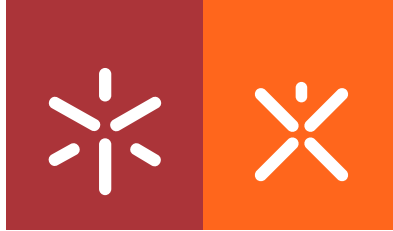


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Cristina Costa e Castro

O Papel da Supervisão Colaborativa no
Desenvolvimento da Autonomia em
Sala de Aula



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Cristina Costa e Castro

**O Papel da Supervisão Colaborativa no
Desenvolvimento da Autonomia em
Sala de Aula**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Supervisão Pedagógica

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves
Fernandes Ferreira Vieira**

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Ao olhar para o caminho percorrido ao longo destes três anos é inevitável não perceber de imediato que teria sido infinitamente mais árduo se não tivesse as pessoas certas do meu lado, que me apoiaram, me ouviram e encorajaram, e vibraram comigo a cada etapa. O mais sincero agradecimento,

À minha orientadora, Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira, por ter acreditado neste projeto de investigação e na minha capacidade para o concretizar. Sou absolutamente grata pela sua sabedoria, por todas as partilhas e reflexões, por toda a sua disponibilidade e profissionalismo inestimável. Por todas as suas observações precisas e sobre cada detalhe que me permitiram ver mais e mais além. Pela fonte de inspiração que se mostrou desde o início, que me desafiou e guiou para encontrar o meu NORTE!

À Dra. Elisa Almeida, pelo exemplo de liderança que sempre foi e por toda a disponibilidade, apoio, confiança e colaboração para com a realização desta investigação desde o primeiro dia.

Ao Centro de Formação Agrupamento de Escolas MaiaTrofa na figura do Dr. Cândido Pereira por toda a disponibilidade e o apoio prestado na organização do Círculo de Estudos.

Aos meus colegas, participantes no Círculo de Estudos, que entraram comigo nesta viagem em busca do seu NORTE e se mostraram disponíveis a desafiar a rotina e a questionar, partilhar e refletir. A eles que me encorajaram e confiaram em mim ao longo de todo o percurso, contribuindo significativamente para a realização deste estudo.

À minha família. Aos meus pais, pelo exemplo de perseverança e determinação que sempre foram e pelos seus valores e princípios que me fizeram a pessoa que sou hoje. Por me incentivarem a lutar pelos meus objetivos. Pelo amor e apoio incondicionais que trouxeram leveza a este percurso. Ao meu irmão, que sempre foi um exemplo para mim pela sua ambição e resiliência.

Ao João, pelo seu amor e verdadeiro companheirismo, pela sua paciência e compreensão nos momentos mais desafiantes, por me encorajar e acreditar sempre em mim.

A todos os que comigo se cruzaram, me escutaram e me permitiram partilhar um pouco deste percurso.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

O Papel da Supervisão Colaborativa no Desenvolvimento da Autonomia em Sala de Aula

RESUMO

A construção de uma escola democrática, humanista e inclusiva mostra-se essencial para dotar as crianças e os jovens de competências académicas, sociais e culturais, capacitando-os para responder aos desafios do presente e do futuro. Para tal, será necessário desenvolver uma visão transformadora da educação e redefinir os papéis dos professores e dos alunos por referência a princípios de uma pedagogia da autonomia. A supervisão colaborativa surge como um processo potenciador do desenvolvimento de práticas contextualizadas e inovadoras, que vão ao encontro dos interesses e necessidades do contexto, levando os professores, em colaboração, a problematizarem e reconstruírem a sua ação. O presente estudo visou compreender o papel da supervisão colaborativa no desenvolvimento de práticas centradas nos alunos, concretizando-se através do desenvolvimento de uma ação de formação na modalidade de Círculo de Estudos, na qual a investigadora assumiu o papel de formadora, tendo trabalhado com seis professores da sua instituição, de áreas disciplinares distintas, envolvendo cinco turmas do Ensino Básico (do 2.º ao 6.º anos). Os objetivos do estudo foram os seguintes: caracterizar perceções dos professores e dos alunos sobre as práticas pedagógicas, por referência a princípios de uma pedagogia centrada nos alunos; caracterizar perceções dos professores sobre o papel da supervisão colaborativa na renovação de práticas e no seu desenvolvimento profissional; analisar processos de supervisão colaborativa e renovação das práticas pedagógicas; identificar potencialidades e constrangimentos da supervisão colaborativa na mudança pedagógica e no desenvolvimento profissional dos professores. Em termos metodológicos, a investigação organizou-se na forma de um estudo de caso, sendo o caso o Círculo de Estudos desenvolvido, ao longo do qual os participantes expandiram conhecimento teórico, partilharam conceções e práticas, e realizaram experiências de investigação-ação de pequena escala com recurso à observação inter pares, no sentido de tornar as suas práticas mais centradas nos alunos. Numa abordagem interpretativa, foram analisados dados recolhidos através de questionários e entrevistas aos professores e aos alunos, registos produzidos no âmbito da formação, gravações áudio de momentos reflexivos conjuntos, um diário de investigação e notas de campo. Os resultados obtidos mostram que os processos de supervisão colaborativa favoreceram a exploração de práticas pedagógicas mais centradas nos alunos, assim como o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos, despertando nestes o interesse por práticas mais reflexivas, colaborativas e inovadoras. Apesar dos desafios que a supervisão colaborativa e a inovação pedagógica apresentam, a sua associação em contextos de formação contínua pode ser uma via de transformação pessoal e profissional, com efeitos significativos nas práticas educativas das escolas.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional reflexivo, inovação pedagógica, observação inter pares, pedagogia para a autonomia, supervisão colaborativa.

The Role of Collaborative Supervision in Developing Autonomy in the Classroom

ABSTRACT

The construction of a democratic, humanistic and inclusive school is essential for providing children and young people with academic, social and cultural skills, enabling them to respond to the challenges of the present and the future. To achieve this, it will be necessary to develop a transformative vision of education and redefine the roles of teachers and students with reference to principles of a pedagogy of autonomy. Collaborative supervision is a process that enhances the development of contextualized and innovative practices that meet contextual interests and needs, leading teachers, in collaboration, to problematize and reconstruct their action. The present study aimed to understand the role of collaborative supervision in the development of student-centered practices. It was operationalized through the development of a training action – a Study Group –, in which the researcher assumed the role of trainer, having worked with six teachers from her institution, from different subject areas, involving five basic education classes (from the 2nd to the 6th grade). The objectives of the study were: to characterize teachers' and students' perceptions of pedagogical practices, by reference to the principles of a pedagogy of autonomy; to characterize teachers' perceptions about the role of collaborative supervision in the renewal of practices and their professional development; to analyze processes of collaborative supervision and the renewal of pedagogical practices; to identify potentialities and constraints of collaborative supervision in pedagogical change and in teachers' professional development. The research took the form of a case study, the case being the Study Group in which participants expanded theoretical knowledge, shared concepts and practices, and carried out small-scale action research experiences using peer observation, in order to make their practices more student-centered. An interpretative approach was used to analyze data collected through questionnaires and interviews with teachers and students, records produced within training, audio recordings of joint reflective moments, a research diary and field notes. The results obtained show that collaborative supervision processes favored the exploration of more student-centered pedagogical practices, as well as the professional development of the teachers involved, raising their interest in more reflective, collaborative and innovative practices. Despite the challenges that collaborative supervision and pedagogical innovation present, their association in in-service training contexts can be a path to personal and professional transformation, with significant effects on the educational practices in schools.

Keys words: collaborative supervision, pedagogical innovation, pedagogy for autonomy, peer observation, reflective professional development.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – SUPERVISÃO COLABORATIVA PARA A MUDANÇA EDUCATIVA	4
1. A mudança educativa como espaço de colaboração.....	4
2. A investigação-ação e a observação inter pares ao serviço da mudança e do desenvolvimento profissional	12
2.1 Potencial transformador da investigação-ação	12
2.2 Potencial transformador da observação inter pares	19
3. A supervisão colaborativa na formação contínua de professores	22
CAPÍTULO II - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA	32
1. Inovação pedagógica: âmbito, finalidades e natureza	32
2. A autonomia como meta educativa	38
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE FORMAÇÃO-INVESTIGAÇÃO	47
1. O contexto: um local propício à implementação do estudo	47
2. Um longo percurso até ao Círculo de Estudos	49
3. Tipo de estudo, objetivos e participantes.....	51
4. O Círculo de Estudos.....	54
5. Estratégias de recolha e análise de dados.....	69
5.1. Questionários.....	71
5.1.1. Questionário inicial aos professores	71
5.1.2. Questionário inicial aos alunos	72
5.1.3. Questionário final aos alunos.....	73
5.2. Reflexões conjuntas: atividades de reflexão desenvolvidas no CE	74
5.3. Entrevistas	75
5.3.1. Entrevista final aos professores participantes no CE.....	76
5.3.2. Entrevista final aos alunos	77
5.4. Registos construídos no âmbito do CE	78
5.4.1. Planificações e narrativas das experiências	79
5.4.2. Registos de observação de aulas	79
5.4.3. Reflexão final escrita sobre o impacto no CE.....	80
5.4.4. Diário de investigação e notas de campo	81
CAPÍTULO IV – RESULTADOS DO ESTUDO	83
1. Perceções iniciais acerca das práticas pedagógicas	83
1.1. Perceções dos professores	84
1.2. Perceções dos alunos.....	92
2. Supervisão colaborativa das práticas pedagógicas.....	97

2.1. Supervisão colaborativa: o ponto de partida	97
2.2. Observação interpares: uma nova experiência.....	99
2.3. Supervisão colaborativa: o ponto de chegada.....	104
3. Renovação das práticas pedagógicas.....	110
3.1 As experiências pedagógicas dos professores	110
3.2. Percepções dos alunos acerca das experiências pedagógicas	124
3.3. Percepções dos professores acerca das experiências pedagógicas.....	135
4. Apreciação global do Círculo de Estudos.....	141
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES.....	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	157
ANEXO 1 – Declarações de autorização do Colégio CCG para o desenvolvimento da investigação e identificação da instituição.....	164
ANEXO 2 - Declaração de acreditação enquanto formadora do CCPFC	166
ANEXO 3 – Comprovativo de acreditação do Círculo de Estudos (CCPFC/ACC-119029/22)	167
ANEXO 4 – Parecer da Comissão de Ética da Universidade do Minho– CEICSH	169
ANEXO 5 – Circular informativa do CE para os docentes do ensino básico do colégio e inscrição.....	170
ANEXO 6 – Circular informativa do CE para os encarregados de educação.....	172
ANEXO 7 – Declaração de Consentimento informado - professores	173
ANEXO 8 – Guião de Construção do Relatório Individual de Reflexão Crítica/Portefólio	175
ANEXO 9 – Guião de Desenho de Experiências Pedagógicas	178
ANEXO 10 – Logo NORTE	180
ANEXO 11 – Nota de boas-vindas ao CE.....	181
ANEXO 12 – Questionário inicial aos professores.....	182
ANEXO 13 – Questionário inicial aos alunos.....	185
ANEXO 14 – Grelha de observação – Professor observado.....	186
ANEXO 15 – Grelha de observação – Professor observador.....	187
ANEXO 16 – Questionário final aos alunos.....	188
ANEXO 17 – Declaração de Consentimento informado - Encarregados de Educação (Questionários)	189
ANEXO 18 – Declaração de Consentimento informado - Encarregados de Educação (Entrevistas)	191
ANEXO 19 – Guião da Entrevista aos Professores	193
ANEXO 20 – Guião de Entrevista aos Alunos.....	195

ÍNDICE DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

FIGURAS

Figura 1 – Visão transformadora da supervisão (Vieira, 2006b)	7
Figura 2 – Espiral de ciclos de investigação-ação (baseado em Coutinho et al., 2009)	15

QUADROS

Quadro 1 - Modalidades de investigação-ação (Coutinho et al., 2009)	16
Quadro 2 - Modalidades de formação contínua em Portugal	25
Quadro 3 - O papel da supervisão colaborativa em contexto de formação contínua	31
Quadro 4 - Recomendações para a inovação pedagógica focada nos educandos e na aprendizagem .	34
Quadro 5 - Focalização do educando e na aprendizagem (CNE, 2023b)	37
Quadro 6 - Papéis do aluno e do professor numa pedagogia para a autonomia.....	41
Quadro 7 - Papéis do aluno numa pedagogia para a autonomia (Vieira, 2006a).....	41
Quadro 8 - Organização da sessão 1 do CE	56
Quadro 9 - Organização da sessão 2 do CE	58
Quadro 10 - Organização da sessão 3 do CE	59
Quadro 11 - Organização da sessão 4 do CE	61
Quadro 12 - Organização da sessão 5 do CE	63
Quadro 13 - Questões orientadoras da atividade de reflexão “É tempo de refletir para decidir!”	63
Quadro 14 - Organização das sessões 6 e 7 do CE	64
Quadro 15 - Organização das sessões 8 e 9 do CE	65
Quadro 16 - Organização da sessão 10 do CE	66
Quadro 17 - Relação entre as fontes de informação e os objetivos de investigação.....	70
Quadro 18 - Matriz do questionário inicial aos professores	72
Quadro 19 - Matriz do questionário inicial aos alunos	73
Quadro 20 - Matriz do questionário final aos alunos	74
Quadro 21 - Atividades de reflexão desenvolvidas no CE.....	75
Quadro 22 - Estrutura da entrevista final aos professores	77
Quadro 23 - Estrutura da entrevista final aos alunos.....	78
Quadro 24 - Características de um “professor ideal”	91
Quadro 25 - Diferenças entre processos de supervisão pedagógica (Entrevista final aos docentes) ...	108
Quadro 26 - Objetivos das experiências pedagógicas (PA)	110
Quadro 27 - Objetivos das experiências pedagógicas (PB)	112
Quadro 28 - Objetivos das experiências pedagógicas (PC)	114
Quadro 29 - Objetivos das experiências pedagógicas (PD)	116
Quadro 30 - Objetivos das experiências pedagógicas (PE)	117
Quadro 31 - Objetivos das experiências pedagógicas (PF).....	119
Quadro 32 - Dimensões de uma pedagogia para a autonomia nas experiências desenvolvidas.....	121
Quadro 33 - Dimensões de inovação nas experiências pedagógicas.....	124
Quadro 34 - Aspectos positivos apontados pelos alunos.....	127
Quadro 35 - Dificuldades sentidas pelos alunos nas atividades desenvolvidas	129
Quadro 36 - Aspectos inovadores das aulas desejadas pelos alunos.....	134

TABELAS

Tabela 1 - Ações de formação acreditadas por modalidade e entidade no ano de 2023 (CCPFC, 2023)	27
Tabela 2 - A modalidade de Círculo de Estudos entre 2017 e 2023 (CCPFC, 2023)	27
Tabela 3 - Respostas por turma à questão “Gostas de andar na escola?”	93
Tabela 4 - Respostas por turma à questão “Consideras-te um bom aluno?”	93
Tabela 5 - Sentimentos associados à escola por turma	93
Tabela 6 - Responsáveis pelas tarefas pedagógicas	95
Tabela 7 - Resultados comparativos da soma de respostas nas colunas Aluno e Professor e Aluno	96
Tabela 8 - Resultados das observações interpares	123
Tabela 9 - Recetividade às atividades	125
Tabela 10 - Importância atribuída a dimensões da aprendizagem nas atividades	125

Nota: a redação do relatório segue o acordo ortográfico, à exceção de citações onde não é seguido e nas quais se manteve a grafia dos autores.

INTRODUÇÃO

A sociedade mantém-se em constante avanço e é crucial adaptar as práticas de ensino às necessidades atuais e de um futuro repleto de novos desafios, decorrentes de uma globalização e de um desenvolvimento tecnológico contínuos (Alarcão & Canha, 2013). A necessidade de romper com os modelos educativos tradicionais e adotar uma visão transformadora da educação, em que esta vai além da transmissão de conhecimentos e se assume como fator de mudança pessoal, social e cultural, é iminente para preparar jovens conscientes, críticos e capazes de atuar na sociedade contemporânea. Assume-se a Educação Global (GENE, 2022) como aquela que possibilita às pessoas refletir criticamente sobre o mundo e o papel que nele ocupam, capacitando-as para a criação de um mundo onde a justiça, a paz, a solidariedade, a equidade e a igualdade, a sustentabilidade planetária e a compreensão internacional estejam presentes. Para isso, importa tornar a escola num espaço mais democrático, inclusivo e humanista, onde a aprendizagem é feita por todos os que nela estão, em interação uns com os outros e com a comunidade, e onde as necessidades das crianças e jovens sirvam de orientação para a ação docente.

A falta de partilha e reflexão entre professores e a falta de autonomia na sala de aula são aspetos preocupantes, pois somente um processo de ensino/aprendizagem orientado para a autonomia dos educandos poderá criar aprendizagens significativas e próximas da realidade em que estão inseridos. Tal como Jiménez Raya et al. (2007) referem, “devemos adotar uma abordagem analítica crítica de forma a compreendermos o que está a acontecer (ou não) e porquê” (p. 5). É essencial que o professor olhe para o contexto profissional, reflita sobre as práticas lá desenvolvidas, desvende as crenças existentes por detrás das mesmas e entenda o que pode fazer para as transformar. A supervisão colaborativa no seio das escolas poderá ser um caminho para transformar as práticas profissionais, reequacionando o papel do professor e do aluno na aprendizagem, e promovendo ações de mudança conjuntas.

Perrenoud (2002) afirma que “o desejo de mudança nasce da decepção, do descontentamento com aquilo que se faz” (p. 156), e com este estudo pretende-se, precisamente, trabalhar a partir das inquietações profissionais dos professores, promovendo o questionamento, a transformação de práticas estabelecidas e o desenvolvimento profissional docente. Perrenoud (2000) relembra, ainda, que “todo o ser humano é um prático reflexivo” (p. 160) e que cada professor deve levar-se ou ser levado a refletir metodicamente de modo a questionar, equacionar hipóteses, criar conhecimento contextualizado e aperfeiçoar a sua prática. Tomando esta premissa e a potencialidade dos processos de supervisão

colaborativa para a transformação das práticas pedagógicas, surge a questão orientadora desta investigação: “Qual é o contributo da supervisão colaborativa na construção de pedagogias centradas nos alunos e no desenvolvimento profissional dos professores?”. O estudo envolveu o desenho, desenvolvimento e avaliação de uma ação de formação na modalidade de Círculo de Estudos (CE), focada na supervisão colaborativa para o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia. O CE foi conduzido no ano letivo de 2022-23, na instituição em que trabalho, um estabelecimento de educação e ensino privado, com a participação de seis professores de várias áreas disciplinares, envolvendo experiências de investigação-ação de pequena escala em cinco turmas do 2.º ao 6.º ano do Ensino Básico. A partir da questão inicial, foram traçados quatro objetivos de investigação: caracterizar perceções dos professores e dos alunos sobre as práticas pedagógicas, por referência a princípios de uma pedagogia centrada nos alunos; caracterizar perceções dos professores sobre o papel da supervisão colaborativa na renovação de práticas e no seu desenvolvimento profissional; analisar processos de supervisão colaborativa e renovação das práticas pedagógicas; identificar potencialidades e constrangimentos da supervisão colaborativa na mudança pedagógica e no desenvolvimento profissional dos professores.

A investigação proposta configura um estudo de caso, sendo o “caso” a ação de formação desenvolvida, procurando-se realizar uma interpretação profunda dos acontecimentos através da análise de dados provenientes de múltiplas fontes (Denscombe, 1998; Morgado, 2012), mais precisamente, de questionários aos alunos e professores envolvidos, entrevistas aos professores e a alguns alunos, análise de documentos provenientes do CE, gravações áudio de momentos de reflexão no CE, e um diário da investigação e notas de campo. O estudo aproxima-se de uma abordagem interpretativa da investigação educacional (Bogdan & Biklen, 1994; Morgado, 2012) e partilha alguns traços do paradigma crítico (Morgado, 2012), tendo os professores participantes sido envolvidos em experiências pedagógicas de investigação-ação promotoras da autonomia dos alunos, assumindo-se como investigadores das suas próprias práticas para a deteção de problemas reais, reflexão sobre os mesmos e criação e exploração de soluções para os resolver. Para evitar enviesamentos e garantir a credibilidade dos resultados, recorreu-se à triangulação dos dados recolhidos através das várias fontes. No que concerne às questões éticas da investigação, o projeto foi aprovado pela Comissão de Ética da Universidade do Minho e pela Direção da instituição, foram dados a conhecer aos participantes os objetivos da investigação e recolhido o seu consentimento para participarem e, durante todo o processo, foi garantido o anonimato dos sujeitos e confidencialidade da informação recolhida.

O presente relatório está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Supervisão colaborativa para a mudança educativa”, aborda-se a mudança educativa como espaço de colaboração, a investigação-ação e a observação inter pares ao serviço da mudança e do desenvolvimento profissional, o potencial transformador da investigação-ação, o potencial transformador da observação inter pares e a supervisão colaborativa na formação contínua de professores. O segundo capítulo, “Inovação pedagógica para a promoção da autonomia”, explora o âmbito, as finalidades e a natureza da inovação pedagógica e a autonomia como meta educativa. O terceiro capítulo, “Metodologia de formação-investigação”, apresenta o contexto do estudo, o percurso percorrido até ao desenvolvimento do CE, o tipo de estudo, os seus objetivos e os participantes, as etapas do CE e as estratégias de recolha e análise de dados adotadas. O quarto capítulo, “Resultados do Estudo”, incide na análise das perceções iniciais acerca das práticas pedagógicas, no processo de supervisão colaborativa desenvolvido e na renovação das práticas pedagógicas, apresentando também uma apreciação global do CE. Seguem-se as conclusões finais e sugestões de investigação futura.

A presente investigação configura uma iniciativa de combate ao isolamento profissional, promotora da supervisão colaborativa para a transformação da prática docente e das vivências dos alunos, no quadro de uma formação profissional reflexiva e de uma pedagogia para a autonomia. Apesar de o conhecimento construído estar diretamente ligado ao contexto em que o estudo foi desenvolvido, espera-se que possa motivar a reflexão e a discussão para a compreensão de fenómenos semelhantes noutros contextos, e até abrir caminhos para novas questões-problema que venham aprofundar o estudo da temática no futuro.

CAPÍTULO I – SUPERVISÃO COLABORATIVA PARA A MUDANÇA EDUCATIVA

Ao longo deste capítulo, apresenta-se o suporte teórico da presente investigação no que concerne ao papel da supervisão colaborativa na mudança educativa. O capítulo está dividido em três secções, incidentes na mudança educativa como espaço de colaboração (secção 1), na investigação-ação e na observação interpares ao serviço da mudança e do desenvolvimento profissional (secção 2), e na supervisão colaborativa na formação contínua de professores (secção 3).

1. A mudança educativa como espaço de colaboração

De acordo com as políticas educativas nacionais e as orientações de organismos internacionais, acredita-se hoje que a escola deve orientar-se para uma educação transformadora, assente em valores humanistas e democráticos. Assim, essa deve ser também a orientação a conferir aos processos de mudança. O Conselho Nacional de Educação (CNE, 2023 a/b) propõe um Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas assente numa visão transformadora da educação, a qual integra diversas vertentes interrelacionadas: educação inclusiva; educação para uma cidadania democrática; educação para a sustentabilidade; educação digital (inclusiva); e educação para a aprendizagem ao longo da vida. Estas dimensões da educação conferem-lhe um *sentido social* e integram o conceito de uma *educação global*/tal como é promulgada pela *Declaração Europeia sobre Educação Global até 2050*, publicada pela Global Education Network Europe (GENE) em 2022¹. Entende-se a *Educação Global* como:

(...) a educação que possibilita às pessoas refletir criticamente sobre o mundo e o seu lugar no mesmo; e abrir os seus olhos, corações e mentes à realidade do mundo a nível local e global. Capacita as pessoas para compreender, imaginar, ter esperança e agir para criar um mundo de justiça social e climática, paz, solidariedade, equidade e igualdade, sustentabilidade planetária e compreensão internacional. Implica o respeito pelos direitos humanos e pela diversidade, a inclusão e uma vida digna para todos, agora e no futuro. (Global Education Network Europe (GENE), 2022).

Idealmente, a escola deveria agir como um todo, atuando em uníssono para atingir objetivos e propósitos refletidos e traçados conjuntamente por todos os intervenientes que nela têm palco. Alarcão & Canha (2013) descrevem o conceito de “escola eficaz” como uma escola que educa, construída numa visão de comunidade aprendente, reflexiva e sustentada em dinâmicas colaborativas, com finalidades

¹ <https://www.gene.eu/>

transformadoras. Apresentando-se cada escola como um contexto com uma vasta diversidade de alunos, é fulcral que esta encontre “formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018). Contudo, diversos fatores concorrem para nos afastarmos da ideia de mudança educativa como uma possibilidade, surgindo esta esbatida num horizonte, como que inalcançável, em que muitos profissionais deixaram já de crer. Entre esses fatores, podemos referir a desvalorização social da profissão, a prevalência de culturas escolares conservadoras e assentes no individualismo e isolamento profissional, a fragmentação do currículo e a disciplinarização do trabalho docente, o desgaste e a exaustão profissional agravados pela intensificação e burocratização do trabalho dos professores, lideranças escolares que são levadas ao cumprimento de burocracias que, muitas vezes, limitam o tempo de aposta na inovação das práticas, ou, ainda, a falta de motivação dos alunos para quem a escola se apresenta afastada dos seus interesses e necessidades .

Impera a necessidade de uma mudança educacional: a transformação da escola num espaço de ensino que corresponda às necessidades das várias crianças e jovens que a frequentam, um espaço de inovação em que todos tenham voz, respeitando a individualidade dos alunos e criando as condições necessárias para que todos atinjam o seu potencial máximo e para que, antes de adultos realizados, sejam crianças e jovens bem-sucedidos a nível social, emocional e académico. Tal como Sebarroja (2001) nos diz, “é necessário pensar na escola do presente-futuro e não na escola do presente-passado” (p. 12), evitar metodologias e pedagogias da moda e criar espaços de mudança adequados a cada contexto escolar.

Tornar a escola num espaço de crescimento pessoal e social implica que os próprios professores a vejam de tal modo – não como um local onde entram com a sua “máscara da docência”, depositam o conhecimento que detêm e, ao final do dia, regressam a casa, mas antes como um espaço onde se podem desafiar, questionar, evoluir, crescer, relacionar-se e emancipar-se. Ouvir os professores, compreender os problemas que enfrentam e envolvê-los na mudança educacional torna-se imprescindível para que este processo tenha sucesso, pois o professor é quem ocupa a primeira linha de atuação junto dos educandos. Os professores poderão, assim, assumir-se como profissionais ativos, reflexivos, capazes de analisar e transformar as práticas educativas para dar resposta aos problemas que encontram na sala de aula, desenvolvendo o currículo de forma crítica e flexível, e refletindo sobre as decisões a tomar, a sua exequibilidade e a sua adequação ao contexto em que trabalham. Os docentes tornam-se

construtores de conhecimento prático e não apenas aplicadores de técnicas teorizadas ou receitas para a ação (Alarcão, 1996; Cró, 1998; Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

Fullan (2016) refere que a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam e que, por isso, as escolas tornam-se eficazes quando têm profissionais de qualidade, que se sentem encorajados e valorizados pelo seu trabalho. Concebendo-se o professor como agente de mudança, este deve ser capaz de se dotar de competências que lhe permitam adaptar-se e reconverter-se face às necessidades detetadas, comprometendo-se com o processo de inovação desde o primeiro momento (Caetano, 2004; Cró, 1998). Torna-se, portanto, fulcral que, numa primeira instância, reflita sobre esta ideia de mudança: Porque devo mudar? O que devo mudar? Como o posso fazer? O que acarretará essa mudança? Consciencializar-se acerca do processo de mudança será essencial para que o professor se consiga envolver verdadeiramente nele, dando-lhe significado, conhecendo a sua imprevisibilidade e as indagações que dele surgirão, e aceitando as incertezas, os dilemas e os riscos que ele comporta.

Por outro lado, a mudança educativa nas escolas não se faz de modo isolado. Ela poderá ser potenciada com a implementação de práticas de supervisão colaborativa entre docentes, através da promoção de ambientes de partilha de ideias e experiências (Alarcão & Canha, 2013). A supervisão aliada ao conceito de colaboração assume-se como um processo em que a interação reflexiva entre professores com trajetos, convicções e práticas diversificados pode criar um sentido de comunidade, promover a análise crítica das experiências educativas, gerar a produção de conhecimentos partilhados e melhorar a atividade profissional (Alarcão & Canha, 2013). O trabalho colaborativo pode ser interdisciplinar e pode referir-se a todas as fases do processo ensino/aprendizagem, desde o planeamento, à execução e avaliação do ensino e das aprendizagens (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

Muitas vezes, os docentes procuram lidar com as exigências do ensino de forma isolada, por hábito adquirido ou até mesmo por uma postura defensiva face ao outro, por receio de que se apoderem das suas ideias, de serem vistos como exibicionistas ou incompetentes. Tudo isto acaba por limitar o acesso a novas ideias e recursos, ao conhecimento de diferentes perspetivas acerca da educação, assim como à desvalorização das suas práticas ou até à persistência no erro. Ao trabalhar em equipa, existe *feedback* sobre a validade e eficácia das práticas por si desenvolvidas, não se limitando apenas a ele próprio através da sua reflexão individual ou, na melhor das hipóteses, com os seus alunos (Fullan & Hargreaves, 2001). No combate ao individualismo e ao isolamento profissional e, por conseguinte, ao conservadorismo alimentado pela ausência de partilha de ideias e recursos inovadores, importa conhecer e compreender os motivos da inexistência da colaboração e as vantagens que pode trazer, para que ela

surja de forma confortável e proveitosa. A colaboração não deve ser uma prática imposta ou inflexível, mas sim desenvolvida de forma gradual e contextualizada, em que os participantes sejam ouvidos e se sintam compreendidos, e que, a seu tempo, traga melhorias visíveis nas suas práticas educativas e um sentimento de comunidade profissional reforçado. Só assim, compreendendo-se as dinâmicas colaborativas como úteis ao desenvolvimento pessoal e profissional, é que as mesmas continuarão a ser levadas a cabo ao longo do tempo e poderão provocar mudanças significativas no contexto (Fullan & Hargreaves, 2001). A associação da colaboração à supervisão das práticas pedagógicas supõe, assim, uma conceção da supervisão como uma prática colegial, reflexiva e orientada para a mudança.

Durante muito tempo entendida como uma prática essencialmente inspetiva e avaliativa, e essencialmente relacionada com a formação inicial de professores em estágio, a supervisão tem vindo cada vez mais a ser perspectivada e desenvolvida como um processo formativo e estimulante, um motor para a transformação e desenvolvimento dos sujeitos, das suas práticas e das instituições em que se inserem (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Tavares, 2003; Moreira, 2004b; Roldão, 2014; Soares, 1995; Vieira, 2006b; Vieira & Moreira, 2011). Embora a supervisão pedagógica possa ser definida de diferentes modos, assume-se neste trabalho uma visão transformadora da supervisão, globalmente definida por Vieira (2006b) como teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem com vista ao desenvolvimento de uma educação humanista e democrática nas escolas, assentando nos princípios da indagação e intervenção críticas, democraticidade, dialogicidade, participação e emancipação. A autora apresenta estas ideias no esquema da Figura 1 (Vieira, 2006b, p. 10).

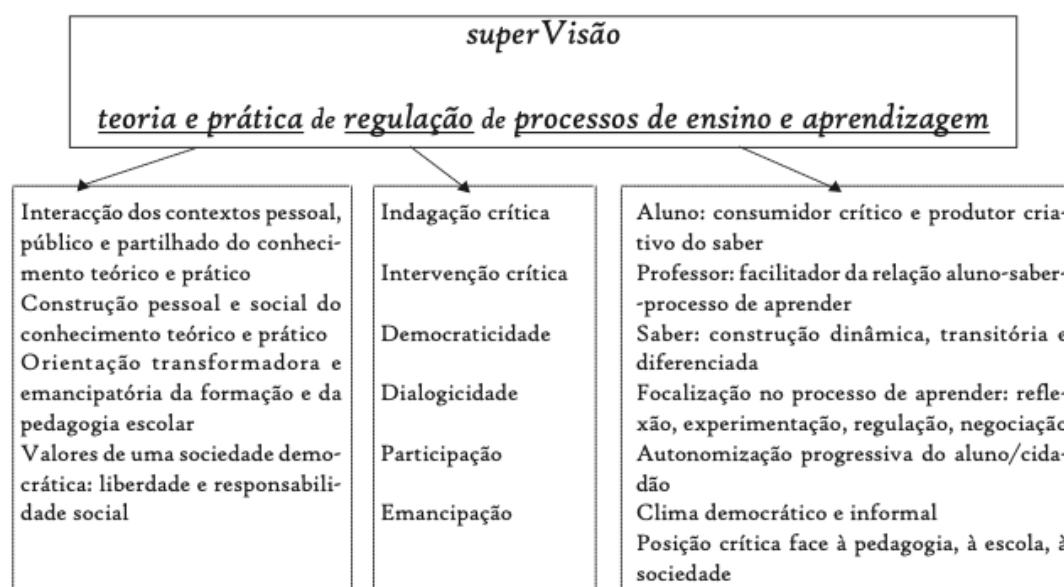


Figura 1 – Visão transformadora da supervisão (Vieira, 2006b)

Quando o processo de supervisão é assumido de forma colaborativa e valorizado pela comunidade profissional de uma instituição, desenvolvido de modo contínuo e consistente, nutre-se uma cultura colaborativa, em que as relações entre os profissionais se estreitam e os valores de ajuda, confiança, abertura e reciprocidade assumem um lugar central. O insucesso e a incerteza deixam de ser ocultos, dando lugar ao debate, à reflexão e, por isso, muitas vezes, à discordância e à superação. Estas culturas colaborativas dão resposta crítica à mudança, através do empenho comum num ambiente de trabalho produtivo, com responsabilidade coletiva e sentimento de pertença (Fullan & Hargreaves, 2001).

Falar da relação entre a colaboração profissional e a mudança educativa implica sublinhar a importância da reflexão profissional em ambos os processos. Uma das bases da supervisão colaborativa para a mudança educativa é a reflexão conjunta sobre a prática educativa. A ação e a reflexão devem surgir em conjunto e em equilíbrio, pois nem a reflexão isolada produz mudanças efetivas sem a experimentação, nem as experiências de ação deverão surgir sem um propósito anteriormente refletido (Soares, 1995). Schön (1987) distingue a “reflexão na ação” da “reflexão sobre a ação”, referindo que enquanto a primeira assenta no processo reflexivo que ocorre durante a prática através da observação, a segunda é desenvolvida após a implementação da prática, com o objetivo de se perceber por que se atuou de determinada forma, o impacto dessa atuação e formas de a aperfeiçoar, encontrando soluções para os problemas emergentes e delineando práticas futuras. Do mesmo modo, Lamb (2000) reforça a importância da reflexão crítica para uma melhoria das práticas, na medida em que “oblige teachers to consider the origins and contexts of their own personal beliefs, theories and practices, and the implications of these on their relationships with their pupils” (p. 125). O desenvolvimento de uma postura reflexiva e de questionamento de práticas estabelecidas permite ao professor conhecer o seu ponto de partida e traçar o seu desejável ponto de chegada (Caetano, 2004), para além de desenvolver a sua autonomia profissional: “A reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o acto de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (Cardoso et al., 1996, p. 83). A prática reflexiva, como estratégia para o conhecimento da prática e dos problemas que nela residem, assim como para a autorregulação dos processos de mudança, torna possível um equilíbrio entre o risco e o controlo, ajudando o professor a regular os seus receios e a continuar a desafiar-se em prol da inovação pedagógica e do seu desenvolvimento profissional, vestindo a pele de investigador (Caetano, 2004; Cardoso, 2014).

De acordo com Oliveira e Serrazina (2002), o processo reflexivo fornece ao professor “informação correcta e autêntica sobre a sua ação, as razões para a sua acção e as consequências dessa acção” (p.

35). Assim, vêm à superfície as teorias práticas do professor para análise e discussão, por si próprio, pelos outros e com os outros, emergindo mais hipóteses de problematização e transformação de concepções e práticas, e de desenvolvimento de uma postura ativa no desenvolvimento da profissão e de si próprios enquanto profissionais (Zeichner, 1993). A prática reflexiva envolve momentos de debate sobre as amarras dos profissionais e a forma como se podem desfazer delas, processo esse que potencia a transformação da prática docente e o surgimento de investigações sobre a mesma (Oliveira & Serrazina, 2002; F. Vieira, 2010). Um professor que olha a sua prática com “lentes críticas” e a indaga com o intuito de a potenciar, compreendendo os entraves à mudança, explicando a sua origem, avaliando as suas implicações e, se necessário, criando novas formas de atuação, assume o papel de professor-investigador, questionando as teorias em uso e criando novas teorias para o contexto em que trabalha, articulando os meios que tem ao seu dispor para dar resposta às problemáticas que equaciona (Vieira, 2006a).

Numa perspetiva democrática, a supervisão colaborativa para a mudança educativa implica a criação de ambientes de trabalho colegiais. Day (2004) fala-nos do conceito de “colegialidade” como a base de construção de uma cultura baseada na compreensão emocional de todos os membros, das suas motivações, propósitos, comprometimentos e identidades. Fullan e Hargreaves (2001) salientam a importância da colegialidade como mecanismo para os professores unirem forças, romperem com rotinas e lutarem por melhores práticas pedagógicas, sustentados na sua criatividade. Por sua vez, Little (1990) reforça que a relação colegial vai muito além de “dar-se bem” ou “trabalhar bem em conjunto”, ressaltando a importância de compreender a influência existente entre docentes e a forma como essa interação potencia (ou não) a capacidade de atender às exigências intelectuais, emocionais e sociais do ensino. Já Bonals (1996) fala-nos do trabalho em equipa, num espaço de confiança, encorajamento, reflexão, respeito e tolerância, onde os professores têm oportunidade de expressar as suas ideias e posições e de se apoiarem mutuamente para juntos alcançarem as suas aspirações. Lima (2002) utiliza três critérios para uma avaliação da colegialidade nas culturas docentes, distinguindo as “fortes” das “fracas”: a quantidade de elementos que interagem, a frequência dessa interação e a abrangência da interação, tendo em conta as temáticas abordadas. Segundo o mesmo autor e tendo por base um estudo por si realizado, a colaboração tende a decrescer quando o processo de interação se torna mais complexo, nomeadamente, aquando dos momentos de prática conjunta, como por exemplo, a planificação, o desenvolvimento de materiais e o ensino em conjunto, por exigir um maior grau de comprometimento por parte dos participantes ao nível do tempo, coordenação e exigências de comunicação.

Uma supervisão colaborativa alicerça-se numa relação empática, favorável a um ambiente de entreajuda, equidade, reciprocidade, abertura, confiança, espontaneidade e cordialidade. Esta relação permite que os professores, em colaboração, numa perspetiva tão horizontal quanto possível, se entreguem à experimentação, se expressem abertamente e aceitem os riscos que as novas formas de interpretação e atuação carregam. Deste modo, envolvidos numa relação propícia ao desenvolvimento pessoal e profissional, os professores são coatores da transformação educativa (Soares, 1995). Alarcão e Canha (2013) sublinham quatro preocupações basilares desta relação colaborativa, para que dela seja retirado o seu potencial máximo: a convergência concetual, o acordo na definição de objetivos, uma gestão partilhada e, por fim, a antecipação de ganhos individuais e comuns. Alarcão (2014) enfatiza o conceito de colaboração referindo-se à “interação colaborativa” (p. 22), acrescentando algumas características desta relação: a assunção de papéis dentro do par/grupo, o respeito pela opinião crítica, sugestões e diversidade dos membros, a visão crítica coconstrutiva, e, ainda, a fidelidade e o compromisso face ao objetivo da atividade/projeto. Uma relação de colaboração acarreta uma atitude de abertura face ao outro e à possibilidade de autotransformação. Waite (1995) propõe uma supervisão dialógica, em que o supervisor não surge numa posição hierárquica superior, mas como um Outro que observa, reflete e ajuda na transformação das práticas em conjunto com o professor, assumindo o compromisso da escuta consciente e, tanto quanto lhe for possível, desapegada de crenças próprias num esforço de compreensão do Outro. Glickman (2002) foca a necessidade de tornar claro desde o início o papel do supervisor como elemento de apoio ao desenvolvimento profissional e não como um interveniente avaliador de desempenho, sendo este um fator fundamental para que os docentes se sintam mais capazes de partilhar os seus problemas, preocupações e dificuldades, e assim se consiga tirar o maior proveito desta relação, em que a autonomia individual é o caminho para alcançar objetivos coletivos de aprendizagem e todos os intervenientes são responsáveis pela mudança.

Apesar de todas as vantagens que podem advir dos processos de supervisão colaborativa nas escolas, é importante estar ciente de diferentes formas de colaboração, assim como dos constrangimentos, dilemas e dificuldades que podem surgir e poderão colocar em causa este tipo de trabalho.

Começamos por abordar três formas de colaboração apresentadas por Fullan e Hargreaves (2001) e que podem apresentar algumas limitações: a balcanização, a colaboração confortável e a colegialidade artificial. Fala-se de balcanização quando docentes que convivem mais frequentemente trabalham em conjunto, muitas vezes por serem do mesmo departamento disciplinar ou ciclo de estudos, criando grupos isolados e restritos. Estes grupos podem chegar a competir entre si, prejudicando o

funcionamento da escola como um todo. A colaboração confortável ocorre quando grupos de professores, focados apenas em aspetos práticos e de curto prazo, se dedicam a trabalhar em conjunto na planificação de aulas, na construção e partilha de materiais, ou na troca de conselhos e ideias para o desenvolvimento das práticas. Contudo, esse trabalho colaborativo não se centra na ação, não havendo conhecimento efetivo do trabalho desenvolvido em sala de aula, nem reflexão e questionamento sobre o que se ensina, como se ensina e por que razões se ensina de determinada forma em detrimento de outra. Por sua vez, a colegialidade artificial é um processo de colaboração controlado e regulado pelos dirigentes das escolas, que pode envolver a planificação de atividades, a consulta entre colegas, tempos de reunião formais para debate, entre outros. Este tipo de colegialidade incita à implementação de novas abordagens e técnicas, à partilha, aprendizagem e aperfeiçoamento de competências e saber especializado. Possui tal denominação pelo artificialismo administrativo criado para a concretizar, uma vez que não surge por iniciativa dos professores, mas sim porque a direção escolar cria as condições necessárias para apoiar e facilitar o trabalho colaborativo entre profissionais dentro do seu horário de trabalho. Embora os autores considerem que todas as culturas colaborativas possam ter na sua génese algum artificialismo, consideram que, quando as práticas de colaboração não são desenvolvidas adequadamente, podem reduzir a motivação docente para colaborar, pois serão vistas como um processo imposto e inflexível, em que os professores são obrigados a trabalhar em conjunto na melhoria da sua prática. Em suma, tanto a balcanização como a colaboração confortável e a colegialidade artificial podem representar um começo para a construção de uma forma mais alargada de colaboração, isto é, de uma cultura colaborativa, em que o ensino conjunto, a observação mútua da prática ou a investigação ganham lugar.

É importante salientar que culturas colaborativas não se desenvolvem rapidamente e são de difícil sustentação no espaço e tempo, o que faz com que muitas vezes fracassem ou se opte por experiências de colaboração “superficiais, parciais e, até, contraproducentes” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 109). Seria então irrealista acreditar que a supervisão colaborativa é de fácil implementação ou traz somente benefícios, quando sabemos que qualquer dinâmica que envolva a comunicação de ideias, crenças e pontos de vista entre pares, mesmo tendo presentes os princípios éticos do “saber estar”, pode gerar receios de exposição ao outro, desconforto, inibição ou até conflitos. Um dos constrangimentos pode ser o facto de a ideia de transformação de práticas com vista a torná-las mais humanistas e democráticas não ser compartilhada de igual forma por todos os intervenientes. Por vezes, pode assumir-se essa ideia somente no plano do ideal, pelo facto de os profissionais não acreditarem na sua capacidade de mudar e fazer mudar, ou não terem uma verdadeira predisposição para a mudança

(Fullan & Hargreaves, 2001; Perrenoud, 2002). Quando a predisposição para a mudança é débil ou não está direcionada para uma educação humanista e democrática, a colaboração poderá reforçar práticas de orientação reprodutoras. Fullan & Hargreaves (2001) salientam, por isso, a importância de cada pessoa definir a sua posição individual e crítica face às situações/temáticas para depois se definir uma resposta coletiva. Vieira e Moreira (2011) destacam ainda outros constrangimentos da implementação de práticas de supervisão colaborativa, como as exigências de tempo para as tarefas que envolve, as incompatibilidades de horário para a reflexão conjunta, a falta de acesso a recursos e espaços, ou mesmo a resistência dos alunos à alteração das dinâmicas propostas pelos professores.

Apesar de todos os constrangimentos, riscos e receios inerentes a qualquer processo de mudança e transformação, os professores podem sempre ambicionar evoluir profissionalmente, questionando a sua realidade face ao que acreditam ser o seu ideal, e procurando criar pontes entre o real e o ideal, de forma equilibrada e em conformidade com o contexto em que estão inseridos e com as possibilidades que este lhes oferece. Embora sejam muito diversificadas as estratégias que podem favorecer a colaboração para a mudança educativa, sublinharemos duas pela importância que assumiram no estudo realizado: a investigação-ação e a observação de aulas entre pares.

2. A investigação-ação e a observação interpares ao serviço da mudança e do desenvolvimento profissional

2.1 Potencial transformador da investigação-ação

Numa era em que tudo é entregue aos professores de forma organizada e digerida como se de receitas para todos os males se tratasse, e em que o seu papel poderá passar apenas pela aplicação eficaz de orientações pré-definidas em sala de aula, faz sentido parar para refletir sobre as práticas, acordar medos e inquietações, e investigar as próprias práticas? Se acreditarmos que os professores não devem ser meros técnicos de ensino e podem ser agentes de mudança, como fica claro nos pressupostos acima apresentados, a resposta a esta questão só pode ser afirmativa. Teoria, prática e investigação, conceitos outrora vistos em campos separados, agora colocados em confronto e em articulação, são catalisadores para o desenvolvimento do ensino, considerando-se que “professional teaching knowledge is built on a dialogue between theory and practice and developed through individual and collective reflection on a growing repertoire of experiences” (UNESCO, 2021, p. 83). Uma das recomendações do

Conselho Nacional de Educação (CNE, 2024) sobre as dimensões estruturantes da profissão docente assenta precisamente em “apoiar a criação e consolidação de redes e comunidades de aprendizagem profissional que potenciem a dimensão coletiva e investigativa da profissão docente e reforcem a identidade profissional dos professores” (p. 8). Assim, os professores, em colaboração, podem assumir-se como participantes e coautores da investigação sobre as práticas educativas, tornando-se capazes de desenvolver conhecimentos dentro e para além da sua profissão (Cardoso, 2014; UNESCO, 2021). Através da investigação-ação, podem desocultar e enfrentar questões problemáticas e tornar a sua ação mais educativa, capacitando-se para a renovação das suas práticas ao longo da sua carreira (Kemmis, 2006; Nóvoa, 2017). Ao investigar a sua própria prática, irão incitar os seus alunos a serem eles próprios investigadores do seu trabalho, refletindo sobre o mesmo, questionando-o, regulando-o e avaliando-o (Alarcão, 1996; Tonucci, 1990, citado por Cardoso et al., 1996). Portanto, o potencial transformador da investigação é multifacetado, na medida em que ela tem efeitos nas práticas de ensino, nas experiências de aprendizagem, no desenvolvimento profissional docente e nas culturas escolares, contribuindo para a construção de escolas mais reflexivas. Alarcão (2001) aborda o conceito de *escola reflexiva* como uma “escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo” (p. 15), gerando conhecimento sobre si própria como um organismo vivo, uma “organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apoiam estes e aqueles” (p. 15). Assim, refletir sobre as vivências que proporciona, colocando em diálogo os problemas, sucessos e fracassos, assim como os pensamentos de todas as pessoas que com ela contactam, é fundamental para lhe dar sentido e a tornar mais democrática, responsável, situada, dinâmica e humana.

A investigação da própria prática, isto é, a investigação-ação, surge assim como uma metodologia para a compreensão e transformação da prática em resposta aos problemas e desafios que a educação enfrenta. Destaco aqui o testemunho apresentado há cerca de duas décadas por Elliott (1991), um dos autores pioneiros do movimento da investigação-ação no ensino, que, na década de 60, em Inglaterra, foi membro integrante do movimento de professores-investigadores responsável por uma reforma curricular no sistema de educativo por este não corresponder aos interesses e necessidades dos alunos e assim limitar o seu sucesso académico. Com vista a dar resposta a este problema, esse conjunto de professores inovadores, denominados de “innovatory secondary moderns”, depararam-se com a necessidade de tornar o currículo mais atrativo e, por conseguinte, transformar o sistema de exames e criar espaços de aprendizagem para os alunos estabelecerem conexões entre os conteúdos e as suas vivências, relacionar conhecimentos e tornar o processo de aprendizagem mais significativo. Defrontaram-se então, nessa época, duas forças opostas e de tensão: os “innovatory secondary

moderns” e os “concentration camps”, designação do grupo que detinha uma visão conservadora do ensino. Os professores envolvidos nesta mudança educativa desafiaram-se a investigar a sua prática pedagógica, recolher dados acerca da mesma, através da observação de aulas e do *feedback* dos alunos, processar os dados recolhidos por meio da prática reflexiva, formular hipóteses de atuação, testá-las e avaliá-las. Deste processo emergiram novas conceções de aprendizagem, ensino e avaliação, que eram debatidas e teorizadas colaborativamente em reuniões organizadas para o efeito. Esta postura reflexiva, crítica, pró-ativa e investigativa face ao ensino reflete aquilo que deve ser o professor do presente e do futuro.

A noção do professor como investigador veio contrariar a premissa racionalista patente em formas de investigação mais convencionais na academia, de que a aplicação da teoria é que fundamenta uma boa prática, sem se considerar que a prática poderá sustentar a criação teórica, colocando-se teoria e prática em confronto através do pensamento crítico e do foco constante do professor-investigador na problemática em estudo até que esta deixe de o ser (Amaral et al., 1996; Caetano, 2004; Elliott, 1991). Ao longo dos anos, a investigação-ação foi cada vez mais assumindo uma posição de destaque como forma de inovação das práticas e desenvolvimento de todos os intervenientes, ao promover a capacidade de reflexão profunda e sistemática dos participantes, expandindo a sabedoria prática, dotando-os de ferramentas para a tomada de decisões eficazes e adequadas ao seu contexto de ação (Elliott, 1991). Kemmis & McTaggart (2005) sublinham que a investigação-ação envolve “learning about the real, material, concrete, and particular practices of particular people in particular places” (p. 564). Trata-se, assim, de um estudo situado da prática educativa voltado para a sua compreensão e transformação.

