

UNIVERSIDADE ABERTA



***Follow-up* sobre o impacto de um projeto de formação em
Supervisão Pedagógica em duas escolas de ensino regular**

Clara Gonçalves Resende Bonaccorso

Mestrado em Supervisão Pedagógica

2022

UNIVERSIDADE ABERTA



***Follow-up* sobre o impacto de um projeto de formação em
Supervisão Pedagógica em duas escolas de ensino regular**

Clara Gonçalves Resende Bonaccorso

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Dissertação orientada pela Professora Doutora Susana Henriques

2022

    CC BY-NC-ND 4.0

**Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0
International**

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

Este longo e solitário processo que me trouxe até aqui não teria sido possível sem o apoio de várias pessoas que, direta ou indiretamente, permitiram que esta dissertação se concretizasse. A todas elas quero expressar o meu agradecimento.

Agradeço a orientação dos professores da UAb pelo enquadramento teórico em torno do tema da Supervisão Pedagógica que me ajudou a entrar dentro de uma temática que me era desconhecida e a todos os colegas que fizeram comigo esta caminhada. Aos colegas Lisete Pires, Luís Mestre, Paula Braçais e Sílvia Serrano, agradeço pelo apoio que me deram ao participarem no pré teste do questionário.

Agradeço à professora Isolina Oliveira por me ter apoiado na fase inicial desta dissertação, ajudando-me a ultrapassar os bloqueios iniciais, e pelas portas que me abriu nas instituições onde se efetuou a investigação.

Agradeço aos participantes da investigação que foram os principais protagonistas deste trabalho.

À minha orientadora, Susana Henriques, expresso um especial agradecimento por me ter acompanhado nas várias fases desta dissertação, pelos seus feedbacks rápidos que me permitiram manter um bom ritmo de trabalho, pela sua disponibilidade no esclarecimento de dúvidas, pelas suas sugestões e por me ajudar a tomar decisões e a desenvolver as tantas tarefas que foram necessárias realizar.

Agradeço aos amigos pelos incentivos e pelas conversas que tiveram comigo sobre a investigação. À minha irmã e ao meu sobrinho, Catarina e Tiago, e aos meus enteados Leonardo e Luís, agradeço por estarem sempre presentes, mesmo nas tantas ausências a que me obrigou este processo.

À minha mãe, agradeço o carinho, o entusiasmo e os incentivos.

Ao Sebastião, mais do que tudo, agradeço a sua existência.

Ao Nadir, agradeço o amor e a poesia com que brinda a minha vida.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe,
Pelo seu amor incondicional.
Pela força que me dá,
Sempre!



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho.

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

Universidade Aberta, nove de maio de 2022

Assinatura: Clara Bonaccorso

***Follow-up* sobre o impacto de um projeto de formação em Supervisão Pedagógica em duas escolas de ensino regular**

RESUMO

Na presente investigação analisa-se, em regime de *follow-up*, o impacto do projeto de formação em Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas, desenvolvido pelo Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica em cooperação com duas escolas públicas, situadas em Portugal. Especificamente, estudam-se as repercussões desta formação na promoção de conceções positivas sobre supervisão pedagógica e analisa-se em que moldes é que a formação foi motor de transformação das práticas pedagógicas, nomeadamente de práticas colaborativas, supervisivas e inovadoras.

O enquadramento teórico foca-se no tema da supervisão pedagógica, almejando-se alcançar uma maior compreensão sobre esta prática, assim como sobre a sua relação com a colaboração docente, com o desenvolvimento da profissionalidade docente e sobre o seu impacto na inovação das práticas educativas.

A parte empírica deste trabalho foi de carácter qualitativo e teve como alvo preferencial professores identificados como lideranças intermédias. Os resultados foram recolhidos através de entrevistas por *e-mail* e de inquéritos por questionários e foram sujeitos à análise de conteúdo e estatística, respetivamente.

Os resultados revelam que a formação em estudo foi importante para a mudança de conceções e convicções sobre o conceito de supervisão junto dos professores que fizeram a formação, mas não teve um grande impacto na transformação das práticas pedagógicas. Verifica-se, ainda, que as mudanças nas práticas dos professores, que ocorreram por influência da formação, ao nível de um aumento da interdisciplinaridade e das práticas colaborativas, não se generalizaram aos restantes professores das escolas.

Palavras-chave: Follow-up, Supervisão pedagógica, Transformação das Práticas Pedagógicas, Inovação pedagógica, Desenvolvimento da Profissionalidade Docente.

Follow-up on the impact of a training project in Pedagogical Supervision in two schools

ABSTRACT

In the present investigation is analyzed, in a follow-up regime, the impact of the training project in Pedagogical Supervision and Self-Assessment of Schools, developed by the Virtual Observatory for Pedagogical Supervision in cooperation with two public schools located in Portugal. Specifically, are studied its repercussions in promoting positive conceptions about pedagogical supervision and analyzed how the training was the engine for the pedagogical practice's transformation, namely collaborative, supervisory and innovative practices.

The theoretical framework focuses on the pedagogical supervision's topic, aiming to achieve a greater understanding of this practice as its relationship with teaching collaboration, teaching professionalism development, and its impact on the educational practices' innovation.

The empirical part of this work was qualitative, aiming to understand the phenomenon in its natural context. Its preferential target was teachers identified as intermediate leaders. Results were collected through e-mail interviews and questionnaire surveys and were subjected to content and statistical analysis, respectively.

The results revealed that the understudy training has been significant for changing the conceptions and convictions about supervision concept among the teachers who did the training. Nonetheless, it had a minor impact on the transformation of the pedagogical practices. Also, have been verified that the introduced changes in teacher's practice, in terms of the increase of interdisciplinary work and collaborative practices, were not used by the remaining teachers in the schools.

Keywords: Follow-up, Pedagogical Supervision, Transformation of the Pedagogical Practices, Pedagogical Innovation, Professional Development of Teachers

ÍNDICE

Introdução	15
Problemática de investigação – observatório em supervisão pedagógica.....	15
Problema de partida e questões de investigação	18
1 Enquadramento teórico.....	19
1.1 Supervisão pedagógica: significado e implementação do conceito	19
1.2 Liderança Educacional.....	26
1.3 Supervisão reflexiva e desenvolvimento da profissionalidade docente ...	35
1.3.1 Profissionalidade docente – construir um conceito, construindo a profissão	38
1.3.2 Efeitos da avaliação docente no desenvolvimento pessoal e profissional	42
1.3.3 Avaliação da formação contínua de professores.....	45
1.4 Avaliação de Escolas	46
1.5 Perspetivas sobre inovação pedagógica.....	54
2 Metodologia.....	61
2.1 Fundamentos metodológicos do estudo	61
2.1.1 Questionamento ético adotado durante a investigação.....	63
2.2 Participantes do estudo.....	65
2.3 Recolha de dados e instrumentos.....	65
2.3.1 Fundamentação das entrevistas.....	67
2.3.2 Fundamentação do questionário	74
2.4 Métodos para a análise dos dados	77
2.4.1 Fundamentação da opção pela análise de conteúdo	77
2.4.2 A análise do inquérito por questionário	80
2.4.3 A fiabilidade do processo de investigação.....	80
3 Apresentação e interpretação dos dados da entrevista por e-mail e do inquérito por questionário	83
3.1 Caracterização socioprofissional	83
3.1.1 Idades dos participantes.....	83
3.1.2 Habilitações literárias	83
3.1.3 Situação Profissional	85
3.1.4 Número de anos que trabalha na instituição	85
3.1.5 Cargos de liderança desempenhados pelos participantes	86

3.2	Impacto da formação em supervisão – OVSpA –.....	87
3.2.1	Conceito de Supervisão Pedagógica	87
3.2.2	Alterações na interação e na colaboração entre os professores após a oficina de formação	93
3.2.3	Mudanças nas Práticas pedagógicas após a oficina de formação - Exemplos de transformações/ inovações.....	98
3.2.4	Contributos da formação para as alterações nas lideranças ao nível dos seus estilos e práticas	101
3.3	Marcas distintivas do projeto OVSpA – dados da entrevista e do questionário.....	106
3.3.1	Posicionamento dos participantes face à sustentabilidade e à continuidade do projeto	106
3.3.2	Exemplos de mais-valias nas colaborações das escolas com o ensino superior	112
3.3.3	Exemplos de mais-valias da formação para a autoavaliação das escolas	114
	CONCLUSÃO	116
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
	ANEXOS - Volume separado	

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – IDADE DOS PARTICIPANTES	83
GRÁFICO 2 – HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PARTICIPANTES	83
GRÁFICO 3 – REALIZAÇÃO DE OUTRAS FORMAÇÕES EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	84
GRÁFICO 4 – SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES	85
GRÁFICO 5 – NÚMERO DE ANOS QUE TRABALHA NA INSTITUIÇÃO	86
GRÁFICO 6 – NÚMERO DE CARGOS POR PARTICIPANTE	87
GRÁFICO 7 – ENTENDIMENTO SOBRE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	88
GRÁFICO 8 – PAPEL DAS LIDERANÇAS (DE TOPO E INTERMÉDIAS) NA OPERACIONALIZAÇÃO E/OU DISSEMINAÇÃO DO CONCEITO, CONFORME OS PARTICIPANTES DO QUESTIONÁRIO	92
GRÁFICO 9 – POSICIONAMENTO DOS PARTICIPANTES FACE AO AUMENTO DAS INTERAÇÕES/COLABORAÇÕES ESTABELECIDAS APÓS A OFICINA DE FORMAÇÃO ENTRE OS ELEMENTOS QUE PARTICIPARAM NA FORMAÇÃO	94
GRÁFICO 10 – POSICIONAMENTO DOS PARTICIPANTES FACE AO AUMENTO DAS INTERAÇÕES/COLABORAÇÕES ESTABELECIDAS APÓS A OFICINA DE FORMAÇÃO ENTRE OS ELEMENTOS QUE NÃO PARTICIPARAM NA FORMAÇÃO	97
GRÁFICO 11 – CONTRIBUTOS DA FORMAÇÃO PARA AS ALTERAÇÕES NAS LIDERANÇAS AO NÍVEL DOS SEUS ESTILOS E PRÁTICAS.....	103
GRÁFICO 12. – POSICIONAMENTO DOS PARTICIPANTES FACE À SUSTENTABILIDADE E À CONTINUIDADE DO PROJETO.....	106
GRÁFICO 13 – EXEMPLOS DE MAIS-VALIAS NAS COLABORAÇÕES DAS ESCOLAS COM O ENSINO SUPERIOR	112
GRÁFICO 14 – EXEMPLOS DE MAIS-VALIAS DA FORMAÇÃO PARA A AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS	114

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES RELATIVAS À EXPERIÊNCIA DO SUPERVISOR VERSUS SUPERVISÃO HORIZONTAL	90
TABELA 2 – POSICIONAMENTO DOS PARTICIPANTES RELATIVAMENTE AOS EXEMPLOS DE TRANSFORMAÇÕES/INOVAÇÕES QUE ACONTECERAM NAS ESCOLAS.	99

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Síntese dos nove cenários de supervisão pedagógica apresentados por Clara Coutinho (2018)

Anexo II – Pedido de autorização e de esclarecimento aos diretores das escolas para a realização da investigação

Anexo III – Formulário da Entrevista

Anexo IV – Interpretação dos resultados recolhidos nas respostas às entrevistas por email

Anexo V – Grelha Metodológica

Anexo VI – Formulário do inquérito por questionário

Anexo VII – Tabelas de Análise das Entrevistas

Anexo VIII - Um estudo sobre a análise de conteúdo

Anexo IX – Gráficos ilustrativos das mudanças nas práticas pedagógicas após a oficina de formação - Exemplos de transformações/ inovações nas escolas

LISTA DE ABREVIATURAS

Autoavaliação	AA
Avaliação do Desempenho Docente	ADD
Avaliação Externa de Escolas	AEE
Inspeção Geral da Educação	IGE
Inspeção Geral da Educação e Ciência	IGEC
Lei de Bases do Sistema Educativo	LBSE
Learning Transfer System Inventory	LTSI
Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico	OCDE
Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas	OVSpA
Projeto Educativo de Escola	PEE
Universidade Aberta	UAb

INTRODUÇÃO

Problemática de investigação – observatório em supervisão pedagógica

O termo observatório teve origem nas ciências naturais, sendo "herdeiro de correntes positivistas", era usado para definir um lugar próprio para "observar, estudar e pesquisar sobre determinado assunto ou área de interesse" (Gaspar *et al.* 2019, p. 212, Lopes, 2011). Só mais tarde é que as ciências sociais se apropriaram do termo, adaptando-o à complexidade dos fenómenos sociais (Gaspar *et al.* 2019, Lopes, 2011).

A este nível, Gaspar *et al.* (2019), distinguem dois tipos de observatórios: os que se centram nos resultados e os que se centram nos processos. Os observatórios centrados nos resultados pretendem recolher dados que sustentem "as decisões a tomar pelo poder central" (p.213) e, desta forma, legitimar as políticas públicas. Funcionam como uma avaliação externa. Paralelamente, os observatórios centrados nos processos "vão além da compilação (...), processamento e disseminação da informação numa lógica centrada no produto, para uma lógica de colaboração, assente numa relação mais próxima com o contexto" (p. 219) e com os atores que nele intervêm. Permitindo-se, assim, conforme J. Martins, citado por Gaspar *et al.* (2019), "uma maior interatividade entre os sujeitos e os "objetos" de investigação" (p. 215).

Em Portugal, os primeiros observatórios surgiram nos anos 70, mas só se tornaram mais expressivos a partir dos anos 90. De facto, segundo Seabra, Morgado e Pacheco (2012), é plausível que a proliferação de observatórios que ocorreu a partir deste período tenha acontecido em função de uma crescente necessidade social de monitorizar os efeitos de políticas públicas, associadas a uma lógica de transparência na prestação de contas, e que tenha sido potenciada pelas facilidades de comunicação introduzidas pela internet.

Passados quase 50 anos da sua origem, não obstante os observatórios em educação já tenham integrado o sistema educativo português, ao estabelecerem-se como uma "presença importante no panorama da prática e da investigação em educação", este conceito ainda é instável e pouco explorado (Gaspar *et al.*, 2019, p.211). Tal resultado é indicado pela análise documental, realizada em 2017 (pela

equipa de Gaspar) sobre os *sites* de 11 observatórios focados na área educativa, segundo a qual se verificou a ausência de uma definição explícita do conceito de observatório (*Idem*). Contudo, na mesma análise, pôde verificar-se uma presença latente do conceito de observatório nos objetivos expressos nos diferentes *sites*, nos quais foram identificadas quatro categorias: a produção de conhecimento, a disseminação de conhecimentos, a mobilização de recursos e a intervenção na realidade. “Um observatório de educação, em Portugal, será assim um organismo dedicado à observação sistemática da realidade, com vista à produção e disseminação de conhecimento válido, orientado para a transformação da realidade.” (Gaspar *et al.*, 2019, p. 219)

Efetivamente, segundo Lopes (2011), o conceito de observatório vai além da “simples prestação de contas”, na medida em que pressupõe uma ação interventiva e transformadora da realidade e, portanto, implica uma “multiplicidade de olhares” e de pontos de vista que aproximem o conhecimento produzido pelo observatório ao contexto em observação, abrindo as portas à mudança. O que obriga à construção de “parcerias com instituições do terreno”, numa lógica de “conversa aberta”, “que se afasta do “olhar de fora”, para integrar o olhar de quem está por dentro”, reconhecendo-se “que quem está por dentro dos processos e dos fenómenos em análise é capaz de ser agente de mudança.” (Gaspar *et al.*, 2019, pp. 213, 214).

Estabelece-se, deste modo, conforme os mesmos autores, “uma íntima relação entre investigação e intervenção, e entre os investigadores e os participantes da investigação”, o que constitui uma das características que permite diferenciar os observatórios de outros organismos semelhantes (como, por exemplo, os centros de investigação) (Gaspar *et al.*, 2019, p. 219). De facto, considerando-se que a produção e a disseminação de conhecimento são orientadas para a transformação da realidade, verificamos que estas três dimensões de observatório são influenciadas pelas relações que os investigadores conseguem estabelecer com os parceiros que estão no terreno e, portanto, a mobilização de recursos torna-se num fator de extrema importância na realização de um observatório,

na consideração de que um processo de mudança efetiva e capaz de gerar inovação é aquele que se desenvolve no interior das escolas, de baixo para cima, com a

participação dos professores, cujo papel como atores é reconhecido num processo contínuo, entendendo-se a escola como capaz de se pensar no presente para se projetar no futuro.

(Gaspar *et al.*, 2019, pp. 213, 214)

Para além disto, conforme Gaspar *et al.* (2019), os observatórios também são reconhecidos por promoverem a reflexão, o questionamento sobre a realidade e, em última análise, por promoverem a qualidade do desempenho dos seus intervenientes e, no caso das escolas, o sucesso educativo dos alunos.

Será neste sentido, com a grande finalidade de contribuir para a melhoria das práticas de supervisão pedagógica que, Gaspar *et al.* (2019), no âmbito do projeto *Supervisão: Processos e Modelos*, defendem a criação de um observatório em supervisão pedagógica, concebido a partir da análise dos observatórios existentes em Portugal sobre a área educativa, que seja “entendido como espaço de investigação, mas também de parceria com atores e contextos envolvidos e intervenção na realidade” (p. 215). E que tenha como principais objetivos “teorizar o conceito de supervisão e caracterizar modelos de supervisão”, tendo em vista “identificar processos de supervisão em contextos educacionais e formativos” para a construção de indicadores que possam constituir a “base de uma matriz referencial para processos de supervisão” a serem usados na construção dos “fundamentos de um desejado “Observatório em supervisão”” (*Idem*, pp.16, 17).

Esta grande finalidade de um observatório em supervisão pedagógica vem responder às necessidades sentidas pelas escolas, pois, num momento em que “têm sido crescentemente desafiadas a integrar práticas de supervisão pedagógica, nomeadamente em consequência da avaliação externa de escolas” (Gaspar *et al.*, 2019, p.215), os professores e as lideranças escolares têm vindo a revelar “um forte interesse em beneficiar de apoios concretos à implementação desses processos de uma forma radicada no conhecimento, quer da teoria, quer dos contextos da sua aplicação.” (*Idem*, p. 216).

A presente investigação insere-se precisamente nas atividades do Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica (OVSpA), numa parceria entre a Universidade Aberta (UAb) e a Universidade de Coimbra. Partimos de uma iniciativa prévia em que se concebeu, implementou e operacionalizou uma oficina de formação em

Supervisão Pedagógica e Autoavaliação (AA) de escolas dirigida aos diretores das escolas e a outros professores identificados como lideranças intermédias, tais como os coordenadores de departamento. A ação desenvolveu-se em *blended learning* (conciliando momentos de interação virtual na plataforma da UAb com momentos presenciais) e foi dinamizada em duas instituições escolares, uma na área metropolitana de Lisboa e outra na região do centro-interior do país. Além do desenvolvimento da formação, pretendeu-se compreender as conceções que os professores tinham sobre supervisão pedagógica e capacitá-los para a supervisão e liderança pedagógica, que favorecessem altos níveis de intervenção na vida escolar e que possibilitassem a expansão e a continuidade de projetos de supervisão na escola, tendo em vista a construção de práticas educativas inovadoras. (Barreira & I. Oliveira, 2021).

Assim, na presente investigação, pretende-se avaliar o impacto da implementação desta formação no desenvolvimento profissional dos professores que a frequentaram, nomeadamente no que diz respeito ao contributo da formação para a transformação das práticas educativas exercidas na escola, para a melhoria das interações entre os professores, para a promoção da reflexão sobre a prática e a inovação pedagógica e para a melhoria da escola enquanto instituição responsável pelo desenvolvimento integral de todos os seus alunos.

Problema de partida e questões de investigação

Definição do problema de partida

De que modo é que a formação em supervisão pedagógica, realizada nas escolas X e Y no âmbito do OVSpA, foi motor de transformação das práticas pedagógicas, nomeadamente de práticas colaborativas, supervisivas e inovadoras?

Questões de investigação

- Em que medida a formação obtida foi geradora de novas conceções e convicções sobre o conceito de supervisão junto dos professores das escolas?
- Em que medida a formação obtida foi geradora de uma maior interação entre os professores?

- Em que medida a formação obtida promoveu a colaboração entre os professores?
- De que modo a formação obtida contribuiu para a transformação das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas?
- Em que moldes é que os professores, inicialmente identificados como líderes, se tornaram em agentes de transformação das práticas educativas efetuadas nas escolas?
- Em que medida é que os intervenientes na ação de formação distinguem o projeto OVSpA de outros projetos desenvolvidos na mesma área científica?

1 Enquadramento teórico

1.1 Supervisão pedagógica: significado e implementação do conceito

O conceito de supervisão, conforme Gaspar *et al.* (2019), tem como alvo “o olhar sobre a ação humana, foca a sua ação na mudança, nomeadamente na promoção da “melhoria da qualidade dos serviços, produtos e instituições” e no desenvolvimento de práticas profissionais de qualidade, podendo “incidir sobre objetos distintos, sendo os mais comuns pessoas, processos e organizações”. O seu *modus operandi* sustenta-se, assim, “na observação, orientação e acompanhamento” e tem-se estendido a diferentes domínios de atuação, tais como “a administração, a educação, a saúde e serviços diversos.” (*Idem*, pp. 23, 26, 27).

No âmbito da educação, conforme Gaspar, Seabra e Neves (2012), o termo supervisão pedagógica foi introduzido mais recentemente e pode definir-se, segundo Alarcão e Tavares (2013, sp), como um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.” Embora pareça simples, este conceito é, na realidade, bastante complexo, pois a ideia de orientar, presente na definição supracitada, pode assumir vários sentidos que convém esclarecer, “já que é precisamente neste ponto que normalmente residem as divergências quanto ao *modus faciendi* da prática da supervisão.” (*Idem*, sp). Assim, procurando uma melhor compreensão sobre as práticas de supervisão, a partir de uma retrospectiva sobre as várias formas de fazer supervisão, os autores agruparam-nas em nove cenários (Anexo I). Estes cenários não devem ser

entendidos como modelos fechados, pois não têm fronteiras e partilham entre si aspetos comuns. De facto, são considerados pelos próprios como “mais virtuais do que reais”. Servem para sistematizar algumas das “facetas mais significativas das práticas de supervisão em conjuntos suscetíveis de [serem] analisados” e refletidos (Alarcão & Tavares, 2013, sp).

Num outro prisma sobre estes processos, Glickman (citado por Alarcão & Tavares, 2013), identifica alguns dos *skills* interpessoais que o supervisor deve ter, entre os quais cita as capacidades de prestar atenção, clarificar, encorajar, servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas, negociar, orientar, estabelecer metas e condicionar. Contudo, mais uma vez, estes *skills* não são uma *checklist* a preencher por todos de igual modo, pelo contrário são apropriados pelos supervisores de diferentes formas, sugerindo-se que, conforme o peso que o supervisor confere a cada uma destas características/funções, será determinado o seu estilo de supervisão. Assim, no estilo diretivo, o supervisor “concentra as suas preocupações em dar orientações, em estabelecer critérios e condicionar as atitudes do professor” (*Idem*, sp). No estilo não-diretivo, o supervisor desenvolve uma escuta ativa, preocupa-se em compreender o professor e atribui-lhe um papel ativo e responsável na orientação dos seus próprios processos de aprendizagem e desenvolvimento, ajudando-o a resolver problemas e a clarificar ideias e sentimentos. No estilo de colaboração, o supervisor tem uma especial atenção às ideias apresentadas pelo professor, “faz sínteses das sugestões e dos problemas apresentados [e] ajuda a resolvê-los.” (*Idem*, sp). Todavia, salvaguardando a tendência para se considerar a colaboração como a “estratégia ideal” a adotar nos processos de supervisão, mais do que adotar um modelo de supervisão, é importante que o supervisor adeque o seu estilo ao professor com quem vai trabalhar. Pois se na maioria dos casos o estilo não-diretivo, de carácter colaborativo, será mais enriquecedor, no caso dos professores-estagiários ou de professores menos experientes, por exemplo, poderá ser importante adotar um estilo mais diretivo em início da carreira que lhes permita adquirir uma maior confiança na tomada de decisões (Alarcão & Tavares, 2013).

Em Portugal (mas também em outros países), o conceito de supervisão pedagógica não tem sido fácil de implementar, observando-se uma resistência dos professores

a esta prática. Este fenómeno tem sido alvo de investigações e amplamente discutido na literatura sobre o assunto. Começamos, assim, a partir de Gaspar *et al.* (2019), por nos focarmos no conceito em si mesmo, pois, por se tratar de um conceito polissémico que pode remeter para diferentes sentidos, tem vindo a ser indicado “como um bom exemplo de como a diversidade de significados atribuídos à mesma palavra se projeta na ineficácia da sua ação” (p. 15). Daqui resultam linhas de atuação “que por vezes se afiguram contraditórias”, já que umas entendem a prática da supervisão como uma mais-valia para o desenvolvimento pessoal e profissional e outras que, claramente, rejeitam ou temem esta prática por a considerarem como uma forma de controlo (*Idem*, p.51). Efetivamente, conforme Moreira (2015) e Gaspar *et al.* (2012), a análise etimológica da palavra supervisão pode assumir dois sentidos diferentes. Segundo Gaspar *et al.* (2012, p. 30) “integra dois étimos com raiz latina: “super” (com o significado de “sobre”) e “vídeo” (com o significado de “ver”)”, que sugerem dois tipos de interpretações. Um *olhar de cima* no sentido hierárquico, normalmente associado a uma atuação mais diretiva e normativa, relacionada com funções de inspeção, controlo, avaliação e imposição. E um *olhar de cima*, no sentido de um olhar distanciado, mais objetivo, passível de ser refletido, que ajuda a observar e a compreender os contextos de intervenção, de modo a alcançar-se “uma visão com capacidade de previsão. Dito de outro modo, uma retrovisão e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p. 30).

Adicionalmente, verificamos que, conforme diferentes autores (Gaspar *et al.*, 2019; Alarcão & Tavares, 2013; Gaspar *et al.*, 2012; Roldão, 2012), para além de ser recente, a prática de supervisão pedagógica começou, primeiro, por se limitar à formação inicial de professores o que acabou por condicionar o seu foco e a sua atuação a este período de preparação e de início da carreira docente e não favoreceu a generalização desta prática aos restantes professores que estavam em plena atividade nas escolas. Assim, no âmbito da avaliação do desempenho dos docentes integrados na carreira, tendo como princípio orientador uma avaliação que vise “a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens” e proporcione “o desenvolvimento pessoal e profissional dos

professores” (capítulo II, secção 1, artigo 3º do DR nº 2/2008), o Decreto Regulamentar n.º 2/2008 (atualmente revogado) veio substituir o sistema de avaliação que vigorava até então, introduzindo-se, pela primeira vez, a “supervisão e observação de aulas por pares como elemento essencial” (Roldão, 2012, p. 13) da avaliação. No entanto, segundo Roldão (2012), quer este decreto, quer a restante legislação que se lhe seguiu, têm partilhado uma “combinatória de finalidades” que juntam uma “intencionalidade de desenvolvimento profissional [com] uma lógica predominante de controlo, associada à avaliação do desempenho docente para progressão na carreira” (p. 16). Situação que tem originado “níveis elevados de conflitualidade entre a administração e a classe docente”, assim como uma reputação cada vez mais negativa para a supervisão pedagógica (*Idem*, p. 16).

Roldão (2012), citando Mosher & Purpel, refere que esta tendência para se perceber a supervisão de um modo negativo foi comum a outros países, devendo-se, por um lado “aos modos como a supervisão se concretizou historicamente nas escolas, fortemente associada ao poder de controlo da administração” e, por outro, devido a uma “cultura docente”, de carácter individualista, pouco habituada a refletir sobre as práticas pedagógicas e muito relutante em abrir as suas aulas ao “olhar” dos seus pares (p. 11). Conforme Roldão (2012), ambas estas situações fizeram com que se fosse instalando entre os professores uma representação de supervisão fortemente associada a uma estrutura vertical, de carácter inspetivo/regulador, estreitamente relacionada com uma avaliação de cunho eliminatório, com efeitos na progressão da carreira, e que se sustenta numa “teoria do défice”, pois dirige-se a profissionais que têm um “saber limitado” e não aos que já estão em “plena autonomia” (p. 14). São ideias que, embora pouco tenham a ver com o que atualmente se defende, a nível académico, sobre o que devem ser os processos de supervisão, ainda hoje perduram, marcam negativamente as concepções dos professores sobre este conceito e geram a rejeição e medo sobre estes processos.

Contudo, segundo Gaspar *et al.* (2019), para além da multiplicidade de sentidos sobre o conceito de supervisão dar aso a posicionamentos contraditórios difíceis de conciliar e da relação da supervisão com a avaliação ser “responsável, em grande parte, pelas situações mais nebulosas no âmbito da supervisão”, o facto do

seu foco de análise ainda não estar consolidado também gera desorientação e incertezas no uso e aplicação do conceito (p. 30). Sobre este assunto, Roldão (2012, pp. 9, 19) resgata mais uma vez, pela sua atualidade, a abordagem de Mosher & Purpel (1972) sobre os processos de supervisão, na qual os autores salientam que, embora a supervisão tenha um “objeto múltiplo”, pois incide “sobre: o ato de ensinar, o professor, o próprio currículo” e a instituição escolar, a centralidade do seu estudo deve focar-se, sobretudo, no “aprofundamento do conhecimento sobre a ação de ensinar”. Como referem os próprios, numa tradução de Roldão (2012):

Em termos simples, falta-nos um entendimento satisfatório acerca do processo de ensinar (...). Quando conseguirmos obter mais conhecimento acerca do quê e como ensinar, e com que particulares efeitos nos estudantes, seremos muito menos vagos acerca da supervisão destes processos.

(Mosher & Purpel *apud* Roldão, 2012, p. 10)

Na mesma linha de pensamento, Gaspar *et al.* (2019, p. 51) referem que, embora se tenha vindo a instalar uma tendência que “determina o ato de ensinar como o foco privilegiado da supervisão pedagógica”, acontece que também “a investigação sobre o ato de ensinar continua com muitas imprecisões, nomeadamente no que respeita ao seu significado e ao seu conteúdo”. No parecer de Roldão (2012, p. 23), é urgente reconceptualizar o “sentido atribuído a ensinar, largamente conotado com a prática expositivo-transmissiva”, em que se associa a “especificidade da ação profissional de ensinar”, mais a um domínio sobre os conteúdos a transmitir, “do que à natureza específica desta atividade que, conforme Roldão, Figueiredo, Campos e Luís (2009, p.142), consiste no ato de “promover a aprendizagem e apropriação de saberes por outros”. Trata-se, pois, de uma tarefa complexa que, retomando Roldão (2012, pp. 23-24), implica a mobilização de um “saber profissional adequado, nomeadamente sobre o modo particular de aprender por parte de cada sujeito”, “no sentido expresso de promover ativa e sustentadamente a aquisição e apropriação dos conhecimentos pelo outro, por todos os outros, e não apenas de os distribuir ou apresentar numa lógica de cátedra medieval.” Efetivamente, na opinião desta autora, só se este “reforço constante da qualidade das práticas” for realmente integrado pelos professores e gerido “em autonomia pelos pares nas escolas, [se poderá] romper com o modo individualista e fechado

da organização do ensino na qual todos fomos socializados e que se naturalizou na representação coletiva.” (Roldão, 2012, p. 24).

De facto, conforme Alarcão e Tavares (2013, sp), se “a dimensão educativa do professor não se esgota na sala de aula”, nem se limita à transmissão de conteúdos, pois “o que se passa na sala de aula é reflexo do que se passa no âmbito social mais alargado e, por sua vez, deve reflectir-se neste.” Assim, também a supervisão deve passar a ser entendida “como um processo permanente de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas” que tenha em vista o desenvolvimento profissional dos professores, dos seus alunos e de toda a comunidade educativa, “numa escola que, também ela, se encontra num processo de desenvolvimento e de aprendizagem” (*Idem*, sp). Trata-se de uma escola viva, que se investiga e se avalia, que se pensa a si própria, “mais situada, mais responsável e resiliente, mais flexível e livre, que designamos por escola reflexiva” e que se concretiza no Projeto Educativo da Escola (PEE), “interactivamente construído” por todos os atores da ação educativa. Será deste crescimento coletivo que podem surgir mudanças, ou seja, quando cada membro realiza aprendizagens “no contexto dos processos de interação com os outros” (Alarcão & Tavares, 2013, sp). É, portanto, uma aprendizagem mais enriquecedora, feita “em ambiente colectivo, socializada, uma aprendizagem colaborativa no conjunto das pessoas na organização.” (*Idem*, sp)

Para Alarcão (2001), esta mudança de paradigma requer do professor “uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona”, numa perspetiva de investigação sobre as práticas educativas, que implica o desenvolvimento de “competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros” (pp. 2, 6). Desta forma, ao partilharem e debruçarem-se sobre os seus próprios desempenhos, os professores estarão a contribuir para aumentar o conhecimento sobre o ato de ensinar, mas, também, para o seu próprio desenvolvimento profissional e para o desenvolvimento institucional das suas escolas. De facto, segundo esta autora, “a procura da qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional”, sendo a partir destes processos que ocorrem as inovações pedagógicas e que se promove a qualidade da educação (*Idem*, p.13).

Assim, segundo Alarcão e Tavares (2013, sp), para acompanhar este movimento transformador, cabe ao supervisor: estar “atento à riqueza e às inibições provenientes das [...] experiências passadas [dos professores], aos seus sentimentos, às suas percepções e à sua capacidade de autoreflexão”; conhecer em profundidade a instituição e a comunidade educativa em que esta se insere e, a partir dessa base, construir um ambiente promotor da partilha, do questionamento e da reflexividade sobre as práticas pedagógicas, que ajude a estruturar o pensamento coletivo do quórum de professores e lhes permita construir um projeto para a escola que seja de todos e em que todos se revejam.

Para tal, no parecer dos mesmos autores, é igualmente importante que o supervisor adote “uma visão de qualidade, inteligente [...] e envolvente”, considerando como “referência não só à sala de aula, mas [...] toda a escola e não só [os] professores isoladamente, mas [os] professores na dinâmica das suas interações” (*Idem*, sp). E que, ao mesmo tempo, seja uma visão que atravesse todo o processo (antes, durante e depois do momento de supervisão), permitindo ao supervisor compreendê-lo em profundidade e nele atuar de um modo estratégico e prospetivo que, realmente, seja capaz de promover o desenvolvimento profissional dos professores. De facto, será através deste processo dialético “que o supervisor e o formando cumprem as suas funções e continuam a desenvolver-se e a aprender no interior de um processo em que eles próprios são os principais actores e dinamizadores.” (Alarcão & Tavares, 2013, sp). No entanto, salientam os autores, mesmo na ausência da figura do supervisor, é possível e desejável que se mantenham nas escolas dinâmicas de supervisão, a desenvolverem-se de modo continuado, ao longo da vida, “através de uma auto-supervisão ou da supervisão realizada no seio do grupo dos colegas.” (*Idem*, sp).

Para Alarcão e Tavares (2013), esta é uma realidade que tem vindo a ganhar adeptos, quer pelo aumento de professores a frequentar cursos de pós-graduação que incidem sobre as práticas pedagógicas, quer pela legislação que tem vindo a incentivar a implementação de processos de autonomia das escolas e uma gestão flexível do currículo, o que tem permitido criar “condições propiciadoras para que os professores, nas escolas, tomassem em mão os destinos destas e dos alunos que as frequentam.” (sp). Neste âmbito, têm-se desenvolvido nas escolas (por

vezes associados ao ensino superior) projetos de investigação-ação. E, se é certo que lhes falta “alguma sistematização, algum rigor na sua metodologia e alguma visibilidade pública”, também é verdade que “são projetos que [...] têm vivificado as escolas e têm levado os professores a descobrirem as mais valias do trabalho colaborativo e o valor educativo e social do seu saber profissional.” (*Idem*, sp). Esperando-se que, num futuro próximo, este tipo de supervisão horizontal de carácter colaborativo passe a integrar as “características da profissão docente” e comece a dar frutos, permitindo que ocorram mudanças reais nas práticas educativas dos professores que nos levem a todos mais além (Alarcão & Tavares, 2013, sp).

1.2 Liderança Educacional

Uma gestão flexível do currículo e da escola e a mobilização dos diferentes agentes educativos para uma participação autêntica são, na opinião de Morgado (2004), domínios essenciais à renovação da escola. Como refere Marçal Grilo, num webinar da Federação Nacional de Educação (2021), considerando que cada escola é uma escola, com os seus problemas, mas, também, com as suas capacidades, estas devem ter autonomia e capacidade para desenharem e executarem as suas próprias ideias e os seus próprios projetos que, por sua vez, devem ser adequados às condicionantes e aos problemas das comunidades que servem. Realmente, quanto maior for o conhecimento sobre a comunidade e maior a consciência dos problemas que a escola tem, maior será a sua capacidade, enquanto organização, de influenciar o futuro dos seus estudantes (Grilo, 2021). Assim como de combater a “uniformidade de soluções que tem caracterizado a generalidade dos sistemas educativos e tem concorrido para a inércia que prolifera no seu interior.” (Morgado, 2004, p. 428).

De facto, um currículo pronto-a-vestir não responde às necessidades de uma sociedade em transformação (Formosinho & Machado, 2008). Para acompanhar esta demanda, é preciso que a escola (re)pense os seus sentidos e desenvolva “capacidades de adaptação, de aprendizagem e de inovação que permitam uma alteração radical dos esquemas de funcionamento e dos modos de trabalho que

foram perpetuando e têm dificultado a modificação dos processos educativos e a melhoria das aprendizagens dos alunos.” (Morgado, 2004, p. 428)

Fullan (citado por Morgado, 2004) entende que tais propósitos implicam que “as escolas desenvolvam lideranças eficazes e se transformem em organizações de aprendizagem” (Morgado, 2004, p. 428). Organizações que, segundo Grilo (2021), devem ter lideranças fortes, um corpo docente coeso, qualificado e consciente da sua missão, um plano educativo e um plano de ação bem adequado às condicionantes e aos problemas das comunidades que servem.

Segundo Gonçalves (2017), durante um longo período de tempo, acreditou-se que a liderança era uma qualidade que nascia com os indivíduos independentemente do meio em que estes se desenvolvessem. No entanto, quando os estudiosos do tema começaram a procurar identificar “quais as características que deviam constituir o ponto de partida para a formação da liderança”, o consenso não foi fácil (Gonçalves, 2017, p. 24). E, segundo Bass, desenvolveram-se múltiplas concepções de liderança, “quase tantas, quantas as pessoas que abordaram o tema” (*apud* Gonçalves, 2017, p. 24).

Ainda assim, ao estudar a evolução do conceito, Gonçalves (2017) verificou que, embora, na sua maioria, as definições de liderança indiquem que se trata de um “processo de influência exercido no âmbito de um grupo de forma a atingir determinados objetivos”, neste percurso “foi sendo erradicada a doutrina do comando e controlo, em que as ordens eram dadas e seguidas sem justificação” (p. 26). Este processo acabou por dar lugar a um modelo de liderança mais flexível.

Nye (citado por Gonçalves 2017), consubstancia esta opinião, pois, ao analisar os conceitos de liderança que se desenvolveram desde os anos 20 (séc. XX), considera duas grandes tipologias do conceito: “as mais antigas enfatizam sobretudo a capacidade do líder de impor a sua vontade e as mais recentes atribuem uma maior reciprocidade às relações entre líderes e seguidores” (p. 3). Ainda assim, segundo o mesmo autor, na atualidade, não obstante o grande número de investigações que proliferam sobre o conceito de liderança, ainda não há consenso relativamente às definições de liderança, nem quanto aos paradigmas que as sustentam (*Idem*). Os estudos realizados sob esta temática têm sido

desenvolvidos “em diferentes contextos e ambientes escolares [e tendem a focar-se] nas tendências que são assumidas pelos autores de referência.” (Gonçalves, 2017, p. 19).

De um modo geral, segundo O'Connor (citado por Morgado, 2004), um indivíduo com características de líder é aquele que sendo capaz de desenvolver uma visão pessoal, partilha-a com os outros e consegue que a sua ideia seja adotada por eles. É uma capacidade que “implica, por um lado, conseguir estabelecer e aprofundar relações pessoais que comprometam os outros membros da organização e, por outro, gerar, obter e organizar recursos que permitam concretizar ações de mudança.” (p. 429) Nas palavras de Bolívar (citado por Morgado, 2004), é “uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projectos comuns” (p. 429).

Sem embargo, na opinião de Sergiovanni, citado por Morgado (2004), no caso específico da instituição escolar, o conceito de liderança deve desenvolver-se em prol de uma especial sensibilidade quanto “aos princípios, valores, crenças e necessidades da comunidade em que a escola se insere” (p. 430), devendo consubstanciar-se na construção de um PEE que espelhe “os ideais e propósitos que a instituição persegue” (p. 430).

Realmente, concordando com Costa e Trigo (2008, p. 567) “uma perspectiva de liderança que [coloque] em destaque os valores e as pessoas, ou as pessoas unidas em torno de valores” é defendida por muitos autores. Por exemplo, Chiavenato (*apud* Costa & Trigo, 2008) referindo-se às organizações em geral, defende que, “quando todos os funcionários conhecem a missão e os valores que norteiam o seu trabalho, tudo fica mais fácil de entender” (p. 566). Todos conhecem os seus papéis e sabem melhor como “contribuir eficazmente para a organização” (*Idem*, p. 566). Um aspeto que, na opinião deste autor, é essencial para conseguir mobilizar as pessoas que já não se deixam controlar por “regras burocráticas e hierarquia de comando” (Chiavenato *apud* Costa & Trigo, 2008, p. 566). Para se envolverem, as pessoas precisam de se comprometer com a visão e com os valores da organização em que estão inseridos.

Voltando à especificidade da liderança escolar, Barroso (citado por Costa & Trigo, 2008, p. 567), coloca em causa “os princípios da racionalidade administrativa e [defende] o “primado dos valores sobre os factos” na gestão das organizações educativas”, pois entende que a escola deve ser percecionada como uma “construção social”, onde o “papel dos indivíduos” e o seu contexto educativo carecem de ganhar relevo. Robert Marzano (citado por Costa & Trigo, 2008), na sequência de um longo estudo realizado nas escolas da América do Norte, revela a importância do “factor humano” e das relações positivas, assentes em valores, como dados que caracterizam uma boa liderança. Díaz, Fernández e Toranzo (citados por Gonçalves, 2017), defendem que as lideranças escolares são essenciais para que as escolas sejam bem-sucedidas. Para tal, consideram essencial que as lideranças potenciem as intenções da comunidade, mas que, ao mesmo tempo, também tenham “em consideração as ideias, os princípios e os valores da escola” (p. 18). Fátima Sanches (citada por Costa & Trigo, 2008), defende que as escolas devem desenvolver uma “liderança colegial”, centrada num “conjunto harmonioso de valores: solidariedade, cooperação e reciprocidade comunicativa, respeito e confiança mútua e responsabilidade interdependente” (p. 569). Num diálogo que se pretende ético, pois, na opinião de Costa e Trigo (2008), deve sustentar-se nas “questões referentes à responsabilidade deontológica [e nas] implicações éticas do ensino.” (p. 569).

Neste sentido, tal como sublinhado por Formosinho e Machado (citados por Morgado, 2004), o mais importante será compreendermos como é que se pode construir um ambiente de cooperação entre os diferentes atores educativos que seja promotor da melhoria das práticas pedagógicas e das aprendizagens dos alunos. Na opinião dos mesmos autores, esta demanda implica deslocar o foco da liderança de uma “perspetiva tecnológica” para uma “perspetiva pedagógica”, mais próxima e adequada à “cultura profissional docente”. Nesta perspetiva, as lideranças devem concentrar-se em construir pontes que possibilitem a construção de um projeto comum em que todos os intervenientes se revejam. E, para tal, devem partir de uma reflexão sobre o conhecimento do coletivo que compõe a escola (reconhecendo as áreas de ignorância que cada indivíduo acarreta) e duma consciencialização coletiva dos professores acerca “dos constrangimentos vários

da acção educativa da escola” (Morgado, 2004, p. 430). Procurando, deste modo, alcançar-se o que “Charles Heckscher designa por “organizações interactivas” (Morgado, 2004, p. 430). Quer dizer, aquelas onde o controlo das situações é realizado pela gestão das relações (em vez de se efetuar pela gestão das tarefas), em que prevalecem características como a “interdependência, confiança mútua, missão partilhada, o diálogo prevalece sobre a obediência, a influência prevalece sobre o comando, os princípios prevalecem sobre as regras” (Morgado, 2004, p. 430). São organizações que se destacam por envolverem todos os intervenientes e por implicá-los numa corresponsabilização pelo sucesso de todos.

Consonante com estas convicções, Gonçalves (2017) apresenta o conceito de liderança coletiva para traduzir a ideia de uma liderança que, opondo-se à liderança unipessoal, sustenta-se no “princípio da unidade cultural” que vai sendo construída pelos seus membros e pressupõe a mobilização dos diferentes participantes para uma transformação positiva da escola, que pode ser conseguida através da “inovação e [da] superação das debilidades” (p. 34). Assim, conforme a mesma autora, “é imprescindível contar com líderes que, de forma democrática e aberta, compartilhem os objetivos da organização, os recursos para alcançá-los e os caminhos mais razoáveis para chegar ao fim” (p. 34). Com esse objetivo, privilegiam-se as “estruturas organizacionais em espiral”, construídas por “redes de indivíduos”, numa lógica de colaboração e de “delegação de competências e de tomadas de decisão descentralizadas”, que, através da partilha de “métodos, procedimentos e filosofia de trabalho”, envolva os diversos intervenientes da comunidade e permita a construção de uma cultura comum e específica do contexto em que se insere (Gonçalves, 2017, p. 27).

Na mesma linha, Bolívar (citado por Morgado, 2004), acredita que “a liderança educativa deve estimular a partilha de informação e a clarificação de expectativas, fazer com que as pessoas se sintam membros de uma equipe, contribuir para a obtenção dos recursos necessários e ajudar a identificar e a resolver problemas.” (p. 430).

Efetivamente, Fullan (citado por Morgado, 2004), ao relacionar a liderança com a capacidade de resolução de problemas, defende a necessidade de uma liderança

forte, “para os problemas que não têm respostas fáceis” (p. 430). E considera que, para conduzirem processos de mudança e melhoria educativa, as lideranças devem: ter “um claro objetivo moral para agir com o intuito de provocar uma diferença positiva na vida dos membros da organização e na sociedade como um todo”; compreender “o processo de mudança”; construir e melhorar as relações que se estabelecem dentro da escola, promovendo as interações positivas que tenham em vista a resolução de problemas e a persecução de objetivos definidos; criar e partilhar conhecimentos, mantendo os membros da comunidade educativa atualizados e conectados uns com os outros; e manter a coerência do processo de liderança sem abafar os processos criativos que vão surgindo. (Morgado, 2004, p. 431).

Uma tarefa difícil, sobretudo se pensarmos que, nos muitos estudos que se têm realizado sobre liderança educacional, diferentes investigadores têm chegado a conclusões semelhantes relativamente à “identificação de limitações” que surgem nestes processos. Das limitações identificadas destacamos: os obstáculos que inibem os professores de usarem as potencialidades dos seus conhecimentos “ao serviço da qualidade da educação”; a ausência de um impacto direto das lideranças no desenvolvimento dos alunos; a falta de coerência nos estilos de liderança realizados pelos diretores; e a pouca projeção, nas ações das lideranças, sobre as “necessidades da comunidade onde está inserida a escola” (Gonçalves, 2017, p. 8).

Ainda assim, há casos de sucesso que interessa estudar. Neste sentido, Sykes (citado por Gonçalves, 2017) estudou as práticas de liderança dos diretores de escolas bem-sucedidas, verificando que estes desempenham quatro “práticas de liderança” que se centram: na “visão da instituição”, na “compreensão e no desenvolvimento das pessoas”, na reestruturação da organização e na “gestão da escola, como um todo.” (p. 31). Além disto, conforme Gonçalves (2017), são diretores que promovem a construção de uma cultura da instituição, pela partilha de tarefas e de responsabilidades e pela construção de um projeto comum, a ser desenvolvido num ambiente de colegialidade, onde se desenvolvam relações de confiança e respeito entre todos. São, também, diretores que procuram envolver-se com “atores externos que garantam benefícios coletivos.” (p. 31)

Será, também, de referir, segundo Morgado (2004), que as lideranças formais, relacionadas com as direções das escolas e outros professores que exercem “cargos de gestão pedagógica” (tais como o diretor de departamento ou o diretor de turma), são amplamente reconhecidas, pela “literatura sobre a mudança educativa”, como atores cruciais para a “dinamização pedagógica da escola” e para a “reconversão da escola atual” (p. 432). No entanto, como sublinha o mesmo autor (sustentado em Bolívar), as lideranças informais, também designadas por ocultas, são exercidas por professores que, embora não ocupem cargos formais, “não deixam de ter consciência das tarefas a que estão obrigados e de participar nos processos de mudança e inovação educativas, contribuindo, tantas vezes no anonimato, para o que se passa no teatro visível das operações escolares.” (Morgado, 2004, p. 432)

Garcia (citado por Costa & Trigo, 2008), numa outra perspetiva, faz uma distinção entre os líderes convencionais e os líderes pós convencionais (líderes autênticos), considerando que os primeiros, embora trabalhem em demasia, focam-se, unicamente, na administração de “hierarquias, recursos e números”. Ao passo que os autênticos líderes

Têm o especial valor de pensar de forma diferente, de decidir desenvolver-se como pessoas, de libertar energia criativa nos seus colaboradores, de contribuir para a criação de uma sociedade mais solidária e de criar espaços de diálogo para a verdadeira construção de valores partilhados.

(Garcia *apud* Costa & Trigo, 2008, p.565)

De facto, tal como nos refere Gonçalves (2017, p.27), não restam dúvidas, “um líder de êxito é um líder competente.” Aquele que, relembando Lao-Tsé (Séc. XIV ou XV a.C.), é melhor quando “as pessoas mal sabem que ele existe; não tão bom é aquele a quem as pessoas obedecem e aclamam; pior quando o desprezam.” De um bom líder o que se espera é que, quando a sua tarefa estiver terminada, todos digam: “isso fomos nós mesmos que fizemos.” (Lao-Tsé *apud* Adair, 2000, p. 48)

Segundo Goleman (2000, p.204), os bons líderes estão comprometidos com as pessoas, “não ordenam nem dirigem, inspiram.” Têm uma visão, “mostram uma intensa convicção nessa visão e levam os outros a lutar por ela a seu lado”, mobilizando “as pessoas para a mudança [...] por meio do estímulo das suas

emoções em relação ao trabalho que fazem” (p. 204). Para tal, o autor reclama uma liderança com inteligência emocional, “a capacidade de reconhecermos os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações” (p. 323), que confira “ao líder uma poderosa força de mudança” (p. 204). Uma capacidade que se aprende e podemos desenvolver ao longo da vida (Goleman, 1997).

Segundo Gonçalves (2017), ao contrário do que se pensou durante muitos anos, a liderança não é inata; pode evoluir em função das “experiências de vida” que contribuirão, ou não, para a construção de “valores, atitudes e habilidades fundamentais para a liderança” (p. 7). Efetivamente, estas competências são cada vez mais necessárias para se encarar e dar respostas à imprevisibilidade do que se vai passar no futuro, a uma população escolar cada vez mais heterogénea e multicultural, à necessidade de se construir pontes entre as diferentes entidades e atores que compõem o território educativo, à promoção do trabalho cooperativo entre professores. São problemáticas que lançam a função de líder para a necessária construção de compromissos estratégicos e obrigam-no a um processo de contínua aprendizagem.

De acordo com Gonçalves (2017) e Morgado (2004), as escolas portuguesas revelam resistência às mudanças, sendo que nem a construção de uma cultura centrada na inovação, nem a implementação das lideranças escolares têm tido processos fáceis, o que tem vindo a inibir a reforma educativa que desde os anos 90 almeja uma maior autonomia das escolas.

Segundo Gonçalves (2017), isto acontece, em Portugal e noutros países com políticas educativas mais centralistas, sobretudo, devido ao “conservadorismo das organizações” que gera resistências quando se pretende “alterar os modos habituais de fazer as coisas já estabelecidos na cultura de ensino” (p. 22). É um problema que, na opinião da mesma autora, pode estar associado “à inércia interna da própria organização”, a uma tendência das escolas para a preservação de uma «estabilidade fictícia» e ao facto dos líderes serem, também, os gestores da escola (*Idem*, p.22).

Morgado, por sua vez, concorda que o centralismo do sistema educativo não tem beneficiado o desenvolvimento das lideranças escolares, pois

A questão da liderança tem sido discutida mais como um problema de profissionalização da gestão da escola e de alteração dos modos de regulação da escola pública do que como um pressuposto essencial para a construção da autonomia da escola.

(Morgado, 2004, p. 431)

Ou seja, segundo o mesmo autor, certas políticas educativas consideram que os “problemas da escola pública são, sobretudo, problemas de gestão, que só uma liderança (preferencialmente unipessoal) orientada por critérios de racionalidade técnica e por conceitos de eficácia e eficiência de inspiração empresarial poderá resolver” (Morgado, 2004, p.431). Contudo, este fator, associado a uma administração escolar “tradicionalmente centralista”, como é a nossa, pode, como alertado por Lima (citado por Morgado, 2004), levar a figura do diretor a confundir-se com a de um “comissário político-administrativo” e, deste modo, acentuar, ainda mais, “o controle centralizado-desconcentrado sobre as escolas” (p. 431). Colocando, assim, em risco o funcionamento democrático das escolas e, conseqüentemente, “o processo de construção da autonomia da escola, um processo conducente à edificação da escola como um bem comum, e por fazer perigar o seu funcionamento democrático.” (*Idem*, p. 431)

Com efeito, Barroso (citado por Morgado, 2004) considera que “a profissionalização da gestão das escolas não pode ser vista só em termos de “produtividade” e “eficácia” de gestão de recursos”, na medida em que o mais importante é que se consigam resultados “no domínio da justiça e da equidade do serviço educativo, da promoção da cidadania, da coesão social e da democracia nas escolas” (p. 432). Se não for este o foco, as alterações que se fizerem ao nível da gestão escolar servirão apenas, na opinião de Morgado (2004), “para asfixiar a autonomia da escola, para submeter o ensino aos interesses do mercado e para restaurar a dependência e o autoritarismo burocrático que imperaram durante décadas” (p. 432). Assim, para este autor, mais importante que referenciar um determinado estilo de liderança, é a “convicção de que uma liderança forte é fundamental para a reconversão da escola atual”, especialmente se forem realizadas reformas de fundo que permitam às escolas assumir os processos de liderança “como fonte

dinamizadora de processos de aprendizagem coletiva e como uma via para a construção da sua autonomia curricular” (*Idem*, p.432).

1.3 Supervisão reflexiva e desenvolvimento da profissionalidade docente

Segundo Roldão (2007b), médicos, engenheiros, arquitetos, são profissões com um “estatuto de profissionalidade plena”, pois são reconhecidos por terem um conhecimento específico que os distingue e lhes é exclusivo (p. 96). Assim, partindo do pressuposto que “existe uma estreitíssima ligação entre a natureza da função e o tipo de conhecimento específico que se reconhece como necessário para a exercer”, também na definição da profissionalidade docente, a autora defende a “urgência da delimitação de um saber específico” e emancipatório para os professores (*Idem*, p.97). Neste sentido, a autora considera que, embora a ação de ensinar tenha marcado a especificidade profissional do professor ao longo da História, será importante esclarecer que aquilo “que se entende por ensinar (...) está longe de ser consensual ou estático”, quer no passado, quer nos nossos dias (Roldão, 2007b, p. 94). De facto, durante muito tempo, o conceito de ensinar esteve associado a uma “dialéctica do ensino transmissivo versus o ensino activo” (*Idem*, p. 95). No entanto, na opinião da mesma autora, esta leitura é redutora, pois, “à luz do conhecimento mais actual, importa avançar a análise para um plano mais integrador da efectiva complexidade da acção em causa e da sua relação profunda com o estatuto profissional daqueles que ensinam” (Roldão, 2007b, p. 95).

Com este propósito, a autora relaciona a função de ensinar, “a especialidade de fazer aprender alguma coisa [...] a alguém”, com “o tipo de conhecimento específico que se reconhece como necessário para a exercer”: a pedagogia (Roldão, 2007b, pp. 95, 97). Efetivamente, a organização dos docentes enquanto grupo profissional desenvolveu-se, sobretudo a partir do séc. XVIII, em torno da função de ensinar, mas, só no início do séc. XX, é que se reconheceu a necessidade de uma formação própria para o desempenho da função que, assim, adquiriu mais legitimidade. Desde então, a discussão sobre este saber específico dos professores tem-se desenvolvido entre dois tópicos que se relacionam e contaminam entre si: um centrado no conhecimento profissional e outro centrado na função profissional (*Idem*).

No entanto, na opinião da autora, não é fácil clarificar a natureza do conhecimento profissional. Por um lado, a pluralidade do conceito de ensinar e a proliferação de teorias de aprendizagem relativas aos mais distintos paradigmas educativos criam uma dicotomia, “ora para a indefinição ora para a tecnicização” da função de ensinar (Roldão, 2007b, p. 97). Por outro, o facto de a atividade de ensinar já existir antes de ser formalizada veio complexificar, conforme Montero, a “conversão de um campo de prática profissional num campo de conhecimento”, mantendo-a “prisioneira de rotinas não questionadas e incapazes de responder à realidade” (Roldão, 2007b, p.97).

De facto, para Roldão (2007b), será, “justamente, neste interface teoria-prática que se jogam, julgamos, as grandes questões relativas ao conhecimento profissional docente que hoje estão na agenda da formação e da profissionalização dos professores” (p. 98). Entendendo-se, neste sentido, que o termo “saber teórico” assume dois sentidos (que se complementam): o de “saber teórico produzido e formalizado pela investigação sobre a prática de ensinar” e o de “conhecimento teórico produzido ou mobilizado pelos actores na prática de ensinar” (*Idem*, p. 98). Enquanto o termo “prático”, por sua vez, pode ser associado a um saber fazer, com um carácter meramente técnico ou, em oposição, pode significar “o saber fazer, saber como fazer, e saber porque se faz.” (Roldão, 2007b, p. 98). Com efeito, o conhecimento profissional docente implica a mobilização de um conjunto de saberes bastante diversificados, como o saber científico, o saber científico-didático e o saber pedagógico que, “contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como “prático”.” (*Idem*, p. 98).

