorte de ter um corpo docente e discente que abraça tudo isto e colabora e vamos lá para a frente.</p>

L5-C-UR3 - foi preciso desmistificar isto, mas foi um ano ou dois e depois as pessoas perceberam

L5-P4-UR1 - Eu acho que às vezes as pessoas veem a liderança como uma coisa má.

L5-P6-UR2 - se não tivermos uma boa liderança num grupo, numa escola por exemplo, pode haver uns a implementar ideias novas e outros que não implementam.

L5-P1-UR3 - Relativamente às lideranças, estas têm que ter um papel simultaneamente consultivo e simultaneamente decisor. Ou seja, tem que recolher toda a informação, saber dessa informação qual é aquela que conseguem selecionar e que têm instrumentos para poder dinamizar e depois conseguirem envolver as pessoas de modo a que elas também construam o projeto e consigam fazer com que a maioria das pessoas esteja engajada no projeto e digam “sim, eu acredito nisto e vou para a frente com isto”.

L5-P3-UR4 - o projeto está implementado, mas compete a cada um de nós. Não é uma obrigação direta de o fazermos, isto conduz-nos diretamente à nossa avaliação, por isso é que se calhar muitos fazem alguma coisa, mas compete a cada um de nós fazermos ou não, ou se queremos ou não. Foi como a P5 disse, o diretor disse que uns fazem e outros não. Toda a gente sabe isso. Como coordenador de equipa também não há aqui nada que eu faça para que isso aconteça.

L5-P3-UR5 - os DAC e é mesmo obrigatório todos trabalharmos um bocadinho nisso, mas uns fazem mais do que outros. Mas isso sempre foi assim, quer fosse obrigatório ou não.

L5-P5-UR6 - essa mudança de mentalidades, com certeza, é um grande constrangimento e demora alguns anos a fazer-se.