Vários são os autores que definem a investigação-ação como um processo de investigação em espiral, com várias etapas. Depois de detetado o problema/preocupação que serve de motivação à investigação, passa-se para o planeamento da ação, para o qual é necessária a análise da ideia a concretizar à luz dos meios disponíveis para tal; de seguida, coloca-se o plano em ação, recolhem-se dados, analisam-se e avaliam-se os resultados da ação, o que pode conduzir a uma revisão do plano de ação em conformidade com a aprendizagem efetuada (Lewin, 1946; McNiff, 1993; Tripp, 2005). A investigação-ação constitui, por isso, um processo cíclico e dinâmico de planificação, ação, observação e reflexão, tal como representado na Figura 2, baseada em Coutinho et al. (2009). A representação cíclica do processo de investigação-ação não se circunscreve a um único ciclo, uma vez que este processo de investigação exige consistência e sistematicidade para que se consigam operar mudanças nas práticas. Assim que é criado e implementado o plano de ação, é feita a sua monitorização e recolha de evidências, que serão alvo de uma reflexão crítica, para que se consiga compreender os efeitos da ação

e, a partir daí, traçar um novo plano, ou seja, iniciar um novo ciclo de investigação (Cardoso, 2014; Coutinho et al., 2009). Assim, é “no vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção, enquanto estratégia de formação reflexiva” (Moreira, 2004a, p. 664).

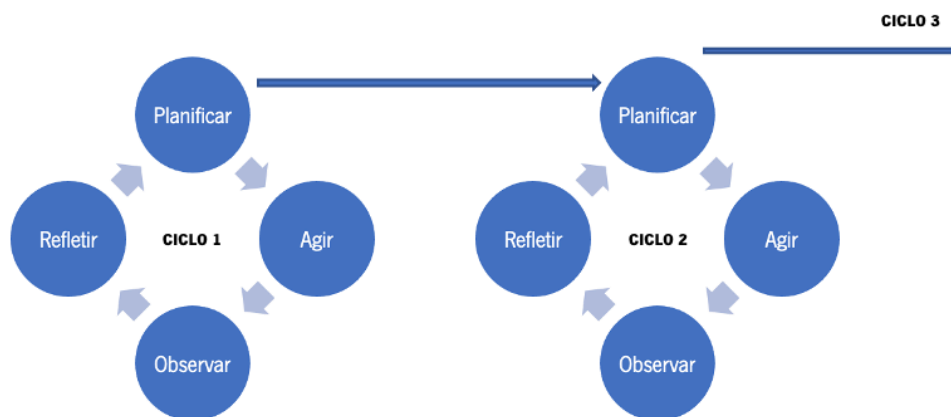


Figura 2 – Espiral de ciclos de investigação-ação (baseado em Coutinho et al., 2009)

Kemmis e McTaggart (2005) alertam para o facto de as etapas do processo de investigação-ação se poderem sobrepor, pelo facto de os planos iniciais rapidamente se desatualizarem face às descobertas feitas pela experiência investigativa. Assim, defendem que a essência desta metodologia de investigação não está na reprodução fiel e linear de todas as suas etapas, mas sim na adoção de uma postura reflexiva constante que possibilitará o envolvimento do profissional no desenvolvimento e compreensão das suas práticas, em colaboração com os seus pares e através de uma relação de corresponsabilização pelas ações tomadas: “If practices are constituted in social interaction between people, changing practices is a social process” (Kemmis & McTaggart, 2005, p. 563). Deste modo, as práticas de supervisão colaborativa podem potenciar o processo de investigação-ação e o impacto do mesmo na transformação das práticas e no desenvolvimento profissional docente (Coutinho et al., 2009; Silva, 2013).

Durante o processo de investigação-ação, a recolha de dados é fulcral à interpretação, análise e avaliação do impacto das ações tomadas, pelo que o professor-investigador poderá recorrer às mais diversas técnicas e instrumentos, de forma flexível e adaptada ao contexto de investigação, nomeadamente, inquérito por questionário, entrevista e *focus group*, observação direta, notas de campo, diário de bordo, gravações áudio e vídeo, grelhas de observação de aulas, e análise de documentos oficiais ou pessoais do investigador (Elliott, 1991; Traqueia et al., 2021). Como refere Caetano (2004), a investigação-ação é “um dispositivo de vaivém entre a investigação e acção, pelo que os saberes contruídos sobre e na acção são reinvestidos nessa acção” (p.48), o que implica processos metódicos e consistentes de observação, recolha de informação, reflexão e ação.

Tripp (2005) descreve a investigação-ação como um processo inovador, contínuo, estratégico, participatório, intervencionista, problematizador, deliberado, documentado, compreendido e que deve ser divulgado. Por sua vez, Kemmis & McTaggart (2005) caracterizam-no como um processo social, prático e colaborativo, crítico e emancipatório, e que procura transformar tanto a teoria como a prática. Existem, de facto, várias formas de entender a investigação-ação e Coutinho et al. (2009, p. 364) distinguem três modalidades – *técnica*, *prática* e *emancipatória* –, tendo por base os objetivos, o papel do investigador, tipos de conhecimento que geram, formas de ação e nível de participação do professor investigador (Quadro 1).

Quadro 1 - Modalidades de investigação-ação (Coutinho et al., 2009)

Modalidades	Objetivos	Papel do investigador	Tipos de conhecimento que geral	Formas de ação	Nível de participação
<i>Técnica</i>	Melhorar as ações e a eficácia do sistema	Especialista externo	Técnico/explicativo	Sobre a ação	Cooptação
<i>Prática</i>	Compreender a realidade	Papel socrático	Prático	Para a ação	Cooperação
<i>Emancipatória</i>	Participar na transformação social	Moderador do processo	Emancipatório	Pela ação	Colaboração

Na investigação-ação de natureza técnica verifica-se a presença de um especialista que atua como facilitador externo ou amigo crítico, e que propõe a experimentação de resultados de investigações externas, definindo os objetivos e o desenvolvimento metodológico da investigação, pelo que o professor se limita a colocar o seu plano em prática. Já na investigação-ação de natureza prática, o professor adota uma postura mais ativa e autónoma, sendo ele o responsável por conduzir o processo de investigação, e o facilitador externo coopera com o professor investigador, ajudando-o a detetar problemas, a planear estratégias de mudança e a refletir sobre as mudanças já implementadas, não intervindo no processo, nem questionando o seu rumo. Por sua vez, a investigação-ação de tipo emancipatório prevê uma mudança mais sistémica, procurando a implementação de soluções para a melhoria da ação educativa através de uma responsabilização coletiva dos professores investigadores no desenvolvimento e transformação colaborativa das práticas pedagógicas. Havendo a presença de um facilitador externo, este apresenta-se apenas como moderador, auxiliando os professores investigadores nos momentos de problematização, indagação e reflexão sobre as práticas e a sua forma de agir e na renovação das práticas.

Embora a investigação-ação seja uma metodologia de investigação privilegiada para a mudança das práticas educativas nas escolas e dos seus agentes, sendo promotora do diálogo, da transparência, de ambientes de colaboração e partilha, da valorização da interpretação do contexto real, da capacidade de distanciamento e clarificação de ideias pré-concebidas, assim como propulsora do pensamento crítico e reflexivo, nem sempre é desenvolvida da forma mais adequada (Coutinho et al., 2009; Traqueia et al., 2021). Kemmis (2006) apresenta algumas formas de desenvolver a investigação-ação que considera inadequadas:

1. Quando visa apenas melhorar técnicas de questionamento ou avaliação em sala de aula, sem considerar o seu potencial na educação dos alunos como um todo e na construção de uma sociedade melhor;
2. Quando surge focada na eficiência e não na eficácia, caindo-se assim na reprodução de práticas, em detrimento da sua transformação;
3. Quando é usada na implementação de políticas ou programas educativos, reduzindo o pensamento crítico do investigador;
4. Quando é usada para a melhoria das práticas de forma individual, limitando-se a interpretação e compreensão da realidade.

Assim, de acordo com o autor, a investigação-ação terá maior potencial se for associada ao sentido social da educação e à transformação crítica das práticas educativas, e se for desenvolvida de forma colaborativa. Atendendo às modalidades de investigação-ação apresentadas no Quadro 1 acima, a modalidade *emancipatória* será aquela que mais se aproxima desta visão, apresentando um maior impacto na mudança das práticas, dos atores e dos contextos (Coutinho et al., 2009).

A metodologia de investigação-ação apresenta desafios importantes aos professores, relativas ao tempo necessário à sua implementação, pela necessidade de se assumir como um processo contínuo e sistemático, a falhas no processo de deteção da problemática a investigar ou no planeamento da ação, colocando em causa o decorrer do processo investigativo, ou à permanência da dicotomia teoria-prática, sem se considerar que tais conceitos atuam em conjunto e um para o outro (Kemmis, 2006; Kemmis & McTaggart, 2005; Traqueia et al., 2021; Tripp, 2005). Podem também ocorrer problemas quanto ao reconhecimento da cientificidade da investigação-ação, relacionados com condições de objetividade, fidelidade e validade das conclusões (Simões, 1990). Salienta-se a possibilidade de a investigação poder estar diretamente relacionada com objetivos particulares do investigador ou de este se poder envolver emocionalmente na investigação, o que afeta a sua neutralidade na condução do processo, no estabelecimento de critérios de análise e na interpretação dos acontecimentos, colocando em causa a validade das conclusões obtidas (Kemmis & McTaggart, 2005; Simões, 1990; Traqueia et al., 2021).

Sendo um tipo de investigação em contexto, a investigação-ação assumirá, muitas vezes, a forma de estudos de caso, dificultando a construção de saber teórico (Simões, 1990). Para combater este tipo de limitações, sugere-se o recurso à triangulação de informação obtida através de diversas fontes ou de diversos métodos, combatendo-se o enviesamento dos dados e das conclusões do investigador, assim como a documentação do processo investigativo e a comunicação e publicação dos estudos, de modo a possibilitar a comparabilidade de casos, a transferibilidade dos resultados e, idealmente, a construção de conhecimento teórico-prático robusto acerca das realidades estudadas (Elliott, 1991; Silva, 2013; Simões, 1990). Os estudos de caso desenvolvidos podem servir como inspiração para outros profissionais que aspirem também a mudança das suas práticas e dos papéis pedagógicos em sala de aula (F. Vieira, 2020). A qualidade da investigação da prática será tanto maior quanto maior for a profundidade do questionamento e da reflexão crítica, o rigor da recolha e análise de dados e os efeitos da ação desenvolvida na melhoria das experiências de aprendizagem dos alunos (Silva, 2013).

Apesar das suas limitações e dos desafios que coloca, a investigação-ação não deve ser ignorada, mas sim implementada com propósito e de forma consciente pelo professor, que cada vez mais precisa de continuar a aprender a sua profissão através dela própria, estando o seu papel de professor-investigador presente nos pressupostos legais que regulamentam a dimensão de desenvolvimento profissional docente ao longo da vida, na medida em que se prevê que o professor participe “em projetos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos” (Decreto-Lei n.º 240/2001, p. 5572), recorrendo à reflexão acerca das práticas e da sua experiência, ao trabalho colaborativo com outros profissionais e à partilha de saberes e experiências para a construção do seu próprio projeto de formação. A investigação-ação pode desempenhar um papel central nos processos de formação contínua dos professores, favorecendo a articulação entre a prática e o saber científico e entre a formação profissional e pessoal, na busca de soluções inovadoras e adequadas à realidade, em detrimento do uso de estratégias padronizadas (Amaral et al., 1996; Cardoso, 2014; Cró, 1998; Silva, 2013). Lewin (1946) cria um esquema triangular com os conceitos ação, investigação e formação como forma de os manter unidos e em interação. Seguindo a mesma linha de pensamento, Cardoso (2014) descreve a investigação-ação como um processo que não se esgota na implementação de práticas reflexivas, sendo capaz de produzir conhecimento, modificar realidades e transformar os sujeitos nela integrados ou em contacto, ligando a teoria e a prática.

Mestre (2023) sublinha a importância de associar a formação profissional à mudança educativa através da investigação-ação, com uma organização simples, negociada e objetivos claros, em que o foco da investigação seja delineado pelos profissionais. Reforça a ideia de que a existência de um plano de

recolha e análise de dados devidamente estruturado e sistemático, a par da escrita profissional com foco na investigação e em articulação com os conhecimentos teóricos existentes, são fatores essenciais para a formação e desenvolvimento profissional dos professores. O autor não deixa ainda de considerar relevante a existência de uma comunidade prática para o desenvolvimento e sustentação do processo investigativo, assim como os processos de supervisão colaborativa que favorecem o envolvimento de todos os intervenientes. Dada a problemática da generalização de conhecimento já abordada, o autor salienta a construção de um ensaio sobre as práticas desenvolvidas e respetiva comunicação com o intuito de se divulgar o conhecimento produzido, assumindo o professor o papel de produtor e comunicador, e “desenvolvendo a sua profissionalidade no espaço público” (Mestre, 2023, p.232).

No presente estudo, a investigação-ação está duplamente integrada: a investigação-ação por mim efetuada no seio do CE enquanto investigadora-formadora e as experiências de investigação-ação desenvolvidas pelos professores-formandos nas suas turmas. Caetano (2004) distingue estes processos, designando-os, respetivamente, como investigação-formação e investigação-ação, mas caracteriza-os como processos interativos, de reflexão, negociação e comprometimento, nos quais o trabalho colaborativo é privilegiado para se atingir objetivos comuns ao grupo e por ele delineados, desenvolver ações de aproximação a um ideal partilhado e, por isso, provocar o aperfeiçoamento das práticas e a emancipação dos participantes. Os professores participantes desenharam, desenvolveram e avaliaram pequenas experiências de investigação-ação, de forma colaborativa e com o meu apoio enquanto facilitadora. Embora de extensão limitada e com incidência na pedagogia em sala de aula, essas experiências visavam desenvolver a autonomia dos alunos e o desenvolvimento profissional reflexivo dos professores, e estavam integradas num projeto mais vasto que procurou instituir novas formas de trabalho pedagógico na instituição, concorrendo para a construção de um sentido coletivo da mudança. Assim, a abordagem seguida, apesar do seu âmbito limitado, aproximou-se de uma orientação emancipatória.

2.2 Potencial transformador da observação interpares

No âmbito da supervisão colaborativa com recurso à investigação-ação, a observação interpares surge como uma estratégia de recolha de dados essencial para a compreensão individual e coletiva das práticas, a avaliação do impacto da inovação e a construção de novos sentidos para a ação profissional, fornecendo um conhecimento situado, detalhado e aprofundado das situações educativas e revelando-se fundamental para a compreensão e resolução de problemas (Parente, 2002). A observação de aulas

tem-se assumido cada vez mais como um “processo de interação profissional, de carácter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e coletivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens” (Reis, 2011, p. 11). A observação é então uma ferramenta fundamental para conduzir novas experimentações, facilitando a sua testagem e avaliação, sendo que o professor deve ser capaz de observar e problematizar aquilo que observa, para depois intervir e avaliar (Estrela, 1994). Através da observação, o professor recebe *feedback* e apoio por parte do colega observador para a compreensão e reformulação do processo ensino e da sua relação com a aprendizagens dos próprios alunos (Donnelly, 2007). O professor observador, procurando adotar a perspetiva do aluno, assume-se como um recurso de aprendizagem profissional para o professor observado, por se apresentar como um elemento fulcral na reflexão sobre as práticas, os seus problemas e possíveis soluções (Donnelly, 2007; Fialho, 2016). Tal como refere Donnelly (2007), “reflection on practice is the key to increasing levels of self-efficacy in teachers” (p. 122), tornando os profissionais mais confiantes, capazes e motivados em atingir os seus objetivos.

Reis (2011) aborda três capacidades que o professor observador deve ter: a capacidade de ouvir, a capacidade de questionar e a capacidade de atentar à sua linguagem corporal. O mesmo autor salienta ainda que, para a observação ter sucesso, é necessário existir uma preparação meticulosa, no que concerne à “frequência e duração, à identificação e negociação de focos específicos a observar, à seleção das metodologias a utilizar e à concepção de instrumentos de registo adequados à recolha sistemática dos dados considerados relevantes” (p. 25). Assim, a observação poderá ser mais abrangente ou direcionada consoante os interesses e necessidades detetados, podendo recair sobre aspetos como os comportamentos e atitudes dos alunos e/ou do professor, as interações em sala de aula, a clareza e o rigor na exploração dos conteúdos, os recursos didáticos em uso, entre outros (Fialho, 2016).

Dado que os processos de supervisão colaborativa podem direcionar-se à resolução de problemas existentes na sala de aula e à inovação das práticas pedagógicas, faz sentido que a observação seja orientada, desenhada e em parte delimitada, de forma a focar especificamente os problemas em estudo para assim se conseguir dar uma resposta mais eficaz. Para tal, importa que, num momento inicial, o professor coloque a questão “Observar para quê?” (Estrela, 1994), pois só um processo devidamente compreendido e tomado como útil é que poderá ser levado a cabo com seriedade e comprometimento, podendo assim fazer brotar os frutos desejados. Posteriormente, aquando do desenho e organização de um processo de observação de aulas, devem ser consideradas questões, como “Quem? O quê? Onde? Quando? Como? Porquê?” (Donnelly, 2007).

O professor observador, durante a aula observada, pode assumir uma atitude participante ou não participante, distanciada ou participada, intencional ou espontânea (Estrela, 1994; Fialho, 2016). Pode recolher dados através do uso de uma grelha (observação armada), de forma descritiva e naturalista (observação desarmada), ou conjugar estes dois registos, conciliando o preenchimento de uma grelha para a análise da presença ou frequência de determinados aspetos e a descrição de situações consideradas significativas (Fialho, 2016). Donnelly (2007) alerta para a utilidade de o professor avisar os alunos com antecedência da comparência de um professor observador em sala de aula, esclarecendo os objetivos de tal presença, a fim de elevar a transparência do processo e evitar sentimentos de estranheza ou até receio, uma vez que a observação interpares não constitui uma prática regular em muitas escolas.

Numa aproximação a um modelo de supervisão clínica, o processo de observação integra um ciclo de três momentos: um primeiro, antes da observação, em que são estabelecidos e clarificados os objetivos da mesma, o conhecimento do plano de aula, as estratégias a usar, a duração, o horário; um segundo, que consiste na observação da aula e no qual o professor observador procede ao registo dos aspetos relevantes, de acordo com os objetivos estabelecidos inicialmente; e um último momento, em que o professor observador se reúne com o professor observado para debaterem os aspetos da aula que considerem mais pertinentes, com vista a compreender e rever formas de atuação (Fialho, 2016; Reis, 2011; F. Vieira, 1993a). Observar aulas não pode, por isso, ser um ato isolado, mas sim uma ação integrada num ciclo reflexivo que inclui a preparação da observação e a análise das situações observadas (Carneiro, 2014). Cada ciclo de observação propicia ao professor oportunidades para descrever, interpretar, confrontar e reconstruir teorias e práticas, o que é imprescindível ao seu desenvolvimento profissional (F. Vieira, 1993a, 1993b).

A regularidade deste tipo de experiências, principalmente quando se trata da observação mútua de aulas em processos de supervisão colegial, pode fazer evoluir a relação dos profissionais ao ponto de fazer emergir um sentimento de comunidade (Alarcão & Canha, 2013; Fialho, 2013), mas para tal é essencial criar uma relação afetiva de abertura e respeito mútuo, e zelar por um equilíbrio de poder que assegure a liberdade de expressão e de ação de cada um. Os processos de observação e reflexão conjunta integrados em práticas de supervisão colaborativa ajudam os professores a aprender a aprender uns com os outros, num ambiente de natureza autodirigida, em que todos têm espaço e tempo para expressar as suas opiniões e tomar decisões (Donnelly, 2007). Esses processos potenciam, ainda, a compreensão e a consciencialização dos papéis existentes em sala de aula e podem reforçar a autoconfiança dos professores no desenvolvimento do seu trabalho (Ribeiro, 2010).

Rosmaninho e Romão (2021), no seu estudo sobre o contributo da observação de aulas para o desenvolvimento profissional docente, para além de reconhecerem a observação de aulas como uma estratégia aliada à supervisão colaborativa para a inovação das práticas pedagógicas, valorizando os seus três momentos, detetaram alguns constrangimentos que a observação pode apresentar, nomeadamente, o facto de não serem práticas desenvolvidas com a frequência e sistematicidade desejadas, a teatralização das aulas observadas, não correspondendo às práticas regulares, ou o facto de os professores não terem no seu horário tempo previsto para a observação de aulas, ficando esta prática totalmente dependente da vontade dos mesmos. Em consonância com as ideias anteriores, Donnelly (2007), no seu estudo sobre o impacto da implementação de um esquema de observação entre pares no ensino, como parte de um programa de certificação pós-graduada para o desenvolvimento profissional docente, encontrou limitações como a insuficiência de tempo para a preparação das sessões de reflexão conjunta, para o fornecimento de *feedback* e preenchimento de documentos, assim como o facto de o *feedback* do professor observador poder ser pouco crítico, levando o professor observado a ter dificuldades em compreender o que mudar, como mudar e com que propósitos.

A observação interpares foi integrada no CE desenvolvido e adiante relatado, sendo aí entendida como um processo que favorece práticas de investigação-ação e de colaboração no contexto da formação contínua de professores. É para esse contexto que se volta agora a atenção, sublinhando a noção de profissionalismo docente, o papel que a supervisão colaborativa pode desempenhar no seu desenvolvimento e o tipo de formação que se espera num Círculo de Estudos enquanto modalidade de formação prevista no Regulamento para Acreditação e Creditação de Acções de Formação Contínua (Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC) (2016).

3. A supervisão colaborativa na formação contínua de professores

No início da sua carreira, o professor que seja movido pela paixão pelo ensino estará com um olhar posto em todas as possibilidades, imerso em ideias criativas, determinado a fazer a diferença na vida dos seus alunos, em que o “fazer e acontecer” é a ordem do dia para criar a sua imagem de “bom professor” – a meta a alcançar.

Mas o que será um “bom professor”? E o que se espera deste profissional? Segundo Cró (1998), a formação de um bom profissional docente deveria contemplar três dimensões: os conhecimentos que detém ao nível das políticas educativas, dos modelos e estratégias de ensino, do conteúdo a ensinar e

dos sujeitos a educar; as suas competências para analisar situações educativas, para planificar, aplicar e avaliar as estratégias adotadas, reajustando-as, se necessário; e as qualidades pessoais, nomeadamente, a sua capacidade de comunicação, de escuta, de aceitação do aluno e das suas particularidades, assim como a sua flexibilidade e criatividade na resolução de problemas. Day (2004), na mesma linha de pensamento, enfatiza a capacidade de o professor ser acessível ao aluno, preocupando-se com ele enquanto aprendiz e enquanto pessoa, encorajando-o a aprender de diferentes formas e a responsabilizar-se pela sua aprendizagem. Para o autor, um ensino de qualidade está inteiramente ligado aos valores dos professores, às suas convicções éticas, às suas atitudes relativamente à aprendizagem e ao seu empenho em ser a sua melhor versão para os seus alunos em todos os momentos.

Ao longo da carreira, desempenhar todos os anos o mesmo papel pode ser enfraquecedor e causar dessensibilização face à importância que a profissão docente tem e às necessidades dos alunos (Fullan & Hargreaves, 2001). Como afirmam Glickman e Burns (2021), “Sometimes teachers might become frustrated because they feel like they are stagnating professionally. Teaching is not exciting to them anymore” (p. 22). Os autores sugerem um conjunto de estratégias que podem reenergizar os professores e apoiar o seu desenvolvimento contínuo nas escolas, como, por exemplo, expandir o pensamento dos professores através do diálogo, questionamento e desafio de ideias, assim como promover a sua participação em conferências e *workshops*, a leitura de artigos ou livros que provoquem a indagação das práticas, e ainda incentivá-los a estabelecerem o contacto com outros que estejam envolvidos em práticas inovadoras (Glickman & Burns, 2021). Fullan e Hargreaves (2001) sugerem o conceito de “profissionalismo interativo” como a chave para preparar, sustentar e motivar os docentes ao longo da sua carreira e enumeram doze orientações para o professor desenvolver o seu trabalho na docência de forma ativa, consciente e colaborativa. Tais orientações são as seguintes (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 113):

Localize, escute e articule a sua voz interior;

Pratique a reflexão na ação, pela e sobre a ação;

Desenvolva uma mentalidade orientada para o risco;

Confie nos processos, bem como nas pessoas;

Ao trabalhar com os outros, aprecie a pessoa na sua íntegra;

Empenhe-se em trabalhar com os seus colegas;

Procure a diversidade e evite a balcanização;

Redefina o seu papel, de modo a incluir a responsabilidade fora da sala de aula;

Equilibre trabalho e vida privada;

Pressione e apoie os diretores e outros administradores, no sentido de desenvolverem um profissionalismo interativo;

Empenhe-se no aperfeiçoamento contínuo e na aprendizagem permanente;

Monitorize e fortaleça a ligação entre o seu desenvolvimento e o dos alunos.

Neste sentido, os professores, ao longo da sua carreira, “têm de ser agentes activos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (Alarcão, 1996, p. 177). Contudo, a noção de profissionalismo docente não se dissocia das circunstâncias em que o trabalho docente se desenvolve e existem diversos fatores que tornam a profissão particularmente exigente e complexa. O Conselho Nacional de Educação (CNE, 2024) refere alguns desses fatores e sinaliza a existência de “tensões entre um profissionalismo burocrático, organizacional e gerencialista, por um lado, e um profissionalismo colaborativo, ocupacional e democrático, por outro” (p. 2). No mesmo documento, são identificadas seis componentes da profissão docente que a tornam especialmente complexa: técnica; intelectual e criativa; relacional e emocional; ética e política; investigativa; e coletiva. Propõe-se, portanto, uma visão ampla do profissionalismo docente e são tecidas recomendações ao nível da valorização da profissão docente, do *continuum* da formação (formação inicial, indução profissional e formação contínua), das condições do exercício da profissão e do reforço do profissionalismo docente. Sobre a formação contínua de professores, campo no qual se desenvolveu o presente estudo, recomenda-se o seguinte (CNE, 2024, p. 9):

Reforçar políticas de formação contínua que respondam ao carácter multifacetado do trabalho dos professores e à diversidade de práticas e de contextos numa lógica de inovação e de colaboração;

Redefinir o modelo de formação contínua, enquanto estratégia de desenvolvimento profissional dos professores, no sentido de responder às especificidades de cada contexto e não ficar dependente de agendas políticas que definem, a nível nacional, prioridades nem sempre alinhadas com as necessidades das escolas;

Criar oportunidades de desenvolvimento profissional relevantes para os professores tendo em conta o seu percurso formativo, a sua trajetória profissional, a fase da carreira em que se encontram e os contextos em que trabalham, para além do requisito exigido no contexto da avaliação do desempenho docente;

Promover espaços de reflexão, de partilha e de construção de conhecimento profissional, fomentando a dimensão coletiva da profissão através de projetos de formação contínua que atendam aos desafios da prática profissional dos professores;

Criar parcerias entre instituições de ensino superior e escolas para a formação dos (futuros) professores assentes numa lógica de projeto e de articulação entre diferentes espaços e tempos de formação;

Avaliar o impacto da formação contínua no desenvolvimento profissional dos professores, na mudança das práticas curriculares e pedagógicas e nas aprendizagens dos alunos;

Divulgar e discutir, nas escolas, os resultados dessa avaliação com vista à identificação de eventuais problemas, à reflexão e à busca conjunta de soluções em contexto.

As ações de formação contínua não devem ser vistas como situações isoladas, selecionadas num cardápio, consumidas pelos professores e sem consequências na sua ação. Devem ser selecionadas de acordo com as estratégias de desenvolvimento de cada escola e atender aos interesses e necessidades dos docentes, tendo em conta as problemáticas vivenciadas no contexto. As recomendações do Conselho Nacional de Educação acima apresentadas sublinham também que a formação contínua de professores deve ser de natureza reflexiva, colaborativa e coletiva, orientando-se para a mudança. Neste cenário, fará sentido criar ambientes de supervisão colaborativa com recurso à investigação-ação e à observação interpares, como foi o caso da ação de formação desenvolvida na modalidade de Círculo de Estudos.

Em Portugal, a formação contínua é entendida com um mecanismo para o aperfeiçoamento e inovação das práticas, pelo desenvolvimento profissional docente e pela melhoria do desempenho e dos resultados escolares dos alunos (Decreto-Lei n.º 22/2014, 2014). Pode assumir diversos formatos – Ação de Curta Duração, Curso de Formação, Oficina de Formação, Círculo de Estudos, Estágio e Projeto – os quais apresentam finalidades, modos de organização e efeitos profissionais diversos. O Quadro 2 resume as modalidades de formação existentes, de acordo com o Regulamento para Acreditação e Creditação de Ações de Formação Contínua (CCPFC, 2016) e o Despacho n.º 5741/2015, de 29 de maio (Despacho n.º 5741/2015, 2015).

Quadro 2 - Modalidades de formação contínua em Portugal

Ação de Curta Duração
Ação de formação de curta duração relacionada com o exercício profissional, incluindo seminários, conferências, jornadas temáticas e outros eventos de cariz científico e pedagógico. Tem a duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas.
Curso de Formação
Destina-se à aquisição, atualização, alargamento e aprofundamento de conhecimentos científicos e pedagógico-didáticos e de competências profissionais especializadas, podendo incluir colóquios, congressos, simpósios, jornadas e iniciativas congéneres que se organizem em função de uma temática. Pode assumir um carácter exclusivamente teórico e/ou teórico-prático, concretizando-se preferencialmente em sessões conjuntas presenciais. Tem a duração mínima de 12 horas.
Oficina de Formação
Destina-se à conceção, construção e operacionalização de metodologias, técnicas e instrumentos, recursos e produtos pedagógicos e/ou didáticos com vista a resolver problemas concretos e devidamente identificados ao nível da escola e/ou da sala de aula. Integra três passos sequenciais: a) sessões presenciais conjuntas, para enquadramento teórico e/ou normativo-legal, elaboração de metodologias e/ou de instrumentos e materiais pedagógico-didáticos e organização do

desempenho dos formandos por referência a essas metodologias e/ou instrumentos e materiais; b) trabalho autónomo para concretização no terreno das decisões, estratégias e técnicas estabelecidas e aplicação, bem como aferição inicial dos resultados desta, dos materiais e recursos gizados no passo anterior; e respetiva recolha de dados para reflexão posterior; c) sessões presenciais conjuntas, para apresentação dos resultados obtidos pelos formandos e produção de sínteses rigorosas, sistematizadas e capazes de consolidar desempenhos subsequentes que se revelaram eficazes. Tem a duração de 12 horas (mín.) a 50 horas (máx.) presenciais e tempo equivalente de trabalho autónomo, para um mínimo de 5 e máximo de 20 formandos por ação.
Círculo de Estudos Destina-se à interrogação da realidade educativa – tanto do sistema educativo como da escola e da sala de aula – e à seleção e exploração críticas de questões e problemas de relevo para o desempenho docente. Implica a eleição de princípios, procedimentos e instrumentos pedagógico-didáticos suscetíveis de gerar mudanças profissionais positivas, dando origem a estudos de casos, privilegiando o debate, a discussão, a interação e a investigação. Inclui sessões presenciais conjuntas e sessões de trabalho autónomo, que se organizam consecutiva e sequencialmente alternadas: a) sessões presenciais conjuntas para levantamento e delimitação de questões/problemas relevantes, e de recursos que permitam explorá-los de uma forma estruturada; b) trabalho autónomo, conduzido por metodologias de investigação, no âmbito das quais a exploração das questões/problemas escolhidos devem ser objeto de um registo capaz de sustentar uma reflexão continuada, consistente e eficazmente produtiva; c) sessões presenciais conjuntas, para apresentação da investigação a que foram submetidas as questões/problemas; os dados recolhidos pelos formandos e as sínteses a que conduzam devem permitir inequívocas melhorias em desempenhos subsequentes. Tem a duração mínima de 12 horas para um mínimo de 5 e máximo de 10 formandos por formador e 20 por ação.
Estágio Destina-se ao desenvolvimento e o aperfeiçoamento práticos de procedimentos, metodologias e técnicas centradas na realidade dos diferentes domínios da vida escolar. Pode assumir metodologias várias, que conduzam a uma formação centrada na escola e nos diferentes domínios a ela atinentes, através da consolidação de conhecimentos e de atitudes de mudança e implementação de estratégias inovadoras. Tem a duração mínima de 12 horas e máxima de 50 horas para um mínimo de 1 e máximo de 7 formandos por formador.
Projeto Destina-se ao desenvolvimento de metodologias de investigação-formação centradas na realidade experimental da vida escolar e/ou comunitária – sempre no âmbito do território educativo –, a intervenção ao nível da interação social e disciplinar para resolver problemas e/ou desenvolver planos de ação, o incremento do trabalho cooperativo interdisciplinar e o aprofundamento da relação entre o saber e o fazer e a aprendizagem e a produção. Visa a consolidação de atitudes de mudança e a produção de conhecimentos e estratégias inovadoras. Pode assumir metodologias várias, que conduzam a uma formação efetivamente centrada na escola e nos contextos e territórios educativos. Tem a duração mínima de 12 horas e máxima de 50 horas, com o dobro de horas de trabalho autónomo, para um mínimo de 1 formando e máximo de 7 formandos por formador.

As modalidades de Círculo de Estudos e de Projeto são mais complexas do que as restantes, uma vez que exigem o desenvolvimento de processos de articulação teoria-prática e investigação-ensino, requerendo uma duração alargada no tempo e um apoio continuado do formador, assim como modos de avaliação mais complexos com vista à certificação dos formandos. Talvez por estas características, são também menos frequentes dos que as outras modalidades. Observe-se a Tabela 1, que apresenta o número de ações de formação acreditadas por modalidade com base no Relatório de Atividades do CCPFC referente ao ano de 2023 (CCPFC, 2023).

Tabela 1 - Ações de formação acreditadas por modalidade e entidade no ano de 2023 (CCPFC, 2023)

Modalidade	AE	AP	IES	Outras	Total
Curso de Formação	1506	768	206	121	2601
Oficina de Formação	981	63	32	28	1104
Círculo de Estudos	55	1	3	0	59
Estágio	1	0	0	0	1
Projeto	2	0	0	1	3

AE – Agrupamento de Escolas; AP – Associações de Professores; IES – Instituição de Ensino Superior

Em Portugal, no ano de 2023, apenas 59 processos de acreditação de ações de formação correspondem à modalidade de Círculos de Estudos (1,5% do total de ações acreditadas), havendo uma preponderância dos Cursos de Formação com 2601 processos e das Oficinas de Formação com 1104 casos. Através do Tabela 2, é possível compreender que, ao longo dos anos, entre 2017 e 2023, a modalidade de Círculo de Estudos tem ocupado um lugar marginal nas ações acreditadas.

Tabela 2 - A modalidade de Círculo de Estudos entre 2017 e 2023 (CCPFC, 2023)

Modalidade	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Círculo de Estudos	1,1%	1,19%	1,68%	0,71%	0,78%	2,16%	1,5%

O Círculo de Estudos, de origem nórdica, muito apreciado na Suécia, aponta os seus inícios em Portugal na segunda metade do século XX, de algum modo devido à parceria estabelecida entre a Agência Sueca para a Cooperação e Desenvolvimento Internacional e a Universidade do Minho. Esta parceria deu origem ao Projeto de Educação de Adultos, cujo objetivo era sensibilizar, motivar e formar professores para a implementação, no terreno, de programas de formação de adultos, em áreas distintas. Salienta-se o desenvolvimento de círculos de estudos realizados no Hospital de S. Marcos, em Braga, integrando os auxiliares de ação médica, e que foi determinante na análise de problemas em contexto e na busca e testagem de soluções para os mesmos (Norbeck, 2002). Trata-se de uma modalidade de formação capaz de mover e reunir profissionais para a reflexão-ação em busca de soluções e da produção de conhecimentos, num regime de democracia participativa baseada na negociação e em que todos são responsáveis pelo processo e resultados, apresentando um caráter emancipatório. Com o passar dos anos e o contacto com esta modalidade de formação e os seus benefícios para a transformação das práticas, o seu desenvolvimento na formação contínua tornou-se mais frequente, nomeadamente, na

área da formação contínua de professores, entendendo-se que “o professor que participa do contacto dos outros fica outro, transforma transformando e disso adquire consciência” (Pacheco, 2008, p. 41).

A “interrogação da realidade educativa – tanto do sistema educativo como da escola e da sala de aula – e a selecção e exploração críticas de questões e problemas de relevo para o desempenho docente” são as principais finalidades desta modalidade de formação (CCPFC, 2016, p. 5), na qual se privilegia o debate, o confronto de ideias/problemas, a colaboração docente, o espírito de grupo e a investigação das práticas, através da seleção de princípios de atuação, estratégias, metodologias e materiais pedagógicos com vista à melhoria do ensino por meio do aperfeiçoamento profissional docente. Para atingir tais fins, o CE conta com sessões presenciais conjuntas e momentos de trabalho autónomo. As sessões presenciais conjuntas são destinadas ao questionamento da prática, à deteção de problemas, à seleção de estratégias e recursos a testar para lhes dar resposta, à apresentação dos dados recolhidos na investigação desenvolvida e das conclusões retiradas sobre possíveis melhorias na prática; nos momentos de trabalho autónomo, através de metodologias de investigação, neste caso em específico de investigação-ação, é aplicado o plano delineado para solucionar os problemas detetados e efetuada a recolha de evidências que permitam uma reflexão consistente, sistemática e produtiva sobre a prática educativa (CCPFC, 2016). Assim, “os tempos de formação teórica são práticos; os tempos da prática são de construção teórica” (Pacheco, 2008, p. 57).

O desenvolvimento de um CE prevê a existência do princípio de colegialidade, abordado anteriormente, na busca de soluções para os problemas detetados. Nesta linha, Pacheco (1995) apresenta três valores que devem estar presentes: o mutualismo (cooperação, abertura e entreajuda), autonomia crítica e transformadora (criatividade, espírito crítico e responsabilidade) e democraticidade (aceitação da diversidade de ideias, perspetivas e crenças, envolvimento ativo e contributos decisivos para o trabalho do grupo). Para o autor, o CE é uma “de-formação pelo que implica a desconstrução de certezas e do criar de condições de realização pessoal no grupo, no contexto social mais alargado, através da apropriação crítica dos saberes e da interpretação das estruturas e relações sociais” (p. 320). Ao longo do seu desenvolvimento, o formador surge como um agente desafiador, facilitador de acesso a informações pertinentes através de *inputs* teóricos ajustados às necessidades do grupo, assim como um mediador dos momentos de reflexão crítica sobre as experiências desenvolvidas (Caetano, 2004; Pacheco, 2008).

Embora, na tradição nórdica, se espere um contínuo neste processo de formação, em que após a sua avaliação se passa à reformulação ou criação de novas ações, isso nem sempre acontece devido à quebra de compromisso para com o grupo. Pacheco (1995) refere que tal pode ocorrer em momentos

distintos do seu desenvolvimento: no primeiro momento, em que os participantes têm contacto com este tipo de formação e este não corresponde às expectativas criadas; quando é criado o primeiro compromisso para com o grupo; na formalização do projeto de formação; na definição do seu papel no grupo; e quando não é devidamente desenvolvido o sentimento de pertença e de prazer pelo que se faz que capta o formando para o contínuo da reflexão, debate e aprendizagem colaborativa, colocando em causa a sua permanência ao longo do processo de formação.

A promoção da supervisão colaborativa em ações de formação contínua em contexto de trabalho, como é o caso do CE desenvolvido neste estudo, aproxima os participantes das suas necessidades e interesses e fortalece o diálogo pedagógico e o sentido de pertença a um grupo, podendo fomentar uma cultura de colegialidade (Perrenoud, 2002; Cró, 1998). Deste modo, faz sentido enveredar por uma “pedagogia da experiência” na formação profissional, deslocando o núcleo dessa pedagogia para o contexto profissional e promovendo a construção participada do conhecimento e a teorização da experiência (F. Vieira, 2009). Ainda assim, importa não descurar o trabalho individual, que é também essencial e que, aliado ao trabalho colaborativo, pode ampliar os resultados produzidos. Por exemplo, a leitura de textos pedagógicos pode ser o ponto de partida para o processo de indagação e para a definição de uma posição pessoal face a um determinado tema pedagógico que mais tarde será explorado e debatido em grupo (Sebarroja, 2001). O relatório BERA-RSA (2014) enfatiza, também, a importância da investigação feita pelos professores e respetivos formadores, individualmente ou em colaboração, para analisar as práticas educativas e os seus resultados.

Quando olhamos para o terreno profissional e fazemos daí emergir iniciativas pedagógico-investigativas que permitam indagar e renovar as práticas, valoriza-se a experiência como espaço para a formação profissional, numa abordagem de orientação emancipatória (Vieira, 2006b, 2009). A aprendizagem passa a apresentar-se como um processo biunívoco, tal como referem Fullan & Hargreaves (2001), isto é, não tem somente uma direção, a da investigação para o ensino, mas sim duas: a investigação modifica a prática do docente e a prática pedagógica questiona aquilo que a investigação diz.

A formação contínua de professores, ao promover a problematização da própria prática, apresenta um carácter holístico, participativo e desescolarizador, na medida em que promove o desenvolvimento pessoal e intelectual, incentiva o questionamento permanente, a interação, a colaboração, a negociação e a reflexão crítica sobre as experiências para a construção do saber, dando destaque ao saber prático através da colocação do professor no papel de professor-investigador (Cardoso et al., 1996; Cró, 1998). Portanto, mais do que todo o conhecimento teórico útil que lhes possa ser

transmitido em contexto de formação, os docentes devem aliar essa teoria à prática através da experimentação e da descoberta de estratégias para a resolução dos seus problemas reais. Assim, ao longo da sua carreira, os professores podem desenvolver uma postura sólida e confiante no confronto com os desafios do dia a dia, adotando uma abordagem positiva e proativa face aos mesmos, de constante superação e desenvolvimento das suas competências (Menter & Flores, 2021).

Ações de formação contínua orientadas da base para o topo, que impliquem um processo individual e colaborativo em que os professores questionam o seu saber e a sua experiência numa atitude de compreensão de si mesmos e do real em que se inserem, e onde a sua opinião é considerada na definição, desenvolvimento e avaliação de planos de ação, serão especialmente significativas para uma mudança educativa eficaz. Assim, importa ver o professor como um todo, considerando a sua pessoa, o seu propósito, o contexto de ensino e as relações de trabalho que estabelece com os seus pares (Alarcão, 1996; Fullan & Hargreaves, 2001).

No CE desenvolvido, os professores participantes, enquanto formandos, foram encorajados a entrar num trabalho cíclico em que problematizaram as suas conceções e práticas, delinearam planos de ação, exploraram estratégias de ensino centradas nos alunos e, recolheram evidências da prática e seu trabalho pedagógico, envolvendo-se em processos de supervisão colaborativa com recurso à investigação-ação. No meu papel de formadora, além de planificar o CE, construir materiais de suporte ao seu desenvolvimento e conduzir as sessões presenciais, forneci ou sugeri informação teórica relevante às temáticas da ação e fui responsável por acompanhar o processo de reflexão e experimentação pedagógica dos formandos, com o cuidado de não impor as minhas conceções para que eles tomassem as suas próprias decisões, mas promovendo o questionamento de conceções e práticas no sentido da sua reconstrução continuada. Fui também responsável por investigar os processos formativos, procurando construir conhecimento acerca da natureza e dos efeitos do CE, e envolvendo os professores na reflexão acerca do seu valor formativo.

Termina-se este ponto com uma síntese de pressupostos que podem presidir ao desenvolvimento de processos de supervisão colaborativa no contexto da formação contínua de professores, à luz do enquadramento teórico até agora apresentado e do CE realizado. O Quadro 3 apresenta-nos um possível cenário, salientando as finalidades da supervisão colaborativa, a visão de educação que a pode orientar, a natureza da colaboração, as principais estratégias formativas a adotar e o papel dos formandos e do formador.

Quadro 3 - O papel da supervisão colaborativa em contexto de formação contínua

Dimensões	Supervisão colaborativa
Finalidades	Promover a capacidade de reflexão crítica para a análise das práticas educativas Promover a renovação das práticas educativas com base no trabalho colaborativo Promover o desenvolvimento profissional reflexivo
Visão de educação	Valorização de uma visão transformadora da educação, assente em valores humanistas e democráticos Conceção do aluno como agente ativo da aprendizagem Conceção do professor como construtor de ambientes de aprendizagem centrados no aluno e agente de mudança
Natureza da colaboração	Troca de experiências, saberes, expectativas e preocupações Busca conjunta de soluções para problemas detetados nas práticas educativas Interação colegial, baseada numa relação de respeito, transparência e igualdade
Estratégias formativas	Discussão de temáticas relevantes e das conceções e práticas dos formandos Desenho, desenvolvimento, observação e análise de experiências pedagógicas em ciclos de investigação-ação, centradas nos interesses dos formandos e adequadas ao seu contexto de ação Reflexão individual e conjunta sobre a natureza e o impacto da formação
Papel dos Formandos	Agentes ativos, críticos e responsáveis pelo seu processo de formação (Co-)construtores de conhecimento a partir da reflexão sobre a ação pedagógica (Co-)investigadores das suas práticas (Co-)avaliadores da experiência de formação
Papel do Formador	Criador de ambientes de aprendizagem profissional de natureza colegial e reflexiva Facilitador da aprendizagem profissional, fornecendo bases teóricas, mediando a reflexão e apoiando processos de inovação pedagógica Investigador de processos e efeitos da formação

No capítulo seguinte, explora-se a relação entre a inovação pedagógica e a promoção da autonomia dos alunos, uma dimensão estruturante do CE realizado.

CAPÍTULO II - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA

Ao longo deste capítulo, dá-se continuidade ao enquadramento teórico que sustenta a investigação desenvolvida, abordando-se o papel da inovação pedagógica para a promoção da autonomia em sala de aula. O capítulo encontra-se dividido em duas secções, uma relativa ao âmbito, finalidades e natureza da inovação pedagógica (secção 1) e outra sobre a autonomia como meta educativa (secção 2).

1. Inovação pedagógica: âmbito, finalidades e natureza

Embora a mudança educativa seja imperativa como resposta ao presente desafiante e a um futuro desconhecido, esta tarefa implica esforços a um nível sistémico, o que a torna um processo complexo e moroso, que envolve pais, alunos e profissionais do sistema educativo, numa atuação devidamente planeada, consistente e colaborativa, integrada em processos de reflexão e avaliação contínuas por parte de todos os intervenientes. Estando os professores na primeira linha de contacto com os alunos, nenhum processo de transformação educacional se desenvolverá sem que eles se formem e se renovem pedagogicamente (Cardoso, 2003).

O conceito de inovação, cada vez mais em voga, será sinónimo de mudança? Cardoso (2014) diz-nos que “toda a inovação é mudança, mas nem toda a mudança é inovação” (p. 18), sendo que tal afirmação se justifica pelo facto de presenciarmos a mudança quando há diferenças entre situações de um momento inicial para um momento posterior e, por sua vez, a inovação ser conscientemente idealizada, intencional e se apresentar como algo inexistente no contexto até então, criando assim uma rutura com o que estava estabelecido (Cardoso, 2003, 2014). Para Cardoso (2003), a inovação é “a introdução de uma novidade no sistema educativo, promotora de uma real mudança, subentendendo um esforço deliberado e conscientemente assumido, bem como uma acção persistente integrada num processo dinâmico, visando a melhoria pedagógica” (p. 22). Por sua vez e na mesma linha de pensamento, Sebarroja (2001) reforça a ideia de inovação como uma “série de intervenções, decisões e processos (...) que tentam modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas” (p.1 6), em que o foco incide não no resultado final, mas nos inúmeros pequenos resultados que vão surgindo ao longo de todo o percurso. Fullan (2016) aborda a multidimensionalidade da inovação, considerando o uso de novos materiais, novas estratégias de ensino e a possível alteração de crenças e teorias referentes à prática pedagógica. À inovação surgem então associados quatro atributos: *novidade*, na medida em que traz algo nunca experimentado em determinado contexto, mesmo

que já tenha sido desenvolvido noutros de forma idêntica; *mudança*, que, como referido anteriormente, se traduz numa ação deliberada, intencional e consciente; *processo*, implicando a articulação entre o pensamento e a ação, um esforço conjugado por todos os intervenientes e respetiva avaliação; e *melhoria*, considerando-se a melhoria da prática para o desenvolvimento do aluno como um todo (Cardoso, 2003, 2014).

Segundo o Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2023a/b), a inovação pedagógica pode assumir múltiplos formatos, devendo ser valorizada independentemente da sua dimensão e modo de operacionalização, mas deve supor uma visão transformadora da educação. Assim, ela é definida como *“um processo fundamentado, situado e intencional de conceção, desenvolvimento e avaliação de mudanças nas práticas educativas, focando-as nos educandos e na aprendizagem, e orientando-as para a construção de uma educação e de uma sociedade (cada vez mais) humanistas e democráticas”* (CNE, 2023a, p. 1). O referencial do Conselho Nacional de Educação salienta três dimensões da inovação pedagógica relacionadas entre si, nomeadamente: *um sentido social*, relacionado com uma visão transformadora da educação assente em valores humanistas e democráticos; *uma orientação local e sistémica*, associada aos contextos e condições em que ocorre e aos processos de monitorização e avaliação; e uma *focalização nos educandos e na aprendizagem*, relativa à gestão do currículo e às estratégias pedagógicas adotadas, sendo esta última dimensão o núcleo da inovação (CNE, 2023a/b). Na Recomendação Sobre a Inovação Pedagógica nas Escolas, que integra esse referencial (CNE, 2023a), são traçadas linhas de ação que incorporam essas dimensões e que se referem a quatro campos de intervenção: políticas educativas; culturas escolares; práticas de ensino, aprendizagem e avaliação; e desenvolvimento profissional dos educadores. O Quadro 4 apresenta as recomendações que, nestes quatro campos de intervenção, implicam uma focalização nos educandos e na aprendizagem (CNE, 2023a, pp. 5-8).

As pedagogias inovadoras de natureza progressista, assentes numa visão construtivista da aprendizagem, no respeito pela diversidade dos alunos e na luta pela igualdade social, podem ser consideradas uma boa aposta para a inovação das práticas educativas, supondo a construção de uma escola democrática. Serraboja (2001, pp. 106-107) fala-nos da escola democrática como um contexto propício à inovação e apresenta alguns significados e características da democracia na educação, entre os quais se sublinham os seguintes:

A democracia não está ao serviço dos interesses particulares dos professores nem de qualquer outro grupo – e muito menos ainda das procuras flutuantes do mercado –, mas ao serviço dos interesses gerais da comunidade escolar e do conjunto da cidadania.

A democracia fornece a autonomia baseada no diálogo e na colaboração e não no individualismo e no isolamento.

A democracia desenvolve o autoconhecimento e o saber compartilhado que permitem o acesso e a reflexão à volta do conhecimento e abrem possibilidades para análise e a resolução de problemas.

A luta pela conquista da democracia não esconde o pessimismo da realidade, mas não se deixa levar por ele, e trata de enfrentar o futuro com esperança.