Segundo Montero (citada por Roldão, 2007b), a literatura sobre o conhecimento profissional docente é vasta e segue duas grandes tendências: uma, de carácter normativo, procura “estabelecer o que os professores devem saber para ensinar bem.” (p. 98) E uma outra que se centra na construção do conhecimento profissional focado na reflexão sobre a prática pedagógica, numa ótica “descritiva/interpretativa do saber profissional”, com o intuito de se estudar as boas práticas pedagógicas, para que estas possam ser partilhadas, discutidas e constituírem uma referência teórica para outros professores (*Idem*, p.98).

Trata-se, segundo Roldão (2007b, pp.100, 102), de um conhecimento profissional “específico exigente e complexo”, relativamente ao qual, a autora clarifica algumas dimensões que lhe são específicas e que caracterizam a sua natureza, que aqui descrevemos sumariamente:

1. O conhecimento profissional docente tem uma natureza “compósita”, sendo constituído por diferentes valências que se relacionam umas com as outras, numa lógica de assimilação “e não apenas por adição ou mera aplicação de conhecimentos isolados”.
2. O conhecimento profissional docente implica uma capacidade analítica, oposta ao “agir rotineiro” dos professores, apoiada quer em “conhecimentos formalizados”, quer em práticas educativas experienciadas.
3. O conhecimento profissional docente assume uma natureza mobilizadora que permite articular “elementos de natureza diversa num todo complexo”.
4. O conhecimento profissional docente obedece a uma natureza interrogativa que confere aos professores uma maior capacidade para responder à “imprevisibilidade das situações e das pessoas”.
5. O conhecimento profissional docente implica o desenvolvimento da meta-análise, ou seja, a reflexão (o pensar) sobre a análise, num exercício constante de interpretação, de “desconstrução, desocultação e articulação necessárias à sua passagem a saber articulado e sistemático”.
6. O conhecimento profissional docente requer e alimenta-se da comunicação e da circulação do conhecimento que vai sendo construído pelos docentes para ser debatida entre pares e apresentada à comunidade, sem a qual se perdem “infindáveis energias e progressos relevantes do conhecimento produzido pelos docentes”.

Verificamos, portanto, que o conhecimento profissional docente

Emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outro se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado (...) Dominar esse saber, que

integra e mobiliza, operando a convergência que permite ajustá-lo a cada situação, é sim alguma coisa de específico, que se afasta do mero domínio dos conteúdos como da simples acção relacional e interpessoal.

(Roldão, 2007b, p. 101)

A pedagogia, por outro lado, conforme Batista (2011), define-se como um saber teórico-prático, desenvolvido a partir do contributo de diferentes saberes. Constitui o saber profissional dos professores, que lhe é específico, na medida em que surge como um saber comum que possibilita o diálogo entre todos os professores, independentemente das especificidades da sua área de especialização no ensino. É um saber que alimenta e é alimentado pela capacidade de reflexão dos professores, uma competência essencial e emancipatória, que lhes permite lidarem com uma complexidade de saberes, mas, também, com múltiplas situações surpresa com que se confrontam nas suas práticas.

1.3.1 Profissionalidade docente – construir um conceito, construindo a profissão

No entender de Queiroga, Barreira e A. Oliveira (2019), o conceito de desenvolvimento profissional não é estável nem reúne consenso no meio académico. Para estes autores, o desenvolvimento profissional inicia-se com a formação inicial, ao fim da qual o estudante passa a ser um professor, e desenvolve-se ao longo da vida, num “processo que se vai construindo à medida que os professores ganham experiência, sabedoria e consciência profissional”, com repercussões graduais na alteração de “crenças, conhecimentos e práticas dos professores” (*Idem*, p. 39).

Para Hargreaves e Fullan (citados por Queiroga, Barreira & A. Oliveira, 2019), o conceito de desenvolvimento profissional pode assumir três focos diferentes: um foco no desenvolvimento psicológico do professor, implicando “um trabalho do indivíduo sobre si mesmo, sobre as suas representações, os seus comportamentos e as suas ações”; um foco no desenvolvimento de competências, técnicas, estratégias de ensino e conteúdos a ensinar; e um foco na relação que se estabelece entre o contexto e o desenvolvimento profissional (p.41).

Garcia, citado pelos mesmos autores, recorre a três pressupostos para centrar o desenvolvimento do professor na escola: o pressuposto de que “os adultos aprendem melhor quando sentem necessidade de dar resposta aos problemas do quotidiano”; o pressuposto de que os professores têm consciência sobre as suas necessidades de aprendizagem face às problemáticas com que diariamente se confrontam nos seus contextos educativos; e, por fim, o pressuposto de que “os professores melhoram as suas competências se se envolverem no desenvolvimento da escola e do próprio currículo.” (p. 44).

Marcelo (mencionado por Queiroga *et al.*, 2019) reforça que este processo deve ocorrer, a um nível individual e coletivo, “no local de trabalho do docente: a escola”, possibilitando-lhe o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais (p. 39). E Formosinho (citado por Queiroga *et al.*, 2019) defende que os professores terão mais oportunidades de desenvolvimento profissional se a escola onde trabalharem for “uma organização “viva”, aprendente, com uma cultura de empreendedorismo”, de inovação e de colaboração (p. 44).

Neste contexto, Queiroga *et al.*, (2019) citam vários autores que defendem um modelo de formação/supervisão promotor do desenvolvimento de mecanismos de reflexão e de investigação sobre a prática pedagógica. Nomeadamente, Paquay & Wagner consideram que o desenvolvimento profissional ocorre através de processos de reflexão, realizados entre pares, sobre os impactos das suas práticas nos processos de ensino aprendizagem dos alunos. Marcelo entende que o desenvolvimento profissional dá-se ao longo da vida através de uma reflexão continuada dos professores sobre as suas experiências pedagógicas em que se cruza o conhecimento teórico/científico e o conhecimento prático. E Imbernón acredita que o professor “prático reflexivo”, tendo por hábito a investigação sobre as práticas, fica mais apto para enfrentar imprevistos.

Gaspar *et al.* (2012) também defendem uma prática educativa reflexiva, considerando que a supervisão se depara com o desafio de incorporar, nas suas dinâmicas, este tipo de mecanismos, no sentido de promover a autonomia dos professores, que passa pelo desenvolvimento da capacidade de resolver problemas com que se deparam no seu quotidiano, sem perder de vista a complexa

dimensão “da política educativa e dos seus impactos na praxis.” (p.32) Efetivamente, segundo Perrenoud (citado pelas mesmas autoras) o pensamento reflexivo é uma “condição necessária para enfrentar a complexidade” que caracteriza a escola na atualidade, tendo em conta que permite transformar o mal-estar, a revolta ou o desânimo em problemas a ponderar e eventualmente a solucionar.” (*Idem*, p.31)

Igualmente importante é a construção de um ambiente colaborativo e reflexivo, desenvolvido através de um diálogo permanente entre a teoria e a prática, que permita aos professores inovarem e investigarem em segurança. De preferência, se estiverem balizados por projetos de supervisão, construídos no seio de uma comunidade aprendente, capaz de construir conhecimentos e de adequar as práticas às necessidades e interesses dos alunos. De facto, segundo Darling-Hammond (2014), esses professores que têm mais capacidade de refletir e de investigar as próprias práticas pedagógicas apresentam melhores resultados, pois

Se os professores investigam os efeitos de seu ensinar no aprendizado dos alunos, e se estudam o que outros aprenderam, [...] tornam-se sensíveis à variação e mais conscientes sobre o que funciona para quais propósitos e em quais situações.” (Darling-Hammond, 2014, p. 238). Ou seja, conseguem “colocar-se no lugar do aluno e entender o significado da experiência em termos de aprendizado.

(Darling-Hammond, 2014, p. 239)

Por seu lado, Alarcão (2014) considera que “a atitude reflexiva não se pode confinar ao professor, tem de alimentar-se da atmosfera que se respira na escola” que, por sua vez, deve ser uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (p. 28). E ainda que tenha em vista o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, a melhoria das práticas educativas e das aprendizagens dos alunos (*Idem*).

Neste contexto, têm-se desenvolvido alguns projetos de interação colaborativa entre docentes e investigadores que, conforme Alarcão (2014), se caracterizam pelo trabalho em equipa, realizado entre pares que, entre si, partilham uma “convergência conceptual” relativamente ao que entendem sobre o conceito de colaboração, aos temas fundamentais dos seus estudos e aos objetivos da investigação que lhes permitirão “concretizar as grandes finalidades de construção

de conhecimento e de melhoria das práticas” (p. 24). Esta colaboração implica uma “corresponsabilização nas tomadas de decisão e na condução da ação investigativa”, mas, também, uma “antecipação de ganhos individuais e comuns.” (*Idem*, p. 24). Ou seja, é importante que os participantes considerem as mais-valias dos processos colaborativos. Infelizmente, são poucos os projetos colaborativos que “adquirem dinâmicas de continuidade”, quer por falta de divulgação, quer porque, estando ligados a mestrados e doutoramentos, são interrompidos no final das investigações (Alarcão, 2014, p. 25).

Já no que diz respeito à formação de professores, Nóvoa (2017) refere que a passagem da formação dos professores das escolas normais para a responsabilidade das universidades permitiu avanços, designadamente, o conceito de *professor reflexivo* e de *professor pesquisador* foram amplamente difundidos, criaram-se mais oportunidades para a investigação e houve uma “aproximação dos professores ao espaço académico das outras profissões do conhecimento” (p. 1106). Mas, ao mesmo tempo, deu origem a uma perda de “entrelaçamento com a profissão que caracterizava o melhor das escolas normais.” (*Idem*, pp. 1108, 1109) De facto, segundo o autor, as formações de professores ao abrigo universitário parecem não ter tido impacto na transformação das escolas e dos professores o que tem vindo a originar

Um sentimento de insatisfação (...) que resulta da existência de uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração académica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores.

(Nóvoa, 2017, pp. 1108, 1109)

Para se superar esta distância, Nóvoa (2017) defende que “é necessário reforçar as dimensões profissionais na formação de professores, não numa perspectiva limitada ou redutora, mas procurando construir modelos de formação que renovem a profissão e que sejam renovados por ela”, procurando-se, assim, recuperar “uma ligação às escolas e aos professores”, sem deixar de se “valorizar a dimensão universitária, intelectual e investigativa” proporcionada pelas universidades (*Idem*, pp. 109, 112). Todavia, como esclarece o autor,

A profissão docente não acaba dentro do espaço profissional, continua pelo espaço público, pela vida social, pela construção do comum. Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É aprender a intervir como professor.

(Nóvoa, 2017, p. 1130)

Do mesmo modo, conforme Gaspar *et al.* (2012, p.32), o supervisor deve “reconhecer as implicações políticas e ideológicas da sua atividade profissional” e preocupar-se em conhecer as condições (sociais, históricas e políticas) que estão por de trás das práticas educativas com que se depara nas escolas, os modos como são entendidas, valorizadas e colocadas em prática. Sempre com respeito pelos múltiplos universos em que se desenvolvem as práticas e de forma a “ultrapassar uma visão de profissionais em formação que apenas submetem à reflexão os problemas da prática mais imediatos, de maneira isolada e descontextualizada do meio social, cultural, político e ideológico” (*Idem*, p.32).

1.3.2 Efeitos da avaliação docente no desenvolvimento pessoal e profissional

Darling-Hammond (2014), focando-se na realidade dos EUA, apresenta um vasto conjunto de pesquisas, realizadas desde a década de oitenta (séc. XX), ao longo de trinta anos, que permitem concluir que os professores mais bem preparados são aqueles que têm melhores resultados junto dos seus alunos. Os mesmos estudos indicam que nem a experiência do professor, nem o domínio que este tem sobre os conteúdos a ensinar são fatores de grande relevância para o sucesso das aprendizagens dos alunos. Neste sentido, Ferguson (citado por Darling-Hammond, 2014), destaca a influência da *expertise* dos professores, “notas no exame de certificação que mede habilidades básicas e conhecimento de ensino, mestrados e experiência” nas aprendizagens dos alunos (p. 235). Considerando que

os [seus] efeitos eram tão fortes e as variações na *expertise* dos professores tão grandes que, depois de controlar o fator nível socioeconômico, as grandes disparidades em desempenho entre alunos brancos e negros foram quase totalmente atribuídas às diferenças nas qualificações de seus professores. Essa constatação contradiz a percepção comum de que o desempenho escolar dos alunos é largamente em função de sua origem social e que as variáveis escolares fazem pouca diferença nos resultados educacionais.

(Darling-Hammond, 2014, p. 235)

Queiroga *et al.*, (2019), sustentados nestas pesquisas, defendem que a qualidade do ensino está estreitamente relacionada com a qualidade do professor, mas, também, com o contexto de ensino. Na medida em que “um professor de “qualidade” pode não ser capaz de proporcionar um ensino de qualidade num contexto onde se verifica um desfasamento entre as exigências da situação e o seu conhecimento ou destrezas.” (*Idem*, p. 8)

Para evitar estas situações, os mesmos autores, sustentados em Stronge, defendem uma Avaliação do Desempenho Docente (ADD) que, sem deixar de ter uma componente de prestação de contas, se centre no desenvolvimento profissional dos professores e no desenvolvimento das escolas enquanto organizações de ensino. E, neste sentido, Stronge considera que a ADD se deve estruturar em torno de quatro aspetos considerados fundamentais: a comunicação que deve ter uma dimensão pública e uma dimensão privada; o comprometimento dos diretores e de outras lideranças escolares para com a avaliação; a colaboração entre administradores e professores, e, por fim, a credibilidade do sistema de avaliação “como algo que contribuirá para melhorar a qualidade dos professores, do ensino e das aprendizagens dos alunos.” (Queiroga *et al.*, 2019, p. 9).

Espera-se, deste modo, que o processo de avaliação docente passe a ser “entendido por todos como necessário e integrador de uma política escolar concertada e dirigida para o desenvolvimento profissional do docente e da escola como um todo” (Queiroga *et al.*, 2019, p. 35). Pois, só assim se poderá ultrapassar uma conceção de ADD que, na opinião da generalidade dos professores, ainda está fortemente relacionada com uma função de controlo, mais “certificativa do que formadora” e com propósitos mais sumativos do que formativos (Nevo citado por Queiroga *et al.*, 2019, p.34).

Com efeito, Murillo, Alba e Moreno (mencionados por Queiroga *et al.*, 2019), desenvolveram um estudo sobre avaliação docente em 50 países da América e da Europa e verificaram que todos os países envolvidos seguem um sistema de avaliação docente que assenta em dois objetivos: a melhoria da qualidade do ensino (sustentada numa avaliação formativa) e a classificação dos professores com fins para a progressão na carreira (associada a uma avaliação formativa e

sumativa). Verificou-se, ainda, em qualquer um destes dois modelos de avaliação adotados, que “a prioridade dos países passa sobretudo por potenciar o desenvolvimento profissional dos professores e conseqüente melhoria do ensino” (*Idem*, p. 24)

No entanto, embora a nível internacional a tendência seja favorável à avaliação de professores, segundo Queiroga *et al.*, (2019), em Portugal não se observa a mesma predisposição, pois a avaliação de professores ainda é vista com desconfiança e, muitas vezes, associada à função de controlo, em vez de ser percecionada como um instrumento ao serviço do professor e da melhoria do ensino. Efetivamente, durante o longo período do Estado Novo, através da figura do inspetor, a avaliação dos professores ficou marcada por ser adotada como uma forma de controlo, exercida “com o objetivo de julgar e classificar” (*Idem*, p. 24). E, em contraposição a este período, o Pós 25 de Abril fechou as portas a qualquer tipo de avaliação sobre os professores sendo que este tema só voltou à agenda política em 1986 com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Desde então, o sistema de avaliação dos professores tem passado por várias fases, começando por ser “um sistema de autoavaliação cómodo, circunscrito e escondido de olhares alheios e críticos, protecionista dos desempenhos profissionais”, para passar a ser um sistema baseado na heteroavaliação (realizada pelos pares) (Queiroga *et al.*, 2019, p. 36). Esta mudança, contudo, não foi bem acolhida pelos professores, “originou transtornos, incómodos, mal-estar na escola e um sentimento de desconfiança” e, conforme o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), não conseguiu cumprir o seu maior objetivo: a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (*Idem*, p. 36).

Queiroga *et al.* (2019) relacionam estas fragilidades do sistema avaliativo com a “falta de formação dos avaliadores, a subjetividade das observações, a existência de quotas, o facto de os avaliadores pertencerem à mesma escola dos avaliados, e à coexistência de propósitos formativos e sumativos”, com efeitos para a progressão na carreira (p.36). São aspetos que, de acordo com Santiago *et al.* (citados pelos mesmos autores), originam “a perceção de uma avaliação mais punitiva do que formativa” que não tem produzido bons resultados, pois, segundo salientam os mesmos autores, “a manutenção destas duas lógicas, a formativa e a

sumativa no mesmo sistema, é um problema que permanece por resolver e parece estar a comprometer o desenvolvimento profissional docente” (*Idem*, pp. 36, 37). De facto, segundo Queiroga & Pereira (citados por Queiroga *et al.*, 2019), a procura dos professores por ações de formação deve-se, sobretudo, à “obtenção dos créditos necessários para a avaliação do desempenho” com efeitos na progressão da carreira (p.25).

Assim, de acordo com os autores, o desafio com que nos deparamos em Portugal será a construção de um sistema de avaliação promotor do desenvolvimento profissional dos professores e da melhoria do ensino que, sustentado num pensamento ético, envolva os professores nos seus processos avaliativos que se pretendem transparentes, simples, claros, exequíveis, rigorosos e sentidos como úteis pelos professores.

1.3.3 Avaliação da formação contínua de professores

Segundo Barreira, Bidarra e Lázaro (2019), em Portugal, desde os anos 90 que se tem desenvolvido um enorme esforço, quer na formação contínua de professores, quer na avaliação dessas ações de formação. Contudo, estas sucessivas análises sobre a formação contínua de professores têm-se circunscrito à recolha de dados sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos formandos e sobre as suas “reações imediatas [...], nomeadamente o nível de satisfação acerca de diversos aspetos da formação, tais como os objetivos e conteúdos, os materiais e recursos didáticos e o desempenho do formador.” (p. 141). No entanto, os autores quiseram ir além da típica recolha de dados sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos formandos e sobre os seus níveis de satisfação relativamente às ações de formação frequentadas e, nesse sentido, fizeram incidir a sua pesquisa sobre “a transferência das aprendizagens adquiridas durante a formação para os contextos profissionais” (*Idem*, p. 140). Ou seja, sobre o “impacto e efeitos da formação nas práticas educativas dos professores”, de modo a poderem alcançar um conhecimento mais sustentado sobre os processos de “transferência de conhecimentos e competências aprendidas na formação para o contexto de escola/sala de aula”. (Barreira, Bidarra & Lázaro, 2019, p. 141)

De facto, como referido por Holton (citado pelos mesmos autores), na sua maioria, as “ações de formação não promovem as mudanças pretendidas nas organizações devido à incapacidade de transferência dos adquiridos para o contexto real de trabalho”, pois, mesmo que, muitas vezes, do ponto de vista da satisfação manifestada pelos formandos, as avaliações sejam bem-sucedidas, a verdade é que de regresso “ao local de trabalho têm grandes dificuldades em aplicar as aprendizagens que foram efetuadas”. (p. 141) Situação que não favorece o crescimento profissional docente, nem promove “um impacto positivo, a médio e a longo prazo, nas escolas” (*Idem*, p.141)

Procurando mitigar esta lacuna sobre as avaliações de formações, Holton (citado por Barreira *et al.*, 2019), criou o Learning Transfer System Inventory (LTSI), (validado, em Portugal, por Velada, num contexto de formação profissional). Este modelo promove a reflexão “sobre como se processa a transferência e os fatores que a podem influenciar nas situações de trabalho”, sendo bastante utilizado “para diagnosticar forças e fraquezas dos sistemas organizacionais no que respeita aos processos de transferência” e, deste modo, identificar “potenciais fatores de transferência problemáticos antes de [se] proceder a intervenções formativas” (Donovan, Hannigan & Crowe citados por Barreira *et al.*, 2019, pp. 142, 143). De facto, é de suma importância compreender quais são “os fatores suscetíveis de influenciar a transferência das aprendizagens” para se poder “intervir com base naqueles que a promovem ou a inibem.” (Lopes, Bidarra & Barreira citados por Barreira *et al.*, 2019, p.142).

1.4 Avaliação de Escolas

Em Portugal, com a promulgação da Lei n.º 31/2002, a Avaliação das Escolas passou a ser obrigatória nos “estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária” (Artigo 2º). No artigo 3º, desta lei, são definidos os seus objetivos, dos quais se salientam: a “melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia” e “o sucesso educativo”, que se pretende alcançar através da construção de “uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas”, que passa pelo apoio à “formulação e [ao] desenvolvimento das

políticas de educação”, pela valorização e envolvimento dos “vários membros da comunidade educativa”, pela formação [dos docentes e não docentes] e pela divulgação dos resultados recolhidos nestes processos avaliativos, assegurando à sociedade em geral o acesso a “informações sobre o funcionamento do sistema educativo”.

De um modo geral, conforme Amorim, Bidarra e Barreira (2018, p. 17), o sistema de avaliação proposto na lei, assenta em “duas modalidades de avaliação: a autoavaliação ou avaliação interna, realizada por cada escola ou agrupamento de escolas, e a Avaliação Externa, da responsabilidade da administração educativa”. Mas defende uma “articulação entre a avaliação externa e os dispositivos de regulação interna” para a obtenção de melhores desempenhos. Realmente, o propósito de se “conhecer melhor as escolas, nos seus processos e resultados” (*Idem*, p.17), aliado ao propósito das escolas se conhecerem melhor a si próprias, no “desenvolvimento de uma cultura de avaliação”, permite uma melhor identificação das “suas boas práticas e [das] áreas a melhorar” (Amorim, Bidarra & Barreira, 2018, p.17).

Com uma opinião semelhante, J. Azevedo (citado por Martins, Rocha & Vitorino, 2019, p. 133), considera que a melhoria da escola pode conseguir-se a partir de “um processo de elevação continuada da aprendizagem dos alunos e do desenvolvimento da comunidade escolar [...], centrado na escola, que fomenta o desenvolvimento profissional”, dos docentes e não docentes, na construção de uma comunidade de aprendizagem que reflete sobre as suas práticas. Contudo, o mesmo autor defende que esse “esforço coletivo da escola” não deve recair apenas nos seus processos internos. Ou seja, é importante que seja apoiado por uma Avaliação Externa de Escolas (AEE), “pois que dela advêm resultados e análises que poderão contribuir para o processo de melhoria das escolas” (Amorim *et al.*, 2018, pp. 133, 134).

De facto, segundo Pacheco (2010, p. 9), a AEE, a cargo da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) e apoiada pela “participação de peritos externos”, é uma “actividade que é imposta à escola, mas que não tem sido rejeitada”. Pelo contrário, através do Parecer do Conselho Nacional de Educação (2010) sobre

estes processos, constata-se que o impacto da avaliação externa das escolas tem levado à deteção e correção de situações problemáticas, assim como ao desenvolvimento dos processos de AA. Na opinião do autor, este efeito da avaliação de escolas é, por si só, um fator de grande relevância que consubstancia um “progresso assinalável”, pois, “se cada um de nós [...] der o seu contributo de análise crítica, certamente que a escola portuguesa terá referenciais mais elevados de qualidade.” (Pacheco, 2010, p. 11).

Contudo, J. Azevedo (2005) considera que, embora a Lei n.º 31/2002, anteriormente citada, marque “o início de um novo caminho na avaliação das escolas, não despertou debate público notório, para além do aplauso de alguns editorialistas e comentadores” (p. 64). E Figari entende que a avaliação de escolas ainda é um objeto pouco estável na sua definição o que, “por força da agenda política de “accountability”” resulta numa sobrevalorização dos “aspectos mais visíveis do funcionamento da escola”, tais como os resultados ou as “questões organizacionais”, em vez de se centrar nos processos que permitem, de facto, “conhecer qual o impacto desta avaliação nas escolas e na comunidade e saber de que modo a qualidade da escola pode ser constantemente melhorada” (citado por Pacheco, 2010, pp. 9, 11).

Com efeito, como alertam Correia, Fialho e Sá (2015), as escolas revelam pouca autonomia no desenvolvimento de “processos de autoavaliação assentes na colaboração e na reflexão crítica e criativa entre todos os atores educativos, com vista à melhoria contínua dos processos de ensino e aprendizagem” (p.104) E, além disso, “sendo a escola “uma organização educativa complexa”, a sua autoavaliação pode estar ao serviço [de] lógicas e agendas diversas que não a da melhoria” (*Idem*, p.104).

Efetivamente, segundo Clímaco, “a avaliação é uma forma de intervenção estratégica enquanto modalidade de apoio à decisão” que serve toda a comunidade educativa: docentes, não docentes, alunos, pais e, também, governantes, na medida em que produz informações essenciais às tomadas de decisão, tendo em conta “o aperfeiçoamento da sua organização e do seu funcionamento” (citado por Martins *et al.*, 2019, p. 133). Assim, conforme Martins, Rocha e Vitorino (2019), a

avaliação das escolas deve ser criteriosa e basear-se em objetivos de avaliação construídos nas escolas pelos “atores fundamentais” (p.132). Este processo deve ser rigoroso, transparente e honesto para que alcance uma maior credibilidade junto da comunidade educativa. Além disto, conforme Rodrigues, é importante que a avaliação das escolas seja sistemática, pois, caso isso não aconteça, está a deixar-se espaço para que se instalem os rankings que, segundo o autor, conferem “uma visão muito limitada da realidade”, pois ignoram “a complexidade das condições efetivas de ensino e aprendizagem (...) e as estratégias que as escolas desenvolveram para se adaptarem” (citado por Martins *et al.*, 2019, p. 132).

Tal como Pacheco, Almeida (citados por Martins *et al.*, 2019) defende uma avaliação de escola “centrada nos seus contextos e processos”, pois considera que esta modalidade favorece “uma prática regular, tendo em vista a inovação das práticas e a mudança dos resultados atingidos” (p. 133). Realmente, nos últimos anos, os processos que seguem a autorreflexão sobre as escolas têm reunido maior consenso, na medida em que, além de contribuírem para a construção da cultura e identidade das escolas, ajudam “a própria organização a tornar-se mais inteligente”, pois proporcionam “uma análise crítica da realidade da escola, com base no seu próprio conhecimento sobre o que em si se desenvolve.” (*Idem*, p. 133)

Segundo Correia *et al.* (2015), em Portugal, embora a autoavaliação de escolas e a avaliação externa sejam considerados como importantes ferramentas para melhorar a qualidade do serviço educativo, estes processos também têm constituído uma fonte de grandes pressões para as escolas, que se confrontam com os rankings, com as avaliações externas e, também, com uma maior responsabilização pelos resultados educativos alcançados junto dos alunos. Trata-se de diferentes percursos avaliativos que, conforme os autores, seguem diferentes lógicas e servem diferentes interesses, uns em prol do mercado (como os rankings) e outros mais direcionadas para e pela administração central. A esta “encruzilhada de tensões”, acresce o facto de não se terem capacitado os atores educativos para a prática de autoavaliação de escolas, tornando mais difíceis os “processos de autoavaliação que consigam promover a capacidade interna de mudança (...) e de melhoria” (*Idem*, pp.100, 101).

Assim, no âmbito de um estudo sobre avaliação, Correia *et al.* (2015) realizaram, em várias escolas, entrevistas aos principais atores do processo educativo relativamente aos modos como se desenvolvem os “processos de conceção e implementação da autoavaliação nas escolas.” (p.100) Neste estudo, os autores compreenderam que a implementação dos processos de AA partiram sempre da iniciativa da direção da escola e não do conjunto dos atores educativos que se desejariam ver representados neste processo. Situação que, conforme Bolívar (citado por Correia, Fialho & Sá, 2015), não favorece o comprometimento dos atores pela melhoria da qualidade da prestação do serviço educativo e faz com que o processo de AA seja percecionado “como um processo burocrático de ritualização da eficácia da ação organizacional, sendo interiorizado pelos atores como um “dado adquirido”. (p.103). Efetivamente, as razões evocadas pelos participantes do estudo para realizarem a AA prendem-se com fatores que passam “pela conformidade legal e pela resposta à pressão institucional da AEE” (*Idem*, p. 101). Ou seja, o processo de AA não surge de uma vontade interna da escola de se auto-avaliar, faz-se porque é obrigatório, “o que poderá vir a colocar em causa o objetivo de melhoria que se pretende.” (Correia *et al.*, 2015, p.101)

Para mais, segundo o mesmo estudo, a composição da equipa de AA nem sempre é representativa dos diferentes atores que fazem parte da comunidade educativa, pois não contempla “as visões e interpretações dos diferentes stakeholders” e, portanto, não promove o envolvimento dos “diferentes protagonistas” nestes processos (Correia *et al.*, 2015, p.101). A este fenómeno, acresce uma forte presença das direções das escolas nas equipas de AA, fazendo com que estes processos fiquem associados a uma estrutura que se baseia no “poder hierárquico da direção” e acabem por ser assimilados como instrumentos de “controlo burocrático e de sancionamento” (*Idem*, p.101). Além disto, em todas as escolas, a tomada de decisão e execução dos trabalhos são realizados unicamente pelo coordenador da equipa, na medida em que este “além de dispor de “formação específica” [...], tem espaço temporal no seu “horário para os trabalhos da AA”, o que gera uma “participação não equitativa” que pode dar origem a “sentimentos de desmotivação e desinteresse que pouco contribuem para a obtenção de diferentes perspetivas sobre a escola” (Correia *et al.*, 2015, p. 101). Ou seja, os modos de

funcionamento da equipa adquirem um “nível de dinamização unipessoal” que não promove o necessário “confronto de perspetivas e da partilha ativa dos diversos elementos, os quais deveriam decidir em conjunto o processo de construção e de implementação da AA, bem como, interpretar os seus resultados.” (*Idem*, p. 101)

No que diz respeito ao “modelo e dispositivos de AA”, verifica-se por parte das escolas diferentes opções. Há escolas que não recorrem a nenhum modelo formal, outras procedem à adaptação de modelos formais já existentes e apenas uma “tem um modelo próprio [e] procede à monitorização dos resultados escolares” através das metas definidas no PEE (Correia *et al.*, 2015, p. 102). Contudo, em quase todas as escolas, assiste-se à preocupação de se adaptar os modelos de AA “aos domínios do referencial da AEE [...], pois assim vão conseguir dar uma resposta rápida ao que nos é pedido” ou, “dar alguma resposta e algum feedback àquela avaliação externa”, ou ainda para “verificar a evolução em relação à avaliação anterior” (*Idem*, p.101). Sugerindo, deste modo, que “as escolas tendem a incorporar os arranjos estruturais e os procedimentos levados a cabo por outras organizações que reconhecem como credíveis e legitimadas.” (Correia *et al.*, 2015, p. 101).

Quanto às formas de participação/envolvimento dos atores educativos no processo de AA, só algumas escolas conseguiram envolver a “generalidade dos docentes, quer na fase de divulgação inicial dos objetivos, quer na fase de divulgação de resultados da AA, o que conduziu a um maior compromisso no decurso do processo.” (Correia *et al.*, 2015, p.103). Nas restantes escolas, o envolvimento dos docentes é parco, a participação é unicamente feita pelos pais e alunos (através dos questionários de opinião) ou está, sobretudo, “a cargo da direção e dos elementos da sua confiança”, o que coloca estes processos numa dimensão de heteroavaliação e não de autoavaliação, alimenta tensões, “jogos de poder” e “jogos de relação de poder” (*Idem*, p. 102). Daqui resulta uma perceção negativa da AA que muitos professores associam a um “instrumento de controlo político”, que em nada ajuda a uma participação mais ativa, empenhada e relexiva por parte dos professores com vista à melhoria da escola e das práticas educativas que ali se exercem (Correia *et al.*, 2015, p. 103).

Num outro estudo, desenvolvido por Martins *et al.* (2019), em que se pretende compreender qual a importância dada à AA pelos docentes, os autores concluíram que os professores do agrupamento de escolas analisado entendem a utilidade da AA e gostam de participar, contribuindo com as suas opiniões quando são chamados a fazê-lo. Contudo, para além disso, os mesmos docentes “não demonstram interesse em integrar a Comissão de Autoavaliação”, o que explicam com a sobrecarga de trabalho (*Idem*, p. 140). Nem parecem valorizar a comissão de autoavaliação, na medida em que “47 docentes que se encontram no agrupamento há mais de um ano desconhecem que o agrupamento tem este processo implementado” e “outros 34 não sabem quem é a coordenadora da comissão de Autoavaliação” (*Idem*, p. 140).

Já Amorim *et al.*, (2018), através de um estudo que incidiu na análise documental dos relatórios de Avaliação Externa de onze escolas, quiseram caracterizar as práticas de AA desenvolvidas nas escolas públicas de Ensino Artístico, ao fim de se completarem dois ciclos de AEE desenvolvidos entre 2006 e 2011, período em que se privilegiou a “capacidade de autorregulação e melhoria das escolas”, e entre 2012 e 2017, em que se privilegiou a capacidade de liderança e gestão das escolas (p.17).

Nas conclusões deste estudo, os autores verificaram que, do 1º para o 2º ciclos de AEE, as escolas ficaram melhor classificadas no domínio da capacidade de autorregulação e melhoria da escola. No 2º ciclo de AEE, as “equipas de autoavaliação das escolas” passaram a ser mais representativas da comunidade educativa, os processos de autoavaliação consolidaram-se e pôde-se “constatar uma evolução das práticas de autoavaliação na maioria das escolas, que pode ter sido incrementada pelo contributo dado no âmbito do primeiro ciclo de AEE” (*Idem*, p.21). Estes dados permitiram aos autores do estudo manifestarem algum otimismo que, no entanto, não foi cego à consciência de que a autoavaliação ainda não é “uma prática sistemática e com o impacto desejado na melhoria das escolas” (*Idem*, p.17). De facto, conforme os relatórios de AEE analisados, embora existam “um maior número de práticas de autoavaliação”, acontece que a maioria destes processos não se complementam entre si, “o que tem dificultado a elaboração e avaliação dos planos de melhoria, bem como o seu desenvolvimento sustentável”

(Amorim *et al.*, 2018, p.23). Além disto, segundo os resultados averiguados pela IGEC, “o campo de análise autoavaliação e melhoria é um dos que apresenta menor número de pontos fortes no global das escolas alvo de AEE”, sendo, neste sentido, que os autores defendem a promoção de “processos de autoavaliação de aplicação sistemática e faseada que possam melhor responder às necessidades das escolas” (Amorim *et al.*, 2018, p. 23).

Efetivamente, segundo Barreira e I. Oliveira (2021), no âmbito da AEE, o papel da autoavaliação tem “sofrido algumas flutuações”. Se no 1º ciclo de avaliação foi considerado como “um domínio autónomo denominado de Capacidade de autorregulação e melhoria das escolas”, no 2º ciclo de avaliação perdeu destaque, pois passou a constituir “um campo de análise do domínio liderança e gestão”. Contudo, no 3º ciclo de avaliação, que se encontra numa fase inicial, a autoavaliação voltou a ganhar relevância ao surgir “como domínio central à volta do qual interagem três outros domínios Liderança e Gestão, Prestação do Serviço Educativo e Resultados” (*Idem*, p.15).

Em síntese: embora, em Portugal, a avaliação de escolas tenha sido introduzida mais tarde, relativamente à maioria dos outros países da Europa, J. Azevedo (2005) considera que o trabalho produzido a este nível foi muito e revelou “determinação, competência [e] capacidade de recomeçar” (p.66). Contudo, conforme o mesmo autor, se é verdade que “dispomos de experiência e saber fazer [e] estamos inseridos em instituições e projectos de nível internacional”, também é certo que, ao nível “das políticas públicas, temos um problema grave de falta de continuidade nas instituições e nos programas, com alterações frequentes [no] rumo [e nas] condições” que sustentam estes processos (*Idem*, p. 66). Significa, nas palavras de J. Azevedo, que:

Necessitamos de consensos que garantam a continuidade mínima de alguns procedimentos, sem a qual não se aprende com a experiência, não se investe, antes se alimenta as resistências. Necessitamos de uma acção consequente, assente na memória, na continuidade e na persistência, uma acção que convoque o profissionalismo docente, a participação social, a acção da administração e a decisão política.

(J. Azevedo, 2005, p. 66)

Na verdade, como refere o mesmo autor, “a avaliação não pode constituir uma moda, um adorno, “a cereja em cima do bolo”, a avaliação está ao serviço da melhoria das escolas e deve apoiar a comunidade educativa no desenvolvimento de mudanças inovadoras (J. Azevedo, 2005, p. 67). A avaliação não “se pode medir pela satisfação dos alunos e dos seus pais, mas pela capacidade de promover os valores que proclama e que procura encarnar. (...) Não se inscreve num mercado, mas contribui para a promoção da humanidade” (*Idem*, p.67). A avaliação não pode ser um “faz de conta”, desperdiçando-se “recursos e oportunidades”, antes deve constituir uma ocasião “que produza informação sobre o que se ensina e se aprende na escola” para, deste modo, contruirmos uma nova cultura (*Idem*, p.70, 82).

1.5 Perspetivas sobre inovação pedagógica

A inovação no ensino e a renovação da escola não são problemas de hoje, nem de ontem, mas de sempre!

(Nóvoa, 1988, p. 5)

A globalização e o rápido ritmo das mudanças que têm ocorrido ao nível das tecnologias da comunicação têm um forte impacto na sociedade e no ambiente que se prevê venha a ser cada vez mais marcante. Trata-se de um novo mundo, novas formas de trabalharmos, novas formas de acedermos à informação e aos serviços, novas formas de nos relacionarmos com os outros e com o ambiente e novas questões de natureza ética e paradigmática que nos permitam dar respostas para as muitas problemáticas que teremos de enfrentar. É um cenário que requer novos desafios para a escola que, no entanto, não estão a ser acompanhadas pela grande maioria dos sistemas educativos que ainda mantêm uma forte herança de modelos de administração burocráticos e onde impera, sobretudo nos países com sistemas educativos tradicionalmente mais centralizados, um ensino subjugado a um paradigma educativo de carácter tradicional, desenvolvido à medida do modelo de administração desenhado por Frederick Taylor (1856 - 1915) para uma época industrial.

Contudo, conforme Archer (citado por Benedito, 2007), se na época da sua criação estas escolas foram revolucionárias, hoje, seguindo o título do filme de German Doin (2012), deviam ser proibidas, tornando-se urgente uma mudança de

paradigma no sentido de pensarmos de um modo diferente nas capacidades humanas, na medida em que não somos recetáculos de informação, com respostas memorizadas, prontas para serem usadas em cada situação. Esta forma de ensino/aprendizagem, sobretudo na era da revolução digital em que vivemos, torna-se caricata e completamente desajustada. Pois, face à incerteza relativamente ao futuro, à explosão no acesso à informação, ao impacto das novas tecnologias e à proliferação de variadíssimas plataformas de comunicação digital, precisamos de pessoas que saibam pensar e agir e não decorar e obedecer.

Conforme Cardoso (1992), o tema da inovação pedagógica foi integrado pelos meios científicos nos anos sessenta, o que, segundo Canário (1999), aconteceu pelas pressões do poder económico que (em busca de mão-de-obra especializada) influenciaram a “importação” para o domínio educativo dos processos de produção das inovações tecnológicas no mundo industrial” (p. 68).

No entanto, apesar deste movimento em torno da inovação, ter gerado múltiplas investigações e uma bibliografia abundante, Cardoso (1992) considerava que ainda havia muito a fazer, devido a “uma certa imprecisão e ambiguidade terminológica do conceito.” (p.92). Segundo a mesma autora, em 1972, a OCDE integrava na definição de inovação todas as iniciativas que visassem, “consciente e deliberativamente, introduzir uma mudança no sistema de ensino com a finalidade de o melhorar” (p. 92). Mais tarde, a mesma organização, completou esta definição, considerando a inovação como a melhoria de práticas existentes em relação a determinados objetivos. E, em 1973, Huberman (citado pela autora), acrescentou à melhoria educativa e à intencionalidade, expressa pela OCDE, a ideia “de medida ou avaliação da inovação, e a de duração ou persistência da acção inovadora”, definindo inovação como “uma melhoria sensível, mensurável, deliberada, duradoura e pouco susceptível de se reproduzir frequentemente” (*Idem*, p. 92). O que, na opinião de Sebarroja (citado por I. Oliveira & Courel, 2014), deve consistir numa “série de intervenções, decisões e processos, com algum grau de intencionalidade e sistematização, que tentam modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas” (p.104).

Fullan (citado por I. Oliveira & Courela, 2014), considera que a inovação pedagógica se desenvolve em torno de três focos: "a utilização de novos materiais ou tecnologias, o uso de novas estratégias ou atividades e a alteração de crenças por parte dos intervenientes"; que implica uma "prática institucionalmente situada", centrada no terreno, "nas escolas, nas salas de aula e nas práticas dos professores"; e que deve sustentar-se em práticas de reflexão-ação, mais concretamente no "questionamento de um coletivo docente que se [proponha] mudar as práticas de forma intencional" (p.97).

Para Glatter (citado por I. Oliveira & Courela, 2014), a inovação é uma forma de mudança elaborada, uma mudança planificada com vista à melhoria da escola que, segundo o autor, deve desenvolver-se em três fases: uma fase inicial "que corresponde à introdução de novas ideias e práticas e à procura do aval institucional"; uma fase de implementação em que as propostas de alterações são operacionalizadas; e, por último, a fase de "institucionalização ou estabilização, em que as alterações são constituídas em normas e rotinas, de modo a tornarem-se parte integrante do trabalho escolar." (p.100)

Segundo Barroso (citado por I. Oliveira & Courela, 2014), os processos de mudança na escola estão associados a dois tipos de iniciativas: as reformas e as inovações. As reformas são decretadas pela "iniciativa do poder político e da sua administração central, com o fim de provocar mudanças estruturais" (p. 105). Estão normalmente associadas a "respostas globais que são decididas centralmente sem terem em conta a diversidade dos contextos." (*Idem*, p. 105). E as inovações, da iniciativa de grupos de professores, são normalmente organizados em função de problemáticas específicas que acontecem "ao nível da sala de aula, ou de setores escolares, mas raramente envolvem a escola no seu conjunto" (*Idem*, p. 105).

Já José Alberto Correia (citado por Cardoso, 1992), distingue entre *inovação instituída*, desenvolvida pelo poder instituído, para ser aplicada nas escolas, com um significado que se aproxima do sentido de "reforma", e *inovação instituinte*, referente às iniciativas que acontecem à margem dos planos e das decisões do Ministério da Educação (ME) e que, normalmente, resultam da iniciativa de grupos de professores (p. 95). No entanto, segundo Canário (1999, p. 68), a estratégia de

mudança em que as reformas se têm sustentado consiste “na exportação sistemática para as escolas de um conjunto uniforme de soluções pré-fabricadas” que não se adequam às singularidades dos contextos, nem contemplam as iniciativas que aí vão acontecendo, pela mão dos atores educativos que estão no terreno, o que acaba por originar “um número de problemas muito superior ao daquele que resolvem”.

Com base nestes argumentos, Canário (1999) defende o abandono da *lógica da reforma* em benefício de uma *lógica da inovação* que se sustente na “criatividade das escolas e dos professores” (p. 68). E, uma vez que o funcionamento das escolas “decorre da ação e interação [entre os] respectivos atores, a inovação só pode corresponder a um processo de invenção de novos comportamentos” (*Idem*, p. 68). Assim, será preciso abandonar a ideia de que a mudança possa ser instituída pelo poder central e, posteriormente, executada, ao nível da escola, pelos professores, pois, se por um lado, isso reduziria a profissionalidade docente à de meros técnicos-aplicadores das mudanças impostas, por outro “a reforma não produz mudanças reais, mas apenas potenciais, ou seja, normativos e protótipos de inovação.” (*Idem*, p. 69). As mudanças reais são aquelas que são acompanhadas de mudanças de comportamentos nos atores educativos que atuam nas escolas, pois, conforme o mesmo autor, “só há mudanças efetivas se houver produção de inovações nas escolas.” (Canário, 1999, p. 69).

Efetivamente, para Canário (1999, p. 71), os processos de inovação ocorrem, na escola, “num quadro de interdependência dos atores”. Têm, por isso, uma dimensão individual e coletiva, na medida em que implicam a alteração de atitudes e conceções a nível individual, mas, também, no “modo como as ações individuais se articulam entre si” (*Idem*, p. 71). Ou seja, requer que a ação dos professores tenha impacto não só nas suas práticas quotidianas de sala de aula, como ao nível do estabelecimento de ensino, pois será na construção de “processos de aprendizagem coletiva, de novas formas de ação, novos modelos relacionais e novas maneiras de pensar a ação coletiva” que a escola poderá ser reinventada (Canário, 1999, p. 71).

É uma tarefa árdua. Conforme I. Oliveira e Courela (2014), os processos de mudança e de inovação não são fáceis de concretizar, ocorrendo “com frequência um hiato entre as ideias inovadoras e a sua concretização” (p.100). Este fenómeno é complexo e tem sido estudado por vários investigadores. Na opinião de Formosinho e Machado (2008), o processo de massificação da escola, que se intensificou depois da Revolução do 25 de Abril, deu origem a grandes transformações de nível quantitativo: criaram-se mais estabelecimentos de ensino, o sistema de ensino passou a acolher mais alunos, aumentou o número de professores e o número de anos de escolaridade obrigatória. No entanto, estas transformações acabaram “por deixar a descoberto a inadequação das suas estruturas organizacionais para dar resposta aos novos problemas que nela se manifestam e às novas finalidades que lhe são conferidas” (Formosinho & Machado, 2008, p. 6).

Para responder a esta problemática, na década de oitenta (Séc. XX), sucederam-se as reformas educativas, decididas a nível central e implementadas nas escolas a partir de decretos. No entanto, segundo os mesmos autores, a imposição destas alterações não originou “alterações significativas nas práticas pedagógicas”, nem beliscou “o modelo organizacional da escola” (*Idem*, p.8). Pelo contrário, como alerta Canário (1999, p.68), a crise identitária dos professores foi intensificada pelos “fatores de perturbação cognitiva” que as sucessivas reformas introduziram nas escolas, junto da população docente e no âmbito da sua profissionalização.

Contudo, não obstante estes efeitos negativos, alguns autores, citados por I. Oliveira e Courela (2014), consideram que as reformas podem ter introduzido efeitos positivos no sistema educativo. Nomeadamente, Fernandes entende que as reformas tiveram efeitos na alteração das “representações sobre a mudança e formas de a implementar” (*Idem*, p.103). Glatter admite que os maus resultados das reformas centralizadas podem ter originado o “emergir da tendência de descentralização das tomadas de decisão” e, conseqüentemente, o aumento do “poder [das] escolas face ao controlo das autoridades centrais” (*Idem*, p.103). E Perrenoud alega que, embora as reformas não resolvam “inteira e definitivamente os problemas do sistema educativo”, a forma como são conduzidas e negociadas com os professores poderá fazer a diferença e proporcionar um arranque para a

mudança educativa, permitindo que os professores se tornem “actores do sistema educativo”, reforcem as suas identidades, desenvolvam competências e “ampliem os seus saber-fazer na inovação e cooperação” (I. Oliveira & Courela, 2014, pp. 101, 102).

Neste sentido, Perrenoud (citado por I. Oliveira & Courela, 2014), põe em causa a ideia de que “a inovação [possa] vir de “cima para baixo”, considerando que os processos de inovação não são transferíveis de um contexto para outro, pois implicam que os seus intervenientes sintam a necessidade de mudança, vejam nela as potencialidades de uma efetiva melhoria e desenvolvam as capacidades de que necessitam para agir em sua função (pp. 104, 105). O que deve acontecer através da “explicitação, concetualização e explicação dos fins e das práticas, [...] mas também mediante debate sobre as vantagens e os inconvenientes de determinada ação” (*Idem*, p. 105). Assim, será preciso munir os professores com “ferramentas profissionais de formalização e de comunicação, que [lancem] pontes entre o saber de cada um e o dos outros, entre a pesquisa e a experiência, entre a tradição e a exploração” (*Idem*, p. 105)

Na mesma linha de pensamento, Nóvoa (1988) defende que as inovações devem focar-se num contexto educativo que, por sua vez, deve ser entendido, quer na “pluralidade das formas de sucesso educativo”, quer na diversificação das estratégias pedagógicas a desenvolver no âmbito de uma pedagogia de diferenciação pedagógica (p.6).

No entanto, conforme o mesmo autor, num país com um sistema de ensino tradicionalmente centralista, onde nem as escolas, nem os professores “tiveram as margens de autonomia e de responsabilização que lhes eram devidas”, será preciso, antes de mais, “criar as condições para que a inovação aconteça, para que as experiências pedagógicas não sejam sistematicamente destruídas com argumentos burocráticos” e, sobretudo, para que os professores se sintam beneficiados (ao nível do seu desenvolvimento pessoal e profissional) e queiram, efetivamente, participar nestas iniciativas (*Idem*, p.7). Para tal, o autor sublinha a importância de se desenvolverem estratégias de formação, realizadas em cooperação com investigadores exteriores, que respondam a necessidades reais

dos professores, possibilitem a melhoria das práticas pedagógicas e promovam a investigação sobre as práticas, nomeadamente em torno de três eixos: investigação, ação e formação que, na opinião do autor, são essenciais para modernizar o sistema educativo.

Em conformidade com estas ideias, Canário (1999) defende que para que as escolas possam implementar práticas inovadoras, primeiro precisam de se apropriarem dessas inovações e de lhes darem sentido, adequando-as ao contexto em que se irão desenvolver, pois, não obstante os protótipos de inovação (usados nas reformas) serem testados e validados no terreno, isso não significa que possam ser generalizados a outros contextos educativos, “sem que nestes haja a possibilidade de viver e construir, de forma singular, o processo que lhes deu origem.” (pp. 69, 70).

Cardoso (1992) considera, ainda, que, pela sua natureza, a inovação coloca-se como opositora ao que está instituído e, portanto, embora possa recolher apoios, tende a gerar situações de conflito. Assim, a autora entende que, antes de se implementar uma determinada inovação pedagógica, é importante compreender as atitudes dos professores diante dessas inovações. José Alberto Correia (citado por Alves & Cabral, 2018), partilha a mesma opinião, considerando que “a inovação por mais modesta que seja, rompe um equilíbrio, cria uma situação de crise”, gerando um conflito entre quem pretende realizar a mudança (o instituinte) e “a força da inércia conservadora” (o instituído)” que procura manter tudo na mesma (p. 178). De facto, sendo a partir desta “dinâmica conflitual” que ocorrem as inovações, na análise destes processos, há que considerar a reconfiguração das relações que as inovações podem causar, “nomeadamente: nas relações da escola com o contexto; nas relações de poder entre intervenientes do processo inovador; e por fim, nas relações de poder que a inovação visa institucionalizar.” (*Idem*, p. 179)

No caso do sistema educativo português, de tradição centralizadora, desenvolve-se, conforme Licínio Lima (citado por Alves & Cabral, 2018), um “modelo centralista de inovação caracterizado pela “decretomania”, confundindo-se a inovação com a “produção legislativa” (p. 179). Ou seja, parte-se da ideia de que a inovação e a mudança da realidade educativa podem ser decretadas, mas ignoram-se os atores

educativos que estão no terreno, as suas ideias, intenções, assim como as suas capacidades de “participação e de resistência” que não favorecem a implementação das inovações, nem a permanência dos seus efeitos, e muito menos a alteração de modelos educativos mais burocráticos (*Idem*, p. 179). Para mais, segundo Pedras e Seabra (2016), existem normas em excesso nas escolas portuguesas, pois “os professores deparam-se com um sistema educativo rígido, “burocratizado e inflexível”” que cria pressões (relativas ao cumprimento do programa ou às classificações dos alunos) e “limita em grande medida os espaços de criatividade dos professores” (p. 303).

Neste sentido, Alves e Cabral (2018) defendem que as medidas de política-educativa mais capazes de promover a inovação pedagógica “serão aquelas que tenham em conta que é necessário que a mudança seja interiorizada, participada e informada, gerando a implicação de um número expressivo dos que que a irão operacionalizar, monitorizar, avaliar e reconcetualizar.” (p. 11). E Nóvoa (1988) defende que o futuro dos nossos sistemas educativos e a melhoria das escolas, do ensino e das aprendizagens depende, sobretudo, da construção de uma atitude de resiliência, por parte dos professores inovadores, que lhes permita “recomeçar. Uma, duas, três: as vezes que forem precisas. Aprender a recomeçar é, pois, a palavra de ordem de todos os inovadores.” (*Idem*, p. 9) Isto, para não continuarmos a perpetuar o erro de decretar a inovação, pois “a inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e de estar na educação.” (*Idem*, p. 8).

2 Metodologia

2.1 Fundamentos metodológicos do estudo

Tendo em consideração a problemática proposta e os objetivos definidos para esta investigação, considera-se que este estudo se enquadra num plano de investigação de natureza qualitativa, na medida em que pretendemos compreender o fenómeno que nos propomos analisar no contexto (natural) em que este ocorre.

Conforme Coutinho (2018), o paradigma qualitativo de investigação surgiu como oposição ao paradigma positivista, pois os seus seguidores consideravam que este

defendia uma visão do mundo redutora, que “menosprezava a condição humana” (p. 28). Assim, segundo a mesma autora,

o objeto de estudo na investigação [qualitativa] não são os comportamentos, mas as intensões e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo.

(Coutinho, 2018, p. 28)

De facto, também no que diz respeito à problemática que dá origem a esta proposta de investigação, pretendeu-se compreender quais são as conceções e opiniões dos professores que assumem funções de liderança relativamente ao impacto da Formação em Supervisão e Avaliação das Escolas em que participaram.

Paralelamente, tendo em conta, como referido por Coutinho (2018), que o plano metodológico do paradigma qualitativo se baseia num método indutivo, neste estudo procurámos, partindo da compreensão do contexto de investigação, “compreender a situação sem impor expectativas prévias ao fenómeno estudado” (Coutinho, 2018, p. 28).

Tivemos, ainda, em consideração, conforme Aires (2015), que a investigação qualitativa não é um sistema fechado nas suas metodologias, pelo contrário, ela é “multiparadigmática no seu *focus* e os investigadores que a praticam são sensíveis ao valor [de uma] aproximação multimetódica” que envolva “uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (pp. 13, 14). Além disto, segundo a mesma autora, neste processo, as diferentes fases de investigação desencadeiam-se de um modo interativo (não linear), numa “estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projecto de pesquisa.” (*Idem*, p. 14) Pois, como refere Coutinho (2018, p. 28), “a inter-relação do investigador com a realidade que estuda faz com que a construção da teoria se processe, de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno à medida que os dados empíricos emergem”.

Ou seja, neste contexto, “a teoria surge *à posteriori* dos factos e a partir da análise dos dados, fundamentando-se na observação dos sujeitos, na sua interpretação e significados próprios e não nas convicções prévias do investigador” que, no

entanto, também devem ser consideradas (Coutinho, 2018, p. 29). De facto, tal como Aires (2015), contrariando o que pensavam os primeiros defensores deste paradigma, acreditamos que não há observações objetivas, pois qualquer olhar tem um filtro, seja da linguagem, do género, da classe social ou de outros e qualquer olhar tem um impacto no outro. Ambos estes aspetos, denominados por Coutinho (2018) como desvios do observador e efeitos do observador, devem ser refletidos na hora de analisar os dados recolhidos durante a observação.

2.1.1 Questionamento ético adotado durante a investigação

Perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro, a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. No desfecho de seus trabalhos, a Comissão faz questão de afirmar sua fé no papel essencial da educação para o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades: não como um remédio milagroso, menos ainda como um “abre-te sésamo” de um mundo que tivesse realizado todos os seus ideais, mas como uma via – certamente, entre outros caminhos, embora mais eficaz – ao serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das guerras...

(Delors, 2010, p. 5)

A educação como um bem comum, fortemente ilustrada nas palavras de Jacques Delors, acarreta grandes responsabilidades para a escola e constitui a base da sustentação ética que deverá guiar, no âmbito de princípios e valores democráticos, a conduta dos profissionais de educação.

De facto, conforme Baptista (2011, p. 7), “as questões de ética e moral são questões antropológicas por excelência, percorrendo transversalmente todas as etapas e dimensões da vida humana”. Nesta linha,

para ser professor, como para ser médico, não basta conhecer as últimas técnicas e tecnologias. A qualidade do ensino implica também um compromisso ético e moral – o que poderia ser designado por imperativo pedagógico. Os professores que possuem esta integridade sentem que não podem ver um acidente e continuar. Param e ajudam.

(Shulman *apud* Nóvoa, 2017, p. 1112)

Com base neste enquadramento, e “uma vez que as técnicas de observação lidam com pessoas reais que têm direitos e a quem são devidas obrigações morais” (Coutinho, 2018, p.138), a presente investigação seguiu os princípios éticos apresentados por Biklen e Bogdan (1994). Ou seja, “no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos

humanos; o consentimento informado e a protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos”, o que significa que a participação deve ser voluntária e que os participantes devem estar “cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos” (*Idem*, p.75). De facto, antes de iniciarmos a investigação, de acordo com os princípios éticos anteriormente referenciados, e, conforme proposta de Maia (2020), efetuámos os seguintes procedimentos: um pedido de autorização para a investigação aos diretores das escolas (Anexo II), solicitando-se a recolha de dados, e um pedido de colaboração aos professores seleccionados, onde se explicou o âmbito da investigação e nos comprometemos em “devolver” aos participantes os resultados da investigação, garantindo-lhes que todos os dados recolhidos são confidenciais e que apenas serão usados para efeitos de natureza científica, tal como consta no formulário da entrevista (Anexo III) que lhes enviámos. E, posteriormente, no sentido de garantir o anonimato dos intervenientes, os dados de identificação foram substituídos por códigos. O processo de codificação será explicitado oportunamente.

No entanto, durante o período de recolha de dados da entrevista, deparámo-nos com muito poucas respostas, alguns participantes pediam mais tempo e outros referiam que as dificuldades inerentes às adaptações ao trabalho à distância ainda não lhes tinham permitido responder. O processo durou cerca de dois meses e meio (de dezanove de maio até ao final de julho de 2020) em vez das três semanas que inicialmente tínhamos previsto (entre dezanove de maio e vinte e nove de maio de 2020), e, ao longo desse período, continuámos a enviar reforços aos pedidos de participação. Por cada lembrete que enviámos obtínhamos mais uma ou duas respostas, o que (ao fim de cinco lembretes) nos permitiu conseguir doze respostas, entre os vinte e quatro participantes que haviam sido contactados. No entanto, uma vez que, segundo Meho (*apud* Ratislavová & Ratislavjakub, 2014), não se devem enviar mais de dois lembretes, consideramos que este procedimento poderá ter sido sentido como uma pressão à participação e, portanto, pouco ético. Situação sobre a qual refletimos e nos fez alterar os procedimentos a este nível quando aplicámos o inquérito por questionário. Pois, segundo Baptista (2011, p.7), como seres humanos temos a capacidade de “consciencializar a [nossa] relação com o mundo e a partir daí direccionar o seu processo de desenvolvimento”, seja na aplicação de um questionário, seja no acolhimento da incerteza, na abertura ao questionamento, na sensibilidade perante as singularidades do

contexto, na disponibilidade intrínseca para refletir sobre os seus atos e na relação com o *Outro*.

2.2 Participantes do estudo

Numa metodologia de natureza descritiva, pretende-se recolher o máximo de informação possível que possibilite a compreensão do fenómeno. Neste caso, a investigação, inserida nas atividades do OVSpA, consistiu em analisar, em regime de *follow-up*, o impacto do Oficina de Formação em Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas, desenvolvido em duas escolas públicas: um agrupamento de escolas, situado no centro do país (a escola X), e uma escola não agrupada da área metropolitana de Lisboa (a escola Y).

Para esta investigação seleccionámos, como fonte de informação, um grupo de vinte e quatro professores que participaram na oficina de formação, entre os quais se encontravam os diretores de ambas as escolas e outros professores que exerciam funções de coordenação, identificados como lideranças intermédias. A intenção era aceder a informação específica acerca da qual estes professores têm um conhecimento mais aprofundado.

Assim, para a entrevista, usámos uma amostra intencional, considerando, como Coutinho (2018), que esta deve “ser realizada junto de sujeitos cuidadosamente selecionados em função de critérios muito bem definidos à partida” (p.139). E, quando, no desenvolvimento desta investigação, houve a necessidade de recorrer à construção e aplicação de um inquérito por questionário, mantivemos para este instrumento o mesmo grupo de professores que havíamos selecionado para a entrevista. Contudo, conforme verificámos, na interpretação da entrevista por *e-mail* (Anexo IV) e no Inquérito por questionário, nem todos os vinte e quatro professores contactados participaram na investigação. Na entrevista participaram doze professores (seis em cada escola) e no inquérito participaram dezoito professores (oito da escola X e dez da escola Y) que constituem os grupos de participantes com quem desenvolvemos esta investigação.

2.3 Recolha de dados e instrumentos

Segundo Aires (2015), para contrabalançar a subjetividade inerente a esta modalidade de investigação qualitativa, esta tem-se tornado, tendencialmente,

mais “multimetódica”, recorrendo a uma larga variedade de técnicas de recolha de dados (p.13). Conforme a mesma autora, “a selecção das práticas de pesquisa é realizada em função das questões levantadas e estas, por sua vez, surgem do contexto em análise” (*Idem*, p. 2). Assim, tendo em conta a recolha de informação que nos permita responder às questões de investigação que elaborámos e considerando a necessidade de combinar mais do que um ponto de vista que possibilite, conforme Coutinho (2018), a triangulação dos dados, usámos as seguintes técnicas para a recolha de dados:

- Análise de documentos estruturantes das escolas (Projetos Educativos de Escola, Relatórios de Avaliação Interna e Externa e Planos de Melhoria de Escola), a partir de uma grelha de análise documental já realizada no âmbito de uma outra investigação (Braçais, 2019) que tem por base as mesmas escolas e o mesmo projeto (OVSvPA), de modo a podermos assegurar alguns pontos comuns entre as duas investigações e, ao mesmo tempo, compreender melhor o contexto educativo em que se desenvolveu o projeto de formação.

- Entrevista por *e-mail* aos professores que frequentaram a oficina de formação e exercem funções de direção, coordenação de departamento ou que tenham sido identificados como lideranças intermédias, entre os quais se encontram os diretores de ambas as escolas.

- Inquérito por questionário de respostas fechadas, elaborado a partir da análise e interpretação das entrevistas, e aplicado aos professores que frequentaram a oficina de formação.

Será, no entanto, de salientar que este corpus de documentos não foi definido a priori, passando por duas alterações resultantes do processo investigativo. A entrevista, projetada para ser desenvolvida de um modo convencional, acabou por ser realizada por e-mail, devido aos constrangimentos decorrentes da pandemia por COVID-19. E, se inicialmente tínhamos selecionado a entrevista como principal instrumento de recolha de dados, em consequência da baixa taxa de respostas que obtivemos, decidimos acrescentar o inquérito por questionário para podermos dar sequência à investigação.

2.3.1 Fundamentação das entrevistas

Nas entrevistas, pretendeu-se recolher informação que, depois de analisada, contribuísse para responder às questões de investigação e para uma melhor compreensão sobre as dinâmicas que se geram entre os elementos do grupo (verificando-se se as suas opiniões divergiam, se os seus discursos se complementavam, se revelavam sinais de cooperação e/ou de colaboração).

Em conformidade com Queiroga *et al.* (2019, p.88), depois de se contactarem as direções das duas instituições escolares (Anexo II), “para informar sobre os objetivos do estudo e as autorizações necessárias” enviaram-se os questionários da entrevista (Anexo III), via *e-mail*, esclarecendo-se os participantes sobre o âmbito da investigação.

O guião da entrevista foi construído a partir da revisão da literatura sobre os temas que pretendíamos explorar e de uma grelha metodológica (Anexo V). Está estruturado em duas partes: a primeira parte incide sobre a recolha de dados socioprofissionais, tais como a situação profissional, nível académico, cargos desempenhados, participação em formações na área da supervisão; a segunda parte tem em vista a recolha de opiniões dos participantes relativamente às questões colocadas. Depois de aplicado, as respostas dos participantes da entrevista foram sujeitas à análise de conteúdo para serem analisadas e interpretadas (Anexo IV), um aspeto que será explorado mais adiante (ponto 4.4.1. sobre a fundamentação da opção pela análise de conteúdo).

2.3.1.1 A opção pelo recurso à entrevista por e-mail

No caso específico desta investigação, as restrições impostas pela pandemia por Covid-19 levaram-nos a optar por um modo menos convencional de recolha de dados, pois, tendo em conta o confinamento a que todos estávamos obrigados, assim como a incerteza quanto ao futuro, decidimos realizar as entrevistas por *e-mail*. Numa revisão da literatura sobre este assunto, que nos permitisse fundamentar esta opção, verificou-se que as entrevistas por *e-mail*, mesmo que não se possam substituir às entrevistas presenciais, têm vindo a solidificar a sua posição como um método de pesquisa qualitativa, desde o início do séc. XX,

através de autores que refletem e apresentam experiências de uso de *e-mail* nas suas pesquisas, tais como os referidos por Burns (2010).

Segundo Burns (2010), as entrevistas por *e-mail* passaram de “irregulares” a “adequadas”, em função da reflexão que se foi desenvolvendo sobre o uso das novas tecnologias da comunicação na realização das entrevistas. De facto, a era da informação em que vivemos está marcada por alterações radicais que já transformaram as tradicionais formas de produzir e de comunicar, sendo que, provavelmente, o *e-mail* é uma das ferramentas digitais mais amplamente utilizadas. Realmente, conforme Ratislavová e Ratislavjakub (2014), se por um lado o uso da internet está largamente difundido por todo o mundo, sendo que, entre 2000 e 2013, a nível mundial, os utilizadores da internet aumentaram 676,3%, por outro lado as entrevistas convencionais têm levantado algumas problemáticas, nomeadamente ao nível do tempo despendido, à dificuldade de acesso a certos contextos/participantes e ao facto de ser uma atividade dispendiosa.

Foi neste contexto que, conforme Ratislavová e Ratislavjakub (2014), foram sendo criados novos métodos para a recolha de dados, entre os quais se destaca a entrevista assíncrona por *e-mail*. Este tipo de entrevista é considerado pelos autores como um método de pesquisa qualitativa, onde as informações são trocadas *on-line* entre o investigador e o participante dentro de um determinado período. Burns (2010) também apoia a validade deste método para investigações de natureza qualitativa, realizadas no âmbito das ciências humanas. Realmente, no decurso do seu processo investigativo, as entrevistas por *e-mail* surgiram naturalmente, quer pela familiaridade dos entrevistados com este recurso, quer porque foram os próprios participantes que, pela força de diferentes circunstâncias, lhe propuseram fazer a entrevista por e-mail, dado não conseguirem fazê-lo de outra forma. Para verificar se esta opção seria adequada, Burns (2010) aprofundou a literatura sobre entrevistas por *e-mail*, verificando que, embora se constate uma crescente tendência para o uso deste instrumento nas pesquisas sociais, nestes trabalhos ainda é pouco expressiva a referência ao uso do *e-mail* nos planos de investigação de natureza qualitativa que permitam uma reflexão sobre a sua utilização. Existem, contudo, alguns exemplos citados pelo autor, em que os investigadores se podem apoiar:

No seu trabalho etnográfico, Ryen descreve as trocas de *e-mail* como uma parte importante da sua pesquisa e apresenta um histórico de conversas para ilustrar esse processo. Buzzanell & D'Enbeau usaram o *e-mail* numa pesquisa qualitativa, mas intercalaram esta metodologia com o recurso a entrevistas pessoais. O estudo de caso sobre uma “mãe trabalhadora” leva os autores a escreverem histórias que combinam as análises dos seus *e-mails* com a transcrição de entrevistas presenciais que foram sendo realizadas ao longo de dois anos. Segundo os autores, este foi um processo longo e altamente interativo, na medida em que se estabeleceram muitas trocas de mensagens entre os investigadores e a participante, o que permitiu alcançar um forte nível de intimidade entre todos. Gibson integrou intencionalmente as entrevistas por *e-mail* na sua estratégia de pesquisa sobre as mudanças de carreira profissional, propôs aos participantes escolherem entre a modalidade de entrevista por *e-mail* ou por entrevista presencial, sendo que, no universo do total de participantes, 15 escolheram um contato pessoal e 55 optaram pela entrevista por *e-mail*.

Para além destes estudos, apresentados por Burns (2010), Ratislavová e Ratislavjakub (2014, p. 452) também explicam como usaram as entrevistas por *e-mail* numa investigação sobre “o processo de luto em mulheres tchecas após perda perinatal”. Neste caso, no desenho inicial do seu plano de investigação, os investigadores tinham previsto realizar todas as entrevistas presencialmente. Contudo, dado o tema delicado e extremamente íntimo que pretendiam estudar, depararam-se com propostas dos participantes para realizarem as entrevistas *online*, pois algumas mulheres disseram ter falta de coragem e, portanto, preferiam manter-se no anonimato e num ambiente doméstico onde se sentiam mais seguras e outras alegaram motivos de distância ou uma forte carga de trabalho que dificultava a marcação de uma data e hora que fosse conveniente ao entrevistador e ao participante. Assim, tendo em conta o conforto dos participantes, nesta investigação foram realizadas doze entrevistas presenciais e seis entrevistas por *e-mail* assíncronas. A análise dos autores revelou que este foi um modo de chegar a mulheres mais reservadas e, deste modo, conseguirem aceder a importantes recursos de informação, na medida em que estas mulheres, em muitos aspetos,

revelaram diferentes processos de luto a que os investigadores não teriam tido acesso, caso não abrissem as portas a este processo de recolha de dados.

2.3.1.1.1 Características e Especificidades identificadas nas entrevistas por e-mail

Entre as características identificadas nas entrevistas por *e-mail* a interatividade e a assincronicidade talvez sejam os elementos mais amplamente apontados pelos autores como aqueles que fazem a diferença para enriquecer os resultados de uma investigação.

A assincronicidade é uma característica comumente aceite entre os utilizadores de *e-mail*, pois, quando se envia uma mensagem por esta via, não é usual esperar-se uma resposta imediata. Conforme Ratislavová e Ratislavjakub (2014) e Bampton & Cowton (citados por Burns, 2010), esta característica traz benefícios à metodologia em foco. Para estes autores, a assincronicidade da entrevista por *e-mail*, além de ter a capacidade de reduzir a pressão sentida por entrevistados mais ansiosos, permite que os participantes tenham mais tempo para responder às perguntas e possam construir respostas mais refletidas e, ao mesmo tempo, confere ao investigador maior disponibilidade para elaborar os seus feedbacks aos participantes, o que, na opinião de East *et al.* (citados por Ratislavová & Ratislavjakub, 2014), favorece a clareza e a profundidade da entrevista. Ou seja, não há necessidade de encontrar um momento em que ambos, investigador e participante, estejam disponíveis para a entrevista. De facto, segundo Bampton & Cowton (citados por Burns, 2010), embora o tempo entre conversas possa ser muito variável, a conversa pode perder espontaneidade se esses intervalos forem muito longos. No entanto, para estes autores, a falta de espontaneidade não tem de ser um problema, para além de não ser inevitável (já que nem todos reveem cuidadosamente as suas respostas). Ou seja, não deve ser considerada como menos válida, pois, além de sugerir uma maior reflexão na resposta, permitindo que os participantes se protejam de comentários injustos ou menos éticos, confere ao investigador um maior controlo da situação, evitando situações em que o baixo filtro da espontaneidade faz com que se digam coisas das quais mais tarde nos arrependemos.

A interatividade consiste nas trocas de mensagens (várias rodadas de perguntas e respostas) que se vão estabelecendo entre investigador e participante no contexto da entrevista por *e-mail*. Conforme Meho (citado por Ratislavová & Ratislavjakub, 2014), esta metodologia é enriquecida pelo acompanhamento do investigador que, depois de analisar os dados recolhidos, volta a enviar perguntas adicionais ou pedidos de esclarecimento a solicitar detalhes ou explicações sobre comentários anteriores. Trata-se de um processo dinâmico que, sendo favorecido pelo tempo que cada uma das partes tem para construir a questão/resposta, possibilita, como refere Gibson (citada por Burns, 2010), uma extensão da análise e da reflexão que vai sendo construída por ambas as partes. E, além disso, permite ao investigador fazer uma diferenciação das suas respostas em conformidade com as respostas e os interesses manifestados por cada um dos participantes. Segundo Bampton & Cowton (citados por Burns, 2010), são estas interações que permitem a construção de uma troca de comunicação com as características dialógicas que caracterizam as entrevistas presenciais e lembram que, para que não se confundam com um questionário por *e-mail*, estas entrevistas devem ter pelo menos mais do que um episódio de pergunta/resposta.

2.3.1.1.2 Vantagens e desvantagens da entrevista por *e-mail*

Para muitos investigadores, uma das tarefas mais árduas do trabalho académico refere-se à transcrição das entrevistas. Contudo, no caso dos procedimentos a realizar para o tratamento de dados nas entrevistas por *e-mail*, esta tarefa deixa de existir o que, parafraseando Burns (2010), quase parece batota. No entanto, não será esta a opinião do autor, sobretudo depois de verificar que, através das três entrevistas por *e-mail* que incluiu na sua investigação, também tinha acesso às opiniões e interpretações e, até, a traços de humor dos professores, sem que, no entanto, se tivesse de preocupar com a transcrição. Para além disso, o procedimento usado para processar essas entrevistas por *e-mail* e prepará-las para a análise foi idêntico ao usado com as entrevistas presenciais. As respostas por *e-mail* foram copiadas em documentos, a que foram atribuídos códigos de identidade e nomes. No caso da investigação realizada por Ratislavová e Ratislavjakub (2014), o procedimento foi semelhante, criaram um arquivo onde colocaram todo o histórico

de mensagens que foram trocando com cada um dos participantes, e, posteriormente, analisaram esse material juntamente com as transcrições das entrevistas presenciais.

Contudo, segundo Burns (2010), será importante não nos iludirmos com a facilidade deste processo e, por isso, o autor aconselha os investigadores a questionarem-se se será este o método mais adequado para a recolha dos dados, verificando se dispõem do tempo necessário para recolher os dados dessa maneira (tendo em conta a assincronicidade e a interatividade gerada por este tipo de instrumento) e qual é a disponibilidade dos participantes para se envolverem efetivamente nas entrevistas por *e-mail*, o que passa por perceber qual a sua familiaridade com a escrita, nomeadamente, com a escrita no computador; quais são as suas competências gerais para operar e manter os computadores a funcionar e qual o interesse que têm sobre o tópico da investigação. Assim, a utilização deste método é desaconselhada com grupos marginalizados, pessoas com baixa literacia ou sem acesso à Internet (Burns, 2010).

Para além disso, Burns (2010) e Ratislavová e Ratislavjakub (2014) estão de acordo quando afirmam que uma das grandes desvantagens deste tipo de entrevista diz respeito à ausência de dados sobre a comunicação não-verbal ou sobre outras perceções acerca do contexto que só se podem obter de forma presencial. De facto, Ratislavová e Ratislavjakub (2014) consideraram que, na investigação que desenvolveram, as entrevistas por *e-mail* foram mais difíceis de conduzir, pois os investigadores não dispunham das pistas paralinguísticas, tais como o tom e o volume da voz, o ritmo da fala, as pausas, entre outras características que complementam a própria fala. No entanto, como referem os mesmos, a ausência destas pistas pode ser complementada pela interatividade proporcionada pelas entrevistas por *e-mail* e pelo cuidado na escrita do investigador.

Efetivamente, Burns (2010) adverte que o uso apropriado da entrevista por *e-mail* implica um forte cuidado ético nas mensagens enviadas, considerando que estas devem ser tratadas como um “cartão-postal” e ter em conta que podem estar sujeitas ao escrutínio público. O investigador deve ter um especial cuidado com a

escrita, evitando piadas e ironias neste modo de comunicação, ao contrário do que pode acontecer nas entrevistas presenciais, como ilustram as transcrições que têm '(risadas prolongadas)' para pautar estes momentos ou '(pausa),' para exprimir silêncio. Para além disto, Opdenakker (citado por Ratislavová & Ratislavjakub, 2014) diz que o investigador deve ajustar a comunicação ao estilo do participante. E Meho (citado por Ratislavová & Ratislavjakub, 2014) recomenda que as questões colocadas devam ser autoexplicativas, específicas e pouco ambíguas, reduzindo-se o risco de falhas na comunicação, mas, ao mesmo tempo, evitando restringir as respostas dos participantes. Além do mais, quando o investigador se aperceba que os participantes se sentem desconfortáveis com a qualidade da sua escrita, será conveniente esclarecê-los que não faz mal se escreverem com erros. (Mann & Stewart *apud* Ratislavová & Ratislavjakub, 2014).

Em síntese, segundo a literatura sobre o assunto (Ratislavová & Ratislavjakub, 2014 e Burns, 2010), as entrevistas por *e-mail* permitem a obtenção de dados detalhados, são económicas, reduzem o tempo das transcrições e, quando a distância geográfica é um problema, como na situação de confinamento a que estivemos sujeitos, a internet pode ser a solução. O investigador deixa de estar vinculado a um espaço e a um tempo: não precisa de se deslocar e pode entrevistar vários participantes ao mesmo tempo.

Na presente investigação, usufruímos destes benefícios, mas também nos confrontámos com algumas dificuldades. O processo de recolha de dados foi lento e a taxa de respostas foi reduzida, situação que associamos a dois aspetos: por um lado, ao grande número de questões que compunham a entrevista que, segundo Coutinho (2018), poderão ter constituído um motivo de desmotivação para os participantes, sobretudo porque, nas entrevistas por *e-mail*, o entrevistador não contacta pessoalmente com o inquirido; por outro lado, o facto de termos prolongando, sucessivamente, o prazo para entrega das respostas dos participantes fez com que o processo se tornasse demasiado longo. E, por fim, porque os vários reforços feitos à participação, poderão ter sido entendidos como uma insistência que não é favorável à relação entre o investigador e os participantes, tal como referimos no ponto 2.1.1. da metodologia deste trabalho sobre questionamento ético.

Será, ainda de salientar que a interatividade proporcionada pelas entrevistas por *e-mail* (Burns, 2010) não foi convenientemente aproveitada, na medida em que não enviámos perguntas adicionais aos participantes com o intuito de esclarecer dúvidas ou solicitar mais detalhes. No entanto, acabou por ocorrer, por iniciativa de um dos participantes da entrevista que, quando confrontado com o bloco do questionário relativo aos *Exemplos de mais-valias da formação para a autoavaliação das escolas*, esclareceu, por *e-mail*, que a sua escola não tinha realizado a parte da oficina relativa à Autoavaliação de Escolas. Uma informação bastante útil que usámos na interpretação dos dados.

2.3.2 Fundamentação do questionário

Como acabámos de referir, numa primeira fase desta investigação, realizada durante a pandemia, a taxa de respostas à entrevista por *e-mail* foi baixa o que relacionámos com uma sobrecarga de trabalho relativa à adaptação do ensino à distância que afetou os professores (sobretudo os que assumem cargos de liderança), deixando-os pouco disponíveis para responderem às questões da entrevista, mas, também a um possível desinteresse dos participantes sobre a investigação em curso. Perante esta situação, com o sentido de tentarmos ultrapassar esta problemática, decidimos introduzir um novo instrumento de recolha de dados que nos permitisse continuar a investigação.

Assim, nesta segunda fase da investigação, depois da análise e da interpretação das entrevistas (Anexo IV), que nos serviu de estudo exploratório para a construção do questionário, a partir da opinião e dos aspetos salientados pelos participantes-entrevistados, que fomos cruzando com as referências teóricas sobre os conceitos focados, construímos as afirmações de um inquérito por questionário (Anexo VI). Pretendíamos, deste modo, conferir maior fiabilidade à investigação, verificando qual o posicionamento dos participantes do questionário, relativamente às afirmações colocadas e, com base nessa informação, num processo de triangulação dos dados obtidos na entrevista e no questionário, conseguirmos responder às questões de investigação.

Tencionámos, ainda, facilitar o processo de resposta, construindo um instrumento que requeresse menos esforço para ser respondido e nos permitisse obter uma

maior taxa de respostas. Além disso, tendo por base a experiência que tivemos relativamente à demora na recolha de dados da entrevista, na aplicação do questionário, optámos por definir um prazo de duas semanas para a recolha de respostas, usando apenas um lembrete cinco dias antes de terminar o prazo de entrega, ao fim do qual demos o processo por finalizado. De facto, comparativamente com o processo de recolha de dados da entrevista, a aplicação do questionário teve melhores resultados: foi mais célere e a taxa de resposta foi bastante mais representativa do grupo de indivíduos, cujas opiniões e posicionamentos pretendemos analisar.

Segundo Coutinho (2018, p.139), a entrevista e o inquérito são ambas “técnicas de inquirição” e podem “incidir sobre atitudes, sentimentos, valores, opiniões ou informação factual, dependendo do seu objetivo”. Sendo que, “quando as perguntas são colocadas pelo investigador o inquérito designa-se por entrevista, quando as questões são apresentadas através de um formulário que o inquirido administra a si próprio, o inquérito designa-se por questionário.” (*Idem*, p.139). Contudo, no presente estudo, em ambas as técnicas de recolha de dados (entrevista por *e-mail* e inquérito por questionário), os questionários foram autoadministrados pelos participantes (via *e-mail* e *google forms*) sem a presença do entrevistador, a partir de um formulário que, no caso da entrevista por *e-mail*, foi semiestruturado, formado por um conjunto de perguntas de resposta aberta, e, no caso do inquérito, foi “constituído por um conjunto de respostas fixas e pré-determinadas” (Coutinho, 2018, p. 141).

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), o inquérito por questionário é especialmente adequado para o conhecimento de “comportamentos, valores ou opiniões”, assim como para analisar um fenómeno social, que, no caso da presente investigação, consiste em compreender a influência da formação nas mudanças educativas ocorridas nas escolas, “a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão” (p. 189). Tendo por base esta ideia, a aplicação do inquérito consistiu em colocar a um grupo de participantes que haviam frequentado a oficina de formação em supervisão pedagógica e autoavaliação da escola e, portanto, representativos dessa população, um conjunto de afirmações, relativas à

sua situação profissional e às suas opiniões sobre as afirmações colocadas acerca da formação frequentada e do seu impacto na escola.

O inquérito por questionário de resposta fechada (Anexo VI) foi “constituído por um conjunto de respostas fixas e pré-determinadas” (Coutinho, 2018, p. 141), sendo pedido aos participantes que não deixassem questões por responder. Está dividido em duas partes. A primeira parte incide sobre a recolha de dados socioprofissionais, tais como a situação profissional, nível académico, cargos desempenhados, participação em formações na área da supervisão. Na segunda parte pede-se aos participantes para indicarem o grau de acordo ou desacordo relativamente a um conjunto de afirmações, considerando uma escala (Likert) que vai de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente), ou, nos casos em que pretendíamos aferir qual a opinião dos participantes sobre a ocorrência de determinados exemplos, pedimos que estes dessem a sua opinião a partir da seleção de até duas opções (“sim”, “não”, "aconteceu pouco" ou “já se praticava”) para cada uma das hipóteses colocadas.

Foi aplicado um pré-teste a quatro professores com frequência de ações de formação sobre Supervisão. O pré teste foi composto por duas partes. Na primeira parte, pedimos aos candidatos que respondessem ao formulário via *google forms*. Na segunda parte, pedimos que tecessem o seu feedback, a partir dos quais percebemos que o tempo de resposta do questionário rondava os 10-15 minutos, e, introduzimos os ajustes entendidos como adequados. Nomeadamente, no que se refere à correção de um lapso e ao facto de termos retirado algumas questões por serem, na opinião de um dos participantes do pré-teste, “muito parecidas, o que pode "baralhar" o inquirido”.

Por *e-mail*, informámos os participantes do estado da investigação, explicámos que o inquérito por questionário tinha sido construído a partir das suas respostas à entrevista e, mais uma vez, pedimos-lhes que contribuíssem com as suas participações, respondendo ao inquérito por questionário (Anexo VI).

No entanto, este instrumento não foi usado, como o defendem Coutinho (2018) ou Quivy e Campenhoudt (1998), para inquirir um grande número de pessoas. Na presente investigação, o inquérito foi aplicado junto de um grupo de vinte e quatro

participantes e, portanto, não se justificou a constituição de amostras probabilísticas, nem de um plano “de investigação de cariz quantitativo” (Coutinho, 2018, p.139).

2.4 Métodos para a análise dos dados

A natureza qualitativa desta dissertação, remete-nos para uma pesquisa empírica que, conforme Coutinho (2018), assume um carácter indutivo que faz com que “as diferentes fases de desenvolvimento do projeto de investigação se constituam como elementos de um conjunto que liga o problema aos dados” (p. 215). Segundo Coutinho (2018), esta tarefa é tão importante quanto problemática, pois na investigação qualitativa as fases de recolha dos dados não são fáceis de distinguir, “uma vez que ambas as fases se afetam e se complementam” (p. 216). Tendo como base estes pressupostos, o guião da entrevista foi construído a partir de uma grelha metodológica (Anexo V), onde se organizaram os objetivos da investigação e os conceitos a mobilizar para a resposta às questões de investigação. E o questionário do inquérito, por sua vez, foi construído a partir da análise e da interpretação da entrevista (Anexo IV).

2.4.1 Fundamentação da opção pela análise de conteúdo

Na presente investigação, conforme Coutinho (2018), as entrevistas foram sujeitas a uma análise de conteúdo. Este método, adequado às investigações qualitativas, é utilizado “na análise de dados de estudos em que os dados tomam a forma de texto-dito ou escrito” (*Idem*, p. 217). Consiste num conjunto de técnicas que permitem “desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior”, o que implica a ideia de que essas unidades de análise “podem organizar-se em categorias conceptuais, e essas categorias podem representar aspetos de uma teoria que se pretende testar” (*Idem*, p. 217). Segundo Queiroga *et al.* (2019), é uma metodologia que “permite ao investigador efetivar a multiplicidade, ir analisando as informações qualitativas dispersas pelos meandros dos discursos, identificando e conectando os conteúdos que se apresentam relacionados com o objeto em estudo.” (p. 85) E, neste sentido, a informação foi analisada em função das categorias de análise de

conteúdo e não em função das perguntas (como acontece nas respostas fechadas dos questionários).

Nesta investigação, conforme Bardin (2018, p. 32), não usámos um “pronto-a-vestir em análise de conteúdo”, o processo decorreu em função das necessidades de investigação com que nos fomos confrontando, de modo a alcançarmos a melhor compreensão possível sobre o “outro”, que nos permitisse, a partir das suas opiniões, posicionamentos e relatos de experiências, vir a fazer inferências sobre as respostas às questões de investigação. Neste processo, seguimos as três fases da análise propostas por Bardin (2018):

Pré-análise – Em primeira mão, tal como Burns (2010), as respostas por *e-mail* foram copiadas em documentos a que foram atribuídos códigos de identidade (Quadro 1) que nos permitissem identificar a escola de pertença dos participantes, assim como distinguir os diretores das instituições (EXD1 e EYD7).

Quadro 1 – Códigos de Identidade

Escola x	EXD1	EX2	EX3	EX4	EX5	EX6
Escola Y	EYD7	EY8	EY9	EY10	EY11	EY12

Fonte: Elaboração Própria

Posteriormente, construímos um instrumento, uma tabela de análise das entrevistas (Anexo VII), que nos servisse para organizarmos as referências das entrevistas, em função das categorias e subcategorias que emergiram das questões de investigação. Ou seja, para procedermos à categorização das unidades de registo que iríamos recortar das entrevistas. Tudo ficou preparado para a fase de exploração do material. No entanto, será ainda de salientar que, durante este processo, de modo a evitarmos, como refere Bardin (2018, p. 30), “a compreensão espontânea” e as evidências fáceis do “saber subjetivo” ou de pressupostos instalados, sentimos a necessidade de aprofundar conhecimentos sobre a análise de conteúdo, para podermos usar esta ferramenta do modo mais assertivo possível. Neste sentido, desenvolvemos uma síntese sobre a revisão da

literatura sobre o tema (Anexo VIII) que nos serviu como uma base de referência teórica para irmos aferindo a qualidade dos procedimentos realizados.

Exploração do Material – Na ideia de que as unidades de análise “podem organizar-se em categorias conceptuais, e essas categorias podem representar aspetos de uma teoria que se pretende testar” (Coutinho, 2018, p. 217), numa primeira etapa, fomos ilustrando as categorias e as subcategorias com as ocorrências (excertos das entrevistas) que lhes diziam respeito. Contudo, ficámos com um registo muito longo e difícil de decifrar, até porque as ocorrências que ilustravam mais do que uma categoria/subcategoria iam sendo replicadas. Assim, com o sentido de sintetizar e organizar as opiniões dos entrevistados, conforme Bardin (2018), procurámos lapidar os dados em bruto, condensando a informação e colocando “em relevo as informações fornecidas pela análise” (p. 127). Ou seja, para cada ocorrência, procurámos descobrir os “núcleos de sentido” que “compõem a comunicação” e, para isso, identificámos os conceitos mobilizados em cada uma das ocorrências. Pretendemos, deste modo, verificar se a sua frequência, ou ausência, no texto, poderia ter algum significado a reter para “o objectivo analítico escolhido” e, também, para, mais facilmente, conseguirmos encontrar unidades de registo com significação semelhante, que foram surgindo nas diferentes entrevistas (*Idem*, p.131) (Anexo VII).

Tratamento dos dados (inferência e interpretação) – A interpretação da entrevista foi feita categoria a categoria, procurando-se, conforme Bardin (2018, p. 90), a partir da Tabela de Análise das Entrevistas (Anexo VII), fazer uma “síntese da totalidade dos dados verbais provenientes da amostra das pessoas interrogadas”, à medida que os íamos relacionando com as referências da literatura, cruzando-se a perspectiva das opiniões dos participantes da entrevista com as ideias expressas pelos autores que se debruçam sobre os mesmos assuntos. No entanto, pretendeu-se, sobretudo, continuar a lapidar e a mobilizar os dados até que estes se transformassem em resultados significativos que possibilitassem a realização de inferências e de “interpretações a propósito dos objectivos previstos –, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (*Idem*, p. 127).

2.4.2 A análise do inquérito por questionário

Como já foi referido, o inquérito por questionário não foi usado para inquirir um grande número de pessoas, pelo que não se justificou a constituição de amostras probabilísticas, nem de um plano “de investigação de cariz quantitativo” (Coutinho, 2018, p.139). Ou seja, se, por um lado, nesta investigação não nos baseámos em amostras probabilísticas, até porque os grupos-alvo da investigação foram escolhidos intencionalmente “em função de critérios muito bem definidos à partida” (Coutinho, 2018, p.139). Por outro lado, dificilmente nos conseguimos abstrair da importância da quantificação na análise e interpretação dos dados recolhidos através do inquérito, pois foi este processo que nos permitiu verificar os níveis de concordância dos participantes relativamente às afirmações colocadas e, deste modo, conseguirmos respostas mais informadas para as questões da investigação. Assim, foi realizada uma análise estatística descritiva que permitiu, por um lado, conhecer as perceções dos participantes e, por outro lado, aprofundar a informação através da triangulação. Nomeadamente, entre as opiniões dos participantes da entrevista e os participantes do inquérito e entre os participantes das duas escolas, que nos permitiram enriquecer a informação sobre os tópicos que nos propusemos investigar.

2.4.3 A fiabilidade do processo de investigação

Para que os resultados obtidos nesta investigação sejam válidos é importante que sejam fiáveis e credíveis. Segundo Coutinho (2018), a fiabilidade está estreitamente relacionada com instrumentos usados na investigação, assim como com os processos de recolha de dados. Assim, na realização desta pesquisa, pretendeu-se garantir quer a validade ou “qualidade informativa dos dados”, quer a sua fiabilidade, de modo a nos podermos assegurar “que os dados [foram] obtidos, independentemente do contexto, do instrumento ou do investigador” (*Idem*, p. 116).

2.4.3.1 Triangulação

Segundo Coutinho (2018), a triangulação consiste em combinar mais do que um ponto de vista para se obter “um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar” (p. 239). Para tal, nesta

investigação, mobilizámos diferentes fontes de dados que fomos cruzando com a literatura sobre os assuntos que iam sendo abordados.

Mais concretamente, conforme Denzin (*apud* Duarte, 2009), tendo em conta que recorreremos a diferentes métodos de recolha de dados para analisar um “mesmo objecto de estudo”, a “triangulação metodológica” surgiu como um imperativo (p.12), quer para credibilizar os resultados alcançados pela entrevista e pelo inquérito, como para adquirirmos uma compreensão mais abrangente e multifacetada sobre a realidade que pretendíamos investigar (Denscombe citado por Burns, 2010). Em outras palavras, este processo permitiu-nos verificar se os dados obtidos nas entrevistas e nos inquéritos convergiam ou divergiam, não com o sentido de validá-los, pois, conforme Denzin (citado por Duarte, 2009), seria “demasiado simplista pensar que dados gerados por diferentes métodos [pudessem] ser agregados para produzir uma visão unitária que se assume como “a verdade””, mas com o objetivo de conseguirmos uma multiplicação das visões sobre uma mesma realidade (p.12). De facto, segundo Coutinho (2018, p.240), “na prática da pesquisa empírica, a triangulação é muitas vezes usada pelo investigador não no sentido estrito de confrontar uma teoria, [...] mas antes [como] forma de conseguir uma análise de maior alcance e riqueza”. Isto, na lógica em que mesmo duas ideias contraditórias entre si podem levar-nos a “voltar a “olhar para os dados” e a “tentar encontrar uma explicação, que resolva as diferenças”, o que não nos leva à verdade absoluta, mas permite-nos “acrescentar rigor, amplitude e profundidade à investigação” (*Idem*, pp.239-240).

Na presente investigação, o processo de triangulação ocorreu nas fases de recolha, análise e interpretação dos dados recolhidos na entrevista e no inquérito. Neste cruzamento de dados dos dois instrumentos, embora tivéssemos partido sempre da análise e interpretação da entrevista, fomos estabelecendo relações com as interpretações que íamos realizando a partir dos dados obtidos no inquérito, o que nos levou, várias vezes, a voltar a refletir e a modificar a interpretação da entrevista. Foi este processo que nos permitiu construir as respostas às questões de investigação, em que pretendemos sintetizar a essência dos dados obtidos de um modo sustentado nas várias fontes que usámos, entre as quais se destacam os

participantes da entrevista e do inquérito, os principais protagonistas desta investigação.

2.4.3.1.1 Evolução do conceito de triangulação

Numa perspetiva histórica, o conceito de triangulação nem sempre seguiu a linha de orientação por nós adotada. Segundo Duarte (2009), se na sua origem o conceito de triangulação foi usado na navegação e na topografia, como um método de precisão para determinar a posição de um ponto desconhecido, ao ser transferido para as ciências sociais e humanas este conceito adquiriu novos significados. Inicialmente, a “triangulação” começou por ser entendida como um processo que conferia uma maior validade à investigação, pois permitia cruzar e relacionar diferentes métodos de recolha de dados realizados sobre um mesmo objeto de estudo. Neste processo, Denzin (citado por Duarte, 2009), considerava que os resultados eram válidos quando se observava uma convergência dos resultados captados através de diferentes métodos, e inválidos quando existiam contradições entre os dados recolhidos. Contudo, segundo Duarte (2009), esta ideia foi sendo ultrapassada. Pois, ao depararem-se com uma realidade complexa e multifacetada, vários investigadores consideraram “demasiado simplista pensar que dados gerados por diferentes métodos [pudessem] ser agregados para produzir uma visão unitária que se assume como “a verdade”” (Duarte, 2009, p,12). E, neste sentido, segundo Almeida & Pinto (citados por Duarte, 2009), a “verdade” passou a ser entendida mais “como um limite e uma orientação operatória” do que como uma verdade absoluta (p.12). Ou seja, como uma combinação de metodologias que, permitindo uma multiplicação das visões sobre uma mesma realidade, enriquecem e favorecem um maior aprofundamento sobre os temas em estudo e, ao mesmo tempo, restringem os vieses (pessoais e metodológicos) e têm mais possibilidades de alcançar a generalização, pois ao observarmos a problemática sob diferentes ângulos de visão conseguimos ter diferentes pontos de vista e, portanto, uma imagem mais abrangente sobre o fenómeno em estudo (Decrop, citado por C. Azevedo, L. Oliveira, Gonzales & Abdalla, 2013).

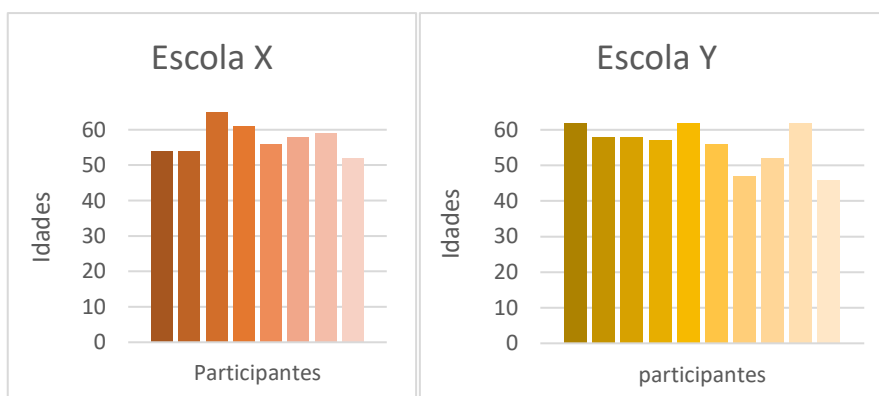
3 Apresentação e interpretação dos dados da entrevista por *e-mail* e do inquérito por questionário

3.1 Caracterização socioprofissional

3.1.1 Idades dos participantes

Para caracterizarmos a idade dos participantes usámos os dados recolhidos nos inquéritos, na medida em que os participantes que responderam ao inquérito são em maior número e incluem a quase totalidade dos participantes que responderam à entrevista. Assim, se, na escola X, a média de idades dos participantes é ligeiramente superior aos 57 anos, na escola Y, o corpo docente é um pouco mais jovem e as idades são mais diversificadas, sendo a média de idades dos participantes de 56 anos (**Gráfico 1**).

Gráfico 1– Idade dos participantes



Fonte: Elaboração Própria

3.1.2 Habilitações literárias

As habilitações dos participantes da entrevista por *e-mail* e do inquérito por questionário oscilam entre a licenciatura e o doutoramento. Relativamente aos participantes da entrevista (**Gráfico 4** do Anexo IV), a maioria (oito em doze) já possui doutoramento, mestrado ou uma especialização e, quanto aos participantes do inquérito, verifica-se que metade são licenciados e a outra metade tem mestrado/doutoramento (**Gráfico 2**).

Gráfico 2 – Habilitações literárias dos participantes



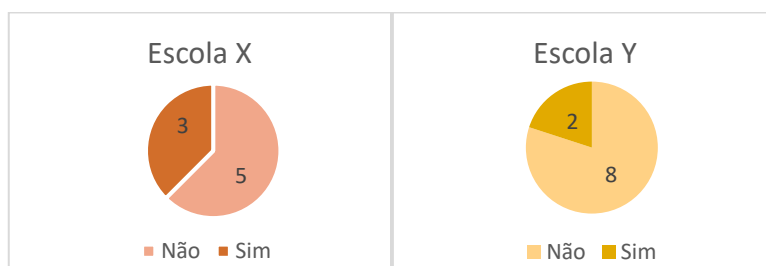
Fonte: Elaboração Própria

Uma situação que sugere um nível de *expertise* elevado que poderá significar, conforme Darling-Hammond (2014), uma maior influência destes professores nas aprendizagens dos alunos, assim como nos processos de desenvolvimento profissional dos seus colegas. Um cenário que vai ao encontro de um dos pressupostos da oficina de formação em análise: por um lado direcionar a formação aos diretores das escolas e a outros professores identificados como lideranças intermédias, e, por outro lado, capacitá-los para a supervisão e liderança pedagógica, que favorecessem altos níveis de intervenção na vida escolar e que possibilitassem a expansão e a continuidade de projetos de supervisão na escola, tendo em vista a construção de práticas educativas inovadoras (Barreira & I. Oliveira, 2021).

Realmente, os dados que obtivemos através das entrevistas e dos inquéritos, permitiram-nos verificar que cinco participantes realizaram outras formações em supervisão pedagógica (. **Pois**, quando cada membro realiza aprendizagens “no contexto dos processos de interação com os outros”, o crescimento coletivo também é maior (Alarcão & Tavares, 2013, sp).

Gráfico 3), o que, naturalmente, os terá colocado numa posição mais próxima da oficina que frequentaram, introduzindo alguma heterogeneidade nos grupos de formandos relativamente aos conceitos que tinham sobre supervisão pedagógica no início da formação, e poderá ter originado um engajamento mais célere com o tema da supervisão, proporcionado pela interatividade entre os participantes. Pois, quando cada membro realiza aprendizagens “no contexto dos processos de interação com os outros”, o crescimento coletivo também é maior (Alarcão & Tavares, 2013, sp).

Gráfico 3 – Realização de outras formações em supervisão pedagógica



Fonte: Elaboração Própria

Por fim, será de salientar que os dois professores que têm doutoramento/frequentam programa de doutoramento são, também, os diretores das instituições em análise, situação que lhes conferirá, à partida, uma maior credibilidade e legitimidade de atuação junto dos diferentes atores da ação educativa, uma das condições necessárias, segundo Grilo (*apud* Morgado, 2004), para a ocorrência de transformações no seio das escolas.

3.1.3 Situação Profissional

Relativamente à situação profissional, os dados que recolhemos nas entrevistas (**Gráfico 5** do Anexo IV) e nos inquéritos (**Gráfico 4**), permitiram-nos verificar que, entre os participantes da escola Y, existem mais professores do Quadro de Nomeação Definitiva com um vínculo mais permanente com a escola onde trabalham.

Gráfico 4 – Situação profissional dos participantes



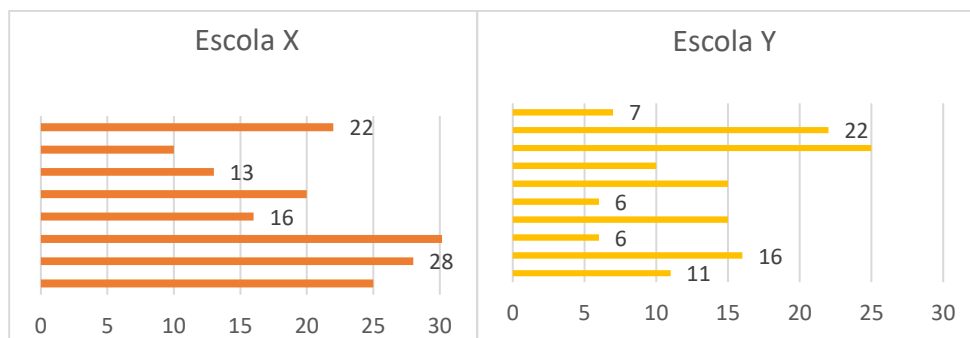
Fonte: Elaboração Própria

3.1.4 Número de anos que trabalha na instituição

Com exceção de três participantes da escola Y, que trabalham há sete/seis anos na instituição, todos os outros têm mais de dez anos de casa, o que torna provável

que entre estes professores já se tivesse estabelecido alguma relação profissional. Ainda assim, verificámos, nos dados recolhidos através da entrevista e do inquérito, que na escola X, relativamente aos professores da escola Y, o corpo docente é mais antigo, rondando uma média de 19/20 anos na instituição, tal como se pode verificar no **Gráfico 6** do Anexo da IV e no **Gráfico 5**.

Gráfico 5 – Número de anos que trabalha na Instituição



Fonte: Elaboração Própria

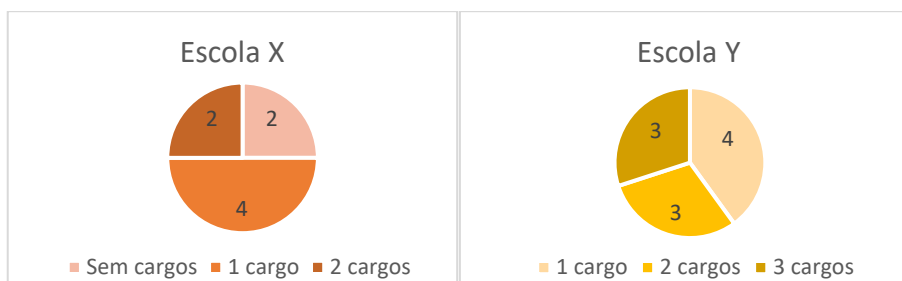
De facto, embora estes dados entrem em conflito com a situação profissional dos participantes, visto que: se, na escola X, se observa um menor vínculo à escola, mas mais anos na instituição; na escola Y, verifica-se um maior vínculo à escola e menos anos de trabalho na instituição. Contudo, ambas as situações acabam por indicar que os participantes têm uma relação duradoura com a escola, o que vai ao encontro de um pré-requisito que, conforme Grilo (2021), é essencial para que possam existir mudanças na configuração das escolas: a estabilidade do corpo docente.

3.1.5 Cargos de liderança desempenhados pelos participantes

No que diz respeito aos cargos de liderança desempenhados pelos participantes, na análise da entrevista, verificámos que, para além de termos representados uma grande variedade de cargos (**Quadro 1** do Anexo IV), a maioria dos participantes desempenhava mais do que um cargo (**Gráfico 7** do Anexo IV). Contudo, na análise do inquérito (**Gráfico 6**), apercebemo-nos que, relativamente à escola X, na escola Y, existe uma maior diversidade de cargos desempenhados pelos participantes e que a maioria destes participantes assume dois ou três cargos em simultâneo,

indicando que este grupo de professores, sendo mais ativos no desempenho de cargos, assumem também mais funções de liderança.

Gráfico 6 – Número de Cargos por participante



Fonte: Elaboração Própria

3.2 Impacto da formação em supervisão – OVSpA –

3.2.1 Conceito de Supervisão Pedagógica

3.2.1.1 Entendimento sobre Supervisão Pedagógica

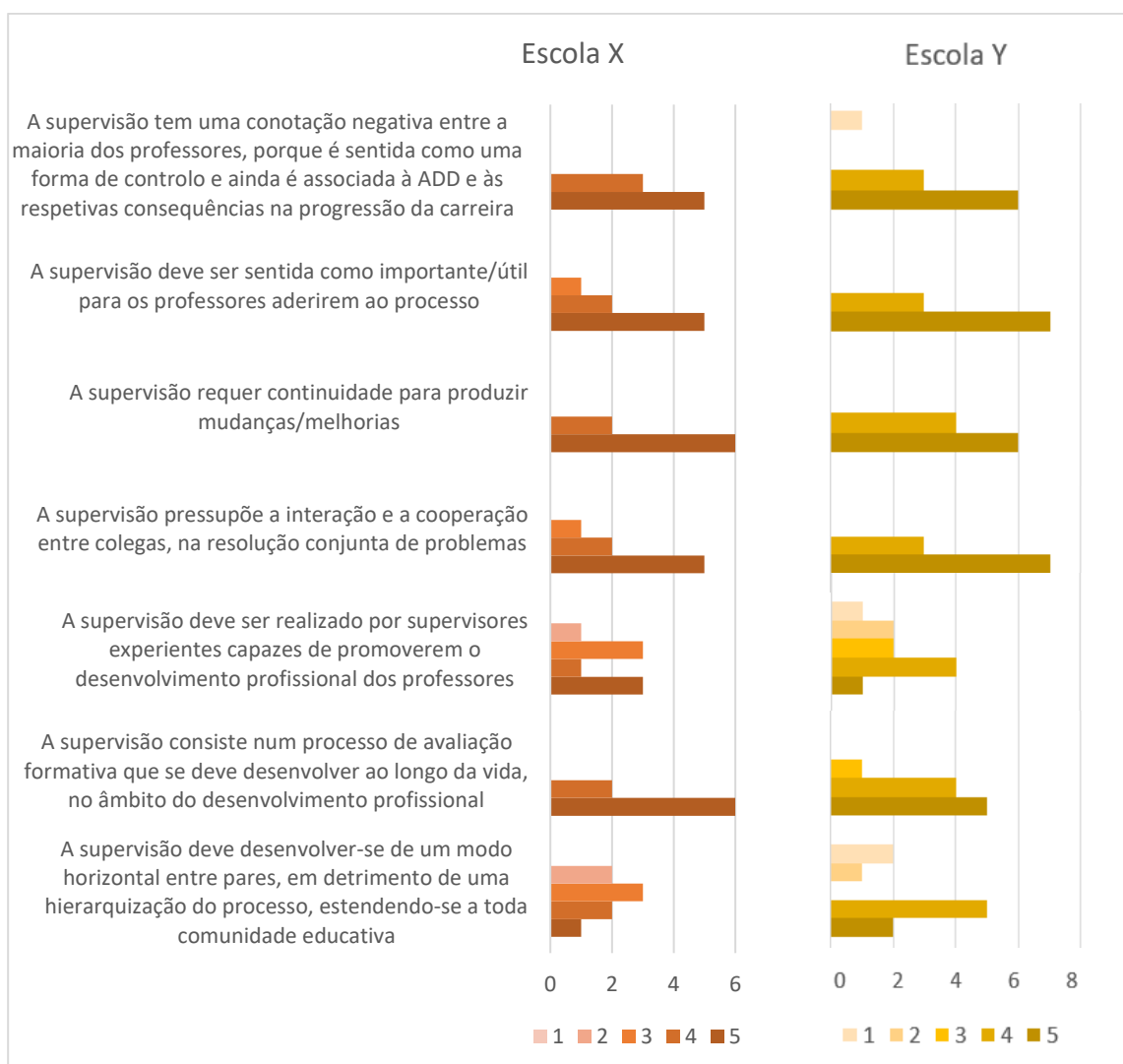
Tendo em conta a intenção de respondermos à questão de investigação: *Em que medida a formação obtida foi geradora de novas conceções e convicções sobre o conceito de supervisão junto dos professores da escola?* E, em conformidade com os dados recolhidos acerca do entendimento sobre supervisão pedagógica revelado pelos participantes do estudo, num processo de triangulação dos dados obtidos através da entrevista e do questionário, verificámos os seguintes aspetos:

Através do ponto 1.2. da análise da entrevista (Anexo IV), pudemos perceber que a maioria dos participantes/entrevistados revelaram ter alterado o seu entendimento sobre supervisão, na medida em que, antes da formação, tinham uma ideia deste conceito associada a “uma certa carga inspetiva e punitiva” (EX5) e a “um processo mais hierárquico e menos colaborativo” (EYD7), que enquadrámos num estilo de supervisão diretivo e associado a funções de controlo (Roldão, 2012). Verificámos, também, no ponto 1.1. da análise/interpretação da entrevista (Anexo IV), que o entendimento da maioria dos participantes-entrevistados sobre o conceito de supervisão pedagógica posiciona-se (em contraposição com as conceções que referiram ter sobre o conceito antes da formação) no âmbito de uma supervisão de estilo horizontal que, conforme Alarcão

e Tavares (2013, sp), consiste num “processo permanente de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas” com vista ao desenvolvimento de toda a comunidade educativa.

Já na análise do inquérito, verificámos que as respostas às afirmações relacionadas com o entendimento sobre supervisão pedagógica (**Gráfico 7**) indicam que a maioria dos participantes tendem a concordar com os aspetos salientados pelos participantes-entrevistados sobre o conceito de supervisão que seleccionámos para elaborar o questionário do inquérito.

Gráfico 7 – Entendimento sobre Supervisão Pedagógica



Fonte: Elaboração Própria

Mais concretamente, como se pode verificar no **Gráfico 7**, a afirmação de que *A supervisão requer continuidade para produzir mudanças/melhorias* foi a que reuniu maior consenso e nível de aceitação entre os participantes, pois todos se posicionaram entre os valores 4 e 5. Contudo, as afirmações: *A supervisão pressupõe a interação e a cooperação entre colegas, na resolução conjunta de problemas* e *A supervisão deve ser sentida como útil para os professores aderirem ao processo* também se podem posicionar no mesmo quadrante, visto que todos situaram as suas respostas entre os valores 3, 4 e 5.

Relativamente ao entendimento dos participantes sobre a afirmação de que *A supervisão consiste num processo de avaliação formativa que se deve desenvolver ao longo da vida, no âmbito do desenvolvimento profissional*, encontrámos diferenças entre as duas escolas: se, na escola X, todos concordaram/concordaram-totalmente com esta afirmação, na escola Y, as opiniões dividiram-se, mas, ainda assim, a maioria das suas respostas indicam um nível de aprovação que se situa entre os valores 3 e 4.

Quanto às afirmações de que *A supervisão deve ser realizada por supervisores experientes capazes de promoverem o desenvolvimento profissional dos professores* e que *A supervisão deve desenvolver-se de um modo horizontal entre pares, em detrimento de uma hierarquização do processo, estendendo-se a toda comunidade educativa*, embora tenham tido um balanço de concordância positivo, foram as que geraram opiniões mais diversas entre os participantes de ambas as escolas. Efetivamente, entendemos que se pode criar alguma discordância entre as duas afirmações, pois priorizar a experiência do supervisor pode implicar a assunção de uma hierarquização do processo, associada a uma teoria do défice em que se considera que estes processos têm como alvo os professores menos experientes (Roldão, 2012). Argumento que poderá entrar em conflito com a ideia de que a supervisão deve desenvolver-se de um modo horizontal entre pares (Alarcão & Tavares, 2013). De facto, relativamente a estas duas afirmações, as respostas dos participantes (Tabela 1), realçadas a amarelo, indicam que metade dos que concordaram com uma das afirmações, não concordaram com a outra. O que parece confirmar alguma tensão entre as duas temáticas.

Tabela 1 - Respostas dos participantes relativas à experiência do supervisor versus supervisão horizontal

		Respostas dos participantes da escola X									
		R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8		
Experiência do supervisor		5	3	2	5	5	3	4	3		
Supervisão horizontal		3	3	4	2	5	4	2	3		
		Respostas dos participantes da escola Y									
		R9	R10	R11	R12	R13	R14	R15	R16	R17	R18
Experiência do supervisor		1	4	2	5	3	4	3	2	4	4
Supervisão horizontal		5	1	4	5	4	1	4	4	2	4

Fonte: Elaboração Própria

Contudo, segundo Alarcão e Tavares (2013, sp), consideramos que uma afirmação não nega a outra, pois a dinamização de um processo de supervisão entre pares, que tenha como “referência não só a sala de aula, mas [...] toda a escola e não só [os] professores isoladamente, mas [os] professores na dinâmica das suas interações”, fica a ganhar se, inicialmente, for dinamizado por um supervisor experiente. No presente caso, a dinamização da oficina foi assumida pela equipa de supervisão do projeto OBVSpA, que, adotando um estilo de supervisão de carácter colaborativo (Glickman *apud* Alarcão & Tavares, 2013), auxiliou os professores na construção de um projeto de supervisão. Deste modo, é expectável que mais tarde, mesmo na ausência da figura do supervisor, estas dinâmicas se mantenham nas escolas, “através de uma auto-supervisão ou da supervisão realizada no seio do grupo dos colegas” (Alarcão & Tavares, 2013, sp).

Por outro ângulo, no ponto 1.1. da análise/interpretação da entrevista (Anexo IV), deparámo-nos com um destaque relativamente às opiniões sobre a existência de uma perceção negativa de supervisão entre os colegas que não participaram na formação que está estreitamente relacionada com a sua associação ao processo de avaliação docente e às suas implicações na carreira dos professores (**Tabela 6** do Anexo IV).

Com base nestas informações, optámos por colocar no questionário a afirmação de que *A supervisão tem uma conotação negativa entre a maioria dos professores, porque é sentida como uma forma de controlo e ainda é associada à ADD e às respetivas consequências na progressão da carreira*, para a qual obtivemos uma taxa de aceitação muito elevada (**Gráfico 7**). De facto, em conformidade com o consenso gerado em torno desta opinião, também na literatura sobre supervisão pedagógica esta temática é alvo de preocupação. Quer porque a cultura das escolas não é muito permeável à mudança (Gonçalves, 2017; I. Oliveira & Courel, 2014; Roldão, 2012; Morgado, 2004; Canário, 1999; e Cardoso, 1992), quer porque estes processos foram instituídos na escola, não pelo interesse dos professores, mas a partir da vontade da tutela que, nos sucessivos projetos e leis para implementar os processos de supervisão nas escolas, juntou sempre, conforme Roldão (2012, p.16), uma “intencionalidade de desenvolvimento profissional [com] uma lógica predominante de controlo, associada à avaliação do desempenho docente para progressão na carreira” o que tem gerado “níveis elevados de conflitualidade entre a administração e a classe docente”.