Quadro 4 - Recomendações para a inovação pedagógica focada nos educandos e na aprendizagem

<i>Políticas educativas</i>
Valorizar, nos processos de monitorização e avaliação das reformas educativas, o trabalho realizado pelas escolas no âmbito da gestão flexível do currículo e do desenvolvimento de abordagens centradas nos educandos e na aprendizagem.
<i>Culturas escolares</i>
Assumir a gestão flexível do currículo e o desenvolvimento de abordagens centradas nos educandos e na aprendizagem como eixos centrais da renovação da cultura da escola.
<i>Práticas de ensino, aprendizagem e avaliação</i>
Gerir o currículo de forma flexível e aberta à pluralidade dos trajetos e vivências dos educandos, numa perspetiva inter/transdisciplinar e inclusiva. Fomentar o desenvolvimento articulado de competências disciplinares e transversais dos educandos, valorizando a aprendizagem baseada em projetos, na pesquisa e na resolução de problemas, assim como a integração de saberes e a relação entre a escola e a vida. Desenvolver atividades e recursos educativos (incluindo recursos digitais) que favoreçam a diferenciação pedagógica, respondendo a estilos e necessidades de aprendizagem diversos, possibilitando trajetos e ritmos de aprendizagem pessoais e promovendo a autonomia dos educandos. Desenvolver práticas de avaliação <i>da, para a e como</i> aprendizagem, que favoreçam a conexão entre avaliação e aprendizagem, e a participação dos educandos em processos (auto/co)avaliativos. Valorizar a voz dos educandos na planificação, desenvolvimento e avaliação das iniciativas de inovação pedagógica, envolvendo-os em processos de negociação, autorregulação da aprendizagem e avaliação do Ensino.
<i>Desenvolvimento profissional dos educadores</i>
Desenvolver, nos (futuros) educadores, competências profissionais (conhecimentos, capacidades e atitudes) necessárias ao desenvolvimento de práticas centradas nos educandos e na aprendizagem: – competências de análise das culturas escolares e de necessidades e possibilidades de mudança; – competências de gestão do currículo que favoreçam a relação entre a escola e a vida, a inter/transdisciplinaridade, a participação dos educandos e a inclusão; – competências de criação de ambientes pedagógicos baseados numa visão socioconstrutivista da aprendizagem e promotores da formação holística dos educandos, abrangendo o desenvolvimento de competências disciplinares, de aprendizagem, sociais e emocionais; – competências de avaliação <i>da, para a e como</i> aprendizagem, que favoreçam a conexão entre avaliação e aprendizagem, e a participação dos educandos em processos (auto/co)avaliativos; – competências de análise, construção e adaptação de recursos educativos que favoreçam a diferenciação pedagógica e o desenvolvimento da autonomia dos educandos; – competências digitais que facilitem a gestão do trabalho pedagógico, a comunicação e a colaboração entre pares, a diversificação de recursos e estratégias de ensino e a promoção de uma educação digital inclusiva; – competências de indagação pedagógica (planificação-ação-observação-reflexão), incluindo a recolha e análise de evidências para compreender e melhorar as práticas educativas (professor-investigador).

(baseado em CNE, 2023a)

A escola democrática vem contrariar ideias conservadoras do professor como um técnico de ensino e transmissor de conteúdos, uma figura de autoridade face a alunos sem voz e a quem cabe consumir acriticamente um conjunto de saberes pré-estabelecidos. Pelo contrário, uma escola democrática apela à construção de ambientes educativos inclusivos, capazes de formar os sujeitos para a complexidade, a diversidade e a incerteza da sociedade presente e futura (CNE, 2023a/b; Sebarroja, 2001). Isto significa, entre outros aspetos, que a escola deve desenvolver competências transversais a par de competências disciplinares, promover a relação entre a escola e a vida, e fomentar a inter/transdisciplinaridade. A este propósito, será relevante referir o documento de orientação curricular nacional intitulado Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, o qual pode orientar iniciativas de inovação pedagógica ao nível das competências a desenvolver nos alunos. De acordo com esse Perfil, pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão:

- munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia;
- livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia;
- capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação;
- que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo;
- capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação;
- apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social;
- que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática, os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta;
- que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático;
- que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social.

Trata-se de um perfil complexo e exigente, que requer a inovação pedagógica ao nível da gestão do currículo e das abordagens de ensino, aprendizagem e avaliação. Contudo, inovar é um processo de aprendizagem demorado, que implica abandonar hábitos e práticas consideradas seguras para correr riscos, indagando, testando e investigando a prática pedagógica (Cardoso, 2003, 2014; Fullan, 2016). Aprender a correr riscos torna-se um passo essencial, embora deva ser dado com certa cautela e de forma gradual e controlada. O professor deverá optar por um risco positivo, algo que para ele tenha

significado, selecionar cuidadosamente o seu foco e optar por experiências em pequena escala, sem ter receio de fracassar e vendo a falha como uma oportunidade de aprendizagem (Dyer et al., 2011; Fullan & Hargreaves, 2001). Não obstante, nem todos os professores veem e aceitam os riscos que a inovação acarreta da mesma forma e, por isso, mostram-se mais ou menos resistentes à mesma. Quando confrontado com a implementação de uma inovação, o professor tem tendência a passar por diferentes fases de preocupação, evoluindo de um momento de maior resistência até uma maior receptividade à mudança, sendo que cada professor apresenta um nível diferente de predisposição para mudança, influenciado por fatores como a idade, o estágio da carreira, a experiência de vida e o gênero (Cardoso, 2003; Fullan & Hargreaves, 2001).

Quando a inovação é percebida como sendo imposta, como acontece com as reformas educativas, há uma maior tendência a que seja recebida com receio e desconfiança por ser um processo que não parte dos professores e por ser difícil prever o seu desenvolvimento e desfecho. A implementação da inovação de forma flexível e participativa, com apoio formativo se necessário, reconhecendo-se a criatividade e a iniciativa dos docentes e integrando-os em todas as etapas do processo, poderá ser a solução para o sucesso da mesma (Cardoso, 2003). Recomenda-se a constituição de redes de colaboração para a inovação pedagógica, promovendo-se o desenho, a implementação, a avaliação e a disseminação de iniciativas inovadoras para a construção coletiva de conhecimento, valorizando-se a voz dos alunos ao longo de todo o processo (CNE, 2023a/b). O reforço e a sustentabilidade dos processos de inovação pedagógica implicam o recurso a estratégias de recolha e análise de evidências, sendo a investigação-ação uma das estratégias que pode ser mobilizada com esse propósito.

Sendo a focalização no educando e na aprendizagem o eixo central da inovação pedagógica, voltamos ao referencial proposto pelo Conselho Nacional de Educação para apresentar um conjunto de questões que podem orientar os professores no desenho e análise de iniciativas de inovação de menor ou maior âmbito. O Quadro 5 é um excerto de um Guião de Inovação Pedagógica apresentado nesse referencial (CNE, 2023b, pp. 16-17), com questões relativas à gestão do currículo e às abordagens pedagógicas:

- *Que implicações tem a iniciativa de inovação na gestão flexível do currículo?*
- *De que forma a iniciativa de inovação prevê o desenvolvimento de competências diversificadas?*
- *Que participação têm os atores educativos na gestão do currículo, em particular os educadores e os educandos?*
- *Como são criados ambientes centrados nos educandos e na aprendizagem?*
- *De que forma as abordagens pedagógicas integram a reflexão crítica sobre a prática no sentido de analisar e elevar a sua qualidade?*

Quadro 5 - Focalização do educando e na aprendizagem (CNE, 2023b)

Gestão do currículo	<i>flexibilidade, inter/transdisciplinaridade, relação escola-vida, competências, participação</i>
Que implicações tem a iniciativa de inovação na gestão flexível do currículo? — adequação à diversidade dos educandos — criação de espaços inter/transdisciplinares de aprendizagem — relação entre a escola e a vida De que forma a iniciativa de inovação prevê o desenvolvimento de competências diversificadas? — conhecimentos (disciplinar, inter/transdisciplinar, epistêmico, processual) — capacidades (cognitivas e metacognitivas, sociais e emocionais, práticas e físicas) — atitudes e valores (pessoais, sociais, societais, humanos) Que participação têm os atores educativos na gestão do currículo, em particular os educadores e os educandos?	
Abordagens pedagógicas	<i>ambientes de aprendizagem (inclusão, 'voz', autenticidade, relação avaliação-aprendizagem), reflexão sobre a prática</i>
Como são criados ambientes centrados nos educandos e na aprendizagem? — valorização da diversidade dos educandos — ampliação da 'voz' dos educandos (iniciativa, participação, reflexão, pensamento crítico, cooperação, tomada de decisão, autorregulação, autodeterminação...) — tarefas de aprendizagem autênticas ou realistas, articulando o desenvolvimento de competências disciplinares e transversais — avaliação <i>da, para e como</i> aprendizagem, articulando o desenvolvimento de competências disciplinares e transversais (tarefas de avaliação autênticas ou realistas, negociação e transparência de processos e critérios, <i>feedback</i> formativo, autoavaliação, avaliação entre pares, participação na definição de modalidades de avaliação...) — organização de espaços (físicos e virtuais, dentro e fora da escola) facilitadores do diálogo, da participação e da inclusão De que forma as abordagens pedagógicas integram a reflexão crítica sobre a prática no sentido de analisar e elevar a sua qualidade? — recolha e análise de informação para compreender e melhorar os processos de ensino e de aprendizagem — participação dos educandos na reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem — participação de outros atores educativos (em particular, os pais ou encarregados de educação) na reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem	

A intenção deste Guião não é transmitir a ideia de que todas as iniciativas de inovação devem responder a todos os aspetos nele considerados, até porque essas iniciativas assumem diversas finalidades, formatos e extensão, e sim apoiar os professores na reflexão crítica sobre a mudança educativa, situando-a por referência aos aspetos propostos. Contudo propõe-se que as iniciativas de inovação pedagógica promovam pedagogias inclusivas, democráticas e reflexivas. No ponto seguinte, aprofunda-se esta questão por referência à autonomia como meta educativa.

2. A autonomia como meta educativa

Numa visão reprodutora da educação (F. Vieira, 1993b, 1998), o professor apresenta-se como um “fazedor de perguntas” e “avaliador de respostas”, enquanto o aluno se assume como “respondente”. O aluno tem uma participação reduzida e essencialmente direcionada pelo e para o professor, e este, por sua vez, transmite e avalia os conhecimentos prescritos e pouco indaga sobre os mesmos ou sobre os modos de os ensinar e aprender. A posição assumida pelo docente durante o processo de ensino/aprendizagem é de controlo e transmissão de conhecimentos, assumindo o aluno o papel de consumidor passivo desses conhecimentos. Na linha da educação bancária referida por Freire (2018), a educação reduz-se, assim, a “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (p. 64).

Um bom professor não é aquele que se comporta como uma máquina programada para executar determinados procedimentos, mas sim aquele que se entrega aos seus alunos e à aprendizagem e a enche com prazer, criatividade, desafio, satisfação e todas as emoções que nela cabem. As emoções estão na base da prática educativa e, enquanto agente emocional, o professor deverá tentar compreender os seus alunos e aquilo de que eles precisam para evoluir e atingir os seus próprios objetivos (Hargreaves, 1998). O professor deve então dedicar-se, não ao ato de ensinar, mas ao ato de facilitar a aprendizagem, adotando novas formas de pensar e agir na escola, incentivando uma aprendizagem participada, na qual o aluno é construtor crítico do saber, encontrando um sentido para a escola numa trajetória pessoal (Nóvoa, 2014).

É nesta visão mais transformadora da educação a que já foi feita referência no ponto anterior, assente em valores humanistas e democráticos, que se inscreve uma pedagogia para a autonomia. O professor passa a ser um agente impulsionador e facilitador do processo de aprendizagem, criando ambientes educativos propícios à aquisição e mobilização de competências disciplinares e transversais, com estratégias e recursos que respondam aos interesses e necessidades dos alunos, garantindo uma prática inclusiva e potenciadora do sucesso educativo, valorizando o envolvimento ativo dos alunos na aprendizagem e na gestão do currículo, e fomentando a sua autonomia e inclusão (Decreto-lei n.º 240/2001, 2001).

De acordo com o previsto no Decreto-lei n.º 55/2018, “é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas” (p. 2928). No Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017), prevê-se ainda que cada um se torne “livre,

autônomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia” (p. 15). Surge aqui o ideal do aluno como ator, o que é um aspecto central de uma pedagogia para autonomia.

Embora o conceito de autonomia seja muito recorrente atualmente, não é novo. Já Quick (1896) referia que, apesar de todas as teorias existentes sobre o papel do professor, a sua atenção não deve estar centrada em si e no seu conhecimento, mas sim nos seus alunos e na sua evolução, não devendo o docente apresentar-se como agente que despeja o conhecimento nos alunos, mas sim como alguém que os guia e encoraja a descobrir e pensar por si mesmos. Segundo Freire (1996), uma prática educativo-crítica em sala de aula deve criar oportunidades para que cada um seja capaz de se assumir “como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador” (p. 23).

Adota-se aqui o conceito de autonomia apresentado por Jimenez Raya et al. (2007), para quem a autonomia é a “competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social” (p. 2). Os autores associam este conceito não só ao aluno mas também ao professor, assumindo que a autonomia de um e outro são duas faces da mesma moeda. Lima (1999) remete-nos também para essa ideia, questionando a “autonomia da pedagogia da autonomia” e reforçando que “uma pedagogia da autonomia, envolvendo estudantes que na escola se vão progressivamente estruturando e afirmando como sujeitos autónomos, exige obviamente a intervenção de professores autónomos e também saberes necessários às práticas educativas autonómicas” (p. 71). Por sua vez, Jiménez Raya et al. (2007) defendem que “a autonomia do professor estará ao serviço da autonomia do aluno apenas na medida em que uma filosofia da educação baseada em valores democráticos for adotada” (p. 45), o que situa uma pedagogia para a autonomia no quadro de uma escola humanista e democrática. Desta perspetiva, a escola deve procurar “livrar os profissionais do trabalho prescrito, para convidá-los a construir seus próprios procedimentos em função dos alunos, da prática, do ambiente, das parcerias e cooperações possíveis, dos recursos e limites próprios de cada instituição, dos obstáculos encontrados ou previsíveis” (Perrenoud, 2002, p. 198).

Apesar de não concordar com a ideia de Jesus (2008) quando afirma que o professor em sala de aula é um líder, uma vez que acredito que os alunos devem também liderar, considero que ele tem um papel fundamental na criação de ambientes favoráveis à aprendizagem e na orientação e mediação do trabalho em sala de aula, servindo como exemplo, embora dando espaço para cada um pensar por si, tomar decisões e seguir o seu caminho. Caminho com as ideias de Freire (2018), que vê o professor e o aluno como educadores e como educandos, levando-me para a premissa de que ambos aprendem

uns com os outros e ambos se ensinam, crescendo juntos. Identifico-me com F. Vieira (1995), que vê a educação a acontecer na interação, comunicação, negociação e argumentação, num espaço de liberdade, oportunidade, autonomia, compreensão mútua e flexibilidade, no qual o saber é coconstruído e os acontecimentos são compreendidos colaborativamente pelo professor e os seus alunos.

O professor, como agente reflexivo, assume um papel crucial na luta por uma escola mais democrática, “encurtando a distância entre a realidade e os ideais através da abertura de possibilidades para que a educação nas escolas se torne mais racional, justa e satisfatória” (Jiménez Raya et al., 2007, p. 46). A compreensão da distância entre as práticas que defende e aquelas que coloca em uso pode ser o caminho para a inovação. Assim, o professor deve ter o papel de desafiador, não só perante os alunos, mas perante si mesmo e as condições externas, caso contrário atua de forma mecanizada e “é muito mais um repetidor cadenciado de frases e ideias inertes” (Freire, 1996, p. 14) do que um agente de indagação, provocador de pensamentos, dúvidas, curiosidade e motivação para a descoberta. A sala de aula deve ser vista como um espaço seguro para errar e, simultaneamente, aprender com esse erro através do *feedback* construtivo do professor, que deve encorajar os alunos a superar dificuldades, levando-os a acreditar nas suas capacidades e, como nos sugere Wiliam (2012), dando uso ao poderoso advérbio “ainda” como voto convicto de confiança de que podem “ainda” não ter conseguido atingir os seus objetivos, mas serão certamente capazes de o fazer se continuarem a empenhados em alcançá-los.

Abandona-se, assim, a ideia de uma “pedagogia da dependência”, que afasta os alunos do processo de ensino/aprendizagem, em favor de uma pedagogia para autonomia que envolve o aluno no processo de aprendizagem, levando-o a aprender a aprender, a construir e gerir a sua aprendizagem e a desenvolver uma postura crítica face ao saber e à sua realidade (Vieira, 1998). Uma pedagogia para a autonomia transforma os papéis tradicionais do professor e dos alunos, e o Quadro 6 sintetiza alguns traços que, de acordo com diversos autores, devem caracterizar o papel dos alunos nessa pedagogia (Dam, 1995; Dam et al., 1990; Holec, 1979; Jimenez Raya et al., 2007; Nunan, 1996). Trata-se, fundamentalmente, de promover um ensino centrado nos alunos, integrando-os em processos de gestão da aprendizagem (Nunan, 1996). Importa referir, contudo, que o grau de autonomia dos mesmos pode ser diversificado, e que o professor desempenha um papel central na promoção de competências de aprendizagem. Vieira (2006a, p. 28) detalha o papel dos alunos numa pedagogia para a autonomia a partir de quatro dimensões da aprendizagem que podem ser desenvolvidas em contexto pedagógico, com o apoio do professor: Reflexão, Experimentação, Regulação e Negociação (Quadro 7).

Quadro 6 - Papéis do aluno e do professor numa pedagogia para a autonomia

Papel do professor	Papel do aluno
Focar a sua ação na aprendizagem e não no ensino; Comprometer-se com o aluno; Estar recetivo e apoiar as ideias/iniciativas dos alunos; Observar e analisar o comportamento dos alunos durante a aprendizagem; Desenhar formas de trabalho e de avaliação juntamente com os alunos; Ser um conselheiro durante o processo de aprendizagem.	Identificar interesses e necessidades de aprendizagem (o que já sei e o que quero saber); Estabelecer objetivos de aprendizagem; Planear atividades e negociar com o professor e os pares; Selecionar/construir materiais e estratégias de aprendizagem; Gerir o seu tempo e espaço, definindo papéis aquando do trabalho em grupo; Monitorizar e avaliar a aprendizagem; Refletir e avaliar o processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 7 - Papéis do aluno numa pedagogia para a autonomia (Vieira, 2006a)

1. Reflexão	<i>Consciencialização do saber disciplinar</i>	(especificar objectos de reflexão de acordo com a área de saber)
	<i>Consciencialização do processo de aprender</i>	<i>Reflectir sobre:</i> Sentido de auto-controlo Atitudes, representações, crenças, preferências e estilos Finalidades, prioridades, estratégias (meta/cognitivas, sócio-afectivas) Tarefas (enfoque, finalidade, pressupostos, requisitos) Processo didáctico (objectivos, actividades, avaliação, papéis...)
2. Experimentação	<i>Experimentação de estratégias de aprendizagem</i>	Descobrir e experimentar estratégias na aula Usar estratégias fora da aula Explorar recursos/ situações (pedagógicos / não-pedagógicos)
3. Regulação	<i>Regulação de experiências de aprendizagem</i>	Monitorizar atitudes, representações, crenças Monitorizar conhecimento e capacidade estratégicos Avaliar resultados e progressos da aprendizagem Identificar problemas e necessidades de aprendizagem Definir objectivos de aprendizagem Fazer planos de aprendizagem Avaliar o processo didáctico
4. Negociação	<i>Co-construção de experiências de aprendizagem</i>	Trabalhar em colaboração com os pares Trabalhar em colaboração com o professor Tomar iniciativas, realizar escolhas, tomar decisões

Jiménez Raya et al. (2007) sublinham a importância da indagação reflexiva e da interação conversacional como dois princípios pedagógicos para o desenvolvimento de uma pedagogia para a

autonomia em sala de aula. Durante o processo de ensino/aprendizagem, é essencial que o aluno seja levado a refletir, questionar, colocar hipóteses, defender a sua opinião e reestruturá-la caso seja necessário, negociar, avaliar e tomar decisões através da interação com outros alunos e com o professor. Assim, como a imagem de um bom professor muda, a de um bom aluno também se transforma, passando este a estar envolvido ativamente na construção da sua aprendizagem, com responsabilidade, respeito por ele e pelos outros, usando estratégias diversas e adequadas, assim como recursos dentro e fora da sala de aula, correndo riscos, acreditando no que faz e desenvolvendo um sentido de orgulho no seu trabalho (Hagen et al., 1990).

Dam (2016) apresenta um modelo para o desenvolvimento da autonomia do aluno que se traduz num método de trabalho cíclico, iniciando-se pelo planeamento das tarefas, o desenvolvimento do plano traçado, a avaliação do processo de aprendizagem e a decisão do próximo passo a dar, num regime de cooperação entre o professor e os alunos. Progressivamente, uma pedagogia para a autonomia deverá desenvolver nos alunos uma “responsabilização crescente pelas decisões pedagógicas: aprender para quê, o quê, como, onde e quando” (Vieira, 1993b, p. 35). É neste sentido que Smith (2002) fala da necessidade de desenvolver a autonomia de forma gradual e contextualizada, de modo que o aluno se torne cada vez mais capaz de tomar decisões, envolvendo-o no processo de aprendizagem, levando-o a definir objetivos e métodos, e a avaliar progressivamente as suas aprendizagens e as dificuldades sentidas. No processo de aprendizagem, o aluno deve ser levado a trabalhar colaborativamente com os seus pares na descoberta e reconstrução de saberes, promovendo-se o debate em sala de aula num ambiente de partilha, negociação, envolvimento e pertença (Vieira, 1995).

Vieira (2006a) refere algumas condições facilitadoras da promoção de uma pedagogia para a autonomia, como a transparência, a integração de competências disciplinares e transversais, a adequação ao contexto, uma metodologia especializada, a negociação, a colaboração e a progressão no que diz respeito à capacidade de gestão da aprendizagem por parte dos alunos. Contudo, existem vários fatores de constrangimento ao desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia na escola, relativos ao contexto (competitividade e individualismo, tradições da educação escolar, expectativas das famílias e da comunidade escolar...), ao professor (teorias e formação profissional, conformismo, práticas de dependência...) e ao aluno (visão da aprendizagem como reprodução e não descoberta, desmotivação, insegurança...) (Jiménez Raya et al., 2007; Vieira, 2006a). Vieira (1995) detetou também dificuldades dos alunos na interação em grupo, no que concerne à gestão de assuntos, tarefas e participações equilibradas, justificando tais dificuldades com a postura competitiva que muitas vezes adotam e a sua

falta de experiência na negociação e confronto de ideias, e na realização de tarefas que não culminam numa resposta única e verdadeira, mas em perspectivas díspares.

Assim, desenvolver pedagogias centradas nos alunos requer do professor uma consciência crítica dos contextos e a capacidade de fazer face aos constrangimentos, explorando possibilidades entre o real e o ideal, ou seja, como Jiménez Raya et al. (2007) dizem, práticas “re(ide)alistas”. Como afirmam os autores, “se isto soar a utopia, então soa bem. Apenas os ideais podem fazer com que a realidade avance, e não sermos capazes de cumpri-los plenamente é justamente mais uma razão para continuarmos a tentar” (p. 51). Neste sentido, é imprescindível que o professor reflita sobre a sua prática no sentido de a analisar e transformar, o que se aproxima da investigação-ação, na qual a prática e a reflexão se apresentam numa relação de interdependência, dado que a prática educativa acarreta questões, incertezas e problemas, sobre os quais é necessário refletir (Coutinho et al., 2009). Para Vieira (1993b), “uma das principais características do professor autónomo consiste na capacidade e exercício da investigação na sala de aula”, devendo desenvolver e manter “uma postura reflexiva/investigativa face à prática pedagógica, fundamental a qualquer pedagogia focalizada no aluno” (p. 51). Enquanto agente educativo responsável pela formação de futuros jovens e adultos, o professor deve, de forma cuidada e ponderada, ser ambicioso e deixar-se levar pela vontade de mudança, a qual será o melhor impulsionador de uma reflexão crítico-construtivista, da adesão ao papel de professor-investigador e da exploração de práticas educativas centradas nos alunos (Alarcão, 2000).

No contexto nacional, podemos identificar alguns projetos e estudos focados na promoção da autonomia dos alunos em contexto escolar, como é o caso da dissertação de mestrado de Teixeira (2011), intitulada “Negociação e autodirecção numa pedagogia re(ide)alista: Uma experiência na disciplina de inglês”. No contexto do ensino de Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico, esta professora desenvolveu e avaliou uma experiência de investigação-ação na qual implementou aulas de aprendizagem autodirigida, em que os alunos tomavam decisões acerca dos objetivos, conteúdos e modalidades de aprendizagem, intercaladas com aulas por si lecionadas e denominadas como aulas “normais”. Procurando desenvolver uma pedagogia para a autonomia na sua sala de aula com um estudo de (auto)supervisão assente numa investigação naturalista, a professora-investigadora detetou uma maior consciencialização dos alunos relativamente ao seu conhecimento e uma melhoria na sua capacidade de aprender a aprender, num processo em que foram coconstrutores do currículo. Com este estudo de caso, a investigadora procurou romper com os papéis convencionais de professor e aluno, criando uma abordagem re(ide)alista do que para si é o ensino e reforçou algumas das potencialidades do desenvolvimento de práticas centradas nos alunos. Experiências desta natureza podem ser

encontradas em duas coletâneas editadas por Vieira (2014a, 2014b), nas quais professoras experientes relatam iniciativas de inovação assentes em princípios de uma pedagogia para a autonomia no âmbito da educação em línguas estrangeiras, com efeitos positivos nas competências de aprendizagem dos alunos e nas suas próprias competências profissionais.

Numa abordagem multidisciplinar e também voltada para a promoção de uma pedagogia para a autonomia na escola, destaca-se aqui uma iniciativa que teve uma duração de cerca de 15 anos e que foi lançada em 1997, na Universidade do Minho – O Grupo de Trabalho-Pedagogia Para a Autonomia (GT-PA), coordenado por Flávia Vieira com a colaboração de outros colegas da Universidade do Minho. Deste grupo faziam parte professores, inicialmente de línguas estrangeiras e, mais tarde, de várias áreas disciplinares e níveis de ensino, e investigadores/formadores daquela e doutras instituições. O trabalho do GT-PA era orientado por uma visão crítica da educação e uma intervenção transformadora, procurando questionar e transformar práticas educativas. Fernandes e Vieira (2009) falam-nos do *lugar GT-PA* como “um lugar de transições e possibilidades, situado entre o que a educação *é* e o que *deve ser*” (p. 262). Os seus objetivos principais eram: explorar e estudar uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar, associada à formação de professores reflexivos; analisar instrumentos que regulam os processos de ensino e aprendizagem com referência a princípios de uma pedagogia para a autonomia; contrariar o divórcio investigação-ensino e estreitar as relações universidade-escola na produção do saber educacional e na transformação das práticas educativas; desenvolver estratégias para (auto)desenvolvimento profissional; promover a colaboração profissional (Fernandes & Vieira, 2009; F. Vieira, 2009). Assumindo-se como uma comunidade dialógica, fomentava-se a reconstrução da identidade profissional dos intervenientes. A partilha e a disseminação das experiências e estudos desenvolvidos assumiu-se como uma missão do grupo para a possível construção de conhecimento prático, permitindo o contacto não só entre pessoas, como também entre os contextos em que estas atuavam (Fernandes & Vieira, 2009, 2013). Vieira (2009) realça o facto de, no GT-PA, se procurar promover a aprendizagem profissional num ambiente de equilíbrio entre estrutura e flexibilidade, onde se pretendia conciliar interesses individuais e coletivos, desenvolvendo-se tanto a autonomia dos professores como dos seus alunos.

Cada vez mais as escolas, públicas ou privadas, procurando corresponder às políticas educativas elencadas em documentos legais supramencionados, como o decreto-lei n.º 55/2018, o decreto-lei n.º 54/2018 e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017), desenham projetos educativos inovadores como resposta às necessidades atuais. Contudo, o exemplo

mais conhecido de como uma escola pode promover a autonomia dos educandos é o caso da Escola da Ponte, que remonta a 1976 e que constitui um projeto educativo pioneiro neste campo a nível nacional.

O projeto “Fazer a Ponte” na Escola da Ponte, liderado durante décadas por José Pacheco, partiu da vontade de criar um espaço e tempo em que as crianças aprendessem com abordagens pedagógicas mais inovadoras e promotoras da sua autonomia (Pacheco, 2008). Por se mostrar um projeto ambicioso e que se opunha totalmente às imagens tradicionais da escola, de professor e de aluno, questionando as práticas educativas em vigor até então no nosso país, o projeto acabou por passar por inúmeros processos de validação e avaliação (Pacheco, 2008; Silva & Ribeiro, 2019). Este projeto permanece até hoje e coloca o educando em primeiro plano como agente da sua própria aprendizagem na construção da sua identidade pessoal, respeitando as suas especificidades e alicerçando-se nos valores da iniciativa, criatividade e responsabilidade. O projeto privilegia as relações horizontais, a autonomia das crianças, o trabalho em equipa dos professores e o contacto com o meio envolvente. “Fazer a Ponte” rompe com o modelo conservador do profissionalismo docente, despidendo-se do conceito tradicional de docência e de professor, enveredando por um modelo em que o “orientador educativo” está em constante indagação e formação através da participação em círculos de estudos, como mecanismos de reflexão conjunta e autoformação cooperada, assentes na prática e no contexto (Silva & Ribeiro, 2019). O orientador educativo assume-se como o elemento promotor da educação, tendo como funções principais “coorientar o percurso educativo de cada aluno” e “apoiar os seus processos de aprendizagem”(Escola da Ponte, 2023b, p. 5).

Nesta escola, o currículo, focado em seis dimensões fundamentais – linguística, lógico-matemática, naturalista, identitária, artística e pessoal e social –, é desenvolvido essencialmente através da metodologia de trabalho de projeto, apresenta-se de forma dinâmica e caracteriza-se por uma vertente reflexiva constante por parte dos orientadores educativos, para a criação dos recursos e materiais essenciais à aquisição de saberes e desenvolvimento de competências (Escola da Ponte, 2023b). Por sua vez, as crianças são organizadas em núcleos de projeto designados por “iniciação, consolidação e aprofundamento”, transitando através destes sempre que avaliadas e enquadradas no perfil estabelecido pela escola, com base nas Aprendizagens Essenciais e no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Escola da Ponte, 2023c). Exemplo autêntico de um espaço aberto e promotor da autonomia dos alunos, a Escola da Ponte recorre a dispositivos pedagógicos diversificados que permitem às crianças desenvolver competências fulcrais para a assunção de uma postura proativa na sociedade. A título de exemplo, refiram-se os seguintes (Escola da Ponte, 2023a):

- Assembleia Geral: envolve todos os alunos da escola no tratamento de assuntos relacionados com a escola, todas as sextas-feiras.
- “Acho bem/Acho mal”: permite aos alunos expressarem a sua opinião sobre o que ocorre na escola e, depois de analisados pela Comissão de Ajuda, os assuntos são levados a debate à Assembleia Geral.
- “Plano da quinzena/Plano do dia”: cada aluno é responsável por criar o seu plano da quinzena e do dia, escolhendo, sob orientação do seu professor tutor, as atividades que se propõe realizar nesse período. Cada plano é avaliado individualmente ou em grupo.
- “Planificação do projeto”: os alunos criam a planificação dos seus projetos, tendo por base o que pretendem realizar, o que já lhes é conhecido, o que querem descobrir, os recursos a usar, as pessoas que os podem ajudar, assim como o método de avaliação do mesmo.
- “Mapa de presenças”: cada aluno é responsável por registar, com recurso a cores, sempre que é pontual (verde), quando chega atrasado (amarelo) e quando falta (vermelho).
- “Preciso de ajuda”: sempre que um aluno tem alguma dificuldade que não conseguiu esclarecer junto dos seus pares, poderá solicitar uma aula direta junto de um professor.
- “Eu já sei”: dispositivo que promove a responsabilidade dos alunos e a autorregulação das suas aprendizagens, através do qual se propõem a ser avaliados.

A escola, construída de acordo com os princípios da democracia, justiça e cidadania, visa a promoção da aprendizagem e da construção pessoal, ajudando cada criança a alicerçar o seu próprio projeto de vida e levando-o a aprender “a estar, a ser, a conhecer e a agir” (Escola da Ponte, 2023b, p. 5). É, assim, um exemplo inspirador de como a autonomia pode constituir uma meta educativa e também uma prática coletiva exercida no dia a dia da escola.

Concluído o enquadramento teórico do estudo, passa-se agora o Capítulo III, onde será efetuada a apresentação das metodologias de investigação e formação adotadas no presente estudo, a caracterização do contexto e dos intervenientes, assim como a descrição dos instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE FORMAÇÃO-INVESTIGAÇÃO

Descrever o trajeto trilhado, explicitando o que se fez, como e porquê, num espaço e tempo em que a investigação e a formação se alinharam, é fulcral para a compreensão do presente estudo. Assim, neste capítulo, abordo o contexto em que foi realizado (secção 1) e as condições reunidas para a realização do CE (secção 2), o tipo de estudo, os seus objetivos e participantes (secção 3), o percurso de formação do CE (secção 4) e as estratégias de recolha e análise de dados adotadas (secção 5).

1. O contexto: um local propício à implementação do estudo

O estudo envolveu o desenho, o desenvolvimento e a avaliação de um CE focado na supervisão colaborativa para o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia, no contexto profissional em que estou inserida enquanto docente. Considerou-se pertinente explorar esta modalidade de formação por favorecer a experiência profissional dos docentes, integrando-a no processo formativo, por permitir uma reflexão aprofundada e integrar uma dimensão investigativa, por poder ser desenvolvida ao longo do tempo e com espaços de trabalho autónomo, podendo ser, quem sabe, a semente para a origem de uma comunidade de prática.

O contexto para realização do estudo foi o Colégio CCG, um estabelecimento de educação e ensino privado, situado no concelho da Maia, com quinze anos de existência, que abrange crianças desde o berçário até ao final do 2.º Ciclo do Ensino Básico. É uma escola de pequena dimensão, alicerçada nos valores da segurança, afetividade e responsabilidade, que procura prestar um ensino personalizado e o acompanhamento próximo de cada criança, integrando, por norma, somente um grupo/turma por ano de escolaridade. No que respeita ao ensino básico, contexto de realização do projeto no ano letivo 2022/23, a escola contava com quinze professores e sete turmas, duas do 1.º ano e uma turma de cada ano do 2.º ao 6.º anos de escolaridade.

Esta instituição tem ao seu dispor um grupo de docentes jovens (professores e educadoras) que reúnem, semanalmente, com dois elementos da direção pedagógica para a organização de atividades do Plano Anual de Atividades, para o debate de situações pedagógicas e tomada de decisões. A instituição sempre se pautou pela proximidade entre o corpo docente e a direção pedagógica, pelo que os problemas pedagógicos são, geralmente, analisados, debatidos e resolvidos conjuntamente. Existe, também, um sistema de observação interpares de aulas semanal e de reflexão mensal. A componente não letiva do horário dos professores titulares e diretores de turma integra momentos para a observação de aulas, de

qualquer ano escolar e área disciplinar. O professor observador deve preencher uma grelha de observação de aulas facultada pela direção pedagógica por cada aula observada, a qual integra aspetos relacionados com o desempenho docente, como por exemplo, expressão clara e segura, reforço da postura e comportamento dos alunos, relação harmoniosa com os alunos, segurança e criatividade nas tarefas, postura ativa e dinâmica face à turma, utilização de recursos adequados aos conteúdos e interesses dos alunos, entre outros. Nesta grelha, o professor deve também acrescentar os pontos fortes da aula, assim como sugestões de melhoria. No início de cada mês, cada professor envia as grelhas preenchidas à direção pedagógica. Mensalmente, situações detetadas nas observações efetuadas são discutidas na reunião de Conselho Pedagógico. Este sistema, apesar de ser útil, revela-se pouco produtivo por não seguir a estrutura de um ciclo de observação e não ser, por isso, inteiramente propício à reflexão e à transformação das práticas de cada professor. Foi precisamente este processo de observação de aulas instituído e praticado por todos quase de forma mecânica, com uma reflexão superficial, quando existente, que levantou questões face à sua pertinência e forma de implementação, e que me levou a pensar num plano de intervenção onde os colegas pudessem implementar a observação interpares com objetivos pedagógicos por eles definidos e globalmente orientados para a promoção da autonomia na aprendizagem.

Reconhecendo a importância da formação de crianças que se dotarão de responsabilidades como cidadãos ativos e críticos no futuro, a instituição tinha em curso um projeto multidisciplinar – Build Your Technological Element (BYTE). O Projeto BYTE, com início em 2018 no Colégio CCG e com uma duração prevista de seis anos, está orientado por princípios de uma pedagogia para a autonomia, o que me levou a questionar se tal autonomia não poderia ser promovida de forma mais planeada e alargada junto dos alunos nas várias disciplinas, aliando a inovação pedagógica à supervisão colaborativa das práticas. O projeto, tal como o próprio nome indica, pretende “promover uma educação multidisciplinar, marcadamente tecnológica, vocacionada para o futuro, mantendo como baluarte a substância da pessoa humana e a inovação” (Colégio CCG, 2019, p. 3). Assumindo-se como projeto multidisciplinar, promove o desenvolvimento do conhecimento experimental e tecnológico, momentos de *Mind&Fitness* para o reforço da regulação das emoções, *Conversation Classes* como complementaridade à aprendizagem do inglês e em parceria com institutos de línguas, e a própria disciplina de Projeto BYTE, em que se recorre à metodologia de trabalho de projeto e onde as temáticas desenvolvidas são definidas unicamente pelos alunos, tendo por base os seus interesses, e em contacto com o meio envolvente. Os professores assumem-se como agentes mediadores da aprendizagem e o projeto pretende reforçar a responsabilidade, a participação, a autonomia e o espírito crítico em cada criança como elemento da

sociedade, respeitando os interesses e necessidades de cada uma como ser único. Articulando as visões tecnológica e antropológica, o Projeto BYTE procura potenciar o uso de recursos tecnológicos nas diversas áreas, desenvolver nos alunos competências de empreendedorismo, envolvê-los na construção dos saberes através de uma postura crítica face ao mundo, fomentar o trabalho colaborativo entre alunos, famílias e professores, promover sentimentos positivos face à escola e à aprendizagem e proporcionar situações de autoconhecimento e autorregulação das aprendizagens (Colégio CCG, 2019).

Em suma, o contexto escolar apresentava-se favorável à realização de um projeto que potenciasse a supervisão colaborativa e a renovação das práticas: conhecíamos-nos todos, o facto de sermos poucos facilitava a reflexão e a colaboração entre pares, contávamos já com espaços de observação e inovação, e os órgãos da direção estavam abertos à melhoria das práticas educativas e à formação do corpo docente. Contudo, a criação das condições necessárias à realização do CE constituiu um longo percurso.

2. Um longo percurso até ao Círculo de Estudos

Desde cedo a direção do colégio se mostrou inteiramente disponível para colaborar no estudo, mais precisamente desde dezembro de 2021, momento em que abordei pela primeira vez esse órgão sobre a possibilidade de implementar a investigação naquele contexto e quando o projeto estava ainda em construção. Ao longo de toda a fase preparatória do estudo, fui mantendo o contacto com a direção do colégio, colocando-a a par dos avanços e intenções do mesmo, adotando uma postura de transparência, pois não queria que qualquer mal-entendido ou alteração à ideia inicial pudesse fragilizar ou até inviabilizar este potencial de colaboração. Depois de o projeto de investigação ter sido aprovado pelo Conselho Científico do Instituto de Educação e pela Comissão de Ética da Universidade do Minho, foi imprescindível reunir novamente com a direção para obter uma autorização formal para o desenvolvimento da investigação naquele espaço, explicitando-se pormenorizadamente os objetivos da investigação, os objetivos do CE e as vantagens do desenvolvimento de um estudo desta natureza no contexto, assim como para negociar algumas condições de implementação do CE, nomeadamente, o dia, o horário, o espaço e o sistema de observação de aulas. A autorização para o desenvolvimento da investigação na escola e a respetiva recolha de dados foi concedida (anexo 1), assim como ficou acordado que os ciclos de observação de aulas implementados no âmbito do CE substituiriam as observações de aulas instituídas na escola até então.

A par de todos estes procedimentos, passou-se ao desenho do plano geral do CE e, posteriormente, à sua submissão ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) para acreditação, o que implicou, num primeiro momento, a minha própria acreditação enquanto formadora do CCPFC (anexo 2). Findo este processo, o CE, intitulado “Supervisão colaborativa para um ensino centrado no aluno: Negociar, Observar, Refletir, Testar, Evoluir (NORTE)” (CCPFC/ACC-119029/22) (anexo 3), foi apresentado ao CFAE MAIATROFA, entidade formadora do CCPFC, com vista a analisar a possibilidade de me associarem enquanto formadora e de se estabelecer uma parceria com o colégio para o desenvolvimento do CE com os seus professores.

A submissão do projeto à Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) da Universidade do Minho implicou o desenho prévio de alguns dos instrumentos a usar, mais precisamente, os modelos de declaração de consentimento informado para docentes e encarregados de educação, assim como um questionário inicial e o guião de uma entrevista final aos docentes. O estudo envolveria, ainda, um questionário inicial e final aos alunos, assim como uma entrevista final a alguns deles, mas estes instrumentos não foram enviados à CEICSH, uma vez que seriam acordados com os formandos no âmbito da formação. A CEICSH aprovou o projeto de investigação a 1 de fevereiro de 2023 (anexo 4).

Depois de concluídos todos os processos de formalização do projeto e da ação de formação, passou-se à divulgação do CE na instituição. Inicialmente, a direção do colégio marcou presença numa reunião de Conselho Pedagógico para convidar os professores do ensino básico a participar no CE, enquadrando a ação de formação no projeto de doutoramento, as mais-valias que apresentaria para a instituição e o interesse de colaboração, dando-me a palavra para explorar mais pormenorizadamente a organização do CE, os objetivos do mesmo, a forma de avaliação, os momentos e estratégias de recolha de dados e, ainda, para esclarecer dúvidas que pudessem surgir. No dia seguinte a esta exposição, foi enviada aos quinze docentes do ensino básico do colégio uma circular informativa de divulgação do CE com indicações para a sua inscrição (anexo 5). O CE, que contou com a participação de seis professores, teve início no dia 1 de março de 2023 e término no dia 7 de junho do mesmo ano, com 10 sessões presenciais conjuntas de 3h cada (30h) e momentos de trabalho autónomo (15h). Decorreu às quartas-feiras, entre as 16h45 e as 19h45, no Espaço BYTE - sala equipada com equipamentos tecnológicos e com uma organização das mesas em ilhas, potenciadora de momentos de debate e trabalhos em grupo.

Importa referir que a investigação foi também dada a conhecer aos encarregados de educação das turmas envolvidas através de uma circular informativa enviada no dia 8 de março de 2023 (anexo 6), que integrava o enquadramento do estudo no âmbito da investigação de doutoramento, a

contextualização do CE a desenvolver com os docentes e os seus objetivos, assim como a solicitação da autorização para a recolha de dados junto dos seus educandos através da assinatura de um consentimento informado que seria entregue posteriormente a cada criança.

No presente estudo, vê-se a escola como instituição dinâmica em constante mudança, os alunos como agentes ativos na aprendizagem, e o professor como construtor de conhecimento através da ação, reflexão e interação, valorizando a sua experiência para aprender na mudança (Cró, 1998). O CE visava potenciar a colaboração, a reflexão e a inovação, articulando finalidades formativas e pedagógicas e recorrendo à investigação-ação como processo de desenvolvimento profissional. Embora tenha sido proposto no âmbito de um projeto de investigação académica, as experiências desenvolvidas pelos formandos foram norteadas por problemas por si detetados e, através de processos de supervisão colaborativa, criaram-se alternativas de ação, momentos de experimentação, reflexão e avaliação. Esperava-se proporcionar a cada formando um olhar renovado sobre as questões com que se deparam em sala de aula, levá-los a traçar novos caminhos, a transformar as suas práticas e a transformar-se a si mesmos, reforçando relações positivas e definindo o seu “NORTE” no mundo do ensino.

3. Tipo de estudo, objetivos e participantes

O estudo concilia finalidades formativas e investigativas, tendo sido orientado pela seguinte questão geral de investigação:

Qual é o contributo da supervisão colaborativa na construção de pedagogias centradas nos alunos e no desenvolvimento profissional dos professores?

Para dar resposta a esta questão, foi desenhado, desenvolvido e avaliado um CE com os seguintes objetivos de formação:

1. Contribuir para a expansão de conhecimentos sobre pedagogia para a autonomia, supervisão colaborativa, observação de aulas e investigação-ação;
2. Fomentar processos de supervisão colaborativa no desenho, desenvolvimento e avaliação de experiências educativas de investigação-ação centradas nos alunos;
3. Desenvolver competências de inovação, observação e análise de práticas educativas;
4. Lançar bases para a constituição de uma comunidade de prática no seio da instituição.

A avaliação do CE implicou a recolha e análise de informação que desse resposta aos seguintes objetivos de investigação:

1. Caracterizar perceções dos professores e dos alunos sobre as práticas pedagógicas, por referência a princípios de uma pedagogia centrada nos alunos;
2. Caracterizar perceções dos professores sobre o papel da supervisão colaborativa na renovação de práticas e no seu desenvolvimento profissional;
3. Analisar processos de supervisão colaborativa e renovação das práticas pedagógicas;
4. Identificar potencialidades e constrangimentos da supervisão colaborativa na mudança pedagógica e no desenvolvimento profissional dos professores.

A investigação proposta configura um estudo de caso, sendo o “caso” a ação de formação desenvolvida. O estudo de caso pode ser definido da seguinte forma:

O estudo de caso é um processo de investigação empírica que permite estudar fenómenos no seu contexto real e no qual o investigador, não tendo controlo dos eventos que aí ocorrem, nem das variáveis que os transformam, procura apreender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s) em estudo, lançando luz sobre a problemática em que se enquadra(m) e, inclusive, produzindo novo conhecimento sobre o(s) mesmo(s). (Morgado, 2012, p. 63)

Um estudo de caso é uma estratégia investigativa de teor qualitativo que visa gerar conhecimento concreto e contextualizado, favorecendo uma profundidade de interpretação dos acontecimentos, em detrimento da sua amplitude, através da análise de dados provenientes de múltiplas fontes (Denscombe, 1998; Morgado, 2012). Assim, “permite que os investigadores foquem um caso e retenham uma perspectiva holística e do mundo real”, contribuindo para o “conhecimento de fenómenos individuais, grupais, organizacionais, sociais” (Yin, 2015, p. 4). Esta modalidade de investigação em educação pode “propiciar elementos importantes para se alterarem e melhorarem as práticas pedagógicas” (Morgado, 2012, p. 58). Para tal, o investigador deve ser capaz de reunir uma grande quantidade de informação e de forma pormenorizada para conseguir compreender a totalidade da situação em estudo. Através do seu envolvimento pessoal em interação com o contexto, consegue captar de forma fiel os acontecimentos, possibilitando-lhe gerar hipóteses, descobertas e, por conseguinte, construir conhecimento (Arnal et al., 1994; Morgado, 2012). O investigador pode, ao longo da investigação, reestruturar o plano metodológico traçado inicialmente em função do trabalho que é realizado, num processo flexível e aberto (Arnal et al., 1994; Morgado, 2012). Ao assumir o papel de formadora no CE,

fui analisando e refletindo sobre a minha própria prática de formação, de forma a ajustá-la às necessidades do grupo e da própria investigação.

O estudo aproxima-se de uma abordagem interpretativa da investigação educacional, na medida em que pretende descrever e interpretar as interações dos participantes com detalhe, compreender múltiplas realidades a partir das suas perspetivas e analisar o impacto que as suas ações têm no contexto em que estão inseridos, valorizando-se tanto o processo como os resultados (Bogdan & Biklen, 1994; Morgado, 2012). Pode-se também afirmar que o estudo partilha alguns traços do paradigma crítico, na medida em que implicou uma intervenção no contexto com o intuito de o transformar através do desenvolvimento de uma ação de formação, “orientando o conhecimento para a emancipação e libertação de cada indivíduo” (Morgado, 2012, p. 43). Neste sentido, os professores participantes foram envolvidos em experiências pedagógicas de investigação-ação de pequena escala que fossem promotoras da autonomia dos alunos, assumindo-se como investigadores das suas próprias práticas para a deteção de problemas reais, reflexão sobre os mesmos e criação e exploração de soluções para os resolver.

A investigação-ação, já abordada no capítulo anterior, “caracteriza-se por uma atitude contínua de fases de planificação, acção, observação e reflexão, e onde se pondera sempre o feedback entre elas” (Almeida & Freire, 2008, p. 29). Tal como refere Stringer (2007), “it is a collaborative approach to inquiry that seeks to build positive working relationships and productive communicative styles” (p. 20). Este tipo de metodologia apresenta-se como um processo cíclico, com três objetivos: “produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os atores” (Simões, 1990, p. 43). Os professores procuram, assim, criar mudanças positivas na forma como desenvolvem o seu trabalho, através de uma investigação sistemática e crítica (Bassey, 1999). Ao longo do CE, cada formando foi investigador da sua prática com os seus alunos e com os seus pares, através de processos cíclicos e dinâmicos de planificação, ação, observação e reflexão. Para sustentar a investigação dentro da sua sala de aula, foram recolhendo dados das experiências desenvolvidas com os seus alunos, a fim de analisarem o impacto das suas práticas.

Dos quinze professores convidados a participar no estudo, seis professores, cinco do género feminino e um do género masculino, inscreveram-se no CE e terminaram a formação. O facto serem professores de ciclos, anos de escolaridade e áreas distintos, não identificados aqui de forma individual para preservar o seu anonimato, permitiu a partilha de diferentes pontos de vista, tornando os momentos de discussão e reflexão no CE mais ricos e produtivos. Num questionário inicial enviado aos participantes no início do CE, foram recolhidos alguns dados de caracterização socioprofissional: todos apresentavam idades compreendidas entre os 30 e os 47 anos e, à exceção de um, tinham, no mínimo, 7 anos de

tempo de serviço e encontravam-se a trabalhar no colégio há pelo menos 5 anos; todos, à exceção de um, detinham formação específica para a docência e apenas um frequentara um curso na área da Supervisão Pedagógica.

Na primeira sessão do CE, após a explicação detalhada do seu enquadramento, objetivos, metodologia de formação, documentos de apoio e estratégias de recolha de dados, os professores assinaram uma declaração de consentimento informado (anexo 7) que salvaguarda os princípios éticos da confidencialidade da informação e do anonimato dos participantes, pelo que os professores serão denominados como PA, PB, PC, PD, PE e PF. Os professores puderam escolher as turmas em que iriam implementar as experiências pedagógicas a desenvolver no âmbito do CE, num total de cinco turmas de diferentes níveis de escolaridade (2º ao 6º anos), envolvendo um total de 121 alunos que participaram nas experiências dos seus professores e na avaliação dessas experiências.

4. O Círculo de Estudos

O CE constituiu tanto um espaço de formação como um espaço de investigação e a assunção do duplo papel de formadora e de investigadora foi um aspeto que me deixou alerta desde o início: *como criar um equilíbrio entre o eu investigadora e o eu formadora?* Estando num processo de formação em cuja base estava a defesa de uma supervisão colaborativa, não poderia manter-me à margem da colaboração, contrariando a natureza de um CE e de uma pedagogia da experiência na formação (Vieira, 2009); não poderia trazer temáticas à discussão e supervisionar colaborativamente todo um processo de formação sem marcar a minha presença através dos ideais que defendo e que orientavam o CE. Por outro lado, surgia a preocupação de investigadora em recolher os dados necessários para o estudo e não me envolver em demasia no processo de formação a ponto de descurar uma postura mais distanciada de investigadora.