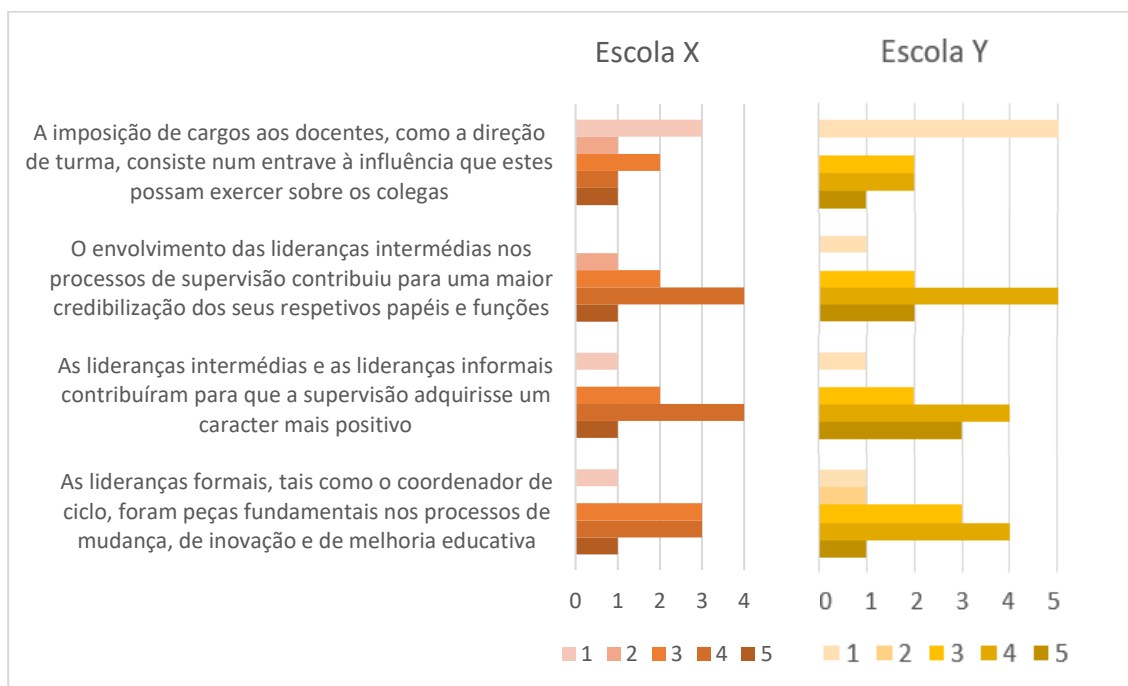
3.2.1.2 Papel das lideranças (de topo e intermédias) na operacionalização e/ou disseminação do conceito

No ponto 1.4. da análise/interpretação da entrevista, sobre o papel das lideranças – de topo e intermédias na operacionalização e/ou disseminação do conceito, verificámos que os participantes-entrevistados revelaram um consenso generalizado na importância que conferiram ao papel das lideranças (**Tabela 12** do Anexo IV), mas, também nos deparámos com referências às dificuldades com que as lideranças se deparam na implementação dos processos de supervisão (**Tabela 13** do Anexo IV) e, conseqüentemente, na promoção das mudanças das práticas educativas.

A partir dos aspetos salientados pelos participantes-entrevistados, construímos as afirmações do inquérito por questionário, de modo a aferirmos a opinião dos restantes formandos que participaram na formação, e verificámos que o posicionamento dos participantes do inquérito por questionário, relativamente às afirmações colocadas sobre o papel das lideranças (de topo e intermédias) para a

operacionalização e/ou disseminação do conceito de supervisão, tende a concordar com os aspetos focados pelos participantes-entrevistados, conforme se pode observar no **Gráfico 8**.

Gráfico 8 – Papel das lideranças (de topo e intermédias) na operacionalização e/ou disseminação do conceito, conforme os participantes do questionário



Fonte: Elaboração Própria

De facto, em ambas as escolas, as afirmações de que *O envolvimento das lideranças intermédias nos processos de supervisão contribuiu para uma maior credibilização dos seus respetivos papéis e funções* e que *As lideranças intermédias e as lideranças informais contribuíram para que a supervisão adquirisse um carácter mais positivo*, tiveram um grande nível de aceitação. Por outro lado, a afirmação de que *As lideranças formais, tais como o coordenador de ciclo, foram peças fundamentais nos processos de mudança, de inovação e de melhoria educativa*, embora não tenha tido um nível de aceitação tão elevado como as afirmações anteriores, metade dos participantes posicionaram as suas respostas entre os valores 4 e 5. Efetivamente, segundo Morgado (2004, p. 432), este nível de aceitação é partilhado pela “literatura sobre a mudança educativa”, que reconhece as lideranças formais (diretores de departamento, diretores de turma,

etc.) como atores cruciais para a “dinamização pedagógica” e para a “reconversão da escola atual”. E por Bolívar (*apud* Morgado, 2004), na medida em que este realça o importante papel das lideranças informais “nos processos de mudança e inovação educativas, contribuindo, tantas vezes no anonimato, para o que se passa no teatro visível das operações escolares” (p. 432).

Já no que diz respeito à afirmação de que *A imposição de cargos aos docentes, como a direção de turma, consiste num entrave à influência que estes possam exercer sobre os colegas*, as opiniões divergiram: metade dos participantes (quatro da escola X e cinco da escola Y) discordaram/discordaram totalmente desta afirmação, mas a restante metade concordou. Na nossa perspetiva, a expressão deste resultado poderá indicar a dificuldade dos líderes na implementação de processos inovadores ou de supervisão pedagógica. De facto, na literatura sobre liderança educacional, Gonçalves (2017) identificou algumas das limitações que podem condicionar negativamente estes processos, entre as quais destacamos: a ausência de um impacto direto das lideranças no desenvolvimento dos alunos; a falta de coerência no estilo de liderança realizado pelos diretores e uma baixa expressão das necessidades da comunidade educativa nas opções adotadas pelas lideranças.

Assim, embora a análise e interpretação das entrevistas e questionários nos indique um nível de aceitação elevado, face à importância das lideranças para a transformação das práticas educativas efetuadas na escola, não conseguimos ainda aferir, tal como definimos na questão de investigação: - *Em que moldes é que os professores, inicialmente identificados como líderes, se tornaram em agentes de transformação das práticas educativas efetuadas na escola?*

3.2.2 Alterações na interação e na colaboração entre os professores após a oficina de formação

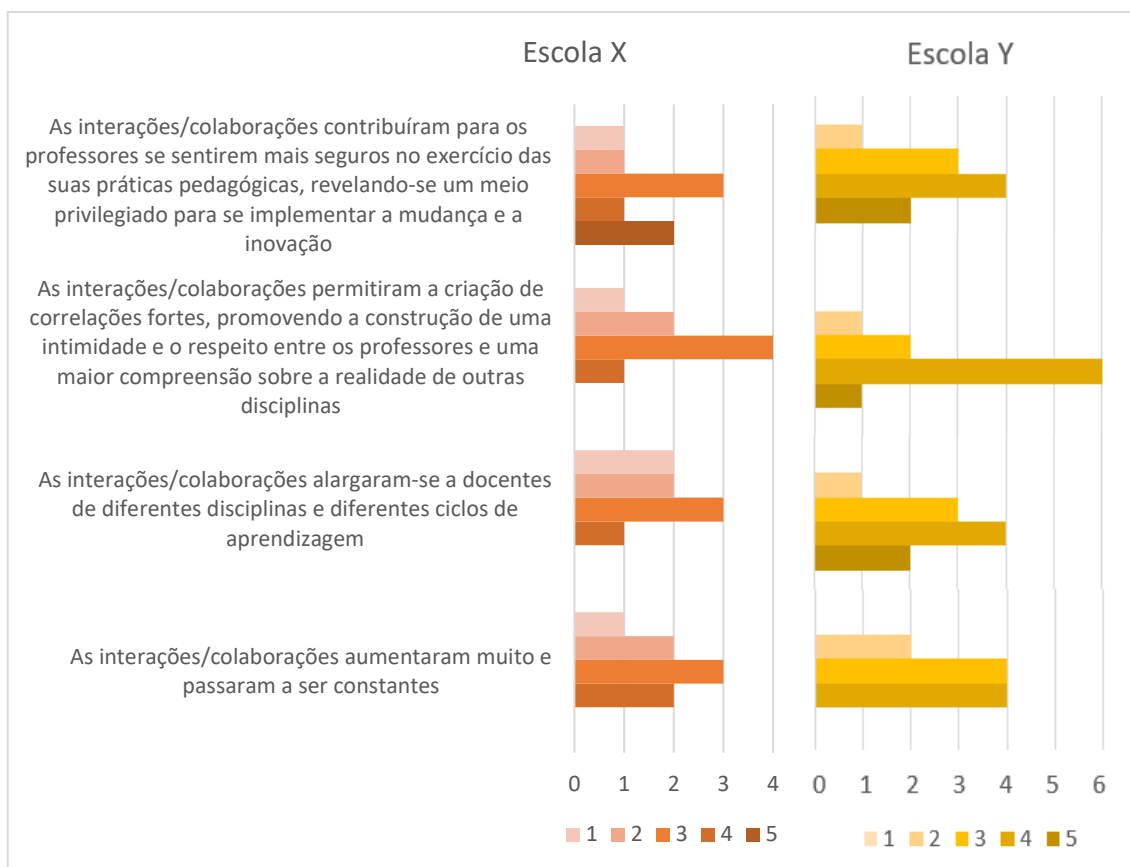
A interpretação das ocorrências que realizámos sobre o posicionamento dos participantes, face ao aumento das interações e das colaborações estabelecidas entre os professores após a oficina de formação no ponto 2. e no ponto 3. da interpretação da entrevista (Anexo IV), permitiu-nos perceber que os participantes da entrevista não fizeram uma distinção entre o conceito de interação e o conceito

de colaboração. Razão, pela qual, na elaboração do inquérito por questionário, optámos por ligar os dois termos e analisá-los em conjunto. Por outro lado, através da mesma interpretação, verificámos um forte consenso dos participantes-entrevistados sobre o aumento das interações/colaborações entre os elementos que fizeram a formação (**Tabela 14** do Anexo IV), mas também pudemos perceber que, na opinião de alguns dos participantes da entrevista, estas práticas não se generalizaram aos restantes professores da instituição (**tabela 15** do Anexo IV). Neste sentido, de modo a conseguirmos verificar se as opiniões recolhidas junto dos entrevistados serão, ou não, apoiadas pelos participantes do inquérito, a partir das ocorrências recolhidas na entrevista, criámos dois blocos de questões para integrarem o questionário, cuja análise e interpretação dos resultados apresentaremos de seguida, nos pontos: 3.2.2.1. e 3.2.2.2. deste trabalho.

3.2.2.1 Posicionamento dos participantes face ao aumento das interações/colaborações estabelecidas após a oficina de formação entre os elementos que participaram na formação

Ao interpretarmos o **Gráfico 9**, verificámos que a maioria dos participantes de ambas as escolas concordaram com as afirmações colocadas, mas também percebemos que esse nível de concordância é diferente entre as duas escolas.

Gráfico 9 – Posicionamento dos participantes face ao aumento das interações/colaborações estabelecidas após a oficina de formação entre os elementos que participaram na formação



Fonte: Elaboração Própria

Para procedermos à interpretação destes dados, resgatamos as raízes teóricas em que sustentamos esta temática ao considerarmos, como Alarcão e Tavares (2013, sp), que a supervisão deve ser entendida “como um processo permanente de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas” que possibilite “uma aprendizagem colaborativa”, feita em “interação com os outros”. Pois, como refere Alarcão (2001), ao partilharem e refletirem sobre as práticas educativas, os professores estarão a contribuir para o seu próprio desenvolvimento profissional e para o desenvolvimento institucional das suas escolas. Estarão, também, tal como defende Sanches (citada por Costa & Trigo, 2008), a desenvolver uma “liderança colegial”, centrada num “conjunto harmonioso de valores: solidariedade, cooperação e reciprocidade comunicativa, respeito e confiança mútua e responsabilidade interdependente” (p. 569). Ou seja, estarão a construir uma comunidade educativa mais confiante, mais forte e mais assertiva com professores “capazes e desejosos de selecionar as inovações que irão adotar, as que adaptarão

e as que resistirão e ignorarão, conforme isso melhor sirva os seus propósitos e circunstâncias” (Mesquita, Formosinho & Machado, 2012, p.7).

Na mesma linha de ideias, os níveis de aprovação que obtivemos no inquérito (**Gráfico 9**) permitem-nos referir que, nas duas escolas, existe uma predisposição para se aceitar a importância dos processos de colaboração como um meio privilegiado para se implementar a mudança, a inovação e aumentar a confiança dos professores no exercício das suas práticas pedagógicas e no desenvolvimento de um maior conhecimento sobre a realidade de outros ciclos de aprendizagem ou de outras disciplinas. No entanto, também percebemos que este nível de concordância é mais forte na escola Y, ao passo que, na escola X, os professores parecem estar mais divididos nas opiniões que têm sobre as afirmações colocadas.

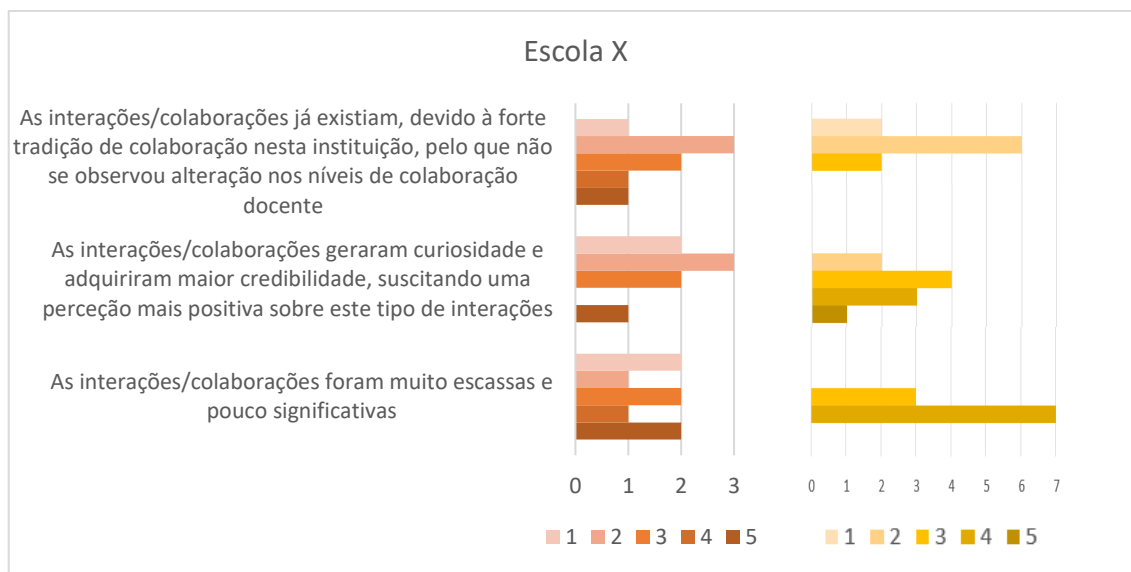
Para tentarmos compreender esta disparidade de ideias, retomámos a caracterização socioprofissional dos participantes do inquérito por questionário. E, de facto, ao debruçarmo-nos sobre os cargos desempenhados pelos participantes, apercebemo-nos de uma maior atividade na escola Y, onde há uma maioria de participantes que assume dois ou três cargos em simultâneo (**Gráfico 6**), ao contrário do que acontece na escola X, em que dois participantes não têm cargos e, dos restantes, apenas dois assumem mais do que um cargo. O que nos fez presumir que o grupo de participantes da escola Y é mais ativo ao nível dos cargos que desempenham e, assim sendo, na consideração de que as lideranças formais são essenciais, como defende Morgado (2004, p.432), para a “dinamização pedagógica” e para a “reconversão da escola atual”, encontrámos aqui uma possível justificação para que a escola Y se tenha posicionado de um modo mais positivo face à mudança no nível de interações/colaborações que aconteceram na sua escola/agrupamento entre os elementos que participaram na formação.

3.2.2.2 Posicionamento dos participantes face ao aumento das interações/colaborações estabelecidas após a oficina de formação entre os elementos que não participaram na formação

Partindo-se da interpretação do **Gráfico 10**, destaca-se, mais uma vez, um maior consenso entre os participantes da escola Y. Verificámos, ainda, que as primeiras duas questões não tiveram a concordância da maioria dos participantes, mas esta

discordância foi mais visível entre os participantes da escola Y. A última questão teve um parecer positivo entre a maioria dos participantes, mas na escola Y o consenso em torno da afirmação foi generalizado.

Gráfico 10 – Posicionamento dos participantes face ao aumento das interações/colaborações estabelecidas após a oficina de formação entre os elementos que não participaram na formação



Fonte: Elaboração Própria

As diferenças detetadas entre as escolas são naturais e vão ao encontro do que está descrito na literatura sobre o assunto. Efetivamente, Pedras e Seabra (2016) consideram que as práticas de colaboração não são uma realidade generalizada nas escolas portuguesas, onde “uma grande maioria dos professores ainda mantém um perfil de reserva e de particularização quanto aos seus métodos de ensino, revelando algum receio ou insegurança na partilha de saberes, estratégias e metodologias de ensino” (p. 296). Uma opinião que confirmámos nas duas escolas em análise, onde a maioria dos participantes não concordaram que já existisse na instituição uma forte tradição de colaboração, não consideraram que as práticas de colaboração tivessem gerado uma percepção mais positiva entre os docentes que não participaram na formação, e entenderam que, entre esses docentes, estas práticas foram muito escassas e pouco significativas.

De facto, na literatura sobre o desenvolvimento de práticas de colaboração nas escolas, são apontados vários entraves ao seu desenvolvimento, entre os quais destacamos uma cultura docente de carácter individualista, pouco habituada a partilhar e a refletir sobre as práticas pedagógicas (Pedras & Seabra, 2016; Mesquita *et al.*, 2012 ; Roldão, 2012; Forte, 2009; Roldão, 2007a;) e pouco permeável à mudança, gerando resistências quando se pretende “alterar os modos habituais de fazer as coisas já estabelecidos na cultura de ensino” (Gonçalves, 2017, p. 22). Na opinião de Mesquita, Formosinho e Machado (2012, p.7), este modelo tem sido perpetuado pela “consolidação sócio histórica do ensino dito tradicional” e, conforme Roldão (2007a), pelo “facto de se ter naturalizado a crença, quer por parte da administração quer por parte dos professores, de que as “novas ideias” entrem na escola veiculadas por normativos como suposta via para a inovação” (p. 66). Ou seja, segundo Pedras e Seabra (2016, p. 303), “os professores deparam-se com um sistema educativo rígido, “burocratizado e inflexível”, que cria pressões (relativas ao cumprimento do programa ou às classificações dos alunos), e “limita em grande medida os espaços de criatividade dos professores”. Esta ideia vai ao encontro do que refere o entrevistado EX5, ao dizer que “o volume de trabalho dos professores não deixa tempo, disponibilidade e energia para práticas reflexivas além das individuais”.

3.2.3 Mudanças nas Práticas pedagógicas após a oficina de formação - Exemplos de transformações/ inovações

Na análise/interpretação da entrevista (Anexo IV), fizemos um levantamento sobre exemplos de alterações ao nível da interdisciplinaridade (ponto 2.2. da entrevista), da cooperação (ponto 3.2. da entrevista) e da transformação das práticas pedagógicas e da inovação (ponto 4.2. da entrevista) realizadas na escola após a oficina de formação e verificámos que, em todos os casos, os exemplos dados para ilustrar as mudanças desenvolvidas eram os mesmos. Referiam-se, sobretudo, a estratégias colaborativas de supervisão, como a observação de aulas ou à realização de vários tipos de trabalhos interdisciplinares, mas também à “ajuda na elaboração de instrumentos de avaliação e vários materiais didáticos” (EDY7) e a uma “maior abertura e partilha de materiais pedagógicos” (EY8).

Com base nestes dados, construímos um bloco de afirmações para detetarmos qual o posicionamento dos participantes do questionário sobre cada uma das afirmações colocadas, de modo a podermos compreender em que moldes é que as opiniões de ambos os grupos de participantes (entrevistados e questionados) se relacionam entre si. Esta análise, também apresentada em gráfico (Anexo IX), deu origem a uma tabela com uma síntese descritiva dos resultados mais significativos que obtivemos para cada um dos exemplos propostos (**Tabela 2**), relativamente à qual, salientaremos dois aspetos.

Tabela 2 – Posicionamento dos participantes relativamente aos exemplos de transformações/inoações que aconteceram nas escolas.

Exemplos de transformações/inoações:	Escola X – oito participantes	Escola Y – dez participantes
Introdução de novos instrumentos de avaliação, tais como: o portefólio ou a realização de testes em duas fases.	Cinco participantes consideram que este exemplo aconteceu pouco ou não aconteceu.	Sete participantes consideram que este exemplo aconteceu pouco ou não aconteceu.
Naturalização da presença de outros professores dentro da sala de aula	Cinco participantes deram uma resposta positiva, quatro dos quais consideram que este exemplo já se praticava na escola.	Oito participantes consideram que esta prática não aconteceu ou aconteceu pouco na escola.
Metodologia de trabalho de projetos, em regime de sala aberta com envolvimento de professores de diferentes disciplinas no apoio e orientação dos alunos	Cinco participantes consideram que este exemplo aconteceu pouco ou não aconteceu, mas a maioria tende a considerar que não aconteceu.	Seis participantes consideram que aconteceu pouco e quatro participantes referem que esta prática aconteceu na escola.
Realização de projetos interdisciplinares dinamizados por professores e alunos, em regime de voluntariado.	Cinco participantes consideram que este exemplo aconteceu pouco ou não aconteceu.	Na escola Y, dos oito participantes que deram uma resposta afirmativa, seis referiram que esta prática já era realizada na escola.
Colaboração docente (construção de materiais, critérios/instrumentos de avaliação, planificação de atividades, etc.)	Sete participantes consideram que esta é uma prática da escola. E, na sua maioria, referem que esta colaboração docente já se praticava na escola.	Nove participantes consideram que esta é uma prática da escola. E, na sua maioria, referem que esta colaboração docente já se praticava na escola.

Práticas colaborativas de supervisão (como a observação de aulas)	Sete participantes consideram que este exemplo aconteceu pouco ou não aconteceu.	Dos nove participantes que entendem que estas são práticas da escola, seis consideram que já se praticavam na escola.
---	--	---

Fonte: Elaboração Própria

Primeiro aspeto – Verificámos que o único exemplo que adquire um consenso quase generalizado entre os participantes de ambas as escolas é o que se refere à *Colaboração docente (construção de materiais, critérios/instrumentos de avaliação, planificação de atividades, etc.)*. E, de facto, segundo Pedras e Seabra (2016), “o reconhecimento sobre a importância do trabalho colaborativo é visível entre os professores das escolas portuguesas onde já se evidencia algum trabalho a este nível, “quer na realização de planificações, na preparação e organização de atividades a implementar com os alunos e, de alguma forma, ao nível das relações interpessoais.” (p.297) No entanto, como referido por Forte (2009), as formas de colaboração docente que se desenvolvem nas nossas escolas, embora já sejam naturalmente relacionadas com o trabalho em equipa e com a partilha, na prática, ainda não se situam “ao nível da sala de aula e do processo de ensino-aprendizagem” (p. 6). Com efeito, a maioria dos professores ainda confere a estes processos “um carácter formal, esporádico e obrigatório, no sentido de responder a problemas no local de trabalho e que decorrem, muitas vezes, de imposições superiores” (p. 6). E, mesmo quando os professores “têm conhecimento sobre como se desenvolve ou se deve desenvolver a verdadeira colaboração”, esta ainda não é “uma prática comum na escola, situando-se, por isso, no âmbito do desejo/aspiração” (*Idem*, p. 6).

Segundo aspeto – Percebemos que os resultados obtidos divergem entre as duas escolas. Na escola X, a maioria dos participantes consideraram que, na sua escola, para além da colaboração docente, também se naturalizou a presença de outros professores dentro da sala de aula. No entanto, tendo em conta as respostas de teor negativo que obtivemos por parte destes mesmos participantes relativamente a outros exemplos (como as práticas colaborativas de supervisão, a metodologia

de trabalho de projetos e a realização de projetos interdisciplinares) não conseguimos compreender em que moldes se naturalizou a presença de outros professores na sala de aula. Na escola Y, os resultados são diferentes: com exceção do exemplo que se refere à *Naturalização da presença de outros professores dentro da sala de aula*, que a maioria dos participantes considerou que não aconteceu ou aconteceu-pouco ao nível da escola, os restantes exemplos, na opinião da maioria dos participantes, mesmo que pouco frequentes, aconteceram. Ainda assim, será de salientar que todos os exemplos que foram considerados como práticas educativas realizadas na escola, também foram entendidos como atividades que já aconteciam na escola antes da oficina de formação. E, deste modo, atendendo à questão de investigação que nos propusemos pesquisar – *De que modo a formação obtida contribuiu para a transformação das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola?* – inclinamo-nos a responder que a Oficina de Formação não teve uma grande influência na transformação das práticas pedagógicas, pois estas já se praticavam na instituição.

Efetivamente, no ponto 4.1. da interpretação da entrevista (Anexo IV), já nos havíamos deparado com a mesma opinião, na medida em que a grande maioria dos participantes, de ambas as escolas, referiram que a oficina de formação não possibilitou a transformação das práticas pedagógicas e as mudanças que aconteceram ficaram circunscritas ao grupo de formandos que participaram na oficina, não se generalizando aos restantes colegas. Opinião que, como já tivemos oportunidade de referir ao longo deste estudo, é corroborada por diferentes autores que temos vindo a referenciar (Gaspar *et al*, 2019; Gonçalves, 2017; Pedras & Seabra, 2016; Mesquita *et al.*, 2012; Roldão, 2012; Morgado, 2004; Canário, 1999), nas considerações de que a transformação das práticas pedagógicas é um dos planos em que se revelam mais resistências dos docentes à mudança.

3.2.4 Contributos da formação para as alterações nas lideranças ao nível dos seus estilos e práticas

No ponto 5.1. da Interpretação da entrevista (**Tabela 22** e **Tabela 23** do Anexo IV), verificámos que, em ambas as escolas, o balanço sobre a opinião dos participantes, relativamente a alterações nas lideranças que tenham ocorrido depois da formação,

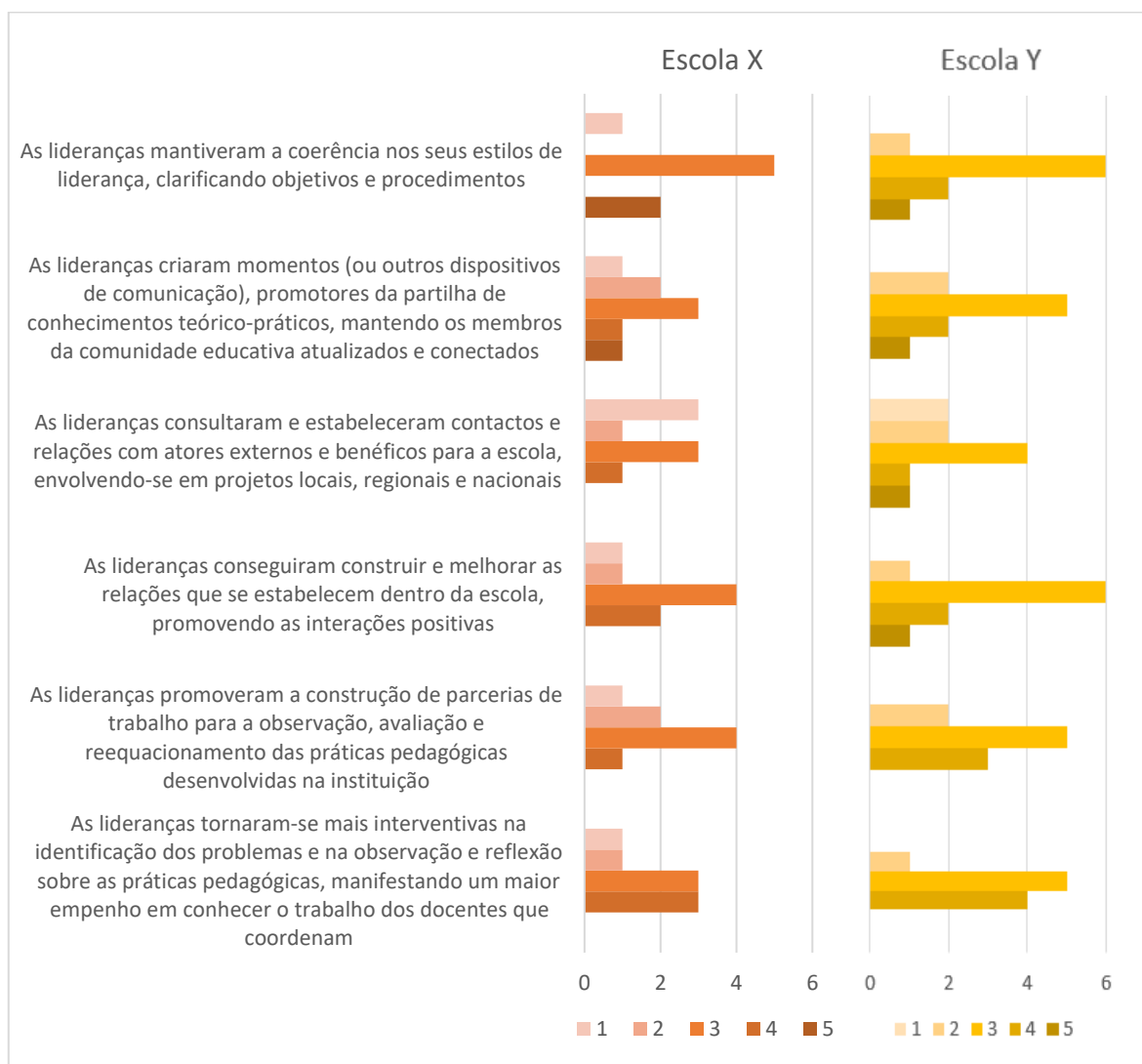
indica que a grande maioria ou não sabem/quêrem responder ou consideram não terem existido alterações a este nível. Ainda assim, no ponto 5.2.2 da interpretação da entrevista (Anexo IV), embora nos tenhamos deparado com poucos exemplos de alterações nos estilos e nas práticas de liderança, verificámos que, conforme Gonçalves (2017), as ocorrências encontradas poderão enquadrar-se num estilo de liderança mais flexível; indicam a importância das lideranças conhecerem o contexto em que estão inseridas e referem-se a práticas que pretendem manter os membros da comunidade educativa atualizados e conectados uns com os outros (Morgado, 2004). Um aspeto, que, na opinião de Gonçalves (2017), é essencial para se conseguir envolver os professores na construção de uma cultura comum e específica do contexto em que se inserem, numa lógica de colaboração entre todos os participantes.

Efetivamente, no ponto 3.2.1.2. desta Apresentação dos Dados do Estudo, verificámos que os participantes do questionário tendem a concordar com os participantes da entrevista sobre a importância do papel das lideranças para a operacionalização e/ou disseminação do conceito de supervisão (**Tabela 12** do Anexo IV), mas, também, percebemos uma forte concordância relativamente às dificuldades com que as lideranças se deparam na implementação dos processos de supervisão que haviam sido focadas pelos participantes da entrevista (**Tabela 13** do Anexo IV). Dificuldades que, segundo Morgado (2004), são agravadas “pelos ventos centralizadores que continuam a assolar o sistema educativo” e por se continuar a discutir as lideranças “mais como um problema de profissionalização da gestão da escola e de alteração dos modos de regulação da escola pública do que como um pressuposto essencial para a construção da autonomia da escola” (p. 431).

Assim, no contexto desta reflexão, com base num estilo flexível de liderança e nas ocorrências dos participantes-entrevistados, seleccionámos as afirmações para construirmos um bloco do inquérito por questionário, com o intuito de acedermos a uma opinião mais abrangente e fundamentada sobre o posicionamento dos participantes do inquérito acerca dos contributos da formação para as alterações nos estilos e nas práticas de liderança. Contudo, os resultados dessa análise,

apresentados no **Gráfico 11**, na generalidade, revelaram pouco consenso no posicionamento dos participantes relativamente a cada uma das afirmações.

Gráfico 11 – Contributos da formação para as alterações nas lideranças ao nível dos seus estilos e práticas



Fonte: Elaboração Própria

No que diz respeito à primeira afirmação: *As lideranças mantiveram a coerência nos seus estilos de liderança, clarificando objetivos e procedimentos*, percebemos que esta foi a que obteve a maior taxa de aprovação junto dos participantes de ambas as escolas. Efetivamente, a importância desta afirmação também é defendida na literatura sobre o assunto. Segundo Fullan (*apud* Morgado, 2004), as lideranças devem manter a coerência do processo de liderança, com o necessário

cuidado para não abafarem os processos criativos que, naturalmente, vão acontecendo numa cultura em constante mudança. Realmente, segundo Gonçalves (2017), para se envolver os membros da comunidade educativa na identificação e na resolução de problemas, assim como na construção de uma cultura que lhes seja própria, é essencial que as lideranças, “de forma democrática e aberta, compartilhem os objetivos da organização, os recursos para alcançá-los e os caminhos mais razoáveis para chegar ao fim”, sem “ocultar informação aos seus colaboradores” (p. 34).

Relativamente à segunda afirmação: *As lideranças criaram momentos (ou outros dispositivos de comunicação), promotores da partilha de conhecimentos teórico-práticos, mantendo os membros da comunidade educativa atualizados e conectados*, cinco participantes concordaram com a afirmação, oito participantes colocaram-se numa posição intermédia e cinco participantes discordaram da afirmação. Com base nestes resultados, não podemos considerar que esta foi uma prática comum, mas também não podemos dizer que não tenha acontecido nas escolas. Lembramos, no entanto, segundo Fullan (citado por Morgado, 2004), que os líderes são responsáveis por criar, partilhar e aumentar o conhecimento no âmbito interno e externo à organização educativa, quer “porque vivemos na sociedade da informação e do conhecimento”, quer para manter os membros da comunidade atualizados, conectados e comprometidos com um projeto comum (p. 431). Situação que, julgamos, não nos parece visível nas escolas em análise, mesmo entre os elementos que frequentaram a oficina de formação.

Quanto à terceira afirmação: *As lideranças consultaram e estabeleceram contactos e relações com atores externos e benéficos para a escola, envolvendo-se em projetos locais, regionais e nacionais*, foi a que teve a taxa mais elevada de desaprovação, havendo oito participantes (quatro de cada escola) que discordaram da afirmação, o que nos indica que estes projetos/relações tenham sido parcos, pouco significativos ou pouco divulgados junto da comunidade educativa. No entanto, segundo Gonçalves (2017), esta deve ser uma característica a explorar pelas lideranças das escolas, já que, entre os traços que distinguem um diretor de uma escola bem-sucedida, encontra-se, precisamente, a sua capacidade de se envolver com “atores externos que garantam benefícios coletivos” (p. 31).

Em relação à quarta afirmação: *As lideranças conseguiram construir e melhorar as relações que se estabelecem dentro da escola, promovendo as interações positivas*, cinco participantes concordaram com a afirmação, dez participantes colocaram-se numa posição intermédia e três participantes discordaram da afirmação. Resultados que nos indicam que poderá ter havido algumas melhorias ao nível das relações que se estabeleceram dentro da escola, mas que também nos deixam a ideia de que este é um aspeto que necessita de continuar a ser acarinhado pelas lideranças de ambas as escolas. De facto, Marzano (citado por Costa & Trigo, 2008), salienta “a importância do «factor humano» e das relações positivas assentes em valores como dados caracterizadores de uma boa liderança” (p. 568). E Fullan (citado por Morgado, 2004) refere que a melhoria das relações, nomeadamente na resolução conjunta de problemas e na prossecução por objetivos definidos por todos, são aspetos essenciais para que as mudanças possam ser bem-sucedidas. O que não significa, como alerta o autor, que os líderes eficazes sejam aqueles que promovem os consensos fáceis, pois nem sempre são estes que trazem melhores soluções ou, mesmo, soluções realmente mais consensuais.

Relativamente à quinta afirmação: *As lideranças promoveram a construção de parcerias de trabalho para a observação, avaliação e reequacionamento das práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição*, os resultados não são muito otimistas: cinco participantes discordaram da afirmação e, dos que concordaram, nove colocaram-se numa posição intermédia (nível 3), levando-nos a supor que estes participantes concordaram com a afirmação, mas com algumas restrições que não nos permitem confirmar, nem negar, o sucesso das lideranças a este nível. Contudo, como já havíamos verificado na **Tabela 2**, estas práticas já se exerciam antes da oficina de formação, sobretudo na escola Y, e, portanto, depreendemos, que, não sendo consideradas pelos participantes como novidades, também não foram atribuídas à ação das lideranças.

Quanto à sexta afirmação: *As lideranças tornaram-se mais interventivas na identificação dos problemas e na observação e reflexão sobre as práticas pedagógicas, manifestando um maior empenho em conhecer os trabalhos dos docentes que coordenam*, sete participantes concordaram com a afirmação, oito

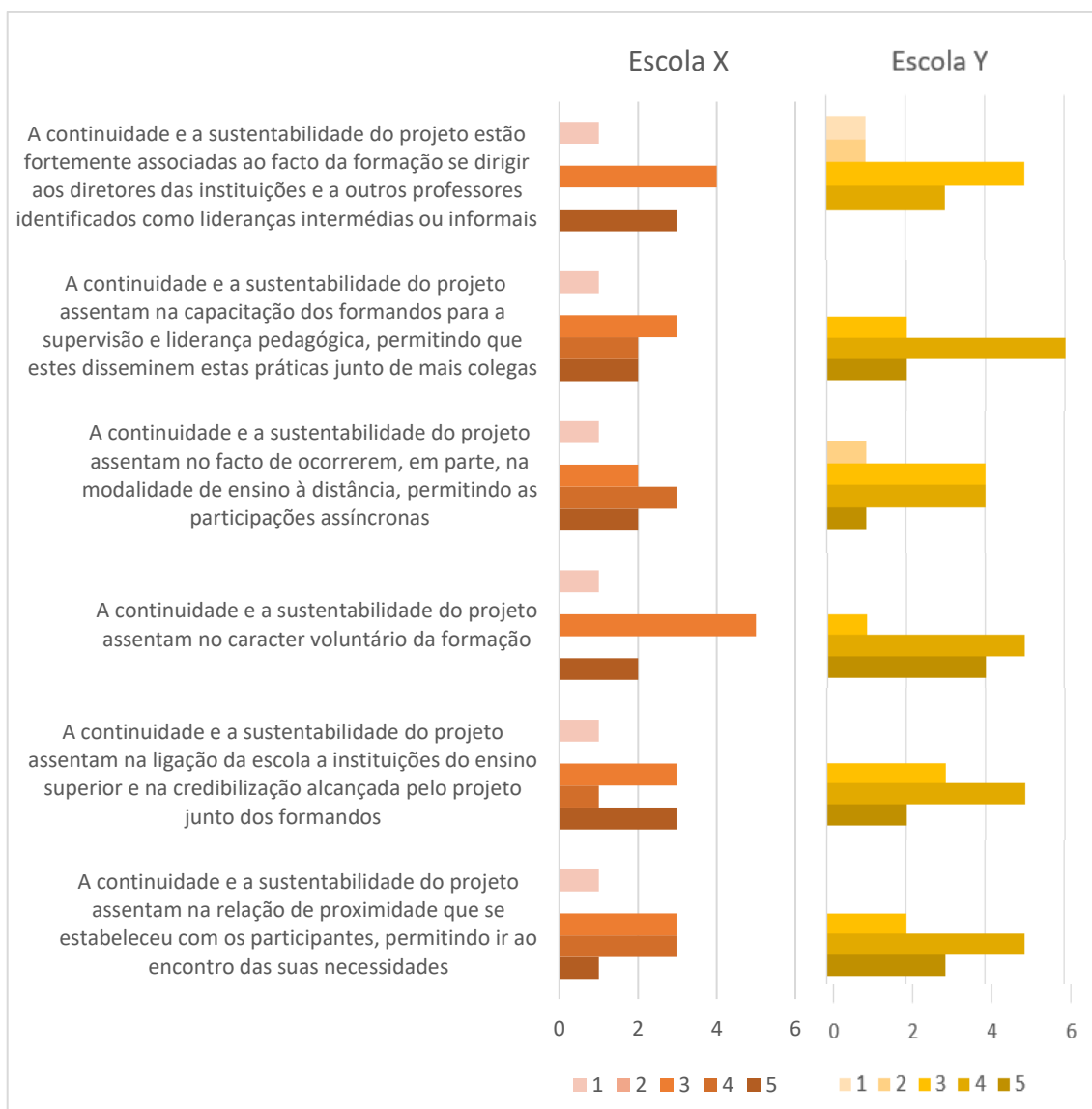
participantes colocaram-se numa posição intermédia e três participantes discordaram da afirmação. Consideramos que estes resultados, embora não revelem uma concordância plena, mostram que a maioria dos participantes tendem a concordar com a afirmação, indo ao encontro de uma das funções de líder, defendidas por Fullan (citado por Morgado, 2004), que consiste em mobilizar os diferentes membros da comunidade educativa para a resolução dos seus problemas. “Só assim será possível, afirma o autor, criar um “novo quadro conceptual” que permita “reflectir e liderar com uma energia inaudita qualquer mudança complexa” (Morgado, 2004, p. 430).

3.3 Marcas distintivas do projeto OVSpA

3.3.1 Posicionamento dos participantes face à sustentabilidade e à continuidade do projeto

No ponto 6.1. da análise/interpretação da entrevista (Anexo IV), verificámos que os participantes focaram aspetos que consideraram importantes para a sustentabilidade e para a continuidade do projeto, entre os quais destacaram: a colaboração com o ensino superior (**Tabela 25** do Anexo IV); a capacitação e empoderamento das lideranças; a desmistificação do conceito de supervisão; o envolvimento de mais professores no projeto; o facto de a oficina de formação ter incidido sobre os diretores das escolas e outros professores identificados como lideranças intermédias ou informais (**Tabela 26** do Anexo IV); e a promoção de uma relação de proximidade que permitisse ir ao encontro das necessidades dos formandos, através de apoios diretos aos professores em projetos realizados na esfera da supervisão e da autoavaliação (**Tabela 27** do Anexo IV). Com base nestes dados, construímos um conjunto de afirmações, de modo a podermos aferir qual o nível de concordância dos participantes do inquérito relativamente a estas ideias, cujos resultados apresentamos a partir da análise/interpretação do **Gráfico 12**.

Gráfico 12. – Posicionamento dos participantes face à sustentabilidade e à continuidade do projeto



Fonte: Elaboração Própria

Assim, relativamente à primeira afirmação: *A continuidade e a sustentabilidade do projeto estão fortemente associadas ao facto da formação se dirigir aos diretores das instituições e a outros professores identificados como lideranças intermédias ou informais*, verificámos que apenas três participantes discordaram desta afirmação. Contudo, dos restantes quinze participantes que concordaram com a afirmação, nove posicionaram as suas respostas num nível 3, o que nos dá indícios de haver algumas reservas a este nível e não nos revela uma concordância plena com esta afirmação. Sobretudo, se recordarmos que o projeto OBSvA foi propositadamente dirigido aos diretores das escolas e a outros professores

identificados como lideranças intermédias ou informais, tendo em vista a intenção de capacitá-los para a supervisão e liderança pedagógica, que favorecesse altos níveis de intervenção na vida escolar e possibilitasse a expansão e a continuidade do projeto nas suas escolas. Para, deste modo, como refere Morgado (2004, p. 432), serem agentes de mudança e poderem atuar na “dinamização pedagógica da escola” e na “reconversão da escola atual”. No entanto, tal como referem os participantes da entrevista (**Tabela 13** do Anexo IV), a implementação dos processos de supervisão e a mudança nas práticas educativas não são processos fáceis. Situação que, segundo vários autores (Gonçalves, 2017; Roldão, 2012; e Morgado, 2004), estará relacionada com uma cultura docente individualista, pouco reflexiva e pouco permeável à mudança e a uma tutela de carácter centralizador, aspetos, apontados pela literatura, como adversos ao desenvolvimento de projetos de supervisão e à ação das lideranças.

Quanto à segunda afirmação: *A continuidade e a sustentabilidade do projeto assentam na capacitação dos formandos para a supervisão e liderança pedagógica, permitindo que estes disseminem estas práticas juntos dos demais colegas*, verificámos que, na escola X, a opinião dos participantes tende a concordar com a afirmação. Na escola Y, os resultados também foram positivos, mas mais expressivos, pois nenhum participante discordou e oito concordaram/concordaram plenamente. Esta afirmação, enquadra-se numa ideia de observatório em que a produção e a disseminação de conhecimento são orientadas para a transformação da realidade; passam por promover a reflexão, o questionamento sobre a realidade, a qualidade do desempenho dos seus intervenientes e o sucesso educativo dos alunos. Ou seja, um contexto especialmente bem adequado ao conceito de supervisão (Gaspar *et al.*, 2012) que se pretendeu implementar e operacionalizar nas escolas a partir da oficina de formação em análise. E que, na opinião de Gaspar *et al.* (2019), vem responder às necessidades sentidas pelas escolas, pois, num momento em que “têm sido crescentemente desafiadas a integrar práticas de supervisão pedagógica, nomeadamente em consequência da avaliação externa de escolas”, os professores e as lideranças escolares têm vindo a revelar “um forte interesse em beneficiar de

apoios concretos à implementação desses processos de uma forma radicada no conhecimento, quer da teoria, quer dos contextos da sua aplicação.” (pp. 215, 216).

No que diz respeito à terceira afirmação: *A continuidade e a sustentabilidade do projeto assentam no facto de ocorrerem, em parte, na modalidade de ensino à distância, permitindo as participações assíncronas*, a grande maioria dos participantes de ambas as escolas concordaram/concordaram plenamente com a afirmação. Efetivamente, a formação em análise desenvolveu-se em *blended learning* (conciliando momentos de interação virtual na plataforma da UAb com momentos presenciais), permitindo as participações assíncronas. Uma forma de comunicação que, conforme Bampton e Cowton (citados por Burns, 2010), encontra muitas vantagens: tem a capacidade de reduzir a pressão sentida por entrevistados mais ansiosos, permite que os participantes tenham mais tempo para responder às perguntas e possam construir respostas mais refletidas e, ao mesmo tempo, confere ao investigador uma maior disponibilidade para elaborar os seus feedbacks aos participantes.

Em relação à quarta afirmação: *A continuidade e a sustentabilidade do projeto assentam no carácter voluntário da formação*, na escola X, um participante discordou, cinco posicionaram a sua resposta no nível 3 e dois participantes concordaram com a afirmação, o que nos revela que os participantes desta escola tendem a concordar com a afirmação, mas, também, que demonstram alguma ambiguidade nas suas opiniões. Na escola Y, nove participantes concordaram/concordaram plenamente com a afirmação, o que nos transmite a ideia de que, nesta escola, a formação em análise tenha sido entendida por todos como um processo “necessário e integrador de uma política escolar concertada e dirigida para o desenvolvimento profissional do docente e da escola como um todo” (Queiroga *et al.*, 2019, p. 35).

De facto, conforme Queiroga & Pereira (citados por Queiroga *et al.*, 2019), para se conseguir contrariar a tendência de os professores procurarem formações, apenas com o intuito de obterem os “créditos necessários para a avaliação do desempenho”, é importante que os processos avaliativos consigam envolver os professores e sejam sentidos por estes como úteis (p. 25). Pois, como refere

Perrenoud (citado por I. Oliveira & Courel, 2014), os professores devem sentir a necessidade de mudança e ver nela as potencialidades de uma efetiva melhoria. Com efeito, para que a inovação aconteça, Nóvoa (1988) acredita ser necessário que os professores se sintam beneficiados (ao nível do seu desenvolvimento pessoal e profissional) e queiram, efetivamente, participar nestas iniciativas. E, nesse sentido, defende que as estratégias de formação devem ser desenvolvidas em cooperação com investigadores exteriores, que respondam a necessidades reais dos professores, possibilitem a melhoria das práticas pedagógicas e promovam a investigação sobre as práticas. Opinião que, segundo Gaspar *et al.* (2019), vai ao encontro da ideia de observatório do projeto OBSvA: “um organismo dedicado à observação sistemática da realidade, com vista à produção e disseminação de conhecimento válido, orientado para a transformação da realidade”, assente na proximidade com o contexto e com os atores que nele intervêm, numa “lógica de colaboração” que possibilite “uma maior interatividade entre os sujeitos e os “objetos” de investigação” (pp. 215, 219).

Relativamente à quinta afirmação: *A continuidade e a sustentabilidade do projeto assentam na ligação da escola a instituições do ensino superior e na credibilização alcançada pelo projeto junto dos formandos*, a grande maioria dos participantes concordaram/concordaram totalmente com esta afirmação, o que vai ao encontro do que verificámos no ponto 6.1. da interpretação da entrevista, em que observámos um grande número de referências sobre a importância da colaboração com o ensino superior (**Tabela 25** do Anexo IV), entre as quais destacamos algumas ideias-sínteses: – A investigação académica “induz a reflexão (EX4), “acrescenta fundamento teórico e traz a “mais-valia do aconselhamento” (EY8), permite um “contacto mais próximo com as novidades pedagógicas” (EY9), promove a “reestruturação de práticas e reflete o jogo entre o rigor científico e a dimensão relacional.” (EY10)

De facto, o projeto OVSpA foi implementado pela U-Aberta e pela Universidade de Coimbra, em parceria com as duas instituições do ensino público que estamos a analisar, tendo como intenção criar um *espaço* que permitisse “uma íntima relação entre investigação e intervenção, e entre os investigadores e os participantes da investigação” (Gaspar *et al.*, 2019, p. 219). Pois, como refere Alarcão (2001, p. 13),

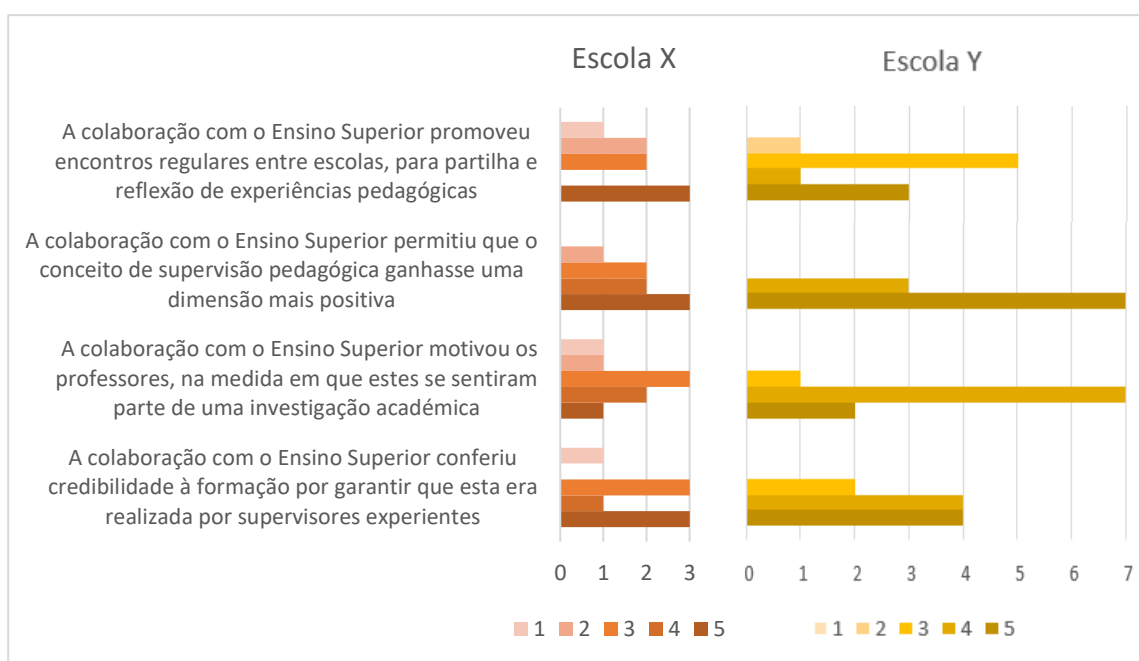
“a procura da qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional”, sendo a partir destes processos que ocorrem as inovações pedagógicas e que se promove a qualidade da educação. Situação que, na opinião de Alarcão e Tavares (2013, sp), tem tido algumas melhorias, devido ao aumento de professores a frequentar cursos de pós-graduação sobre as práticas pedagógicas, aos projetos de investigação-ação que se têm desenvolvido em parceria com o ensino superior e têm conseguido levar “os professores a descobrirem as mais valias do trabalho colaborativo e o valor educativo e social do seu saber profissional”. E, também, porque, a nível legislativo, tem vindo a incentivar-se a implementação de processos de autonomia das escolas e uma gestão flexível do currículo, o que constitui uma oportunidade “para que os professores, nas escolas, [tomem] em mão os destinos destas e dos alunos que as frequentam.” (*Idem*, sp).

Em relação à sexta afirmação: *A continuidade e a sustentabilidade do projeto assentam na relação de proximidade que se estabeleceu com os participantes, permitindo ir ao encontro das suas necessidades*, na escola X, o nível de concordância com a afirmação foi positivo, sendo que quatro participantes concordaram/concordaram totalmente com ela. Na escola Y o nível de concordância foi mais expressivo: oito participantes concordaram/concordaram totalmente com esta afirmação. Efetivamente, segundo Gaspar *et al.* (2019), “um processo de mudança efetiva e capaz de gerar inovação é aquele que se desenvolve no interior das escolas, de baixo para cima, com a participação dos professores” (pp. 213, 214). Também os processos de supervisão, desenvolvidos nesta formação, implicam uma aproximação ao contexto, para que se consiga “integrar o olhar de quem está por dentro”, reconhecendo-se “que quem está por dentro dos processos e dos fenómenos em análise é capaz de ser agente de mudança (*Idem*, pp. 213, 214). Neste sentido, numa “lógica de colaboração” e de proximidade com os atores que intervêm nas escolas, é necessário construir “parcerias com instituições do terreno”, pois será através das relações que os investigadores conseguirem estabelecer com os parceiros que estão no terreno que se joga o sucesso das mudanças que se pretendem implementar (*Idem*, 213).

3.3.2 Exemplos de mais-valias nas colaborações das escolas com o ensino superior

Tal como pode ser observado no **Gráfico 13**, verificámos que, de um modo geral, os participantes tendem a concordar com as afirmações colocadas. Existem, no entanto, alguns aspetos a salientar.

Gráfico 13 – Exemplos de mais-valias nas colaborações das escolas com o ensino superior



Fonte: Elaboração Própria

Relativamente à primeira afirmação: *A colaboração com o Ensino Superior promoveu encontros regulares entre escolas, para partilha e reflexão de experiências pedagógicas*, tendo tido uma avaliação positiva, foi a que teve um menor nível de aceitação entre os participantes de ambas as escolas: quatro participantes discordaram da afirmação, sete posicionaram as suas respostas no nível 3 e sete concordaram/concordaram totalmente com a afirmação colocada. Ou seja, nas duas escolas em análise, a opinião dos participantes, relativamente ao aumento de momentos dedicados à partilha e reflexão sobre as práticas, não foi consensual. O que, em parte, pode ser justificado, como referido pelo participante da entrevista EX3, pelo “facto de o ano letivo ter sido interrompido devido à

pandemia”, mas, também, pela resistência à mudança que, de acordo com Gonçalves (2017), Roldão (2012) e Morgado (2004), tem dificultado a atuação das lideranças na construção de uma cultura centrada na partilha e na reflexão sobre as práticas pedagógicas. Realmente, para que ocorram mudanças reais e se consiga “romper com o modo individualista e fechado da organização do ensino na qual todos fomos socializados e que se naturalizou na representação coletiva”, é reconhecida a importância de se promover a partilha e a atualização dos conhecimentos (Roldão, 2012, p. 24). Para tal, importa manter os membros da comunidade educativa atualizados e conectados (Morgado, 2004). Deste modo, alcança-se o tão almejado crescimento coletivo, que se obtém quando cada membro reflete e realiza aprendizagens “no contexto dos processos de interação com os outros” (Alarcão & Tavares, 2013, sp).

Face às outras três afirmações, constatámos que estas têm um nível de aceitação elevado em ambas as escolas. No entanto, esta tendência foi mais acentuada na escola Y, onde a grande maioria dos participantes concordaram/ concordaram-totalmente com as afirmações colocadas. Salientamos, ainda, que a segunda afirmação – *A colaboração com o Ensino Superior permitiu que o conceito de supervisão ganhasse uma dimensão mais positiva* – foi a que obteve o maior nível de aceitação entre os participantes de ambas as escolas.

Estes resultados vão ao encontro do que verificámos no ponto 1.1. da interpretação da entrevista (Anexo IV), em que o estilo de supervisão horizontal, focado na cooperação, na reflexividade sobre a ação educativa e no desenvolvimento profissional dos professores e das instituições educativas (Alarcão & Tavares, 2013), foi o mais referenciado pelos participantes para se posicionarem relativamente ao conceito de supervisão. Além disso, do que constatámos no ponto 1.2. da mesma interpretação, em que, à exceção de quatro participantes que afirmaram não terem alterado o seu conceito de supervisão, pois já partilhavam do conceito trabalhado na formação, todos os outros referiram ter alterado o seu entendimento sobre este conceito.

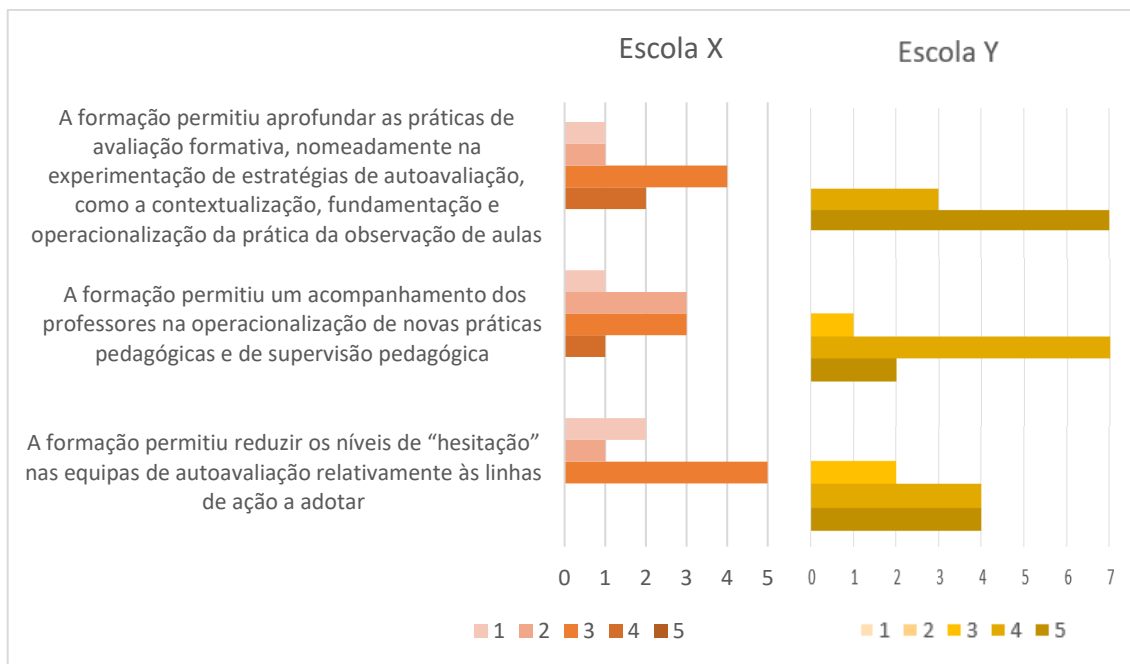
Deste modo, face à questão de investigação: - *Em que medida a formação obtida foi geradora de novas conceções e convicções sobre o conceito de supervisão junto*

dos professores da escola? Os dados recolhidos, quer através da entrevista, quer do questionário, confirmam que houve alterações nas conceções e convicções sobre o conceito de supervisão entre os participantes que frequentaram a formação. Contudo, como também foi referenciado no ponto 1.1. da interpretação da entrevista, entre os colegas que não participaram na formação mantém-se uma perceção negativa de supervisão (**Tabela 6** do Anexo IV), ainda associada a funções de controlo e de avaliação com efeitos para a progressão na carreira.