Compreendi que, tal como os objetivos da minha investigação dependiam diretamente dos objetivos traçados para o CE, a minha postura enquanto investigadora dependia também da forma como desempenhava o meu papel enquanto formadora. Assumi, assim, que existiriam momentos em que seria um pouco mais formadora do que investigadora, outros mais investigadora do que formadora, e outros em que tais papéis se poderiam equilibrar. Por exemplo, fui usando alguns dos dados recolhidos para promover o debate e a reflexão em determinados momentos da formação. Apropriei-me, então, dessa postura de equilíbrio e desequilíbrio responsável entre duas formas de estar e agir, procurando que o

espaço de formação integrasse os valores de democraticidade, equidade, liberdade e emancipação apresentados por Stringer (2007).

Nas primeiras sessões, assumi uma postura mais ativa como formadora, através de uma maior promoção e orientação do debate, da introdução de informação teórica e da moderação de atividades com a finalidade de levar os formandos a questionar as práticas. Ainda assim, na promoção do pensamento e do debate, procurei não impor as minhas concepções para não correr o risco de fazer com que os formandos mudassem as suas concepções “no sentido de uma maior similiaridade com as do formador” (Cró, 1998, p. 88). O objetivo era levá-los a questionar, refletir e apropriar-se dos produtos dessa reflexão, em que os saberes teóricos e da prática se confrontavam. Com o passar das sessões e à medida que os formandos foram desenhando, implementando e partilhando as suas experiências, foi-me possível assumir cada vez mais uma postura de observadora e mediadora, intervindo sobretudo em função das suas solicitações.

Como já foi referido, o CE teve início no dia 1 de março de 2023 e terminou no dia 7 de junho do mesmo ano, com 10 sessões presenciais conjuntas de 3h cada uma (30h) e períodos de trabalho autónomo entre as sessões (15h). A calendarização das sessões presenciais foi feita de modo a deixar intervalos de tempo maiores quando os formandos tinham de realizar tarefas de implementação de experiências e observação interpares. O CFAE MaiaTrofa cedeu o uso da sua plataforma *moodle* com uma página de acesso dedicada unicamente a esta ação de formação, com acesso restrito para os envolvidos, onde coloquei a calendarização de todas as sessões e o sumário de cada sessão, criei um banco de recursos com textos de leitura recomendada e disponibilizei todos os materiais de apoio ao desenvolvimento das atividades do CE. Era também nesta plataforma que os formandos marcavam a sua presença nas sessões presenciais conjuntas.

A avaliação do CE foi efetuada numa escala de 1 a 10 conforme o sistema de avaliação definido para as ações de formação contínua, tendo em conta a participação dos formandos (4 valores) e a construção de um Relatório Individual de Reflexão Crítica no formato de um portefólio (6 valores), onde estavam reunidos todos os materiais construídos ao longo do CE (planificação das experiências e grelhas de observação de aulas preenchidas), uma narrativa das experiências pedagógicas desenvolvidas e reflexão crítica sobre o impacto da participação na ação de formação. Estes elementos de avaliação foram definidos tendo por base as exigências colocadas pelo centro de formação face à modalidade de avaliação do CE, e também os objetivos do estudo. Assim, o portefólio apresentava-se como o elemento com maior peso na avaliação dos formandos e como produto essencial para a análise e avaliação do CE. Os formandos tiveram acesso a um Guião de Construção do Relatório Individual de Reflexão

Crítica/Portefólio (anexo 8) e a um Guião de Desenho de Experiências Pedagógicas (anexo 9), ambos construídos a partir de instrumentos de formação fornecidos pela minha supervisora e usados noutros contextos formativos. Tiveram também acesso a uma grelha de avaliação da participação no CE, que preencheram como forma de se autoavaliarem. As estratégias de recolha de informação para a avaliação do CE serão apresentadas na secção 5, tendo muitas delas também finalidades formativas. Procedi, ainda, ao registo de notas de campo e à redação de um diário de investigação no qual redigi uma entrada descritiva e reflexiva no final de cada sessão. Segue-se uma síntese do trabalho desenvolvido em função dos objetivos formativos do CE, que aqui se retomam:

1. Contribuir para a expansão de conhecimentos sobre pedagogia para a autonomia, supervisão colaborativa, observação de aulas e investigação-ação;
2. Fomentar processos de supervisão colaborativa no desenho, desenvolvimento e avaliação de experiências educativas de investigação-ação centradas nos alunos;
3. Desenvolver competências de inovação, observação e análise de práticas educativas;
4. Lançar bases para a constituição de uma comunidade de prática no seio da instituição.

Sessão 1

O Quadro 8 sintetiza a organização da sessão 1, realizada no dia 1 de março de 2023.

Quadro 8 - Organização da sessão 1 do CE

Conteúdos/Assuntos	Atividades	Documentos de apoio
Enquadramento do Círculo de Estudos	Apresentação geral do Círculo de Estudos	PowerPoint Consentimento informado para participação na investigação (anexo 7) Guião de construção do Relatório Individual de Reflexão Crítica/Portefólio (anexo 8) Guião de construção das experiências pedagógicas (anexo 9)
Conceções idealizadas dos participantes sobre sala de aula e aula	Atividade “O que é para mim uma sala de aula ideal?” Exploração de uma visão <i>reflexiva</i> da pedagogia	PowerPoint
Conceções dos participantes sobre as suas práticas educativas	Visualização de uma entrevista a António Nóvoa e reflexão sobre a mesma	Vídeo de entrevista a António Nóvoa (https://www.youtube.com/watch?v=BT7XAZR7Oc&t=706s)
<i>Referências de suporte à sessão</i> Jiménez Raya, et al. (2007)		

No início da sessão, cada formando recebeu uma capa, identificada com o logo criado especificamente para a ação de formação (anexo 10), para guardar documentos em papel entregues ou

produzidos durante a mesma. Cada capa contava com uma nota de boas-vindas (anexo 11) e com o consentimento informado para a participação na investigação (anexo 7).

A sessão iniciou-se com a apresentação geral do CE, sendo abordados, com apoio de uma projeção em *powerpoint*, a modalidade de formação e os seus objetivos, o enquadramento do CE na investigação de doutoramento, o modo de funcionamento, forma de avaliação e guiões de apoio à construção das experiências pedagógicas (anexo 9) e à construção do Relatório Individual de Reflexão Crítica/Portefólio (anexo 8). Seguidamente, cada formando passou à assinatura e entrega do consentimento informado, pelo que todos autorizaram a recolha de dados para fins investigativos. Contou-se de seguida com a intervenção do Diretor do Centro de Formação do Agrupamento de Escolas MaiaTrofa, que deu as boas-vindas a todos os participantes, enquadrou a formação, ressaltando a sua importância para a formação contínua docente, e disponibilizou-se para o esclarecimento de qualquer dúvida sobre questões relacionadas com a organização, avaliação e creditação da formação.

Passou-se ao levantamento das conceções idealizadas dos participantes sobre o espaço de sala de aula através da atividade “O que é para mim uma sala de aula ideal?”. Nesta atividade, os formandos, organizados em pares, refletiram sobre os seus ideais e criaram um esboço em papel e uma descrição, por tópicos, de como seria para si uma sala de aula ideal, refletindo sobre a organização espacial e os recursos e materiais que deveria integrar para o desenvolvimento da aprendizagem nos alunos. As suas ideias foram depois partilhadas, tendo-se aberto um espaço de debate e confronto de conceções para o enriquecimento coletivo. Pretendeu-se estabelecer uma ligação com a visão “re(ide)alista” da pedagogia apresentada por Jiménez Raya et al. (2007), procurando-se evidenciar a importância de analisar os ideais em confronto com a realidade do contexto para a imaginação de novas possibilidades.

Com o mesmo objetivo e como forma de alargar o momento de reflexão sobre as práticas, passou-se à visualização de uma entrevista a António Nóvoa, em que este discute o papel da escola face às mudanças da sociedade, o professor do futuro, como poderão os professores dar respostas às novas gerações que crescem com novos estímulos e novas formas de interação, e a importância da educação emocional e do papel do educador. A entrevista foi projetada num *smartboard* e os formandos foram incentivados a tomar notas do que considerassem mais importante. No final, foram questionados acerca da sua opinião sobre o que ouviram e a ligação entre os ideais apresentados, os seus próprios ideais e as suas vivências. Através da reflexão, iniciou-se a indagação sobre as suas práticas pedagógicas e os problemas que nela detetam.

Fim da 1.^a sessão, os formandos foram desafiados a responder ao questionário “Conceções sobre a prática pedagógica” (anexo 12), enviado por *e-mail* e a ser devolvido pela mesma via até à segunda

sessão. Foi também pedido que lessem a narrativa “Todos a bordo – Uma experiência em trabalho colaborativo” (Vasconcelos et al., 2014), na qual um grupo de professoras descreve uma experiência de investigação-ação centrada nos alunos, a ser discutida na sessão seguinte.

Sessão 2

O Quadro 9 apresenta o sumário da sessão 2, realizada no dia 8 de março de 2023.

Quadro 9 - Organização da sessão 2 do CE

Conteúdos/Assuntos	Atividades	Documentos de apoio
Conceções dos professores sobre o papel de aluno e professor	Atividade “Na minha sala de aula, quem faz o quê?” Debate das respostas ao questionário preenchido em trabalho autónomo	<i>PowerPoint</i>
Ampliação de conhecimentos sobre pedagogia para a autonomia	<i>Input</i> teórico sobre pedagogia para a autonomia Análise da narrativa profissional lida (Vasconcelos et al., 2014), à luz de <i>input</i> teórico	<i>PowerPoint</i> Narrativa “Todos a bordo – Uma experiência em trabalho colaborativo” (Vasconcelos et al., 2014)
Questionário inicial a aplicar aos alunos	Análise de um questionário aos alunos sobre as suas conceções da escola	Proposta de questionário a implementar aos alunos (anexo 11)
<i>Referências de suporte à sessão</i>		
Dam (1995); Dam (2016); Dam et al. (1990); Freire (1996); Jiménez Raya, et al. (2007); Nunan (1996); Quick (1896); Smith (2002); Vasconcelos et al. (2014); Vieira (1993b); Vieira (2006a); Vieira (2009).		

A 2.^a sessão começou com a atividade “Na minha sala de aula, quem faz o quê?”, como forma de introduzir o tema “pedagogia para a autonomia” e levar os formandos a refletir sobre o papel do professor e do aluno em sala de aula. Nesta atividade, cada professor tinha dois cartões: um com um P (professor) e um outro com um A (aluno). No *smartboard*, foram apresentadas tarefas de sala de aula (por exemplo, “Seleciona os conteúdos a aprender”, “Escolhe as atividades a realizar”, “Define o trabalho de casa”) e cada formando tinha de selecionar a pessoa responsável por cada tarefa na sua sala de aula. Neste momento, podiam optar por selecionar apenas o P, apenas o A ou ambos. A atividade permitiu refletir sobre conceções de professor e aluno, aproximando as visões dos formandos mais de uma pedagogia da autonomia ou de uma pedagogia da dependência e, atendendo ao contexto, sobre que tarefas poderiam passar a estar mais centradas nos alunos no futuro.

Seguiu-se um momento de informação teórica sobre uma pedagogia para a autonomia, com vista à ampliação e aprofundamento de conhecimentos, com recurso ao *powerpoint*. À medida que era efetuada a exploração da temática, os formandos podiam intervir para colocar questões ou opinar sobre o que

estava a ser tratado. Seguidamente, efetuou-se a análise conjunta da narrativa lida em trabalho autónomo (Vasconcelos et al., 2014), à luz do *input* teórico apresentado e da experiência dos participantes. Ainda no âmbito da temática da sessão, foram projetados alguns resultados do questionário preenchido pelos professores, relativos à descrição de uma experiência de ensino considerada frustrante e outra gratificante, para verificar em que medida os traços de uma experiência frustrante se aproximavam de uma pedagogia da dependência, os traços de uma experiência gratificante se aproximavam de uma pedagogia para a autonomia, e de que forma os aspetos de melhoria valorizados pelos professores se aproximavam ou afastavam dos aspetos caracterizadores de uma pedagogia para a autonomia.

A última atividade desta sessão foi a análise de uma proposta de questionário a aplicar aos alunos do 3.º ao 6.º ano (anexo 13) e a definição de algumas questões a colocar oralmente aos alunos do 2.º ano, entendendo-se que, neste último caso, essa modalidade de questionamento seria mais adequada do que a resposta a um questionário escrito. Esta estratégia visava levantar as conceções dos alunos sobre a escola e sobre o papel do professor e do aluno em sala de aula. Como trabalho autónomo após esta sessão, foi solicitado aos formandos que efetuassem a leitura da narrativa “Negociação e autodireção numa pedagogia re(ide)alista” (Teixeira, 2011), na qual é relatada mais uma experiência de investigação-ação centrada nos alunos, que seria analisada na sessão seguinte. Foi também solicitado que procedessem à aplicação do questionário aos alunos do 3.º ao 6.º anos e das questões criadas para o 2.º ano.

Sessão 3

O Quadro 10 apresenta a organização da sessão 3, realizada no dia 15 de março de 2023.

Quadro 10 - Organização da sessão 3 do CE

Conteúdos/Assuntos	Atividades	Documentos de apoio
Síntese de conhecimentos sobre pedagogia para a autonomia	Análise da narrativa profissional lida (Teixeira, 2011) Expansão de conhecimento e relação com a experiência educativa	Narrativa “Negociação e autodireção numa pedagogia re(ide)alista” (Teixeira, 2011) <i>Powerpoint</i>
Ampliação de conhecimentos sobre observação de aulas	<i>Input</i> teórico sobre observação de aulas	<i>Powerpoint</i>
Preparação da primeira experiência de observação inter pares	Discussão de uma grelha de observação Desenho colaborativo de uma experiência de observação inter pares	Proposta de grelha de observação – professor observado (anexo 14) Proposta de grelha de observação – professor observador (anexo 15)
<i>Referências de suporte à sessão</i>		
Dam (1995); Jiménez Raya, et al. (2007); Lamb (2000); Oliveira & Serrazina (2002); Reis (2011); Schön (1987); Teixeira (2011); Vieira & Moreira (2011).		

No início da sessão, foi solicitado aos formandos que dessem a sua opinião sobre a experiência pedagógica descrita no texto “Negociação e autodireção numa pedagogia re(ide)alista” (Teixeira, 2011) que haviam lido como trabalho autónomo e, fazendo a articulação com conteúdos trabalhados nas sessões anteriores do CE, refletiram sobre em que medida a experiência relatada se relaciona com uma pedagogia “re(ide)alista”. Depois da reflexão efetuada sobre o texto, foi-lhes apresentado um quadro intitulado “Estou predisposto a...” (Jimenez Raya et al., 2007, pp. 48-49), com alguns aspetos caracterizadores de uma pedagogia para a autonomia sobre os quais foram levados a refletir e a considerar se os aplicariam na sua prática ou não, justificando. Foram ainda apresentadas mais algumas experiências centradas nos alunos, explicitadas por Leni Dam na obra “Learner Autonomy: From Theory to Classroom Practice” (Dam, 1995), promovendo-se um debate sobre a viabilidade de aplicação de experiências semelhantes nas salas de aula dos formandos.

Seguidamente, procedeu-se à apresentação de informação teórica sobre observação de aulas, sendo que os formandos foram colocando várias questões sobre as fases que tal processo deveria cumprir, comparando-o com o sistema de observação de aulas implementado na instituição, levantando alguns dos constrangimentos que apresenta e sugerindo soluções para os mesmos. Após um longo momento de partilha de experiências e de reflexão conjunta, foram analisadas duas propostas de grelhas de observação de aulas focadas em dimensões de um ensino centrado no aluno, uma a ser preenchida pelo professor observado (anexo 14) e outra a ser preenchida pelo professor observador (anexo 15) aquando da implementação dos ciclos de observação de aulas no âmbito do CE. Os formandos tiveram a oportunidade de opinar sobre a estrutura e conteúdo das grelhas e de propor as alterações que considerassem pertinentes.

A sessão terminou com o desenho colaborativo de uma experiência de observação inter pares, em duplas. Nesta atividade previa-se que, atendendo ao trabalho que estavam a desenvolver em sala de aula, experienciassem um ciclo de observação de aulas completo com um encontro pré-observação (nesta sessão do CE), discutindo as aulas a observar, a observação e o encontro pós-observação como momento de reflexão sobre o trabalho desenvolvido. Estas duas últimas fases do processo de observação de aulas seriam o trabalho autónomo a realizar até à sessão seguinte.

Sessão 4

A sessão 4 decorreu no dia 22 de março de 2023 e está sintetizada no Quadro 11.

Quadro 11 - Organização da sessão 4 do CE

Conteúdos/Assuntos	Atividades	Documentos de apoio
Ampliação de conhecimentos sobre supervisão colaborativa	<i>Input</i> teórico sobre supervisão	<i>Powerpoint</i>
Reflexão sobre a experiência de observação interpares	Criação do <i>Poster board</i> “Eu reflito, tu refletas, juntos refletimos!”	Materiais para a construção do <i>Poster board</i> : cartões cor de laranja, azuis e verdes, emojis Grelhas de observação de aulas preenchidas
Respostas dos alunos ao questionário aplicado	Apresentação de dados relativos aos questionários aplicados aos alunos	<i>Powerpoint</i>
Planificação de uma estratégia de ensino centrada no aluno	Desenho colaborativo de uma atividade de ensino centrada no aluno	Guião de Desenho de Experiências Pedagógicas (anexo 9)
<i>Referências de suporte à sessão</i> Alarcão & Canha (2013); Moreira (2004a); Roldão (2014); Vieira (2006b).		

Esta sessão iniciou-se com a ampliação de conhecimentos sobre supervisão pedagógica, colaboração profissional e supervisão colaborativa através de informação teórica, com recurso a uma projeção em *powerpoint*.

De seguida, realizou-se a reflexão sobre o ciclo de observação interpares desenvolvido pelos formandos, consistindo na construção do *poster board* “Eu reflito, tu refletas, juntos refletimos!”. Nesta atividade, foram entregues a cada par de formandos três cartões de cores diferentes (um cor de laranja, um verde e um azul) e um conjunto de emojis representativos de emoções distintas. De seguida, foi-lhes pedido que refletissem em conjunto sobre o ciclo de observação de aulas desenvolvido e que registassem: no cartão verde, os aspetos positivos; no cartão cor de laranja, os constrangimentos sentidos; e, no cartão azul, os aspetos de melhoria a considerarem para ações futuras. Cada par teve ainda de selecionar os emojis que representassem os sentimentos emergentes desde a proposta da experiência de observação até à conclusão da mesma. Depois de realizada a atividade, cada par partilhou as suas conclusões com os restantes elementos, abrindo-se um espaço para uma reflexão coletiva sobre a prática de observação desenvolvida.

Seguidamente, foram apresentados os resultados do questionário aplicado aos alunos pelos professores e por mim compilados. À medida que eram analisados, os professores foram tecendo comentários sobre as respostas dadas. Os dados obtidos na pergunta “Tendo por base a tua experiência

enquanto aluno, quem é a pessoa ou as pessoas responsáveis pelas tarefas que se seguem?” foram comparados com as respostas dadas pelos formandos na atividade “Na minha sala de aula, quem faz o quê?”, da sessão 2.

Considerando que o estudo visava compreender potencialidades da supervisão colaborativa para o desenvolvimento de práticas centradas nos alunos, chegou o momento de desenhar a primeira experiência pedagógica de investigação-ação centrada no aluno, em função de uma questão-problema relevante para o grupo, implicando assim a definição do tema, dos objetivos, procedimentos a adotar e recursos a usar. De modo que os professores se comesçassem a familiarizar com o guião de desenho de experiências pedagógicas facultado (anexo 9), foram dedicados uns minutos à sua exploração e foram incentivados a fazer uso do mesmo. Este guião apresentava algumas questões orientadoras:

- (a)** Que *interesse, dilema, problema, preocupação...* gostaria de explorar? Porquê?
- (b)** Qual o *tema* da experiência a desenvolver? Que *título* poderá ter?
- (c)** Quais são os *objetivos* da experiência?
- (d)** Qual é o *contexto* de experimentação?
- (e)** Que *estratégias* poderão ser usadas em função dos objetivos definidos? Que tipo de *materiais/ recursos* serão necessários? Que estratégias/instrumentos de *recolha de informação* para a avaliação da experiência poderão ser utilizados?
- (f)** Qual é o *plano* geral a seguir na implementação da experiência no contexto de intervenção?
- (g)** Que *impacto* poderá ter esta experiência?
- (h)** Que *problemas* podemos antecipar e que *estratégias* poderão ser usadas para os colmatar?
- (i)** Em que medida a abordagem pedagógica da experiência promove um ensino centrado no aluno?
- (j)** Que *traços inovadores* apresenta a experiência face a práticas anteriores?

Organizados em pares (os mesmos do ciclo de observação anteriormente desenvolvido), os formandos passaram ao desenho colaborativo da experiência pedagógica. Ao longo da tarefa, fui passando pelos grupos de modo a garantir que não havia dúvidas no preenchimento do guião e para observar as interações estabelecidas. O trabalho autónomo consistiria na implementação da experiência e de um novo ciclo de observação interpares, e na leitura de um texto sobre supervisão e colaboração – o capítulo “Supervisão da pedagogia e pedagogia da supervisão” do livro de Vieira e Moreira (2011).

Sessão 5

Apresenta-se no Quadro 12 a síntese da sessão 5, realizada na manhã do dia 4 de abril de 2023.

Quadro 12 - Organização da sessão 5 do CE

Conteúdos/Assuntos	Atividades	Documentos de apoio
Reflexão sobre a implementação das atividades e ciclo de observação	Atividade “É tempo de refletir para decidir!”	<i>Powerpoint</i> Grelhas de observação de aulas preenchidas
Síntese de conteúdos das sessões anteriores Sugestões para ações futuras	Atividade “Relembro e consolido!”	<i>Powerpoint</i> Texto “Supervisão da pedagogia e pedagogia da supervisão”, (Vieira & Moreira, 2011)
Análise de um <i>cartoon</i>	Atividade “Observo e comento!” – Análise de um <i>cartoon</i> (Tonucci, 2008)	<i>Cartoon</i> (Tonucci, 2008)
Ampliação de conhecimentos dos investigação-ação	<i>Input</i> teórico sobre investigação-ação e relação com a experiência educativa	<i>Powerpoint</i>
Balanco intermédio sobre o CE	Atividade de reflexão “Metaforizo!”	
<i>Referências de suporte à sessão</i> Almeida & Freire (2008); M. A. Moreira & Barros (2010); Simões (1990); Stringer (2007); Vieira (2009).		

A sessão iniciou-se com a atividade “É tempo de refletir para decidir!”, como forma de promover a reflexão sobre as experiências centradas nos alunos implementadas pelos formandos em sala de aula e sobre o segundo ciclo de observação de aulas desenvolvido. Foram projetadas algumas questões orientadoras para a reflexão, apresentadas no Quadro 13. Cada par refletiu sobre as questões projetadas e depois partilhou a sua reflexão com os restantes formandos, que tiveram abertura para tecer comentários e colocar questões sobre as experiências desenvolvidas.

Quadro 13 - Questões orientadoras da atividade de reflexão “É tempo de refletir para decidir!”

Ciclo de observação	Experiências desenvolvidas
• O que queria? • O que fez? • O que é que o meu colega observou?	• Que aspetos positivos encontro? • Com que constrangimentos me deparei? • O que sugiro para ações futuras?

De seguida, realizou-se a atividade “Relembro e consolido!”, reunindo-se as ideias principais sobre o capítulo “Supervisão da pedagogia e pedagogia da supervisão” (Vieira & Moreira, 2011), lido

autonomamente. Cada formando foi capaz de partilhar a sua opinião, fazendo uma análise crítica das aprendizagens efetuadas no CE até então e dando sugestões para ações futuras.

Posteriormente, foi projetado um *cartoon* (Tonucci, 2008) que abordava a ideia de uma escola reprodutora. Foram dados uns minutos aos formandos para observarem e analisarem individualmente a imagem e, no final, promoveu-se um debate sobre a mensagem que o *cartoon* queria transmitir, em que medida se assemelha ao seu contexto e em que medida o trabalho que estava a ser realizado no âmbito do CE contraria o que estava representado na imagem.

Passou-se depois à apresentação de informação teórica sobre investigação-ação, metodologia a adotar pelos formandos que iriam assumir o papel de investigadores da sua própria prática, com recurso a uma projeção em *powerpoint*.

Esta sessão terminou com a atividade “Metaforizo!”, como forma de se efetuar um balanço sobre o desenvolvimento das sessões do CE até então. Em trios, os formandos foram desafiados a selecionar um objeto que representasse metaforicamente a sua experiência no CE, justificando a sua escolha. Assim, depois de alguns minutos a debater ideias e definir a sua escolha, partilharam-na com os restantes colegas. Considerei importante participar nesta atividade como formadora, apresentando também o objeto caracterizador da minha experiência no final da partilha dos formandos. Os objetos selecionados foram: o lápis, o relógio e o espelho. Todos puderam comentar as diferentes escolhas, tendo-se aberto um momento de diálogo e reflexão coletiva acerca do CE.

Sessões 6 e 7

Estas sessões, sintetizadas no Quadro 14, decorreram na tarde do dia 4 de abril de 2023 e no dia 19 de abril.

Quadro 14 - Organização das sessões 6 e 7 do CE

Conteúdos/Assuntos	Atividades	Documentos de apoio
Planificação de uma experiência de investigação-ação	Desenho colaborativo de uma experiência de investigação-ação	Guião de Desenho de Experiências Pedagógicas (v. anexo 9)

Nestas sessões, os formandos organizaram-se em trios e iniciaram o desenho colaborativo de uma experiência de investigação-ação a implementar em sala de aula, com a finalidade de explorar um ensino centrado no aluno e promotor da sua autonomia. Debruçaram-se sobre problemas já detetados e explorados ao longo das sessões anteriores do CE e procuraram criar estratégias de aprendizagem para

lhes dar resposta. Para o desenho desta experiência, os formandos recorreram novamente ao guião de desenho de experiências pedagógicas (anexo 9). Ao longo da sessão, fui circulando pelos grupos, ouvindo, observando as interações e apoiando os formandos no preenchimento do guião, dando a minha opinião e sugestões de estratégias educativas quando solicitado. Embora fossem professores de áreas diferentes, partilharam ideias, pontos de vista e estratégias, sendo que o diálogo, a entajuda e o empenho em fazer melhor foram evidentes. As experiências desenhadas incidiam no desenvolvimento do trabalho de pares/grupo, na promoção de trabalho autónomo e individual na revisão de conteúdos aprendidos anteriormente, e na promoção da capacidade de autoavaliação e heteroavaliação dos alunos. No final da segunda sessão, os formandos organizaram e agendaram as observações de aulas a realizar de acordo com as planificações desenhadas. Como trabalho autónomo, terminariam a preparação de materiais/recursos didáticos necessários, implementariam a experiência e um novo ciclo de observação de aulas, devendo refletir sobre o trabalho efetuado tendo em conta as evidências recolhidas.

Sessões 8 e 9

Estas sessões, apresentadas no Quadro 15, ocorreram nos dias 10 e 17 de maio de 2023.

Quadro 15 - Organização das sessões 8 e 9 do CE

Conteúdos/Assuntos	Atividades	Documentos de apoio
Reflexão sobre o 1.º ciclo de investigação-ação	Reflexão sobre o 1.º ciclo de investigação-ação e sobre o ciclo de observação interpares	Grelhas de observação de aulas preenchidas
Planificação de uma experiência de investigação-ação	Desenho colaborativo de uma experiência de investigação-ação	Guião de Desenho de Experiências Pedagógicas (v. anexo 9)

No início da sessão 8, cada trio reuniu e refletiu sobre o trabalho desenvolvido, focando-se nas questões orientadoras usadas anteriormente na atividade “É tempo de refletir para decidir!” (v. quadro 13). Considerou-se importante que todos os formandos, no momento de reflexão, focassem sempre aspetos positivos, constrangimentos e sugestões para ações futuras. Era ainda essencial que refletissem sobre a sua própria prática, isto é, o que pretendiam realizar e o que efetivamente realizaram, e confrontassem essas ideias com a perspetiva do professor observador. Embora tivessem reunido em trabalho autónomo para debaterem estes aspetos, foram dados cerca de quinze minutos para voltarem a refletir sobre o seu trabalho e prepararem a apresentação das suas conclusões ao grupo. Todos os formandos apresentaram sucintamente a experiência desenvolvida e as conclusões a que chegaram

depois da reflexão e análise dos dados recolhidos, abrindo-se um espaço de debate, partilha e indagação coletiva, em que os problemas de uns rapidamente se transformaram nas preocupações de todos. Ao longo das apresentações, fui colocando questões a fim de que alguns aspetos fossem esclarecidos ou para aprofundar a reflexão sobre alguma questão considerada pertinente.

Na segunda parte da sessão 8 e na sessão 9, organizados nos mesmos trios, os formandos iniciaram o desenho colaborativo de outra experiência de investigação-ação com a finalidade de explorar um ensino centrado no aluno. Debruçados mais uma vez nos problemas detetados, mas agora com um olhar ainda mais focado em resultado da reflexão realizada anteriormente, deram continuidade ao seu trabalho de investigadores da sua própria prática. Num primeiro momento, acompanhei o trabalho de uma forma mais distanciada, mantendo-me apenas como observadora das interações e, posteriormente, fui-me aproximando de cada grupo com o intuito de me colocarem a par das suas ideias e intenções. Procurei questioná-los para refletirem sobre as escolhas efetuadas e torná-las mais claras, e dei sugestões quando solicitadas. As experiências desenhadas incidiam no desenvolvimento do trabalho de pares/grupo e na promoção da capacidade de autoavaliação e heteroavaliação dos alunos.

No final, os formandos agendaram as observações interpares a realizar aquando da implementação das experiências desenhadas. Como trabalho autónomo, teriam de terminar a preparação de recursos didáticos necessários, implementar a experiência, realizar um novo ciclo de observação de aulas e refletir sobre o trabalho efetuado tendo em conta as evidências recolhidas.

Sessão 10

A última sessão presencial decorreu no dia 7 de junho, de acordo com a organização apresentada no Quadro 16.

Quadro 16 - Organização da sessão 10 do CE

Conteúdos/Assuntos	Atividades	Documentos de apoio
Reflexão sobre o 2.º ciclo de investigação-ação	Reflexão sobre o 2.º ciclo de investigação-ação e sobre o ciclo de observação interpares	Grelhas de observação de aulas preenchidas
Entrevista aos alunos	Seleção dos alunos a serem entrevistados	
Questionário final aos alunos	Análise da proposta de questionário final aos alunos	Proposta de questionário final a implementar aos alunos (anexo 16)
Reflexão final sobre o CE	Atividade “Encontrei o meu NORTE?”	Cartões com questões da atividade “Encontrei o meu NORTE?”
Avaliação do CE	Avaliação do CE – Inquérito do Centro de Formação Avaliação do CE – Relatório Individual de Reflexão Crítica/Portefólio	Guião de construção do Relatório Individual de Reflexão Crítica/Portefólio (anexo 8)

A sessão começou com a reunião de cada trio para a reflexão sobre a 2.^a experiência de investigação-ação implementada e as observações efetuadas. Os formandos focaram-se, mais uma vez, nos aspetos positivos, constrangimentos e sugestões para ações futuras, assim como sobre o decorrer da experiência, analisando em que medida esta se aproximou ou afastou dos objetivos e do plano traçado inicialmente, tendo em consideração as perspetivas dos professores observador e observado. Aquando da apresentação ao grupo, cada formando procedeu à descrição sucinta da experiência desenvolvida e das conclusões retiradas após a análise dos dados recolhidos. O debate ocorreu ao longo das apresentações, envolvendo o questionamento de determinadas opções em detrimento de outras e a sugestão de estratégias para ações futuras. Mais uma vez, procurei ouvir, observar as interações, compreender as conceções dos formandos e a evolução do discurso dos mesmos, tendo em conta as conceções detetadas no início do CE. Em algumas situações, coloquei questões a fim de orientar e aprofundar a reflexão (“Como se sentiram? Achem que resultou? Porque acham que os alunos reagiram dessa forma? O que fizeram para resolver a situação?”).

Tendo em conta as experiências vividas pelos formandos e pelos seus alunos, foi-lhes solicitado que seleccionassem dois alunos da sua turma para uma entrevista que seria realizada por mim: um que tivesse correspondido melhor às propostas didáticas e outro que tivesse mostrado mais resistência às mesmas. De seguida, foi apresentada uma proposta de questionário final a aplicar aos alunos do 3.º ao 6.º anos (anexo 16) e foi solicitado que criassem algumas questões a colocar oralmente na turma do 2.º ano, com o intuito de compreender o impacto das experiências desenvolvidas pelos professores. Os formandos tiveram a oportunidade de opinar sobre as questões presentes no questionário e propor alterações.

De seguida, passou-se para a atividade de reflexão final sobre o CE: “Encontrei o meu NORTE?”. Nesta, foram dispostos na mesa quatro cartões, cada um com uma pergunta, sem que esta estivesse visível. Os formandos, em trios, seleccionaram dois cartões aleatoriamente, leram as perguntas e debateram entre si a resposta para cada uma delas. As perguntas da atividade para reflexão foram:

- Qual foi o maior desafio ao longo da formação?
- O que me desafio a fazer no futuro?
- Qual foi o NORTE que encontraram ao longo da formação?
- De que forma poderíamos tirar um maior proveito das observações implementadas no colégio?

Após cerca de quinze minutos de debate, partilharam as perguntas e as respetivas opiniões com o grupo. Todos tiveram a oportunidade confrontar opiniões, dizendo se concordavam, se não concordavam, porquê e, caso não concordassem, qual seria a resposta que dariam.

Posteriormente, foi lembrado o processo de avaliação do CE com a construção do Relatório Individual de Reflexão Crítica/Portefólio, tendo sido mais uma vez apresentado e analisado o guião de construção do documento (anexo 8). Este documento deveria integrar uma reflexão sobre o CE e uma narrativa profissional das experiências pedagógicas desenvolvidas, apresentando um guião de apoio à elaboração dessa narrativa, constituído pelas seguintes questões:

1. A narrativa tem um título sugestivo?
2. A narrativa está dividida em secções que clarificam a sua estrutura?
3. Apresentam-se os temas e a justificação das experiências desenvolvidas?
4. Apresentam-se os objetivos e o contexto das experiências desenvolvidas?
5. Descrevem-se brevemente as experiências desenvolvidas e os materiais utilizados?
6. Identificam-se as motivações e os traços inovadores da experiência face a práticas anteriores?
7. Discutem-se potencialidades e limitações das experiências de supervisão colaborativa?
8. Discutem-se potencialidades e limitações do desenvolvimento de práticas centradas nos alunos?
9. Apresentam-se sugestões para práticas/ações futuras?
10. Identificam-se aprendizagens profissionais realizadas com a participação no CE?

Foram esclarecidas as dúvidas existentes sobre o processo de avaliação do CE e definiu-se que a entrega do Relatório Individual de Reflexão Crítica/Portefólio deveria ser efetuada até ao dia 18 de junho de 2023. Foi também solicitado aos formandos que efetuassem uma avaliação do CE através do preenchimento de um formulário a ser disponibilizado pelo CFAE MaiaTrofa. Como trabalho autónomo após esta sessão, os formandos teriam de aplicar o questionário final aos alunos, construir e enviar o Relatório Individual de Reflexão Crítica/Portefólio, via *e-mail*, e responder ao formulário de avaliação do CE disponibilizado pelo CFAE MaiaTrofa, via *e-mail*.

A modalidade de Círculo de Estudos “considera o indivíduo na sua totalidade, com o seu potencial de conhecimento e experiências, a sua história, personalidade e compromissos” (Pacheco, 1995, p. 389). Enquanto formadora, não poderia nunca assumir uma postura transmissiva, sem dar espaço e tempo aos professores participantes para a partilha de opiniões sobre os assuntos abordados e o funcionamento do CE. Assim, desde o início foi dada abertura para a partilha de ideias que permitissem à ação de formação ir o mais possível ao encontro das suas necessidades e interesses. Procurei adotar uma postura reflexiva constante, tornando-se essencial observar e refletir sobre a reação dos formandos às atividades propostas e sobre a sua postura durante os momentos de partilha e debate, para poder mais conscientemente desenvolver e ajustar (sempre que necessário) a sessão seguinte. No final de cada sessão, fui reunindo perceções, opiniões e sugestões em conversas informais, coletiva e individualmente, as quais me ajudaram a fazer ajustes ao funcionamento do CE sempre que necessário. Por exemplo, problemas de incompatibilidade de horários levaram-me a propor uma reestruturação dos

grupos de trabalho, de duplas para trios, de modo a facilitar os ciclos de observação de aulas; foram também introduzidos ajustes de calendarização das sessões do CE, de forma a terem mais tempo disponível para se dedicarem às atividades autónomas.

Da apresentação do CE, podemos concluir que o seu desenvolvimento exigiu um trabalho intenso por parte dos professores participantes, assim como um trabalho intenso de planificação das sessões a diversos níveis – pesquisa, preparação de apresentações teóricas, seleção de textos de leitura recomendada, desenho de atividades e análise de dados a discutir nas sessões, e construção de recursos de apoio. Sublinho a importância dos guiões fornecidos, na medida em que apoiaram o trabalho dos formandos e orientaram esse trabalho para os objetivos do CE. Muitas das estratégias formativas serviram também propósitos investigativos, como veremos na secção seguinte.

5. Estratégias de recolha e análise de dados

Ao longo de um estudo de caso, o investigador deve garantir que recolhe a quantidade suficiente de dados para a exploração de aspetos significativos do caso em estudo, que lhe permitam efetuar interpretações adequadas, garantir a fiabilidade de tais interpretações e construir conhecimento em articulação com a teoria já existente (Bassey, 1999). A variedade de métodos e fontes de recolha de dados sobre um mesmo fenómeno possibilita uma interpretação mais aprofundada sob vários pontos de vista, através da comparação, confronto, contrastação e assimilação de perspetivas, e do afastamento de possíveis enviesamentos provocados pelo posicionamento ou juízos de valor do investigador (Bisquerra, 1989; Cohen & Manion, 1990; Denscombe, 1998; Morgado, 2012). Este cruzamento e diálogo entre dados provenientes de diferentes métodos e fontes denomina-se triangulação e permite conferir consistência aos dados e às interpretações realizadas, elevando a credibilidade do estudo (Denscombe, 1998).

Os métodos usados no estudo foram os seguintes: inquérito por questionário e entrevista aos docentes e alunos; observação participante, acompanhada da gravação áudio de momentos do CE, notas de campo e um diário de investigação; análise documental de registos diversos dos formandos ao longo do CE. A análise de dados focou-se, principalmente, nos discursos construídos pelos formandos: respostas a um questionário inicial, produtos escritos de atividades realizadas, intervenções orais gravadas nas sessões presenciais conjuntas, portefólio e respostas a uma entrevista final. Contou-se, ainda, como fonte secundária, com as minhas notas de campo e o meu diário de investigação. Foram

também recolhidos dados junto dos alunos através de dois questionários, um no início e outro no final do CE, e de uma entrevista final a um grupo de 12 alunos (2 por formando). Os encarregados de educação das turmas envolvidas receberam uma circular informativa acerca da investigação (anexo 6), solicitando a autorização para a resposta aos questionários, garantindo as questões de confidencialidade e anonimato (anexo 17). No final do CE, cada professor selecionou dois alunos da turma na qual implementou as suas experiências pedagógicas para uma entrevista semiestruturada, sendo dado conhecimento e pedida autorização aos respetivos encarregados de educação através de um novo consentimento informado (anexo 18).

O Quadro 17 apresenta a relação entre as diversas fontes de informação consideradas na análise de dados e os objetivos de investigação, evidenciando a triangulação de fontes. Retomo aqui os objetivos de investigação definidos e indicados no quadro:

1. Caracterizar perceções dos professores e dos alunos sobre as práticas pedagógicas, por referência a princípios de uma pedagogia centrada nos alunos
2. Caracterizar perceções dos professores sobre o papel da supervisão colaborativa na renovação de práticas e no seu desenvolvimento profissional
3. Analisar processos de supervisão colaborativa e renovação das práticas pedagógicas.
4. Identificar potencialidades e constrangimentos da supervisão colaborativa na mudança pedagógica e no desenvolvimento profissional dos professores

Quadro 17 - Relação entre as fontes de informação e os objetivos de investigação

Fontes de informação	Obj. 1	Obj. 2	Obj. 3	Obj. 4
Questionário inicial aos professores				
Atividades de formação (registos escritos e orais)				
Guiões de observação de aulas				
Guiões de planificação e narrativas das experiências				
Entrevista final aos professores				
Relatório individual de reflexão crítica sobre o CE				
Questionário inicial aos alunos				
Questionário final aos alunos				
Entrevista final aos alunos				
Notas de campo e diário de investigação				

Passarei a detalhar as principais estratégias de recolha de informação utilizadas: questionários, reflexões conjuntas, entrevistas e registos dos formandos no âmbito do CE.

5.1. Questionários

Os inquéritos por questionário são frequentemente utilizados em estudos de caso e consistem em conjuntos de perguntas escritas às quais se responde também por escrito, que permitem o estudo de diversas situações e que podem ser aplicados simultaneamente a uma quantidade significativa de pessoas (Afonso, 2005; Morgado, 2012). As perguntas podem ser fechadas, semifechadas ou abertas, consoante o tipo de informação que se pretende obter para o caso em estudo, sendo usual algumas questões contarem já com respostas pré-codificadas, de forma que os inquiridos selecionem a sua resposta de entre as que lá se encontram propostas (Quivy & Campenhoudt, 1998). Afonso (2005) considera que a viabilidade do questionário como técnica fiável de recolha de dados depende da atitude cooperativa assumida pelos respondentes ao responderem voluntariamente e com transparência ao mesmo.

Embora o presente estudo seja de teor qualitativo, recorreu-se à recolha de dados quantitativos que foram analisados criticamente para a compreensão do fenómeno em estudo. Foram assim aplicados três questionários: no início do CE, foi aplicado um questionário aos seis professores participantes; no início e no final do CE, foi aplicado um questionário aos alunos das suas turmas do 3.º ao 6.º ano e um conjunto de questões orais aos alunos do 2.º ano.

5.1.1. Questionário inicial aos professores

O questionário “Concepções sobre a prática pedagógica” (anexo 12) foi construído no âmbito desta investigação com o objetivo de identificar concepções dos professores participantes sobre a prática pedagógica, tendo sido respondido pelos seis professores em trabalho autónomo após a primeira sessão do CE. O questionário é composto por três secções: caracterização socioprofissional, experiência pedagógica e supervisão pedagógica. O Quadro 18 apresenta a matriz do questionário, o qual era constituído por perguntas de resposta aberta, à exceção de um conjunto inicial de questões para a caracterização dos participantes. Os testemunhos dos professores permitiriam conhecer alguns aspetos da sua prática educativa, a sua imagem de professor ideal e aspetos da prática que gostariam de melhorar, assim como compreender as concepções que detinham acerca da utilidade da supervisão colaborativa e vantagens e/ou limitações do processo de observação de aulas que praticavam. As respostas a este questionário permitiram, ainda, confrontar as concepções iniciais dos professores com dados recolhidos ao longo da investigação e com as suas concepções finais.

Quadro 18 - Matriz do questionário inicial aos professores

Objetivos	Secções	Tópicos	Questões
Caracterizar os professores inquiridos	1 – Caracterização socioprofissional	Faixa etária Tempo de serviço Formação académica Formação em supervisão pedagógica	1/ 2/ 3/ 4
Caracterizar percepções dos professores sobre as práticas pedagógicas	2 – Experiência pedagógica	Experiências positivas/negativas na prática pedagógica	5/6
		Características do 'professor ideal'	7
		Aspetos a melhorar na prática pedagógica	8
Caracterizar percepções dos professores sobre a supervisão colaborativa	3 – Supervisão pedagógica	Utilidade da supervisão colaborativa para a compreensão e melhoria das práticas	9
		Vantagens e/ou limitações do processo de observação de aulas da instituição para a compreensão e melhoria das práticas	10

As respostas foram analisadas, fazendo-se delas emergir dimensões de análise destacadas por um código de cor e que permitiram desenvolver uma análise mais focada, detalhada e sistemática da informação. Alguns dos resultados foram partilhados e discutidos na segunda sessão do CE, na qual foi fornecida informação teórica sobre uma pedagogia para a autonomia e onde se debateu se as experiências pedagógicas relatadas (uma gratificante e uma frustrante) e os aspetos que gostavam de melhorar nas suas práticas se aproximavam de uma pedagogia da dependência ou de uma pedagogia da autonomia.

5.1.2. Questionário inicial aos alunos

O questionário “Caracterização da vivência escolar” (anexo 13) foi criado com o objetivo de recolher as conceções dos alunos sobre a escola e sobre o papel do professor e do aluno em sala de aula. Todas as questões são de resposta fechada de forma a facilitar o preenchimento e recolher mais informação, mas devido à tenra idade dos alunos do 2.º ano e possível dificuldade de preenchimento, considerou-se mais adequado aplicar oralmente um conjunto de questões baseadas nas questões do questionário, procedendo-se ao registo das respostas. Como já foi referido, este questionário foi partilhado e debatido com os professores na sessão 2 do CE, uma vez que tinha também o objetivo conhecerem melhor as conceções dos seus alunos sobre a sua vivência escolar, ajudando-os a definir o seu ponto de partida para a inovação da sua prática. Todos os docentes concordaram com a estrutura e

as questões propostas, não sugerindo qualquer alteração. Apresenta-se a matriz do questionário no Quadro 19.

Quadro 19 - Matriz do questionário inicial aos alunos

Objetivos específicos	Secções	Tópicos	Questões
Identificar a faixa etária dos alunos	1 – Identificação do aluno	Faixa etária	1
Caracterizar sentimentos e percepções dos alunos relativamente à sua vivência na escola	2 – Caracterização da vivência escolar do aluno	Sentimentos associados à escola	2/ 4
		Ideia que tem de si próprio enquanto aluno	3
		Percepções sobre os papéis do professor e dos alunos em sala de aula	5

O questionário foi aplicado em papel por cada docente numa das suas aulas, entre as sessões 2 e 3 do CE, sendo as questões e a forma de preenchimento explicadas aos alunos. Os dados foram sistematizados e tratados em quadros de frequência absoluta. Os resultados obtidos foram partilhados e discutidos em conjunto na quarta sessão do CE, revelando ser cruciais para compreender a visão que os alunos tinham da escola e do papel do professor e do aluno em sala de aula, ajudando os professores a nortear as suas intervenções futuras.

5.1.3. Questionário final aos alunos

No final do CE, foi aplicado aos alunos um questionário (anexo 16) com o intuito de compreender as suas percepções acerca das experiências pedagógicas desenvolvidas no âmbito do CE e comparar essas percepções com as dos professores. Foi apresentado e analisado conjuntamente na última sessão do CE, sendo novamente dada abertura para a alteração de algum aspeto que os professores considerassem pertinente, mas não foi efetuada nenhuma alteração. Considerou-se pertinente que cada formando aplicasse este questionário na turma em que desenvolveu as experiências pedagógicas centradas nos alunos. Como dois formandos, de áreas distintas, trabalharam com a turma do 4.º ano, esta turma respondeu duas vezes ao mesmo questionário, tendo por base as experiências desenvolvidas por cada um dos professores. Assim, antes da aplicação do questionário, cada formando lembrou as experiências desenvolvidas para que os alunos se focassem nas mesmas aquando da resposta ao

mesmo. Apresenta-se a matriz do questionário no Quadro 20. O questionário era composto por questões de resposta fechada e uma questão de resposta aberta em que lhes foi solicitado que justificassem a resposta à última pergunta, sobre a sua predisposição para realizar o mesmo tipo de atividades no futuro. Os alunos do 2.º ano foram inquiridos oralmente.

Quadro 20 - Matriz do questionário final aos alunos

Objetivos específicos	Secções	Tópicos	Questões
Identificar a faixa etária do aluno	1 – Identificação do aluno	Faixa etária	1
Caracterizar perceções dos alunos sobre as experiências desenvolvidas pelos professores	2 – Caracterização do impacto das experiências nos alunos	Nível de satisfação, compreensão e aprendizagem	2
		Perceções sobre dimensões da aprendizagem nas experiências desenvolvidas	3
		Predisposição para participar em atividades de natureza semelhante no futuro	4

Os dados recolhidos foram sistematizados e tratados em quadros de frequência. As justificações apresentadas foram reunidas e agrupadas de acordo com a afinidade das ideias veiculadas.

5.2. Reflexões conjuntas: atividades de reflexão desenvolvidas no CE

Analisar e compreender concepções e práticas, individualmente e coletivamente, foi essencial ao longo de todo o CE, o qual favoreceu a colaboração na construção de um espaço dialógico de encorajamento, abertura e empatia para com o outro. Privilegiou-se o pensamento reflexivo dos participantes, o qual consiste em escrutinar criticamente as crenças e saberes pessoais: “Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends, constitutes reflective thought” (Dewey, 1910, p. 6). Os formandos refletiram sobre as suas práticas e concepções educativas através do desenvolvimento de diversas atividades, fazendo jus à ideia de que, nesta modalidade de formação, “o professor é tido como prático-reflexivo-investigador” (Pacheco, 1995, p. 392).

As principais atividades de reflexão desenvolvidas ao longo do CE, já descritas anteriormente, são indicadas no Quadro 21. Os momentos de diálogo em grande grupo foram audiogravados para posterior análise, à exceção da atividade “Reflexão sobre a entrevista a António Nóvoa”, na qual foram

apenas registadas notas de campo. Aquando da análise de dados, foram selecionados excertos significativos das atividades de reflexão audiogravadas, atendendo-se aos objetivos em estudo e com vista a possibilitar uma interpretação mais aprofundada das perceções e experiências dos formandos.

Quadro 21 - Atividades de reflexão desenvolvidas no CE

Nome da atividade	Sessão do CE
O que é para mim uma sala de aula ideal?	Sessão 1
Reflexão sobre a entrevista a António Nóvoa	Sessão 1
Na minha sala de aula, quem faz o quê?	Sessão 2
Criação do <i>posterboard</i> “Eu reflito, tu reletes, juntos refletimos!”	Sessão 4
Reflexão sobre a implementação da experiência de aprendizagem centrada no aluno	Sessão 5
Metaforizo!	Sessão 5
Reflexão sobre a implementação da 1. ^a experiência promotora de autonomia – 1.º ciclo de investigação-ação	Sessão 8
Reflexão sobre a implementação da 2. ^a experiência promotora de autonomia – 2.º ciclo de investigação-ação	Sessão 10
Encontrei o meu NORTE?	Sessão 10

5.3. Entrevistas

A entrevista é uma estratégia de recolha de dados que permite ao investigador retirar “informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” através do seu contacto direto com os entrevistados, apoiando o entrevistado na expressão das suas perceções em relação a algum acontecimento de modo a conseguir aceder “a um grau máximo de autenticidade e profundidade” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 192).

O guião da entrevista, assim como as orientações para o desenvolvimento da mesma, devem estar em consonância com o objeto em estudo e com o quadro teórico que o suporta (Morgado, 2012). De acordo com a tipologia de questões que apresentam, as entrevistas podem ser estruturadas, não estruturadas ou semiestruturadas, sendo este último o tipo de entrevista usado no presente estudo. Quivy & Campenhoudt (1998) denominam as entrevistas semiestruturadas de semidirigidas ou semidiretivas, caracterizando-as por não serem inteiramente fechadas, podendo o entrevistador deter um conjunto de perguntas orientadoras, abertas, que não precisam necessariamente de ser colocadas pela ordem

delineada. O entrevistador deve permitir ao entrevistado falar abertamente e limitar-se a reencaminhar a entrevista para os objetivos a que se propôs, podendo colocar questões adicionais que possam apoiar a recolha de dados quando o entrevistado não foca o cerne da questão ou apresenta alguma ideia interessante a ser explorada.