3.3.3 Exemplos de mais-valias da formação para a autoavaliação das escolas

Retomando o ponto 6.2. da interpretação da entrevista (Anexo IV) sobre os exemplos de mais valias da formação para a (Auto)Avaliação de Escolas, lembramos que, na escola Y, apenas o participante EY8 referiu a prática de observação de aulas como um exemplo de uma mais-valia da formação para a (Auto)Avaliação de Escolas. De resto, não obtivemos, por parte desta escola, mais nenhuma referência sobre o assunto em análise, o que, na interpretação da entrevista, explicámos pelo facto da escola Y não ter realizado a parte da oficina relativa à (Auto)avaliação de Escolas, tal como nos informou o participante EY8, no âmbito da interatividade proporcionada pelas entrevistas por *e-mail*. Paralelamente, a partir das ocorrências da escola X (**Tabela 27** do Anexo IV), pudemos compreender que, na opinião destes participantes-entrevistados, a oficina foi um “apoio e incentivo direto a projetos no âmbito da supervisão e autoavaliação” (EX2), conferiu uma maior “abertura para uma prática pedagógica mais reflexiva, descomplexada e partilhada” (EX5) e permitiu apontar as “linhas de ação a melhorar” (EX4). No entanto, ao confrontarmos estas informações com os dados que obtivemos no inquérito, conforme a interpretação do **Gráfico 14**, deparámo-nos com posições divergentes entre as respostas da escola X e as respostas da escola Y.

Gráfico 14 – Exemplos de mais-valias da formação para a autoavaliação das escolas



Fonte: Elaboração Própria

Ou seja, se na escola X, as opiniões variaram, existindo poucos participantes a concordarem/ concordarem totalmente com as afirmações colocadas, na escola Y observou-se um forte consenso, pois a grande maioria dos participantes concordaram/concordaram-totalmente com as afirmações colocadas.

Estes resultados surpreenderam-nos pelo facto de mostrarem, relativamente à contribuição da formação para a autoavaliação de escolas, um nível de aceitação destacadamente mais elevado na escola Y, ao contrário do que seria de esperar, visto que, tal como foi anteriormente referido, só a escola X teria frequentado a parte da oficina relativa à (Auto)avaliação de Escolas. Por outro lado, permitiram-nos constatar que, na escola Y, a formação em supervisão foi considerada como uma mais-valia para a autoavaliação das escolas. O que poderá indicar que este grupo de professores conseguiu, conforme Barreira *et al.* (2019), transferir as “aprendizagens adquiridas durante a formação para os contextos profissionais” (p. 140). Situação que, segundo os mesmos autores, favorece o crescimento profissional docente, e promove “um impacto positivo, a médio e a longo prazo, nas escolas” (*Idem*, p.141).

CONCLUSÃO

O aspeto inovador deste estudo prende-se com o facto de permitir explorar, em formato de *follow-up*, cerca de dois anos depois da sua implementação (2018/2019), em que medida é que o projeto de formação em supervisão pedagógica e autoavaliação de escolas, realizado no âmbito do projeto-OVSpA, contribuiu para a mudança das conceções dos professores sobre o conceito de supervisão pedagógica e de que modo é que foi motor de transformação das práticas pedagógicas desenvolvidas nessa escola. Para respondermos a este problema de partida, a presente investigação teve por base seis questões, às quais fomos respondendo a partir da interpretação das entrevistas e dos questionários, cujos resultados apresentamos em síntese:

– *Em que medida a formação obtida foi geradora de novas conceções e convicções sobre o conceito de supervisão junto dos professores da escola?* – A partir da análise e interpretação dos dados da entrevista e do questionário, pudemos concluir que, entre os elementos que participaram na formação, houve uma mudança de conceções e convicções sobre o conceito de supervisão, que deixou de ter um carácter negativo, associado a uma função inspetiva e a um processo hierárquico, e passou a ser entendido como uma mais-valia para o desenvolvimento profissional e institucional, tal como defendido por Alarcão e Tavares (2013). Contudo, esta mudança não se generalizou aos restantes professores da escola, prevalecendo a ideia de que a supervisão tem uma conotação negativa entre a maioria dos professores, porque é sentida como uma forma de controlo e ainda é associada à ADD e às respetivas consequências na progressão da carreira. Uma preocupação bastante presente na literatura sobre supervisão pedagógica, justificada pela baixa permeabilidade da escola à mudança (Gonçalves, 2017; I. Oliveira & Courela, 2014; Roldão, 2012; Morgado, 2004; Canário, 1999; e Cardoso, 1992) e pela forma “impositiva” como estes processos foram introduzidos nas escolas, por vontade da tutela e não pelo interesse dos professores (Roldão, 2012).

– *Em que medida a formação obtida foi geradora de uma maior interação entre os professores?* - *Em que medida a formação obtida promoveu a colaboração entre os professores da escola?* – Estas duas questões foram analisadas em conjunto,

pois, nas suas respostas, os participantes da entrevista não distinguiram entre o conceito de interação e o conceito de colaboração. A partir da interpretação dos dados da entrevista e do questionário, considerámos que houve um aumento das interações/colaborações estabelecidas após a oficina de formação entre os elementos que participaram na formação que, no entanto, não terá sido muito expressivo, nem terá sido generalizado aos restantes professores da escola. Uma opinião que confirmámos no inquérito por questionário realizado nas duas escolas em análise, onde a maioria dos participantes não concordaram que já existisse na instituição uma forte tradição de colaboração, não consideraram que as práticas de colaboração tenham gerado uma perceção mais positiva entre os docentes que não participaram na formação, e entenderam que, entre estes docentes, estas práticas foram muito escassas e pouco significativas.

Relativamente à forma como estes processos se desenvolveram, observámos, em ambas as escolas, uma tendência destes participantes para considerarem os processos de colaboração/interação como um meio privilegiado para se implementar a mudança, a inovação e aumentar a confiança dos professores no exercício das suas práticas pedagógicas e no desenvolvimento de um maior conhecimento sobre a realidade de outros ciclos de aprendizagem ou de outras disciplinas. Contudo, na escola Y, relativamente à escola X, parece ter-se desenvolvido uma opinião mais positiva sobre os processos colaborativos, alcançando-se um consenso mais generalizado entre os seus participantes relativamente à forma como estes processos se desenvolveram nas suas escolas, dando a entender que nesta escola, entre os elementos que fizeram a formação, existe uma comunidade de aprendizagem que reflete sobre as suas práticas (Martins *et al.*, 2019).

– *De que modo a formação obtida contribuiu para a transformação das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola?* – A partir da interpretação dos dados da entrevista, verificámos que, nas duas escolas, a grande maioria dos participantes consideraram que a oficina de formação não possibilitou a transformação das práticas pedagógicas, pois as mudanças que aconteceram, sobretudo ao nível da interdisciplinaridade e das práticas colaborativas, não se generalizaram aos restantes colegas da escola. Esta ideia, foi confirmada na interpretação do

questionário, no entanto, as escolas apontaram diferentes razões para a escassez/ausência de mudanças: na escola X, a maioria dos participantes consideraram que os exemplos apresentados no questionário, para ilustrar a transformação das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, aconteceram pouco ou não aconteceram, com exceção do exemplo sobre a colaboração docente (construção de materiais, critérios/instrumentos de avaliação, planificação de atividades, etc.) que, segundo a maioria destes participantes, já se praticava na escola; na escola Y, porque todos os exemplos que foram considerados como práticas educativas realizadas na escola (nomeadamente as práticas colaborativas de supervisão, a colaboração docente e a realização de projetos interdisciplinares), também foram entendidos como atividades que já aconteciam antes da oficina de formação e, nesta medida, não podemos considerar que esta tenha tido uma grande influência na transformação das práticas pedagógicas. Ou porque estas não aconteceram/aconteceram pouco, ou porque já se praticavam na instituição.

– *Em que moldes é que os professores, inicialmente identificados como líderes, se tornaram em agentes de transformação das práticas educativas efetuadas na escola?* – Tendo em conta, como verificámos nas respostas às questões anteriores, que não houve generalização das mudanças realizadas ao nível da colaboração, da interdisciplinaridade e das práticas pedagógicas, consideramos que os professores, inicialmente identificados como líderes, não se tornaram, de um modo efetivo, em agentes de transformação das práticas educativas efetuadas na escola. Efetivamente, ao analisarmos os contributos da formação para as alterações nas lideranças ao nível dos seus estilos e práticas, verificámos que os participantes do questionário e da entrevista tendem a concordar, na mesma linha de pensamento de Morgado (2004), com a importância do papel das lideranças para a operacionalização e/ou disseminação do conceito de supervisão, mas, também percebemos uma forte concordância destes participantes relativamente às dificuldades com que as lideranças se deparam na implementação dos processos de supervisão e, conseqüentemente, na promoção das mudanças das práticas educativas, o que vai ao encontro do descrito por Gonçalves (2017) ao identificar algumas das limitações que surgem nos processos de supervisão.

– *Em que medida é que os intervenientes na ação de formação distinguem o projeto Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas de outros projetos desenvolvidos na mesma área científica?* – A partir da interpretação da entrevista e do questionário, verificámos que o aspeto que mais se salientou, para a sustentabilidade e para a continuidade do projeto, foi a colaboração com o ensino superior. Contudo, o facto de a formação ocorrer, em parte, na modalidade de ensino à distância, a capacitação dos formandos para a supervisão e liderança pedagógica e a relação de proximidade que se estabeleceu com os participantes, também foram consideradas como particularidades importantes para um bom desenvolvimento do projeto.

Nos exemplos de mais-valias das colaborações das escolas com o ensino superior, percebemos que a realização de encontros entre as escolas para partilha e reflexão sobre as experiências pedagógicas, defendida por Gaspar *et al.* (2019) e por Alarcão e Tavares (2013), ficou aquém das expectativas. Além disso, pudemos verificar que a colaboração com o ensino superior motivou os professores, na medida em que estes se sentiram parte de uma investigação académica, conferiu credibilidade à formação, por garantir que esta era realizada por supervisores experientes, e, sobretudo, permitiu que o conceito de supervisão ganhasse uma dimensão mais positiva. Relativamente à contribuição da formação para a autoavaliação de escolas – na experimentação de estratégias de autoavaliação, como a observação de aulas; no acompanhamento dos professores na operacionalização de novas práticas pedagógicas e de supervisão pedagógica; e na redução dos níveis de “hesitação” nas equipas de autoavaliação – deparámo-nos com posições divergentes entre as respostas da escola X e as respostas da escola Y. Ou seja, se, na escola X, existem poucos participantes a concordarem/concordarem totalmente com as afirmações; na escola Y, observou-se um forte consenso, pois a grande maioria dos participantes tendem a concordar/concordar-totalmente com as afirmações colocadas.

De facto, no decurso deste estudo, deparámo-nos com diferenças nas tendências de opinião entre as duas escolas. Percebemos que, relativamente à escola X, a escola Y revelou um maior consenso no que diz respeito ao aumento das colaborações/interações: já praticava alguns dos exemplos, apresentados no

questionário, para ilustrar a transformação das práticas pedagógicas; e demonstrou um forte consenso relativamente à contribuição da formação para a autoavaliação de escolas. Verificámos, ainda, que nesta instituição existe uma maior diversidade de cargos desempenhados pelos participantes e há uma maioria de participantes que assume dois ou três cargos em simultâneo, ao contrário do que acontece na escola X, em que dois participantes não têm cargos e, dos restantes, apenas dois assumem mais do que um cargo.

No entanto, ao explorarmos a análise de documentos estruturantes das escolas (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Relatório de Autoavaliação, Contrato de Autonomia e Plano de Ação Estratégico), realizada por Braçais (2019), sobre as mesmas escolas e o mesmo projeto (OVSvPA) que estamos a analisar, verificámos que, segundo a autora, não existem diferenças significativas entre as duas escolas, nomeadamente no que diz respeito a referências sobre “perspetivas sobre supervisão”, “ações e perfis de formação em supervisão” e “práticas de supervisão” que se destacassem nos documentos estruturantes das escolas (p.15). De facto, conforme a mesma autora, as referências relativas à supervisão pedagógica, presentes nos regulamentos internos de ambas as escolas, limitam-se “ao que já é previsto pela legislação nacional”, e, as práticas de coordenação, o “elo de ligação entre as várias estruturas e as de topo”, “continuam a centrar-se mais na gestão burocrática e administrativa dos departamentos ao invés de, pelo cargo que ocupam, tomarem decisões que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino” (*Idem*, p. 88, p.92). Por outro lado, conforme a mesma investigação, os documentos estruturantes das duas escolas referem a promoção de “práticas colaborativas de hetero-supervisão”; “momentos de reflexão com base na observação de aulas de modo a promover o sucesso escolar dos seus alunos”; o “desenvolvimento da capacidade dos professores”; e a “prática constante de reflexão e questionamento” (*Idem*, p.101, 102). São ideias que estão em conformidade com os dados recolhidos na presente investigação, acerca do entendimento sobre Supervisão Pedagógica defendido pelos participantes da entrevista e do questionário. Contudo, conforme os mesmos participantes, não são fáceis de implementar, pois as práticas de supervisão colaborativa não se generalizaram aos restantes colegas das escolas, as mudanças aconteceram entre

os elementos que participaram na formação, sobretudo ao nível das colaborações/interações entre docentes, mas os momentos de partilha e de reflexão sobre as práticas ficaram aquém das expectativas.

Deste modo, respondendo ao problema de partida, concluímos que a formação em estudo foi importante para a mudança de conceções e convicções sobre o conceito de supervisão junto dos professores que fizeram a formação, mas, mesmo entre estes professores, não teve um grande impacto na transformação das práticas pedagógicas. Verificámos, ainda, que as mudanças que ocorreram não se generalizaram aos restantes professores das escolas. Assim, na nossa perspetiva, sendo que o conceito de observatório em que se baseia o projeto OVSpA pressupõe uma ação interventiva e transformadora da realidade que obriga a uma estreita aproximação do contexto (Gaspar *et al.*, 2019), consideramos que o carácter da continuidade da formação e da expansão da formação para mais professores da escola, focado por alguns participantes da entrevista, deve ser um aspeto a considerar em futuras investigações/intervenções.

De facto, tal como *Roma e Pavia não se fizeram num dia*, não estranhámos que a formação tenha tido um impacto reduzido nas escolas, pois, além dos constrangimentos provocados pela COVID 19, acreditamos que o processo terá de ser mais longo, para que possa começar a produzir efeitos reais, sobretudo, no que concerne a mudanças de conceções, de comportamentos e de atitudes, aquelas que, sendo mais difíceis de alcançar, são as que podem fazer a diferença na transformação e na melhoria da ação educativa. (I. Oliveira & Courela, 2014; Mesquita *et al.*, 2012; Canário, 1999).

Referências Bibliográficas

- Adair, J. (2000). *Como tornar-se um líder*. Nobel.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? Em Campos, B.P. (Eds.). *Formação profissional de professores no ensino superior/Cadernos de formação de professores* (pp. 21-30). Porto Editora. <https://pt.scribd.com/document/104544901/Professor-investigador-Que-sentido-Que-formacao-Isabel-Alarcao>
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. Em Alves, J. M. & Machado, J. (coords.). *Coordenação, supervisão e liderança – Escola, projetos e aprendizagens* (pp. 22-35). Universidade Católica Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2013). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Edições Almedina. 9789724054063
- Alves, J. M. & Cabral, I. (orgs.), Azevedo, D., Amaral, S., Cardoso, J., Costa, S., Cruz, R., Ferreira, M. L., Figueiredo, S., Freitas, M. J., Guimarães, A., Jesus, P., Lento, A., Lima, T., Lourenço, M. R., Maceda, D., Machado, I., Norton, N., Oliveira, C., Pinheiro, D., Ribeiro, J. (2018). *Inovação pedagógica e mudança educativa – Da teoria à(s) prática(s)*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. http://afc.dge.mec.pt/docs/publicacoes/FEP_UCP_2018_Inovacao_Pedagogica_e_Mudanca%20Educativa.pdf
- Amado, J. (2000). A Técnica da Análise de Conteúdo. *Revista Referência*, 5, pp. 53-63. https://rr.esenfc.pt/rr/index.php?module=rr&target=editionDetails&id_edicao=20
- Cardoso, A. (1992). As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26(1), 85-99.
- Amorim, C., Bidarra, M. G. & Barreira, C. (2018, out. 11-13). Práticas de autoavaliação das escolas de ensino artístico. Em *Atas do XIV Congresso SPCE Ciências, Culturas e Cidadanias* (pp. 16-23). Universidade de Coimbra. <http://www.spce.org.pt/assets/files/Actas%20do%20XIV%20Congresso%20SPCE%20-%20Coimbra%202018.pdf>
- Azevedo, J. M. (2005, dez. 13). Avaliação das escolas: Fundamental modelos e operacionalizar processos. Em *Atas do Seminário Avaliação das Escolas – Modelos e Processos* (pp. 15-95). Conselho Nacional de Educação.

<https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/754-avaliacao-das-escolas-modelos-e-processos>

- Azevedo, C., Oliveira, L., Gonzalez, R. & Abdalla, M. (2013, nov. 3-5). *A estratégia de triangulação: Objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo* [apresentação de artigo]. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Brasília, Brasil. <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ5.pdf>
- Baptista, I. (2011). *Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/848/1842>
- Bardin, L. (2018). *Análise de Conteúdo* (4ª ed.). Edições 70.
- Barreira, C., Bidarra, M. G. & Lázaro, J. P. (2019, dez. 19). Perceção dos professores sobre os processos de transferência das aprendizagens na formação contínua. *Indagatio Didactica*, 11(4), 139-152. <https://doi.org/10.34624/id.v11i4.10619>
- Barreira, C. & Oliveira, I. (eds.). (2021). *Supervisão e desenvolvimento profissional docente*. LE@D, Universidade Aberta. <https://doi.org/10.34627/leadw.2021.2>
- Benedito, N. (2007). *Centralização de sistemas educativos e autonomia dos actores organizacionais. Processos colectivos de interpretação das orientações centrais*. (Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal). <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7716/1/TESE%20DE%20NARCISO.pdf>
- Biklen, S. & Bogdan, R. C. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Braçais, P. (2019). *Supervisão pedagógica e autoavaliação de escolas – Um estudo a partir dos documentos estruturantes de uma escola secundária e de um agrupamento de escolas*. (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal). Repositório Institucional da Universidade Aberta.
- Burns, E. A. (2010, nov. 30). Developing email interview practices in qualitative research. *Sociological Research Online*, 15(4), 8. <https://core.ac.uk/download/pdf/6528227.pdf>
- Canário, R. (1999). O professor entre a reforma e a inovação. Em Colvara, L. D. (coord.). *Caderno de Formação de Professores Bloco 03 - Gestão Escolar* (vol. 2, pp. 66-83). Cultura Acadêmica. https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381297/1/caderno-formacao-pedagogia_24.pdf
- Cardoso, A. (1992). As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26(1), 85-99. <http://hdl.handle.net/10400.19/4159>

- Correia, A. P., Fialho, I. & Sá, V. (2015, nov. 28). A autoavaliação de escolas: tensões e sentidos da ação. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr.*(10), 100-105. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.10.535>
- Costa, J. A. & Trigo, J. R. (2008, out./dez.). Liderança nas organizações educativas: A direcção por valores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16(61), 561-582. <https://doi.org/10.25755/int.3404>
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas – Teoria e prática* (2ª ed.). Edições Almedina.
- Darling-Hammond, L. (2014, jun.). A importância da formação docente. *Cadernos Cenpec*, 4(2), 230-247. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.303>
- Delors, J. (2005). *Educação : Um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI* (9ª ed.). Asa.
- Duarte, T. (2009). A Possibilidade da investigação a três: Reflexões sobre triangulação (metodológica). *CIES e-Working Papers*, 60, 1-24. <http://hdl.handle.net/10071/1319>
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008, jan./jun.). Currículo e organização - As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo Sem Fronteiras*, 8(1), 5-16.
- Forte, A. M. (2009). *Colaboração e desenvolvimento profissional de professores: perspectivas e estratégias: Um estudo realizado numa EB2,3*. (Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal). [file:///C:/Users/clara/Downloads/Tese%20Doutoramento%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/clara/Downloads/Tese%20Doutoramento%20(2).pdf)
- Gaspar, M. I., Seabra, F. & Neves, C. (2012, jun. 1). A supervisão pedagógica: Significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3374>
- Gaspar, M. I. (Coord.), Carlos, A., Lamy, F., Seabra, F., Massano, L., Silva, P., Eira, R., Galante, S. & Henriques, S. (2019). *Supervisão em contextos de educação e formação*. Fundação Manuel Leão.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional*. Temas e Debates.
- Goleman, D. (2000). *Trabalhar com inteligência emocional* (3ª ed.). Temas e Debates.
- Gonçalves, C. (2017). *Implementação de projetos de autonomia: Entre discursos e práticas da liderança escolar*. (Tese de doutoramento, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal). https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7020/1/TD_CarlaGoncalves.pdf

- Lopes, A. M. (2011, set.). Observatório da vida nas escolas: Entre a universidade e a escola. *Diálogos em Educação*, 19(2), 77-87. <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/1499>
- Maia, A. C. (2020). *Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: Elaboração, aplicação e análise de conteúdo*. Pedro & João Editores.
- Martins, M., Rocha, R. & Vitorino, T. (2019, nov. 29). Comissão de autoavaliação: Valorização e participação dos docentes de educação básica e secundária. *Revistamultidisciplinar.com*, 1(2), 131-142. <https://doi.org/10.23882/V1N2>
- Mesquita, E., Formosinho, J. & Machado, J. (2012). Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. Em *Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar* (pp. 1-12). Universidade de Aveiro. https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6929/1/Elza%20Mesquita_ARTIGO_AVEIRO_2012.pdf
- Moreira, M. A. (2015, nov.). A supervisão pedagógica como prática de transformação: O lugar das narrativas profissionais. *Revista Eletrônica de Educação*, 9(3), 48-63. <http://dx.doi.org/10.14244/198271991380>
- Morgado, J. C. (2004, set./dez.). Liderança e autonomia: Impactos na mudança das práticas curriculares. *Contrapontos*, 4(3), 425-438. https://redib.org/Record/oai_articulo1115221-lideran%C3%A7as-e-autonomia-impactos-na-mudan%C3%A7a-das-pr%C3%A1ticas-curriculares
- Nóvoa, A. (1988, nov.). Inovação para o sucesso educativo escolar. *Aprender, Revista Superior de Educação de Portalegre*, 6, 5-9. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18305/1/Revista%20Aprender%206.pdf>
- Nóvoa, A. (2017, out./dez.). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>
- Oliveira, I. & Courela, C. (2014, dez 1). Mudança e inovação em educação: O compromisso dos professores. *Interações*, 9(27), 97-117. <https://doi.org/10.25755/int.3404>
- Pacheco, J. A. (2010). Avaliação externa das escolas: Teorias e modelos. Em *Atas do Seminário Avaliação Externas das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto* (pp. 1-12). Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/11718>
- Pedras, S. & Seabra, F. (2016, jul./dez.). Supervisão e colaboração: Contributos para uma relação. *Revista Transmutare*, 1(2), 293-312. <http://dx.doi.org/10.3895/rtr.v1n2.4379>
- Queiroga, C., Barreira, C. & Oliveira, A. (2019). *Supervisão pedagógica e desempenho docente*. Chiado Books.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2ª ed.). Gradiva.
- Ratislavová, K. & Ratislavjakub, J. (2014, out. 2). Asynchronous e-mail interview as a qualitative research method in the humanities. *Human Affairs*, 24(4), 452-460. <https://doi.org/10.2478/s13374-014-0240-y>
- Roldão, M. C. (2007a, set.). A formação de professores como objecto de pesquisa – Contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Revista Eletrônica de Educação*, 1(1), 50-118. <https://doi.org/10.14244/198271995>
- Roldão, M. C. (2007b, abr.). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>
- Roldão, M. C. (2012, jun. 1). Supervisão, conhecimento e melhoria – Uma triangulação transformativa nas escolas? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 7-28. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.n12>
- Roldão, M. C., Figueiredo, M., Campos, J., & Luís, H. (2009, set.). O conhecimento profissional dos professores – Especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2), 138-177. <http://hdl.handle.net/10400.21/2900>
- Seabra, F., Morgado, J. C. & Pacheco, J. A. (2012, jan.). Policies of accountability in Portugal. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 2(4), 41-51. <http://www.ijocis.org/FileUpload/ds144289/File/4.filipa.pdf>

LEGISLAÇÃO

- Lei n.º 31/2002. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/278027/details/normal?q=-+Lei+n.%C2%BA%2031%2F2002>
- Decreto Regulamentar n.º 2/2008. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-regulamentar/2-2008-386830>

DOCUMENTOS AUDIOVISUAIS

- Federação Nacional de Educação (2021, 14 janeiro). Que caminhos para a escola na pós-pandemia? Com a participação de Marçal Grilo. [Webinário] <https://www.facebook.com/fneduca/videos/168486131730102/>

FILME DOCUMENTÁRIO

- German, D. (realizador). (2012). *A educação proibida*. Maria Farinha Filmes.

SITES CONSULTADOS PARA APOIO (NÃO REFERENCIADOS)

<https://lead.uab.pt/projetos/observatorio-virtual-sobre-supervisao-pedagogica-e-autoavaliacao-das-escolas/>

<https://repositorioaberto.uab.pt/>

<http://www.esbocage.com/>

<http://aecondeixa.pt/>



***Follow up* sobre o impacto de um projeto de formação em
Supervisão Pedagógica em duas escolas de ensino regular**

Anexos

Clara Bonaccorso

Mestrado em Supervisão Pedagógica

2021/2022

Anexo I

Síntese dos nove cenários de supervisão pedagógica apresentados por Clara
Coutinho (2018)

Síntese dos nove Cenários de Supervisão Pedagógica apresentados por Clara Coutinho (2018)

O **cenário da imitação artesanal**, como o próprio nome indica, baseia-se na ideia do “artífice medieval” que passava a sua “arte” aos aprendizes que, por sua vez, a iam adquirindo através da imitação. Consiste, portanto, “em colocar os futuros professores a praticar com o mestre, o modelo, o bom professor, o experiente, o prático, aquele que sabia como fazer e transmitia a sua arte ao neófito.” (Alarcão & Tavares, 2013, capítulo 1, sp) Contudo, como alertam os autores, “a sua eficácia ou ineficácia dependia, fundamentalmente, da existência ou não dos referidos modelos.” (Alarcão & Tavares, 2013, capítulo 1, sp).

No **cenário da aprendizagem pela descoberta guiada** pretende-se, no cruzamento da teoria com a prática, que o futuro professor adquira conhecimento sobre diferentes modelos de aprendizagem e tenha, tanto quanto possível, a oportunidade de contactar com contextos educativos diversificados, não tanto com o intuito de observar o “bom modelo”, mas, sobretudo, com a intenção de desenvolver as capacidades de “observar, intuir e refletir” (Alarcão & Tavares, 2013, capítulo 1, sp), de modo a poder desempenhar “um papel ativo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica.” (Alarcão & Tavares, 2013, capítulo 1, sp)

No **cenário behaviorista** os futuros professores colocam em prática, sem a complexidade de estarem numa situação real de sala de aula, as aprendizagens (competências necessárias ao futuro professor) que lhes vão sendo ensinadas, através de sessões de microensino: pequenas aulas experienciais (preferencialmente filmadas) que, posteriormente, são sujeitas aos *feedbacks* dos colegas e do professore/supervisor. É um cenário que, além de ser descontextualizado das situações de ensino, percebe o professor “como um técnico de ensino, um executivo” (Alarcão & Tavares, 2013, capítulo 1, sp). No entanto, poderá ter interesse se for usada como uma “técnica auxiliar ao serviço de outros modelos de formação, de tipo pessoalista ou mais integrado.” (Alarcão & Tavares, 2013, capítulo 1, sp)

No **cenário clínico**, desenvolvido por Cogan, Goldhammer & Anderson, em meados do século XX, pretende-se que o professor seja “o agente dinâmico” dos seus processos de supervisão, cabendo ao supervisor a função de o apoiar na análise de problemáticas e reequacionamento das suas práticas. Neste cenário, o contexto de sala de aula, “a clínica” (herdada da supervisão efetuada em meio hospitalar/clínico), é o berço para a reflexão sobre as práticas pedagógicas, sendo a partir da observação e análise de situações reais e problemáticas que se vão reequacionando as práticas e o professor vai melhorando o seu desempenho.

O **cenário psicopedagógico**, desenvolvido por Stones (anos 80 do séc. XX), aproxima-se muito do cenário clínico, na medida em que ambos focam a importância da identificação e resolução de problemas na construção dos processos de ensino-aprendizagem e, em ambos os cenários, pretende-se que o professor desenvolva um papel ativo como agente de ensino. Contudo, neste cenário, a análise da prática pedagógica é enriquecida com uma “componente psicopedagógica de índole teórica” (Alarcão & Tavares, 2013, capítulo 1, sp) que visa “o desenvolvimento de um profissional informado e capaz de tomar decisões ajustadas” (Alarcão & Tavares, 2013, capítulo 1, sp).

No **cenário Pessoalista**, partindo-se da premissa de que há uma “relação entre o grau de desenvolvimento dos professores e a sua actuação pedagógica” (Alarcão & Tavares, 2013, capítulo 1, sp), acentuou-se a importância do desenvolvimento pessoal para a melhoria dos desempenhos profissionais. Neste sentido, a supervisão baseia-se, por um lado na promoção do “auto-conhecimento e no auto-desenvolvimento” (Alarcão & Tavares, 2013, capítulo 1, sp) e, por outro lado, foca-se “nas necessidades e preocupações sentidas pelo professor” (Alarcão & Tavares, 2013, capítulo 1, sp).

No **cenário reflexivo**, as estratégias de supervisão que lhe são associadas combinam “acção, experimentação e reflexão sobre a acção, [...] segundo uma metodologia do aprender a fazer, fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematização pela reflexão.” (Alarcão & Tavares, 2013, capítulo 1, sp). Neste cenário, a função do supervisor consiste em promover e orientar estes processos que, conforme Schön, citado por Alarcão &

Tavares (2013), ocorrem a um nível cognitivo, quando se convida os professores a refletirem sobre as suas práticas, mas alcançam o nível da metacognição, quando o âmbito da reflexão se situa na “reflexão sobre a reflexão na acção” (capítulo 1, sp), ou seja, quando consiste no pensar sobre o pensar. Uma capacidade “fundamental para se poder continuar em desenvolvimento ao longo da vida, quando a hétero-supervisão se transformar em auto-supervisão.” (capítulo 1, sp) e que em muito poderá contribuir para “o desenvolvimento da capacidade emancipatória do professor” (capítulo 1, sp).

O **cenário ecológico** baseia-se numa “abordagem ecológica do desenvolvimento profissional” (Alarcão & Tavares, 2013, capítulo 1, sp), desenvolvida por Alarcão & Sá Chaves (1994) e continuada por Oliveira-Formosinho (1997), que se sustenta numa abordagem reflexiva realizada “na linha de uma aprendizagem desenvolvimentista, humanista e socioconstrutivista” (Alarcão & Tavares, 2013, capítulo 1, sp). Neste sentido, pretende-se que o futuro professor tenha a oportunidade de contactar com diferentes experiências, feitas em contextos variados, desempenhando diferentes funções e interagindo com diferentes tipos de pessoas, instituições e situações. Promovendo-se, assim, a socialização, nomeadamente através das interações que se vão desenvolvendo “entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio que a envolve, também ele em permanente transformação” (Alarcão & Tavares, 2013, capítulo 1, sp), num processo contínuo, “inacabado, dependente das capacidades das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber e do ser, mas também do saber-fazer profissional e de saber estar, viver e conviver com os outros.” (Alarcão & Tavares, 2013, capítulo 1, sp)

O **cenário dialógico**, defendido por Waite (1995), sustenta-se numa supervisão dialógica e contextualizada ou *situacional*. Distingue-se pela importante função que se atribui ao “diálogo crítico” (Alarcão & Tavares, 2013, capítulo 1, sp) “na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da sua profissão.” (Alarcão & Tavares, 2013, capítulo 1, sp) Deste modo, acentua-se a dimensão política, emancipatória e transformadora das suas intervenções educativas, não só enquanto indivíduos, mas, sobretudo, ao nível do

coletivo dos professores em que “todos são parceiros da mesma comunidade profissional, interessados em inovar e provocar mudanças a nível educativo.” (Alarcão & Tavares, 2013, capítulo 1, sp). Neste âmbito, o supervisor deve estar sobretudo atento ao discurso dos professores, pois só através dele poderá descobrir o “seu pensamento e [o] modo como as suas teorias perfilhadas são, ou não, coincidentes com as suas teorias em uso.” (Alarcão & Tavares, 2013, capítulo 1, sp). Contudo, a sua grande função consiste em compreender o contexto/situação, olhando os professores “mais no colectivo do que na sua individualidade” (Alarcão & Tavares, 2013, capítulo 1, sp8), para poder atuar junto “do colectivo identitário dos professores e não numa concepção hierarquizada do supervisor em busca do que está a necessitar de correcção na actuação do professor.” (Alarcão & Tavares, 2013, capítulo 1, sp)

Anexo II

Pedido de autorização e de esclarecimento aos diretores das escolas para a realização da investigação

Ao Exmº Sr. Diretor da [REDACTED],
Professor [REDACTED]

Boa tarde,

Sou a Clara Bonaccorso e esta mensagem decorre de um contacto prévio realizado pela professora Isolina Oliveira.

Encontro-me a frequentar o mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta. A investigação para a dissertação que estou a desenvolver visa estudar o impacto das Oficinas de Formação organizadas no âmbito do Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas (OVSpA).

Para a concretização desta investigação foi elaborado um guião de entrevista (em anexo), supervisionado pela minha orientadora, professora Susana Henriques (em cc neste e-mail), estimando-se que a entrevista demore cerca de 30 minutos a preencher.

Solicitamos, assim, a sua colaboração, no sentido de responder à entrevista e de encaminhar o guião para os professores que frequentaram a oficina de formação em referência.

Logo que tenham respondido, por favor, enviem-no para este endereço de correio eletrónico.

Solicitamos que as respostas nos sejam enviadas até ao próximo dia 22 de maio (sexta feira).

Ficamos desde já ao dispor para algum esclarecimento ou informação adicional que entenda necessária e agradecemos antecipadamente a colaboração.

Com os meus melhores cumprimentos,
Clara Bonaccorso

Anexo III
Formulário da Entrevista

Guião da Entrevista

Esta entrevista enquadra-se numa investigação em curso no âmbito de uma dissertação do Mestrado em Supervisão Pedagógica, da Universidade Aberta, intitulada: Follow up sobre o impacto de um projeto de formação em Supervisão Pedagógica em duas escolas de ensino regular.

O objetivo é recolher informações junto dos participantes nas oficinas de formação do projeto Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas (OVSpA), relativamente ao entendimento e opiniões que estes têm sobre o impacto deste projeto na escola.

Para tal, a sua participação é muito importante, sustentará a construção de conhecimento que se pretende desenvolver e, por isso, pedimos que seja rigoroso nas suas respostas. Não existem respostas certas ou erradas, é a sua resposta que é válida para este estudo. Todas as informações recolhidas são anónimas, são tratadas em bloco e serão exclusivamente utilizadas para fins de investigação científica.

Muito obrigada pela colaboração.

I. Caracterização social

Indique, por favor os seguintes elementos:

- Idade
- Habilitações literárias – Licenciatura
 - Grau mais elevado e designação (se aplicável)
- Zona geográfica de trabalho
- Situação profissional
- Nº de anos no agrupamento de escolas / escola atual
- Cargos atuais

II. Impacto da formação em supervisão – OVSpA

No seu entendimento, como se define supervisão pedagógica?

Considera que a frequência da oficina de formação em supervisão pedagógica (no âmbito do OVSpA) alterou este entendimento? – por favor, explique e dê exemplos.

Após a oficina de formação houve alterações no contexto educativo e inovação? – Em caso de resposta negativa, indique as razões no seu entender / Em caso de resposta afirmativa, indique alguns exemplos ilustrativos dessas alterações.

Pensando ainda nas alterações, ou ausência delas, no contexto educativo e inovação e decorrentes da oficina de formação, como caracteriza o papel das lideranças neste processo? – lideranças de topo / lideranças intermédias.

Após a oficina de formação houve alterações nos níveis de interação entre os professores? – explique a sua resposta pensando em questões como a interdisciplinaridade e articulação curricular, a contextualização curricular, entre outras que lhe pareçam adequadas. Dê exemplos, por favor.

Ainda após a oficina de formação considera que houve alterações nos níveis de colaboração entre os professores após a oficina de formação? – por favor, explique a sua resposta e dê exemplos que clarifiquem.

Após a oficina de formação houve alterações nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola? – explique a sua resposta considerando aspetos em que tenha havido transformação, inovação... Dê exemplos, por favor.

Considera que houve alterações nas lideranças dos professores após a oficina de formação? – explique a sua resposta considerando os seguintes aspetos: estilos de liderança, práticas de liderança, contexto educativo, inovação... Dê exemplos, por favor.

Quais as marcas distintivas do projeto OVSpA (Observatório Virtual de Supervisão e Autoavaliação), quais a sua mais-valia, sustentabilidade e continuidade, (auto)avaliação de escolas, colaboração com Ensino Superior... Dê exemplos, por favor.

Muito obrigada pela sua colaboração!!
Clara Bonaccorso & Susana Henriques

Anexo IV

Interpretação dos resultados recolhidos nas respostas às entrevistas por email

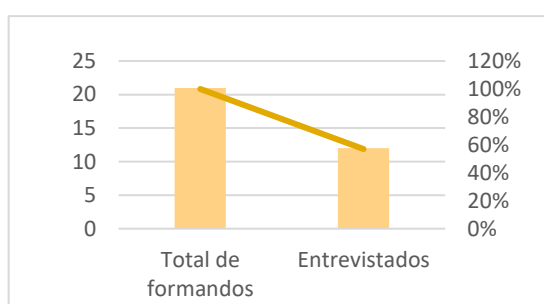
Análise e interpretação dos dados recolhidos na entrevista por e-mail

Parte I. Caracterização socioprofissional

1.1. Relação entre o número de participantes que frequentaram a formação e o número de participantes que aceitaram participar no estudo.

Entre os 21 formandos que frequentaram a oficina de formação em supervisão, 12 aceitaram participar neste estudo e responder à entrevista por e-mail.

Gráfico 1 – Relação dos participantes com o total de formandos

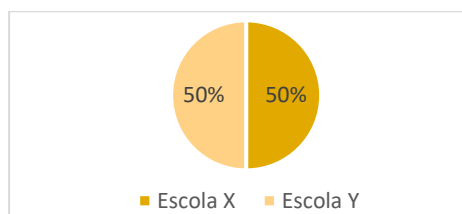


Fonte: Elaboração Própria

1.2. Localização geográfica

Nesta entrevista participaram doze dos vinte e um docentes que frequentaram a formação, seis trabalham na escola X, na zona geográfica do Centro, e os outros seis na escola Y localizada na margem sul da região de Lisboa.

Gráfico 2 – Distribuição dos participantes pelas escolas

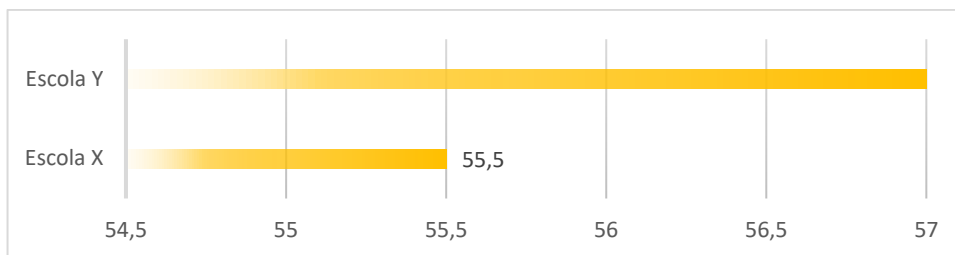


Fonte: Elaboração Própria

1.3. Idades dos participantes

Os participantes têm idades entre os 52 e os 62 anos. Sendo que na escola X a média de idades é de 55,5 anos e, na escola Y, é de 57 anos.

Gráfico 3 – Média de idades dos participantes

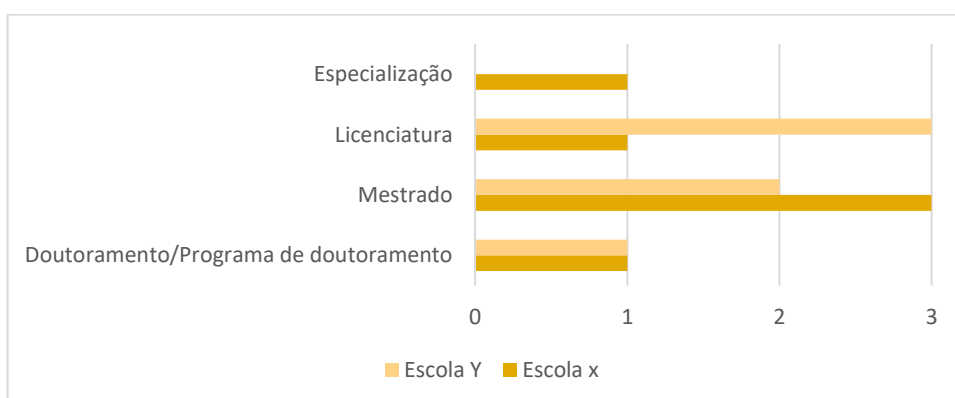


Fonte: Elaboração Própria

1.4. Habilitações literárias

As habilitações destes participantes oscilam entre a licenciatura e o doutoramento (Gráfico 4). No entanto a maioria (8 em 12) já possui doutoramento, mestrado ou uma especialização, indicando um nível de *expertise* elevado que poderá significar, conforme Darling-Hammond (2014), uma maior influência destes professores nas aprendizagens dos alunos, assim como nos processos de desenvolvimento profissional dos seus colegas. Realmente, verificamos que um professor fez uma especialização em supervisão pedagógica e formação de formadores e três professores desenvolveram os seus mestrados na área da supervisão pedagógica, o que, naturalmente, os terá colocado numa posição mais próxima da oficina que frequentaram. Por fim, será de salientar que os dois professores que têm doutoramento/frequentam programa de doutoramento são, também, os diretores das instituições em análise, situação que lhes conferirá, à partida, uma maior credibilidade e legitimidade de atuação junto dos diferentes atores da ação educativa, uma das condições necessárias, segundo Grilo (2002), *apud* Morgado (2004), para a ocorrência de transformações no seio das escolas.

Gráfico 4 – Habilitações literárias dos participantes

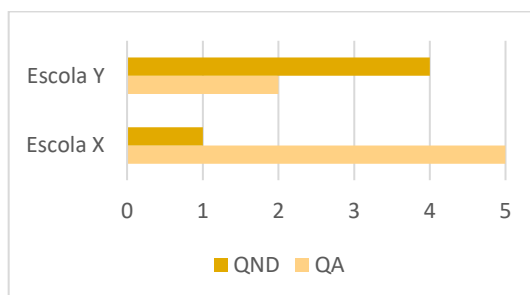


Fonte: Elaboração Própria

1.5. Situação Profissional

Relativamente à situação profissional dos participantes, verificamos que na escola Y existem mais professores do Quadro de Nomeação Definitiva o que poderá indicar uma maior estabilidade do corpo docente nesta instituição, uma das condições, indicadas por Grilo (2002), *apud* Morgado (2004), como essenciais para que ocorram transformações nas escolas.

Gráfico 5 – Situação profissional dos participantes

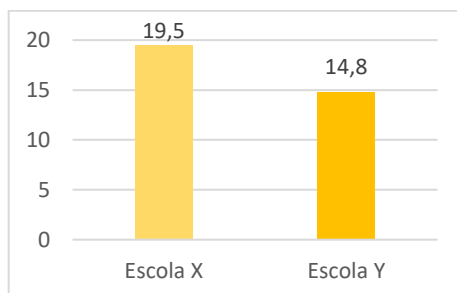


Fonte: Elaboração Própria

1.6. Número de anos que trabalha na instituição

Com exceção de um participante que trabalha há sete anos na instituição, todos os outros têm mais de dez anos de casa, o que torna provável que entre estes professores já se tivesse estabelecido alguma relação profissional. Na escola X, a média de nº de anos na escola é de 19,5 e, na escola Y, é de 14,8.

Gráfico 6 – Média do número de anos na instituição



Fonte: Elaboração Própria

1.6. Cargos de liderança desempenhados pelos participantes

No que diz respeito aos cargos de liderança desempenhados pelos participantes verificamos que para além de termos representados uma grande variedade de

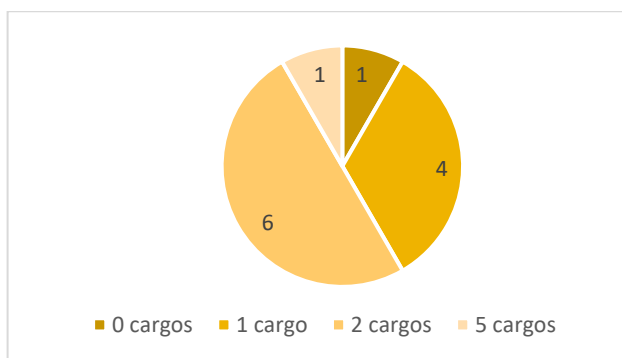
cargos (Quadro 1), a maioria dos participantes desempenha mais do que um cargo (Gráfico 7). Percebemos, através destes dados, que o grupo de docentes participantes do estudo desempenham cargos de liderança e têm uma forte participação na vida escolar.

Quadro 1 – Cargos desempenhados pelos docentes participantes

Escola X	Escola Y
<ul style="list-style-type: none"> - Um diretor da instituição (Presidente da Comissão administrativa provisória) - Um Vogal da Comissão Administrativa Provisória; - Um responsável do Plano de Formação - Um Coordenador do gabinete do aluno <ul style="list-style-type: none"> - Dois representantes de grupo - Quatro diretores de turma 	<ul style="list-style-type: none"> - Um diretor da instituição - Um elemento da EMAEI - Um coordenador da SADD - Um avaliador no âmbito da avaliação externa de desempenho docente - Um coordenador do jornal da escola - Dois coordenadores de departamento, - Um coordenador de área disciplinar - Um coordenador de diretores de turma - Dois diretores de turma

Fonte: Elaboração Própria

Gráfico 7 – Número de cargos desempenhados pelos participantes



Fonte: Elaboração Própria

Parte II. Impacto da formação em supervisão – OVSpA

1. Conceito de Supervisão Pedagógica

1.1. Entendimento sobre Supervisão Pedagógica

A análise das ocorrências permitiu-nos verificar que o entendimento expresso pelos participantes sobre o conceito de supervisão inclui aspetos que podem ser encontrados na revisão da literatura sobre o assunto, tais como:

- Supervisão pedagógica- conceito polissémico

Dois participantes referem o carácter polissémico do conceito e dão exemplos de diferentes concepções de supervisão. Nomeadamente, referem-se aos dois olhares antagónicos, referidos por Gaspar, Seabra e Neves (2012), que têm marcado as linhas de atuação da supervisão: uma que remete para um estilo mais diretivo e associado a funções de controlo e avaliação e outro direcionado para um estilo colaborativo fortemente associado ao desenvolvimento profissional dos professores e das instituições educativas. (Alarcão & Tavares, 2013)

Tabela 1 – Referências a concepções antagónicas de supervisão

Participantes	Ocorrências
EY8	– “Pode ter várias aceções, desde a supervisão [...] em cargos como as coordenações [...], à supervisão enquanto troca de saberes [entre] dois elementos.”
EX3	– “Há duas perspetivas sobre este conceito: um olhar de cima para baixo sobre o trabalho do outro, ou seja, de um superior hierárquico sobre alguém que ocupa um posto abaixo do seu; ou, um trabalho de colaboração desinteressada entre pares na mesma profissão.”

Fonte: Elaboração Própria

- Tipos de Supervisão Pedagógica

Um outro aspeto que se salienta nesta análise é o facto do tipo de supervisão, de estilo horizontal, defendida por muitos autores, ser o mais referenciado pelos participantes para definirem o que entendem por supervisão (Tabela 2). De facto, dos doze participantes que responderam à pergunta, verificámos que sete seguiam esta linha de pensamento para definirem o conceito de supervisão que, segundo Alarcão & Tavares (2013), deve converter-se num “processo permanente de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas” (sp) que tenha em vista o desenvolvimento profissional dos professores, dos seus alunos e de toda a comunidade educativa, a desenvolver-se num ambiente colaborativo, focado na partilha, na interajuda e na reflexividade sobre a ação educativa.

Tabela 2 – Referências à supervisão horizontal

Participantes	Ocorrências
---------------	-------------

EX2	– “Tem como significado a assunção de um compromisso profissional assente numa relação de confiança e visão de uma prática letiva partilhada entre pares.”
EX4	– É “uma atividade a desenvolver com os pares de acompanhamento e a monitorização da prática letiva.”
EY8	– “Enquanto troca de saberes, [passa] pelo estabelecimento de um plano, pela sua discussão, pela observação em sala de aula, seguida de uma troca de impressões sobre os pontos fortes e os aspetos a melhorar ou a aprofundar”

Fonte: Elaboração Própria

No entanto, o participante Y-ED7 /EDY7 (também um dos diretores de instituição) expressa uma opinião aparentemente contrária, ao referir que a supervisão, “se for somente um processo meramente colaborativo perde um pouco a sua função”, pois “implica sempre [...] um determinado grau de hierarquização.” Uma ideia que julgamos estar relacionada com o facto de a supervisão ser, segundo Alarcão & Tavares (2013), associada a processos “em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.” (sp)

Relativamente aos participantes que se posicionam numa perspetiva de supervisão horizontal, cinco focam a relação da supervisão com o desenvolvimento profissional (Alarcão, 2013), tal como apresentado na tabela 3.

Tabela 3 – Referências sobre a relação da supervisão com o desenvolvimento profissional

Participantes	Ocorrências
EX4	“Esta prática [...] deve proporcionar a melhoria do trabalho dos professores, para assim contribuir para uma Escola mais eficaz.”
EX6	– Usa “a observação, análise, reflexão e orientação, para o desenvolvimento profissional.”
EY9	– “A supervisão pedagógica e colaborativa é um motor que acelera o prazer de replicar e inovar o que se entende por ensino eficaz.”
EY8	– “Tem como primeira finalidade o desenvolvimento profissional dos professores com base no estudo e análise da sua atuação no espaço de maior impacto da atuação do professor, a sala de aula.”
EY12	“Contribui para a melhoria do desempenho profissional e pessoal dos intervenientes, bem como do desenvolvimento qualitativo da escola.”

Fonte: Elaboração Própria

O participante X-E6 foca a importância da clarificação das regras nos processos de supervisão, considerando que estes devem sustentar-se num “conjunto de procedimentos em que as regras devem ser muito claras para todos os participantes.”, o que nos remete para um dos dos *skills* interpessoais, identificados por Glickman (1985), *apud* Alarcão & Tavares (2013), como essenciais à figura do supervisor.

O participante X-E4 considera que a prática de supervisão “deve ter continuidade ao longo do tempo [...] para assim contribuir para uma Escola mais eficaz”, tal como Alarcão & Tavares (2013) que defendem que, nas escolas, as dinâmicas de supervisão, mesmo na ausência da figura do supervisor, devem desenvolver-se de modo continuado, ao longo da vida, “através de uma auto-supervisão ou da supervisão realizada no seio do grupo dos colegas.” (sp).

O participante Y-E11 entende que, “se os docentes não sentirem necessidade da ajuda de outros colegas, se não sentirem necessidade de mudar, de refletirem sobre os seus métodos e a sua prática, a supervisão não se generalizará”, aproximando-se do que defende Garcia (1999), *apud* Queiroga, Barreira e A. Oliveira (2019), a propósito do desenvolvimento profissional docente, ao considerar que “os adultos aprendem melhor quando sentem necessidade de dar resposta aos problemas do quotidiano” (p. 44)

O mesmo participante, acrescentando que “a supervisão deveria ser algo parecido com as equipas médicas que tentam, em conjunto, encontrar a solução para um problema” (Y-E11), remete-nos para o cenário clínico e psicopedagógico, apresentados por Alarcão & Tavares (2013), em que é dado um especial enfoque à identificação e resolução de problemas na construção dos processos de ensino-aprendizagem.

Dois participantes expandem e associam este conceito ao de “Escola aprendente/Professor reflexivo” (Tabela 4). Um tema bastante explorado por diferentes autores, entre os quais destacamos Alarcão & Tavares (2013), pela defesa que fazem de uma escola “mais situada, mais responsável e resiliente, mais flexível e livre, que designamos por escola reflexiva” (sp), que se investiga e se avalia, que se pensa a si própria, tendo em vista o desenvolvimento profissional

dos professores, dos seus alunos e de toda a comunidade educativa; e Alarcão (2001), na relevância que confere ao professor reflexivo para que aconteçam mudanças ao nível das inovações pedagógicas e da promoção da qualidade da educação, considerando que o professor deve adquirir “uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p. 2), numa perspectiva de investigação sobre as práticas pedagógicas que implica o desenvolvimento de “competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros” (p.6).

Tabela 4 – Referências sobre a relação da supervisão com a promoção do professor reflexivo/escola aprendente.

Participantes	Ocorrências
EY10	– “O conceito de supervisão remete para a conceção de professor reflexivo, e, sobretudo, para a necessidade da escola reflexiva, uma escola que pensa e que se avalia, que é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam. [É] uma atividade "holística" e um meio privilegiado para o desenvolvimento de saberes, atitudes e comportamentos. Aliás, o novo paradigma de educação sugere que se alargue este conceito para as perspectivas dinâmicas que abrangem toda a organização, apontando para uma escola reflexiva e uma instituição aprendente”.
EY12	– “É uma peça fundamental de desenvolvimento não só da prática docente, como também de toda a comunidade educativa, [...] e contribui para a melhoria do desempenho profissional e pessoal dos intervenientes, bem como do desenvolvimento qualitativo da escola. Permite as ações individuais e colaborativas de reflexão, observação, interação e conseqüente avaliação cujo objetivo é a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, das relações interpessoais, da organização escolar e de toda a comunidade educativa.” – “Permite as ações individuais e colaborativas de reflexão, observação, interação e conseqüente avaliação cujo objetivo é a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, das relações interpessoais, da organização escolar e de toda a comunidade educativa.”

Fonte: Elaboração Própria

Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional Docente

Três participantes (dois deles são os diretores) referem que o supervisor deve ser experiente e promover o desenvolvimento profissional dos professores (Tabela 5). O que nos remete para Alarcão & Tavares (2012), quando estes consideram que a

supervisão pode ser vista “como um processo em que um profissional, em princípio mais experiente, mais informado e conhecedor dos segredos da profissão, orienta outro profissional, no seu desenvolvimento profissional e humano” (sp).

Tabela 5 – Referências sobre a importância da experiência do supervisor

Participantes	Ocorrências
EX6	– “Os participantes [...] rentabilizam a visão habilitada e intencionalizada da interação, utilizando a observação, análise, reflexão e orientação, para o desenvolvimento profissional.”
EXD1	– Deve ser “alguém com mais conhecimento ou experiência profissional em determinada área profissional [que] interage com um ou mais docentes na escola, visando o seu desenvolvimento profissional.”
EYD7	– “O supervisor terá, à partida, mais experiência e [deve ser] reconhecido como um elemento de referência na sua comunidade educativa.”

Fonte: Elaboração Própria

Percepções sobre Supervisão Pedagógica

Quatro participantes referem a percepção negativa de supervisão entre os colegas que não participaram na formação e alguns apontam razões para este cenário, entre as quais se destaca a associação entre supervisão e a ADD. Dos professores que se pronunciaram sobre o assunto, nenhum concorda com esta associação (Tabela 6).

Tabela 6 – Referências sobre a percepção negativa de supervisão e a sua relação com a ADD

Participantes	Ocorrências
EX2	– “É um conceito continuamente associado ao processo avaliativo docente, com toda a carga negativa que daqui advém. É isto o que acontece nas escolas.”
EYD7	– “A supervisão, quer seja associada à observação da prática letiva, quer seja associada a uma ótica mais colaborativa ainda é assunto tabu para uma grande maioria dos professores. É necessário ainda fazer muito trabalho na destruição deste estigma.” – “A supervisão deveria ser definitivamente separada das questões relacionadas com a ADD.”
EY8	– “A supervisão não costuma ser muito bem vista nas escolas.”
EY11	– “Não é nem deve ser um policiamento [...]. Nas escolas, a palavra “assusta” e a maior parte dos colegas rejeita aulas assistidas por

	entender que elas serão uma maneira de “avaliar/classificar” o que fazem.”
--	--

Fonte: Elaboração Própria

Efetivamente, segundo Gaspar *et al.* (2019), a relação da supervisão com a avaliação “é responsável, em grande parte, pelas situações mais nebulosas no âmbito da supervisão” (p. 30). O que aconteceu, porque a supervisão pedagógica, crescendo no âmbito da formação inicial de professores (Alarcão & Tavares, 2013; Gaspar *et al.*, 2019; Gaspar, Seabra & Neves, 2012; e Roldão, 2012), esteve sempre associada a uma vertente de avaliação de cunho eliminatório, com efeitos na progressão da carreira. E, para além disso, conforme Roldão (2012), referindo-se ao caso português, a legislação que foi sendo criada nesse sentido acabou por manter a mesma lógica da formação inicial, combinando finalidades que juntam uma “intencionalidade de desenvolvimento profissional [com] uma lógica predominante de controlo, associada à avaliação do desempenho docente para progressão na carreira.” (p. 16). Situação que tem originado “níveis elevados de conflitualidade entre a administração e a classe docente” (p. 16) e cada vez menos *crédito* para a prática de supervisão pedagógica.