O recurso a entrevistas na presente investigação mostrou-se imprescindível para a compreensão do impacto do CE nos docentes e nos alunos. Deste modo, depois de concluído o CE, foram realizadas duas entrevistas: uma entrevista semiestruturada individual aos professores participantes no CE e uma entrevista semiestruturada a um par de alunos selecionados por cada professor envolvido no CE, num total de 12 alunos.

5.3.1. Entrevista final aos professores participantes no CE

A entrevista individual semiestruturada realizada aos seis professores visava compreender e avaliar o impacto do CE no desenvolvimento de práticas promotoras da autonomia em sala de aula e no seu desenvolvimento profissional (anexo 19). As seis entrevistas decorreram no espaço da instituição, em local adequado à gravação áudio das mesmas e de acordo com a disponibilidade de cada professor. A pedido dos professores, ocorreram após a entrega do Relatório Individual de Reflexão Crítica/Portefólio, já no início da interrupção letiva de verão, quando tinham maior disponibilidade para o fazer. O guião da entrevista foi enviado previamente a cada professor, via *e-mail*, com vista a permitir uma reflexão prévia sobre as questões colocadas. Cada entrevista demorou entre 13 e 28 minutos, sem interrupções. O Quadro 22 apresenta a estrutura da entrevista em blocos temáticos, objetivos e tópicos abordados. A transcrição das entrevistas foi efetuada posteriormente e devolvida aos entrevistados para validação intersubjetiva, não tendo sido indicada a necessidade de reformular ou eliminar algum elemento das respostas. Na análise temática dos testemunhos recolhidos, comecei por reunir as respostas fornecidas para cada pergunta e interpretei a informação a partir dos tópicos considerados na entrevista, identificando ideias-chave através de um esquema de cores. Para algumas questões, foram criados esquemas ou quadros que sintetizam a informação relevante para o estudo.

Quadro 22 - Estrutura da entrevista final aos professores

Blocos temáticos	Objetivos	Tópicos
Bloco A Pedagogia para a autonomia	Recolher percepções dos professores sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, por referência a uma pedagogia centrada nos alunos	Estratégias didáticas Ganhos profissionais Dificuldades sentidas Papel do aluno e do professor
Bloco B Supervisão colaborativa e desenvolvimento profissional	Recolher percepções dos professores sobre o papel da supervisão colaborativa na renovação de práticas e no seu desenvolvimento profissional	Importância da observação interpares Importância da recolha de evidências em sala de aula Importância da reflexão conjunta Ganhos profissionais Comparação entre sistemas de observação de aulas
Bloco C Apreciação global do Círculo de Estudos	Recolher percepções dos professores sobre aspetos positivos e problemáticos do desenvolvimento do Círculo de Estudos	Aspetos positivos do CE Aspetos problemáticos do CE Recomendação do CE

5.3.2. Entrevista final aos alunos

A entrevista semiestruturada foi aplicada a um grupo de alunos envolvidos nas experiências desenvolvidas pelos professores no âmbito do CE e teve como o objetivo compreender e avaliar o impacto das experiências dos professores na sua aprendizagem (anexo 20). Cada professor participante no CE selecionou dois alunos da turma em que implementou as experiências por si desenhadas, que tivessem, durante as aulas, respondido melhor e mostrado mais resistência às dinâmicas propostas, de modo a captar vivências diversas.

A entrevista foi realizada em pares, juntando os dois alunos de cada turma, um procedimento necessário na medida em que cada turma vivenciou experiências particulares. As entrevistas, num total de seis, decorreram na biblioteca da instituição, espaço familiar aos alunos e adequado à gravação áudio, mediante um agendamento prévio com os encarregados de educação. Foram efetuadas na interrupção letiva de verão, entre os dias 22 e 27 de junho de 2023, e tiveram uma duração de 12 a 24 minutos, sem interrupções. O Quadro 23 apresenta a estrutura da entrevista em blocos temáticos, objetivos e tópicos abordados.

Quadro 23 - Estrutura da entrevista final aos alunos

Blocos temáticos	Objetivos	Tópicos
Bloco A Práticas pedagógicas vivenciadas	Recolher perceções sobre aspetos novos, efeitos na aprendizagem e dificuldades associados às práticas pedagógicas vivenciadas.	Diferenças entre as atividades desenvolvidas e as atividades habituais realizadas em sala de aula Eficácia das experiências pedagógicas desenvolvidas Dificuldades sentidas
Bloco B Conceções idealizadas de aluno e de aula	Recolher conceções sobre o bom aluno e a aula ideal.	Ideal de bom aluno Preferências pedagógicas

As entrevistas foram transcritas e analisadas através do mesmo procedimento seguido para as entrevistas aos professores.

5.4. Registos construídos no âmbito do CE

A análise documental é um procedimento apreciado na investigação de cariz interpretativo, pelo que o investigador pode recorrer a vários documentos como fontes de dados, por exemplo, a planificações, reflexões, diários e notas de campo, grelhas de observação, documentos legais, livros, cartas, arquivos. Como produtos do CE, surgiram vários registos escritos construídos pelos formandos, organizados num portefólio reflexivo, e que foram considerados na análise de dados: planificações e relatos das experiências desenvolvidas em sala de aula; grelhas de observação preenchidas aquando dos ciclos de observação entre pares; reflexão crítica final escrita sobre o impacto no CE. Com a análise do portefólio reflexivo, procurou-se capturar a complexidade do processo de formação vivido pelos formandos, encontrar dinâmicas de flutuação do crescimento do seu saber pessoal, compreender a sua atuação através das suas descrições e a sua capacidade de reflexão sobre o processo de formação, não apenas sobre os factos narrados, mas também acerca do seu papel no sucesso ou insucesso dos mesmos (Sá-Chaves, 2000).

Salienta-se, ainda, o diário de investigação e as notas de campo redigidas por mim enquanto formadora/investigadora, como formas de documentação do processo de formação-investigação vivenciado e de reflexão sobre o desenrolar do mesmo. Embora constituindo fontes de informação secundária para a avaliação do CE, foram essenciais para a monitorização do acontecido e para a sua reconstituição no presente relatório.

5.4.1. Planificações e narrativas das experiências

Tal como referido anteriormente, para orientar a planificação colaborativa e a narrativa individual das experiências pedagógicas foram criados guiões (anexos 8 e 9). Na totalidade, cada formando preencheu três guiões, correspondentes a três experiências (18 experiências). A análise dos guiões e das narrativas das experiências, apresentados nos portefólios, permitiram compreender o impacto do CE nas práticas pedagógicas dos professores envolvidos, nomeadamente a sua aproximação a uma pedagogia para a autonomia. Os dados foram confrontados com dados recolhidos através das reflexões sobre as experiências pedagógicas implementadas, da reflexão final realizada na última sessão do CE e das entrevistas finais aos professores.

A escrita de uma narrativa surgiu como uma oportunidade de os professores realizarem uma reflexão crítica final sobre todo o trabalho realizado ao longo da formação e sobre o impacto que esta poderá ter tido no seu desenvolvimento pessoal e profissional, dando a conhecer as suas potencialidades e constrangimentos. A criação de narrativas profissionais tem sido um método cada vez mais utilizado para a investigação das práticas pedagógicas e dos processos de formação contínua:

Al contar historias sobre sus propias prácticas pedagógicas, sobre los aprendizajes de esos alumnos y alumnas, sobre las vicisitudes a las que se enfrentan en esa escuela, sobre las estrategias de enseñanza que adoptan y los pensamientos que provocaron horas y horas de actividad escolar, los docentes hablan de sí mismos, de sus trayectorias profesionales y de las formas en que comprenden y llevan adelante su trabajo pedagógico. (Suárez, 2011, p. 392)

O relato de práticas pedagógicas, das interações nelas existentes, de expectativas, objetivos e aspirações, de problemas enfrentados e dos sentimentos que despertam, promove o pensamento reflexivo e, por conseguinte, a atribuição de significado aos fenómenos que ocorrem, conferindo à reflexão profissional um “enfoque analítico de pendor fenomenológico e hermenêutico, também marcado por uma orientação transformadora e emancipatória” (Moreira, 2011, p. 25).

5.4.2. Registos de observação de aulas

Como afirmam Quivy e Campenhoudt (1998), durante o processo de observação, o observador “pode estar atento ao aparecimento ou à transformação dos comportamentos, aos efeitos que eles produzem e aos contextos em que são observados” (p. 196). Por si só, o campo de observação é imensamente vasto pela diversidade de dimensões que podem ser detetadas e analisadas, o que pode

dificultar o processo e colocar em causa a validade dos dados recolhidos. Proceder à delimitação do campo de visão, tendo por base os objetivos da observação, permite estruturar o processo de observação, direcionando o foco do observador e levando-o a efetuar uma recolha de dados mais pormenorizada face aos fenómenos que ocorrem (Morgado, 2012; Quivy & Campenhoudt, 1998). Para o desenvolvimento de uma observação estruturada, recorre-se muitas vezes a grelhas de observação previamente construídas em função dos objetivos do estudo.

Como mencionado anteriormente, ao longo do CE, foram desenvolvidos quatro ciclos de observação interpares, um primeiro para experimentação das três fases do ciclo de observação conforme previsto num modelo de supervisão clínica, por ser uma prática inovadora na instituição, e os restantes no âmbito das experiências pedagógicas desenvolvidas. Em cada ciclo de observação, os professores observadores e observados preencheram uma grelha de observação, debatida e definida na sessão 3 do CE (anexos 14 e 15), a qual contemplava dimensões de uma pedagogia para a autonomia, reunindo posteriormente para refletir sobre as aulas observadas. Foram preenchidas 36 grelhas de observação das experiências pedagógicas centradas nos alunos, que deveriam integrar os portefólios dos formandos. Das 36 grelhas preenchidas, apenas 33 foram entregues, tendo um dos formandos anexado apenas as grelhas que preencheu enquanto professor observador e não como professor observado. Assim, apenas 30 grelhas de observação – referentes 15 experiências de observação completas – foram consideradas para uma síntese e análise dos registos efetuados, procurando-se compreender as perceções dos professores sobre as práticas.

5.4.3. Reflexão final escrita sobre o impacto no CE

A reflexão assumiu-se como ferramenta primordial ao longo de toda a investigação, tendo esta surgido em diversos tempos, espaços e formatos: dentro e fora das sessões do CE, antes da ação, na ação e depois da ação, individualmente, em pares e em grande grupo, oralmente e por escrito. A reflexão potencia a transformação e renovação das práticas pedagógicas pela sua capacidade de provocar o questionamento e o desejo pela compreensão dos fenómenos que nos rodeiam.

Compreender o impacto do CE nos formandos foi não só imprescindível para os objetivos do estudo, como também para envolver os participantes na avaliação do processo de formação. Num momento final, os formandos foram levados a refletir, através da escrita de uma narrativa profissional a incluir no portefólio juntamente com a descrição das experiências pedagógicas, sobre as experiências desenvolvidas, os dados recolhidos para reflexão sobre a prática, aspetos positivos e desafiantes,

constrangimentos e dificuldades, os contributos do CE para a sua evolução profissional e ideias/sugestões para ações futuras. Para a redação desta reflexão, foram disponibilizadas algumas questões orientadoras no guião de construção do relatório individual de reflexão crítica (como por exemplo, “Identificam-se as motivações e os traços inovadores da experiência face a práticas anteriores?”, “Discutem-se potencialidades e limitações do desenvolvimento de práticas centradas nos alunos?”, “Apresentam-se sugestões para práticas/ações futuras?”, e “Identificam-se aprendizagens profissionais realizadas com a participação no CE?”).

As reflexões foram analisadas tendo em conta a presença dos tópicos mencionados anteriormente, identificando-se ideias-chave neles presentes e selecionando-se excertos significativos acerca das vivências dos formandos.

5.4.4. Diário de investigação e notas de campo

Pelo contexto de investigação se assumir também como o contexto de formação profissional, foram por mim assumidos simultaneamente dois papéis: o de investigadora e o de formadora. Através de uma observação participante, num contexto de formação, procurei entrar no mundo dos sujeitos, como nos referem Bogdan e Biklen (1994), sem nunca deixar também de estar do lado de fora. Na observação participante, o investigador deve considerar a forma como deve desenvolver a sua participação, procurando um equilíbrio entre o tempo de participação e a observação, para gradualmente ser capaz de se tornar “natural” no contexto que está a investigar, esforçando-se por não se apresentar como um elemento perturbador e levando os próprios sujeitos a esquecerem-se de que são foco de investigação (Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 1998). O investigador vai recolhendo dados sobre o que observa numa posição privilegiada, atentando ao rigor e precisão com que desenvolve a observação e à forma como coloca as observações em confronto com as hipóteses interpretativas existentes (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Como auxílio na recolha de dados da observação desenvolvida, procedi ao registo de notas de campo, sem procurar ter à partida um pensamento reflexivo ou me preocupar com a escrita de qualquer interpretação. Para não influenciar em demasia o decorrer das sessões do CE, fui registando apenas algumas notas sobre os comentários, pensamentos e sugestões dos formandos, tendo optado, como referido, por efetuar a gravação áudio dos momentos de maior debate e reflexão para garantir que tinha um registo integral desses momentos e que conseguiria captar mais atentamente as reações dos participantes ao que estava a ser debatido. A par das notas de campo, redigi um diário de investigação

no final de cada sessão do CE. Este surgiu pela necessidade de ir documentando o processo de investigação/formação, o que me permitia supervisionar o trabalho que estava a ser desenvolvido. Denscombe (1998) enumera três tipos de registos que um diário pode incluir e que coincidem com os que efetuei: dados factuais; incidentes críticos que mereceram a atenção do investigador; e interpretações pessoais dos acontecimentos. Tanto as notas de campo como as entradas no diário de investigação foram essenciais para refletir e tomar decisões ao longo do CE. Esta reflexão constante sobre o que acontecera, o que estava a acontecer e o que pretendia que acontecesse permitiu-me ter uma maior consciência do rumo da ação de formação e, por conseguinte, do rumo que a investigação estava a tomar face aos objetivos traçados inicialmente.

As notas de campo e o diário de investigação constituíram fontes de informação secundária na análise dos dados. Serviram, sobretudo, para apoiar a descrição do percurso seguido e apresentado ao longo deste capítulo, sendo usados pontualmente para ilustrar ou complementar dados recolhidos de outras fontes.

Terminada a apresentação da metodologia de formação-investigação do estudo, passa-se no capítulo seguinte à apresentação dos seus resultados.

CAPÍTULO IV – RESULTADOS DO ESTUDO

O CE partiu de uma visão transformadora da supervisão – uma superVisão (F. Vieira, 2006b) desconstruindo-se algumas crenças dos participantes, ampliando-se o seu campo de visão e explorando-se abordagens pedagógicas centradas nos alunos. O presente capítulo apresenta a análise do CE e do seu impacto com base na triangulação de fontes e métodos. Embora o foco sejam os resultados do estudo face aos objetivos traçados, muitos desses resultados são processuais, reportando-se a diferentes momentos do CE e ilustrando o modo como os professores foram reconstruindo as suas conceções e práticas. Neste sentido, a observação direta com recurso a notas de campo, a audiogravação de parte das sessões e o diário de investigação foram fontes de suporte à análise de aspetos processuais emergentes ao longo do CE. As transcrições das audiogravações e das entrevistas não são apresentadas em anexo por forma a preservar o anonimato dos participantes e a confidencialidade da informação, embora sejam apresentados alguns excertos.

O capítulo encontra-se organizado em quatro secções sobre os seguintes tópicos: perceções iniciais acerca das práticas pedagógicas (secção 1); supervisão colaborativa (secção 2); renovação das práticas pedagógicas (secção 3); e avaliação global do Círculo de Estudos (secção 4).

1. Perceções iniciais acerca das práticas pedagógicas

O CE iniciou-se com a necessidade de conhecer e debater as perceções dos docentes e dos alunos sobre as práticas pedagógicas. Assim, nas primeiras sessões foram feitos o levantamento e a análise das perceções dos professores, através de atividades formativas e de um questionário, e também das perceções dos seus alunos, por eles recolhidas através de um questionário e questões orais aos alunos mais pequenos.

Antes de iniciar o CE, debatia-me com algumas preocupações relativamente à participação dos formandos: Será que iam apresentar uma postura desinibida nos momentos de partilha e reflexão? Será que iam ser sensíveis à partilha dos outros? Como se assumiriam nos momentos em que as suas opiniões divergissem? A verdade é que houve da sua parte, desde o primeiro momento, à-vontade e vontade para apresentar o trabalho ao grupo, curiosidade em ouvir o que “o outro” pensava, ousadia para questionar o porquê de ser assim e não de outra forma, e abertura para refletirmos em conjunto. Considero que tenha sido uma fase da formação bastante enriquecedora para os formandos se começarem a conhecer um pouco melhor e conhecerem melhor os seus alunos, e também para eu compreender a sua postura face à educação escolar e às suas práticas.

1.1. Percepções dos professores

Na atividade “O que é para mim uma sala de aula ideal?”, proposta na sessão 1, os professores, em pares, debateram e representaram graficamente a sua sala de aula ideal, partilhando depois as suas ideias com o grupo. Durante a observação do trabalho em pares, percebi numa fase inicial que uns defendiam uma sala de aula mais tradicional, com secretárias, cadeiras e um quadro onde o professor explorava os conteúdos pré-definidos para a aula, enquanto outros apresentavam uma visão mais inovadora, defendendo a presença de vários espaços com objetivos distintos dentro da mesma sala, onde até o contacto visual com o espaço exterior era fundamental. Aos poucos, iam questionando e negociando ideias, abrindo horizontes e valorizando aspetos cada vez mais específicos, pois como foi dito por um deles, “se é para pensar no ideal, podemos pensar em todos os pormenores sem condicionamentos” (Notas de campo). A ideia de uma educação re(ide)alista apresentada por Jiménez Raya et al. (2007) passa também por isto: pensar no ideal sem travão e analisá-lo à luz da realidade do contexto para definir o espaço da possibilidade.

Das apresentações ao grupo e das representações gráficas da sala de aula ideal, podemos concluir que a caracterizaram como um espaço dinâmico e funcional, potenciador da participação dos alunos; com diferentes áreas, facilitando o desenvolvimento de atividades de natureza diversa (trabalho individual e de grupo, pesquisa e leitura, atividades experimentais ou expositivas, apresentações de trabalhos); e com grandes janelas, não só para o aproveitamento da luz natural, como para o estabelecimento de contacto do interior da sala com o exterior e vice-versa. As três representações criadas, embora distintas, colocam o foco no aluno, indicam turmas com um máximo de dezasseis alunos, privilegiam o trabalho colaborativo, apresentando mesas de dois a cinco elementos, valorizam os recursos tecnológicos de apoio à aprendizagem, nomeadamente, quadro interativo e *tablets*, apresentam locais de arrumação para materiais manipuláveis e espaço para a exposição de trabalhos realizados pelos alunos ou documentos organizacionais de relevância (calendário escolar, horário, entre outros). Numa das salas de aula, os formandos não incluíram somente os recursos materiais que consideraram necessários e a sua respetiva organização, tendo incluído também os recursos humanos, isto é, dois docentes que trabalhariam em colaboração um com o outro. De um modo geral, compreende-se que os ideais dos formandos se afastam da educação bancária apresentada por Freire (2018) ou da ideia de professor transmissor e controlador do processo ensino/aprendizagem abordada por Vieira (1993b; 1998), colocando o aluno no centro da aprendizagem num ambiente propício ao desenvolvimento de múltiplas competências.

A defesa de uma educação transformadora esteve também presente aquando da discussão do vídeo da entrevista a António Nóvoa, ainda durante a mesma sessão. Os professores visualizaram-no atentamente, tomaram notas e iam acenando com a cabeça, demonstrando concordância com inúmeras das ideias apresentadas sobre a escola e o papel do professor. No final, quando lhes foi perguntado que aspetos gostavam de evidenciar ou comentar, foi realçada a paixão com que António Nóvoa fala sobre o papel do professor e a importância deste na formação de cidadãos do futuro. Contudo, foi também referido que o que fora ouvido se situa naquilo que é o ideal, e que, na prática, seria impossível o professor conseguir assumir tal papel, devido às suas condições de trabalho. Os formandos partilharam algumas das suas preocupações relativamente às suas práticas: limitações que lhes eram impostas por exigências organizacionais da instituição de ensino, a dimensão dos programas a cumprir nas diversas disciplinas, o vasto plano anual de atividades, a predefinição de materiais a usar no processo de ensino/aprendizagem e a postura dos encarregados de educação face à escola e ao professor. Ver a sua admiração pela visão de António Nóvoa, mas vê-la como o ideal, fez com que, por momentos, se varresse do seu pensamento o campo do possível como motor para a mudança. A ideia derrotista de “por vezes, não há nada a fazer” surgiu e inquietou-me enquanto formadora. Esse era, na minha mente, o abismo pelo qual não podíamos seguir – a ideia de impossibilidade.

A sessão terminou com um ótimo ambiente e os colegas pareciam agradados e estavam motivados, tendo referido que gostaram muito e que já estão à espera da próxima. Fico realmente contente com este primeiro dia, mas não posso deixar de pensar naquela ideia de impossibilidade. Haverá sempre alguma coisa a fazer! Algo a mudar para nos aproximarmos do nosso ideal! Um dia de cada vez! Penso que hoje já conseguimos dar um passo em direção à transformação e melhoria da nossa comunidade prática: pessoas reunidas, abertas ao pensamento, à reflexão e à colocação de questões!

(1 de março de 2023, Diário de Investigação)

A atividade “Na minha sala de aula... quem faz o quê?”, realizada na segunda sessão, permitiu aprofundar um pouco mais a reflexão dos professores sobre as suas práticas. Apresentei cinco aspetos da prática pedagógica para debate, também presentes no questionário que seria passado aos alunos: seleção dos conteúdos, escolha das atividades, escolha dos materiais, definição do trabalho de casa e avaliação das aprendizagens. Em todos eles, os formandos mencionaram que cabe essencialmente, ou até totalmente, ao professor, a tomada de decisões sobre estas tarefas. O professor assume, assim, o papel central na sala de aula, sendo o aluno um seguidor das suas indicações. Embora o espaço de sala de aula idealizado e apresentado anteriormente fosse promotor da autonomia do aluno, colocando este

no centro da aprendizagem como ator principal, consegue-se compreender um afastamento entre o ideal dos formandos e o real por si vivido, aproximando as suas práticas de uma pedagogia da dependência (Vieira, 1998).

No que diz respeito à seleção dos conteúdos e das atividades a realizar, os formandos referiram que nos momentos de debate com os alunos, apesar de a temática ter sido definida pelo docente, muitas vezes é tomado outro rumo e são tratados aspetos complementares aos definidos inicialmente, por curiosidade e interesse da turma. Acrescentaram, ainda, que estavam também abertos às sugestões dos alunos para futuras atividades a realizar em sala de aula, desde que consideradas pertinentes e adequadas, e referiram o Projeto BYTE da escola como um exemplo de como os alunos podem desenvolver a sua autonomia:

Formadora: Quem é que define as atividades a realizar?

PB: O professor, no meu caso. É muito prático! Poderia não ser, lá está...e os trabalhos, às vezes, vão por outros caminhos numa aula prática, mas eu planifico muito o que eles vão fazer porque senão descamba muito. É aquilo que eu sinto que pode acontecer.

PF: Às vezes, eles sugerem alguma coisa “Podíamos fazer isto!” e tentamos dar resposta ou marcar alguma coisa para outra aula, mas essencialmente o professor define.

PE: Eu vou dizer o professor, mas tendencialmente está mais a virar-se para os alunos, por exemplo Projeto BYTE. Eles definem os temas, definem como é que querem apresentar, definem o que querem fazer e, portanto, aí eles têm o poder. Eles também não contam tudo o que vão fazer porque querem fazer coisas surpresa à professora. Aí eu percebo a vontade que eles têm de começar a controlar e de saírem um bocado do meu controlo.

PD: No meu caso, o professor delinea o que é para fazer e depois, mediante as sugestões, se vir que é interessante para o que eu estou a dar seguimos por aí, se não...

PC: É a maioria o professor, se já planeou alguma coisa, já tem certamente as atividades preparadas, mas, lá está, com o decorrer da aula, há sempre sugestões dos alunos e concordo com PE. Sei que em Projeto BYTE eles têm muito essa necessidade de serem por eles a definirem o que querem fazer. No primeiro período, eu defini temas, mas depois percebi que agora no segundo lhes tinha de dar essa liberdade de serem eles a escolherem os temas, o que iriam fazer, portanto, vamo-nos desviando agora e dando um bocadinho de poder para os alunos sentirem o que querem fazer.

PA: Sim, em Projeto BYTE, isso nota-se muito.

(Transcrição de gravação áudio - Atividade “Na minha sala de aula, quem faz o quê?”)

É de salientar que PE e PC, embora referindo o papel central do professor na sala de aula, fazem referência à existência da disciplina de Projeto BYTE na instituição, que apela a um papel ativo dos

alunos. Sendo uma disciplina com uma metodologia de projeto, os alunos trabalham em grupo, decidem o tema/problemática a explorar, como o querem fazer, com que recursos e como querem efetuar a sua apresentação à turma, assumindo o papel principal no processo de ensino/aprendizagem e contando com o professor apenas como um mediador. Esta reflexão leva-nos a pensar que o trabalho de projeto seria uma alternativa a outras formas de trabalho dos alunos, a implementar nas diversas disciplinas do currículo e não apenas numa disciplina de oferta complementar.

Quanto à escolha dos materiais para explorar os conteúdos, alguns formandos mostraram uma maior abertura, referindo que tanto eles como os seus alunos escolhem os materiais a usar nas aulas, tanto por ser uma porta para a criatividade dos mesmos, quando se trata de disciplinas mais práticas, como pela diversidade de recursos existente que pode tornar a aprendizagem mais apelativa. Por exemplo, PC referiu que, muitas vezes, os alunos sugerem o uso de aplicações interativas, pelo facto de trabalharem em sala de aula com *tablets*.

Relativamente à definição dos trabalhos de casa e à avaliação das aprendizagens, os seis assumiram que são eles quem realiza estas tarefas. Embora a reflexão se assuma como um dos papéis dos alunos numa pedagogia para a autonomia para a consciencialização do saber disciplinar e do processo de aprender (Vieira, 2010), assim que o debate enveredou pela capacidade de autoavaliação, foi evidente uma posição reticente face à prática autoavaliativa, por considerarem que os alunos não têm capacidade para refletir e avaliar criticamente o seu trabalho e que tanto o sobrevalorizam como desvalorizam:

Formadora: Quem é que faz a avaliação das aprendizagens?

PC: Normalmente, para a avaliação eles não têm tanta capacidade. Mesmo quando fazemos a autoavaliação, eles não têm muito essa capacidade... é algo que podemos trabalhar com eles – a capacidade de se autoavaliarem. Alguns conseguem ter, alguns dão a volta ao sistema, mas alguns não têm a capacidade de se autoavaliarem. Acho que é uma das coisas que se deve trabalhar bastante com eles, é essa questão de perceberem se estão a conseguir, se estão a corresponder e, portanto, não acho que eles tenham ainda maturidade...ainda não conseguem...

PC: Mesmo no 2.º ciclo não têm essa capacidade de avaliarem o trabalho que estão a fazer e quando o avaliam acho que fogem...

PB: É sempre por cima!

PC: É!

PE: Depende, depende! Há meninos que são muito críticos e que têm uma autoestima bastante baixa.

PD: Alguns até se avaliam muito por baixo.

PB: Mas eu, na minha área, depois tenho tendência de ir ver sempre as autoavaliações porque acho que é importante saber e é sempre muito por cima na minha disciplina. Na minha área, como eles acham que não há testes, então não se estuda, é sempre muito por cima. E eu estou constantemente a tentar ter este feedback "Vocês acham que a sala ficou bem arrumada?", "As regras foram cumpridas?", "Os trabalhos ficaram bem feitos?". Vou tentando que eles pensem, mas sou eu que vou puxando muito para que eles reflitam.

(Transcrição de gravação áudio - Atividade "Na minha sala de aula, quem faz o quê?")

Importa referir que, quando os professores falam da prática de autoavaliação, se referem, sobretudo, a momentos de final do período em que os alunos preenchem um questionário transversal às disciplinas, o que significa que tende a não existir uma prática regular de autoavaliação e que isso pode explicar as dificuldades dos alunos. PB acrescentou, contudo, que tenta promover nas suas disciplinas o pensamento crítico, através da análise individual com o aluno do seu trabalho e questionando-o se acha que está bem, se está contente com o resultado, o que poderia melhorar e como. Considera que, autonomamente, os alunos têm tendência a finalizar as tarefas e querer passar de imediato para a próxima, e que assim consegue levá-los a refletir e até a melhorar o seu desempenho.

Depois de termos chegado à conclusão de que os formandos assumiam o papel central nas suas aulas, decidi questionar se estariam dispostos a ceder ao aluno alguma daquelas responsabilidades. A resposta foi afirmativa, tendo sido referida a possibilidade de serem os alunos a definir o tema da aula e as estratégias de ensino. Ainda assim, demonstraram duas conceções que de algum modo colocariam limites a essa prática: a ideia de que o desenvolvimento da autonomia seria especialmente adequado em determinadas áreas do conhecimento, e com alunos mais crescidos, considerando que é mais difícil desenvolver a autonomia em alunos mais novos, nomeadamente, do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O *input* teórico foi essencial para desconstruir e clarificar algumas ideias pré-concebidas sobre uma pedagogia para a autonomia. Um dos registos do meu diário, escrito após a sessão 2, evidencia a minha reflexão sobre a postura dos formandos ao longo da sessão:

Ao longo da exposição teórica sobre a pedagogia para a autonomia, percebi que as conceções que os colegas tinham sobre este conceito se baseavam numa espécie de objetivo desejável embora inalcançável face às condicionantes do dia a dia. Que o viam como uma espécie de "tudo ou nada". Senti um certo "alívio" através dos seus sorrisos e olhares quando expliquei que, além de ser algo desenvolvido de forma contextualizada, tendo em conta a turma com que vão trabalhar, a autonomia é algo que deve ser desenvolvido gradualmente.

Acho que, de uma forma geral, todos os colegas se identificam com este tema e compreendem a importância do mesmo... Embora um dos formandos (...) tenha umas ideias mais conservadoras do ensino, é interessante a forma curiosa como reage ao que vai ouvindo e a forma interessada como ouve e partilha a sua opinião.

Outro formando mostrou-se um pouco mais cauteloso do que os restantes em relação ao desenvolvimento da autonomia com os seus alunos, por corresponderem a alunos mais novos e pelo impacto que as novas atividades possam causar nos encarregados de educação.

Acho que, neste momento e depois dos debates estabelecidos, os formandos já começam a ter uma ideia sobre o que querem trabalhar nas suas turmas. Partilharam a sua preocupação com o foco dos alunos, os conflitos existentes entre os mesmos aquando dos momentos de trabalho de grupo, a pouca autonomia de uns em comparação com outros na mesma turma (heterogeneidade), a desmotivação durante as aulas.

(8 de março de 2023, Diário de Investigação)

Ainda nesta fase inicial, os professores responderam a um questionário com o objetivo primordial de privilegiar mais uma vez a partilha de experiências e conceções sobre a prática pedagógica, sendo que alguns resultados foram depois abordados e discutidos em grupo, mais precisamente, na sessão 3. A Parte II do questionário focava-se em vivências pedagógicas dos docentes, tendo sido solicitado o relato de duas experiências pedagógicas, uma “gratificante” e outra “frustrante”.

Das respostas à questão “Descreva sucintamente uma prática pedagógica que tenha sido gratificante para si, explicando por que razões a considerou gratificante”, emergiram os seguintes fatores de satisfação: a reação dos alunos face às dinâmicas desenvolvidas; o uso de estratégias inovadoras; a colaboração profissional; e a correspondência à expectativa docente. No que concerne à reação dos alunos face às dinâmicas desenvolvidas, salientam o seu envolvimento, a motivação, entusiasmo e esforço no desenvolvimento das tarefas, o bom comportamento, o foco/atenção, iniciativa/independência na realização das atividades e reprodução das mesmas em contextos externos à escola. Estes sentimentos e atitudes, que revelam uma postura positiva face à escola e à aprendizagem, foram desenvolvidos e acentuados pelo recurso a estratégias de ensino inovadoras, como a implementação de trabalho de projeto, o ensino experimental e o jogo didático. PE realçou, ainda, um episódio de colaboração profissional com um professor de ensino especial que ajudou a criar e implementar estratégias direcionadas para dar resposta às necessidades de duas alunas com necessidades educativas especiais, levando assim à sua inclusão na turma e a uma progressão mais consolidada e satisfatória na aprendizagem. Os formandos referem, ainda, como gratificante, o facto de o decorrer da atividade corresponder às suas expectativas, levando-os a crer no progresso e sucesso do momento de aprendizagem, com a consolidação de conhecimentos e o alcance dos objetivos traçados para a aula, e com a satisfação das necessidades de cada aluno, indo-se ao encontro das especificidades do contexto e de cada criança.

Quando passamos para a questão “Descreva sucintamente uma prática pedagógica que tenha sido frustrante para si, explicando por que razões a considerou frustrante”, os formandos relataram de

situações que, de uma forma geral, despertaram em si sentimentos como decepção, frustração e constrangimento, e que se justificam pelos seguintes fatores: as características dos alunos/turma; limitações externas à sala de aula; e situações imprevistas que, quando ocorrem, por vezes são difíceis de contornar. PB reforçou o facto de haver, numa mesma turma, alunos com ritmos de trabalho muito díspares, pouco autónomos e inseguros, que fez com que não conseguissem cumprir a tarefa tal como solicitada. PC relatou uma situação em que a coordenação pedagógica de uma instituição onde trabalhara se apresentou como elemento limitador, levando à adoção de uma metodologia de aula expositiva, em detrimento da aula com ensino por descoberta inicialmente planeada, tendo assim desenvolvido um momento de ensino/aprendizagem pouco prazeroso para si e para os alunos envolvidos. PE descreveu um momento em que, devido a uma condicionante relacionada com a saúde de uma aluna, a progressão na aprendizagem não estava a decorrer como desejável e os resultados obtidos não iam ao encontro das expectativas dos encarregados de educação, criando desagrado e revolta contra PE. Três formandos evidenciaram situações imprevistas que foram difíceis de contornar, impossibilitando o cumprimento do plano inicialmente traçado para a aula: o desenvolvimento de uma atividade experimental que, mesmo tendo sido testada anteriormente, não teve os resultados esperados, levando a turma a não conseguir tirar o devido proveito da mesma e a reagir com decepção; a falha nos equipamentos tecnológicos e rede *internet*, que não permitiram desenvolver a aula previamente delineada; e, ainda, a necessidade de substituição de aulas de uma área que não a sua, criando desconforto e considerando que não conseguiu dar o seu melhor por não ser uma aula devidamente preparada e na área que habitualmente leciona.

Tendo por base a análise dos relatos dos professores, podemos efetuar um paralelismo com aquilo que a literatura nos diz sobre uma pedagogia para a autonomia, procurando perceber de que forma alguns aspetos das experiências consideradas gratificantes se aproximam dessa abordagem. Tomando como referência a proposta de Vieira (2006a) sobre os papéis do aluno numa pedagogia para a autonomia, apresentada no Quadro 7 do enquadramento teórico, podemos concluir que as experiências relatadas apresentam algumas práticas que favorecem a *experimentação* de estratégias de aprendizagem que envolvem iniciativa e tomada de decisão por parte dos alunos (por ex. através do trabalho de projeto e do ensino experimental), assim como a *negociação* (através do trabalho cooperativo), mas a *reflexão* (sobre os saberes disciplinares e o processo de aprendizagem) e a *regulação* da aprendizagem não são aspetos tão evidentes nos relatos. Em todo o caso, todos eles deixam transparecer uma preocupação com um ensino centrado no aluno e na qualidade da aprendizagem. Esta preocupação ficou também patente nas respostas a duas outras questões do questionário: “Como

descreveria o ‘professor ideal’?” e “Que aspeto(s) da sua prática gostaria de melhorar e porquê?”. As características apresentadas pelos formandos sobre o que para eles era o “professor ideal” podem ser agrupadas em três dimensões conforme o Quadro 24 – competências científico-pedagógicas, competências relacionais e características pessoais.

Quadro 24 - Características de um “professor ideal”

	Competências científico-pedagógicas	Competências relacionais	Características pessoais
PA	conhecimento dos conteúdos <i>soft skills</i> necessários à profissão	mente aberta à colaboração abertura aos alunos	vivências culturais vastas cultura geral apurada criatividade humildade generosidade paciência boa disposição
PB	reflexão focalização na aprendizagem	conhecimento de todos os alunos capacidade de adaptação aos alunos	
PC	conhecimento dos conteúdos experiência profissional abordagem didática eficaz	capacidade de despertar o interesse dos alunos apoio aos alunos trabalho em equipa abertura a sugestões e ao diálogo	paciência flexibilidade
PD	conhecimento dos conteúdos transmissão clara dos conteúdos		
PE	conhecimento dos conteúdos transmissão clara e desafiante dos conteúdos	capacidade de comunicação relação de empatia relação de partilha capacidade de despertar fascínio do conhecimento nos alunos	organização sensibilidade boa disposição empenho criatividade motivação
PF	competência profissional	capacidade de adaptação aos alunos relação de empatia atenção e sensibilidade à diversidade dos alunos	gosto pelo ensino determinação pragmatismo exigência

Nem todos os formandos referem aspetos que se enquadram nas três dimensões, havendo por isso uma valorização dispar no que concerne ao tipo de características apreciadas. Destaca-se, por

exemplo, PD, que, com uma visão mais conservadora do papel do docente, o assume como aquele que domina os conteúdos programáticos e os transmite de forma clara aos alunos. De um modo geral, as visões de um “professor ideal” apresentadas pelos formandos aproximam-se da imagem de um professor que acompanha os seus alunos, os desafia e lhes dá espaço para participarem ativamente na sua aprendizagem. É possível identificar traços de uma prática reflexiva e centrada nos alunos, na medida em que se considera o professor como alguém capaz de se adaptar, refletir, dialogar e trabalhar em equipa, que se dá a conhecer aos alunos e se interessa por conhecê-los, estando sensível às suas particularidades e estabelecendo com eles uma relação empática.

Quando questionados quanto aos aspetos que gostariam de melhorar nas suas práticas pedagógicas, os formandos mostraram o seu interesse em desenvolver experiências de colaboração pedagógica, nomeadamente, através da implementação de dinâmicas interdisciplinares e de aulas partilhadas. Referiram, ainda, o uso de estratégias e recursos inovadores que lhes permitissem aumentar o foco dos alunos e ter uma maior proximidade destes, o uso de materiais apelativos e ferramentas tecnológicas, e o desenvolvimento de projetos e trabalhos de grupo em sala de aula para a promoção de um ambiente educativo mais colaborativo. PE acrescentou que gostaria de desenvolver mais a sua empatia para com as dificuldades dos seus alunos, assim como para com as limitações dos próprios encarregados de educação no apoio ao processo de aprendizagem e crescimento dos seus educandos.

Considerando os aspetos de melhoria apresentados pelos formandos, não só é possível verificar que a maioria se enquadra em aspetos importantes de uma pedagogia para a autonomia, como também ajudam o professor a aproximar-se daquilo que consideram ser um “professor ideal”.

1.2. Perceções dos alunos

O questionário aos alunos dos seis professores procurava recolher perceções iniciais acerca das suas vivências da escola e dos papéis do professor e do aluno. Na turma do 2.º ano, composta por 25 alunos, as questões foram colocadas oralmente. Responderam ao questionário em papel 96 alunos dos 3.º, 4.º, 5.º e 6.º anos de escolaridade.

Na turma do 2.º ano, todos alunos referiram que gostavam de andar na escola e consideravam-se bons alunos. As respostas das restantes turmas foram também globalmente positivas, como se pode observar nas Tabelas 3 e 4, embora com alguns alunos a manifestar posições menos favoráveis.

Tabela 3 - Respostas por turma à questão “Gostas de andar na escola?”

<i>“Gostas de andar na escola?”</i>	3^a Ano <i>n=27</i>	4^a Ano <i>n=25</i>	5^a Ano <i>n=23</i>	6^a Ano <i>n=21</i>	Total <i>n=96</i>	
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Sim	26	23	21	19	89	92,7%
Não	1	2	2	2	7	7,3%

Tabela 4 - Respostas por turma à questão “Consideras-te um bom aluno?”

<i>“Consideras-te um bom aluno?”</i>	3^a Ano <i>n=27</i>	4^a Ano <i>n=25</i>	5^a Ano <i>n=23</i>	6^a Ano <i>n=21</i>	Total <i>n=96</i>	
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Sim	27	24	22	19	92	95,8%
Não	0	1	1	2	4	4,2%

Os alunos do 2.º ano associaram a escola a sentimentos como rotina, prazer e desafio. Os restantes apresentam perceções mais diversificadas (Tabela 5). Nesta questão, os alunos podiam seleccionar um ou mais os sentimentos para caracterizar a sua vivência escolar, de uma lista que continha sentimentos positivos e negativos opostos (por exemplo, prazer vs. sacrifício).

Tabela 5 - Sentimentos associados à escola por turma

<i>Sentimentos</i>	3^a Ano <i>f</i> <i>(n=27)</i>	4^a Ano <i>f</i> <i>(n=25)</i>	5^a Ano <i>f</i> <i>(n=23)</i>	6^a Ano <i>f</i> <i>(n=21)</i>	Total <i>f</i> <i>(n=337)</i>	Total <i>%</i> <i>(n=337)</i>
Desafio	25	20	20	16	81	24%
Rotina	20	21	19	20	80	23,7%
Prazer	23	21	17	7	68	20,2%
Partilha	23	17	11	13	63	18,7%
Aborrecimento	2	3	4	11	20	5,9%
Autoritarismo	0	4	2	5	11	3,3%
Sacrifício	2	2	1	4	9	2,7%
Desânimo	0	2	1	2	5	1,5%

A maioria das respostas associa a escola a desafio (24%), rotina (23,7%), prazer (20,2%) e partilha (18,7%), revelando sentimentos globalmente positivos que acabam por ir ao encontro da resposta afirmativa dada na questão 1 “Gostas de andar na escola?”. Verifica-se que os quatro sentimentos por

turma com maior número de respostas são os referidos anteriormente, à exceção da turma do 6.º ano que selecionou os sentimentos de rotina, desafio, partilha e aborrecimento. A turma do 6.º ano foi a que associou sentimentos negativos à escola com maior frequência, com um total de 22 respostas. Por sua vez, a turma do 3.º ano foi a que menos associou sentimentos negativos à escola (4 respostas). Este resultado parece sugerir que à medida que os alunos avançam na escolaridade, podem surgir sentimentos mais negativos relativamente à escola, o que se pode dever a diversos fatores, como a complexificação da aprendizagem, o surgimento de maiores dificuldades e um decréscimo de perceção de autoeficácia, exigindo uma atenção constante dos professores à motivação e envolvimento dos alunos, e à sua competência socioemocional e de regulação da aprendizagem, aspetos estes que podem ser trabalhados numa pedagogia centrada no aluno.

Após apresentar os resultados aos formandos na sessão 4 do CE, estes acharam curioso o facto de muitos alunos selecionarem os sentimentos “Desafio” e “Rotina” em simultâneo, interrogando-se se, possivelmente, os alunos consideram a escola uma rotina pelo facto de a frequentarem diariamente ou por considerarem que desenvolvem sempre o mesmo tipo de atividades. Abordando-os mais tarde sobre este aspeto, comprovaram que os alunos pensaram precisamente das duas formas quando consideraram o termo “Rotina”, ora por irem para a escola todos os dias, cumprirem com um horário e terem uma rotina diária, ora por considerarem que realizam o mesmo tipo de atividades em sala de aula e com recurso aos mesmos materiais (por ex. manuais, cadernos de atividades, caderno diário), o que aponta para a necessidade de diversificar as tarefas e recursos de aprendizagem como fator motivacional.

Não deixa de ser relevante verificar que 5,9% das respostas correspondem a aborrecimento, 3,3% a autoritarismo, 2,7% a sacrifício e 1,5% a desânimo. Os formandos questionaram-se sobre a razão destas respostas e, depois de abordadas as turmas sobre o assunto, concluíram que alguns alunos efetivamente não gostam da escola, outros têm preferência por determinadas áreas do saber, o que os leva a negligenciar outras, ou encontram-se muitas vezes desinteressados e desmotivados, desmotivação essa que aumenta quando se deparam com dificuldades na aprendizagem. Quanto ao autoritarismo, consideraram que está relacionado com a exigência relativa ao cumprimento de regras de conduta, dentro e fora da sala de aula, e ao cumprimento de tarefas propostas pelos docentes.

Relativamente à pergunta sobre quem faz o quê no processo de ensino/aprendizagem, o questionário apresentava sete tarefas pedagógicas e os alunos, pensando na sua experiência de aprendizagem anterior, tinham de pintar uma ou mais de três figuras por elas responsáveis: o professor, o aluno ou o professor e o aluno em conjunto. Esta questão prende-se diretamente com o papel do

professor e dos alunos na tomada de decisões pedagógicas, sendo um indicador de aproximação ou afastamento das vivências percebidas pelos alunos a uma pedagogia para a autonomia.

Os alunos do 2.º ano, questionados oralmente, consideraram que a maioria das tarefas apresentadas eram da responsabilidade do professor, ou do professor e do aluno em conjunto, nomeadamente na promoção do debate em sala de aula. As respostas dos 96 alunos do 3.º ao 6.º anos são apresentadas na Tabela 6, por ordem decrescente na coluna do professor.

Tabela 6 - Responsáveis pelas tarefas pedagógicas

Tarefas pedagógicas	Quem é responsável? (n=96)		
	<i>Professor</i>	<i>Aluno</i>	<i>Prof. e Aluno</i>
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>
Seleciona os conteúdos a aprender	90 93,8%	1 1,0%	5 5,2%
Define o trabalho de casa	89 92,7%	2 2,1%	5 5,2%
Escolhe as atividades para as aulas	74 77,1%	2 2,1%	20 20,8
Efetua a avaliação das aprendizagens	55 57,3%	5 5,2%	36 37,5%
Escolhe os materiais a usar nas aulas	32 33,3%	11 11,5%	53 55,2%
Promove o debate em sala de aula	26 27,1%	12 12,5%	58 60,4%
Procura solução para os problemas encontrados	23 24%	16 16,7%	57 59,3%

Podemos observar que a maioria dos alunos consideraram que o professor era o principal responsável no que concerne à seleção dos conteúdos a aprender (93,8%), à definição do trabalho de casa (92,7%), às atividades a realizar em sala de aula (77,1%) e à avaliação das aprendizagens (57,3%). Todavia, um número considerável de alunos considerou que os materiais a usar em sala de aula (55,2%), a promoção do debate em sala de aula (60,4%) e a procura de solução para os problemas encontrados (59,3%) eram da responsabilidade de ambos. Embora 37,5% dos alunos tenham considerado que a avaliação das aprendizagens é efetuada pelo professor e pelo aluno, crê-se que os alunos se referem aos momentos de autoavaliação como prática regular na instituição, desenvolvidos essencialmente no final de cada período letivo. Poucos foram os alunos que atribuíram alguma das tarefas à responsabilidade exclusiva do aluno, salientando-se a procura de soluções para os problemas encontrados (16,7%), a promoção do debate em sala de aula (12,5%) e a escolha dos materiais a usar nas aulas (11,5%). A

análise comparativa por ano de escolaridade revelou que não existiam diferenças assinaláveis nas percepções dos alunos quanto ao seu papel e dos seus professores, embora seja notório um aumento crescente da participação dos alunos na tomada de decisões em conjunto com o professor. A Tabela 7 apresenta os resultados comparativos percentuais da soma das respostas nas colunas do professor e do professor e aluno, ou seja, relativos às tarefas em que, na perspetiva dos alunos, eles participavam.

Tabela 7 - Resultados comparativos da soma de respostas nas colunas Aluno e Professor e Aluno

3^a Ano (n=189)	4^a Ano (n=175)	5^a Ano (n=161)	6^a Ano (n=147)
<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>
69	66	79	69
36,5%	37,7%	49%	46,9%

Através da Tabela 7, observa-se que as turmas do 3.º e 4.º anos apresentam valores próximos (36,5% e 37,7%), tal como as turmas do 5.º e 6.º anos (49% e 46,9%), evidenciando-se uma maior participação dos alunos no processo de aprendizagem nas turmas do 2.º ciclo. Este aspeto pode justificar-se pelo facto de a própria autonomia ser uma competência construída gradualmente e os docentes considerarem que os alunos detêm algumas estratégias e maturidade para assumirem um papel mais central no processo de aprendizagem. Ainda assim, salienta-se o facto de nenhum destes valores passar os 50%, reforçando-se o papel dominante do professor em sala de aula.

Cruzando as percepções dos alunos sobre os papéis pedagógicos com as percepções dos professores recolhidos na atividade formativa “*Na minha sala de aula... quem faz o quê?*”, apresentados anteriormente, é possível verificar que as respostas de ambos os grupos, de um modo geral, coincidem na atribuição de um papel central ao professor. Podemos concluir que a participação dos alunos na tomada de decisões era quase inexistente nalgumas dessas tarefas e moderada noutras, com alguma abertura à negociação com os alunos.

Em síntese, relativamente às percepções iniciais dos professores e dos seus alunos, podemos dizer que, embora os professores se identificassem com uma visão transformadora da educação e reconhecessem a necessidade crescente de os alunos assumirem cada vez mais um lugar central no processo ensino/aprendizagem e, por conseguinte, a necessidade de redefinirem o seu papel em sala de aula, estes ideais estavam ainda bastante distantes da realidade vivida, afastando-a de uma pedagogia para a autonomia. Apesar do receio em atribuir aos alunos o protagonismo desejado e alguma resistência

à visão re(ide)alista defendida por Jiménez Raya et al. (2007), e também do reconhecimento da existência de condicionalismos que podem limitar o trabalho pedagógico, os formandos mostraram-se sempre preocupados com a qualidade da aprendizagem e recetivos à promoção de um ensino mais centrado no aluno, revelando abertura a efetuar alterações na sua sala de aula.

2. Supervisão colaborativa das práticas pedagógicas

Um dos objetivos formativos do CE era fomentar processos de supervisão colaborativa no desenho, desenvolvimento e avaliação de experiências pedagógicas de investigação-ação centradas nos alunos. Neste ponto, documenta-se o papel supervisão colaborativa ao longo do CE, convocando dados recolhidos nas sessões de formação, no questionário inicial aos professores e na entrevista final. Embora o papel da supervisão colaborativa não se dissocie da análise das experiências pedagógicas desenvolvidas, decidiu-se apresentar essa análise no ponto seguinte, abordando aqui as conceções dos professores acerca da supervisão colaborativa e os seus processos de reflexão colaborativa sobre as práticas, com especial incidência nos ciclos de observação de aulas.

2.1. Supervisão colaborativa: o ponto de partida

Entendendo-se por “supervisão colaborativa” o processo em que dois ou mais professores interagem e colaboram no sentido de planejar, observar, analisar e rever a sua prática pedagógica, foi colocada a seguinte pergunta no questionário inicial: “Em que medida considera que a supervisão colaborativa pode ser útil para a compreensão e melhoria das suas práticas pedagógicas?”. Os formandos consideraram este processo útil para o desenvolvimento profissional, na medida em que desenvolve o seu pensamento reflexivo e crítico, a colaboração profissional e a sua abertura à mudança. Referiram, ainda, que a supervisão colaborativa permite o desenvolvimento de práticas com maior impacto junto dos alunos, dotando os docentes de estratégias e métodos de ensino diversificados, que otimizem o tempo de aprendizagem. Cita-se abaixo a resposta de PA, que ilustra a forma como vê a supervisão colaborativa:

A visão externa de alguém que tem vivências, padrões, ideias e ideologias diferentes da minha permite-me sair do meu campo de visão para tentar encontrar o outro, tendo sempre presente que não tenho que me anular para o

fazer. Esta perspectiva tem benefícios na vida dos alunos, que encontram um professor mais aberto a experiências distintas, e tem vantagens para a construção de carreira do professor, que se sente mais acompanhado.

(PA – Resposta ao questionário inicial)

Tal como a PA refere, a saída do seu campo de visão, a procura de diferentes perspetivas sobre a prática e a reflexão sobre a mesma foram aspetos valorizados pelos professores de um modo geral, frisando-se a “troca de ideias, experiências e vivências”, o “incitamento ao pensamento crítico” e a “possibilidade de planificar em conjunto, debater os objetivos, recursos, entre outros, com os nossos pares de forma estruturada”. PF contrapõe ainda a “mera observação” a um processo de coadjuvação como dinâmica de supervisão colaborativa. O uso da expressão “mera observação” refere-se não ao processo completo de um ciclo de observação, com o encontro pré e pós-observação, mas apenas ao momento de observação de aula, por ser o tipo de observação realizado na instituição. PF afirma o seguinte:

Se pensamos só na observação, o professor observador tem um papel totalmente passivo e a observação parece ter um cariz avaliativo. É um processo unidirecional. Por outro lado, na coadjuvação, ambos os professores adotam um papel ativo e podem ajudar-se mutuamente, enriquecendo o seu desempenho global.

(PF – Resposta ao questionário inicial)

Quando questionados sobre o processo de observação de aulas desenvolvido na instituição, os formandos expressaram, de um modo geral, alguma insatisfação com a forma como este é desenvolvido, considerando que tem um contributo limitado para a compreensão ou melhoria das suas práticas pedagógicas. Torna-se essencial relembrar a forma como este processo de observação de aulas está organizado: os professores de quadro da instituição têm de efetuar uma observação por semana a qualquer professor que lá leciona, com uma duração mínima de trinta minutos, preenchendo uma grelha de observação pré-definida e enviando mensalmente todos os registos de observação para a direção pedagógica. Dos seis formandos do CE, dois não integravam o sistema de observação de aulas da instituição, pelo que não eram professores observadores, mas podiam ser observados. Os outros quatro formandos tinham obrigatoriamente de efetuar a observação de aulas e podiam também ser observados.

Apenas um formando, dos que não integrava o sistema de observação de aulas, mencionou que a única vantagem que ele apresenta é a possibilidade de o professor observador recolher dados durante a aula para mais tarde delinear as suas estratégias com vista a um melhor rendimento e desempenho

dos alunos. Os restantes formandos referiram-se à observação de aulas como um processo “fechado”, na medida em que não existe uma reflexão conjunta ou *feedback* por parte do professor observador, e também descontextualizado e possivelmente desadequado, devido ao facto de o professor observar apenas um momento da aula, sem conhecer os objetivos do professor ou o motivo da adoção de determinadas estratégias, e sem saber o que aconteceu em aulas anteriores e o que se seguirá à aula observada. Acrescentaram ainda que, não havendo um momento de partilha após a observação, raramente chegam a saber que sugestões de melhoria foram dadas e partilhadas com a direção pedagógica, perdendo-se assim oportunidades de melhoria das práticas. Esta partilha surge apenas quando, por vezes, se voltam a cruzar e se questionam. Alertaram também para o facto de, aquando da observação de colegas que não pertencem ao quadro da instituição, estes não terem conhecimento da grelha e dos parâmetros avaliativos lá contemplados.

Deste modo, os formandos tendiam a ver o processo de observação de aulas como um procedimento de caráter avaliativo sem efeitos na sua prática pedagógica, destacando a ausência de foco durante as observações e a entrada no processo de observação com um “olhar de ignorância”, uma vez que, devido à falta de planeamento, não se sabe o que se vai observar, nem o que se quer observar e porquê. Assim, a observação de aulas, vista por Reis (2011) como um processo formativo de interação profissional, surge aqui como uma prática isolada que não provoca movimentos de transformação nas práticas ou nos seus agentes. PE recorre à metáfora “É uma espécie de monólogo, metaforicamente, diria um Sermão de Santo António aos Peixes”, por efetivamente não se verificar um trabalho em equipa e a visão da prática ser unilateral, não havendo momentos de reflexão e partilha de perspetivas. Tal como num monólogo existe uma única voz, aqui essa voz é a do professor observador, sem um interlocutor concreto.

2.2. Observação interpares: uma nova experiência

O CE proporcionou aos formandos uma nova experiência da observação interpares, mais planeada, mais intencional e mais dialógica. Após o *input* teórico sobre a supervisão colaborativa e a observação de aulas, foram levados a desenvolver, num momento inicial, uma experiência de observação interpares para experienciarem o ciclo de observação na íntegra, com momentos de pré e pós-observação de aulas. Posteriormente, realizaram três ciclos de observação usando grelhas com parâmetros de uma pedagogia para a autonomia (anexos 14 e 15), integrados no desenvolvimento colaborativo de experiências pedagógicas. Estas experiências desenrolaram-se ao longo do CE, mais precisamente, da

sessão 3 à sessão 9. Aquando da conclusão de cada um dos ciclos de observação, os formandos refletiram sobre os aspetos positivos e constrangimentos do ciclo de observação realizado, assim como sobre os aspetos de melhoria para ações futuras. Após o CE e com uma visão mais ampla e aprofundada, refletiram acerca das experiências de supervisão colaborativa desenvolvidas e do impacto das mesmas no seu desenvolvimento profissional.

Concluída a primeira experiência de observação interpares, na sessão 4 do CE, através da atividade “Eu reflito, tu refletas, juntos refletimos!”, os formandos tiveram, com o seu par, de registar aspetos positivos, constrangimentos sentidos, ideias/sugestões para ações futuras e sentimentos emergentes ao longo do ciclo de observação.

Quanto aos aspetos positivos da experiência, salientaram o facto de o processo ter contado com uma visão mais focada do professor observador devido ao conhecimento prévio e ao planeamento do processo de observação de aulas com um propósito, respeitando-se cada uma das suas etapas e a possibilidade de diálogo e partilha de sugestões entre docentes, havendo o contributo de ambos para a prática educativa desenvolvida.

O principal constrangimento sentido foi a dificuldade em conciliar os horários para efetuar a observação. Um dos pares mencionou ainda que, devido a uma situação emergente na instituição à qual teve de dar resposta, lhe foi impossível estar presente durante toda a aula, o que condicionou, em parte, a sua interpretação acerca da mesma. Um dos formandos referiu que na estratégia adotada para a exploração de um conteúdo um pouco mais complexo, os alunos mostraram dificuldades e houve a necessidade de alterar o plano inicial, não se conseguindo cumprir o previsto para a aula. Um outro par mencionou o facto de serem docentes de áreas distintas e terem sentido uma certa dificuldade em efetuar sugestões de melhoria, o que pode ser uma limitação da observação em equipas multidisciplinares, na medida em que o modo de ensinar não é independente do que se ensina:

PB: Nós somos de áreas muito diferentes e se, por um lado, foi bom porque houve sempre coisas que eu disse “eu gostei muito de ouvir isto na tua aula”, por outro lado, aqui, naquele aspeto de “deverias fazer, neste conteúdo...” é complicado porque eu não domino os conteúdos ou mesmo a sugestão de uma atividade ou um recurso. Acho que se fosse a minha área conseguia, por exemplo, “Podias ter pegado neste recurso que eu conheço que é espetacular”. Senti essa incapacidade de conseguir poder ajudar a colega nesse sentido. Não quer dizer que não possa ajudar noutras coisas, claro que na parte pedagógica conseguimos sempre alguma coisa, mas gostava de poder estimular noutros sentidos. Numa área que não era a minha foi mais difícil.

(Transcrição de gravação áudio – Reflexão em contexto de CE)

Relativamente a aspetos a ter em atenção em ações futuras, um dos pares referiu que seria interessante continuar a planear as suas atuações em conjunto e de forma mais estruturada, e criar instrumentos de regulação das aprendizagens que possam combater quebras de ritmo do trabalho nas suas aulas, pelo facto de os alunos terem dificuldade em compreender e cumprir as indicações dadas para a realização de uma tarefa. Outro par mencionou que, no futuro, gostaria de combinar com mais tempo a atividade a ser observada, uma vez que nesta situação os formandos tiveram apenas uma semana para a implementação da experiência de observação interpares. Consideraram também a hipótese de, no futuro, criarem uma grelha de observação de aulas direcionada para a atividade a desenvolver, ou seja, mais focalizada no tipo de tarefa. Esta é uma sugestão relevante, que permitiria uma observação mais focada na natureza específica de diferentes tarefas e nos diversos processos de aprendizagem que mobilizam. O terceiro par de formandos frisou a necessidade de, em ações futuras, haver um maior cuidado na análise de disponibilidade horária e dar continuidade a um trabalho de cooperação na realização das experiências.

Os formandos usaram emojis para expressar os sentimentos emergentes desde a proposta da experiência de observação até à conclusão da mesma, tendo indicado os seguintes: susto, preocupação, contentamento, conforto e maravilha. Os sentimentos de susto e preocupação foram justificados pela dificuldade sentida em conciliar horários para a realização da observação interpares e pelo facto de, num dos grupos, essa observação ter sido interrompida por uma situação imprevista.

PE: O facto de conciliar horários foi mesmo muito difícil. Só hoje de manhã consegui ver a aula de PD porque ou não está em horário de aula, ou então estou eu a dar aulas. A nossa sensação inicial foi com este emoji [susto] por causa do planeamento. “O que é que vamos fazer e quando é que nos vamos ver um ao outro? Não vamos conseguir, não vai ser possível”. Depois, durante o processo, eu senti-me extremamente confortável com PD nas aulas a observar, não houve constrangimento nenhum. E, no final, deu para perceber que correu tudo bem, conseguimos! Não foi assim tão fácil quanto isso, mas no final acho que correu bem.

(Transcrição de gravação áudio – Reflexão em contexto de CE)

Os sentimentos de contentamento e de conforto deveram-se à forma como os formandos se sentiram pela presença de um colega em sala de aula e pela partilha de ideias. O sentimento de maravilha surgiu em todos os pares por estes terem apreciado a experiência de observação interpares e estarem curiosos e otimistas em relação às próximas experiências, tendo um dos pares dito: “vemos coisas boas a acontecer no futuro” (Excerto de gravação áudio da atividade).

Em suma, esta primeira experiência do ciclo de observação foi ao encontro do que os professores gostariam que a observação interpares fosse, afastando-se das suas vivências anteriores numa direção que consideraram mais favorável à colaboração, à reflexão e à mudança de práticas.

Depois de implementada a primeira experiência de ensino voltada para a promoção da autonomia dos alunos, na sessão 5 do CE, os formandos foram mais uma vez levados a refletir sobre o desenvolvimento do ciclo de observação interpares, tendo de salientar novamente os aspetos positivos, os constrangimentos sentidos e sugestões para ações futuras. Nesta reflexão, centraram a sua atenção, essencialmente, na forma como os alunos rececionaram a experiência de uma pedagogia para a autonomia, o que sinaliza o seu foco nos alunos e na aprendizagem. No que concerne ao processo de supervisão colaborativa, voltaram a referir a dificuldade em conciliar horários como um dos constrangimentos sentidos e o facto de, por vezes, surgirem situações imprevistas que colocam em causa o decorrer do processo de observação de aulas. Um dos pares acrescentou que o facto de este segundo ciclo de observação ter incidido numa atividade que fora planeada em conjunto ajudou a que se sentissem mais expectantes e envolvidos na mesma durante a sua implementação.

Seguiu-se o desenho colaborativo, por áreas disciplinares, de duas experiências de investigação-ação a implementar em sala de aula, com a finalidade de explorar um ensino centrado no aluno e promotor da sua autonomia, com o desenvolvimento de mais dois ciclos de observação de aulas, sendo que entre um ciclo e outro houve um momento para a habitual reflexão conjunta sobre aspetos positivos, constrangimentos e delineamento de ações futuras. Para colmatar o problema da conciliação de horários, procurei reagrupar os formandos de uma forma que o minimizasse ao máximo, garantindo que todos seriam observadores e observados. Assim, em vez de trabalharem em duplas, havendo a obrigatoriedade de uma observação mútua (por ex., PA observa PB e PB observa PA), passaram a trabalhar em trios, sendo que bastava um professor ser observado por outro (por ex. PA observa PB ou PC, PB observa PA ou PC e PC observa PA ou PB). Esta medida facilitou, efetivamente, o processo de observação de aulas ao alargar as hipóteses de conciliação de horários.

Durante os momentos de partilha e reflexão conjunta, sentiu-se uma grande abertura e à-vontade por parte dos formandos em descrever o que desenvolveram em sala de aula, justificar as suas opções, assim como em partilhar perspetivas e interpretações da forma como os seus alunos reagiram às atividades propostas. Notou-se também uma grande curiosidade em compreender efetivamente as práticas desenvolvidas pelos colegas, questioná-las e dar sugestões de melhoria. Relativamente a aspetos positivos da observação interpares, evidencia-se essencialmente o acompanhamento do trabalho do colega, que permite analisar a evolução da postura dos alunos ao longo das experiências, o acesso a

uma visão externa sobre a aula desenvolvida, através da reflexão e confronto de perspetivas e da partilha de sugestões, por considerarem que quem está de fora vê e sente de forma diferente. No que concerne aos constrangimentos da observação interpares, salienta-se o facto de os professores se sentirem frustrados por terem de efetuar, por vezes, ajustes à planificação traçada previamente para a aula em que seriam observados pelo seu par, por necessidade de se finalizar alguma tarefa da aula anterior ou por alteração do espaço em que a aula iria decorrer. Embora o constrangimento da conciliação de horários levantado anteriormente tenha sido, em parte, resolvido com a formação de trios de observação em vez de duplas, abordou-se ainda assim o reduzido tempo disponível para a realização das observações, dificultando por vezes a observação da totalidade da experiência aquando da existência de atrasos no início da aula ou durante a própria atividade, quando os alunos têm necessidade de mais tempo para o cumprimento das tarefas apresentadas.

Atendendo aos registos das grelhas de observação preenchidas pelos professores observadores e observados e aos momentos de reflexão em contexto de CE, verifica-se que, de um modo geral, cada par efetuou sugestões semelhantes para ações futuras e diretamente relacionadas com as experiências desenvolvidas, não tendo surgido nenhuma sugestão destinada ao próprio processo de observação interpares, por se considerar que o principal constrangimento – tempo reduzido disponível para a observação interpares – dependia da organização do horário de cada docente. Relativamente às atividades desenvolvidas, os formandos reconheceram a necessidade de, no futuro, aquando do momento de planificação, se procurar adotar estratégias mais eficazes para a gestão do tempo de execução das tarefas propostas, estratégias para uma divisão mais equilibrada de tarefas e de participação em momentos de debate e de trabalho de grupo, estratégias para a mediação de conflitos em trabalhos de pares e grupo, a criação de grupos de trabalho com mais elementos para fomentar uma maior partilha de ideias, a criação de esquemas iniciais por parte dos docentes para orientar o trabalho dos alunos, levando-os posteriormente à tomada de decisão autónoma e reduzindo a relação de dependência aluno/professor, e a promoção da autorregulação das aprendizagens por parte dos alunos.

Apesar de os professores não estarem habituados, antes do CE, a realizar observações de natureza reflexiva e colaborativa, mostraram-se sempre abertos à reflexão, à partilha e à crítica construtiva, e curiosos para saber como tinham decorrido as experiências uns dos outros, o que mostra o seu interesse por este tipo de prática no seu desenvolvimento profissional.

2.3. Supervisão colaborativa: o ponto de chegada

Finalizado o CE, na entrevista, os formandos realizaram uma reflexão mais abrangente sobre as práticas de supervisão colaborativa desenvolvidas.

Quando questionados sobre a importância que atribuíram à observação interpares, todos reconheceram a relevância deste processo para a melhoria das práticas, considerando muito enriquecedor o facto de terem acesso a uma perspetiva externa, que através da partilha, do diálogo e da reflexão conjunta, os ajudou a questionar as suas práticas, a desconstruir algumas crenças e ideias pré-concebidas, e a melhorar essas práticas:

Eu acho que é muito importante porque nós estamos a fazer uma atividade e, às vezes, estamos centrados em que eles [os alunos] percebam, enquanto se nós estivermos a observar, há coisas que vemos e temos uma interpretação diferente de quem está a fazer. Eu acho que é muito importante, porque depois também na parte da discussão, há sempre uma ou outra opinião que nos ajuda a ver se estamos a fazer as coisas bem, se não estamos. Se calhar, estamos a pensar que se está a ir por um bom caminho e não, se fizéssemos de outra maneira, possivelmente, resultaria melhor. Acho que é muito importante!

(PD – entrevista final)

O facto de a observação ser planeada e estruturada, com o primeiro momento de construção colaborativa da experiência, o momento de observação e o encontro pós-observação para a reflexão, a interpretação dos acontecimentos e o debate de perspetivas, ajudou a que ambos os professores, tanto o observado como o observador, saíssem beneficiados, havendo um crescimento profissional mútuo.

Acho que é fundamental para que todos sejam ... “beneficiados”, não sei se é a palavra mais ajustada, mas que haja aqui um crescimento entre todos, quer daquele que está a ser observado, quer do observador. Pronto, acho que foi bem conseguido! Acho que esta partilha e o facto de podermos, não é apontar erros, mas apontar algumas fragilidades, coisas que não tenham corrido bem, dar opinião sobre o que é que poderíamos ter mudado, o que é que o colega podia ter mudado foi fundamental... Foi fundamental a reflexão e a partilha, sem dúvida alguma.

(PC – entrevista final)

Os formandos referem ainda, como aspeto que consideraram interessante, o facto de terem realizado observações com professores de outras disciplinas, pelo levantamento de questões em relação a aspetos de que não estavam à espera. Recorda-se que, num momento inicial, esta prática de observação num grupo multidisciplinar fora vista como um potencial constrangimento, mas reconheceu-se também as suas potencialidades:

O facto também de ser de outra disciplina também é interessante, porque vai-nos apontar sempre coisas que nós se calhar não estamos assim a contar ou a ver ou atentos e há sempre essa visão. A reflexão a seguir é fundamental. Mesmo para o que corre bem, há sempre aquele apoio... “Olha, correu bem porque fizeste isto, eu gostei daquilo!”. Então penso: “Ok, então isto funciona!”. E para o que não correu tão bem: “Se calhar experimenta fazer isto ou...”. Há estratégias que surgem depois da atividade e que são mesmo, mesmo importantes para nós repensarmos para a próxima intervenção e que nos vão ajudar. Acho mesmo importante! Às vezes um bocadinho a quente, porque saímos dali diretos para a sala. Não é mau de todo! Também porque nós não tínhamos tanto tempo para falar antes da sessão, de estarmos todos juntos, mas acho mesmo importante essa parte da reflexão e de termos alguém em sala de aula connosco, que faz parte... acho que é uma equipa, senti que era uma equipa!

(PB – entrevista final)

A reflexão foi vista como forma de questionar a prática sob perspetivas distintas, de partilhar inquietações sentidas e sugestões para atuações futuras, quer a nível de estratégias como de recursos, e de desenvolver a entreajuda entre docentes. O processo de reflexão sobre as práticas foi muito apreciado pelos formandos, tendo sido dada importância tanto aos momentos de reflexão pós-observação, como aos momentos de partilha e reflexão nas sessões conjuntas, como ilustram os seguintes testemunhos da entrevista final:

Nós temos a nossa visão, porque já temos as coisas criadas... Já pré-concebemos aquilo, já sabemos como é que as coisas vão funcionar, está tudo delineado, mas quem está por fora não tem esse conhecimento... tem, mas não tão pormenorizado, então está atento a outras situações que possam daí surgir. Portanto, o processo de observação interpares é fundamental e ajuda-nos a ter outra perceção daquilo que foi feito. Numa próxima atividade, numa outra oportunidade, conseguiremos ajustar “O que correu bem, será que vamos manter? OK, poderá ser, mas e aquilo que não correu tão bem?... Se calhar, adotar outra estratégia”, e discutir essas estratégias entre pares.

(PC – entrevista final)

Também foi muito importante fazermos esta reflexão conjunta porque quando estávamos em grupo, os colegas que não tinham visto a aula levantavam algumas questões, e isso também era importante. Importante para nós explicarmos melhor as coisas, tanto eu como o outro colega: eu que tinha estado a dinamizar e o colega que tinha estado a observar. Depois surgiam dúvidas: “Mas fizeste assim? E como é que era a tabela? E como é que eram as imagens?”. E isso também nos levava a questionar. Para nós parecia evidente porque estávamos ali, estávamos em sala de aula e o facto de termos de verbalizar e surgirem perguntas de quem esteve totalmente por fora, parece que temos dois patamares: temos o patamar do professor que está de fora, mas vai ver aula, e depois temos o patamar seguinte, que é o professor que nem foi ver a aula e também está por fora, que era o restante do grupo. Portanto, acho que de facto até temos aqui três patamares: eu totalmente envolvida, o professor que foi observar,

que estava semi-envolvido, e o resto do grupo que estava totalmente por fora, mas acabava por se envolver. Então, são três perspectivas diferentes e que são importantes!

(PA – entrevista final)

Os formandos consideraram que este processo levou à inovação das práticas, enriquecendo-as, e que promoveu a aproximação docente, ajudando assim a combater o isolamento profissional que pudesse existir na instituição. Reforça-se aqui a ideia de que a “ação” deve sempre surgir em conjunto e em equilíbrio com a “reflexão” como estratégia colaborativa de melhoria das práticas (Soares, 1995). PC e PF reconheceram também a importância dos momentos de reflexão que levaram a cabo com os seus alunos, permitindo-lhes o desenvolvimento da sua capacidade de analisar e avaliar o trabalho que desenvolveram e os aspetos a melhorar. Estes momentos possibilitaram-lhes compreender se estavam a atingir os objetivos inicialmente traçados para as suas intervenções pedagógicas e, caso não estivessem, que futuras direções poderiam adotar.

Com os pares essencialmente, com os pares acho que foi uma mais-valia, mas com a turma também. Acho que refletir com eles, levá-los a pensar, primeiro ajuda muito na questão da sua própria autonomia, de eles conseguirem refletir, mas também a mim como professora, perceber se atingi os objetivos que quero ou não.

(PF – entrevista final)

Uma dimensão central dos processos de supervisão das experiências de investigação-ação foi a recolha de evidências por parte do professor e a sua análise crítica para a compreensão dos efeitos da sua ação e para a construção de um novo plano (Coutinho et al., 2009; Cardoso, 2014). Ao longo dos ciclos de investigação-ação implementados, os formandos foram recolhendo evidências que lhes permitiram delinear ações futuras de forma mais estruturada e conforme os interesses e necessidades da turma. Esta recolha de evidências foi efetuada através das grelhas de observação preenchidas pelos professores observado e observador, fotografias, tabelas de autoavaliação dos alunos, trabalhos realizados e momentos de diálogo com os alunos sobre as atividades realizadas, com a colocação de questões como “Gostaram? O que acharam da atividade? Sentiram dificuldades?”. Durante a entrevista, todos os formandos consideraram a recolha de evidências muito importante para uma melhor análise e reflexão, individual e em conjunto com outros professores, sobre a prática pedagógica, referindo que lhes permitiu desenvolver um olhar mais focado para a prática e respetivos objetivos e, por consequente, delinear estratégias que possibilitassem melhorar as intervenções futuras. Atentemos aos testemunhos de dois docentes relativamente a este aspeto:

Recolhi fotografias, tabelas de validação das aprendizagens, preenchi tabelas com eles. Tudo isso ajudou-me depois a pensar em como é que vamos fazer as coisas na próxima aula e a parar, que é uma coisa que normalmente nós não fazemos no dia a dia, não é? Nós não fazemos isto em todas as aulas, nem em todas as atividades. Depois conseguimos ver as coisas de forma diferente. Quanto mais pensamos, melhor corre depois, na vez seguinte.

(PA – entrevista final)

O facto de termos um propósito e as coisas tornarem-se realmente mais efetivas, porque se se faz uma coisa com um propósito, um objetivo, e sabes que a seguir vais ter que observar o que aconteceu e até discutir o que aconteceu, dá um sentido completo ao ciclo, não é? Preparas, aplicas, observas e analisas. Vais tirar uma conclusão sobre isso! “Pretendo implementar novamente, vou reformular, vou melhorar ou vou alterar...”. Só a partir desse momento em que tu consegues ter essa perspetiva... Se recolheste informação... se não recolheste informação nenhuma, não serviu para nada, não sei... para passar o tempo, certo?

(PE –entrevista final)

Ao envolver estes docentes em práticas de supervisão colaborativa que não haviam experienciado até então, colocando-os no papel de professores investigadores da sua própria prática, sente-se uma mudança na sua forma de atuação e naquilo que valorizam, essencialmente no que concerne à sua atuação como professores. Tal atuação enquadra-se agora num modelo cíclico continuado em que se planeia, implementa, observa, reflete e analisa a prática (Cardoso, 2014).

Enquanto profissionais, os formandos reconheceram a pertinência do desenvolvimento de experiências de supervisão pedagógica, considerando que o facto de refletirem sobre os problemas pedagógicos sob perspetivas distintas os leva a querer inovar e melhorar as práticas educativas. A implementação de processos de supervisão colaborativa desenvolveu a sua capacidade de trabalhar em equipa, ajudando-os a combater o isolamento docente, despertando neles sentimentos como tranquilidade, segurança e confiança no trabalho que desenvolvem:

Percebermos que, se calhar, não estamos a fazer as coisas assim tão mal, até porque partilhamos e validam aquilo que nós estamos a fazer. Porque às vezes temos essas dúvidas, não é? Somos professores, temos essas inseguranças. Se calhar, “olha, não estou a fazer assim tão bem, não estou a conseguir chegar lá”, mas a verdade é que depois, quando alguém vê o nosso trabalho, afinal de contas, correu bem e podemos conversar. Acima de tudo, acho que é podermos partilhar com colegas que estão na mesma instituição connosco e que, às vezes, nós não fazemos a mínima ideia do que é que se está a passar na sala dos outros e, com estas experiências, conseguimos ficar a ter uma ideia e até trazer ideias para a nossa sala.

(PE – entrevista final)

Mostrar uma perspetiva mais positiva, que é sempre mais positiva para quem está fora, foi bom. Deu-me algum alento, portanto, sentimo-nos menos... eu profissionalmente senti-me mais acompanhada porque não é uma questão de vigiar, é uma questão de acompanhar, portanto, senti-me acompanhada. Senti que evolui porque refleti mais acerca daquilo que estava a fazer. As coisas foram mais tranquilas. E também a parte de conhecer os meus alunos fora daquele contexto que era um bocadinho mais controlado por mim também foi importante profissionalmente para eu me libertar de algumas amarras.

(PA – entrevista final)

No final da implementação dos processos de supervisão colaborativa, aquando da entrevista final aos docentes, os formandos voltaram a refletir sobre os processos de observação, estabelecendo uma comparação entre o sistema de observação de aulas desenvolvido anteriormente na instituição e o processo de supervisão colaborativa que experienciaram (Quadro 25). Embora possamos dizer que ambos constituem processos de supervisão pedagógica, apresentam características muito distintas, nomeadamente quanto ao seu potencial para o desenvolvimento profissional e a inovação pedagógica.

Quadro 25 - Diferenças entre processos de supervisão pedagógica (Entrevista final aos docentes)

Observação de aulas antes do CE	Supervisão colaborativa durante o CE
Processo não planeado	Processo devidamente planeado, estruturado e reflexivo
Processo fechado	Planificação colaborativa de experiências a observar
Ausência de feedback/espço para reflexão posterior	Antecipação de problemas antes da implementação
Ausência de impacto positivo na prática pedagógica	Processo de observação focado nas experiências
Ausência de benefícios/utilidade para os intervenientes	Reflexão conjunta/feedback contínuo/partilha
Feedback tardio por parte da direção pedagógica sobre o desempenho docente	Surgimento de sugestões de melhoria
Dinâmica constrangedora	Processo de aprendizagem para todos os intervenientes
	Envolvência de todos os intervenientes
	Processo produtivo, com sentido

Como podemos concluir, os formandos salientam diferenças entre ambos os processos de supervisão pedagógica, tendo evidenciado novamente o carácter avaliativo do sistema de observação de aulas implementado até ao início do CE e o carácter colaborativo, reflexivo e construtivo do processo instituído no âmbito da formação. Vejamos um testemunho:

Esse feedback é contínuo, é constante. Eu própria acho que faço parte do *feedback* porque a conversa não é só de um lado, nós falamos sobre o que aconteceu e damos algumas ideias daquilo que vimos e do que é que podemos como professor exterior ajudar ou criar alguma estratégia... Portanto, é totalmente diferente!"

(PB – entrevista final)

Foi salientado mais uma vez o ciclo de observação como um processo estruturado em três fases com objetivos distintos que exige que os professores se reúnam “forçosamente para analisar, para discutir, para partilhar” (PE – entrevista final) e que, embora mais trabalhoso e exigente do que o instituído até então na escola, foi considerado como uma mais-valia por ser mais produtivo e significativo para o desenvolvimento profissional. Por considerarem este processo uma mais-valia para o desenvolvimento de uma comunidade educativa na instituição e a promoção de melhorias na prática pedagógica, os formandos mostraram interesse em propor uma alteração ao processo de supervisão pedagógica habitual da instituição, aproximando-o do que foi desenvolvido ao longo do CE. Este parece ser um sinal claro da valorização da supervisão colaborativa na construção de escolas reflexivas, em que os princípios da indagação, reflexão e colaboração se alinham com vista à compreensão do contexto, criação de conhecimento e a transformação das práticas educativas (Alarcão, 2001).

Em síntese, as práticas de supervisão colaborativa desenvolvidas com base em ciclos de observação foram bastante valorizadas pelos formandos, tendo sido consideradas essenciais ao desenvolvimento profissional reflexivo, devido à colaboração e entreajuda promovidas, potenciadoras da renovação e transformação das práticas educativas. Os momentos de partilha e reflexão proporcionados permitiram aos formandos refletir conjuntamente sobre as práticas, questioná-las, criar oportunidades de atuação, experimentar novas estratégias, justificar as opções pedagógicas adotadas, dar e receber sugestões dos seus pares. Todo este processo mostrou ser facilitador da inovação das práticas pedagógicas e do combate ao isolamento profissional, promovendo a aproximação dos participantes e o seu sentido de confiança na renovação prática profissional. Os professores valorizaram, ainda, a recolha de evidências ao longo da implementação das experiências pedagógicas por si desenvolvidas, por lhes permitir investigar mais aprofundadamente as suas práticas e estruturar de forma mais adequada as ações futuras, ajustando-as às necessidades e interesses da turma. Identificaram uma distinção clara entre o sistema de supervisão da instituição, que consideraram ter um pendor avaliativo e poucos efeitos no seu crescimento profissional, e o novo processo experienciado, mais colaborativo e reflexivo, manifestando o desejo de alterar o primeiro no sentido de se promover a colaboração e a reflexão ao serviço da inovação das práticas pedagógicas e do desenvolvimento profissional dos docentes.

3. Renovação das práticas pedagógicas

A supervisão colaborativa visava a renovação das práticas pedagógicas dos professores, tornando-as mais centradas nos alunos. Para esse efeito, foram desenhadas, desenvolvidas, avaliadas e narradas experiências de investigação-ação de pequena escala. Neste ponto, são apresentados alguns traços principais das experiências realizadas, assim como a sua opinião e a opinião dos seus alunos sobre essas experiências. Serão apresentados dados recolhidos nos portefólios dos formandos, nas sessões de formação, na entrevista final aos formandos e no questionário e entrevista finais aos alunos.

3.1 As experiências pedagógicas dos professores

No desenho colaborativo de experiências pedagógicas centradas nos alunos, os formandos usaram um guião de apoio (anexo 9) posteriormente incluído no seu portefólio, tendo também descrito essas experiências. Foram realizadas dezoito experiências, três por professor. Segue-se uma apresentação sumária das experiências de cada um dos professores, com base nos registos dos seus portefólios e nas partilhas realizadas nas sessões de formação, que foram audiogravadas.

Experiências pedagógicas de PA

O Quadro 26 apresenta os objetivos definidos por PA para as suas experiências pedagógicas.

Quadro 26 - Objetivos das experiências pedagógicas (PA)

<i>Objetivos das experiências pedagógicas</i>		
<i>“Dita e corrige!”</i>	<i>“Trabalhar as fábulas!”</i>	<i>“Desenho colaborativo”</i>
Promover o trabalho em pares	Promover o trabalho de grupo	Promover o trabalho em pares
Desenvolver a capacidade de corrigir o colega	Interpretar autonomamente uma fábula	Ampliar conhecimentos sobre as questões idiomáticas
Aceitar a opinião/correção do colega	Criar um conjunto de questões sobre a fábula lida	Desenvolver a capacidade de o aluno apresentar o seu trabalho à turma, justificando as suas escolhas
	Desenvolver a capacidade de dramatização da história lida	Promover a capacidade de autorregulação das aprendizagens

PA desenvolveu as suas experiências pedagógicas tendo por base problemas detetados em sala de aula, pretendendo diversificar estratégias de ensino e promover o trabalho colaborativo e a autonomia dos alunos. PA caracteriza a turma como um grupo muito interessado, participativo e curioso, com dificuldades na gestão do trabalho de grupo, essencialmente, ao nível das interações que este implica.

A primeira experiência pedagógica que implementou, “Dita e corrige!”, consistiu num trabalho de pares em que os alunos selecionaram, a partir de um texto, algumas palavras, de seguida ditaram-nas ao colega e depois escreveram as palavras que o colega lhes ditou. Por fim, trocaram os trabalhos e corrigiram os erros do seu par. No final, oralmente e em conjunto com PA, refletiram sobre o trabalho desenvolvido e sobre a sua postura face ao colega com o qual estavam a trabalhar, definindo estratégias para situações de trabalho colaborativo futuras.

Com a experiência “Fábulas”, PA pretendia que os alunos lessem, em pares previamente definidos, uma fábula escolhida por si, que a resumissem e apresentassem à turma. Depois de apresentados os resumos, cada par criou uma ficha de interpretação acerca da sua fábula para os colegas responderem. Durante este processo, PA circulava pelos grupos dando a sua opinião e colocando questões para os alunos refletirem sobre o trabalho feito e o que poderiam melhorar. Depois de concluídas as fichas de interpretação, PA recolheu-as e entregou uma ficha a cada grupo de forma aleatória e de modo que nenhum grupo recebesse a que tinha construído. Cada grupo resolveu colaborativamente a ficha que tinha recebido e teve liberdade para deixar alguma observação sobre as questões colocadas (por exemplo, “Se fôssemos nós, teríamos feito a questão desta forma...”) e sobre erros ortográficos encontrados. No final, PA voltou a recolher todas as fichas e entregou cada uma delas ao grupo inicial para analisar as sugestões/comentários deixados pelos colegas e para efetuar a correção das respostas dadas. Esta atividade prolongou-se para a aula de Teatro, em que os alunos representaram as fábulas que tinham trabalhado. No final, foi efetuada uma reflexão sobre a atividade com os alunos, primeiramente em grupos, levando-os a pensar sobre o que correu bem, o que não correu tão bem e o que poderiam melhorar no futuro e, posteriormente, no grande grupo.

A terceira experiência, “Desenho colaborativo”, incidiu nas áreas do Português e da Expressão Plástica, e teve lugar no espaço exterior do colégio. Assim, numa primeira fase, a turma foi dividida em dois grupos, um deles com cartões em que estavam escritas expressões idiomáticas e outro grupo com o significado das mesmas. Os alunos tiveram de procurar a correspondência correta para o seu cartão, debatendo e partilhando ideias entre si. No final, apresentaram a sua expressão idiomática e o respetivo significado à turma. Esta primeira atividade no âmbito do Português foi a estratégia usada para a consolidação de conhecimentos trabalhados em aulas anteriores e serviu como base para a criação aleatória de pares para a atividade de Expressão Plástica que se seguiu. Optar pela criação aleatória dos pares foi um passo inovador face à experiência anterior, em que os pares foram previamente estudados por PA de modo a garantir o bom funcionamento dos mesmos. Nesta situação, a criação aleatória poderia originar situações problema que teriam de ser reguladas pelos próprios alunos ou com o apoio do

professor. Os alunos juntaram-se em pares, receberam uma folha A3 e tiveram de definir um tema para um desenho a realizar em conjunto na folha. Em cinco minutos, os alunos dialogaram sobre a temática do seu desenho e os elementos que pretendiam representar. Depois tiveram de desenhar alternadamente, isto é, um desenhava durante dois minutos enquanto o colega contava o tempo e analisava o que estava a ser feito. Após dois minutos, trocavam e assim sucessivamente, até terem passado vinte minutos. Nenhum aluno podia apagar o que fora feito pelo colega, apenas podia enriquecer acrescentando pormenores. Ao longo da atividade, PA foi circulando pelo espaço, supervisionando o trabalho dos alunos e moderando as interações dos mesmos quando necessário. No final, cada desenho foi apresentado à turma, tendo-se justificado as opções realizadas. Todos os alunos puderam dar a sua opinião sobre os trabalhos dos colegas, tal como sugestões de melhoria. Após esta experiência, os alunos preencheram uma grelha de autoavaliação criada por PA relativamente ao trabalho de pares desenvolvido.

Experiências pedagógicas de PB

O Quadro 27 apresenta os objetivos definidos por PB para as suas experiências pedagógicas.

Quadro 27 - Objetivos das experiências pedagógicas (PB)

<i>Objetivos das experiências pedagógicas</i>		
<i>“Refletir e avaliar”</i>	<i>“O poder da imagem”</i>	<i>“A linha como ponto de partida”</i>
Desenvolver a capacidade de entreajuda e introspeção;	Desenvolver a capacidade de comunicação através da imagem;	Desenvolver a técnica da tecelagem;
Desenvolver o pensamento reflexivo e de autorregulação das aprendizagens;	Promover a capacidade de trabalhar em grupo;	Promover a capacidade de trabalhar em grupo;
Desenvolver a capacidade dos alunos de avaliarem o seu desempenho e o dos colegas.	Estimular o pensamento crítico;	Estimular o pensamento crítico;
	Desenvolver a capacidade de debate, confronto e respeito de ideias;	Desenvolver a capacidade de comunicação através da imagem;
	Desenvolver a capacidade de autoavaliação dos alunos.	Desenvolver a capacidade de debate, confronto e respeito de ideias;
		Desenvolver a capacidade de autoavaliação dos alunos.

PB desenvolveu a sua intervenção numa turma com alunos que considerava interessados, empenhados em superar as suas dificuldades, com ritmos de trabalho díspares e personalidades fortes. Dos problemas detetados na prática pedagógica, PB procurou focar-se nas dificuldades sentidas ao nível do trabalho de grupo, devido à dificuldade dos alunos em colocarem e defenderem as suas opiniões, em aceitarem as opiniões dos outros, em se corresponsabilizarem pelo trabalho desenvolvido, em

negociarem estratégias e dividirem tarefas, assim como em cumprirem os prazos estabelecidos para o cumprimento das tarefas.

Na experiência “Refletir e avaliar”, realizada em grupos de cinco alunos, foi proposta a utilização de emojis para avaliar competências sociais demonstradas ao longo do segundo período letivo, traduzidas em afirmações que apresentavam parâmetros de avaliação como: “Dou a minha opinião e respeito a opinião dos outros”, “Sou capaz de colocar questões em diferentes situações” e “Relaciono-me bem com os meus colegas”. Nesta atividade de auto e heteroavaliação, PB usou peças de Lego, de diferentes cores, como estratégia para a formação de grupos (os alunos agrupavam-se de acordo com a cor do lego que retiravam de um saco). Após a distribuição dos alunos em grupos, foram levados para o exterior, foi entregue a cada grupo um envelope com parâmetros de avaliação e emojis que representavam diferentes níveis de desempenho, por exemplo, um emoji sorridente indicava um bom desempenho, um emoji neutro indicava um desempenho satisfatório e um emoji triste indicava um desempenho abaixo das expectativas. Cada elemento do grupo retirou do envelope um dos parâmetros de avaliação e teve de se autoavaliar com um dos emojis, justificando a sua escolha. De seguida, os restantes elementos efetuavam a heteroavaliação, comentando a escolha do colega e justificando a sua opinião. Todos os alunos se autoavaliavam em todos os parâmetros e eram levados a refletir sobre o desempenho dos elementos do seu grupo, trocando ideias e perspetivas sobre o desempenho de cada um. No final, PB realizou com os alunos uma reflexão sobre a atividade desenvolvida, recolhendo a sua opinião relativamente à mesma, para compreender a pertinência da sua aplicação em experiências futuras.

Na segunda experiência, “O poder da Imagem”, PB começou por projetar a imagem “Free speech on Facebook: Who measures up?” do ilustrador André Carrilho, que aborda o tema da liberdade de expressão e as redes sociais, e convidou os alunos a participar num debate, incentivando-os a refletir sobre diferentes temas que os preocupam na atualidade, sendo estes apontados no quadro por PB (racismo, *bullying*, ameaças à paz, falta de liberdade, desigualdade de género). Em seguida, procedeu-se à formação de grupos de trabalho de acordo com os temas definidos e foi solicitado a cada grupo que criasse um cartaz que abordasse o respetivo tema. Cada grupo teve a liberdade de escolher as técnicas que melhor se adequassem à expressão visual do seu tema. Assim, pretendeu-se estimular a criatividade, a expressão visual e a reflexão crítica acerca dos temas escolhidos. Cada grupo começou por refletir sobre o tema e definir o seu plano para o processo de criação do cartaz. Concluídos os cartazes, apresentaram o seu trabalho à turma, explicando o contexto, a inspiração e as mensagens transmitidas pelo mesmo. No final, cada grupo realizou uma avaliação para refletir sobre o processo e o resultado alcançado. Inspirada na primeira experiência desenvolvida, cada grupo escolheu três situações

representadas por três emojis diferentes – um sorridente, um zangado e um radiante – refletindo a percepção do grupo sobre aspectos positivos, negativos e de grande satisfação em relação ao trabalho.

Na terceira experiência, “A linha como ponto de partida”, PB procurou dar mais autonomia aos alunos na gestão do seu trabalho. Em grupos de três/quatro elementos organizados por si, os alunos criaram um cartaz com uma temática livre, utilizando a técnica de tecelagem e uma segunda técnica à sua escolha, explorando diferentes linguagens artísticas e desenvolvendo habilidades criativas mais avançadas. No início da atividade, a fim de evitar falhas detetadas em atividades anteriores relativamente à gestão do trabalho, foi atribuída uma ficha técnica a cada grupo para facilitar a monitorização do processo de criação e de gestão de tempo. Nessa ficha, os alunos iam registando a organização do trabalho, passos a seguir e materiais a usar. No final, os grupos apresentaram o trabalho e a respetiva interpretação, explicando as estratégias usadas e justificando as escolhas realizadas. PB promoveu a avaliação da atividade usando a abordagem com emojis utilizada na segunda experiência.

Experiências pedagógicas de PC

O Quadro 28 apresenta os objetivos definidos por PC para as suas experiências pedagógicas.

Quadro 28 - Objetivos das experiências pedagógicas (PC)

<i>Objetivos das experiências pedagógicas</i>		
<i>“Refletir e avaliar”</i> Desenvolver a capacidade de entreajuda e introspeção; Desenvolver o pensamento reflexivo e de autorregulação das aprendizagens; Desenvolver a capacidade dos alunos avaliarem o seu desempenho e o dos colegas.	<i>“Descobrir as características das pirâmides”</i> Promover a capacidade de trabalhar em grupo; Compartilhar, discutir e debater diferentes ideias; Desenvolver a capacidade de resolução de conflitos e negociação; Promover a responsabilidade individual.	<i>“Análise e organização de dados”</i> Analisar dados e debater resultados; Promover a capacidade de trabalhar em grupo; Desenvolver a capacidade de distribuição de tarefas; Promover a responsabilidade individual.

PC desenvolveu as suas experiências pedagógicas numa turma que considerava interessada, motivada para a aprendizagem, com alunos com diferentes ritmos de trabalho e personalidades fortes. Nas suas experiências, procurou desenvolver o trabalho colaborativo, por considerar que vários alunos evidenciavam dificuldades devido a conflitos de opiniões e diferentes maneiras de trabalhar, à desigual participação dos elementos do grupo e à dificuldade na tomada de decisões e divisão de tarefas. PC pretendeu ainda desenvolver a capacidade de reflexão e autorregulação das aprendizagens dos alunos.

Na sua primeira experiência, intitulada “Refletir e avaliar”, procurou, tal como PB, desenvolver a capacidade de os alunos refletirem sobre o seu desempenho e o dos colegas ao longo do segundo período. PB e PC, embora lecionassem disciplinas distintas, por detetarem problemas semelhantes nas suas turmas, optaram por desenvolver a mesma atividade como primeira experiência pedagógica, desenhada colaborativamente, permitindo-lhes refletir sobre as semelhanças ou diferenças ao nível do impacto da mesma nas turmas.

Na segunda experiência pedagógica, “Descobrir as características das pirâmides”, desenvolvida na área da Matemática, os alunos foram distribuídos por quatro grupos de seis elementos, previamente formados por PC. Cada um dos grupos recebeu pauzinhos de espetada com diferentes tamanhos, plasticina e um “Guião de exploração de pirâmides”. Nesta atividade, os alunos tiveram a oportunidade de construir pirâmides, utilizando os pauzinhos de espetada e a plasticina. Ao longo das construções, PC circulava pelos grupos, questionando os alunos sobre as opções tomadas e outras possíveis formas de desenvolver o trabalho. Após a construção das pirâmides, os alunos procederam à análise do “Guião de exploração das pirâmides”, discussão de conclusões e preenchimento do mesmo. Posteriormente, as conclusões foram apresentadas, analisadas e discutidas em grande grupo, e registadas no caderno diário. No final, foi efetuada a avaliação da atividade e da participação dos elementos no desenvolvimento da mesma com o recurso aos emojis usados na primeira atividade para a descrição dos sentimentos emergentes ao longo de todo o processo e respetiva justificação.

Já para a atividade “Análise e organização de dados”, PC organizou cinco grupos de trabalho de forma aleatória. Seguidamente, entregou a cada grupo um questionário que previamente tinham elaborado e aplicado a cinco turmas do colégio (1.º, 2.º, 3.º, 4.º e 5.º anos). Cada grupo teve de analisar os dados da turma que lhe foi atribuída, organizá-los numa tabela de frequências absolutas e relativas e representá-los graficamente, construindo o gráfico com materiais dispostos na sala de aula (cartolinas, carimbos, entre outros). No final, foi efetuada a apresentação dos resultados à turma e foi realizada a avaliação da atividade e da participação dos elementos no desenvolvimento da mesma, recorrendo-se à mesma estratégia adotada na segunda atividade, para assim PC conseguir analisar a evolução da postura dos alunos comparativamente às experiências anteriores.

Experiências pedagógicas de PD

O Quadro 29 apresenta os objetivos definidos por PD para as suas experiências pedagógicas.

Quadro 29 - Objetivos das experiências pedagógicas (PD)

Objetivos das experiências pedagógicas		
<i>“Compreender para realizar”</i> Promover a capacidade de trabalhar em grupo; Potenciar a autonomia dos alunos; Fomentar a autorregulação das aprendizagens e a capacidade de autoavaliação.	<i>“O mundo a três dimensões: Pesquisar para conhecer”</i> Promover a capacidade de trabalhar em grupo; Estimular a entreajuda; Desenvolver a autonomia dos alunos na tomada de decisão; Potenciar a capacidade dos alunos em justificar as suas escolhas; Fomentar a autorregulação das aprendizagens e a capacidade de autoavaliação.	<i>“Logotipo a três dimensões: Colaborar para criar”</i> Promover a capacidade de trabalhar em grupo; Estimular a entreajuda; Desenvolver a autonomia dos alunos na tomada de decisão; Potenciar a capacidade dos alunos em justificar as suas escolhas; Desenvolver a capacidade de negociação; Desenvolver a capacidade de os alunos apresentarem o seu trabalho à turma.

PD desenvolveu as suas experiências numa turma que considerava bastante interessada e motivada para a aprendizagem, embora com dificuldade em manter o foco na realização das tarefas, tendo vários alunos tendência à dispersão ou à desmotivação sempre que se deparavam com algum obstáculo, e revelando pouca autonomia na busca por soluções. Nas três experiências desenvolvidas, pretendeu otimizar a autonomia dos alunos na realização dos trabalhos de grupo, desenvolver as competências inerentes ao trabalho colaborativo e ainda a capacidade reflexiva dos alunos.

Na experiência “Compreender para realizar”, os alunos foram organizados aleatoriamente em grupos de três elementos. Para a formação dos grupos, PD colocou em cada mesa de trabalho um boneco de uma cor e, à entrada da sala, cada aluno tirava uma bola de um recipiente e agregava-se à mesa de trabalho com o boneco de cor correspondente à cor da sua bola. Os alunos foram desafiados a recriar uma construção 3D apresentada por PD – uma flor, um porta-chaves, um copo, uma taça e uma mandala –, através da ferramenta *Tinkercad* e de conhecimentos adquiridos em aulas anteriores. Os grupos debateram e definiram os passos a seguir, distribuíram tarefas e, no final, apresentaram o seu trabalho à turma. Depois de apresentados os trabalhos, foi efetuada uma reflexão conjunta sobre o que correu bem e menos bem ao longo do trabalho e o que precisavam de melhorar no futuro.

Na segunda experiência, “O mundo a três dimensões: Pesquisar para conhecer”, PD pretendeu que os alunos efetuassem um trabalho de pesquisa na *internet* para aprofundar os seus conhecimentos acerca da ferramenta *Tinkercad*, que tinham vindo a explorar para a construção de imagens 3D. Voltou a organizar aleatoriamente cinco grupos de trabalho, recorrendo à estratégia usada na experiência anterior. De seguida, apresentou os objetivos da atividade e, com recurso a um guião, explicou todos os

passos a seguir para a realização do trabalho, assim como os cuidados a ter aquando da criação da apresentação em *Powerpoint* e durante a sua apresentação à turma. Embora tivessem de seguir as indicações dadas por PD no guião, os alunos tiveram liberdade para acrescentar os tópicos que considerassem pertinentes à exploração do tema. No final, todos os grupos apresentaram o trabalho e refletiram oralmente sobre o seu desempenho em conjunto com PD.