Supervisão – Carácter Obrigatório VS Carácter Voluntário

Por fim, apresentamos duas opiniões contrárias sobre a obrigatoriedade da supervisão (Tabela 7): o participante Y-ED7 (diretor da escola Y) considera que a supervisão deveria ser obrigatória, mas o participante Y-E8 expressa uma opinião contrária, deixando alguma margem para subentendermos alguma tensão a este nível.

Tabela 7 – Referências sobre duas opiniões contrárias sobre a obrigatoriedade da supervisão

Participantes	Ocorrências
EYD7	– “A supervisão no sistema educativo deveria ter carácter obrigatório.”
EY8	– “Muitas escolas implementam a supervisão pedagógica de forma coerciva, o que leva frequentemente a práticas colaborativas que de colaboração pouco mais terão que o nome.”

Fonte: Elaboração Própria

No entanto, segundo Roldão (2012), só se o “reforço constante da qualidade das práticas” (p. 24) for realmente integrado pelos professores e gerido “em autonomia pelos pares nas escolas, [se poderá] romper com o modo individualista e fechado da organização do ensino na qual todos fomos socializados e que se naturalizou na representação coletiva.” (p. 24) Conforme Alarcão & Tavares, será deste crescimento coletivo que podem surgir mudanças, ou seja, quando cada membro realiza aprendizagens “no contexto dos processos de interação com os outros” (sp).

1.1.1. Síntese das interpretações - Entendimento sobre Supervisão Pedagógica

A partir das ocorrências que recolhemos sobre o entendimento dos participantes sobre supervisão pedagógica, no ponto 1.1. da análise/interpretação desta entrevista, percebemos que o estilo de supervisão horizontal foi o mais referenciado pelos seus participantes. No entanto muitos outros aspetos, que podem ser encontrados na revisão da literatura sobre o assunto, foram focados, tal como apresentamos na Tabela 8.

Tabela 8 - Síntese das ideias recolhidas no ponto 1.1. da análise/interpretação da entrevista

Ocorrências	Referências bibliográficas	Aspetos que se salientam
Tabela 2	Alarcão & Tavares, 2013	A defesa por um estilo de supervisão horizontal.
Tabela 4	Alarcão, 2013	A importância da supervisão para o desenvolvimento profissional.
EX6	Um dos dos <i>skills</i> interpessoais, identificados por Glickman (1985), <i>apud</i> Alarcão & Tavares (2013), como essenciais à figura do supervisor.	A importância da clarificação das regras nos processos de supervisão,
EX4	Alarcão & Tavares, 2013	A importância da continuidade da prática de supervisão ao longo da vida.
EY11	Garcia, 1999, <i>apud</i> Queiroga, Barreira e A. Oliveira (2019)	A importância de a supervisão pedagógica ser sentida como útil pelos professores.
EY11	Alarcão & Tavares, 2013, <i>in</i> cenário clínico e psicopedagógico	A importância de um entendimento de supervisão pedagógica associada ao trabalho colaborativo

		que tenha em vista a resolução de problemas.
Tabela 9	Alarcão & Tavares, 2013	A relação da supervisão com a promoção do professor reflexivo/escola aprendiz.
Tabela 10	Alarcão & Tavares, 2013	A importância da experiência do supervisor.
Tabela 11	Alarcão & Tavares, 2013; Gaspar <i>et al.</i> , 2019; Gaspar, Seabra & Neves, 2012; e Roldão, 2012	A percepção negativa de supervisão e a sua relação com a ADD.
EYD7	Não encontramos referências	A supervisão deve ter um carácter obrigatório.

Fonte: Elaboração Própria

Relativamente à referência que defende a obrigatoriedade da supervisão pedagógica, na revisão da literatura não encontramos referências teóricas que defendessem a mesma ideia. No entanto, julgamos que esta ideia pode ser explicada, tendo em conta a marca histórica da supervisão pedagógica na Formação Inicial de Professores (Alarcão & Tavares, 2013; Gaspar *et al.*, 2019; Gaspar, Seabra & Neves, 2012; e Roldão, 2012) onde a supervisão atuava com um cunho obrigatório; e uma legislação que manteve a mesma lógica da formação inicial, combinando finalidades que juntam uma “intencionalidade de desenvolvimento profissional [com] uma lógica predominante de controlo, associada à avaliação do desempenho docente para progressão na carreira.” (Roldão, 2012, p. 16).

1.2. Exemplos de Alterações no entendimento sobre supervisão após a oficina de formação

Dos doze participantes que se pronunciaram sobre as alterações no entendimento sobre supervisão, oito revelaram ter alterado o seu entendimento sobre este conceito (quatro da escola X e quatro da escola Y) e, destes, cinco especificaram as diferenças entre o entendimento que tinham antes e o entendimento com que ficaram depois da formação (Tabela 9). Por fim, será de salientar que os quatro participantes que afirmaram não terem alterado o seu conceito de supervisão referiram que já antes partilhavam do conceito trabalhado na formação. Destes professores, dois (E2 e E8) tinham frequentado o ensino superior na área da

supervisão pedagógica, mas os outros dois (E6 e E10) não tinham tido formação nesta área.

Tabela 9 – Referências ao entendimento sobre supervisão: antes e depois da formação

Participantes	Ocorrências
EX2	– A formação “alargou horizontes e promoveu o sentimento profissional que a supervisão pode ser uma valia para o desconfinamento de um conservadorismo profissional solitário”.
EX3	– A formação permitiu que os formandos ficassem “mais atentos e críticos do próprio trabalho e desempenho”.
EX5	– Antes da formação, era associada a “uma certa carga inspetiva e punitiva”.
EYD7	– Antes da formação, era associada “a um processo mais hierárquico e menos colaborativo”.
EY9	– Depois da formação, “deixou de ter um significado negativo de avaliação punitiva e passou a ser entendida como uma ferramenta formativa na docência”.
EY10	– Depois da formação, passou a ser entendida “como uma plataforma comum de reflexão, de aprendizagem e integração de saberes e competências”.
EY12	– Depois da formação, “desmistificou-se a ideia pré-concebida de que [...] tinha como objetivo único a avaliação para efeitos de progressão na carreira”.

Fonte: Elaboração Própria

1.3. Exemplos de alterações no contexto educativo e inovação após a oficina de formação

Cinco participantes (três da escola X e dois da escola Y) entendem que não houve alterações no contexto educativo e inovação após a oficina de formação, que as intenções de mudança não chegaram a materializar-se ou não foram continuadas (Tabela 10).

Tabela 10 – Referências à escassez/descontinuidade de alterações no contexto educativo e inovação após a oficina de formação

Participantes	Ocorrências
EX2	– Embora tenha havido, por exemplo, “a intenção de promover uma relação didática pedagógica entre pares nas áreas das expressões e

	Matemática, a intenção não chegou a materializar-se em virtude de alteração de turmas, horários e docentes”.
EX3	– “O facto de o ano letivo ter sido interrompido devido à pandemia [...] não permitiu aferir essas diferenças”.
EX5	– Não houve alterações, pois “o volume de trabalho dos professores não deixa tempo, disponibilidade e energia para práticas reflexivas além das individuais”.
EY11	– “Não me parece que tenha havido a longo prazo. Foi momentâneo, durou o tempo da formação e depois diluiu-se.”
EY8	– “Verificaram-se algumas alterações [...] Não obstante, no ano letivo que se seguiu (2019/20), talvez pelo seu carácter excecional, não se aprofundou a dinâmica iniciada no ano anterior. Ainda foram sugeridas algumas iniciativas, que ficaram por concretizar.”

Fonte: Elaboração Própria

Os restantes professores entendem que houve alterações ou algumas alterações, que ocorreram, sobretudo, ao nível da cooperação docente, da interdisciplinaridade e da articulação curricular, tal como indicam as seguintes ocorrências apresentadas na Tabela 11.

Tabela 11 – Exemplos de Alterações no contexto educativo e inovação após a oficina de formação

Participantes	Ocorrências
EXD1	- A criação de parcerias entre “professores de Educação Musical e de Educação Visual e Tecnológica a preparar aulas de expressões no 1º Ciclo e a fazer observação recíproca de aulas.” supervisão que passou a assumir um “caráter eminentemente formativo, utilitário e como mais-valia profissional” (ED1 – Esc. X)
EX3	- “A observação de aulas de colegas de disciplinas diferentes, embora do mesmo ciclo de ensino, abriu novas perspetivas sobre as nossas metodologias em sala de aula e a nossa postura com os alunos.”
EX4	- A criação de parcerias num “pequeno trabalho que desenvolvi com um colega de grupo [possibilitou] a troca de ideias e a partilha de materiais bem como a discussão de pontos de vista diferentes sobre o trabalho que foi planeado.”
EX6	- “A naturalização da presença de pares e de coordenadores de grupo/departamentos na sala de aula reforçou práticas de trabalho colaborativo que acabaram por beneficiar processos de mudança e, também, de inovação.”
EY8	- “Verificaram-se algumas alterações, no sentido em que alguns dos professores que participaram na formação e tinham turmas em comum passaram a trabalhar mais frequentemente em conjunto,

	desenvolvendo alguns trabalhos de índole interdisciplinar e, nalguns casos até houve momentos de execução e avaliação de atividades em conjunto pelos professores.”
EY9	- A formação “potenciou o trabalho entre docentes que não são do mesmo grupo disciplinar.”
EY10	- “A reflexão na interação com os outros teve um potencial transformador [...]. A atitude reflexiva dos professores permitiu desenvolver essa mesma atitude nos próprios alunos, através das propostas de trabalho que lhes forem feitas, [como] a atividade que desenvolvi de forma interdisciplinar - debate generalizado a todos as turmas do ensino secundário – que permitiu, em certa medida, combater a fragmentação e a desarticulação do conhecimento e educar os alunos na autonomia. [...] As práticas de colaboração entre professores podem fazer nascer novas formas de implementar a mudança e inovação.
EY12	- “O desenvolvimento do trabalho [ocorreu] de forma menos individual e mais colaborativa, seguida de uma reflexão conjunta e conseqüente avaliação.”

Fonte: Elaboração Própria

As opiniões referidas pelos participantes sobre exemplos de alterações no contexto educativo e inovação após a oficina de formação referem-se, sobretudo, como já mencionado, a mudanças ao nível da cooperação docente, da interdisciplinaridade e da articulação curricular o que nos pareceram indicadores positivos, na medida em que vão ao encontro de uma *lógica da inovação*, defendida por Canário (1999), que decorre das interações que se estabelecem entre os professores, num ambiente criativo, e por se referirem a práticas que implicam, como defende Fullan (2007), citado por I. Oliveira e Courela (2014), uma “prática institucionalmente situada” (p.97), centrada “nas escolas, nas salas de aula e nas práticas dos professores” (p.97) e suportada pela reflexividade, mais concretamente no “questionamento de um coletivo docente que se [proponha] mudar as práticas de forma intencional” (p.97).

Contudo, um dos aspetos que mais se salienta nas ocorrências sobre esta temática consiste na falta de continuidade relativamente a estas inovações/mudanças devido a motivos variados já apresentados (Tabela 10), e, neste sentido, não as podemos considerar como “uma melhoria sensível, mensurável, deliberada [e] duradoura” (p. 92), aspetos essenciais que integram a definição de inovação

proposta por Huberman (1973), *apud* Cardoso (1992). De facto, segundo Fullan (2007), citado por I. Oliveira e Courela (2014), uma “mudança real envolve mudanças nas concepções e nos comportamentos, daí que seja tão difícil de obter” (p.107). Até porque, a inovação, entendida como “um processo e não [como] um fim em si mesma” (p.106), está vinculada a uma “disposição para inovar mas, também, para se aceitar a inovação na inovação” (p.106), num processo que, conforme Bolívar (2012), citado por I. Oliveira e Courela (2014), deve ser contínuo e implicar um forte compromisso das escolas para com a mudança. Assim, se algumas das respostas obtidas nos permitem verificar que alguns dos participantes revelam esta predisposição para a inovação, também nos apercebemos que esta tendência não se generalizou a todos os docentes da escola. Ou seja, se a formação abriu o caminho para a inovação como uma forma de mudança elaborada, uma mudança planificada com vista à melhoria da escola, segundo Glatter (1992), citado por I. Oliveira e Courela (2014), não nos pareceu que se tenha desenvolvido a 3ª fase desta mudança, a fase de “institucionalização ou estabilização, em que as alterações são constituídas em normas e rotinas, de modo a tornarem-se parte integrante do trabalho escolar.” (p.100), nem que se tenham modificado mentalidades de um modo significativo que permitisse uma transformação da cultura destas escolas.

1.4. Papel das lideranças – de topo e intermédias na operacionalização e/ou disseminação do conceito

Todos os participantes foram unânimes na importância que conferiram ao papel das lideranças (de topo e intermédias), não só para a operacionalização e/ou disseminação do conceito, mas também como “impulsionadoras dos estímulos para a mudança” (X-E3). Efetivamente, segundo Morgado (2004), para que haja uma renovação da escola, no sentido de se desenvolver uma gestão flexível do currículo, que combata a “uniformidade de soluções que tem caracterizado a generalidade dos sistemas educativos e tem concorrido para a inércia que prolifera no seu interior” (Morgado, 2004, p. 428), será preciso mobilizar os diferentes agentes educativos para uma participação autêntica. Para Fullan (2003), citado por Morgado (2004), tais propósitos implicam que “as escolas desenvolvam lideranças eficazes e se transformem em organizações de aprendizagem” (p. 428). E Grilo

(2002), citado pelo mesmo autor, considera que esta deve ser uma liderança “reconhecida e legitimada pelos distintos elementos da comunidade, capaz de assumir as suas responsabilidades administrativas e pedagógicas e de conduzir os destinos da instituição” (p. 429). Em ambas as escolas, este entendimento refletiu-se nas respostas dos participantes (Tabela 12). No entanto, como referem quatro participantes, os processos de supervisão não foram de fácil implementação (Tabela 13).

Tabela 12 – Entendimento sobre o Papel das lideranças – de topo e intermédias na operacionalização e/ou disseminação do conceito

Participantes	Ocorrências
EXD1	– “É crucial o envolvimento das lideranças intermédias nestes processos, pois isso contribui para o seu empoderamento como coordenadores”.
EX3	– “As lideranças [...] têm um papel fundamental, quer as de topo, quer as intermédias, pois umas delineiam o processo e as outras guiam-no e dão feedback do mesmo, adaptando-o ao contexto”.
EX6	– “O envolvimento das lideranças intermédias favoreceu a credibilização do respetivo papel e funções, dando a todos os docentes dos grupos [...] confiança e motivação”.
EY8	– O contributo dos líderes informais “para que as práticas de supervisão fossem encaradas de modo positivo” – “O facto de as lideranças terem entrado neste processo, aceitando expor-se, contribuiu para o estreitar de laços e melhorar a colaboração entre elementos do conselho pedagógico”.
EY10	– “As lideranças [de topo e] intermédias têm um papel importante na construção da prática reflexiva e de supervisão, nas escolas”.
EY12	– As lideranças são “o motor que orienta”.

Fonte: Elaboração Própria

Tabela 13 – Referências sobre as dificuldades das lideranças em implementarem processos de supervisão

Participantes	Ocorrências
EX2	– “Na minha instituição, os vários níveis de liderança assumiram a visão de supervisão, tentando elucidar, desmitificar e promover esta prática, [contudo] o objetivo do projeto não foi totalmente conseguido, [...] continuando a descrença que em nada contribui para a mudança de uma cultura profissional que persiste em olhar com desconfiança e

	alguma indiferença o valor acrescentado dado pela supervisão no quotidiano da prática docente.”
EY8	– “As lideranças de topo e as lideranças intermédias muito dificilmente conseguirão ter um papel muito relevante nesta vertente, a não ser que optem pela obrigatoriedade da prática da supervisão, posição que obviamente terá resultados nefastos”
EY9	– “Nem sempre as lideranças institucionais se revelam como orientadoras das mudanças”.
EY11	– Os processos de supervisão não são fáceis de implementar, pois “a cultura das escolas não passa pela supervisão”

Fonte: Elaboração Própria

Estas ocorrências deixam-nos duas impressões. Por um lado, transmitem a ideia de que as lideranças da escola se envolveram num projeto de supervisão pedagógica, adotando uma “visão de supervisão”, que, como verificámos no ponto 1.1. desta análise/interpretação sobre o entendimento dos participantes sobre Supervisão Pedagógica, é percecionada, na generalidade das ocorrências, como uma supervisão de carácter horizontal, baseada na cooperação entre os diferentes atores da ação educativa para a persecução de objectivos consensualizados entre todos. O que, na opinião de Gonçalves (2017), implica o desenvolvimento de práticas de liderança promotoras da construção de um projeto comum (neste caso de Supervisão Pedagógica/Autoavaliação de Escolas) a ser desenvolvido num ambiente de colegialidade, onde se desenvolvam relações de confiança e respeito entre todos. Contudo, por outro lado, estas ocorrências também marcam as dificuldades de operacionalização dos processos de liderança que, neste caso, se cruzam com os processos de supervisão pedagógica impulsionados pela oficina de formação em estudo. De facto, de acordo com Gonçalves (2017); Morgado (2004); e Roldão (2012), as escolas portuguesas revelam resistência às mudanças, sendo que nem a construção de uma cultura centrada na inovação, nem a implementação das lideranças escolares têm tido processos fáceis. Segundo Gonçalves (2017), isto acontece, sobretudo, em países (como Portugal) com políticas educativas mais centralistas, devido ao “conservadorismo das organizações” (p.22) que gera resistências quando se pretende “alterar os modos habituais de fazer as coisas já estabelecidos na cultura de ensino” (p. 22).

2. Alterações na interação entre os professores após a oficina de formação

2.1. Posicionamento dos participantes face ao aumento das interações estabelecidas entre os professores após a oficina de formação

Com exceção do participante X-E5, que entende não terem existido alterações nas interações entre os professores, pois considera que, a este nível, “mantém-se a que sempre existiu”, todos os outros participantes, de ambas as escolas, reconhecem que, entre os elementos que fizeram a formação houve um aumento das interações (Tabela 14).

Tabela 14 – Referências relativas ao aumento das interações entre os professores após a oficina de formação

Participantes	Ocorrências
EXD1	– “Os níveis de interação aumentaram”.
EX2	– Verificou-se “uma dinâmica mais ativa”.
EY8	–Verificou-se “algum aprofundamento da proximidade entre os professores que participaram na formação”.
EY9	– Houve “mais interesse [dos docentes] em colaborarem em tarefas pedagógicas”.
EY10	– “O trabalho interdisciplinar e de articulação horizontal tem sido uma constante nos diferentes conselhos de turma”.
EY12	– “O desenvolvimento do trabalho [ocorreu] de forma menos individual e mais colaborativa”.

Fonte: Elaboração Própria

Contudo, quatro destes professores consideram que o aumento das interações ocorreu, sobretudo, entre os elementos que fizeram a formação, não tendo havido generalização destas práticas aos restantes professores da instituição, ainda que, esporadicamente, se tenha estendido a outros professores (Tabela 15).

Tabela 15 – Referências relativas ao aumento das interações entre os professores que não frequentaram a formação

Participantes	Ocorrências
EXD1	– “Poucos outros professores aderiram”.
EX6	– “Não [ocorreu] a sua generalização”.
EY8	– O aumento das interações “estendeu-se, nalguns casos (não muitos) a outros docentes”
EY11	– “Teve algum impacto nos outros docentes que se mostraram curiosos, mas não passou de curiosidade. Os docentes continuam com receio de ver o seu trabalho

	exposto (instrumentos de avaliação, documentos, etc.) e receiam ainda mais a sua exposição em aulas.”
--	---

Fonte: Elaboração Própria

É um problema que, na opinião de Roldão (2012), estará associado a uma “cultura docente” (p. 11), de carácter individualista, pouco habituada a refletir sobre as práticas pedagógicas e muito relutante em abrir as suas aulas ao “olhar” dos seus pares. Contudo, conforme Canário (1999), uma vez que o funcionamento das escolas “decorre da ação e interação [entre os] respectivos atores” (p.68), também será preciso abandonar a ideia de que a mudança possa ser instituída pelo poder central e, posteriormente, executada, ao nível da escola, pelos professores. Segundo Nóvoa (1988), para que as mudanças sejam reais é necessário “criar as condições para que a inovação aconteça” (p. 7), sobretudo para que os professores se sintam beneficiados (ao nível do seu desenvolvimento pessoal e profissional) e queiram, efetivamente, participar nestas iniciativas.

2.2. Exemplos de alterações ao nível da interdisciplinaridade/articulação curricular

Em ambas as escolas, os exemplos dos participantes sobre as alterações ao nível da interdisciplinaridade/articulação curricular (Tabelas 16 e 17) convergem entre si e enquadram-se todos, conforme Alarcão & Tavares (2013), no âmbito das estratégias colaborativas de supervisão, entendidas “como um processo permanente de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas” que, segundo Alarcão (2001), podem contribuir para aumentar o conhecimento sobre o ato de ensinar, mas, também, para o desenvolvimento profissional dos professores e das instituições escolares e para o desenvolvimento institucional das suas escolas.

Tabela 16 – Referências relativas a exemplos de alterações ao nível da interdisciplinaridade/articulação curricular na escola X

Participantes	Ocorrências
EXD1	– O trabalho efetuado pelos “professores de Educação Musical e de Educação Visual e Tecnológica [na preparação de] aulas de expressões no 1ºciclo e [na] observação recíproca de aulas”.
EX2	– A “interação entre pares no sentido de um planeamento didático mais refletido e partilhado”.

EX3	– A “observação de aulas de colegas de disciplinas diferentes, embora do mesmo ciclo de ensino”.
EX6	– Os “pares de EV/ET e EM que realizaram observação recíproca de aulas e refletiram em conjunto para a melhoria da qualidade dessas aulas, quer ao nível dos desempenhos profissionais, quer ao nível das oportunidades que vislumbraram”. – O “trabalho interdisciplinar, com operacionalização da metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos, que abriram as salas de aula, passando estas a espaços de autonomia e integração curricular”.

Fonte: Elaboração Própria

Tabela 17 – Referências relativas a exemplos de alterações ao nível da interdisciplinaridade/articulação curricular na escola Y

Participantes	Ocorrências
EY8	– “Uma turma de 10º ano, em que o Português, o Inglês e a Matemática efetuaram uma atividade conjunta por iniciativa da professora de Matemática”.
EY9	– Uma maior “articulação curricular e interdisciplinaridade na execução de projetos”.
EY10	– “Após a oficina de formação, o trabalho interdisciplinar e de articulação horizontal tem sido uma constante nos diferentes conselhos de turma”. – Nesta instituição, “todos os conselhos de turma, dos 7º aos 12º anos, desenvolvem um projeto comum, interdisciplinar e de articulação horizontal”. – Há “projetos que envolvem a articulação e interdisciplinaridade entre ciclos (ensino básico e secundário), por ex.: Clube de Leitura, Oficinas de Filosofia, Clube de Jogos Matemáticos, projetos dinamizados por professores e alunos, voluntariamente”
EY11	– “Os docentes que fizeram a formação interagiram muito”
EY12	– Desenvolveram-se “projetos interdisciplinares, como o projeto “Timeline” (disciplinas de português e matemática) ou o projeto “Produção/ Apresentação de uma Tese” (disciplinas de português e filosofia).”

Fonte: Elaboração Própria

3. Alterações na colaboração entre os professores após a oficina de formação

3.1. Posicionamento dos participantes face ao aumento das colaborações estabelecidas após a oficina de formação

A recolha das ocorrências que obtivemos sobre o posicionamento dos participantes, face ao aumento das colaborações estabelecidas após a oficina de formação, são consentâneas com as opiniões manifestadas pelos participantes sobre o aumento das interações (analisadas no ponto 2.1. deste documento). Assim, com exceção do participante X-E5 que, coerente com a opinião que já havia manifestado sobre o aumento das interações, considera que não houve aumento nas colaborações que se estabeleceram após a oficina de formação e do participante X-E2 que referiu que esta alteração só se verificou “episodicamente”, os restantes participantes, de ambas as escolas, consideram que as colaborações aumentaram (Tabela 18).

Tabela 18 – Referências relativas ao posicionamento dos participantes face ao aumento das colaborações estabelecidas após a oficina de formação

Participantes	Ocorrências
EXD1	– “Os níveis de [cooperação] aumentaram entre [...] os pares de trabalho criados durante a formação, [mas] poucos outros professores aderiram.”
EX4	– “Posso considerara que sim, no entanto estava á espera de mais trabalho colaborativo. Mas, atendendo a que a formação apenas abrangeu um número restrito de professores do agrupamento, esta colaboração foi mais difícil de estender a colegas que não estavam motivados para o fazer.”
EX6	– “Houve sobretudo envolvimento dos formandos da oficina, não tendo ocorrido a sua generalização no Agrupamento. – “A oficina de formação conferiu propriedade a este tipo de interação, contribuindo para a motivação e para a qualidade do trabalho proposto e realizado.”
EY8	– “Aprofundou-se um pouco o nível de colaboração entre as disciplinas, pelo menos entre os docentes que participaram na formação, o que acaba por “contagiar” outros docentes.”
EY9	– “O grupo de docentes mostra-se agora com mais interesse em colaborar em tarefas pedagógicas em ambiente colaborativo.”
EY10	– “A colaboração entre os docentes que frequentaram a formação intensificou-se e o trabalho colaborativo é uma prática na escola.”
EY12	– “Os níveis de colaboração deixaram de ser só a nível disciplinar, alargando-se também a outras disciplinas.”

Fonte: Elaboração Própria

Contudo, é de salientar que, numa grande maioria, os participantes, de ambas as escolas, são unânimes ao frisarem que estas práticas não se generalizaram aos restantes professores da escola. Situação que o participante X-E4 procura explicar, pelo facto de a formação apenas ter abrangido “um número restrito de professores do agrupamento” o que, na sua opinião, inibiu a extensão das colaborações “a colegas que não estavam motivados para o fazer”.

Tendo por base estas ocorrências, verificamos que a oficina de formação teve um impacto ao nível do aumento das colaborações entre os professores que frequentaram a formação, mas essa influência não se generalizou aos restantes professores das instituições. O que nos faz supor que, até à data da recolha de dados, não havia uma cultura de cooperação instalada nas instituições em causa. Situação que, mais uma vez, vai ao encontro da opinião de Roldão (2012) quando esta refere que ainda prevalece nas nossas escolas uma “cultura docente” (p. 11), de carácter individualista, pouco reflexiva, pouco permeável à mudança e muito resistente em aderir à prática da observação de aulas. Entendemos, assim, que, nas instituições em estudo, não obstante o participante X-E6 tenha afirmado que já existia na instituição “grande tradição de colaboração”, as práticas de colaboração docente referenciadas pelos participantes parecem ter sido introduzidas nas instituições, através da oficina de formação em estudo, como uma inovação pedagógica. Assim, segundo Cardoso (1992), será natural que a inovação, como opositora ao que está instituído, embora possa recolher apoios, também gere situações de conflito. E I. Oliveira e Courela (2014), referem que os processos de mudança e de inovação, não são fáceis de concretizar, ocorrendo “com frequência um hiato entre as ideias inovadoras e a sua concretização” (p.100). Realmente, conforme Canário (1999), os processos de inovação devem ocorrer, na escola, pela alteração de atitudes e concepções, não só a nível individual, mas, sobretudo, coletivo que permitam “novas formas de ação, novos modelos relacionais e novas maneiras de pensar a ação coletiva” (p. 71). Situação que julgamos ainda não ser visível nas escolas em estudo relativamente à cooperação docente.

3.2. Exemplos de alterações ao nível da cooperação e da colegialidade entre professores

Neste caso, juntámos as duas subcategorias relacionadas com as alterações ao nível da cooperação e da colegialidade, pois as respostas dos participantes não nos permitiram fazer uma distinção entre os dois termos que estão estreitamente relacionados entre si. Em ambas as escolas, os exemplos de alterações ao nível da cooperação e da colegialidade curricular apontados pelos participantes são idênticos aos usados, no ponto 2.2. desta análise/interpretação (Tabelas 16 e 17), para ilustrar as alterações ao nível da interdisciplinaridade e da articulação curricular que, naturalmente, implicam relações de cooperação e de colegialidade. Referem-se a estratégias colaborativas de supervisão, como a observação de aulas, mas, sobretudo, à realização de vários tipos de trabalhos interdisciplinares, alguns com maior desenvolvimento ao nível da articulação curricular. No entanto, na escola Y, pudemos encontrar outros exemplos de cooperação apresentados na Tabela 19.

Tabela 19 – Referências relativas a exemplos de cooperação na escola Y

Participantes	Ocorrências
EYD7	– “Ajuda na elaboração de instrumentos de avaliação e vários materiais didáticos.”
EY8	– “Maior abertura e partilha de materiais pedagógicos”.

Fonte: Elaboração Própria

Em síntese: Na sua maioria, os participantes, de ambas as escolas, consideram que, depois da oficina de formação, houve um aumento das interações (Tabela 14) e das colaborações (Tabela 18) entre os docentes que frequentaram a formação. No entanto, como referido no ponto 3.2. desta análise/interpretação, nas duas escolas, os participantes referem exemplos iguais para ilustrar alterações do foro da interação e da colaboração.

4. Mudanças nas práticas pedagógicas após a oficina de formação

4.1. Posicionamento dos participantes face aos contributos da formação para a transformação das práticas pedagógicas

Relativamente aos contributos da formação para a transformação das práticas pedagógicas, as opiniões dos participantes são semelhantes em ambas as escolas e revelam que a formação em estudo, embora tenha dado origem a

experiências pedagógicas que foram concretizadas (sobretudo no âmbito da interdisciplinaridade e da supervisão pedagógica) e tenham permitido uma maior receptividade à inovação/mudança das práticas pedagógicas, conforme a opinião da grande maioria dos participantes, não possibilitou a transformação das práticas pedagógicas e as mudanças que aconteceram ficaram circunscritas ao grupo de formandos que participaram na oficina, não se generalizando aos restantes colegas. Tal como se pode observar nas tabelas 20 e 21 em que se separam as ocorrências relativas a opiniões em que se considera que a formação contribuiu para a transformação das práticas pedagógicas, das ocorrências que revelam ausência de mudanças de práticas ou que estas não se generalizaram aos professores que não frequentaram a formação.

Tabela 20 – Referências relativas aos contributos da formação para a transformação das práticas pedagógicas

Participantes	Ocorrências
EXD1	– “A receptividade à inovação aumentou, particularmente nos formandos desta oficina. [...] A mudança deixou de ser tão rejeitada e passou a ser encarada como uma oportunidade de aprender para ensinar melhor”
EX6	– Adotaram-se “rotinas de intervenção colaborativa”
EY8	– “A tendência aponta para o desenvolvimento de atividades em que diferentes disciplinas participam, [havendo], por isso, uma maior abertura e interação entre os elementos dos conselhos de turma”.
EY9	– “As experiências partilhadas estão a ser replicadas e existe maior flexibilidade na participação de projetos que envolvem diferentes disciplinas e agentes escolares”
EY10	– “As experiências pedagógicas são frequentes e têm continuidade”.

Fonte: Elaboração Própria

Tabela 21 – Referências relativas à ausência de mudanças nas práticas pedagógicas/generalização de novas práticas

Participantes	Ocorrências
EX2	– “No contexto do agrupamento não foram notórias práticas pedagógicas de realce ou modelo a seguir”.
EX3	– A interrupção do funcionamento da escola, devido à pandemia, impossibilitou essa alteração.”
EX5	– Não se observou “nada de notório.”
EYD7	– “As práticas pedagógicas são sempre mais difíceis de alterar”.

EY8	– “As alterações dão-se muito lentamente”. “Não [aconteceram] em todas as turmas nem com todos os professores”.
EY10	– “As alterações aconteceram, mas parcialmente. [...] A prática da supervisão não se [generalizou] a todo o corpo docente.”

Fonte: Elaboração Própria

Efetivamente, a transformação das práticas pedagógicas é um dos planos em que se revelam mais resistências dos docentes à mudança. O que acontece, na opinião de Roldão (2007a), porque a introdução de novos conceitos pedagógicos transformadores das práticas pedagógicas, tais como o trabalho por projetos, a diferenciação pedagógica, a contextualização curricular, a interdisciplinaridade, tem sido feita por decreto e não pela *vontade* dos professores. Ou seja, quando estes conceitos chegam à escola, em forma de normativos teóricos, são, desde logo, assumidos “como correctos e incontestáveis e conseqüentemente como alguma coisa que o professor “tem de cumprir”” (p.66), em vez de constituírem uma parte integrante do seu saber profissional, passível de ser mobilizado em função do contexto educativo com que se depara.

4.2. Exemplos de mudanças ao nível da transformação das práticas pedagógicas e da inovação

Numa primeira análise das entrevistas, em que distribuámos as ocorrências pelas diferentes subcategorias de forma a podermos ilustrá-las com a opinião dos participantes, verificámos que, neste tópico, as duas subcategorias inicialmente criadas (Exemplos de mudanças que tenham ocorrido ao nível da transformação das práticas pedagógicas & Exemplos de inovações que tenham ocorrido na escola depois da oficina de formação) foram preenchidas exatamente com as mesmas ocorrências e, por isso, juntámo-las numa só. Verificámos, ainda, que todos os exemplos que cabem nesta subcategoria são os mesmos que os participantes usaram para ilustrar as mudanças desenvolvidas nas escolas ao nível das práticas colaborativas e da interdisciplinaridade, já enunciados nos pontos 2.2. e 3.2. desta análise/interpretação.

5. Alterações nas lideranças após a oficina de formação

5.1. Posicionamento dos participantes face aos contributos da formação para as alterações nas lideranças

Em ambas as escolas, o balanço sobre a opinião dos participantes, relativamente a alterações nas lideranças que tenham ocorrido depois da formação, indica que a grande maioria dos participantes de ambas as escolas ou não sabem responder ou consideram não terem existido alterações a este nível. Na escola X, as razões mais referenciadas para justificar este fenómeno referem-se à mudança nas lideranças que ocorreu na instituição (Tabela 22).

Tabela 22 – Referências relativas às alterações nas lideranças na escola X

Participantes	Ocorrências
EXD1	– “Houve mudanças nas lideranças pelo que não me é permitido responder com propriedade a esta questão”.
EX3	– “Devido à alteração do modelo de gestão, houve uma total alteração das chefias e das pessoas que as desempenhavam.”
EX5	– “Não, mas as lideranças mudaram este ano.”

Fonte: Elaboração Própria

Na escola Y, o participante Y-E8 entende que o facto de as lideranças terem entrado neste processo (oficina de formação) é, desde logo, um contributo para melhorar a colaboração e as relações na instituição, mas, por outro lado, considera que, para que o impacto da formação fosse maior, seria importante capitalizar as potencialidades das lideranças informais e integrar mais professores no projeto. Os restantes participantes pensam que não houve alterações ao nível das lideranças ou que estas não foram significativas (Tabela 23).

Tabela 23 – Referências relativas às alterações nas lideranças na escola Y

Participantes	Ocorrências
EY8	– “É difícil de observar. Nesta escola, as lideranças informais têm uma grande relevância e são por vezes inovadoras. Seria talvez necessário que houvesse mais professores a integrar o projeto e a participar na formação para que o impacto fosse maior.” – “O facto de as lideranças terem entrado neste processo, aceitando expor-se e iniciar um processo de desenvolvimento profissional, contribuiu para o estreitar de laços e melhorar a colaboração entre elementos do conselho pedagógico.”
EYD7	– “Essas alterações não foram significativas.”

EY9	– “Não.”
EY11	– “Não notei que tivesse havido muitas mudanças porque os docentes da escola não são muito recetivos a mudança e as mudanças devem ser feitas com calma na educação.”
EY12	– “Neste âmbito não tenho nada a observar.”

Fonte: Elaboração Própria

5.2. Alterações nos estilos e nas práticas de liderança

Neste tópico, tendo em conta que os participantes não distinguiram entre alterações nos estilos e alterações nas práticas de liderança, usando os dois termos de forma indistinta, juntámos as duas subcategorias numa só. No entanto, em ambas as escolas, e em conformidade com a opinião de uma grande maioria de participantes que entende não terem existido alterações a este nível, não foram muitos os exemplos sobre as mudanças realizadas nas práticas e nos estilos de liderança. Ainda assim, conseguimos retirar alguns indícios de mudanças (Tabela 24).

Tabela 24 – Referências relativas a alterações nos estilos e nas práticas de liderança

Participantes	Ocorrências
EXD1	– “Uma maior vontade e responsabilidade [das lideranças] em conhecerem o trabalho dos docentes que pertencem às estruturas que coordenam”.
EX4	– “Maior possibilidade de mostrar o trabalho dentro do grupo e partilha de procedimentos que ajudam a incrementar o sucesso dos alunos”.
EX6	– “Aumentaram e tornaram-se mais visíveis as intervenções dos líderes que frequentaram a oficina, no seio dos grupos que coordenam, adotando-se rotinas de intervenção colaborativa”. – “As lideranças [agiram] com firmeza, mas também inspirando confiança e clarificando os objetivos e os procedimentos.” – “O envolvimento das lideranças intermédias favoreceu a credibilização do respetivo papel e funções, dando a todos os docentes dos grupos [...] confiança e motivação.”
EY10	– “As lideranças intermédias têm um papel importante na construção da prática reflexiva e de supervisão, nas escolas. Por outro lado, as lideranças de topo também assumiram essa função. Na nossa escola a oficina de supervisão contou com a participação do diretor, membros da direção, elementos do conselho pedagógico e outros docentes.”

Fonte: Elaboração Própria

Assim, sendo que estes exemplos não são suficientes para definir uma mudança ao nível dos estilos e das práticas de liderança que tenham ocorrido nas instituições depois da oficina da formação, verificamos que, conforme Gonçalves (2017), estas ocorrências poderão enquadrar-se num estilo de liderança mais flexível, em oposição a uma “doutrina do comando e controlo” (Gonçalves, 2017, p. 26), pois se, por um lado, indicam uma preocupação das lideranças em conhecerem o contexto em que estão inseridas para nele, supomos, poderem atuar de um modo mais assertivo e capaz de envolver os docentes com que vão trabalhar, numa “perspectiva de liderança que [coloque] em destaque os valores e as pessoas, ou as pessoas unidas em torno de valores” (Costa & Trigo, 2008, p. 567); por outro lado, referem-se a práticas que pretendem manter os membros da comunidade educativa atualizados e conectados uns com os outros (Morgado, 2004). Um aspeto essencial para, conforme Gonçalves (2017), se conseguir envolver os professores na construção de uma cultura comum e específica do contexto em que se inserem, numa lógica de colaboração entre todos os participantes.

6. Marcas distintivas do Projeto OVSpA

6.1. Posicionamento dos participantes face à sustentabilidade e à continuidade do projeto OVSpA

A maioria dos participantes deste estudo, sobretudo os da escola Y, realçam a importância da colaboração com o ensino superior para a sustentabilidade e para a continuidade do projeto (Tabela 25).

Tabela 25 – Referências à importância da colaboração com o ensino superior

Participantes	Ocorrências
EXD1	– “A ligação ao ensino superior é essencial para que a formação perdure e tenha oportunidade de se materializar e naturalizar no trabalho diário dos docentes.”
EX4	– “A colaboração com o Ensino Superior é imperativa, pois a investigação vai ao terreno: recolhe dados, solicita colaboração e induz a reflexão.”
EX6	– A oficina confere um “suporte científico robusto às intervenções na escola”.
EYD7	– “[Uma das] marcas distintivas foi a participação do ensino superior no processo”.

EY8	– “O facto de este tipo de projeto se integrar num estudo universitário vem [...] acrescentar algum fundamento teórico e trazer a mais-valia do aconselhamento”.
EY9	– “A colaboração com o ensino superior”. – “O contacto mais próximo com as novidades pedagógicas.”
EY10	– “Permitiu a reestruturação de práticas e refletiu o jogo entre o rigor científico e a dimensão relacional.”
EY11	– “As escolas ganham sempre em ser acompanhadas pelo ensino superior.”
EY12	– “A colaboração com o ensino superior que se entende como uma mais-valia a todos os níveis.”

Fonte: Elaboração Própria

Realmente, a relação com o ensino superior, apontada pela maioria dos participantes como um dos aspetos de maior relevância para a sustentabilidade e para a continuidade do projeto OVSpA, encontra-se exatamente na génese do próprio projeto, uma vez que foi desenvolvido pela U-Aberta e pela Universidade de Coimbra em parceria com as duas escolas/agrupamentos do ensino público que estamos a analisar, em função de fundamentos que, conforme Gaspar *et al.* (2019), sustentam-se num conceito de observatório focado nos processos, desenvolvido numa “lógica de colaboração, assente numa relação mais próxima com o contexto” (p.219) que possibilite uma “observação sistemática da realidade, com vista à produção e disseminação de conhecimento válido, orientado para a transformação da realidade” (p. 219), e seja “entendido como espaço de investigação” (p. 215) que permita “uma íntima relação entre investigação e intervenção, e entre os investigadores e os participantes da investigação.” (p. 219).

Todavia, nesta análise/interpretação destacam-se três outras características identificadas como importantes para a sustentabilidade e para a continuidade do projeto OVSpA: a capacitação e empoderamento das lideranças, a desmistificação do conceito de supervisão e o envolvimento de mais professores no projeto (Tabela 26).

Tabela 26 – Referências a características importantes para a sustentabilidade e para a continuidade do projeto OVSpA

Participantes	Ocorrências
---------------	-------------

EX2	– “A continuidade /viabilidade deste projeto terá como base a capacidade de uma ação formativa no terreno com um objetivo muito definido de esclarecimento e desmistificação do conceito de supervisão”.
EX4	– “É um projeto que tem possibilidade de ter continuidade se se envolverem mais professores.”
EX6	– A continuidade /viabilidade deste projeto depende “da capacitação e «empoderamento» dos líderes das escolas”.
EY8	– “Seria talvez necessário que houvesse mais professores a integrar o projeto e a participar na formação para que o impacto fosse maior.” – “Um dos aspetos que contribuiu para que a escola visse a formação realizada como positiva foi o facto de nela terem participado [...] líderes informais [que] contribuíram para que as práticas de supervisão fossem encaradas de modo positivo”.

Fonte: Elaboração Própria

A importância das lideranças, nomeadamente das lideranças informais, foi focada por um dos participantes como um aspeto de relevo para a continuidade e para a sustentabilidade do projeto OVSpA. Sendo de salientar que, no ponto 1.4. desta análise/interpretação, já havíamos verificado uma opinião generalizada dos participantes para percecionarem as lideranças como agentes de mudança. Uma opinião igualmente defendida por Morgado (2004) quando este se refere à importância das lideranças formais, mas também das lideranças informais, para a “dinamização pedagógica da escola” (p.432) e para a “reconversão da escola atual” (p. 432).

De facto, uma das marcas que distinguem a oficina de formação em análise é o facto de esta ter incidido sobre os diretores das escolas e outros professores identificados como lideranças intermédias ou informais, pretendendo-se capacitá-los para a supervisão e liderança pedagógica, que favorecessem altos níveis de intervenção na vida escolar e que possibilitassem a expansão e a continuidade do projeto OBSvA nas instituições escolares. Efetivamente, se, conforme Gaspar *et al.* (2019), mantivermos uma ideia de observatório em que a produção e a disseminação de conhecimento são orientadas para a transformação da realidade, verificamos que as relações que os investigadores conseguem estabelecer com os parceiros que estão no terreno são a chave do sucesso. Isto, “na consideração de que um processo de mudança efetiva e capaz de gerar inovação é aquele que

se desenvolve no interior das escolas, de baixo para cima, com a participação dos professores” (pp. 213-214).

Por outro Lado, a desmistificação do conceito de supervisão, associada a um processo de formação a desenvolver no terreno é, na opinião de um dos participantes, um dos aspetos a considerar para a continuidade e viabilização do projeto OBVSpA. De facto, conforme Lopes, Bidarra & Barreira (2016), citados por Barreira, Bidarra, & Lázaro (2019), antes de se “proceder a intervenções formativas” (pp. 142-143), é essencial compreender quais são “os fatores suscetíveis de influenciar a transferência das aprendizagens” (p.142) para os contextos reais de trabalho, de tal maneira que se possa atuar “com base naqueles que a promovem ou a inibem.” (p.142). E, em conformidade com esta ideia, antes da realização da oficina de formação, foi aplicado um questionário aos participantes acerca das suas conceções sobre supervisão pedagógica que, conforme verificámos no ponto 1.2. desta análise/interpretação, sofreram alterações positivas após os participantes terem frequentado a formação. Contudo, como referem os participantes, esta mudança ainda não se estendeu aos restantes colegas que não frequentaram a formação. Situação que nos remete para as dificuldades de implementação destes processos amplamente referenciadas pela literatura. De facto, tal como sublinhámos, no ponto 1.1. desta análise/interpretação e desenvolvemos no ponto 3.1. da dissertação, são vários os fenómenos que bloqueiam esta prática e geram uma tendência para que esta seja percecionada de um modo negativo. A desorientação e incertezas no uso e aplicação do conceito, originadas pela indefinição do seu foco de análise (Roldão, 2012) e pela polissemia do termo (Gaspar *et al.*, 2019), o facto de ser associado a “profissionais que têm um “saber limitado” e não [os] que já estão em “plena autonomia” (Roldão, 2012, p. 14) e a sua relação com a avaliação com efeitos para a progressão na carreira docente (Roldão, 2012). São aspetos que terão de ser ultrapassados para que a supervisão passe a ser entendida e usada como uma ferramenta ao serviço da melhoria dos desempenhos e das práticas pedagógicas. Mas, como a mudança de mentalidades não é decretável, é preciso, como referem dois participantes, que mais professores aceitem envolver-se neste tipo de projetos, pois, deste modo, poderão vivenciar o processo, sentir e refletir sobre a sua utilidade e, de um modo consciente, decidir

sobre o seu valor no âmbito do desenvolvimento profissional e das suas potencialidades para o desenvolvimento de toda a comunidade educativa.

6.2. Exemplos de mais valias da formação para a (Auto)Avaliação de Escolas

Na escola X, foram dados alguns exemplos sobre as mais valias da formação para a (Auto)Avaliação de Escolas. Neste sentido, verificámos que a oficina apoiou diretamente os professores em projetos realizados na esfera da supervisão e da autoavaliação e promoveu a partilha e a reflexividade sobre as práticas pedagógicas (Tabela 27).

Tabela 27 – Referências de exemplos sobre as mais valias da formação para a (Auto)Avaliação de Escolas na escola X

Participantes	Ocorrências
EX2	– Foi um “apoio e incentivo direto a projetos no âmbito da supervisão e autoavaliação”.
EX3	– “Tornou-nos mais atentos e críticos do nosso próprio trabalho e desempenho ao vermos o trabalho de outro profissional e ao estarmos recetivos ao seu olhar sobre o nosso trabalho”.
EX4	– Permitiu apontar as “linhas de ação a melhorar”. – “Proporcionou reflexão mais alargada entre diferentes grupos de professores sobre a supervisão e a necessidade de se analisar e discutir temas fundamentais do ensino”.
EX5	– Conferiu uma maior “abertura para uma prática pedagógica mais reflexiva, descomplexada e partilhada”.

Fonte: Elaboração Própria

No entanto, na escola Y, apenas um participante se refere diretamente sobre o assunto ao considerar “relevante a contribuição que este projeto possa trazer à autoavaliação de escola” (Y-E8). Será o mesmo participante que evoca a observação de aulas, aqui enquadrada como exemplo de uma estratégia para a (Auto)avaliação de Escolas, como uma mais-valia da formação, na medida em que esta “contextualiza e fundamenta uma prática muito difícil de operacionalizar nas escolas e que terá impacto nos resultados dos alunos, já que melhora o desempenho dos docentes” (Y-E8). Contudo, será de salientar que, conforme mensagem enviada por este mesmo participante, no âmbito da interatividade proporcionada pelas entrevistas por e-mail, ficámos a saber que a escola Y não

realizou a parte da oficina relativa à (Auto)avaliação de Escolas. Situação que poderá explicar a falta de referências sobre o tema por parte dos participantes desta escola/agrupamento.

Assim, nesta análise/interpretação, seguindo as opiniões dos participantes da escola X (por terem sido os que frequentaram a formação em Autoavaliação de escolas), relativamente às mais-valias da formação para a (Auto)Avaliação de Escolas, verificámos que o apoio da oficina de formação dado aos projetos de autoavaliação da escola/agrupamento desenvolveu-se no âmbito da partilha de olhares sobre o desempenho profissional e da promoção da reflexividade sobre as práticas pedagógicas. Efetivamente, como alertam Correia, Fialho & Sá (2015), para que se coloque a autoavaliação das escolas ao serviço da melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, é preciso desenvolver processos de autoavaliação que envolvam os diferentes intervenientes da ação educativa na construção de um ambiente colaborativo, criativo e reflexivo, que lhes permita identificar as boas práticas da instituição, assim como as áreas a melhorar (Amorim, Bidarra & Barreira, 2018, p.17). Realmente, como refere Canário (1999), as verdadeiras mudanças e a reinvenção da escola surgem dos “processos de aprendizagem coletiva, de novas formas de ação, novos modelos relacionais e novas maneiras de pensar a ação coletiva” (p. 71). Trata-se de uma atividade reflexiva complexa que, conforme Alarcão (2014), “não se pode confinar ao professor, tem de alimentar-se da atmosfera que se respira na escola” (p. 28). Sobretudo, se pretendermos, como Queiroga, Barreira e A. Oliveira (2019), que o processo de avaliação docente passe a ser “entendido por todos como necessário e integrador de uma política escolar concertada e dirigida para o desenvolvimento profissional do docente e da escola como um todo” (p. 35).

6.3. Exemplos de mais-valias na colaboração com o ensino superior

Na escola X, três participantes deram exemplos sobre as mais valias da colaboração entre as escolas e o ensino superior (Tabela 28).

Tabela 28 – Referências de exemplos sobre as mais valias na colaboração com o ensino superior na escola X

Participantes	Ocorrências
EXD1	– “A ligação ao ensino superior é essencial para que a formação perdue e tenha oportunidade de se materializar e naturalizar no trabalho diário dos docentes.”
EX4	– “A investigação vai ao terreno: recolhe dados, solicita colaboração e induz a reflexão”.
EX6	– A oficina confere um “suporte científico robusto às intervenções na escola”.

Fonte: Elaboração Própria

Na escola Y, também surgiram ocorrências sobre as mais-valias da colaboração das escolas com o ensino superior (Tabela 29).

Tabela 29 – Referências de exemplos sobre as mais valias na colaboração com o ensino superior na escola Y

Participantes	Ocorrências
E8	– Vem “acrescentar algum fundamento teórico, [traz] a mais-valia do aconselhamento” – Consegue “integrar e entusiasmar os professores, pois a noção de que se está a fazer parte de um estudo retira alguma carga negativa ao termo “supervisão”.
E9	– Possibilita um “contacto mais próximo com as novidades pedagógicas”.
E10	– Permite “a reestruturação de práticas e [reflete] o jogo entre o rigor científico e a dimensão relacional”.
E11	– Permite “juntar escolas diferentes com realidades diferentes [em] encontros regulares [...] para troca de experiências”.

Fonte: Elaboração Própria

Em síntese, relativamente às mais valias da colaboração das escolas com o ensino superior, os participantes enfatizam a sua dimensão investigativa que permite que os formandos possam partilhar experiências, usufruir de um “suporte científico robusto”, de uma maior proximidade com as “novidade pedagógicas, de aconselhamento e, em última análise, da reestruturação das suas práticas pedagógicas. É uma dimensão que, conforme Gaspar *et al.* (2019), poderá alcançar-se a partir da construção de “uma íntima relação entre investigação e intervenção, e entre os investigadores e os participantes da investigação.” (p. 219). Trata-se, também, de uma colaboração que, segundo Alarcão (2014), implica uma “corresponsabilização nas tomadas de decisão e na condução da ação

investigativa” (p. 24) que nos remete para o conceito de professor investigador. Uma forma de estar na profissão, que “requer dos professores um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação.” (Alarcão, 2001, p. 2), para o seu próprio desenvolvimento profissional e para “o desenvolvimento institucional das escolas” (Alarcão, 2001, p. 2), dos seus alunos e de toda a comunidade educativa.

Anexo V
Grelha Metodológica

Grelha Metodológica

Objetivos	Conceitos	Indicadores
Responder às questões de investigação:	Principais conceitos a mobilizar para a resposta às questões de investigação	Aspetos que vão orientar a elaboração da entrevista estruturada e o guião de entrevista
Em que medida a formação obtida foi geradora de novas conceções e convicções sobre o conceito de supervisão junto dos professores da escola?	Supervisão pedagógica – controlo; autonomia; avaliação de desempenho; desenvolvimento profissional; colaboração horizontal; avaliação formativa; transformação; reflexividade	- Entendimento sobre supervisão - Alterações no entendimento sobre supervisão após a oficina de formação (exemplos) - Alterações no contexto educativo e inovação após a oficina de formação (exemplos) - Papel das lideranças (de topo e intermédias)
Em que medida a formação obtida foi geradora de uma maior interação entre os professores?	Liderança educacional – estilos; práticas	- Alterações nos níveis de interação entre os professores após a oficina de formação – interdisciplinaridade / articulação curricular; contextualização curricular (exemplos)
Em que medida a formação obtida promoveu a colaboração entre os professores da escola?	Contexto educativo Inovação	Alterações nos níveis de colaboração entre os professores após a oficina de formação – colaboração; colegialidade (exemplos)
De que modo a formação obtida contribuiu para a transformação das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola?		Principais mudanças nas práticas pedagógicas na escola / agrupamento após a oficina de formação – transformação; inovação (exemplos)
Em que moldes é que os professores, inicialmente identificados como líderes, se tornaram em agentes de transformação das práticas educativas efetuadas na escola?		Alterações nas lideranças dos professores após a formação – estilos; práticas; contexto educativo; inovação (exemplos)
Em que medida é que os intervenientes na ação de formação distinguem o projeto OVSpA de outros projetos desenvolvidos na mesma área científica?		Marcas distintivas do projeto OVSpA – mais-valia; sustentabilidade; continuidade; (auto)avaliação de escolas; colaboração com Ensino Superior; (exemplos)

Anexo VI

Formulário do inquérito por questionário

Questionário aos Participantes da formação em supervisão – OVSpA

Este questionário enquadra-se numa investigação em curso no âmbito de uma dissertação do Mestrado em Supervisão Pedagógica, da Universidade Aberta, intitulada: Follow up sobre o impacto de um projeto de formação em Supervisão Pedagógica em duas escolas de ensino regular.

O objetivo é recolher informações junto dos participantes nas oficinas de formação do projeto Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas (OVSpA), relativamente ao entendimento e opiniões que estes têm sobre o impacto deste projeto na escola.

Para tal, a sua participação é muito importante, sustentará a construção de conhecimento que se pretende desenvolver e, por isso, pedimos que seja rigoroso nas suas respostas. Não existem respostas certas ou erradas, é a sua resposta que é válida para este estudo. Todas as informações recolhidas são anónimas, são tratadas em bloco e serão exclusivamente utilizadas para fins de investigação científica.

Muito obrigada pela colaboração.

Parte I. Caracterização socioprofissional

1. Idade: _____

2. **Habilitações literárias** – Indique, por favor, só uma opção: o grau mais elevado e designação (se aplicável).

Habilitações		Designação
Bacharelato	<input type="checkbox"/>	
Licenciatura	<input type="checkbox"/>	
Mestrado	<input type="checkbox"/>	
Doutoramento	<input type="checkbox"/>	
Outro	<input type="checkbox"/>	

3. Outras formações em supervisão

3.1. Para além da formação OVSpA, teve mais formações na área da supervisão?

Sim Não

3.2. Se respondeu sim, escolha, por favor a designação da formação que tenha sido mais significativa para si.

4. Zona geográfica de trabalho – Qual é a sua zona geográfica de trabalho?

Distrito de Coimbra Distrito de Setúbal

5. Qual é o seu grupo de recrutamento: _____

6. Qual é a sua situação profissional?

Professor do Quadro de Agrupamento	
Professor do quadro de nomeação definitiva	
Outros	Qual?

7. Há quantos anos trabalha no seu agrupamento de escolas / escola atual? _____

8. Quais são os cargos que desempenha atualmente?

Parte II. Impacto da formação em supervisão – OVSpA

1. Conceito de Supervisão Pedagógica

1.1. Entendimento sobre Supervisão Pedagógica

Considerando uma escala que vai de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente), por favor dê a sua opinião relativamente às seguintes afirmações sobre o conceito de supervisão. Selecione só uma opção por linha.

A supervisão:	1	2	3	4	5
1. Deve desenvolver-se de um modo horizontal entre pares, em detrimento de uma hierarquização do processo, estendendo-se a toda comunidade educativa.					
2. Consiste num processo de avaliação formativa que se deve desenvolver ao longo da vida, no âmbito do desenvolvimento profissional.					
3. Deve ser realizado por supervisores experientes capazes de promoverem o desenvolvimento profissional dos professores.					
4. Pressupõe a interação e a cooperação entre colegas, na resolução conjunta de problemas.					
5. Requer continuidade para produzir mudanças/melhorias.					

6. Deve ser sentida como importante/útil para os professores aderirem ao processo.					
7. Tem uma conotação negativa entre a maioria dos professores, porque é sentida como uma forma de controlo e ainda é associada à ADD e às respetivas consequências na progressão da carreira.					

1.2. Papel das lideranças (de topo e intermédias) na operacionalização e/ou disseminação do conceito

Considerando uma escala que vai de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente), por favor, dê a sua opinião relativamente ao papel das lideranças – de topo e intermédias na operacionalização e/ou disseminação do conceito. Selecione só uma opção por linha.

Papel das lideranças (de topo e intermédias) na operacionalização e/ou disseminação do conceito	1	2	3	4	5
1. As lideranças formais, tais como o coordenador de ciclo, foram peças fundamentais nos processos de mudança, de inovação e de melhoria educativa.					
2. As lideranças intermédias e as lideranças informais contribuíram para que a supervisão adquirisse um carácter mais positivo.					
3. O envolvimento das lideranças intermédias nos processos de supervisão contribuiu para uma maior credibilização dos seus respetivos papéis e funções.					
4. A imposição de cargos aos docentes, como a direção de turma, consiste num entrave à influência que estes possam exercer sobre os colegas.					

2. Alterações na interação e na colaboração entre os professores após a oficina de formação

2.1. Posicionamento dos participantes face ao aumento das interações/colaborações estabelecidas após a oficina de formação entre os elementos que participaram na formação

Considerando uma escala que vai de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente), por favor posicione-se face à mudança no nível de interações/colaborações que aconteceram na sua escola/agrupamento entre os elementos que participaram na formação. Selecione só uma opção por linha.