Na última experiência pedagógica desenvolvida, “Logotipo a três dimensões: Colaborar para criar”, PD organizou um concurso que tinha como objetivo a aplicação de conhecimentos na construção de imagens 3D através da ferramenta *Tinkercad*, para a construção de uma mascote para a turma. Optou por manter os grupos de trabalho da experiência anterior para poder analisar a evolução dos mesmos no desenvolvimento do trabalho colaborativo. Começou por apresentar os objetivos da atividade, passou para a exploração em grande grupo de um guião de trabalho com os passos que os alunos deveriam seguir para a construção da mascote e os cuidados a ter aquando da apresentação do seu trabalho à turma, e definiu um tempo para a realização da tarefa. Cada grupo teve de debater qual seria a melhor mascote da turma, como a poderiam construir seguindo os passos definidos e como justificariam as suas escolhas à turma. De seguida, apresentaram os trabalhos e foi efetuada uma votação para escolher a melhor mascote. A mascote vencedora foi impressa na impressora 3D e foi oferecido um exemplar a cada elemento da turma. No final, PD promoveu um momento de reflexão em grande grupo sobre o trabalho desenvolvido e de autoavaliação individual com recurso a uma grelha criada para este fim.

Experiências pedagógicas de PE

O Quadro 30 apresenta os objetivos definidos por PE para as suas experiências pedagógicas.

Quadro 30 - Objetivos das experiências pedagógicas (PE)

<i>Objetivos das experiências pedagógicas</i>		
<i>“Dicionário e Vocabulário – uma dupla de sucesso!”</i>	<i>“Vamos às Compras!”</i>	<i>“Quanto medem as coisas?”</i>
Ampliar o universo vocabular dos alunos;	Familiarizar os alunos com as notas e moedas de Euro;	Familiarizar os alunos com as unidades de medida – formais e informais;
Explorar a relação de sinonímia entre palavras;	Potenciar situações da vida quotidiana;	Potenciar a utilização de diversas ferramentas/instrumentos de medição;
Incrementar a utilização do dicionário;	Mobilizar conhecimentos e vivências;	Mobilizar conhecimentos adquiridos anteriormente;
Fomentar a partilha entre pares.	Fomentar o trabalho de grupo/pares.	Fomentar o trabalho de grupo.

PE desenvolveu as suas experiências numa turma de alunos com níveis de desempenho heterogêneos, embora muito motivados para a aprendizagem, esforçados e dinâmicos. PE considerava que os elementos da turma eram ainda pouco autónomos devido à sua tenra idade.

Na atividade “Dicionário e Vocabulário – uma dupla de sucesso!”, tinha dois objetivos complementares: familiarizar os alunos, em trabalho individual, com o uso do dicionário, e alargar o seu reportório lexical em conjunto com os pares. Nesta experiência, foi proposto que cada aluno seleccionasse um conjunto de quatro palavras no dicionário que desconhecesse e procedesse ao registo das mesmas, do respetivo significado e da página em que se encontravam. De seguida, cada aluno partilhou uma das suas descobertas com a turma, dizendo a palavra e questionando os colegas sobre o significado da mesma. Caso não conhecessem a palavra e não conseguissem inferir o seu significado a partir da sua composição, o aluno indicava a página do dicionário em que esta se encontrava e todos o consultavam em conjunto.

A segunda experiência desenvolvida por PE, intitulada “Vamos às compras!”, esteve associada à área da Matemática e teve como objetivo mobilizar conhecimentos prévios relacionados com o dinheiro (notas e moedas de Euro), expressar vivências pessoais e/ou familiares, promover a autonomia dos alunos na tomada de decisão, e desenvolver a sua capacidade de trabalhar colaborativamente, negociando escolhas. Nesta experiência, os alunos receberam um orçamento virtual (100€) com o qual “foram às compras”. Foram organizados em pares e cada par recebeu folhetos promocionais de diversas superfícies comerciais. Cada par teve de negociar o que “comprar”, debatendo o que seria mais importante sem desperdiçar dinheiro e cumprindo o orçamento dado, recortar os artigos seleccionados, colar as imagens numa folha entregue por PE e, no final, apresentar à turma as suas escolhas, justificando-as.

Na última experiência implementada, “Quanto medem as coisas?”, PE procurou que os alunos mobilizassem os seus conhecimentos ao nível das unidades de medida de comprimento, recorrendo a instrumentos de medição formais e informais. Num momento inicial, depois de explicar a atividade à turma, os alunos foram organizados aleatoriamente em grupos de quatro ou cinco elementos, tendo PE definido um “organizador de grupo” em cada grupo. Em sala de aula, debateram o que poderia ser medido no exterior e que ferramentas e unidades de medida poderiam ser utilizadas para o efeito. Após essa fase, seguiu-se o trabalho de campo, ou seja, os alunos foram para os espaços exteriores a fim de efetuar as medições planeadas. Num terceiro momento, já na sala de aula novamente, cada grupo partilhou com a turma os resultados do seu trabalho, havendo lugar ao debate e comparação de conclusões.

Experiências pedagógicas de PF

O Quadro 31 apresenta os objetivos definidos por PF para as suas experiências pedagógicas.

Quadro 31 - Objetivos das experiências pedagógicas (PF)

<i>Objetivos das experiências pedagógicas</i>		
<i>“Construo o meu conhecimento”</i> Desenvolver a capacidade de ouvir atentamente as instruções da professora, sem interrupções; Desenvolver a capacidade de realizar as tarefas com base em instruções, sem excluir etapas; Autoavaliar-se através da reflexão sobre o seu empenho e desempenho na tarefa.	<i>“Gramaticar – Revisão de conteúdos gramaticais”</i> Promover a capacidade de pesquisa e revisão de conteúdos trabalhados anteriormente; Permitir que os alunos façam a gestão autónoma de algumas tarefas; Autoavaliação e reflexão sobre a dinâmica.	<i>“Trabalhar juntos”</i> Promover o trabalho colaborativo; Promover a capacidade de seleção de informação para apresentação à turma; Autoavaliação e reflexão sobre a dinâmica.

PF trabalhou com uma turma de alunos que considerava muito participativos, curiosos e esforçados, mas cuja desconcentração influenciava o seu desempenho na realização das tarefas. Apresentam dificuldades em escutar atentamente as orientações dos professores e cumprir tarefas sem solicitarem auxílio constante na resolução das mesmas e sem excluírem etapas que deveriam seguir. PF considerava que estes aspetos acabavam por acentuar a discrepância entre ritmos de trabalho em sala de aula. Referiu, também, que os alunos apresentavam dificuldades em trabalhar em pares ou em grupo, por quererem impor a sua vontade, sem conseguirem estabelecer momentos de negociação ou expor as suas opiniões. Atendendo a estas características, PF desenhou experiências com o intuito de combater os problemas detetados, aumentando a autonomia dos seus alunos.

A experiência “Construo o meu conhecimento”, embora considerada por si pouco inovadora, procurou trabalhar o foco dos alunos na realização das tarefas de forma autónoma, sem interrupções constantes e seguindo os passos estabelecidos pelo docente. A intervenção delineada tinha como objetivo que os alunos realizassem uma tarefa habitual de leitura e interpretação de um texto no seu manual, tendo PF registado no quadro todos os passos que os alunos teriam de seguir, desde as páginas que correspondiam ao texto, até às páginas do livro de fichas onde estava a tarefa de interpretação e o tempo limite para a conclusão da atividade. No final, refletiu com os alunos sobre como se sentiram em dar resposta às dúvidas sozinhos, sem pedir o apoio de PF, se o registo das etapas do trabalho no quadro os ajudou a serem mais organizados e, por conseguinte, a cumprir o estabelecido no tempo estipulado inicialmente.

A segunda experiência, intitulada “Gramaticar – Revisão de conteúdos gramaticais”, tinha como objetivo levar os alunos a reverem autonomamente conteúdos gramaticais trabalhados do ano letivo anterior e aplicar esses conhecimentos na resolução de exercícios. PF cedeu um resumo sobre os grupos constituintes da frase e as funções sintáticas, que os alunos deveriam explorar inicialmente, e uma tarefa interativa sobre o tema no *site* da Escola Virtual, para que pudessem ter validação automática das suas respostas e ver se tinham compreendido, ou não, o que estiveram a rever. Seguidamente, os alunos realizaram duas fichas de trabalho de um livro de exercícios gramaticais sobre os conteúdos revistos, tendo tido a liberdade de começar pela ficha que quisessem. Para finalizar, foi disponibilizado um *Quiz* do *site* da Escola Virtual sobre a temática abordada. Considerando que, de um modo geral, a turma era pouco autónoma, PF optou por manter a estratégia usada na experiência anterior, registando as tarefas por tópicos no quadro e o tempo disponível para as realizarem. Na aula seguinte, as tarefas foram corrigidas em grande grupo, tendo PF pedido aos alunos que utilizassem um código de cores durante a mesma: se o exercício estivesse totalmente correto, pintavam um círculo verde; se estivesse incompleto ou apenas parcialmente correto, coloriam um círculo amarelo; caso estivesse totalmente errado, coloriam um círculo vermelho. No final, os alunos preencheram um breve questionário sobre as atividades desenvolvidas com o intuito de refletirem sobre o que gostaram e as dificuldades que sentiram.

A última experiência desenvolvida por PF intitulou-se “Trabalhar juntos”, visando promover a autonomia dos alunos no trabalho de pares. Na sequência das experiências desenvolvidas anteriormente, PF começou por relembrar as intervenções anteriores e que o objetivo de cada uma delas foi trabalhar a autonomia, passando a explicar que naquele dia iriam realizar, em pares, um trabalho de leitura e seleção de informação na área de Estudo do Meio sobre o tema “Direitos Humanos”, e criar uma apresentação à turma sobre o tema, no turno da tarde. Para isso, cada aluno iria ler e interpretar a informação previamente disponibilizada no *site* da Escola Virtual por PF, juntamente com o seu par, criar um rascunho com a estrutura do trabalho e os aspetos mais importantes a mencionar, e construir a apresentação na plataforma definida em grande grupo – *Canva*. Ao início da tarde, os alunos realizaram, individualmente, um *Quiz* em papel como forma de autoavaliar as suas aprendizagens sobre o tema e depois passaram à apresentação dos seus trabalhos. No final, foi efetuado novamente um momento de reflexão conjunta sobre o trabalho desenvolvido, tendo cada par a oportunidade de partilhar aspetos de que gostaram, em que tiveram mais dificuldade e o que sentiram.

Como podemos concluir da descrição das experiências realizadas pelos professores, todas elas se orientaram para um ensino centrado no aluno, ampliando a sua voz através da participação ativa na

construção do conhecimento, na negociação com os professores e os colegas, na regulação da aprendizagem e na avaliação das práticas de ensino. Sublinha-se o envolvimento dos alunos na reflexão sobre o ensino e a aprendizagem, um aspeto que estava ausente das perceções iniciais dos professores acerca do papel dos alunos nas suas práticas. As experiências incorporaram uma ou mais das dimensões de aprendizagem num ensino centrado no aluno, que estavam listadas no guião de desenho de experiências e que os professores tiveram em consideração na fase de planificação. O Quadro 32 apresenta a presença dessas dimensões no conjunto das experiências de cada um deles, assinalada com $\sqrt{}$ (marcadamente presente), $(\sqrt{})$ (presente, mas de forma menos marcada), de acordo com a informação recolhida dos seus portefólios.

Quadro 32 - Dimensões de uma pedagogia para a autonomia nas experiências desenvolvidas

<i>A abordagem pedagógica criou condições para o aluno...</i>	PA	PB	PC	PD	PE	PF	Total	Total
							$\sqrt{}$	$(\sqrt{})$
refletir criticamente e debater ideias	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$(\sqrt{})$	$(\sqrt{})$	4	2
colocar questões pertinentes e encontrar novas soluções	$(\sqrt{})$	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$(\sqrt{})$	$(\sqrt{})$		2	3
ajustar opiniões consoante os novos factos encontrados	$(\sqrt{})$	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$				2	1
tomar iniciativa, decisões e fundamentar as suas escolhas	$(\sqrt{})$	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$(\sqrt{})$	$(\sqrt{})$		2	3
ativar conhecimentos prévios	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	6	
pesquisar informação e aprofundar conhecimentos			$(\sqrt{})$	$(\sqrt{})$	$(\sqrt{})$	$\sqrt{}$	1	3
partilhar experiências, opiniões e sentimentos	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$(\sqrt{})$		$\sqrt{}$	4	1
negociar e encontrar estratégias positivas para fazer com que a sua voz se ouça	$(\sqrt{})$	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$(\sqrt{})$	4	2
estar consciente do seu nível de compreensão	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$(\sqrt{})$	$(\sqrt{})$		$\sqrt{}$	3	2
colaborar com os colegas	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$(\sqrt{})$	5	1
colaborar com o professor			$(\sqrt{})$		$(\sqrt{})$			2
identificar problemas e necessidades de aprendizagem	$(\sqrt{})$	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$(\sqrt{})$		$\sqrt{}$	3	2
monitorizar e avaliar o seu processo de aprendizagem	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$		$\sqrt{}$	5	
regular estratégias	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$		$\sqrt{}$	5	
se encorajar durante processo ensino/aprendizagem	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$\sqrt{}$	$(\sqrt{})$	$(\sqrt{})$	$(\sqrt{})$	3	3

O quadro mostra-nos que houve um esforço por parte dos formandos em dinamizar experiências que colocassem o aluno no centro do processo ensino aprendizagem, dando-lhes espaço para assumirem uma postura ativa em sala de aula através de diferentes situações. Assim, de uma forma mais marcada, estes foram levados a ativar autonomamente conhecimentos prévios e estiveram envolvidos na reflexão e debate de ideias, na partilha de experiências, opiniões e sentimentos, na

negociação e busca de estratégias positivas para se fazerem ouvir. Foram, ainda, levados a colaborar com os colegas através da participação em trabalhos de pares ou grupos, assim como a monitorizar e avaliar o seu processo de aprendizagem, regulando estratégias de atuação com momentos de reflexão, auto e heteroavaliação no final das experiências. Todos os professores, uns por sentirem que os seus alunos tinham uma relação de dependência face a si, outros por pretenderem desenvolver o trabalho de grupo, procuraram que os alunos trabalhassem autonomamente e vissem o professor como um orientador/mediador ao longo das atividades, justificando-se assim o facto de o parâmetro “colabora com o professor” estar presente de forma pouco marcada apenas nas experiências desenvolvidas por dois formandos.

No processo de investigação-ação, os formandos utilizaram estratégias de recolha de informação no sentido de refletirem sobre as experiências nos encontros de pós-observação, nas sessões de formação e nos seus portefólios. Destaca-se o diálogo com os alunos e a promoção da sua reflexão acerca dos processos e resultados de aprendizagem, mas também a observação de aulas, que implicou uma grelha para o professor observador e o professor observado, ambas incluindo um conjunto de parâmetros relativos a uma pedagogia para a autonomia, iguais aos dos guiões de desenho das experiências apresentados no Quadro anterior. Na Tabela 8, foram sintetizados os resultados globais de quinze experiências de observação interpares cujos registos foram incluídos nos portefólios. Na observação, eram usadas duas formas de notação – $\sqrt{}$: *Ocorreu de forma adequada* e ? : *Pode ser melhorado* –, indicando-se NA para parâmetros que não fossem aplicáveis na aula observada. Os resultados encontram-se ordenados de forma decrescente na última coluna dos Totais.

Os resultados apresentados apontam para uma presença muito significativa dos parâmetros considerados, embora por vezes a precisar de melhoria, revelando o esforço empreendido pelos professores no sentido de reconfigurar as suas práticas pedagógicas. Nas quinze experiências, os aspetos mais assinalados como podendo ser melhorados (com mais de 10 respostas) foram os seguintes: “colocar questões pertinentes e encontrar novas soluções”, “negociar e encontrar estratégias positivas para fazer com que a sua voz se ouça” e “identificar problemas e necessidades de aprendizagem”. É possível verificar que não existem grandes discrepâncias entre a forma como os professores observados e observadores interpretaram as experiências pedagógicas desenvolvidas no que concerne ao seu potencial para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Ainda assim, verifica-se que há uma maior tendência para o professor observado considerar que desenvolveu de forma adequada determinadas condições em sala de aula, tendo o professor observador considerado que tais aspetos poderiam ser melhorados, por exemplo no caso dos parâmetros “negociar e encontrar estratégias positivas para fazer

com que a sua voz se ouça”, “monitorizar e avaliar o seu processo de aprendizagem” e “regular estratégias”. Acontece o inverso no parâmetro “estar consciente do seu nível de compreensão”, indicado apenas sete vezes pelos professores observados como tendo sido desenvolvido de forma adequada, tendo os professores observadores considerado a sua presença de forma adequada em doze experiências.

Tabela 8 - Resultados das observações interpares

Parâmetros de observação <i>A abordagem pedagógica cria condições para o aluno...</i>	Professores observadores		Professores observados		Totais		
	✓	?	✓	?	✓	?	✓+?
ativar conhecimentos prévios	15	0	14	1	29	1	30
tomar iniciativa, decisões e fundamentar as suas escolhas	9	5	11	2	20	7	27
colocar questões pertinentes e encontrar novas soluções	6	7	8	6	14	13	27
ajustar opiniões consoante os novos factos encontrados	12	1	11	2	23	3	26
refletir criticamente e debater ideias	10	3	11	2	21	5	26
se encorajar durante processo ensino/aprendizagem	11	1	9	5	20	6	26
estar consciente do seu nível de compreensão	12	2	7	5	19	7	26
colaborar com os colegas	12	1	10	2	22	3	25
partilhar experiências, opiniões e sentimentos	9	2	9	3	18	5	23
regular estratégias	4	4	12	2	16	6	22
negociar e encontrar estratégias positivas para fazer com que a sua voz se ouça	2	8	6	6	8	14	22
identificar problemas e necessidades de aprendizagem	4	4	4	7	8	11	19
colaborar com o professor	9	0	8	1	17	1	18
pesquisar informação e aprofundar conhecimentos	5	1	8	1	13	2	15
monitorizar e avaliar o seu processo de aprendizagem	3	2	6	3	9	5	14

As experiências pedagógicas orientadas para a autonomia dos alunos representaram, para estes professores, movimentos de inovação face a práticas anteriores, a seguir sintetizados de acordo com os registos por efetuados no guião de desenho das experiências, onde se colocava a seguinte questão: “Que traços inovadores apresenta a experiência face a práticas anteriores?”. Os registos foram organizados em três dimensões conforme o Quadro 33: papel do professor, papel do aluno e estratégias didáticas.

O Quadro revela que os formandos, cada um à sua medida, tendo por base as suas vivências e a turma com que estavam a trabalhar, procuraram adotar estratégias que colocaram os alunos no centro do processo pedagógico, dando mais espaço para se responsabilizarem pelo seu processo de aprendizagem, levando-os a mobilizar conhecimentos, tomar decisões, trabalhar em grupo, regular as

aprendizagens e refletir sobre o seu desempenho e o desempenho dos seus pares. Paralelamente, os professores afastaram-se um pouco do seu papel de controladores e assumiram uma postura de mediadores, facilitadores, desafiadores e observadores, promovendo dinâmicas diferentes das habituais e que colocaram os alunos, e a si mesmos, à prova. Começou-se, assim, a desenvolver um papel mais ativo, participativo, colaborativo e reflexivo dos alunos.

Quadro 33 - Dimensões de inovação nas experiências pedagógicas

Papel do professor	Papel do aluno	Estratégias didáticas
Medeia a aprendizagem e as interações dos alunos	Regula as suas aprendizagens através da autocorreção das tarefas	Atividades de autocorreção das tarefas realizadas
Observa/supervisiona as interações em sala de aula	Colabora com os seus pares para a realização de uma tarefa	Mobilização de conhecimentos através da criação de questões sobre algum conteúdo estudado
Orienta o processo reflexivo	Negoceia, resolve conflitos	Realização de trabalhos de grupo
Está sensível aos interesses dos alunos	Toma decisões e justifica as suas escolhas	Promoção de momentos de reflexão mais estruturados e criativos
Promove atividades de aprendizagem mais motivadoras	Participa ativamente e debate ideias	Seleção aleatória de grupos de trabalho
Promove experiências que desenvolvem o espírito crítico e de ajuda	Reflete sobre o trabalho realizado individualmente, com os colegas e com o professor	Atribuição de guiões organizadores do trabalho do grupo
Desafia os alunos através da promoção de experiências que quebrem a relação de dependência entre aluno/professor	Avalia o seu desempenho e o dos colegas	Monitorização/Avaliação do seu desempenho e das aprendizagens através do preenchimento de questionários
	Organiza autonomamente o trabalho a realizar estabelecendo prioridades	Atribuição de tempos mais rígidos para a execução das tarefas
	Ouve as opiniões dos colegas e exprime as suas	
	Responsabiliza-se pela gestão e cumprimento das tarefas	
	Mobiliza autonomamente conhecimentos adquiridos anteriormente	

3.2. Perceções dos alunos acerca das experiências pedagógicas

Para recolher as perceções dos alunos, foi utilizado um questionário final e foram selecionados, por cada formando, dois alunos que seriam entrevistados. Na turma do 2.º ano, à semelhança do questionário inicial, as questões foram colocadas oralmente pela docente, através da promoção de um diálogo em jeito de balanço.

Os alunos do 2.º ano, quando questionados sobre se gostaram das atividades, se as compreenderam e se aprenderam com elas, responderam afirmativamente. Consideraram que o mais

importante nestas atividades foi participarem e trabalharem com os pares. Manifestaram, ainda, o seu interesse em continuar a fazer esse tipo de atividades, pelo facto de gostarem de trabalhar em grupo e por aprenderem de forma diferente.

Relativamente às intervenções dos restantes formandos, as 121 respostas dadas pelos alunos à pergunta “Pensa nas atividades que fizeste e indica a tua opinião com uma cruz” foram organizadas na Tabela 9.

Tabela 9 - Recetividade às atividades

	<i>Sim</i>	<i>Mais ou menos</i>	<i>Não</i>
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>
Gostei das atividades	108	13	0
	89,3%	10,7%	0,0%
Compreendi as atividades	96	25	0
	79,3%	20,7%	0,0%
Aprendi com as atividades	94	25	2
	77,7%	20,7%	1,6%
Total	121 (100%)		

Como se pode observar, a maioria dos alunos gostou das atividades (89,3%) e considera que as compreendeu (79,3%) e aprendeu com elas (77,7%). Assim, é possível concluir que as atividades foram bem recebidas pela generalidade dos alunos, o que é um indicador positivo da sua adequação contextual. Contudo, embora as respostas negativas sejam quase inexistentes (1,6%), uma parte dos alunos (entre 10,7% e 20,7%) expressou algumas reservas, o que será de esperar face à sua diversidade. A importância que atribuíram a diferentes dimensões da sua aprendizagem nas atividades realizadas traduz também essa diversidade, como se pode observar na Tabela 10. Na questão colocada, os alunos assinalavam uma ou mais das dimensões apresentadas, pelo que se considerou o total de respostas (n=461).

Tabela 10 - Importância atribuída a dimensões da aprendizagem nas atividades

<i>“O que foi importante para ti nessas atividades?”</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Trabalhar em grupo ou pares	104	22,6%
Aprender coisas novas	95	20,6%
Participar	80	17,4%
Fazer escolhas	67	14,5%
Resolver as minhas dificuldades	44	9,5%
Refletir sobre a aprendizagem	41	8,9%
Dar opiniões sobre as aulas	30	6,5%
Nada disto foi importante	0	0,0%
Total	461	100%

Todos os alunos conseguiram identificar potencialidades nas experiências desenvolvidas pelos docentes, não tendo nenhum selecionado a opção “Nada disto foi importante”. As dimensões da aprendizagem mais assinaladas foram o trabalho em grupo ou pares (22,6%), aprender coisas novas (20,6%) e participar nas aulas (17,4%). As menos valorizadas foram “Dar opiniões sobre as aulas” (6,5%), “Refletir sobre a aprendizagem” (8,9%) e “Resolver as minhas dificuldades” (9,5%). Estes valores podem-se justificar pelo facto de os alunos não estarem habituados a refletir e a dar a sua opinião sobre as aulas, por normalmente o professor assumir o papel central no processo ensino/aprendizagem, competindo-lhe a ele essas tarefas, e os alunos apenas seguirem as suas indicações. Refletir sobre a aprendizagem é algo que os alunos valorizaram pouco, possivelmente pela complexidade e exigência do processo de reflexão e por não ser uma prática habitual. Este aspeto coincide precisamente com o aspeto anteriormente mencionado pelos formandos de que as práticas de avaliação não são da responsabilidade dos alunos e estes sentem dificuldades quando têm de autoavaliar as suas aprendizagens.

Quando questionados sobre se gostariam de continuar a realizar o mesmo tipo de atividades, dos 121 alunos, 87,6% responderam afirmativamente, 10,7% indicaram incerteza e 1,7% responderam negativamente. Estes resultados confirmam o elevado nível de recetividade às atividades. Nas justificações apresentadas, os alunos mencionam aspetos positivos e constrangimentos sentidos. O mesmo aconteceu nas entrevistas. O Quadro 34 sintetiza os aspetos positivos mencionados pelos alunos em ambas as fontes de informação, agrupados em três dimensões – relações interpessoais, desenvolvimento pessoal, estratégias de aprendizagem.

De um modo geral, os motivos que levam os alunos a valorizar e querer repetir este tipo de experiências prendem-se com o gosto de trabalhar em grupo e aprender a fazê-lo, fazer escolhas em sala de aula, dialogar, partilhar e debater ideias, dividir tarefas, refletir sobre o seu desempenho e aprendizagem, assim como aprender a ouvir e compreender a opinião dos colegas, estreitando assim as relações interpares. É valorizado, ainda, o facto de, aquando dos momentos de trabalho de grupo, os alunos sentirem que o professor consegue efetuar um acompanhamento mais próximo de cada grupo, ouvindo todos os alunos. Através da análise das suas respostas, conclui-se que os motivos apontados vão ao encontro dos objetivos traçados pelos formandos nas experiências desenvolvidas, por exemplo, o desenvolvimento do trabalho de grupo e de competências sociais em momentos de exploração e aprendizagem autónoma, assim como a capacidade de os alunos refletirem sobre o seu trabalho e autorregularem as suas aprendizagens.

Quadro 34 - Aspetos positivos apontados pelos alunos

<i>Dimensões</i>	<i>Aspetos positivos das experiências</i>
<i>Relações interpessoais</i>	Promoveram o trabalho colaborativo/entreadajuda Ajudaram os alunos a manterem-se mais focados na aprendizagem Incentivaram à negociação e tomada de decisões Possibilitaram a partilha e discussão de ideias/opiniões Desenvolveram a capacidade de ouvir a opinião dos pares Desenvolveram a capacidade de se fazer ouvir e dar a sua opinião Ajudou a estreitar relações entre alunos Aprenderam a resolver situações de confronto de ideias em conjunto com os pares Estimularam a reflexão sobre a aprendizagem e desempenho Aprenderam a colaborar com os pares Ajudaram a compreender melhor o outro
<i>Desenvolvimento pessoal</i>	Ajudaram os alunos a serem mais autónomos Serviram de incentivo, ajudando na redução da timidez Fomentaram o gosto e curiosidade para a aprendizagem Motivou-os a participar mais nas aulas Ajudaram-nos a ser mais resilientes na resolução dos problemas Ajudaram a melhorar o desempenho dos alunos (melhor desempenho, melhor aprendizagem) Promoveram um maior desenvolvimento da criatividade Ajudaram a superar dificuldades Atividades que preparam os alunos para o futuro
<i>Estratégias de aprendizagem</i>	Reforçaram o gosto pelo trabalho de grupo Reforçaram a utilidade da organização das tarefas através da criação de listas Exigiram o uso de materiais diversificados Fomentam uma aprendizagem de cariz mais lúdico (“aprender a brincar”) Atividades exploratórias consideradas interessantes/divertidas Proporcionaram aplicar na prática a teoria aprendida Propiciaram a partilha dos trabalhos à turma Proporcionaram um maior tempo disponível do professor para o acompanhamento dos alunos

Os alunos entrevistados notaram diferenças nas aulas que costumavam ter, embora tais diferenças não fossem sentidas na mesma proporção, dado que em duas das turmas os alunos referiram que, por vezes, os docentes já realizavam atividades pedagógicas daquele género. Em comparação com experiências anteriores, consideraram que as atividades implementadas eram mais divertidas, pois era possível “aprender a brincar”, implicavam a exploração de conteúdos por parte dos alunos, em grupo,

sendo que o professor ocupava um papel mais passivo para o aluno aprender através da exploração autónoma. Referiram-se à inovação na estratégia de ensino e nos materiais usados, tendo este tipo de atividades provocado uma “pausa” no habitual trabalho individual com orientação constante do professor, no uso de manuais e na resolução de fichas de trabalho para a consolidação de conteúdos, dando lugar aos trabalhos de grupo, ao desenvolvimento de trabalho de projeto e respetiva apresentação à turma, e à aprendizagem e aplicação de conhecimentos de forma autónoma através de recursos disponibilizados pelos docentes. Vejamos o seguinte excerto de uma das entrevistas:

Entrevistadora: Nas atividades que fizeram, notaram alguma coisa diferente das aulas que costumavam ter? Se sim, o quê?

A9: Sim!

Entrevistadora: Porquê? O que é que tu achaste?

A9: Porque quando estamos nas aulas, nós só fazemos tarefas.

Entrevistadora: E aqui, o que é que foi diferente então?

A9: Foi divertir e brincar.

Entrevistadora: Ok. O que é que tu achas?

A10: Eu acho que também é um bocado diferente, porque nós estamos em aulas e aquilo é como se fosse uma brincadeira, como se estivéssemos no recreio. A professora dá-nos um tempo, é como se fosse uma pausa, mas aquele não é, não é bem uma aula, é só mesmo como se fosse uma pausa, mas que também envolve estudar.

Entrevistadora: Então não é bem uma aula, é como se fosse uma pausa. O que é que vocês costumavam fazer nas vossas aulas?

A9: Estudarmos, estudar os manuais, abrir os manuais e começar a escrever, a fazer as contas, a ligar as coisas.

A10: Nós já não pegamos nos manuais, já não pegamos nos materiais de escola, é tipo pegar no lápis e começar a fazer medições ou recortar coisas para colar e depois... é uma atividade diferente. É como se fosse um recreio que também envolve estudar.

(Entrevista final aos alunos, Bloco A – Pergunta 1)

Os alunos entrevistados consideraram que as experiências pedagógicas os ajudaram a aprender melhor, pelo facto de terem assentado em momentos de aprendizagem mais lúdicos, levando-os a aprender mais, a “estudar como se não estivessem a estudar” e, por isso, a mantê-los motivados e focados na aprendizagem. Um par refere ainda que aprendiam melhor devido à cooperação e a uma maior autonomia, o que lhes permitia uma aprendizagem pela descoberta:

A6: Eu acho que é verdade porque nós, por exemplo, tínhamos uma dúvida, como eu tinha dito antes, como nós trabalhamos mais em grupo se calhar uma coisa que uma pessoa não sabia, outros sabiam e nós conseguíamos juntar os nossos conhecimentos e aprender uns com os outros e também como era uma atividade em que nós não

tínhamos tanto o apoio da professora, a professora ficava mais só a ver e assim, não estava lá, nós conseguimos puxar mais pela nossa cabeça, tentar descobrir mais as coisas e eu achei que deu para aprender mais dessa forma.

(Entrevista final aos alunos, Bloco A – Pergunta 2)

Em consonância com o referido pelos alunos, conclui-se que foram criados momentos de aprendizagem que favoreceram uma melhor relação entre elementos da turma, o respeito mútuo, a entreatajuda, a partilha e o trabalho colaborativo, assim como a aprendizagem autónoma por exploração, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem e o docente como mediador.

No questionário e nas entrevistas, os alunos foram também apontando algumas dificuldades ao nível da motivação e preferências de trabalho, gestão do trabalho de grupo, da concretização das tarefas e da capacidade de autoavaliação, sintetizadas no Quadro 35.

Quadro 35 - Dificuldades sentidas pelos alunos nas atividades desenvolvidas

<i>Dimensões</i>	<i>Dificuldades sentidas</i>
<i>Motivação e preferências de trabalho</i>	Falta de gosto pelo trabalho de grupo e preferência por trabalho individual Repetição da estratégia de trabalho de grupo Gosto por serem os próprios alunos a escolherem os grupos de trabalho Desinteresse em momentos de reflexão sobre as aulas Desmotivação na realização das atividades quando deparados com dificuldades Desinteresse pelas atividades desenvolvidas, achando-as aborrecidas ou cansativas Preferência por atividades mais criativas, com acesso a materiais mais diversificados
<i>Gestão de trabalho de grupo</i>	Criação dos grupos de trabalho Ritmos de trabalho distintos entre elementos do grupo Desempenhos distintos entre elementos do grupo Dificuldade em dialogar com os colegas e chegar a um consenso Dificuldade em ter a ideia inicial e criar um plano de ação Dificuldade de manter o foco no trabalho e colaborar com o grupo Dificuldade em criar uma divisão equitativa das tarefas Dificuldade em dar a sua opinião Dificuldade em lidar com a opinião dos colegas Dificuldade em gerir conflitos com os colegas Dificuldade na apresentação do trabalho por não terem gerido bem o tempo para a treinarem

Concretização da tarefa	Dificuldade em concretizar a tarefa de acordo com as indicações/técnicas indicadas pelo docente (sentimento de desorientação) Limitação relacionada com os tópicos a apresentar no trabalho, não dando liberdade aos alunos para serem eles a definirem-nos (sentimento de restrição) Dificuldade em aprender e aplicar conhecimentos autonomamente (sentimento de desorientação) Desconhecimento da plataforma de apresentação selecionada pelo docente e da sua forma de funcionamento
Capacidade de autoavaliação	Dificuldade em ser-se sincero no momento de autoavaliação Dificuldade em aceitar que não se fez tudo bem Dificuldade em refletir e compreender que se podia ter atuado de outra forma Dificuldade em manterem-se focados no momento de autoavaliação Dificuldade em gerir os momentos de discórdia na avaliação entre pares

O Quadro realça a dificuldade em trabalhar com os colegas em grupo, lidar com a opinião dos outros e partilhar a sua, levando assim à preferência por um trabalho individual. Tais dificuldades ao nível da aprendizagem cooperativa numa pedagogia para a autonomia são referidas por Vieira (1995), quando salienta a dificuldade em gerir os assuntos e tarefas, o confronto de ideias entre pares e a distribuição equilibrada das participações. Vejamos o excerto seguinte de uma das entrevistas:

A4: Eu senti algumas dificuldades talvez a colaborar com o grupo e a dividir as tarefas porque acaba por ser um pouco difícil porque há sempre alguns que fazem mais do que outros ou que fazem menos, e também pelo facto de muitas técnicas nós ainda não termos trabalhado muito bem.

Entrevistadora: Ok... Em relação ao trabalho de grupo, sentiram mais dificuldades sem ser essa de uns fazerem mais e outros menos?

A3: Eu acho que não, mas ... eu nunca sou a pessoa que faz mais no trabalho, então eu acho que foi bom para conseguir ter um desempenho melhor com a ajuda dos meus colegas.

A4: A apresentação, se calhar... não sei se com o A3 foi igual, mas no meu grupo a apresentação foi muito má porque houve gente que falou mais que outras pessoas, houve gente que nem sequer falou, por isso acho que como o trabalho é de todos, todos deviam falar e isso não aconteceu...

A3: Tarefas mal divididas...

A4: Isso...

Entrevistadora: Tarefas mal divididas?

A3: Sim, sim... Mas isso depois também foi refletido na autoavaliação que fizemos...

A4: Sim...

A3: Cada um podia dar a sua opinião...

Entrevistadora: E vocês conseguiram facilmente, nas autoavaliações que fizeram sempre no final de cada atividade, dar a vossa opinião?

A3: Sim, não tivemos medo de dizer o que realmente sentíamos, por exemplo, se havia algum colega que não trabalhava, acho que ninguém tinha medo de dizer “esse colega não trabalhou”.

A4: Sim, no meu grupo também aconteceu isso, alguns colegas que davam, por exemplo, uma nota maior do que a que eles mereciam e nós podíamos-lhes dizer por exemplo “olha eu acho que não mereces essa nota. Ora pensa porquê”. E também ajudar os nossos colegas a refletir.

(Entrevista final aos alunos, Bloco A – Pergunta 3)

Embora a autoavaliação seja vista pelos alunos como uma mais-valia, foram referidas algumas dificuldades em refletir sobre o trabalho realizado, em lidar com a opinião dos colegas, em aceitar o erro:

Entrevistadora: O que é que vocês acharam desses momentos em que tinham de refletir?

A6: Às vezes, eu quando estava a refletir percebi que se calhar alguma coisa não deveríamos ter feito daquela forma ou se calhar certa pessoa, por exemplo, trabalhou mais do que os outros ... eu mesmo em casa penso sobre o que estive a fazer e penso “se calhar não deveríamos ter feito daquela forma, se calhar deveríamos ter feito assim porque teria funcionado melhor e íamos trabalhar mais...”

Entrevistadora: E tu? O que achaste desses momentos em que tiveste de refletir sobre o trabalho?

A5: Às vezes podia refletir que se calhar podia não ter feito assim, podia ter trabalhado mais ou alguém podia ter trabalhado mais...isso e depois tento pensar nisso para não repetir na próxima.

Entrevistadora: Então acharam que esses momentos de reflexão foram sempre fáceis?

A6: Nem sempre...a maior parte...eu acho que quando nós pensamos, nós temos que ser sinceros connosco mesmos porque nós...a nossa cabeça está a pensar que não foi daquela forma, mas do outro lado só pensamos “foi, foi” e está-nos a enganar e eu acho que para muita gente é difícil pensar que errou, mas...eu gosto sempre de ser sincera comigo mesma porque é como a minha mãe diz “Nós não enganamos os outros...só nos enganamos a nós mesmos”.

A5: Mais ou menos... Nem sempre é muito fácil entendermos o que foi feito na aula ou o que é que nós fizemos de mal ou o que as outras pessoas fizeram de mal... é um bocadinho difícil, mas também não é assim tanto...pelo menos para mim...

Entrevistadora: Acharam que foi útil?

A5/A6: Sim!

Entrevistadora: Porque é que foi útil?

A5: Para nós podermos perceber o que é que nós fizemos de errado e tipo...numa próxima vez não repetir o mesmo erro, trabalhar mais e ter essa ideia na cabeça.

A6: Eu concordo com o A5. É bom nós refletirmos para conseguirmos ter ideias, por exemplo, “da próxima vez acho que vou fazer assim, porque não correu tão bem...”. Porque podemos corrigir os nossos erros numa próxima. Para percebermos o que fizemos bem, o que não fizemos tão bem, o que fizemos mal.

(Entrevista final aos alunos, Bloco A – Pergunta 3)

Alguns alunos referem, ainda, a falta de gosto pelas atividades propostas pelos docentes, considerando-as cansativas, e a falta de motivação aquando do surgimento de dificuldades, o que aponta

para a necessidade de desenvolvimento as suas competências de autorregulação ao nível de estratégias emocionais (Jiménez Raya et al, 2007). Referem, ainda, como fator de desmotivação, a impossibilidade de serem eles a escolher temas, recursos e grupos de trabalho para o desenvolvimento de algumas atividades, indicando a vontade de deter maior poder de decisão em sala de aula. Por exemplo, relativamente à imposição por parte do professor dos tópicos a explorar, um dos pares de alunos entrevistados mostrou-se indignado pelo facto de terem de cumprir estritamente as indicações do professor, não lhes sendo dada opção de escolha e fazendo-os sentir-se restringidos no momento de aprendizagem, tendo um dos alunos proferido a frase: “é preferível colocar o que nós queremos ou o que gostaríamos, do que estar a ler e ter de fazer ou estar a eliminar coisas que nós queremos...”. Este par acabou por referir que gostou mais da última atividade desenvolvida – a criação de uma mascote 3D para o colégio -, pelo facto de a temática estar relacionada com algo significativo para eles e por lhes ter sido dada liberdade para criar:

A7: Senti que é sempre difícil dialogar com os colegas quando temos uma ideia difícil, apesar de termos chegado ao resultado muito mais rápido do que eu esperava, mas foi difícil nesse aspeto. Também no segundo trabalho que tinha vários tópicos e nós tínhamos de escrever no *powerpoint* senti-me um bocadinho restrito, queria fazer alguma coisa que fosse mais livre, que fosse mais o nosso tema do que estar ali a seguir tudo. Tivemos de apagar um diapositivo por estar a ler aquilo (o guião), portanto senti-me um pouco restrito nessa parte, mas de resto acho que correu tudo bastante bem. (...)

Entrevistadora: Muito bem...Há assim alguma coisa que queiram acrescentar sobre as experiências, que gostaram mais ou que tenha sido mais divertido?

A7: Foi trabalhar em grupo...

A8: Sim, mas o projeto que eu achei mais divertido foi o da mascote.

Entrevistadora: Porquê?

A7: Porque é o nosso colégio.

A8: Porque nós inventamos...

A7: É o nosso colégio e nós sabemos interpretá-lo bem. Já estamos aqui há pelo menos cinco anos...

A8: E porque, basicamente, deixou-nos fazer o que nós queríamos...por exemplo, em vez de ser um quadrado a cabeça, podíamos escolher uma esfera ou assim ... não dizia especificamente para colocar uma coisa...

(Entrevista final aos alunos, Bloco A – Pergunta 3)

Podemos dizer que as dificuldades apontadas pelos alunos emergem, em grande parte, do facto de não estarem habituados a este tipo de atividades e a ocupar um espaço central na aprendizagem. A autonomia cedida pelos docentes, apesar de gradual e contextualizada, traz progressos na sua forma de ver a escola e no seu papel enquanto alunos, contudo apresenta também um desafio constante em que o aluno tem de pensar, negociar, resolver conflitos, decidir, agir, avaliar e expor-se perante o outro.

Relembrando que o critério de seleção usado pelos formandos para a seleção dos alunos a serem entrevistados era escolherem um aluno que tivesse correspondido positivamente às experiências desenvolvidas e outro que tivesse demonstrado maior resistência às mesmas, importa refletir sobre as diferenças entre a postura de uns e outros aquando do momento de entrevista. Todos reagiram muito bem, assumindo uma postura de grande responsabilidade, tendo colaborado e participado ativamente na mesma, e mostrando-se confortáveis e interessados em responder às várias questões. Todos expressaram apreço pelas experiências desenvolvidas pelos seus professores, não se tendo evidenciado diferenças significativas a este nível. De um modo geral, os alunos foram capazes de revelar espírito crítico perante as atividades realizadas, o seu papel enquanto aluno e o papel do professor em sala de aula, tendo apontado aspetos positivos e aspetos de que não gostaram tanto. Ainda assim, foi notória uma maior consciência metacognitiva da parte dos alunos que corresponderam mais positivamente às mesmas, tendo estes manifestado uma maior capacidade de reflexão através da maior facilidade demonstrada em desenvolver e fundamentar as suas respostas. Este facto alerta para a necessidade de um atendimento diferenciado no que diz respeito ao desenvolvimento da competência de aprender a aprender, prestando especial atenção aos alunos cuja resistência às atividades pode ter a ver com um baixo nível de compreensão da sua natureza e finalidades.

Na entrevista, os alunos foram questionados sobre a noção “bom aluno”, tendo valorizado, sobretudo, aspetos atitudinais e relativos ao seu papel enquanto alunos. Das respostas obtidas, podemos salientar alguns mais relacionados com a autonomia e que foram trabalhados nas experiências dos professores, como a participação, a autocorreção das tarefas, a iniciativa na resolução de dúvidas, a cooperação e a capacidade de trabalhar de forma autónoma. Foi também colocada a questão “Se vocês fossem professores, como gostavam que fossem as vossas aulas?”, de modo a perceber as suas representações do papel do professor depois das experiências realizadas. Sentiu-se, da parte dos alunos, uma certa dificuldade em colocarem-se na posição de professores e responderem à pergunta, pelo que não sabiam muito bem o que dizer e focavam-se maioritariamente na postura que gostavam que os seus alunos tivessem em sala de aula, em detrimento do tipo de atividades e dinâmicas que desenvolveriam nas suas aulas enquanto docentes. Sentida esta dificuldade, achei por bem reformular a questão e perguntar-lhes como gostariam que fossem as suas aulas no próximo ano letivo, e aí já conseguiram responder mais facilmente. Das suas respostas, puderam ser extraídos traços de uma pedagogia mais conservadora e traços de uma pedagogia mais inovadora, sendo estes mais frequentes e aproximados de características de uma pedagogia para a autonomia.

Os traços de uma pedagogia mais conservadora referidos pelos alunos foram os seguintes:

- Aulas teóricas expositivas, seguidas de aulas de aplicação de conhecimentos
- Realização de atividades do manual, fichas e trabalhos de casa
- Alunos atentos e com bom-comportamento, que cumprem o que o professor pede
- Professor que explica os conteúdos e repete a explicação, caso os alunos não entendam
- Professor na secretária e alunos a trabalhar individualmente no lugar
- Professor que repreende e aplica consequências pelo mau comportamento

Quanto aos traços de uma pedagogia mais inovadora, mais centrada no aluno, o Quadro 36 organiza as respostas dos alunos em quatro dimensões da pedagogia: papéis pedagógicos, estratégias didáticas, organização dos conteúdos e espaços de aprendizagem.

Quadro 36 - Aspectos inovadores das aulas desejadas pelos alunos

Dimensões	Aspectos de uma pedagogia com traços mais inovadores
<i>Papéis pedagógicos</i>	Professor como pessoa que dialoga com os alunos para os fazer compreender a importância de terem um bom comportamento; Abertura do professor para a exploração de assuntos/temas que surjam, que podem não estar previstos no programa, mas que sejam do interesse dos alunos; Professor que ouve os alunos e dialoga com eles para saber a sua opinião sobre as aulas, refletirem em conjunto e delinearem novas estratégias para tornar as aulas mais dinâmicas; Professor criativo para manter os alunos cativados; Professor que desenvolve a aprendizagem consoante as necessidades de cada aluno; Aluno que explora a matéria, pensa e cria sem o professor.
<i>Organização dos conteúdos</i>	Relacionar matérias de disciplinas distintas (interdisciplinaridade); Aulas em que o conteúdo de aprendizagem comece a partir de uma conversa (aulas de inglês, por exemplo); Dar liberdade de escolha aos alunos, por exemplo, na seleção do tema para a escrita de textos; Dia de aprendizagem que não esteja dividido por disciplinas: os alunos aprendem um conteúdo novo, exploram-no e aplicam-no o dia todo.
<i>Estratégias didáticas</i>	Uso de estratégias didáticas de exploração de conteúdos que envolvam os alunos e os motivem para a aprendizagem, por exemplo, jogos e desafios; Realização de trabalhos de grupo e projetos - trabalho colaborativo para a superação de dificuldades e estreitamento da relação entre os elementos da turma;
<i>Espaços de aprendizagem</i>	Realização de aulas em espaços distintos (sala de aula, biblioteca, espaços exteriores...); Exploração do espaço, usando os seus elementos para a aprendizagem;

Alguns dos aspetos referidos pelos alunos vão ao encontro de aspetos que os seus professores, num momento inicial da formação, gostariam de melhorar nas suas práticas, e que depois procuraram

explorar nas suas experiências, por exemplo, o desenvolvimento de estratégias e recursos que envolvam os alunos e os motivem para a aprendizagem, a implementação de trabalhos de grupo e projetos em sala de aula, e a interdisciplinaridade. Embora não seja possível estabelecer uma relação de causa-efeito entre as experiências por eles realizadas e as representações dos alunos, podemos dizer que estas traduzem muitos dos aspetos que foram explorados nessas experiências, o que parece indicar que os alunos compreenderam e valorizaram o tipo de abordagem que lhes foi proporcionada.

Destaco o pensamento inovador de um dos pares de alunos, do 6.º ano, que frisou a importância de o professor ser capaz de ouvir e dialogar com os seus alunos para saber as suas opiniões sobre as aulas, refletirem em conjunto e delinearem novas estratégias para tornar as aulas mais dinâmicas, assim como a necessidade de o professor ter o cuidado em, após esse período de reflexão conjunta, desenvolver práticas pedagógicas consoante as necessidades de cada aluno. Durante o seu discurso, um destes alunos efetuou um paralelismo singular, com vista a fazer-se entender melhor, dizendo o seguinte: “Eu acho que isso é como no futebol. Se tu és, por exemplo, avançado, não vais treinar a defender...Então, eu acho que cada aluno devia ter aulas para o que mais necessita melhorar”. Presencia-se aqui a valorização da reflexão para o desenvolvimento de atividades e recursos educativos que favoreçam a diferenciação pedagógica, respondendo a estilos e necessidades de aprendizagem diversos, o que será uma das dimensões a valorizar nas iniciativas de inovação pedagógica no sentido de promover uma educação inclusiva (CNE, 2023a/b).

3.3. Perceções dos professores acerca das experiências pedagógicas

Depois de analisadas as perceções dos alunos, torna-se igualmente pertinente analisar as perceções dos professores sobre as estratégias mais propícias para o desempenho da autonomia nos alunos, os ganhos e dificuldades sentidos e o impacto das práticas na mudança ou reforço da sua conceção do papel do aluno e do professor na sala de aula. Os momentos de reflexão que incidiram nestes aspetos foram realizados no final da implementação de cada ciclo de observação de aulas, mais precisamente, nas sessões 4, 5, 8 e 10 do CE, na entrevista final aos formandos e ainda nas suas reflexões críticas. Apresentam-se resultados cruzando informação, essencialmente proveniente das entrevistas finais e das reflexões críticas.

Relativamente às estratégias mais propícias para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, os formandos referiram, principalmente, o desenvolvimento do trabalho de grupo (cinco formandos) e de momentos de auto/heteroavaliação (dois formandos).

O trabalho colaborativo foi visto como uma forma de estreitar as relações entre pares e desenvolver competências de regulação da aprendizagem, levando os alunos a estabelecer objetivos, criar um plano para o trabalho e dividir tarefas. O facto de contarem com o professor como elemento mediador no processo de aprendizagem permitiu-lhes ter um maior controlo do trabalho a realizar e das decisões inerentes ao mesmo, dando-lhes mais liberdade e desenvolvendo aspetos como o foco na tarefa, o empenho e a persistência na sua resolução, a cooperação e a responsabilidade. O contacto e cooperação com os colegas no desenvolvimento de determinada tarefa para o alcance de um objetivo comum fez também com que os alunos se desafiassem e complementassem. Seguem dois testemunhos:

Terminadas estas experiências pedagógicas, chegou assim o momento de analisar e refletir. Foram sem dúvida enriquecedoras e transformadoras. Permitiram perceber que o trabalho de grupo e colaborativo é promotor de autonomia, mas também que a reflexão contribui para o desenvolvimento do aluno, oferecendo-lhe uma visão mais completa do seu desempenho, e promove o seu crescimento contínuo.

(PC – Reflexão crítica)

Entre todas as atividades que realizei, notei uma grande evolução por parte dos alunos, pois em cada grupo começava cada vez mais a haver troca de experiências e opiniões, e assim era mais fácil conseguirem terminar a tarefa no prazo previsto. Notei também que, quanto mais responsabilidade lhes era atribuída, mais empenhados, concentrados e focados eles ficavam.

(PD – Reflexão crítica)

Dois formandos valorizaram os momentos de reflexão promovidos com os alunos através da realização da auto e heteroavaliação, por se assumirem como momentos em que o aluno é levado a parar para refletir sobre o seu trabalho e o dos colegas, incentivando-os, de forma construtiva, a fazerem ouvir a sua voz na turma, assim como a ouvirem e respeitarem a voz dos seus pares. A par disto, os alunos são orientados a refletir sobre como poderão atuar no futuro para, num próximo trabalho, conseguirem evitar constrangimentos que possam ter surgido. Esta prática assume-se como uma forma de autorregulação das aprendizagens, promovendo um pensamento reflexivo e crítico.