Entre os elementos que participaram na formação, as interações/colaborações:	1	2	3	4	5

1. Aumentaram muito e passaram a ser constantes.					
2. Alargaram-se a docentes de diferentes disciplinas e diferentes ciclos de aprendizagem.					
3. Permitiram a criação de correlações fortes, promovendo a construção de uma intimidade e o respeito entre os professores e uma maior compreensão sobre a realidade de outras disciplinas.					
4. Contribuíram para os professores se sentirem mais seguros no exercício das suas práticas pedagógicas, revelando-se um meio privilegiado para se implementar a mudança e a inovação.					

2.2. Posicionamento dos participantes face ao aumento das interações/colaborações estabelecidas após a oficina de formação entre os elementos que não participaram na formação

Considerando uma escala que vai de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente), por favor posicione-se face à mudança no nível de interações/colaborações que aconteceram na sua escola/agrupamento entre os elementos que não participaram na formação. Selecione só uma opção por linha.

Entre os elementos que não participaram na formação, as interações/colaborações:	1	2	3	4	5
1. Foram muito escassas e pouco significativas.					
2. Geraram curiosidade e adquiriram maior credibilidade, suscitando uma perceção mais positiva sobre este tipo de interações.					
3. Já existiam, devido à forte tradição de colaboração nesta instituição, pelo que não se observou alteração nos níveis de colaboração docente.					

3. Mudanças nas práticas pedagógicas após a oficina de formação

3.1. Exemplos de transformações/inovações

Considerando as alterações ao nível de transformações/inovações que aconteceram na sua escola/agrupamento após a oficina de formação, por favor, posicione-se relativamente a cada um dos exemplos que poderão ter ocorrido na sua escola/agrupamento. Pode escolher até duas opções, respondendo “sim”, “não”, "aconteceu pouco" ou “já se praticava”, para cada uma das hipóteses colocadas.

Exemplos de transformações/inovações após a oficina de formação:	Sim	Não	Aconteceu pouco	Já se praticava

1. Práticas colaborativas de supervisão (como a observação de aulas).				
2. Colaboração docente (construção de materiais, critérios/instrumentos de avaliação, planificação de atividades, etc.)				
3. Realização de projetos interdisciplinares dinamizados por professores e alunos, em regime de voluntariado.				
4. Metodologia de trabalho de projetos, em regime de sala aberta com envolvimento de professores de diferentes disciplinas no apoio e orientação dos alunos.				
5. Naturalização da presença de outros professores dentro da sala de aula.				
6. Introdução de novos instrumentos de avaliação, tais como: o portefólio ou a realização de testes em duas fases.				

4. Alterações nas lideranças após a oficina de formação

4.1. Posicionamento dos participantes face aos contributos da formação para as alterações nas lideranças. Exemplos de alterações nos estilos e práticas de liderança

A partir de uma escala que vai de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente), por favor, dê a sua opinião sobre os contributos da formação nas alterações que tenham ocorrido na sua escola ao nível dos estilos e práticas de liderança. Selecione só uma opção por linha.

Após a formação, as lideranças:	1	2	3	4	5
1. Tornaram-se mais interventivas na identificação dos problemas e na observação e reflexão sobre as práticas pedagógicas, manifestando um maior empenho em conhecer o trabalho dos docentes que coordenam					
2. Promoveram a construção de parcerias de trabalho para a observação, avaliação e reequacionamento das práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição.					
3. Conseguiram construir e melhorar as relações que se estabelecem dentro da escola, promovendo as interações positivas.					
4. Consultaram e estabeleceram contactos e relações com atores externos e benéficos para a escola, envolvendo-se em projetos locais, regionais e nacionais.					

5. Criaram momentos (ou outros dispositivos de comunicação), promotores da partilha de conhecimentos teórico-práticos, mantendo os membros da comunidade educativa atualizados e conectados.					
6. Mantiveram a coerência nos seus estilos de liderança, clarificando objetivos e procedimentos.					

5. Marcas distintivas do projeto OVSpA

5.1. Posicionamento dos participantes face à sustentabilidade e à continuidade do projeto

A partir de uma escala que vai de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente), por favor, posicione-se face aos aspetos que contribuem para a continuidade e a sustentabilidade do projeto na sua escola/agrupamento. Selecione só uma opção por linha.

A viabilidade e a continuidade do projeto OVSpA:	1	2	3	4	5
1. Assentam na relação de proximidade que se estabeleceu com os participantes, permitindo ir ao encontro das suas necessidades.					
2. Assentam na ligação da escola a instituições do ensino superior e na credibilização alcançada pelo projeto junto dos formandos.					
3. Assentam no carácter voluntário da formação.					
4. Assentam no facto de ocorrerem, em parte, na modalidade de ensino à distância, permitindo as participações assíncronas,					
5. Assentam na capacitação dos formandos para a supervisão e liderança pedagógica, permitindo que estes disseminem estas práticas junto de mais colegas.					
6. Estão fortemente associadas ao facto da formação se dirigir aos diretores das instituições e a outros professores identificados como lideranças intermédias ou informais.					

5.2. Exemplos de mais-valias nas colaborações das escolas com o ensino superior

A partir de uma escala que vai de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente), por favor, posicione-se relativamente aos exemplos de mais-valias na colaboração da sua escola/agrupamento com o ensino superior. Selecione só uma opção por linha.

A ligação com o ensino superior:	1	2	3	4	5
1. Conferiu credibilidade à formação por garantir que esta era realizada por supervisores experientes.					

2. Motivou os professores, na medida em que estes se sentiram parte de uma investigação académica.					
3. Permitiu que o conceito de supervisão pedagógica ganhasse uma dimensão mais positiva.					
4. Promoveu encontros regulares entre escolas, para partilha e reflexão de experiências pedagógicas.					

5.3. Exemplos de mais-valias da formação para a autoavaliação das escolas

A partir de uma escala que vai de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente), por favor, posicione-se relativamente aos exemplos de mais-valias da formação para a autoavaliação das escolas. Selecione só uma opção por linha.

Relativamente à autoavaliação de escolas, a formação:	1	2	3	4	5
1. Permitiu reduzir os níveis de “hesitação” nas equipas de autoavaliação relativamente às linhas de ação a adotar.					
2. Permitiu um acompanhamento dos professores na operacionalização de novas práticas pedagógicas e de supervisão pedagógica.					
3. Permitiu aprofundar as práticas de avaliação formativa. Nomeadamente na experimentação de estratégias de autoavaliação, como a contextualização, fundamentação e operacionalização da prática da Observação de Aulas.					

Anexo VII

Tabelas de Análise das Entrevistas

Tabelas de Análise das Entrevistas

Parte I - Dados socioprofissionais dos participantes

Parti- cipantes	Idade	Docentes da zona geográfica do Centro			
		Nº anos esc. atual	Situação profissional	Habilitações	Cargos atuais
ED1	54	25	Quadro de Agrupamento	Licenciatura, Mestrado Curso de Formação avançada inserido em programa de Doutoramento	Presidente da Comissão Administrativa Provisória
E2	61	15	Professor do quadro de nomeação definitiva PQND	Licenciatura Especialização em supervisão pedagógica e formação de formadores	Diretor de turma
E3	53	25	Quadro de Agrupamento	Licenciatura	Diretor de turma
E4	56	20	Quadro de Agrupamento	Mestrado em Supervisão pedagógica _faculdade de Psicologia da UC	Representante de grupo disciplinar e coordenadora do gabinete do aluno
E5	58	10	Quadro de Agrupamento	Licenciatura em História – Mestrado em História Contemporânea	Diretor de turma e representante de grupo
E6	52	22	Quadro de Agrupamento	Licenciatura Mestrado	Vogal da Comissão Administrativa Provisória e responsável do Plano de Formação

Parti- cipantes	Idade	Docentes da margem sul do Tejo			
		Nº anos esc. atual	Situação profissional	Habilitações	Cargos atuais
ED7	55	15	Professor do quadro de nomeação definitiva	Licenciatura Doutoramento	Diretor
E8	62	11	Quadro de Agrupamento	Licenciatura	Coordenador de departamento,

				Mestrado em Supervisão pedagógica	elemento da EMAEI, diretor de turma, coordenador do jornal da escola, coordenador da SADD
E9	52	24	Quadro de Agrupamento	Licenciatura	Nenhum
E10	57	15	Professor do quadro de nomeação definitiva	Licenciatura em filosofia	Coordenador de diretores de turma do ensino secundário e diretora de turma
E11	58	7	Professor do quadro de nomeação definitiva	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas (francês/inglês) Mestrado em Supervisão pedagógica	Coordenador de departamento e coordenador de área disciplinar
E12	58	17	Professor do quadro de nomeação definitiva	Licenciatura	Avaliador no âmbito da avaliação externa de desempenho docente

Parte II. Impacto da formação em supervisão – OVSpA

1. Em que medida a formação obtida foi geradora de novas conceções e convicções sobre o **conceito de supervisão** junto dos professores da escola?

Categoria	Subcategorias	Participantes/ocorrências	Conceitos mobilizados
Conceito de supervisão pedagógica	Entendimento sobre supervisão	“Conjunto de procedimentos articulados em que alguém com mais conhecimento ou experiência profissional em determinada área profissional interage com um ou mais docentes na escola, visando o seu desenvolvimento profissional.” (ED1 – Esc. X)	<ul style="list-style-type: none"> - Supervisor como <i>expert</i> – Tutoria habilitada - Interação - Desenvolvimento profissional
		“Pode ser [...] a supervisão da prática letiva, ou seja, observação de aulas. [Contudo] se for somente um processo meramente colaborativo perde um pouco a sua função. A supervisão implica sempre [...] um determinado grau de hierarquização. O supervisor terá, à partida, mais experiência e [deve ser] reconhecido como um elemento de	<ul style="list-style-type: none"> - Observação de aulas - Não se restringe à cooperação - Hierarquização - Supervisor como <i>expert</i> /Tutoria; - Devia ter carácter obrigatório - Separação da ADD - Estigma - Assunto tabu

referência na sua comunidade educativa.”
(ED7 – Esc. Y)

“A supervisão no sistema educativo deveria ter caráter obrigatório e ser definitivamente separada das questões relacionadas com a ADD.” (ED7 – Esc. Y)

“A supervisão, quer seja associada à observação da prática letiva, quer seja associada a uma ótica mais colaborativa ainda é assunto tabu para uma grande maioria dos professores. É necessário ainda fazer muito trabalho na destruição deste estigma.” (ED7 – Esc. Y)

“Tem como significado a assunção de um compromisso profissional assente numa relação de confiança e visão de uma prática letiva partilhada entre pares.” (E2 – Esc. X). [No entanto,] é um conceito continuamente associado ao processo avaliativo docente, com toda a carga negativa que daqui advém. É isto o que acontece nas escolas.” (E2 – Esc. X)

- Compromisso profissional
- Relação de confiança
- Prática letiva partilhada
- Separação da ADD
- Carga negativa

“Há duas perspetivas sobre este conceito: um olhar de cima para baixo sobre o trabalho do outro, ou seja, de um superior hierárquico sobre alguém que ocupa um posto abaixo do seu; ou, um trabalho de colaboração desinteressada entre pares na mesma profissão.” (E3 – Esc. X)

- Conceitos opostos
- Olhar de cima/Superior hierárquico
- Colaboração entre pares

“Considero a supervisão pedagógica como uma atividade a desenvolver com os pares de acompanhamento e a monitorização da prática letiva. Esta prática deve ter continuidade ao longo do tempo e deve proporcionar a melhoria do trabalho dos professores, para assim contribuir para uma Escola mais eficaz.” (E4 – Esc. X)

- Colaboração entre pares
- Monitorização da prática letiva
- Continuidade do processo
- Escola eficaz

“Processo de auto e heteroavaliação de práticas (pedagógicas ou outras).” (E5 – Esc. X)

- Auto e heteroavaliação de práticas pedagógicas

“Trata-se de um conjunto de procedimentos, enquadrados com maior ou menor formalidade, em determinado contexto, em que as regras devem ser muito claras para todos os participantes, que rentabilizam a visão habilitada e intencionalizada da interação, utilizando a observação, análise, reflexão e orientação, para o desenvolvimento profissional.” (E6 – Esc. X)

- Clarificação das regras
- Maior ou menor formalidade
- Contextualização
- Interação
- Observação
- Análise /Reflexão
- Desenvolvimento profissional

<p>“Pode ter várias aceções, desde a supervisão [...] em cargos como as coordenações, através da qual se tenta conseguir que os elementos de um grupo consigam trabalhar em conjunto e chegar a acordo em pontos-chave [...], à supervisão enquanto troca de saberes [entre] dois elementos [que passa] pelo estabelecimento de um plano, pela sua discussão, pela observação em sala de aula, seguida de uma troca de impressões sobre os pontos fortes e os aspetos a melhorar ou a aprofundar [...]. Esta segunda aceção da supervisão tem como primeira finalidade o desenvolvimento profissional dos professores com base no estudo e análise da sua atuação no espaço de maior impacto da atuação do professor, a sala de aula.” (E8 – Esc. Y)</p> <p>“A supervisão não costuma ser muito bem vista nas escolas.” (E8 – Esc. Y)</p> <p>“Muitas escolas implementam a supervisão pedagógica de forma coerciva, o que leva frequentemente a práticas colaborativas que de colaboração pouco mais terão que o nome.” (E8 – Esc. Y)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito polissémico - Conotação negativa - Não deve ser obrigatória - Trabalho de grupo - Criação de acordos/consensos - Troca de saberes entre 2 pessoas - Construção conjunta de planos de supervisão - Observação de aulas - Partilha de ideias - avaliação - Estudo e análise da atuação do professor em sala de aula - Desenvolvimento profissional
<p>“A supervisão pedagógica e colaborativa é um motor que acelera o prazer de replicar e inovar o que se entende por ensino eficaz.” (E9 – Esc. Y)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboração - Prazer - Inovação - Ensino eficaz
<p>“O conceito de supervisão remete para a conceção de professor reflexivo, e, sobretudo, para a necessidade da escola reflexiva, uma escola que pensa e que se avalia, que é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam. [É] uma atividade "holística" e um meio privilegiado para o desenvolvimento de saberes, atitudes e comportamentos. Aliás, o novo paradigma de educação sugere que se alargue este conceito para as perspetivas dinâmicas que abrangem toda a organização, apontando para uma escola reflexiva e uma instituição aprendente. Assim, e parafraseando Isabel Alarcão [...], considero que o supervisor é um “líder de comunidades formativas” ou de “comunidades aprendentes”. (E10 – Esc. Y)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Professor reflexivo - Escola reflexiva - Escola aprendente - Atividade holística - Desenvolvimento profissional - Líder de comunidades formativas/aprendentes
<p>“Não é nem deve ser um policiamento [...]. Nas escolas, a palavra “assusta” e a maior parte dos colegas rejeita aulas assistidas por entender que elas serão uma maneira</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contrário de policiamento - Conotação negativa - Medo

de “avaliar/classificar” o que fazem. Se os docentes não sentirem necessidade da ajuda de outros colegas, se não sentirem necessidade de mudar, de refletirem sobre os seus métodos e a sua prática, a supervisão não se generalizará. A supervisão está definida na legislação que atribui ao coordenador de departamento, entre outros, essa tarefa. Para mim, a supervisão deveria ser algo parecido com as equipas médicas que tentam, em conjunto, encontrar a solução para um problema.” (E11 – Esc. Y)

- Conotação com a avaliação/classificação
- Rejeição de Aulas assistidas
- Dificuldade de generalização a todos os docentes
- Tem de ser necessária/importante para a adesão dos professores
- Interajuda entre colegas
- Reflexão sobre as práticas
- O coordenador (segundo a lei) tem a tarefa de supervisor
- Procura de soluções em equipa

“A supervisão é uma peça fundamental de desenvolvimento não só da prática docente, como também de toda a comunidade educativa, [...] e contribui para a melhoria do desempenho profissional e pessoal dos intervenientes, bem como do desenvolvimento qualitativo da escola. Permite as ações individuais e colaborativas de reflexão, observação, interação e consequente avaliação cujo objetivo é a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, das relações interpessoais, da organização escolar e de toda a comunidade educativa.” (E12 – Esc. Y)

- Desenvolvimento da prática docente
- Desenvolvimento da comunidade educativa
- Desenvolvimento profissional
- Desenvolvimento pessoal
- Reflexão individual
- Reflexão colaborativa
- Colaboração
- Observação
- Interação
- Avaliação
- Melhoria das relações interpessoais
- Melhoria dos processos de aprendizagem
- Melhoria da Organização escolar

“Sim, pois tinha uma visão da supervisão mais associada a uma posição hierárquica dentro da organização. Por exemplo se criarmos um grupo [...] de docentes [...] que queiram explorar a ferramenta *Edmodo* em que um é conhecedor e utilizador experiente da plataforma, ele poderá ser um motor de desenvolvimento profissional dos seus colegas, partilhando, orientando, refletindo e fazendo refletir com os seus pares o dispositivo tecnológico para que todos desenvolvam as competências no seu uso.” (ED1 – Esc. X)

- Sim
- Antes: processo hierárquico
- Agora: processo de desenvolvimento profissional orientado por alguém com mais experiência

“De certa forma sim, pois sempre associei a supervisão como sendo um processo mais hierárquico e menos colaborativo. Fiquei a perceber também que o processo de supervisão, em certos casos, ganha muito se os docentes envolvidos forem de grupos disciplinares diferentes.” (ED7 – Esc. Y)

- Sim
- Antes: processo hierárquico e pouco colaborativo
- Agora: pode envolver docentes de diferentes grupos disciplinares

<p>“Não, não alterou! Antes pelo contrário. A frequência da formação permitiu apurar na prática esta possibilidade pedagógica de uma relação possível em contextos disciplinares que no quotidiano dão a impressão de oposto. [...] Portanto, o conteúdo formativo adquirido alargou horizontes e promoveu o sentimento profissional que a supervisão pode ser uma valia para o desconfinamento de um conservadorismo profissional solitário” (E2 – Esc. X)</p>	<p>- Não, já partilhava do conceito trabalhado na formação. Permitiu alargar os horizontes sobre a supervisão e melhorou a perceção sobre este conceito</p>
<p>“Sim, na medida em que nos tornou mais atentos e críticos do nosso próprio trabalho e desempenho ao vermos o trabalho de outro profissional e ao estarmos recetivos ao seu olhar sobre o nosso trabalho de uma forma destituída de objetivos avaliativos.” (E3 – Esc. X)</p>	<p>- Sim. A observação de aulas despertou a atenção e o pensamento crítico sobre as práticas</p>
<p>“Sim, teve influência. Possibilitou, de certa forma, dar continuidade ao trabalho iniciado na formação.” (E4 – Esc. X)</p>	<p>- Sim.</p>
<p>“Sim, ajudou a retirar uma certa carga inspetiva e punitiva associada ao conceito.” (E5 – Esc. X)</p>	<p>- Sim. Antes: carga inspetiva e punitiva</p>
<p>“Não. Considero que o facto de ter realizado o Mestrado em Supervisão Pedagógica na UAb e de ter investido, de forma sistemática, em estudo e investigação focados neste tema e na formação contínua docente explicam a ausência de alteração.” (E6 – Esc. X)</p>	<p>- Não, já partilhava do conceito trabalhado na formação</p>
<p>“Veio alargar um pouco o conceito vulgar de supervisão, pois esta restringia-se, regra geral, a um grupo pedagógico ou mesmo a uma disciplina. Nesta experiência, optamos por observar professores de diferentes disciplinas. A finalidade foi aprofundar técnicas de atuação em sala de aula, métodos de trabalho, práticas de avaliação formativa, entre outros aspetos, bem como explorar, sempre que possível, a transversalidade de saberes consignada no DL55/2018. Não obstante, embora com este alargamento de contexto, o meu conceito de supervisão não sofreu grandes alterações.” (E8 – Esc. Y)</p>	<p>- A título pessoal: Não. Ao nível da escola: Alargou o conceito. Antes: restringia-se a um grupo pedagógico ou disciplina. Agora: alargou-se a diferentes grupos disciplinares</p>
<p>“Sim, alterou a maneira de encarar a supervisão [que] deixou de ter um significado negativo de avaliação punitiva</p>	<p>- Sim. Antes: caracter negativo; avaliação punitiva. Agora: ferramenta formativa</p>

[e] passou a ser entendida como uma ferramenta formativa na docência.” (E9 – Esc. Y)

Considerando que “o conceito de supervisão remete para a concepção de professor reflexivo” (E10 – Esc. Y), “a frequência desta oficina de formação em supervisão permitiu a reestruturação de práticas e refletiu o jogo entre o rigor científico e a dimensão relacional. [...] A partilha e o diálogo entre todos os docentes envolvidos foram os agentes do mais profundo e real conhecimento, pois a reflexão sobre a ação e na ação exigiu: abertura de espírito para atender a possíveis alternativas e admitir a existência do erro, e responsabilidade, que permitiu fazer uma ponderação cuidadosa das consequências de determinada ação.” (E10 – Esc. Y)
“A supervisão pedagógica assumiu-se como uma plataforma comum de reflexão, de aprendizagem e integração de saberes e competências, quer numa dimensão pedagógico-didática, quer numa dimensão ético-moral.” (E10 – Esc. Y)

“Não alterou o meu entendimento, mas alterou o clima entre as pessoas que participaram na oficina e até se refletiu na sala de professores porque despertou curiosidade e fez com que os colegas nos vissem a discutir sobre as aulas assistidas sem pressão nem nervosismo.” (E11 – Esc. Y)

“Permitiu entender melhor, quer na teoria, quer na prática, os benefícios da supervisão, bem como desmistificar a ideia pré-concebida de que a supervisão tinha como objetivo único a avaliação para efeitos de progressão na carreira.” (E12 – Esc. Y)

- Sim, entre os docentes envolvidos, permitiu: a reestruturação de práticas educativas; a reflexão sobre a ação educativa; o desenvolvimento profissional e pessoal
A supervisão surgiu como um meio privilegiado para a reflexão coletiva, quer sobre os temas pedagógico-didáticos, quer sobre questões ético-morais

- A nível pessoal, não. Na escola, alterou o clima entre as pessoas que participaram e despertou curiosidade noutros professores.

- Sim. Antes: carácter negativo; associado à avaliação para efeitos de progressão na carreira. Agora: maior entendimento teórico-prático sobre os seus benefícios

“Pensámos em usar a supervisão pedagógica dando-lhe um carácter eminentemente formativo, utilitário e como mais-valia profissional.
Exemplo: pusemos professores de Educação Musical e de Educação Visual e Tecnológica a preparar aulas de expressões no 1ºciclo e a fazer observação recíproca de aulas. O mesmo se passou com novas disciplinas criadas no âmbito da Flexibilidade Curricular como Ciência Tecnologia e Ambiente (5º ano), Comunicação e Expressão em Línguas (6º ano) e Cidadania e Desenvolvimento; o mesmo se tentou com os professores que usavam a metodologia de projeto.” (ED1 – Esc. X)

- Houve alterações ao nível da prática da supervisão que passou a assumir um carácter formativo, utilitário e de mais-valia profissional. Exemplos: observação de aulas e preparação de aulas em coletivo

“Sim, pois as experiências foram partilhadas por todos os elementos que fizeram a oficina pelos outros colegas da escola. A forma entusiasta como o fizeram, despertaram nos mais “resistentes” ao processo alguma curiosidade e vontade de experimentar.” (ED7 – Esc. Y)

Sim.
Gerou entusiasmo nos participantes da oficina.
- Gerou curiosidade por parte de outros professores

“Exemplo desta abertura foi [o] exercício de supervisão realizado nas aulas de Matemática e Educação Tecnológica: primeiro, a verificação que estas duas áreas encontram pontos de complemento curricular em conteúdos comuns; segundo o desenvolvimento das dinâmicas de ensino em sala de aula” (E2 – Esc. X)
“Na verdade, houve a intenção de promover uma relação didática pedagógica entre pares nas áreas das expressões e Matemática. A intenção não chegou a materializar-se em virtude de alteração de turmas, horários e docentes” (E2 – Esc. X)

- Houve abertura à mudança, na promoção de “uma relação didática pedagógica entre pares”
- Mas não chegou a materializar-se
- Exemplo: a procura dos “pontos de complemento curricular em conteúdos comuns” de duas disciplinas diferentes
- Não chegou a materializar-se

“O facto de o ano letivo ter sido interrompido devido à pandemia [...] não permitiu aferir essas diferenças.” (E3 – Esc. X) [Ainda assim,] “a observação de aulas de colegas de disciplinas diferentes, embora do mesmo ciclo de ensino, abriu novas perspetivas sobre as nossas metodologias em sala de aula, a nossa postura com os alunos.” (E3 – Esc. X)

- A interrupção do ano letivo não permite aferir eventuais alterações.
- Exemplo
- Observação de aulas entre professores de diferentes disciplinas.

“O pequeno trabalho que desenvolvi com um colega de grupo implicou uma alteração positiva no contexto educativo, dado ter possibilitado a troca de ideias e a partilha de materiais bem como a

Exemplo
- Trabalho a pares promoveu:
- troca de ideias
- partilha de materiais

<p>discussão de pontos de vista diferentes sobre o trabalho que foi planeado.” (E4 – Esc. X)</p>	<p>- discussão de pontos de vista diferentes sobre o trabalho planeado.</p>
<p>“Não. O volume de trabalho dos professores não deixa tempo, disponibilidade e energia para práticas reflexivas além das individuais.” (E5 – Esc. X)</p>	<p>Não</p>
<p>“Sim. A construção de conhecimento em equipa e as estratégias operacionalizadas naturalizaram a presença de pares e de coordenadores de grupo/de departamentos na sala de aula, o que reforçou práticas de trabalho colaborativo que acabaram por beneficiar processos de mudança e, também, de inovação.” (E6 – Esc. X)</p>	<p>Sim. Trabalho colaborativo Construção de conhecimento Observação de aulas Naturalização da presença de outros professores na sala</p>
<p>“Verificaram-se algumas alterações, no sentido em que alguns dos professores que participaram na formação e tinham turmas em comum passaram a trabalhar mais frequentemente em conjunto, desenvolvendo alguns trabalhos de índole interdisciplinar e, nalguns casos até houve momentos de execução e avaliação de atividades em conjunto pelos professores. Não obstante, no ano letivo que se seguiu (2019/20), talvez pelo seu carácter excecional, não se aprofundou a dinâmica iniciada no ano anterior. Ainda foram sugeridas algumas iniciativas, que ficaram por concretizar.” (E8 – Esc. Y)</p>	<p>- Algumas alterações, entre os participantes da formação. - Desenvolvimento de atividades interdisciplinares - Execução e avaliação de atividades conjuntas - Dinâmica interrompida pela pandemia</p>
<p>“Sim. A formação potenciou o trabalho entre docentes que não são do mesmo grupo disciplinar.” (E9 – Esc. Y)</p>	<p>Sim. Na interação entre docentes de diferentes grupos disciplinares</p>
<p>“A reflexão na interação com os outros teve um potencial transformador, não só na prática profissional, mas também nas próprias pessoas. A atitude reflexiva dos professores permitiu desenvolver essa mesma atitude nos próprios alunos, através das propostas de trabalho que lhes forem feitas. [Exemplo:] a atividade que desenvolvi de forma interdisciplinar - debate generalizado a todos as turmas do ensino secundário - permitiu, em certa medida, combater a fragmentação e a desarticulação do conhecimento e educar os alunos na autonomia [...]. O trabalho, que foi praticado em conjunto, envolveu e criou correlações fortes, comprometimento partilhado, progresso coletivo e disponibilidade para participar na revisão e</p>	<p>- Práticas de colaboração entre professores - Reflexão na interação entre professores - Mitigação da fragmentação do conhecimento - Desenvolvimento profissional e pessoal - Reflexo na atitude dos alunos - Exemplos: Atividades interdisciplinares que passam pela revisão e avaliação do trabalho em conjunto.</p>

apreciação do trabalho efetuado. [...] As práticas de colaboração entre professores podem fazer nascer novas formas de implementar a mudança e inovação. (E10 – Esc. Y)

“Não me parece que tenha havido a longo prazo. Foi momentâneo, durou o tempo da formação e depois diluiu-se.” (E11 – Esc. Y)

“O desenvolvimento do trabalho [ocorreu] de forma menos individual e mais colaborativa, seguida de uma reflexão conjunta e consequente avaliação.” (E12 – Esc. Y)

“É crucial o envolvimento das lideranças intermédias nestes processos pois isso contribui para o seu empoderamento como coordenadores, isto é, credibiliza o exercício do seu conteúdo funcional e o seu exemplo e envolvimento transmite confiança, segurança e motivação aos docentes das estruturas que coordenam.” (ED1 – Esc. X)

“As lideranças foram muito importantes. Nos casos das lideranças mais fracas e/ou menos eficazes, os resultados foram menos satisfatórios.” (ED7 – Esc. Y)

“Embora reconheça que o papel das lideranças de topo/intermédias seja importante, uma escola de sucesso não depende delas. No caso em questão os vários níveis de liderança assumiram a visão de supervisão tentando elucidar, desmitificar e promover esta prática. O objetivo do projeto não foi totalmente conseguido. [...] Continua a descrença que em nada contribui para a mudança de uma cultura profissional que persiste em olhar com desconfiança e alguma indiferença o valor acrescentado pela supervisão no quotidiano da prática docente.” (E2 – Esc. X)

“As lideranças dos professores (com exceção da liderança de topo) são cargos em que muitas vezes os eleitos - são eleitos quase como castigo - ou, seja, avaliar os níveis de liderança das estruturas intermédias é algo solúvel na generalidade da capacidade de liderança de cada um.” (E2 – Esc. X)

“As lideranças são fundamentais para que os sistemas mudem. São elas as locomotivas impulsionadoras dos

- Não. Só durou o tempo da formação

- Maior colaboração
- Mais reflexão conjunta
- Mais avaliação conjunta

- Papel das lideranças intermédias
- Empoderamento da coordenação e credibilização da sua ação
- Transmissão de confiança e motivação aos docentes

- Resultados menos satisfatórios nas lideranças mais fracas.

- Os vários níveis de liderança assumiram uma visão de supervisão
- Procurou-se desmitificar e promover a supervisão, mas este objetivo não foi totalmente conseguido.
- Mantem-se a desconfiança relativamente à supervisão
- As lideranças dependem da capacidade de liderança de cada um
- As “lideranças-castigo” dificultam a sua avaliação

- As lideranças são o motor da mudança

estímulos para a mudança e têm um papel fundamental, quer as de topo, quer as intermédias, pois umas delineiam o processo e as outras guiam-no e dão feedback do mesmo, adaptando-o ao contexto.” (E3 – Esc. X)

- As lideranças de topo delineiam o processo de mudança
- As lideranças intermédias guiam o processo, conforme o contexto, e dão feedback do mesmo

“As lideranças assumem um papel fundamental. São o “motor” para impulsionar e desenvolver este tipo de projeto de trabalho.” (E4 – Esc. X)

- As lideranças são o motor da mudança

“As lideranças mantiveram vivo o espírito da ação, mas a sobrecarga de trabalho, acrescida do contexto de pandemia, não terá permitido a dinamização de atividades concretas.” (E5 – Esc. X)

- Não houve concretização de atividades, devido à sobrecarga de trabalho, acrescida do contexto de pandemia

“Aumentaram e tornaram-se mais visíveis as intervenções dos líderes que frequentaram a oficina, no seio dos grupos que coordenam, adotando-se rotinas de intervenção colaborativa, e no envolvimento em projetos locais, regionais e nacionais.” (E6 – Esc. X)

- Os líderes participantes da oficina tornaram-se mais interventivos adotaram rotinas de intervenção colaborativa e envolveram-se em projetos locais, regionais e nacionais

“As lideranças tiveram forte influência, [...] procurando agir com firmeza, mas também inspirando confiança e clarificando os objetivos e os procedimentos. [...] O envolvimento das lideranças intermédias favoreceu a credibilização do respetivo papel e funções, dando a todos os docentes dos grupos (grupos de recrutamento, conselhos de turma, departamentos...) confiança e motivação.” (E6 – Esc. X)

As lideranças:
- Exerceram influência
- Agiram com firmeza,
- Clarificaram objetivos e procedimentos
- Inspiraram confiança
As lideranças intermédias:
- Credibilizaram os seus respetivos papéis e funções
- Geraram confiança e motivação

“As lideranças de topo e as lideranças intermédias muito dificilmente conseguirão ter um papel muito relevante nesta vertente, a não ser que optem pela obrigatoriedade da prática da supervisão, posição que obviamente terá resultados nefastos. Um dos aspetos que contribuiu para que a escola visse a formação realizada como positiva foi o facto de nela terem participado alguns elementos que não faziam parte das lideranças “oficiais” da escola, mas que são líderes informais e contribuíram para que as práticas de supervisão fossem encaradas de modo positivo. Por outro lado, o facto de as lideranças terem entrado neste processo, aceitando expor-se e iniciar um processo de desenvolvimento profissional contribuiu para o estreitar de laços e melhorar a

- As lideranças (de topo e intermédias) têm dificuldade em implementar processos de supervisão.
- Só o conseguiriam fazer se a supervisão fosse obrigatória
- Obrigatoriedade da prática da supervisão seria nefasta
- Os líderes informais contribuíram para que a supervisão adquirisse um carácter mais positivo
- As lideranças intermédias são cargos institucionais o que funcionam como um entrave à influência sobre os colegas

colaboração entre elementos do conselho pedagógico.” (E8 – Esc. Y)

“O facto de as lideranças intermédias serem isso mesmo – lideranças intermédias, mas institucionais – funciona como um entrave à influência que temos sobre os nossos colegas. Tenho a sensação de que quando terminar o desempenho do meu cargo passarei a interagir com os meus colegas de modo muito diferente e certamente eles me ouvirão de outra forma.” (E8 – Esc. Y)

“Nem sempre as lideranças institucionais se revelam como orientadoras das mudanças. Mas a possibilidade de concretizar determinadas atividades com a anuência e reforço positivo das lideranças é um fator determinante para a mudança.” (E9 – Esc. Y)

- As lideranças institucionais nem sempre são orientadoras de mudanças
- O reforço positivo dado pelas lideranças a determinadas atividades é determinante para a mudança

“As lideranças intermédias têm um papel importante na construção da prática reflexiva e de supervisão, nas escolas. Por outro lado, as lideranças de topo também assumiram essa função. Na nossa escola a oficina de supervisão contou com a participação do diretor, membros da direção, elementos do conselho pedagógico e outros docentes. (E10 – Esc. Y)

- As lideranças de topo e intermédias promoveram a construção da prática reflexiva e de supervisão

“Um bom líder não é quem impõe, mas sim quem leva as pessoas a seguirem-no.” (E11 – Esc. Y)

“As lideranças são fundamentais para dar o exemplo, para serem elas as primeiras a mostrar a necessidade de se proceder à partilha, ao crescimento conjunto. Mas a cultura das escolas não passa pela supervisão.” (E11 – Esc. Y)

- Um bom líder não impõe, é seguido
- As lideranças devem ser um exemplo para os outros, mostrando a importância da partilha (interação docente) para o crescimento coletivo
- A cultura das escolas não passa pela supervisão

“As lideranças são o exemplo, o motor que orienta, dinamizando as ações com entusiasmo e a sua ação é determinante nesse sentido.” (E12 – Esc. Y)

- As lideranças são o motor da mudança
- Devem dinamizar ações
- Devem entusiasmar os outros
- Devem ser um exemplo para os outros

2. Em que medida a formação obtida foi geradora de uma maior **interação** entre os professores?

Cate- goria	Subca- tegorias	Participantes/ocorrências	Conceitos mobilizados
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Alterações na interação entre os professores após a oficina de formação</p> <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><u>Palavra-chave: Interação docente</u></p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Posicionamento dos participantes face ao aumento das interações estabelecidas após a oficina de formação</p>	<p>“Os níveis de interação aumentaram entre [...] os pares de trabalho criados durante a formação, [mas] poucos outros professores aderiram.” (ED1 – Esc. X)</p>	<p>- Aumentou a interação entre os elementos que participaram na formação - Os outros professores pouco aderiram</p>
		<p>“Houve um aumento significativo, potenciado, também, pelas alterações legislativas entretanto emanadas pela tutela.” (ED7 – Esc. Y)</p>	<p>- Aumentou - Foi potenciado pelas alterações legislativas</p>
		<p>“Verificou-se uma dinâmica mais ativa” (E2 – Esc. X)</p>	<p>- Aumentou. Dinâmica mais ativa</p>
		<p>“Dos envolvidos na oficina de formação, houve um estreitamento de laços colaborativos em termos profissionais e uma maior abertura à opinião do outro, porque abalizada.” (E3 – Esc. X)</p>	<p>- Aumentou a interação/colaboração e a abertura ao outro entre os elementos que participaram na formação</p>
		<p>“Sim, ocorreram alterações. Para estas mudanças poderão também ter contribuído os Domínios de autonomia Curricular.” (E4 – Esc. X)</p>	<p>- Aumentou - Foi potenciado pelas alterações legislativas / Domínios de autonomia Curricular.</p>
		<p>“Não. Mantém-se a que sempre existiu, nomeadamente ao nível de conselho de turma.” (E5 – Esc. X)</p>	<p>- Não</p>
		<p>“Ocorreram com mais frequência projetos interdisciplinares, [...] sobretudo com envolvimento dos formandos da oficina, não tendo ocorrido a sua generalização no Agrupamento.” (E6 – Esc. X)</p>	<p>- Aumentou entre os elementos que participaram na formação - Não se generalizou</p>
		<p>“Notou-se algum aprofundamento da proximidade entre os professores que participaram na formação, que se estendeu, nalguns casos (não muitos) a outros docentes.” (E8 – Esc. Y)</p>	<p>- Aumentou entre os elementos que participaram na formação - Em alguns casos estendeu-se a outros docentes</p>
		<p>“Sim. O grupo de docentes mostra-se agora com mais interesse em colaborar em tarefas pedagógicas em ambiente colaborativo.” (E9 – Esc. Y)</p>	<p>- Aumentou. O grupo de docentes [que participou na formação] mostra-se mais colaborativo</p>

<p>“As interações e dinâmicas pedagógicas foram reforçadas pela necessidade comum de interagida.” (E9 – Esc. Y)</p> <p>“Após a oficina de formação, o trabalho interdisciplinar e de articulação horizontal tem sido uma constante nos diferentes conselhos de turma” (E10 – Esc. Y)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentou - Aumentou. Tem sido uma constante
<p>“A oficina teve um grande impacto nos docentes que participaram nela. Também teve algum impacto nos outros docentes que se mostraram curiosos, mas não passou de curiosidade. Os docentes continuam com receio de ver o seu trabalho exposto (instrumentos de avaliação, documentos, etc.) e recebem ainda mais a sua exposição em aulas.” (E11 – Esc. Y)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentou entre os elementos que participaram na formação - Gerou curiosidade entre os outros docentes, mas não a suficiente para que estes perdessem o medo de partilhar o seu trabalho.
<p>“Realizaram-se mais projetos interdisciplinares” (E11 – Esc. Y)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentou. Mais projetos interdisciplinares
<p>“Caso das coadjuvações artísticas encetadas no 1ºciclo.” (ED1 – Esc. X)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Coadjuvações artísticas encetadas no 1ºciclo
<p>“Em muitos casos, sentiu-se mesmo a necessidade de uma estratégia mais colaborativa nos processos de supervisão, no sentido do desenvolvimento de parcerias e trabalhos interdisciplinares.” (ED7 – Esc. Y)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégias colaborativas de supervisão - Parcerias - Trabalhos interdisciplinares
<p>“Na interação entre pares no sentido de um planeamento didático mais refletido e partilhado.” (E2 – Esc. X)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Parcerias de planeamento didático - Promoção da reflexão e da partilha
<p>“Trabalhei mais em regime de interdisciplinaridade. Foram planificados e articulados conteúdos e atividades entre diferentes docentes.” (E4 – Esc. X)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Parcerias de planificação de atividades e articulação de conteúdos
<p>“Ocorreram com mais frequência projetos interdisciplinares.” (E6 – Esc. X)</p> <p>“Por exemplo, pares de EV/ET e EM realizaram observação recíproca de aulas e refletiram em conjunto para a melhoria da qualidade dessas aulas, quer ao nível dos desempenhos profissionais, quer ao nível das oportunidades que vislumbraram. Ocorreram também situações de trabalho interdisciplinar, com operacionalização da metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos, que abriram as salas de aula, passando estas a espaços de autonomia e integração curricular.” (E6 – Esc. X)</p> <p>“Aumentaram e tornaram-se mais visíveis as intervenções dos líderes que frequentaram a oficina, no seio dos grupos que coordenam,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mais projetos interdisciplinares - Observação de aulas - Metodologia de trabalho de projetos, em regime de sala aberta, como plataforma para a construção de “espaços de autonomia e integração curricular” - Reflexão conjunta para a melhoria da qualidade educativa

adotando-se rotinas de intervenção colaborativa” (E6 – Esc. X)

“Efetuaram-se alguns trabalhos interdisciplinares entre professores com turmas em comum que tinham participado na formação, mas não tinham nela trabalhado em conjunto. Lembro-me de uma turma de 10º ano, em que o Português, o Inglês e a Matemática efetuaram uma atividade conjunta por iniciativa da professora de Matemática.” (E8 – Esc. Y)

Maior “articulação curricular e interdisciplinaridade na execução de projetos.” (E9 – Esc. Y)

“Após a oficina de formação, o trabalho interdisciplinar e de articulação horizontal tem sido uma constante nos diferentes conselhos de turma” (E10 – Esc. Y)
“Todos os conselhos de turma, dos 7º aos 12º anos, desenvolvem um projeto comum, interdisciplinar e de articulação horizontal. Existem também algumas experiências de projetos que envolvem a articulação e interdisciplinaridade entre ciclos (ensino básico e secundário), por ex.: Clube de Leitura, Oficinas de Filosofia, Clube de Jogos Matemáticos, projetos dinamizados por professores e alunos, voluntariamente.” (E10 – Esc. Y)

“Os docentes que fizeram a formação interagiram muito, ficaram a conhecer a realidade de outras disciplinas, trabalharam em conjunto e verificaram que a supervisão pode ser, e foi, positiva.” (E11 – Esc. Y)

Realizaram-se mais projetos interdisciplinares, como o projeto “Timeline” (disciplinas de português e matemática) ou o projeto “Produção/ Apresentação de uma tese” (disciplinas de português e filosofia).” (E12 – Esc. Y)

- Alguns trabalhos interdisciplinares / atividades conjuntas entre professores que tinham participado na formação

- Aumentou a interdisciplinaridade no desenvolvimento de projetos

- Aumentou. Tem sido uma constante
- Aumentou a interdisciplinaridade
- Aumentou a articulação curricular
- Exemplos: Clube de Leitura, Oficinas de Filosofia, Clube de Jogos Matemáticos
- Permitiu a realização de experiências interdisciplinares entre diferentes ciclos

- Aumentou muito a interação entre os professores que participaram na formação
- Permitiu uma maior compreensão sobre a realidade de outras disciplinas
- Permitiu o desenvolvimento de um conceito mais positivo sobre supervisão

- Houve mais projetos interdisciplinares
- Exemplos: Projeto Timeline e o Projeto Produção/ Apresentação de uma tese

Alterações ao nível da contextualização curricular – Exemplos	<p>“Ocorreram situações de trabalho interdisciplinar, com operacionalização da metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos, que abriram as salas de aula, passando estas a espaços de autonomia e integração curricular.” (E6 – Esc. X)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Houve projetos interdisciplinares - Exemplo: Metodologia de Trabalho de Projetos, em regime de sala aberta, como plataforma para a construção de “espaços de autonomia e integração curricular”
---	---	--

3. Em que medida a formação obtida promoveu a **colaboração** entre os professores da escola?

Categoria	Subcategorias	Participantes/ocorrências	Conceitos
Alterações na colaboração entre os professores após a oficina de formação	<u>Palavra-chave:</u> colaboração docente Posicionamento dos participantes face ao aumento das colaborações estabelecidas	<p>“Aquilo que respondi anteriormente, transcreveria de modo idêntico para esta resposta.” (ED1 – Esc. X): “Os níveis de [cooperação] aumentaram entre [...] os pares de trabalho criados durante a formação, [mas] poucos outros professores aderiram.” (ED1 – Esc. X)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentou a colaboração entre os elementos que participaram na formação - Poucos outros professores aderiram
		<p>“Sim” (ED7 – Esc. Y)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sim
		<p>“Não foi notória qualquer alteração nos níveis de colaboração entre docentes, episodicamente verificou-se alguma ação dentro de alguns grupos disciplinares.” (E2 – Esc. X)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Não. Episodicamente houve alguma ação dentro de alguns grupos disciplinares
		<p>“Só se verificou essa alteração entre os envolvidos na formação. Não houve oportunidade para disseminar a mesma e produzir boas práticas colaborativas entre todos os professores do Agrupamento.” (E3 – Esc. X)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentou a colaboração entre os elementos que participaram na formação. Não houve disseminação destas práticas aos outros docentes
		<p>“Posso considerar que sim, no entanto estava à espera de mais trabalho colaborativo. Mas, atendendo a que a formação apenas abrangeu um número restrito de professores do agrupamento, esta colaboração foi mais difícil de estender a colegas que não estavam motivados para o fazer.” (E4 – Esc. X)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, mas esperava mais trabalho colaborativo - A colaboração foi mais difícil com os colegas que não estavam motivados [não participantes da formação]
		<p>“Não, pelo acima descrito: mantém-se a que sempre existiu, nomeadamente ao nível de conselho de turma.” (E5 – Esc. X)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Não

	<p>“Ao mencionado na resposta anterior [houve sobretudo envolvimento dos formandos da oficina, não tendo ocorrido a sua generalização no Agrupamento] acrescento que, embora já existisse no Agrupamento grande tradição de colaboração, a oficina de formação conferiu propriedade a este tipo de interação, contribuindo para a motivação e para a qualidade do trabalho proposto e realizado.” (E6 – Esc. X)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Já existia grande tradição de colaboração no Agrupamento - Aumentou a colaboração entre os elementos que participaram na formação - Não houve generalização destas práticas aos outros docentes - Conferiu propriedade / credibilidade às interações colaborativas - Aumentou a motivação - Aumentou a qualidade do trabalho
	<p>“Aprofundou-se um pouco o nível de colaboração entre as disciplinas, pelo menos entre os docentes que participaram na formação, o que acaba por “contagiar” outros docentes.” (E8 – Esc. Y)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentou um pouco o nível de colaboração interdisciplinar entre os docentes que participaram na formação - Alguns outros docentes foram contagiados
	<p>“Sim. O grupo de docentes mostra-se agora com mais interesse em colaborar em tarefas pedagógicas em ambiente colaborativo.” (E9 – Esc. Y)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sim. O grupo de docentes [participantes da formação] está mais colaborativo.
	<p>“Sim. A colaboração entre os docentes que frequentaram a formação intensificou-se e o trabalho colaborativo é uma prática na escola. Todos os grupos disciplinares têm uma hora semanal, nos seus horários, para o trabalho colaborativo entre pares.” (E10 – Esc. Y)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sim - Intensificou-se a colaboração entre os elementos que participaram na formação - O trabalho colaborativo é uma prática da escola, estando estipulada uma hora semanal para esse trabalho
	<p>“Os docentes que fizeram a formação interagiram muito, ficaram a conhecer a realidade de outras disciplinas [e] trabalharam em conjunto” (E11 – Esc. Y) “Os [outros] docentes continuam com receio de ver o seu trabalho exposto (instrumentos de avaliação, documentos, etc.) e receiam ainda mais a sua exposição em aulas.” (E11 – Esc. Y)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentou muito a interação e o trabalho conjunto entre os professores que participaram na formação - Permitiu uma maior compreensão sobre a realidade de outras disciplinas - Os outros docentes continuaram a revelar receio de partilhar o seu trabalho
	<p>“Os níveis de colaboração deixaram de ser só a nível disciplinar, alargando-se também a outras disciplinas.” (E12 – Esc. Y)</p>	<p>A colaboração alargou-se a docentes de diferentes disciplinas</p>
Alterações na colaboração entre os	<p>“Caso das coadjuvações artísticas encetadas no 1º ciclo.” (ED1 – Esc. X)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Coadjuvações artísticas encetadas no 1º ciclo
	<p>“Nos pedidos de ajuda dos professores para assistirem a apresentações orais nas suas turmas por outros colegas, no sentido de os ajudar no processo de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboração (pedido de ajuda) na avaliação de alunos - Colaboração na construção de instrumentos de avaliação

avaliação dos alunos. Notou-se, ainda, um incremento, em alguns setores na ajuda na elaboração de instrumentos de avaliação e vários materiais didáticos.” (ED7 – Esc. Y)

- Colaboração na construção de vários materiais didáticos

“A oficina de formação veio quebrar algum gelo que existia entre os coordenadores [...], os elementos da direção [...] e outros professores que nela participaram. [...] O facto de termos entrado nas salas de aula uns dos outros permitiu-nos passar a conhecer as pessoas de um outro prisma, aumentou [...] a intimidade e o respeito que temos uns pelos outros – afinal, todos aprendemos, ao observamo-nos mutuamente, o que nos permite crescer profissionalmente e também matar alguns fantasmas.” (E8 – Esc. Y)

- A observação de aulas aumentou a intimidade e o respeito entre os professores participantes e trouxe crescimento profissional
- Aumentou a colaboração entre os professores dos conselhos de turma que frequentaram a oficina e, por vezes, houve envolvimento de outros docentes.

“Notou-se uma maior abertura e partilha de materiais pedagógicos e também aumentou a colaboração entre os professores dos conselhos de turma, os que tinham frequentado a formação, mas não só. Cabem aqui alguns exemplos” (E8 – Esc. Y):

Exemplos:
- Parceria na avaliação de um trabalho interdisciplinar, posteriormente publicado no jornal
- Parceria no desenvolvimento de um projeto interdisciplinar sobre a sexualidade

“No presente ano letivo efetuei um trabalho em parceria com a professora de Inglês da minha turma (a minha disciplina é o Português) – fomos ver uma peça de teatro sobre a obra de Shakespeare e depois pedi aos alunos uma apreciação crítica [...] sobre o espetáculo. O resultado foi avaliado por ambas e publicado no jornal da escola. No ano da formação, desenvolvi, em conjunto com a professora de Biologia, numa turma de 12º ano, um trabalho sobre sexualidade: a pesquisa foi efetuada em Biologia, mas as apresentações orais foram preparadas na aula de Português: o resultado final foi avaliado por ambas, seguindo-se uma aula em que se discutiram as apresentações com a contribuição dos alunos.” (E8 – Esc. Y)

“A possibilidade de conhecer as práticas pedagógicas de outros docentes proporcionam momentos de reflexão e criatividade na execução de novas ideias.” (E9 – Esc. Y)

- Permitiu conhecer novas práticas pedagógicas
- Promoveu a reflexão sobre as práticas
- Promoveu a criatividade na execução de novas ideias

“A colaboração entre os docentes que frequentaram a formação intensificou-se e o trabalho colaborativo é uma prática na escola. Todos os grupos disciplinares têm

- Intensificou-se a colaboração entre os elementos que participaram na formação

uma hora semanal, nos seus horários, para o trabalho colaborativo entre pares.” (E10 – Esc. Y)

“O diálogo e a partilha geraram crescimento pessoal e profissional, baseado na ajuda mútua, na confiança e no respeito. O trabalho que foi praticado em conjunto, envolveu e criou correlações fortes, comprometimento partilhado, progresso coletivo e disponibilidade para participar na revisão e apreciação do trabalho efetuado. [...] As práticas de colaboração entre professores podem fazer nascer novas formas de implementar a mudança e inovação. (E10 – Esc. Y)

“A partilha e o diálogo entre todos os docentes envolvidos foram os agentes do mais profundo e real conhecimento, pois a reflexão sobre a ação e na ação exigiu: abertura de espírito para atender a possíveis alternativas e admitir a existência do erro, e responsabilidade, que permitiu fazer uma ponderação cuidadosa das consequências de determinada ação.” (E10 – Esc. Y)

“Os docentes que fizeram a formação interagiram muito, ficaram a conhecer a realidade de outras disciplinas, trabalharam em conjunto e verificaram que a supervisão pode ser, e foi, positiva.” (E11 – Esc. Y) “Os [outros] docentes continuam com receio de ver o seu trabalho exposto (instrumentos de avaliação, documentos, etc.) e receiam ainda mais a sua exposição em aulas.” (E11 – Esc. Y)

“Os níveis de colaboração deixaram de ser só a nível disciplinar, alargando-se também a outras disciplinas.” (E12 – Esc. Y) Exemplos: “projetos interdisciplinares, como o projeto “Timeline” (disciplinas de português e matemática) ou o projeto “Produção/ Apresentação de uma tese” (disciplinas de português e filosofia).” (E12 – Esc. Y)

- O trabalho colaborativo é uma prática da escola, definindo-se uma hora semanal para este trabalho
- A colaboração gerou crescimento pessoal e profissional
- A colaboração permitiu progresso coletivo
- A colaboração criou correlações fortes entre os professores
- A colaboração é um meio de implementar a mudança e a inovação

- Aumentou muito a colaboração (interação e o trabalho conjunto) entre os professores que participaram na formação
- A colaboração permitiu uma maior compreensão sobre a realidade de outras disciplinas
- Os outros docentes continuaram a revelar receio de partilhar o seu trabalho

- A colaboração alargou-se a docentes de diferentes disciplinas
- Exemplos: “projetos interdisciplinares, como o projeto “Timeline” ou o projeto “Produção/ Apresentação de uma tese”

“No presente ano letivo efetuei um trabalho em parceria com a professora de Inglês da minha turma (a minha disciplina é o Português) – fomos ver uma peça de teatro sobre a obra de Shakespeare e depois pedi aos alunos uma apreciação crítica [...] sobre o espetáculo. O resultado foi avaliado por ambas e publicado no jornal da escola. No ano da formação, desenvolvi, em conjunto com a professora de Biologia, numa turma de 12º ano, um trabalho sobre sexualidade: a pesquisa foi efetuada em Biologia, mas as apresentações orais foram preparadas na aula de Português: o resultado final foi avaliado por ambas, seguindo-se uma aula em que se discutiram as apresentações com a contribuição dos alunos.” (E8 – Esc. Y)

O diálogo e a partilha geraram crescimento pessoal e profissional, baseado na ajuda mútua, na confiança e no respeito. O trabalho que foi praticado em conjunto, envolveu e criou correlações fortes, comprometimento partilhado, progresso coletivo e disponibilidade para participar na revisão e apreciação do trabalho efetuado. [...] As práticas de colaboração entre professores podem fazer nascer novas formas de implementar a mudança e inovação. (E10 – Esc. Y)

“A partilha e o diálogo entre todos os docentes envolvidos foram os agentes do mais profundo e real conhecimento, pois a reflexão sobre a ação e na ação exigiu: abertura de espírito para atender a possíveis alternativas e admitir a existência do erro, e responsabilidade, que permitiu fazer uma ponderação cuidadosa das consequências de determinada ação.” (E10 – Esc. Y)

A colaboração entre os docentes que frequentaram a formação intensificou-se e o trabalho colaborativo é uma prática na escola. Todos os grupos disciplinares têm uma hora semanal, nos seus horários, para o trabalho colaborativo entre pares.” (E10 – Esc. Y)

- Exemplos: projetos interdisciplinares, como o projeto “Timeline” ou o projeto “Produção/ Apresentação de uma tese”

- Intensificou-se a colaboração entre os elementos que participaram na formação

- O trabalho colaborativo é uma prática da escola, definindo-se uma hora semanal para o trabalho colaborativo entre pares
- A colaboração gerou crescimento pessoal e profissional
- A colaboração permitiu progresso coletivo
- A colaboração criou correlações fortes entre os professores
- A colaboração é um meio de implementar a mudança e a inovação

4. De que modo a formação obtida contribuiu para a transformação das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola?

Cate- goria	Subca- tegorias	Participantes/ocorrências	
<p>Mudanças nas práticas pedagógicas após a oficina de formação <u>Palavra-chave: Práticas pedagógicas</u></p>	<p>Posicionamento dos participantes face aos contributos da formação para a transformação das práticas pedagógicas</p>	<p>“Creio que a receptividade à inovação aumentou, particularmente nos formandos desta oficina” (ED1 – Esc. X)</p>	<p>- Aumentou a receptividade à inovação nos formandos da oficina</p>
		<p>“As práticas pedagógicas são sempre mais difíceis de alterar.” (ED7 – Esc. Y)</p>	<p>- São difíceis de alterar</p>
		<p>“No contexto do agrupamento não foram notórias práticas pedagógicas de realce ou modelo a seguir” (E2 – Esc. X)</p>	<p>- Não observou práticas pedagógicas de realce</p>
		<p>“A interrupção do funcionamento da escola, devido à pandemia, impossibilitou essa alteração.” (E3 – Esc. X)</p>	<p>- Não houve alterações devido à pandemia</p>
		<p>“Posso considerar que se notou, numa ou noutra situação, alguma alteração.” (E4 – Esc. X)</p>	<p>- Houve, episodicamente, algumas alterações</p>
		<p>“Nada de notório.” (E5 – Esc. X)</p>	<p>- Nada de notório</p>
		<p>“Aumentaram e tornaram-se mais visíveis as intervenções dos líderes que frequentaram a oficina, no seio dos grupos que coordenam, adotando-se rotinas de intervenção colaborativa, e no envolvimento em projetos locais, regionais e nacionais.” (E6 – Esc. X)</p>	<p>- Sim, os líderes participantes da oficina tornaram-se mais participativos. Os líderes adotaram rotinas de intervenção colaborativa e envolveram-se em projetos locais, regionais e nacionais</p>
		<p>“As alterações dão-se muito lentamente. No entanto, a tendência, até devido à legislação entretanto publicada (DL 54 e 55/2018), aponta para o desenvolvimento de atividades em que diferentes disciplinas participam. Há, por isso, uma maior abertura e interação entre os elementos dos conselhos de turma, mas não em todas as turmas nem com todos os professores.” (E8 – Esc. Y)</p>	<p>- São muito lentas. - Mas a tendência aponta uma maior abertura à interdisciplinaridade</p>
		<p>“Sim. As experiências partilhadas estão a ser replicadas e existe maior flexibilidade na participação de projetos que envolvem diferentes disciplinas e agentes escolares.” (E9 – Esc. Y)</p>	<p>- Sim. - Têm-se replicado as experiências partilhadas [na oficina] - Maior flexibilidade na participação de projetos interdisciplinares</p>

Mudanças ao nível da transformação
Exemplos de transformação

<p>“Sim, parcialmente. [...] Ainda que a prática da supervisão não se tenha generalizado a todo o corpo docente, as experiências pedagógicas são frequentes e têm continuidade.” (E10 – Esc. Y)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, parcialmente. - As experiências pedagógicas são frequentes e têm continuidade - A prática da supervisão não se generalizou
<p>“Não que tenha conhecimento. Mas pode ter havido.” (E11 – Esc. Y)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Não
<p>“Creio que a receptividade à inovação aumentou, particularmente nos formandos desta oficina” (ED1 – Esc. X) “A mudança deixou de ser tão rejeitada e passou a ser encarada como uma oportunidade de aprender para ensinar melhor.” (ED1 – Esc. X)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentou a receptividade à inovação nos formandos da oficina - Maior permeabilidade à mudança - Passa a ser entendida como uma oportunidade de aprender para ensinar melhor
<p>“A grande alteração surgiu ao nível da colaboração em grupo disciplinar (produção de materiais diversos) e nos projetos interdisciplinares ao nível dos conselhos de turma.” (ED7 – Esc. Y)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ao nível dos grupos disciplinares, aumento da colaboração. Ex.: construção de materiais - Ao nível dos conselhos de turma, aumento da interdisciplinaridade
<p>“A presença de elementos na sala de aula, para além do professor titular da turma, tornou-se mais evidente.” (E4 – Esc. X)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A presença de outros professores na sala de aula
<p>Os líderes que frequentaram a oficina “adotaram rotinas de intervenção colaborativa e houve envolvimento em projetos locais, regionais e nacionais.” (E6 – Esc. X)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os líderes adotaram rotinas de intervenção colaborativa e envolveram-se em projetos locais, regionais e nacionais
<p>“Notou-se uma maior abertura e partilha de materiais pedagógicos e também aumentou a colaboração entre os professores dos conselhos de turma, os que tinham frequentado a formação, mas não só. Cabem aqui alguns dos exemplos dados acima.” (E8 – Esc. Y): “Um trabalho [de Língua Portuguesa] feito em parceria com a professora de Inglês [cujo] resultado foi avaliado por ambas e publicado no jornal da escola. Um trabalho sobre sexualidade: a pesquisa foi efetuada em Biologia, mas as apresentações orais foram preparadas na aula de Português: o resultado final foi avaliado por ambas, seguindo-se uma aula em que se discutiram as apresentações com a contribuição dos alunos.” (E8 – Esc. Y)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentou a colaboração entre os professores dos conselhos de turma que frequentaram a oficina e, por vezes, houve envolvimento de outros docentes. Exemplos: - Parceria na avaliação de um trabalho interdisciplinar, posteriormente publicado no jornal - Parceria no desenvolvimento de um projeto interdisciplinar sobre a sexualidade

	<p>“As experiências partilhadas estão a ser replicadas e existe maior flexibilidade na participação de projetos que envolvem diferentes disciplinas e agentes escolares.” (E9 – Esc. Y)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Têm-se replicado as experiências partilhadas [na oficina] - Maior flexibilidade na participação de projetos interdisciplinares
	<p>“Após a oficina de formação, o trabalho interdisciplinar e de articulação horizontal tem sido uma constante nos diferentes conselhos de turma” (E10 – Esc. Y)</p> <p>“Todos os conselhos de turma, dos 7º aos 12º anos, desenvolvem um projeto comum, interdisciplinar e de articulação horizontal. Existem também algumas experiências de projetos que envolvem a articulação e interdisciplinaridade entre ciclos (ensino básico e secundário), por ex.: Clube de Leitura, Oficinas de Filosofia, Clube de Jogos Matemáticos, projetos dinamizados por professores e alunos, voluntariamente.” (E10 – Esc. Y)</p> <p>“A colaboração entre os docentes que frequentaram a formação intensificou-se e existem professores de disciplinas diferentes que trabalham de forma articulada e interdisciplinar, com atividades comuns, observação de aulas e construção de instrumentos de avaliação comuns.” (E10 – Esc. Y)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Intensificou-se a colaboração entre os elementos que participaram na formação - Criaram-se correlações fortes entre os professores participantes - O trabalho interdisciplinar foi constante ao nível dos conselhos de turma - O trabalho de articulação curricular foi constante ao nível dos conselhos de turma - Desenvolveram-se partilhas, ao nível da observação de aulas e da construção de instrumentos de avaliação, entre professores de diferentes ciclos - Desenvolveram-se projetos interdisciplinares entre ciclos dinamizados por professores e alunos, voluntariamente - O trabalho colaborativo já era uma prática da escola, definindo-se uma hora semanal para o trabalho colaborativo entre pares
<p>Mudanças ao nível da inovação Exemplos de inovação</p>	<p>“Creio que a receptividade à inovação aumentou, particularmente nos formandos desta oficina” (ED1 – Esc. X)</p> <p>“A grande alteração surgiu ao nível da colaboração em grupo disciplinar (produção de materiais diversos) e nos projetos interdisciplinares ao nível dos conselhos de turma.” (ED7 – Esc. Y)</p> <p>“A presença de elementos na sala de aula, para além do professor titular da turma, tornou-se mais evidente.” (E4 – Esc. X)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentou a receptividade à inovação nos formandos da oficina - Ao nível dos grupos disciplinares, aumento da colaboração. Ex.: construção de materiais - Ao nível dos conselhos de turma, aumento dos projetos interdisciplinares - A presença de outros professores na sala de aula

Os líderes que frequentaram a oficina “adotaram-se rotinas de intervenção colaborativa e houve envolvimento em projetos locais, regionais e nacionais.” (E6 – Esc. X)

- Os líderes adotaram rotinas de intervenção colaborativa e envolveram-se em projetos locais, regionais e nacionais

“Um trabalho [de Língua Portuguesa] feito em parceria com a professora de Inglês [cujo] resultado foi avaliado por ambas e publicado no jornal da escola.
Um trabalho sobre sexualidade: a pesquisa foi efetuada em Biologia, mas as apresentações orais foram preparadas na aula de Português: o resultado final foi avaliado por ambas, seguindo-se uma aula em que se discutiram as apresentações com a contribuição dos alunos.” (E8 – Esc. Y)

Exemplos:
- Parceria na avaliação de um trabalho interdisciplinar, posteriormente publicado no jornal
- Parceria no desenvolvimento de um projeto interdisciplinar sobre a sexualidade

“As experiências partilhadas estão a ser replicadas e existe maior flexibilidade na participação de projetos que envolvem diferentes disciplinas e agentes escolares.” (E9 – Esc. Y)

- Têm-se replicado as experiências partilhadas [na oficina]
- Há maior flexibilidade na participação de projetos interdisciplinares

“Após a oficina de formação, o trabalho interdisciplinar e de articulação horizontal tem sido uma constante nos diferentes conselhos de turma” (E10 – Esc. Y)

“Todos os conselhos de turma, dos 7º aos 12º anos, desenvolvem um projeto comum, interdisciplinar e de articulação horizontal. Existem também algumas experiências de projetos que envolvem a articulação e interdisciplinaridade entre ciclos (ensino básico e secundário), por ex.: Clube de Leitura, Oficinas de Filosofia, Clube de Jogos Matemáticos, projetos dinamizados por professores e alunos, voluntariamente.” (E10 – Esc. Y)

“A colaboração entre os docentes que frequentaram a formação intensificou-se e existem professores de disciplinas diferentes que trabalham de forma articulada e interdisciplinar, com atividades comuns, observação de aulas e construção de instrumentos de avaliação comuns.” (E10 – Esc. Y)

- Intensificou-se a colaboração entre os elementos que participaram na formação
- Criaram-se correlações fortes entre os professores participantes
- O trabalho interdisciplinar foi constante ao nível dos conselhos de turma
- O trabalho de articulação curricular foi constante ao nível dos conselhos de turma
- Desenvolveram-se partilhas, ao nível da observação de aulas e da construção de instrumentos de avaliação, entre professores de diferentes ciclos
- Desenvolveram-se projetos interdisciplinares entre ciclos dinamizados por professores e alunos, voluntariamente
- O trabalho colaborativo já era uma prática da escola, definindo-se uma

5. Em que moldes é que os professores, inicialmente identificados como líderes, se tornaram em agentes de transformação das práticas educativas efetuadas na escola?

Cate- goria	Subca- tegorias	Participantes/ocorrências	Conceitos, ideias e exemplos	
Alterações nas lideranças dos professores após a formação	<u>Palavra-chave: Liderança Educativa</u>	Posicionamento dos participantes face aos contributos da formação para as alterações nas lideranças	“Houve mudanças nas lideranças pelo que não me é permitido responder com propriedade a esta questão” (ED1 – Esc. X)	- Não consegue responder devido à mudança de lideranças
			“Essas alterações não foram significativas.” (ED7 – Esc. Y)	- As alterações não foram significativas
			“As lideranças dos professores (com exceção da liderança de topo) são cargos em que muitas vezes os eleitos - são eleitos quase como castigo - ou, seja, avaliar os níveis de liderança das estruturas intermédias é algo solúvel na generalidade da capacidade de liderança de cada um.” (E2 – Esc. X)	- A prática de atribuição das lideranças como um “castigo” dificulta a sua avaliação
			“Devido à alteração do modelo de gestão, houve uma total alteração das chefias e das pessoas que as desempenhavam.” (E3 – Esc. X)	- Não consegue responder devido à mudança de lideranças e chefias
			“De certa forma sim. Este ano letivo, envolvido em tantas alterações, também na mudança de lideranças, passou por trazer algumas particularidades diferentes das dos anos anteriores.” (E4 – Esc. X)	- De certa forma, sim. Houve mudança de lideranças que trouxeram algumas diferenças relativamente aos anos anteriores
			“Não, mas as lideranças mudaram este ano.” (E5 – Esc. X)	- Não. Mas houve mudança de lideranças
			“É difícil de observar. Nesta escola, as lideranças informais têm uma grande relevância e são por vezes inovadoras. Seria talvez necessário que houvesse mais professores a integrar o projeto e a participar na formação para que o impacto fosse maior.” (E8 – Esc. Y) “Um dos aspetos que contribuiu para que a escola visse a formação realizada como positiva foi o facto de nela terem participado alguns elementos que não faziam parte das lideranças “oficiais” da escola, mas que são líderes informais e	- É difícil de observar - Se a participação na oficina envolvesse mais professores, talvez o seu impacto fosse maior - A participação dos líderes informais (sem cargos oficiais) na oficina foi bem acolhida - Os líderes informais contribuíram para que a supervisão adquirisse um carácter mais positivo - A participação das lideranças [topo e intermédias] na oficina contribuiu para melhorar as

	<p>contribuíram para que as práticas de supervisão fossem encaradas de modo positivo. Por outro lado, o facto de as lideranças terem entrado neste processo, aceitando expor-se e iniciar um processo de desenvolvimento profissional contribuiu para o estreitar de laços e melhorar a colaboração entre elementos do conselho pedagógico.” (E8 – Esc. Y)</p> <p>“Não.” (E9 – Esc. Y)</p> <p>“As lideranças de topo também assumiram essa função” – “um papel importante na construção da prática reflexiva e de supervisão, nas escolas.” (E10 – Esc. Y)</p> <p>“Não notei que tivesse havido muitas mudanças porque os docentes da escola não são muito recetivos a mudança e as mudanças devem ser feitas com calma na educação. Um bom líder não é quem impõe, mas sim quem leva as pessoas a seguirem-no.” (E11 – Esc. Y)</p> <p>“Neste âmbito não tenho nada a observar.” (E12 – Esc. Y)</p>	<p>relações e a colaboração entre elementos do conselho</p> <p>- Não</p> <p>- As lideranças de topo promoveram a construção de uma prática reflexiva e de supervisão</p> <p>- Não. Os professores da escola são pouco recetivos à mudança</p> <p>- Um bom líder não impõe, é seguido</p> <p>- Nada a observar</p>
Alterações nos estilos de liderança	<p>“Dos líderes que se mantiveram reconhece-se uma maior vontade e responsabilidade por conhecer o trabalho dos docentes que pertencem às estruturas que coordenam.” (ED1 – Esc. X)</p>	<p>- Maior empenho em conhecer o trabalho dos docentes que coordenam</p>
	<p>“Os estilos de liderança mantiveram-se praticamente inalterados.” (ED7 – Esc. Y)</p>	<p>- Praticamente inalterados</p>
	<p>“No que concerne aos estilos de liderança e práticas, sempre esteve presente o conceito democrático de liderança, esforço quantificado e visível no bom ambiente profissional no seio dos vários grupos disciplinares.” (E2 – Esc. X)</p>	<p>- [Antes da oficina] as lideranças já adotavam um estilo democrático de liderança dentro dos vários grupos disciplinares</p>
	<p>“Maior possibilidade de mostrar o trabalho dentro do grupo e partilha de procedimentos que ajudam a incrementar o sucesso dos alunos.” (E4 – Esc. X)</p>	<p>- Permitiram uma maior partilha do trabalho e dos procedimentos entre os professores dos grupos [disciplinares]</p>
	<p>“As lideranças intermédias têm um papel importante na construção da prática reflexiva e de supervisão, nas</p>	<p>- As lideranças de topo e intermédias promoveram a</p>

	escolas. Por outro lado, as lideranças de topo também assumiram essa função. Na nossa escola a oficina de supervisão contou com a participação do diretor, membros da direção, elementos do conselho pedagógico e outros docentes. (E10 – Esc. Y)	construção de uma prática reflexiva e de supervisão
Alterações ao nível das práticas	Uma vez que se podem replicar todas as ocorrências anteriores para aqui, iremos juntar as duas subcategorias.	
outros níveis: contexto educ. inovação		

VI. Em que medida é que os intervenientes na ação de formação distinguem o projeto OVSpA de outros projetos desenvolvidos na mesma área científica?

Categoria	Subcategorias	Participantes/ocorrências	
Marcas distintivas do projeto OVSpA	Posicionamento dos participantes face à sustentabilidade à continuidade do projeto	“A ligação ao ensino superior é essencial para que a formação perdure e tenha oportunidade de se materializar e naturalizar no trabalho diário dos docentes.” (ED1 – Esc. X)	Para a continuidade e operacionalização do projeto é essencial a ligação com o ensino superior
		“A continuidade /viabilidade deste projeto terá como base a capacidade de uma ação formativa no terreno com um objetivo muito definido de esclarecimento e desmistificação do conceito de supervisão” (E2 – Esc. X) “O apoio à germinação destes projetos credibiliza a intenção, dissipa a desconfiança e dá visibilidade e suporte aos que tiveram a iniciativa.” (E2 – Esc. X)	A viabilidade do projeto sustenta-se: - No esclarecimento e desmistificação do conceito de supervisão - Na credibilização do projeto - No suporte aos professores que tiveram esta iniciativa
		“A oficina de formação apenas teve impacto na formação dos envolvidos e na forma como passámos a ver a supervisão pedagógica.” (E3 – Esc. X)	- Só houve impacto nos professores que participaram na formação ao nível das alterações sobre o conceito de supervisão pedagógica
		“É um projeto que tem possibilidade de ter continuidade se se envolverem mais professores.” (E4 – Esc. X)	- Para ter continuidade é preciso que mais professores participem na formação
		“Seria talvez necessário que houvesse mais professores a integrar o projeto e	

a participar na formação para que o impacto fosse maior.” (E8 – Esc. Y)	- Para ter maior impacto é preciso que mais professores participem na formação
“Poderá afirmar-se como uma mais-valia numa perspetiva de presença nas escolas num apoio e incentivo direto a projetos no âmbito da supervisão e autoavaliação.” (E2 – Esc. X)	- É uma mais-valia no apoio a projetos de supervisão e autoavaliação
“A autoavaliação da escola é importante pois aponta linhas de ação a melhorar.” (E4 – Esc. X)	- [O facto da oficina apoiar] a autoavaliação da escola é importante pois aponta linhas de ação a melhorar
“Proporcionou reflexão mais alargada entre diferentes grupos de professores sobre a supervisão e a necessidade de analisar e discutir temas, fundamentais do ensino.” (E4 – Esc. X)	- Proporcionou reflexão entre professores de diferentes grupos [disciplinares] sobre o conceito de supervisão e outros temas fundamentais do ensino [essências ao processo de autoavaliação das escolas].
“Contribuiu para a autoavaliação de escola, pois [...] as equipas de autoavaliação da escola mostram sempre alguma hesitação no determinar do seu rumo, não existindo uma monitorização sistemática do funcionamento da escola para além da que é feita pelos departamentos e pelas coordenações da direção de turma.” (E8 – Esc. Y)	- Contribuiu para a autoavaliação de escola, - Permitiu reduzir os níveis de “hesitação” nas equipas de autoavaliação
“Contextualiza e fundamenta uma prática muito difícil de operacionalizar nas escolas e que terá impacto nos resultados dos alunos, já que melhora o desempenho dos docentes: a observação em sala de aula.” (E8 – Esc. Y)	- Contribuiu para contextualizar, fundamentar e operacionalizar a prática da Observação de Aulas
“Permite a experimentação de estratégias que, pensadas a dois, certamente serão mais facilmente afinadas e melhoradas. Facilita também a partilha de boas práticas.” (E8 – Esc. Y)	- Permitiu a experimentação de estratégias e a sua reflexão entre pares de colegas
“A oficina de formação veio quebrar algum gelo que existia entre os coordenadores [...], os elementos da direção [...] e outros professores que nela participaram. [...] O facto de termos entrado nas salas de aula uns dos outros permitiu-nos passar a conhecer as pessoas de um outro prisma, aumentou [...] a intimidade e o respeito que temos uns pelos outros –	- Facilitou a partilha de boas práticas
	- A observação de aulas (um dos elementos da autoavaliação) aumentou a intimidade e o respeito entre os professores participantes e trouxe crescimento profissional
	- Permitiu “aprofundar técnicas /métodos de atuação em sala de aula, a transversalidade dos saberes e práticas de avaliação formativa

afinal, todos aprendemos, ao observamo-nos mutuamente, o que nos permite crescer profissionalmente e também matar alguns fantasmas.”

(E8 – Esc. Y)

Permitiu “aprofundar técnicas de atuação em sala de aula, métodos de trabalho, práticas de avaliação formativa, entre outros aspetos, bem como explorar, sempre que possível, a transversalidade de saberes consignada no DL55/2018.” (E8 – Esc. Y)

“A ligação ao ensino superior é essencial para que a formação perdure e tenha oportunidade de se materializar e naturalizar no trabalho diário dos docentes.” (ED1 – Esc. X)
 “É importante não cortar o cordão umbilical com as instituições do ensino superior pois “precisamo-nos” mutuamente!!” (ED1 – Esc. X)

- Confere continuidade e promove a operacionalização do projeto
- Projetos que ligam a escola a instituições do ensino superior são uma mais-valia para ambas as instituições.

“[Uma das] marcas distintivas foi a participação do ensino superior no processo” (ED7 – Esc. Y)

- A participação do ensino superior no processo é uma marca distintiva

“A colaboração com o Ensino Superior é imperativa, pois a investigação vai ao terreno: recolhe dados, solicita colaboração e induz a reflexão.” (E4 – Esc. X)

- A ligação ao ensino superior é imperativa
- Permite a realização de investigações sobre o contexto educativo em colaboração com os docentes
- Induz à reflexão

“O facto de este tipo de projeto se integrar num estudo universitário vem [...] acrescentar algum fundamento teórico e trazer a mais-valia do aconselhamento; por outro lado, será mais fácil integrar e entusiasmar os professores, pois a noção de que se está a fazer parte de um estudo retira alguma carga negativa ao termo “supervisão.” (E8 – Esc. Y)

- Acrescenta fundamentação teórica
- Tem como mais-valia o aconselhamento
- Motiva os professores por estes se sentirem parte da investigação
- Retira carga negativa ao conceito de supervisão

“A colaboração com o ensino superior” (E9 – Esc. Y)

“O contacto mais próximo com as novidades pedagógicas.” (E9 – Esc. Y)

- Uma das marcas que distinguem o projeto é a colaboração com o ensino superior
- Maior contacto com as novidades pedagógicas

“Permitiu a reestruturação de práticas e refletiu o jogo entre o rigor científico e a dimensão relacional.” (E10 – Esc. Y)

- Permitiu explorar a relação entre a teoria e a prática
- Permitiu a reestruturação das práticas educativas

<p>“As escolas ganham sempre em ser acompanhadas pelo ensino superior.” (E11 – Esc. Y)</p>	<p>- A ligação ao ensino superior é uma mais-valia para as escolas</p>
<p>“A colaboração com o ensino superior que se entende como uma mais-valia a todos os níveis.” (E12 – Esc. Y)</p>	<p>- A ligação ao ensino superior é uma mais-valia para as escolas</p>
<p>“As principais marcas distintivas foram: [...] juntar escolas diferentes com realidades diferentes; os encontros regulares que se fizeram para troca de experiências.” (ED7 – Esc. Y)</p>	<p>- Os encontros entre escolas com realidades diferentes - A regularidade dos encontros - A partilha de experiências</p>
<p>“O conteúdo formativo adquirido alargou horizontes e promoveu o sentimento profissional que a supervisão pode ser uma valia para o desconfinamento de um conservadorismo profissional solitário” (E2 – Esc. X)</p>	<p>- Promoveu uma conceção de supervisão mais positiva</p>
<p>“Tornou-nos mais atentos e críticos do nosso próprio trabalho e desempenho ao vermos o trabalho de outro profissional e ao estarmos recetivos ao seu olhar sobre o nosso trabalho de uma forma destituída de objetivos avaliativos.” (E3 – Esc. X)</p>	<p>- Promoveu a partilha e a reflexão sobre as práticas e desempenhos profissionais - Aumentou a recetividade dos professores para mostrarem os seus desempenhos a outros colegas</p>
<p>“A abertura para uma prática pedagógica mais reflexiva, descomplexada e partilhada.” (E5 – Esc. X)</p>	<p>- Promoveu a partilha e a reflexão sobre as práticas</p>
<p>“Um dos aspetos que contribuiu para que a escola visse a formação realizada como positiva foi o facto de nela terem participado alguns elementos que não faziam parte das lideranças “oficiais” da escola, mas que são líderes informais e contribuíram para que as práticas de supervisão fossem encaradas de modo positivo. Por outro lado, o facto de as lideranças terem entrado neste processo, aceitando expor-se e iniciar um processo de desenvolvimento profissional contribuiu para o estreitar de laços e melhorar a colaboração entre elementos do conselho pedagógico.” (E8 – Esc. Y)</p>	<p>- Os líderes informais que participaram na formação contribuíram para que a supervisão adquirisse um carácter mais positivo - A participação das lideranças [topo e intermédias] na oficina contribuiu para melhorar as relações e a colaboração entre elementos do conselho</p>
<p>“A formação potenciou o trabalho entre docentes que não são do mesmo grupo disciplinar.” (E9 – Esc. Y)</p>	<p>- Potenciou o trabalho entre docentes de diferentes grupos disciplinares</p>

“A partilha e o diálogo entre todos os docentes envolvidos foram os agentes do mais profundo e real conhecimento, pois a reflexão sobre a ação e na ação exigiu: abertura de espírito para atender a possíveis alternativas e admitir a existência do erro, e responsabilidade, que permitiu fazer uma ponderação cuidadosa das consequências de determinada ação.” (E10 – Esc. Y)

“A supervisão pedagógica assumiu-se como uma plataforma comum de reflexão, de aprendizagem e integração de saberes e competências, quer numa dimensão pedagógico-didática, quer numa dimensão ético-moral.” (E10 – Esc. Y)

“A colaboração entre os docentes que frequentaram a formação intensificou-se e o trabalho colaborativo é uma prática na escola. Todos os grupos disciplinares têm uma hora semanal, nos seus horários, para o trabalho colaborativo entre pares.” (E10 – Esc. Y)

“O diálogo e a partilha geraram crescimento pessoal e profissional, baseado na ajuda mútua, na confiança e no respeito. O trabalho que foi praticado em conjunto, envolveu e criou correlações fortes, comprometimento partilhado, progresso coletivo e disponibilidade para participar na revisão e apreciação do trabalho efetuado.” (E10 – Esc. Y)

“A mais valia foi o estímulo para fazer a formação e os conhecimentos que foram transmitidos e partilhados.” (E11 – Esc. Y)

- Permitiu a reflexão sobre a ação educativa

- Permitiu o desenvolvimento profissional e pessoal (a nível individual e coletivo)

- A supervisão surgiu como um meio privilegiado para a reflexão coletiva, quer sobre os temas pedagógico-didáticos, quer sobre questões ético-morais

- Permitiu a criação de correlações fortes entre os participantes.

- Intensificou-se a colaboração entre os participantes

- O trabalho colaborativo é uma prática da escola, estando

estipulada uma hora semanal para o trabalho colaborativo entre

pares

- O estímulo para realizar a formação

- Os conhecimentos transmitidos e partilhados

VII. - De que modo a formação obtida contribuiu para as escolas se (re)organizaram nas respostas decorrentes da pandemia por COVID-19?

Cate- goria	Subca- tegorias	Participantes/ocorrências	
Reorganização escolar em tempos de Covid-19	Posicionamento dos participantes relativamente aos contributos da formação para a reorganização da escola em tempos de pandemia	<p>“Desenvolvemos um plano de monitorização e acompanhamento do E@D cuja equipa integra elementos da oficina de formação. De um modo geral todos se tornaram mais conscientes que, por muito boas que sejam as orientações de trabalho, se não houver conhecimento, acompanhamento e reflexão conjunta sobre a sua implementação, coloca-se em risco todo o planeamento e intenções projetadas.” (ED1 – Esc. X)</p>	<p>- O plano de monitorização e acompanhamento do E@D integrou participantes da oficina. - Os professores que desenvolveram o programa estavam conscientes de que o seu sucesso dependia do conhecimento, acompanhamento e reflexão conjunta sobre a sua implementação [aspetos sobre os quais incidiu a formação]</p>
		<p>“Ainda é cedo para poder dizer algo sobre o assunto.” (ED7 – Esc. Y). [Contudo] “as dinâmicas mantêm-se, ou seja, os docentes que antes já tinham rotinas de supervisão/colaboração continuam a mantê-las.” (ED7 – Esc. Y)</p>	<p>- É cedo para avaliar - Mas as dinâmicas de supervisão/ colaboração mantêm-se as mesmas</p>
		<p>“Não se verificou qualquer impacto.” (E2 – Esc. X)</p>	<p>- Não houve impacto</p>
		<p>“Não tenho conhecimento, visto que o ensino se manteve à distância, bem como o trabalho dos professores.” (E3 – Esc. X)</p>	<p>- Não tem conhecimento</p>
		<p>“Sim.” (E4 – Esc. X)</p>	<p>- Sim</p>
		<p>“Não.” (E5 – Esc. X)</p>	<p>- Não</p>
		<p>“A oficina de formação, que se realizou na sua maior parte online, contribuiu para o desenvolvimento de algumas competências ligadas às TIC nos docentes que nela participaram [e foi] uma fonte de inspiração para os procedimentos a desenvolver com os alunos assim que as aulas presenciais terminaram. (E8 – Esc. Y)</p>	<p>Por ter funcionado, maioritariamente, em regime <i>online</i>: - Contribuiu para a aquisição de competências em TIC nos participantes - Foi uma fonte de inspiração para a criação de estratégias a desenvolver com os alunos no E@D</p>
<p>“A nível pessoal, [...] foi determinante para a conceptualização da planificação síncrona e assíncrona das atividades letivas a desenvolver com os meus alunos, durante este período da COVID.” (E9 – Esc. Y)</p>	<p>- Foi determinante para a conceptualização da planificação síncrona e assíncrona no E@D</p>		

	<p>“Os professores continuaram a desenvolver o trabalho colaborativo e a planificar conjuntamente atividades adaptadas ao ensino a distância para alunos. Houve necessidade, também, de adaptar os critérios gerais de escola e específicos de avaliação para a modalidade E@D. [...] A colaboração com pares trouxe enormes vantagens para enfrentar os problemas e as dificuldades com que nos confrontámos.” (E10 – Esc. Y)</p> <p>“Não consigo responder ainda.” (E11 – Esc. Y)</p> <p>“A prática de ensino à distância.” (E12 – Esc. Y)</p>	<p>- Foi continuado o trabalho colaborativo, ao nível da preparação de atividades e da adaptação dos critérios de avaliação para o E@D.</p> <p>- O trabalho colaborativo entre pares foi vantajoso para enfrentar os problemas com que os professores se depararam</p> <p>- Não consegue responder</p> <p>- A prática de ensino à distância</p>
<p>Influência da formação na reorganização da escola – Exemplos</p>	<p>“As dinâmicas mantêm-se, ou seja, os docentes que antes já tinham rotinas de supervisão/colaboração continuam a mantê-las.” (ED7 – Esc. Y)</p>	<p>- As dinâmicas de supervisão/colaboração mantêm-se as mesmas</p>
<p>Influência da formação no ensino à distância – Exemplos</p>	<p>“Na implementação do E@D o agrupamento solicitou formação para os docentes em plataformas de Ensino a Distância e a Diretora e os coordenadores de departamento participaram nessa formação para, nas suas estruturas poderem potenciar a sua função de coordenação departamental.” (ED1 – Esc. X)</p> <p>“No E@D foi desenvolvido algum trabalho de colaboração entre os professores: interagida em todas as questões associadas à forma como lidar com realidades complexas dos alunos e [na planificação] da ação educativa, produzindo-se novos materiais, ajustados a esta realidade e optando-se por práticas conducentes ao sucesso de todos os alunos.” (E4 – Esc. X)</p> <p>“Com o início do E@D, imitei muitas vezes os procedimentos da formação em que participei, pois os fóruns de discussão são ótimos para potenciar a interação entre os estudantes. Também a organização dos trabalhos, com alguma negociação, com a</p>	<p>Exemplos</p> <p>- Formação específica para os professores na área do E@D</p> <p>- Participação das lideranças na formação para potenciarem as suas funções de coordenação departamental</p> <p>- No E@D houve colaboração entre os professores na criação de materiais e estratégias adequadas à nova realidade e na interagida em situações problemáticas e complexas vividas pelos alunos.</p> <p>- Inspirou-se / Replicou os procedimentos usados na Oficina.</p> <p>Exemplos:</p> <p>- Os fóruns de discussão foram usados para potenciar a interação entre os estudantes</p>

explicitação clara das orientações e dos critérios de avaliação foi [...] “inspirada” na minha experiência de ensino a distância. No entanto, há matérias que [...] implicaram algumas aulas em videoconferência [...] A minha opção acabou por ser mais o b-learning.” (E8 – Esc. Y)

- Construiu critérios claros para a orientação dos trabalhos e para a sua avaliação.

“A experiência de aprendizagem virtual, foi imprescindível para a concretização de um plano do trabalho da docência em ambiente virtual. As narrativas de diferentes instrumentos de avaliação partilhados na formação permitiram desenvolver outras metodologias com mais segurança.” (E9 – Esc. Y)

- Os instrumentos de avaliação partilhados na formação conferiram segurança na preparação do E@D.

“Os professores continuaram a desenvolver o trabalho colaborativo e a planificar conjuntamente atividades adaptadas ao ensino a distância para alunos. Houve necessidade, também, de adaptar os critérios gerais de escola e específicos de avaliação para a modalidade E@D. As sessões de TC (trabalho colaborativo) continuaram a constar nos horários dos grupos disciplinares e foi possível concretizar algumas atividades de caráter interdisciplinar, anteriormente planificadas. A colaboração com pares trouxe enormes vantagens para enfrentar os problemas e as dificuldades com que nos confrontámos.” (E10 – Esc. Y)

- Foi continuado o trabalho colaborativo, ao nível da preparação de atividades e da adaptação dos critérios de avaliação para o E@D.
- Manteve-se uma hora semanal para o trabalho colaborativo entre pares
- Realizaram-se algumas atividades interdisciplinares anteriormente planificadas
- O trabalho colaborativo entre pares foi vantajoso para enfrentar os problemas com que os professores se depararam [no E@D].

Anexo VIII

Um estudo sobre a análise de conteúdo

Um Estudo Sobre a Análise de Conteúdo

Bardin (2018) apresenta-nos a análise de conteúdo como um manifesto que recusa “a compreensão espontânea” (p.30), as evidências fáceis do “saber subjetivo” ou de pressupostos instalados. Ou seja, recusa “a tentação da sociologia ingênua, que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a projecção da sua própria subjectividade” (p. 30). Assim, defende que a análise de conteúdo não deve ser usada como um instrumento-gadget, só para alcançar prestígio na investigação, antes deve basear-se numa “atitude de “vigilância crítica” [que] exige o desvio metodológico e o emprego de “técnicas de ruptura” e afigura-se tanto mais útil para o especialista de ciências humanas, quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao seu objecto de análise.” (Bardin, 2018, p.30)

Definição de análise de conteúdo

Para Bardin (2018) a análise de conteúdo consiste num “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 33) que visa compreender as mensagens “para além dos seus significados imediatos” (p.30), através da realização de inferências sobre a realidade que se pretende conhecer/explorar. Tem uma vasta aplicação, que, dependendo dos objetivos da investigação, e pode assumir diferentes procedimentos de análise.

Como Bardin (2018), podemos dizer que estas técnicas não são mais do que “*procedimentos sistemáticos*” (p. 44) usados para descrever o conteúdo das mensagens. Contudo, como esclarece o mesmo, mais importante do que a descrição dos conteúdos será o “que estes nos poderão ensinar” (p. 40) sobre a “origem das mensagens” (p.44), sobre “o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, [sobre] os efeitos dessas mensagens.” (p. 44). Trata-se de desviar o olhar para outros sentidos, procurando-se descobrir novos significados que não são de leitura imediata, mas que emergem da manipulação dos dados e permitem a realização de inferências; deduções lógicas que podemos fazer acerca dos conhecimentos que temos “sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo.” (p. 41)

Ou seja, conforme Amado (2000), além de uma rigorosa descrição sobre os conteúdos das mensagens, a análise de conteúdo permite “o avanço fecundo, à custa de inferências interpretativas derivadas dos quadros de referência teóricos do investigador, por zonas menos evidentes que constituem o referido “contexto de produção”.” (p. 54) e da “descoberta de sentidos ocultos e interpretativos que a recomposição dos fragmentos, em puzzles temáticos, proporciona como resposta às questões teóricas”. (p. 61)

Bardin (2018) considera que os objetivos da análise de conteúdo oscilam entre duas dimensões. Por um lado o “enriquecimento da leitura”, postulando-se que uma “leitura atenta” (p. 31) poderá aumentar “a produtividade e a pertinência” (p.31) da análise. Este objetivo está associado a uma “função heurística” (p.31) relativa a uma exploração livre sobre os conteúdos que predispõe o investigador para a descoberta. E, por outro, permite “a superação da incerteza” (Bardin, 2018, p.31) face ao que se interpreta da mensagem, que permite a “função de “administração da prova”” (Bardin, 2018, p.31), para verificação dos conteúdos, quanto à sua confirmação ou infirmação.

Procedimentos da análise de conteúdo

Nas palavras de Bardin (2018), “não existe pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base [...]. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objectivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento.” (Bardin, 2018, p.32), de modo a permitir que o investigador se possa colocar na perspetiva do outro, aquele que quer compreender. A análise de conteúdo é composta por três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados (inferência e interpretação).

a) A pré-análise

Segundo Bardin (2018), a pré-análise é uma fase em que se privilegia a intuição e a organização, a partir da construção de um esquema descritivo com os procedimentos a seguir no plano de análise em que se procura operacionalizar as “ideias iniciais” (p. 121) da investigação. Para tal, há que ter em conta a flexibilidade deste instrumento, ou seja, a possibilidade de se introduzir “novos procedimentos no decurso da análise” (p. 121), mas também é importante conferir-lhe uma boa dose de rigôr que dê uma maior consistência a todo o processo. Existem três diligências a realizar durante este período: escolher os documentos a analisar, formular as hipóteses e os objetivos do trabalho e elaborar os indicadores que irão permitir a fundamentação da “interpretação final” (p. 121). Estas ações estão estreitamente relacionadas entre si e, na verdade, dependem umas das outras, pois se “a escolha dos documentos depende dos objectivos, ou, inversamente, o objectivo só é possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou, pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices.” (p. 121)

Assim, conforme Bardin (2018) para orientar esta fase do trabalho, o investigador passa por várias etapas:

1ª etapa – Leitura flutuante

Primeiro, o analista deve começar por fazer uma “leitura flutuante” dos documentos que pretende analisar, “deixando-se invadir por impressões e orientações” (p.122), até que, gradualmente, essa “leitura vai-se tornando mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projecção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.” (p. 122) Na opinião de Amado (2000), estas leituras atentas devem começar por fazer-se documento a documento, “a fim de possibilitar uma inventariação dos temas relevantes do conjunto, ideologia, conceitos mais utilizados, etc. “ (Amado, 2000, p. 55)

2ª etapa – Selecção do *corpus* de documentos

De seguida, escolhem-se os documento que se irão analisar. Estes podem ser definidos por antecipação ou podem ser escolhidos em função das suas potencialidades em fornecerem informação capaz de responder à problemática que se quer investigar. O universo de documentos a analisar pode ser composto por vários documentos, formando o *corpus* de documentos. Contudo, é preciso que a escolha destes documentos tenha em consideração algumas regras:

A regra da exaustividade – significa que, uma vez definido o corpus, “não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou por aquela razão (dificuldade de acesso, impressão de não interesse), que não possa ser justificável no plano do rigor.” (p. 123)

A regra da representatividade – significa que “a análise pode efectuar-se numa *amostra* desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso, os resultados obtidos para a amostra serão generalizados ao todo.” (p. 123)

A regra da homogeneidade – significa que deve haver uma homogeneidade entre os documentos que compõem o *corpus* (especialmente se houver interesse em comparar resultados/generalizar resultados). Ou seja, todos devem sustentar-se nos mesmos critérios. “Por exemplo, as entrevistas de inquérito efectuadas sobre um dado tema devem referir-se todas a esse tema , ter sido obtidas por intermédio de técnicas idênticas e ser realizadas por indivíduos [com características] semelhantes.” (p. 124)

Regra da pertinência – significa que os documentos do corpus, “enquanto fonte de informação” (p. 124), devem ser adequados aos objectivos e possibilitar uma resposta às questões da investigação.

3ª etapa – Formulação das hipóteses e dos objetivos & Identificação dos índices e elaboração dos indicadores

Nesta etapa, são formulados os objetivos deste procedimento, definindo-se qual é “a finalidade geral a que nos propomos” (p. 124), assim como o “quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados” (p. 124). Por outro lado, são lançadas as hipóteses, ou seja, *afirmações provisórias* que poderão, ou não, ser confirmadas a partir dos “procedimentos de análise” (p. 124).

Contudo, se, nesta etapa, alguns investigadores optam por desenvolver procedimentos do tipo exploratório, partindo para a análise dos documentos sem ideias pré-concebidas, de modo a fazerem brotar a genuinidade do material, capaz de surpreender o investigador e levá-lo para descobertas inesperadas que não seriam encontradas de outro modo, outros adoptam “procedimentos fechados”, que se organizam em torno de um sistema em que os “elementos dos textos” (p. 125) são classificados em função de critérios previamente definidos criados/construídos à luz de “um determinado quadro teórico” (p. 125). Os procedimentos do tipo exploratório “permitem, a partir dos próprios textos, apreender as ligações entre as diferentes variáveis, funcionam segundo o processo dedutivo e facilitam a construção de novas hipóteses.” (p. 125) Ao passo que os procedimentos fechados “funcionam segundo o mecanismo da indução e servem para a experimentação de hipóteses.” (p. 125)

Relacionado com esta etapa de trabalho procede-se, ainda, à escolha dos índices e, a partir deles, constroem-se os indicadores. Os índices emergem do texto. Podem aludir, por exemplo, a uma referência sobre um tema ou a perturbações da fala (caso o analista queira identificar no texto situações que causam “emoção ou ansiedade” (p. 126). Já os indicadores correspondem à frequência/ausência com que os índices surgem no texto, sendo conveniente “certificarmo-nos da pertinência e da eficácia dos indicadores” (p. 126) o que pode ser feito através de um “pré-teste de análise” (p. 126).

Por fim, antes da análise propriamente dita, é importante que todo o material esteja pronto para ser explorado (dentro dos parâmetros éticos que devem garantir o anonimato dos participantes).

b) Exploração do material

A fase que se segue à pré-análise corresponde à exploração do material. No entanto, uma vez preparados todos os procedimentos da pré-análise, “a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas.” (p. 127) Ainda

assim, é uma fase “longa e fastidiosa” (p. 127) que, através de “operações de codificação, decomposição ou enumeração” (p. 127), permite a organização dos “resultados em bruto” (p. 127)

A Codificação

Segundo Bardin (2018), citando Holsti (1969), a codificação corresponde ao tratamento do material recolhido que, através de um conjunto de procedimentos, permite que os dados em bruto sejam transformados em unidades de análise que, por sua vez, permitirão alcançar “uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (p. 129) dentro do seu “quadro de referência teórico” (Amado, 2000, p.55). Processa-se por meio de “recorte, agregação e enumeração” (Bardin, 2018, p. 129). Para Amado (2000), trata-se de um momento de tomada de decisões que devem ser adequadas “às características do material a estudar, dos objectivos do estudo, e das hipóteses formuladas” (p. 55) e que, numa análise quantitativa/categorial, passa por três fases:

Fase de recorte

Segundo Amado (2000), o recorte inicia-se com a tomada de decisão sobre as unidade de análise /unidade de registo que se vão pesquisar: palavras, proposições, temas ou acontecimentos. Depois, em função deste parecer, o texto é esquartejado em “fragmentos” (p.56); *vestígios arqueológicos* que permitirão a descoberta de “outros “sentidos (interpretativos)” (p.56). Neste momento, é igualmente importante a definição da unidade de contexto, de modo a possibilitar que, em qualquer altura que se sinta necessidade de esclarecer algum aspeto no “processo de recorte e reagrupamento das unidades de registo” (p. 56), se possa retomar ao contexto original em que estas estão inseridas. Por exemplo, existem certas palavras (como liberdade ou democracia) que, pela sua natureza polissémica, precisam de ser contextualizadas para que possamos aceder ao seu verdadeiro significado.

Fase de enumeração

A enumeração consiste na contagem das unidades de registo (ver Coutinho p. 220). O que significa que, nesta fase, deve tomar-se decisões sobre “como contar (todas as vezes que a mesma unidade aparece no mesmo contexto? Ou só uma vez?), e o que contar (por exemplo, a presença ou a ausência de certas unidades de registo).” (Amado, 2000, p.56)

Fase de categorização

Segundo Bardin (2018), a categorização corresponde a “uma operação de classificação” (p. 145) dos diferentes elementos que formam um determinado conjunto de análise. É uma técnica que permite sintetizar e comprimir os dados, pois, conforme Amado (2000), a cada categoria deve ser atribuída uma palavra-chave que represente, “com exaustividade e precisão, o sentido dos indicadores” (p.57), de tal modo que possa abarcar todos os itens “que explicitam as características da comunicação a abranger nessa mesma categoria” (p. 57). Para um maior esclarecimento sobre cada uma das categorias, estas podem ser divididas em subcategorias. Por outro lado, será através do olhar sobre o sistema de categorias, como um uno, que poderemos aceder a “uma visão holística” sobre as características genéricas do corpo documental, o que “nos permite descortinar consensos, oposições, contradições e clivagens no interior das condições de produção dos documentos em análise” (Amado, 2000, p.58)

Procedimentos da categorização

A categorização processa-se em dois momentos: num isolam-se os elementos e faz-se o seu inventário e no outro procede-se à classificação desses elementos conforme as características que tenham em comum. Conforme Bardin (2018), nesta modalidade de classificação, já nas primeiras leituras (leituras verticais), opera-se “por diferenciação” (p. 145), agrupando-se os elementos em função das suas “características comuns” (p. 145). Contudo, segundo Amado (2000), serão as leituras horizontais, que atravessam todo o *corpus* de entrevistas, as que mais impulsionam o confronto das diferentes unidades de registo, com significação semelhante, que vão surgindo ao longo dos diversos documentos. Será a partir deste “confronto comparativo” (p.57) que, além de se ir identificando as unidades de registo, se vai esclarecendo e definindo “qual a palavra-chave [...] com que se designará a categoria, quais as subcategorias que especificarão as suas qualidades [e] quais os indicadores que traduzirão [...] o sentido das unidades de registo.” (p.57). De facto, os indicadores desempenham um importante papel neste processo, pois, “pelo que eles emprestam de sentido à comunicação, depende a maior ou menor riqueza do estudo.” (p.57).

Bardin (2018) apresenta dois tipos de organização que podem ser usados na categorização: o sistema de categorias pode ser dado *a priori* e os elementos identificados vão sendo encaixados nas diferentes categorias (um processo que se adequa especialmente bem “no caso da organização do material decorrer directamente dos funcionamentos teóricos hipotéticos” (p. 147). Ou, de um outro modo, “o sistema de categorias não é fornecido” (p. 147) e, nesse caso, resulta da classificação progressiva que

o analista vai realizando, através das suas interpretações sobre o material em análise. De qualquer modo, a construção de um bom sistema de categorias depende de algumas regras básicas:

A exaustividade significa que “cada categoria deve abranger por completo o conjunto das unidades de sentido que se colocam sob o seu tecto.” (Amado, 2000, p.58), de tal modo que cada um dos elementos identificados não possa encaixar em mais do que uma categoria e que, no final, o sistema de categorias possa “abranger todos os itens relevantes para o estudo”. (Amado, 2000, p.58),

A exclusividade significa que “uma unidade de registo não deve pertencer a mais do que uma categoria”. (Amado, 2000, p.58)

A homogeneidade significa que num mesmo sistema de categorias não se deve misturar mais do que um critério de classificação. Assim, “diferentes níveis de análise devem ser separados em outras tantas análises sucessivas” (Bardin, 2018, p. 148) e só se podem cruzar depois de serem analisadas em separado.

A pertinência significa que um sistema de categorias deve ser adequado “ao material de análise escolhido” (Bardin, 2018, p. 148) e enquadrar-se no “quadro teórico definido” (Bardin, 2018, p. 148), de tal maneira que possa “reflectir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens.” (Bardin, 2018, p. 148)

A objetividade “implica uma definição sistemática dos critérios utilizados nas mais diversas decisões a tomar na fase da codificação.” (Amado, 2000, p.58), de modo a evitar-se a subjetividade e possibilitando a sua replicação por outros investigadores.

A produtividade significa que as categorias devem proporcionar “dados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados” (Bardin, 2018, p. 148)

c) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação

Este processo permite condensar a informação e colocar “em relevo as informações fornecidas pela análise.” (p. 127). O que se pretende nesta fase é que os dados em bruto possam ser lapidados até se transformarem em resultados válidos e significativos que possibilitem a realização de inferências e de “interpretações a propósito dos objectivos previstos –, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (p. 127)

A análise de conteúdo de uma entrevista

Segundo Bardin (2018), normalmente, a unidade de registo usada na análise de respostas a questões abertas corresponde a um tema, pois a sua natureza ajusta-se ao estudo de “motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.” (p. 131). De facto, “fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação” (p. 131), verificando-se se a sua frequência, ou ausência, no texto, pode ter algum significado a reter para “o objectivo analítico escolhido” (p. 131). No entanto, ao contrário de outras unidades de registo, como a palavra, o recorte do tema não é fácil e o seu sucesso depende muito da capacidade de interpretação do analista.

Realmente, um dos grandes objectivos da análise de entrevistas é a realização de inferências a partir das mensagens dos entrevistados, de modo a alcançar-se um maior conhecimento sobre as suas ideias, percepções, opiniões, etc. que sejam representativas do grupo de indivíduos em estudo. Contudo, Bardin (2018) aponta a delicadeza com que este tipo de análise deve ser feita, no sentido de se preservar a singularidade de cada indivíduo e, ao mesmo tempo, conseguir-se fazer uma “síntese da totalidade dos dados verbais provenientes da amostra das pessoas interrogadas” (Bardin, 2018, p. 90). E, para preservar ambas as vertentes, o autor propõe “dois níveis de análise” (p. 91):

O 1º nível ocorre “num processo de *decifração estrutural* centrado em cada entrevista” (p.92) é uma forma de análise, “não sistemática” (p.92) e flexível, na medida em que se centra no “próprio material verbal” (p. 92), a partir da qual o analista, usando a intuição, a empatia e todo o seu saber ser e saber fazer, procura entrar no mundo do outro com a missão de tentar compreendê-lo. Segundo Bardin (2018), a dificuldade deste processo reside em não contaminar a leitura de cada uma das entrevistas com os nossos pressupostos pessoais, nem com as leituras de outras entrevistas que já tenham sido feitas. Ou seja, “em cada nova entrevista, é necessário fazer uma abstracção de si mesmo e das entrevistas anteriores. É preciso fazer tábua rasa de *a priori* pessoais ou da contaminação proveniente de decifrações anteriores”. (p. 92) Para tal, nas palavras de Bardin:

“Não basta ler e compreender “normalmente”. É possível usar perguntas como auxílio: “O que está a pessoa a dizer realmente? Como é isso dito? Que poderia ela ter dito de diferente? O que diz ela? Que diz sem o dizer? Como é que as palavras, as frases e as sequências se encadeiam entre si? Qual é a lógica discursiva do conjunto? Será que posso resumir a temática de base e a lógica interna específica da entrevista?, etc.” (p. 94)

O 2º nível reside na análise da “*transversalidade temática*” que consiste em fragmentar “os temas e a sua lógica pessoal” que, eventualmente, podem ser “precedidas ou

dissimuladas, por uma ou várias frases estereotipadas de “generalidades”, normalmente fáceis de identificar.” (p. 93) Nesta fase existem várias “Possibilidades analíticas” (p.94), entre as quais destacamos as seguintes:

- A análise temática - consiste na divisão do texto em temas e/ou sub-temas.

- A análise de “*características associadas ao tema central*” (Bardin, 2018, p. 95) - Considerando-se o foco no tema central (por exemplo, as férias), identificam-se “os significados associados às férias”, obtendo-se “a imagem das férias”, a representação que o indivíduo tem sobre o tema, mas, também, o que esta por detrás das palavras.

- A análise sequencial - Consiste em dividir a entrevista em sequências, sendo que cada uma das quais é associada a um tema dominante.

- A Análise das oposições - Foca-se no confronto entre os opostos que existem no texto. Bardin (2018) menciona-nos um “par bipolar”, usado na “psicologia social” (p. 202) para caracterizar atitudes quanto à “sua intensidade e direcção” (p. 202), na medida em que se pode “ser a favor ou contra, favorável ou desfavorável. A opinião pode ser positiva ou negativa, amigável ou hostil, aprovadora ou desaprovadora” (p.202) e, naturalmente, pode oscilar para outros estados, como o “estado intermédio, a neutralidade, ou a ambivalência.” (p. 202).

- A análise avaliativa - Segundo Amado (2000), citando Vala (1986), é adequada ao “estudo das atitudes da fonte relativamente a determinado objecto”(p. 59), pois, neste tipo de análise, partindo-se da hipótese de que “a linguagem representa e reflecte directamente aquele que a utiliza” (p. 59), o olhar do analista foca-se nos “indicadores manifestos, explicitamente contidos na comunicação para fazer inferências a respeito da fonte de emissão” (BARDIN, 1977, p. 155).” (pp. 59-60). Contudo, conforme o mesmo autor, os recortes das citações não devem reduzir-se a uma mera ilustração das situações, pois, para além desta, têm outras funções importantes: a função retórica, que confere “maior ênfase aos comentários” (p.60), a função analítica, que permite uma análise mais minuciosa sobre as citações e a justificação de comparações e a função probatória, que permite “tornar “verosímeis” as afirmações e conclusões que se retirem de um conjunto de dados” (AMADO, no prelo)” (p.60).

- O Estudo diferencial - Amado (2000), confronta-nos com a questão que se coloca quando optamos por um estudo diferencial: “- Em que medida o fator X influencia o fenómeno Y” (p.54). Para encontrar tal resposta, “há que proceder a análises sistemáticas que, contrariamente às análises taxonómicas, pressupõem a elaboração de hipóteses” (p.54),

sendo de salientar que, neste caso, “as variáveis independentes que caracterizam os factores pré-existentes ao conteúdo (as “condições de produção”), determinam as variáveis dependentes, ou características deste conteúdo (LASAARRE, 1978).” (Amado, 2000, p.54).

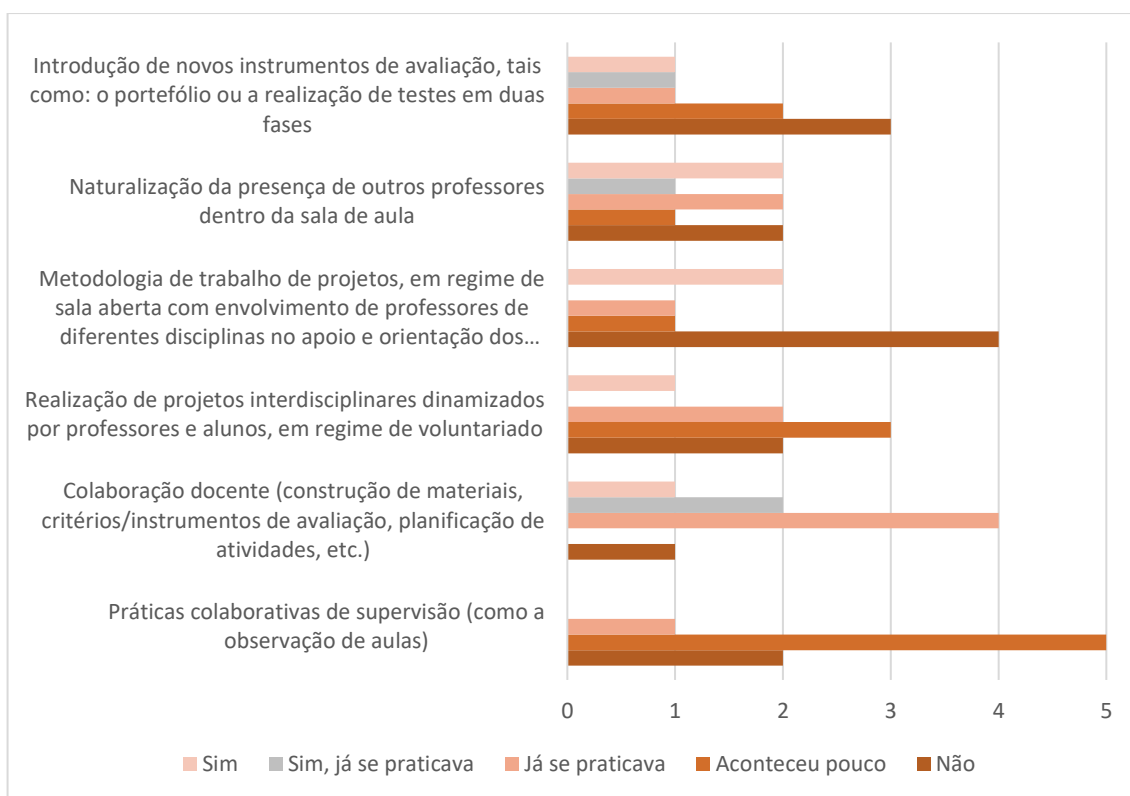
Anexo IX

Gráficos ilustrativos das mudanças nas práticas pedagógicas após a oficina de formação - Exemplos de transformações/ inovações nas escolas

Gráficos ilustrativos das mudanças nas práticas pedagógicas após a oficina de formação - Exemplos de transformações/ inovações nas escolas

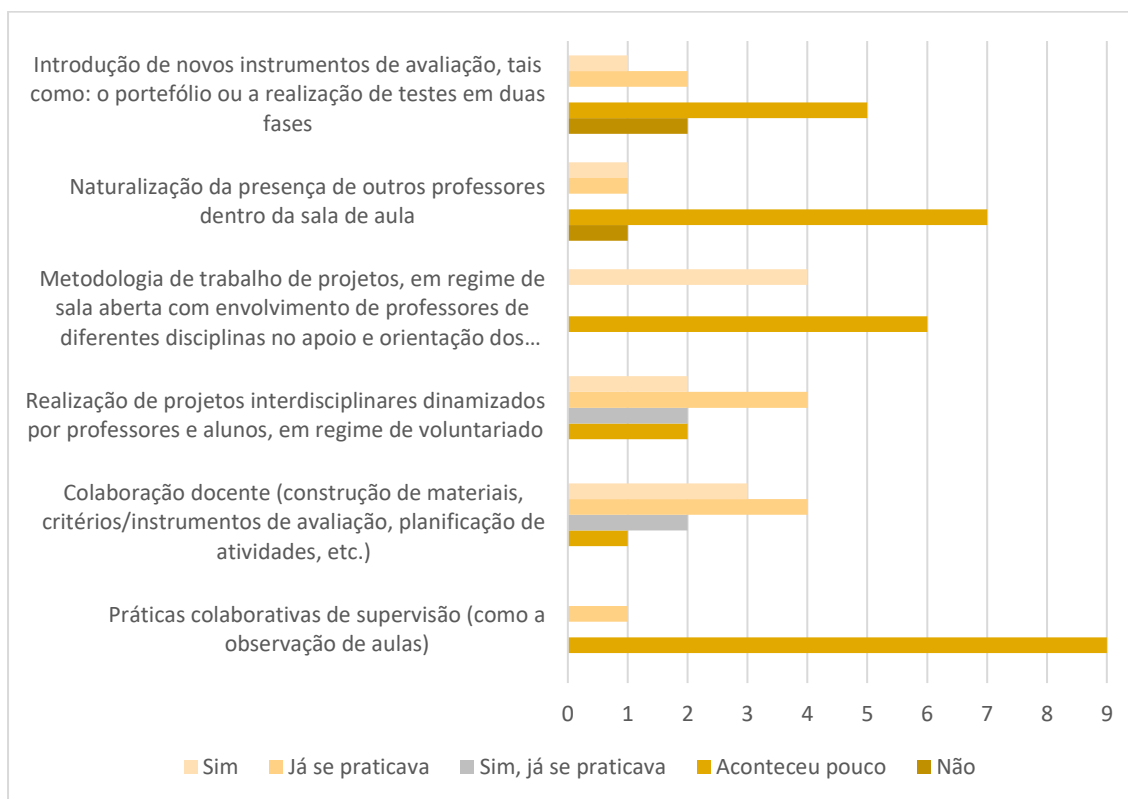
No que diz respeito a este tópico do inquérito, foi pedido aos participantes que, considerando as alterações ao nível de transformações/ inovações que aconteceram na sua escola/agrupamento após a oficina de formação, dessem a sua opinião sobre cada um dos exemplos que aí poderão ter ocorrido, a partir da seleção de até duas opções (“sim”, “não”, "aconteceu pouco" ou “já se praticava”) para cada uma das hipóteses colocadas.

Gráfico 1: Mudanças nas Práticas pedagógicas após a oficina de formação - Exemplos de transformações/ inovações na escola X



Fonte: Elaboração Própria

Gráfico 2: Mudanças nas Práticas pedagógicas após a oficina de formação - Exemplos de transformações/inoações na escola Y



Fonte: Elaboração Própria