Embora estas duas estratégias tenham sido apreciadas e valorizadas pelos formandos, apontaram algumas dificuldades sentidas aquando do desenvolvimento das experiências em sala de aula, prendendo-se estas, de certo modo, ao aumento de liberdade e autonomia dos alunos, que provocou dificuldades ao nível da gestão do tempo, do comportamento e das expectativas docentes. Quando indicam dificuldades ao nível da gestão de tempo, referem-se essencialmente ao facto de terem de cumprir um programa curricular extenso e usar recursos educativos pré-determinados (manuais e

cadernos de apoio escolar). A preocupação com a gestão do tempo provocou, por vezes, uma redução dos momentos de reflexão e debate entre os alunos, que poderiam ter sido importantes para a sua aprendizagem:

Muitas vezes foi o tempo que eles demoravam. Eles demoravam e eu não queria acelerá-los porque queria que eles criassem as coisas com calma, com tranquilidade, mas ao mesmo tempo, também tínhamos mil outras coisas para fazer, então eu não podia deixar que eles estivessem ali todo o tempo que queriam a terminar o trabalho e a discutir como às vezes até era interessante deixá-los.

(PA – Entrevista final)

Dar maior autonomia aos alunos implicou uma forma nova de posicionar o aluno na aprendizagem. Em momentos em que eram aplicadas as experiências centradas nos alunos, sentiam que não tinham o mesmo controlo do processo de ensino/aprendizagem, estando o ritmo da aula dependente do ritmo dos alunos, uma vez que o professor foi levado a ter um maior respeito pelo ritmo de cada um. Este aspeto trouxe algumas inseguranças, ansiedade e preocupação. A este propósito, atentemos nos seguintes testemunhos:

Lá está, isto que é bom, a distância também é “não controlar”, e tu ficas ali...o final da aula, normalmente era assim um bocadinho frustrante, ou porque eles não estavam com o ritmo que tu desejavas, e também tem esse lado mais difícil... Eu chegava ao fim da aula assim um bocadinho nervosa, às vezes, um bocadinho ansiosa. Pensei “eles não vão conseguir terminar...”, porque o ritmo também é deles, não é? E tu aí não podes controlar tanto, podes arranjar estratégias de uma aula para outra, mas o ritmo é deles e ficas ali um bocadinho ansiosa: “Será que isto vai correr bem?”

(PB – Entrevista final)

PD: É assim, no início, o tentar dar esta autonomia foi tipo “Será que os alunos vão corresponder ou não?”. Mas pronto, depois de fazer a primeira vez, pensei “se calhar, eles podem ir um bocadinho mais além”. Eu acho que foi mesmo por aí, passo a passo, se calhar, como eu fui experimentando as várias vias e fui-lhes dando cada vez mais liberdade, eu percebi que se calhar, às vezes, podia dar mais liberdade de fazerem as coisas entre eles.

Entrevistadora: No fundo, a tua maior dificuldade foi dares este passo de dar liberdade. Tinhas receio que as coisas...

PD: Sim, sim! Corressem mal ou acabassem por não se interessarem no trabalho que tinham de fazer, então tem de ser mais controlado.

(PD – Entrevista final)

Outro desafio reportou-se ao desenvolvimento do trabalho de grupo, mais precisamente, compreender se todos os elementos dos grupos estavam envolvidos e a contribuir para o trabalho, e gerir comportamentos quando estes eram resistentes a este tipo de trabalho, por não se identificarem com a metodologia, com o tema ou com os elementos do grupo.

Dar maior protagonismo e poder de decisão aos alunos implicou também permitir que estes falhassem na definição das suas prioridades, estratégias, materiais a usar, ou que se desviassem do foco do trabalho e tivessem de lidar com as dificuldades de trabalhar em grupo, para assim conseguirem desenvolver novas abordagens a este tipo de trabalho e competências de colaboração interpares. Embora este aspeto tenha sido apontado como uma dificuldade sentida, foi igualmente referido que permitiu aos alunos aprender a relativizar o erro e a passar a vê-lo como uma forma de aprender. Assim, ao terem a oportunidade de gerir a sua aprendizagem, os alunos passam a ter uma maior consciência do impacto e da importância das suas decisões, uma vez que têm de lidar com as consequências das mesmas, sejam estas boas ou más:

Muito na verdade senti que me saiu um bocadinho um peso de ter de decidir tudo e de ter que organizar tudo de uma ponta à outra, ou seja, claro que eu era um elemento condutor e dava-lhes as orientações iniciais, mas depois o percurso que eles faziam dependia daquilo que eles decidiam e as consequências, evidentemente, também. Portanto, acho que nesse aspeto senti-me um bocadinho mais livre da consequência da coisa boa ou menos boa. E, acho que eles, nesse aspeto, também perceberam que aquilo que tinham decidido teve uma implicação muito mais direta no resultado que obtiveram. Acho que nesse aspeto, para eles e para mim, acabou por ser o afastar-me do papel habitual.

(PE – Entrevista final)

PF reforçou a ideia de que as experiências educativas definidas com o objetivo de desenvolver a autonomia dos alunos fazem com que haja uma maior exigência no cumprimento daquele que deve ser o papel do docente em sala de aula – mediador da aprendizagem –, levando-o a ter um maior autocontrolo da sua intervenção, não dando aos alunos uma “falsa autonomia”, em que lhes dá o poder de decisão, contudo depois apoia-os em demasia na execução das tarefas logo que estes apresentem alguma questão e para que não falhem. O testemunho de PB abaixo transcrito vai no mesmo sentido, salientando a importância de respeitar as decisões e o caminho traçado pelos alunos:

Acho que ali tinhas esse distanciamento, sabias que é a autonomia dos alunos que faz com que tu também percebas que as coisas têm um caminho que não é o que tu vais decidir, porque eles têm trabalho autónomo, então o caminho é deles, apesar de tu teres sempre uma ideia do que é que queres que eles façam e o que é que queres que eles desenvolvam. A autonomia dá-te esse lado de... o caminho não é teu, tens mesmo de deixar, depois vais refletir e podes, entretanto, criar novas estratégias para a próxima aula. Mas o caminho não é teu e acho que isso ajudou bastante.

(PB – Entrevista final)

Ao longo da entrevista, PB sublinhou esta ideia de que o caminho é o dos alunos e não aquele que o professor impõe de forma autoritária, havendo por isso espaço para cada aluno expor, pensar, refletir, sugerir, discutir, optar, definir e desenvolver(-se). Segundo os formandos, o desenvolvimento deste tipo de experiências fez com que se distanciassem e ocupassem um papel menos interventivo em sala de aula, permitindo-lhes observar as dinâmicas de trabalho dos alunos com um olhar mais atento. Assim, conseguiram conhecê-los melhor, aperceber-se de algumas dificuldades sentidas e intervir de forma adequada, quando necessário, havendo espaço para a reflexão de todos os intervenientes (alunos e professor). O desenvolvimento da sua capacidade reflexiva foi um ganho apontado após a realização destas experiências.

Os aspetos referidos e, ainda, as respostas dadas pelos formandos à questão “Em que medida as experiências que realizaram mudaram ou reforçaram a sua conceção do papel do aluno e do professor na sala de aula?”, permitem dizer que houve uma mudança na sua forma de ver o papel do professor e do aluno em sala de aula a partir do momento em que consideraram que o aluno poderia, efetivamente, assumir mais responsabilidades e ter um papel mais central no processo de aprendizagem, criando condições para que tal acontecesse. Embora em graus e formas diferentes, contrariaram as suas conceções iniciais e deram maior espaço aos alunos nas suas propostas didáticas. As aulas passaram a ter momentos em que os alunos eram o motor da sua aprendizagem, explorando estratégias, materiais e conteúdos de forma mais autónoma, tomando decisões, sem a dependência constante do docente. Em alguns casos, estes momentos de trabalho que contrariam uma pedagogia mais centrada no professor integraram práticas de autorregulação das aprendizagens, através da utilização de guiões para as tarefas realizadas e da auto/heteroavaliação do trabalho desenvolvido, sendo que os alunos foram levados a refletir e a delinear estratégias de atuação para futuros trabalhos.

PB, referindo que mudou bastante a forma de ver o papel do professor e dos alunos em sala de aula, salientou que, estando a trabalhar em mais do que uma escola, já se encontrava a desenvolver um outro trabalho em que o seu foco era promover a autonomia dos alunos. Acrescentou: “Já houve esse

clique, de pensar nas atividades sempre de uma maneira em que a autonomia esteja presente futuramente”.

PC realçou, também, a sua adesão a uma pedagogia para a autonomia de forma entusiasmada: “É deixá-los mesmo serem mais autônomos, serem mais... por eles, chegarem ao conhecimento. Portanto, não ser dado de bandeja aquilo que deve ser adquirido, mas serem eles a chegar lá (...) deixá-los explorar, ver diferentes caminhos.”

Complementando a ideia anterior, PE fala-nos numa espécie de *roleplaying*, em que os alunos por vezes são mais professores e o professor acaba por ser um orientador. Simultaneamente, o professor assume o papel de investigador da sua própria prática, analisando-a, refletindo acerca da mesma e criando as mudanças necessárias para que esta evolua rumo aos seus objetivos.

Em síntese, as experiências pedagógicas desenvolvidas revelam uma redefinição dos papéis pedagógicos em sala de aula, por se centrarem no aluno e no processo de aprendizagem, incentivando a participação ativa, a tomada de decisões, a negociação entre professor e aluno, a reflexão e a regulação das aprendizagens, e aproximando-se, assim, de uma pedagogia da autonomia (Jimenez Raya et al., 2007). Os professores desenharam experiências que os levaram a abandonar o seu papel controlador e a assumir-se como desafiadores, mediadores, supervisores e investigadores da sua própria prática, ajustando as suas intervenções às suas aspirações profissionais e às necessidades das turmas.

Salientam-se as experiências que promoveram o trabalho colaborativo, dando liberdade aos alunos para tomarem decisões, justificarem as suas escolhas e refletirem sobre o seu desempenho, por se terem mostrado propícias ao desenvolvimento de uma maior responsabilidade na gestão da aprendizagem. Embora as experiências desenvolvidas tenham sido, de um modo geral, do agrado dos alunos, tendo-lhes permitido aprender melhor e de forma diferente, despertaram algumas dificuldades, essencialmente, ao nível da gestão do trabalho com os pares, mais precisamente, na gestão de conflitos, divisão de tarefas de forma equilibrada e partilha de ideias ou nos momentos de reflexão sobre a aprendizagem. Ainda assim, os formandos consideraram que o desenvolvimento de trabalho de grupo e da reflexão sobre a aprendizagem foram estratégias essenciais para a promoção da autonomia dos alunos em sala de aula, mantendo-os envolvidos, focados, e desenvolvendo neles competências essenciais ao seu desenvolvimento contínuo. O processo reflexivo, entre professores ou entre professores e alunos, sustentou o desenvolvimento de atividades que respondessem a necessidades de aprendizagem diversas, apoiando o desenvolvimento de práticas de inovação de orientação democrática e inclusiva (CNE, 2023a/b).

4. Apreciação global do Círculo de Estudos

Vários foram os momentos em que os formandos foram levados a refletir sobre o desenvolvimento do CE, de modo a compreender se estava a corresponder às suas expectativas, se deveriam ser realizados alguns ajustes na sua organização e, numa fase final, que impacto teve no seu desenvolvimento profissional. Destaco as atividades “Metaforizo”, da sessão 5, e “Encontrei o meu NORTE?”, da sessão 10, as reflexões críticas finais e os testemunhos da entrevista.

Na atividade “Metaforizo”, os formandos, em trios, tal como eu, selecionaram um objeto para caracterizar a sua experiência no CE, justificando a sua escolha. Da reflexão surgiram três objetos distintos: o lápis, o relógio e o espelho. O lápis foi escolhido por ser um instrumento de desenho, remetendo, neste caso, para o desenho da prática educativa e pelo facto de não registar algo de forma permanente e apresentar um carácter mais transformador, permitindo o redesenho e a redefinição da ação docente conforme as necessidades sentidas. O relógio foi escolhido pelo facto de o CE exigir uma boa gestão de tempo a diversos níveis: nos momentos de debate e partilha no CE, que por vezes gostariam que fossem mais extensos, na implementação das experiências educativas centradas nos alunos, que, como vimos, criaram algumas preocupações com a gestão do tempo curricular, e, ainda, nos momentos de observação de aulas, uma vez que, por vezes, gostariam de ter mais tempo para prática e ainda para poderem observar mais do que um colega por cada ciclo de observação, devido à curiosidade suscitada nos momentos de partilha do CE pelas experiências que estavam a ser desenvolvidas nas várias turmas. Tendo também participado na atividade, escolhi o espelho por ser um objeto frágil, mas que permite a reflexão. Vi o espelho como o local onde me observei num momento inicial e analisei a imagem, sendo a imagem a minha visão da prática educativa, o que aprecio, o que não aprecio e pretendo mudar. A partir deste ponto, juntei outras pessoas à minha imagem e passei a ter um “nós” perante mim e múltiplas possibilidades de transformação. Este objeto foi ainda selecionado pela sua fragilidade, assemelhando-se à nossa enquanto seres humanos, que encontramos defeitos na nossa prática pedagógica, conseguimos partilhar tais fragilidades e deixar entrar os outros na imagem refletida no espelho, sem estratégias camaleónicas que camuflam a realidade, expressando aquilo que efetivamente sentimos e as nossas intenções. Julgo que as três metáforas sublinham dimensões importantes da experiência do CE – a natureza criativa e flexível de uma pedagogia centrada no aluno; o possível conflito entre o tempo disponível e as exigências inerentes a esse tipo de pedagogia e a criação de espaços de desenvolvimento profissional reflexivo; e a centralidade do diálogo entre o eu e o outro na busca de caminhos partilhados em função de uma visão ideal.

Na atividade “Encontrei o meu NORTE?”, os formandos, em trios, responderam a 4 questões sobre a sua experiência no CE, debatendo depois as suas opiniões:

- Qual foi o maior desafio ao longo da formação?
- O que me desafio a fazer no futuro?
- Qual foi o NORTE que encontraram ao longo da formação?
- De que forma poderíamos tirar um maior proveito das observações implementadas no colégio?

O maior desafio foi o tempo, como um entrave à implementação plena de todas as etapas do CE. Quando questionados na entrevista final, referiram limitações relacionadas com o tempo como os únicos aspetos problemáticos do desenvolvimento do CE. Assim, consideraram que, por vezes, o tempo disponível para finalizar a preparação das experiências pedagógicas e para a respetiva implementação era insuficiente, a incompatibilidade de horários dificultava a organização dos ciclos de observação de aulas, o surgimento de situações emergentes na instituição (atendimentos a pais, atividades acrescentadas ao PAA ...) colocava em causa o cumprimento das observações tal como planeadas, bem como a conclusão das tarefas previstas à data das sessões do CE, havendo uma negligência do tempo pessoal.

Quando questionados sobre o que se desafiavam a fazer no futuro, os formandos falaram sobre o facto de se continuarem a desafiar a deixar cada vez mais os alunos ocuparem um papel central nos momentos de aprendizagem, dando-lhes mais liberdade de escolha, tanto ao nível dos conteúdos como das ferramentas a usar, uma vez que os mesmos reagiram bem às experiências desenvolvidas até então e se mostraram mais conscientes da sua aprendizagem e responsáveis por ela.

O “NORTE” encontrado ao longo do CE encontra-se nas vantagens do processo de supervisão colaborativa desenvolvido, através do reconhecimento da importância de trabalhar em equipa rumo à inovação das práticas e ao desenvolvimento pessoal e profissional. Os formandos valorizaram o processo de supervisão colaborativa instituído com os vários ciclos de observação de aulas, como forma de analisar as práticas pedagógicas com docentes de diferentes áreas do conhecimento e sob perspetivas distintas, e a possibilidade de partilha e criação de estratégias inovadoras com impacto nos alunos.

Apreciaram, ainda, o facto de o CE, embora contando com momentos teóricos, não ter tido um carácter expositivo, antes ter sido um espaço de exploração e de partilha, um espaço onde puderam “parar para pensar”, para ouvir o outro e para se fazerem ouvir, um espaço onde todas as opiniões tinham lugar e que foi promotor do crescimento profissional docente e da mudança educativa. O testemunho seguinte ilustra o valor atribuído a esta experiência de formação:

Considero que esta ação de formação foi excelente, pois durante todas as sessões refletimos, discutimos e aprendemos métodos e estratégias para um ensino mais centrado no aluno. Para isso contribuíram os conhecimentos transmitidos pela formadora, os desafios propostos, a partilha das experiências dos outros formandos, que de forma assertiva e contextualizada vieram enriquecer a ação de formação. Devo realçar o espírito de partilha entre colegas de formação, a disponibilidade da formadora para esclarecer todas as dúvidas que surgiram, bem como a sua flexibilidade para que todos os grupos de trabalho pudessem apresentar os seus projetos ajustando as datas às suas necessidades. Foi também muito importante haver uma supervisão colaborativa entre todos os formandos, pois esta valoriza a reflexão e a aprendizagem em colaboração, levando-nos a criar e a partilhar atividades e conhecimentos.

(PD – Reflexão crítica)

PF salientou, aquando da entrevista final, a abertura e transparência existente ao longo da formação: “Foi uma grande riqueza mesmo, podermos partilhar, estarmos todos entre colegas, sem haver uma questão... estarmos na formação, tudo bem, mas sem um caráter avaliativo em cima de nós. Percebes? É uma partilha franca!”. O CE tornou-se um espaço em que as pessoas puderam partilhar as suas preocupações sem receio de serem julgadas, em que a relação estabelecida entre pares era colegial. Atentemos no testemunho de PA, que menciona claramente a abertura, a partilha franca e a entreaajuda promovidas no desenrolar do CE:

Sim, até porque eu acho que a nossa classe profissional precisa muito de conversar. Nós estamos sempre numa postura defensiva. Nós estamos sempre a atacar e a defender. Nós estamos sempre “porque eu faço isto e porque tu fazes aquilo” e paramos poucas vezes para ouvir o outro, e paramos poucas vezes para nos ouvirem a nós também. E acho que o facto de estarmos ali numa sala e sermos obrigados, não somos obrigados, mas nós é que nos propusemos a isso, não é? De pararmos para pensar, para contarmos, abrir a nossa sala e dizer “dentro da minha sala, funciona assim para o bem e para o mal e dentro da vossa, para o bem e para o mal como é que funciona?” Eu acho que isto quebra algumas barreiras. Quebra a barreira de “eu na minha sala faço melhor do que tu fazes”. E surge “Eu na minha sala, faço isto, ajuda-me e eu ajudo-te a ti”.

(PA – entrevista final)

A relação aberta de partilha de angústias e preocupações, a reflexão, a busca de soluções para os problemas encontrados e a construção colaborativa de saberes, estratégias e recursos estão na base de uma comunidade educativa (Alarcão & Canha, 2013) e, de certo modo, este CE promoveu um sentido de comunidade, aproximando os docentes e cumprindo assim um dos seus objetivos formativos – lançar as bases para a criação de uma comunidade de prática –, na medida em que os docentes puderam experienciar a supervisão colaborativa e compreender as suas potencialidades para a inovação das

práticas educativas e para o seu desenvolvimento profissional, tornando-se investigadores da sua própria prática e trabalhando em prol de um objetivo comum – a resolução de problemas encontrados nas suas práticas através do desenvolvimento de um ensino centrado nos alunos. A valorização deste tipo de práticas supervisivas e a motivação para que continuassem a ser implementadas no futuro foram claras e, de certo modo, isso poderá representar um ponto de partida para outras iniciativas desta natureza.

O contacto com professores de áreas distintas e com vivências diversas foi essencial para fomentar o questionamento, o debate, a reflexão, a abertura de horizontes e o abandono de algumas crenças anteriores sobre o papel do professor. O CE foi visto como um espaço propício à progressão, em que todos os participantes eram desafiados e se autodesafiavam a trabalhar em prol da mudança, e de onde todos saíam beneficiados:

Ao longo deste Círculo de Estudos, pude realizar algumas intervenções e observar outras tantas. Em relação às dinâmicas por mim desenvolvidas, estão longe de ser perfeitas, mas creio que foram em crescendo, tanto ao nível dos objetivos propostos, como da resposta dos alunos. Fiquei muito orgulhosa da forma como a minha turma abraçou o desafio da última intervenção e cumpriu todos os objetivos propostos. Se pudesse continuar este trabalho com esta turma, iria agora aventurar-me na promoção de trabalhos de grupo mais complexos, partindo também das experiências partilhadas pelos colegas nesta formação, que pretendo implementar futuramente.

(PF – Reflexão crítica)

O testemunho de PC apresentado em seguida evidencia o efeito do CE em contrariar hábitos de um trabalho mais isolado, provocando a sua saída da zona de conforto, desafiando-a a expor-se, a testar novas hipóteses e a valorizar esses momentos:

Eu gosto muito de trabalhar para mim mesma, não expor muito aquilo que eu sinto, aquilo que eu penso, e este tipo de círculo de estudos deu-me essa oportunidade, portanto, de mostrar mais um bocadinho “Eu estou aqui!”. Às vezes, eu fico lá muito no meu cantinho. Isto é, também me deu a oportunidade de me expor mais e mostrar quem eu sou! Mostrar aos colegas e partilhar aquilo que vou fazer. Às vezes, tenho algum receio de avançar, de dar um passinho mais à frente, mas ao ouvir a opinião dos outros, eu penso “Se calhar, eu até posso dar esse passo!”. Sentir que há um incentivo e o apoio do outro lado ajudou-me muito, sem dúvida alguma, a expor-me mais num conjunto, numa equipa, sim, porque somos uma equipa! A sentir que eu podia sentir-me confiante e que não estava ali a ser julgada por ninguém, que me estavam sempre apoiar e a ajudar neste processo.

(PC – Entrevista final)

Todos os formandos recomendariam este CE a outros professores, por considerarem que é um espaço de entreajuda docente e compreensão do outro onde há partilha e diálogo constantes sobre as

problemáticas associadas às práticas pedagógicas, um espaço de encorajamento, de aprendizagem, de enriquecimento e crescimento profissional, onde o trabalho colaborativo está na base da criação de experiências pedagógicas inovadoras e significativas para o contexto. O testemunho seguinte dá conta do valor da supervisão colaborativa para a construção de uma escola reflexiva e inovadora:

A integração neste círculo de estudos específico permitiu realçar as vantagens de uma supervisão colaborativa, não só mas também no sentido em que cada participante – discente ou docente – contribuiu, de forma mais ou menos intencional ou de forma, totalmente, inconsciente, com inputs únicos que conduziram a resultados proveitosos para todos.

Verificou-se, com a multiplicidade de experiências dinamizadas pelos diversos interlocutores, que uma prática pedagógica mais centrada no aluno pode potenciar o seu desenvolvimento integral, devendo, por conseguinte, tornar-se uma prática mais frequente em contexto real e não apenas circunscrita a um círculo de estudos.

Em suma, reiterando as palavras citadas de António Sampaio da Nóvoa, uma “escola” será tão mais válida, tão mais rica quanto mais for capaz de conciliar as múltiplas vozes (leia-se estratégias, abordagens, dinâmicas...) dos elementos que dela fazem parte. Cada um com o seu Norte e todos orientados para a criação de condições que contribuam para o fomento de seres humanos verdadeiramente bem-sucedidos.

(PE – Reflexão crítica)

Os formandos consideraram, também, que seria importante manter no ano seguinte o processo de supervisão colaborativa implementado, com alguns ajustes necessários ao nível da periodicidade dos ciclos de observação, tornando-os mais flexíveis, e incluindo outros docentes da instituição. Estas ideias reforçam a avaliação positiva que fizeram das suas vivências formativas e desafiam a instituição a repensar o modelo de observação interpares em curso.

Em síntese, o CE marcou positivamente todos os seus intervenientes, tendo a experientiação de processos de supervisão colaborativa sido o aspeto mais valorizado pelos formandos, pela partilha de ideias e perspetivas, pela reflexão e análise conjunta de situações pedagógicas e pelo desenho colaborativo de experiências centradas nos alunos. Todos estes momentos de trabalho colaborativo foram propícios à partilha de perspetivas distintas, ao debate de ideias, à desconstrução de crenças e ao desenho de estratégias inovadoras para dar resposta aos problemas encontrados na sua prática educativa. O maior entrave foram os desafios com que se debateram na gestão do tempo para o desenvolvimento das experiências e dos ciclos de observação de aulas. O CE mostrou-se como um espaço propício à reflexão e à inovação, onde lhes foi permitido “parar para pensar”, ouvir e serem

ouvidos, combatendo isolamento profissional e dotando-os de ideias inovadoras que os incentivaram a transformar as suas práticas, redefinir o seu papel de professores e tornar a sua sala de aula mais democrática. Os formandos reconhecem a importância de, no futuro, se manter o desenvolvimento de práticas de supervisão colaborativa na instituição, efetuando-se os ajustes necessários ao nível da periodicidade das observações. Todos recomendariam o CE a outros professores por o verem como um espaço de crescimento pessoal e profissional onde, embrenhados num ambiente de partilha e entreajuda, procuram encontrar o seu NORTE, isto é, a sua janela de possibilidades entre o seu ideal e o seu real (Jimenez Raya et al., 2007).

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES

Neste último capítulo, efetua-se o balanço do percurso de formação e investigação em que assenta o presente estudo, vivenciado através do desenvolvimento e avaliação do CE denominado “Supervisão Colaborativa para um Ensino Centrado no Aluno: Negociar, Observar, Refletir, Testar, Evoluir (NORTE)”. Através de uma abordagem interventiva e interpretativa, o estudo pretendeu dar resposta à seguinte questão: “*Qual é o contributo da supervisão colaborativa na construção de pedagogias centradas nos alunos e no desenvolvimento profissional dos professores?*”. Para responder a esta questão, foram definidos quatro objetivos de investigação que aqui se retomam:

1. Caracterizar as perceções dos professores e dos alunos sobre as práticas pedagógicas, por referência a princípios de uma pedagogia centrada nos alunos;
2. Caracterizar perceções dos professores sobre o papel da supervisão colaborativa na renovação de práticas e no seu desenvolvimento profissional;
3. Analisar processos de supervisão colaborativa e renovação das práticas pedagógicas;
4. Identificar potencialidades e constrangimentos da supervisão colaborativa na mudança pedagógica e no desenvolvimento profissional dos professores.

Relativamente ao primeiro objetivo, “Caracterizar as perceções dos professores e dos alunos sobre as práticas pedagógicas, por referência a princípios de uma pedagogia centrada nos alunos”, verificou-se que não havia uma discrepância entre a forma como os alunos e os professores viam, inicialmente, o papel de ambos em sala de aula. Foi visível a proximidade das práticas pedagógicas anteriores a uma pedagogia da dependência em contraponto a uma pedagogia para a autonomia (Freire, 2018; Vieira, 1993b, 1998), situando o professor no centro do processo de ensino como detentor do saber e principal responsável pelas decisões pedagógicas e pela condução dos processos de aprendizagem. A visão do aluno como um consumidor crítico, construtor do saber, um elemento capaz de levar a cabo a sua aprendizagem de forma autónoma, participando ativamente, tomando iniciativas e decisões, negociando, justificando opções, regulando estratégias e monitorizando a sua aprendizagem estava longe da realidade vivenciada, embora os formandos considerassem que essa visão era a tendência atual na educação e estava próxima do seu ideal.

A continuidade da implementação de práticas mais transmissivas e pouco transformadoras era, em grande medida, explicada por limitações contextuais identificadas pelos professores: as exigências organizacionais da instituição de ensino, o vasto plano anual de atividades, a dimensão dos programas a cumprir, a predefinição de materiais a usar no processo de ensino/aprendizagem, a postura dos

encarregados de educação face à escola e ao professor, a resistência dos alunos a assumirem um papel mais central em sala de aula e os constrangimentos que isso podia causar. As concepções pouco claras sobre o conceito de autonomia e de pedagogia para a autonomia, tomando a autonomia como uma capacidade absoluta e não de evolução gradual e devidamente contextualizada, parecia limitar também a predisposição dos professores para assumir riscos e redefinir práticas. Este tipo de limitações vedam a capacidade de os professores adotarem uma visão re(ide)alista da educação (Jimenez Raya et al., 2007), criar uma ponte entre o real e o ideal, e explorar possibilidades de transformação das suas práticas.

Ainda assim, os formandos mostravam uma certa preocupação com um ensino centrado no aluno e a qualidade da aprendizagem. A análise dos seus relatos de experiências anteriores, à luz dos papéis do aluno numa pedagogia para a autonomia apresentados por Vieira (2006a), revelava que as suas práticas favoreciam a experimentação de estratégias de aprendizagem e a negociação através do trabalho cooperativo, embora a reflexão sobre os saberes disciplinares e o processo de aprendizagem, assim como a regulação da aprendizagem, não fossem aspetos tão evidentes nessas práticas. Adicionalmente, as visões iniciais dos formandos acerca de um “professor ideal” integravam traços de uma prática reflexiva e centrada nos alunos, indo ao encontro do papel do professor numa pedagogia para a autonomia (Dam, 1995; Dam et al., 1990; Holec, 1979; Jimenez Raya et al., 2007; Nunan, 1996), na medida em que consideravam o bom professor como alguém capaz de se adaptar, refletir, dialogar e trabalhar em equipa, que se dá a conhecer aos alunos e se interessa por conhecê-los, estando sensível às suas particularidades, estabelecendo com eles uma relação empática, desafiando-os e dando-lhes espaço para participarem ativamente na aprendizagem. Embora mergulhados nas práticas para si habituais e com receio do risco que a participação no CE podia envolver, os formandos mostraram-se, desde o início, bastante curiosos e motivados a encontrar o seu NORTE, a se inquietarem, a experimentarem novas abordagens e a investigarem as suas práticas. Revelaram-se dispostos a investir na promoção da autonomia dos seus alunos em sala de aula, delegando-lhes algumas tarefas que anteriormente cabiam apenas ao professor, nomeadamente, a seleção dos conteúdos a abordar e das estratégias de ensino, assim como a promover experiências pedagógicas mais diversificadas, num ambiente de colaboração, por exemplo, com o desenvolvimento de projetos e trabalhos de grupo. Assim, mostraram abertura para inovar as suas práticas de forma sustentada e intencional, numa direção mais democrática (CNE, 2023a/b).

Atendendo ao segundo objetivo, “Caracterizar perceções dos professores sobre o papel da supervisão colaborativa na renovação de práticas e no seu desenvolvimento profissional”, foi possível

constatar que nenhum formando havia tido um contacto anterior com práticas de supervisão colaborativa. Apesar disso, consideravam-na útil para o desenvolvimento profissional, por ser propícia ao desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, por promover a colaboração profissional e o debate, e pela partilha de ideias, experiências e vivências poder enriquecer o desenho de práticas pedagógicas devidamente estruturadas. Refletindo sobre as práticas de supervisão da instituição, todos expressaram, de um modo geral, alguma insatisfação com a forma como estas eram desenvolvidas, considerando que o processo de observação de aulas pouco contribui para a compreensão ou melhoria das suas práticas pedagógicas, por não implicar um momento de planeamento, observação e reflexão conjunta ou *feedback* final por parte do professor observador. A ausência de planeamento conjunto limita a capacidade de observação do professor observador que entra em sala de aula com um olhar vago, amplo, sem conseguir contextualizar devidamente o que está a acontecer perante si, por desconhecer os objetivos e estratégias de ensino adotados. O facto de não existir um momento de reflexão pós-observação faz com que, muitas vezes, os professores desconheçam as sugestões de melhoria dadas pelos pares, a sua opinião sobre a atividade pedagógica observada, limitando as possibilidades de melhoria das práticas pedagógicas. Assim, concluiu-se que a sua experiência prévia no âmbito da supervisão, de carácter mais avaliativo do que transformador da prática pedagógica e dos seus intervenientes, se apresentava redutora face às potencialidades que uma supervisão colaborativa, ou de uma superVisão (Vieira, 2006b), onde a indagação e a renovação das práticas se faz em ambientes dialógicos e participados, com a finalidade de promover a autonomia dos educandos e dos próprios professores.

Atentemos agora ao terceiro objetivo delineado, “Analisar processos de supervisão colaborativa e renovação das práticas pedagógicas”, que nos permitiu aferir como decorreram as experiências pedagógicas desenvolvidas colaborativamente pelos formandos, os ciclos de observação implementados e o potencial inovador dessas experiências face a práticas anteriores. Com o desenvolvimento de ciclos de observação de aulas com um momento pré-observação para reflexão, debate e desenho colaborativo das experiências pedagógicas, a observação direta e um encontro pós-observação para o confronto de perspetivas sobre as experiências e definição de ações futuras (Reis, 2011), os formandos integraram pela primeira vez um processo de supervisão colaborativa em que a relação horizontal entre eles era evidente, e no qual os objetivos pedagógicos que traçavam, embora distintos por se adequarem às características e necessidades de cada turma, confluíam numa finalidade partilhada: redefinir o seu papel em sala de aula, dando mais autonomia aos seus alunos. A capacidade de reflexão, partilha e indagação dos formandos foi evidente ao longo de todo o CE, tendo estes participado ativamente nos vários

momentos de reflexão, fossem estes sobre o processo de observação de aulas, sobre as experiências centradas nos alunos ou sobre o próprio desenrolar da ação de formação e as temáticas nela exploradas.

Ao longo das experiências de investigação-ação, a postura reflexiva deve ser constante (Kemmis & McTaggart, 2005) e, por isso, refletir sobre os aspetos positivos, constrangimentos e aspetos de melhoria para ações futuras mostrou-se fundamental para o desenho de práticas mais significativas, contribuindo para o crescimento profissional dos envolvidos. Concluiu-se que esta reflexão e partilha constantes permitiram desconstruir crenças e co-construir conhecimento profissional contextualizado, e também estreitar as relações entre pares, combatendo o isolamento profissional docente e despertando sentimentos positivos face ao trabalho colaborativo. Destaca-se, ainda, o desenvolvimento de uma visão mais focada do professor observador, que permite o levantamento e discussão de diferentes perspetivas acerca das práticas, o desenvolvimento de atividades devidamente estruturadas e com um propósito mais refletido, a saída de zonas de conforto e a assunção de riscos de forma ponderada e acompanhada.

O principal constrangimento sentido no processo de observação interpares foi o pouco tempo disponível para a implementação dos ciclos de observação, pela existência de horários pouco compatíveis. Contudo, a motivação para a observação das experiências foi crescendo ao longo da ação de formação, devido às partilhas e reflexões efetuadas no contexto do CE, que despertaram curiosidade nos formandos em assistir à implementação das experiências seguintes dos colegas. O balanço dos ciclos de observação interpares foi bastante positivo, tendo esses ciclos ido ao encontro das expectativas dos formandos, promovendo a partilha, a colaboração, a reflexão e a mudança das práticas. Embora as suas práticas anteriores de partilha e reflexão conjunta sobre problemas da sala de aula não fossem tão frequentes e aprofundadas como no contexto do CE, verificou-se que foram totalmente capazes de participar de forma ativa, demonstrando abertura face à opinião e sugestões dos pares, à-vontade para partilhar experiências, vivências, opiniões e inquietações, justificar as suas opções e refletir sobre todo o trabalho realizado.

Quanto à renovação das práticas, foi possível concluir que todas as experiências pedagógicas desenvolvidas pelos formandos se orientaram para um ensino centrado no aluno em diversas dimensões de uma pedagogia para a autonomia apontadas por Vieira (2006a) e Jimenez Raya et al. (2007), e que estavam presentes no guião de desenho das experiências e nas grelhas de observação de aulas. As experiências pedagógicas apresentaram traços inovadores ao nível do papel do professor, do papel do aluno e das estratégias didáticas adotadas, tendo todas elas sido bem recebidas em sala de aula. Relativamente ao papel do professor, os formandos procuraram desenvolver atividades pedagógicas que fossem motivadoras e do interesse dos seus alunos, adotaram uma postura de mediadores da

aprendizagem e das interações em sala de aula, supervisionando o trabalho dos alunos e intervindo quando necessário, e foram orientadores nos momentos de reflexão, procurando potenciá-los através de questões para o aprofundamento do processo reflexivo. Ao darem maior protagonismo aos alunos, foram capazes de observar com maior atenção as dinâmicas das aulas, conhecer melhor os alunos e analisar mais atentamente a forma como interagiam entre si. Aos alunos, foram dadas oportunidades para mobilizar autonomamente conhecimentos prévios, participar nas aulas, refletir e debater ideias, partilhar experiências, opiniões e sentimentos, negociar e procurar estratégias positivas para se fazerem ouvir, tomar decisões e justificar as suas escolhas, desenvolver uma aprendizagem cooperativa, e monitorizar e avaliar o seu processo de aprendizagem através de momentos de reflexão de auto e heteroavaliação.

A reflexão e a autorregulação da aprendizagem, assim com a maior participação dos alunos na gestão da aprendizagem, eram dimensões pouco presentes nas práticas anteriores dos formandos e a sua exploração nas experiências desenvolvidas implicou assumir riscos e enfrentar alguns dilemas, nomeadamente em relação à gestão do tempo e ao respeito pelos ritmos de aprendizagem dos alunos. Os professores reconheceram que a promoção destes aspetos em sala de aula aumenta a responsabilização dos alunos pelo ato de aprender e exige que o professor abandone o controlo do processo de ensino, passando a focar-se mais na aprendizagem e a assumir um papel de facilitador. Esta foi uma aprendizagem profissional muito significativa nas experiências pedagógicas de investigação-ação desenvolvidas. A recolha de evidências por parte dos formandos foi considerada fundamental para uma melhor análise e compreensão do impacto das práticas e para a definição de práticas futuras, individualmente e com os pares no CE, pelo que recorreram a diversas estratégias típicas dos processos de investigação-ação, como momentos de reflexão conjunta com os alunos e recolha de registo através da observação direta, fotografias, grelhas, questionários e trabalhos dos alunos (Elliott, 1991; Traqueia et al., 2021).

Os alunos acolheram bem as atividades desenvolvidas pelos professores, tendo interesse em continuar a realizar atividades dessa natureza. Apontaram vários aspetos positivos que vão, de um modo geral, ao encontro das intenções pedagógicas dos seus professores, nomeadamente, o desenvolvimento de trabalho de grupo, poder negociar e fazer escolhas em sala de aula, participar ativamente, debater e partilhar vivências, aprender a ouvir o outro e ser ouvido, e refletir sobre o seu desempenho e aprendizagem. Consideraram que as atividades desenvolvidas foram divertidas e que os ajudaram a aprender melhor, a explorar os conteúdos de uma forma mais prática, a ser mais resilientes quando confrontados com um problema, a superar dificuldades e a compreender melhor os pares. Pode-se,

portanto, inferir que as experiências pedagógicas centradas nos alunos foram propícias a uma aprendizagem mais autónoma, tendo ido ao encontro dos interesses dos alunos. Compreendeu-se, ainda, que apesar do receio inicial dos formandos face à capacidade de os alunos lidarem com uma maior autonomia em sala de aula, os alunos, de um modo geral, corresponderam positivamente à transformação das práticas pedagógicas. Ainda assim, alguns alunos identificaram dificuldades com que se depararam no desenrolar das experiências pedagógicas: falta de motivação, tendo em conta a natureza das atividades desenvolvidas e as suas preferências por outro tipo de estratégias; problemas ao nível da gestão do trabalho de grupo, pela dificuldade em lidar com diferentes ritmos de trabalho e com a opinião dos colegas, dar a sua opinião, efetuar uma divisão equilibrada das tarefas, gerir conflitos e manter o foco durante o trabalho; dificuldades na concretização das tarefas, por não conseguirem cumprir as indicações dadas pelo docente ou pelas limitações por ele impostas; e ainda dificuldades ao nível da autoavaliação e heteroavaliação das aprendizagens, mais precisamente, em ser sinceros sobre o seu desempenho e aceitar o erro, refletir e considerar outras formas de atuação, ou gerir momentos de discórdia aquando dos momentos de heteroavaliação. As dificuldades apontadas podem, de algum modo, justificar-se pela heterogeneidade das turmas e pelo facto de os alunos não estarem habituados a estratégias que impliquem que eles assumam uma postura mais proativa e interativa na sua aprendizagem. Por outro lado, a indicação de dificuldades também revela um sentido crítico por parte dos alunos, o qual foi desenvolvido nas experiências através do diálogo e da reflexão sobre a aprendizagem, sendo um aspeto importante do desenvolvimento da sua autonomia.

No que concerne ao quatro e último objetivo, “Identificar potencialidades e constrangimentos da supervisão colaborativa na mudança pedagógica e no desenvolvimento profissional dos professores”, concluiu-se que, embora este processo possa apresentar tanto potencialidades como constrangimentos, as potencialidades encontradas ultrapassaram claramente os constrangimentos no contexto da presente investigação. O processo de supervisão colaborativa implementado representou um espaço propício ao crescimento pessoal e profissional, assim como à renovação das práticas pedagógicas, na medida em que possibilitou a construção de conhecimento contextualizado através da reflexão, indagação e experimentação, aproximando-se da ideia de constituição de redes de colaboração para a inovação pedagógica apresentada na Recomendação sobre a Inovação Pedagógica nas Escolas (CNE, 2023a).

A supervisão colaborativa permitiu aos professores refletir sobre a sua realidade, sair da rotina, imaginar, acreditar e ampliar a sua visão acerca do ato de ensinar, aprender e, acima de tudo, aprender a aprender. Toda a partilha de experiências, vivências, convicções, receios e ideias pedagógicas, assim como o debate e confronto de perspetivas e a postura crítica face às práticas pedagógicas que daí surgiu,

possibilitaram uma maior consciencialização sobre o trabalho que desenvolviam e aquilo que se dispunham a desenvolver no futuro. A natureza dialógica e colaborativa deste processo de supervisão mostrou-se favorável à promoção de práticas inovadoras, mais planeadas, estruturadas e contextualizadas, tendo em conta as aspirações dos professores e as necessidades e os interesses dos alunos, através da implementação de estratégias didáticas mais ambiciosas que desafiaram ambas as partes a redefinir os seus papéis em sala de aula.

Todos os formandos consideraram muito importantes as observações interpares realizadas no processo de supervisão colaborativa para a melhoria das práticas, por lhes permitirem ter acesso a uma perspetiva externa que, através da partilha, do diálogo e da reflexão conjunta, os ajudou a questionar as suas práticas, a desconstruir algumas crenças e ideias pré-concebidas e a dar novos sentidos à ação profissional (Parente, 2002). O *feedback* contínuo e a análise sistemática dos resultados das experiências realizadas através da investigação-ação reforçaram a capacidade autorreflexiva dos docentes, possibilitando-lhes compreender se estavam a cumprir os seus objetivos e ajustar as práticas futuras. O uso do guião de desenho das experiências representou um apoio significativo ao trabalho dos formandos, orientando o seu pensamento e levando-os a indagar se a experiência que estavam a desenhar era efetivamente propícia para o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos. O mesmo se pode dizer das grelhas de observação de aulas, que integravam dimensões de uma pedagogia para a autonomia. A supervisão colaborativa mostrou-se, por isso, potenciadora de um desenvolvimento profissional reflexivo contínuo, dando a cada formando autonomia para definir, baseado no seu contexto de prática, os seus objetivos de ação como agente principal na sua formação, o que aponta para a relevância de uma pedagogia da experiência na formação de professores (Vieira, 2009).

Apesar de o comprometimento dos formandos ter sido efetivamente muito positivo ao longo de todo o processo de supervisão colaborativa, tendo-se mostrado agradados com a formação, não deixaram de apontar o tempo escasso como o maior constrangimento à sua implementação, constrangimento esse abordado também por Vieira e Moreira (2011). O processo de supervisão colaborativa é um processo complexo e que exige dedicação e, por isso, tempo para o desenho colaborativo das experiências e respetivos recursos, para os momentos de observação interpares e para o momento de pós-observação para reflexão conjunta. Neste contexto específico, a dificuldade prendeu-se, essencialmente, com a conciliação dos horários para a observação interpares, tornando esse tempo mais limitado e rígido do que o desejado. Embora tenham sido efetuadas alterações na organização dos grupos de observação para atenuar este problema, a dificuldade manteve-se, tendo os formandos referido que gostariam de ter horários que possibilitassem ter tempo para efetuar observações mais longas e a mais

colegas. É de salientar que os formandos mencionam, ainda, a limitação do tempo para a implementação das experiências pedagógicas inovadoras, pelo facto de terem de cumprir um programa curricular extenso e usar recursos educativos pré-determinados, havendo por vezes a necessidade de limitar os momentos de debate em sala de aula. Verificou-se, contudo, que aquando do momento de desenho de experiências centradas nos alunos, a tendência dos formandos era criar uma intervenção para uma aula completa, e embora soubessem que a experiência poderia ocupar apenas uma parte da aula, não consideraram tal hipótese. Esta gestão da planificação em que o professor planifica uma aula na íntegra parece contrariar a ideia de que o professor-investigador pode, com vista aos objetivos traçados, focar o seu olhar para um objetivo específico que pode ser explorado apenas num momento da aula.

Os formandos consideraram que o processo de supervisão colaborativa, integrando a investigação-ação, não só levou à inovação das práticas, enriquecendo-as, como também promoveu a aproximação docente, fomentando o trabalho em equipa e ajudando a combater o isolamento profissional. Envolver os professores em contextos de formação como o CE, na área da supervisão colaborativa, possibilitou que os professores se posicionassem de forma mais confiante e sustentada na sua profissão e no seio da sua equipa educativa. Assim, foi possível assistir-se a uma crescente vontade de fazer parte da equipa, dar o seu contributo, permitir que os outros marquem o seu percurso, trabalhar colaborativamente para algo comum, aceitando as ideias e formas de ser e estar de cada um. Estas são condições essenciais da constituição de comunidades de prática, e creio que o CE se aproximou deste tipo de comunidades, cumprindo um dos seus objetivos formativos – lançar as bases para uma comunidade de prática, na qual os docentes se envolvam em processos de supervisão colaborativa, estudem e inovem as suas práticas, com a finalidade de promover a autonomia dos alunos e o seu próprio desenvolvimento profissional. Até ao momento, não foi dada continuidade do trabalho iniciado, importando que haja incentivos nesse sentido, de forma a evitar que o trabalho individual e o isolamento profissional se instalem de novo. Indo ao encontro da ideia de Fullan e Hargreaves (2001), é preciso ver as dinâmicas colaborativas como úteis ao desenvolvimento pessoal e profissional e fazer com que a sua implementação seja contínua e consistente para que consigam provocar mudanças significativas no contexto. Deste modo, apesar do trabalho colaborativo realizado e dos efeitos positivos que ele trouxe para os professores e os seus alunos, há ainda um longo caminho a percorrer para a constituição de uma comunidade de prática sustentável na instituição. Comprova-se a ideia defendida por Fullan e Hargreaves (2001) de que uma cultura colaborativa possa ter na sua génese algum artificialismo, pelo facto de a sua concretização requerer a intervenção da direção escolar na criação de condições que apoiem e facilitem o trabalho colaborativo entre profissionais dentro do seu horário de trabalho. A par da

motivação dos participantes, a criação destas condições pode ser determinante para o desenvolvimento de processos de supervisão colaborativa consistentes e contínuos, que aos poucos ganhem força para se irem sustentando autonomamente.

Considerando a questão de investigação colocada, conclui-se que, atendendo à investigação desenvolvida neste contexto em concreto, o desenvolvimento de processos de supervisão colaborativa pode propiciar o desenvolvimento de práticas centradas nos alunos e o desenvolvimento profissional dos professores, permitindo que, colaborativamente, em busca do seu NORTE, se reinventem a si e reinventem as suas práticas educativas, tornando a escola num espaço de aprendizagem mais humanista, democrático, justo e inclusivo. Embora seja um processo trabalhoso e exigente, é também produtivo e significativo para o desenvolvimento de todos os intervenientes, onde professores e alunos aprendem a dar respostas a situações do presente, com o olhar já num futuro repleto de desafios.

Em termos de investigação futura, seria importante compreender de que forma outras experiências congêneres se desenvolvem noutros contextos escolares, através de estudos multicaso que permitissem construir um conhecimento mais amplo e sólido acerca de potencialidades e constrangimentos da supervisão colaborativa nas escolas. Seria igualmente importante desenvolver novas experiências de formação-investigação desta natureza em equipas, envolvendo grupos mais alargados de professores, em mais do que uma escola, assim como expandir modalidades de formação contínua que impliquem a articulação teoria-prática e investigação-ensino, avaliando os seus efeitos nas práticas educativas e no desenvolvimento profissional reflexivo dos professores. Uma vez que os resultados do estudo quanto às aprendizagens efetuadas pelos alunos se baseou nas suas perceções e nas perceções dos seus professores em experiências de pequena escala, seria necessário aprofundar esta dimensão através de experiências de investigação-ação mais alargadas no tempo e com recurso a metodologias que permitissem uma maior aproximação ao processo de aprendizagem dos alunos, como por exemplo observações mais focadas nas suas estratégias de aprendizagem, nas suas dificuldades e progressos.

Numa nota mais pessoal, termino este relatório reforçando o impacto extremamente positivo que a presente investigação teve na minha formação pessoal e profissional e no reforço da minha convicção acerca da importância que a supervisão colaborativa apresenta para o desenvolvimento profissional reflexivo e inovação das práticas pedagógicas. Assumir-me na instituição em que leciono, perante os meus colegas, como formadora e investigadora foi um desafio, assim como desempenhar tais papéis em simultâneo. Contudo, não posso deixar de mencionar que o desenvolvimento desta investigação permitiu-me criar uma maior proximidade com os professores na instituição, fortalecendo as relações

profissionais e fomentando uma maior abertura ao outro, à partilha, à reflexão crítica e à transformação das práticas. Permitiu-me ainda transportar aprendizagens efetuadas no âmbito do CE para a minha prática pedagógica, levando-me não só cada vez mais a desenvolver experiências centradas nos alunos, como a vestir o papel de investigadora da minha própria prática docente.

De olhos postos no futuro, desejo que o *ideal* continue a ter força para transformar o *real* e que para tal sejamos capazes de ver, criar e agarrar as inúmeras possibilidades para tornar a nossa ação pedagógica mais significativa. Assim, não posso deixar de acreditar na possibilidade de criação de uma cultura colaborativa no contexto em que o estudo se desenvolveu, através da introdução de novos círculos de estudos ou projetos colaborativos que permitam consolidar e ampliar as aprendizagens desenvolvidas, valorizando-se a formação profissional contínua e a inovação das práticas pedagógicas. Alinhada ao pensamento de que uma formação de professores, inicial e contínua, é fulcral para garantir a qualidade do ensino e o desenvolvimento de uma pedagogia eficaz que dê resposta aos desafios do futuro, o presente estudo renovou em mim o interesse em trabalhar na formação de professores e em continuar a investigação em educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. ASA Editores, S.A.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 173–189). Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e nova Racionalidade* (pp. 15–30). Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & J. M. Alves (Eds.), *Coordenação, supervisão e liderança* (pp. 22–35). Universidade Católica Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Livraria Almedina.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia investigação em psicologia e educação*. Psiquilíbrios Edições.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89–122). Porto Editora.
- Arnal, J., Rincón, D. del, & Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa: Fundamentos y metodología*. Labor.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Open University Press.
- BERA-RSA. (2014). *Research and the teaching profession: Building the capacity for a self-improving education system. Final report of the BERA-RSA inquiry into the role of research in teacher education*. <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2013/12/BERA-RSA-Research-Teaching-Profession-FULL-REPORT-for-web.pdf>
- Bisquerra, R. (1989). *Metodos de investigacion educativa: Guia practica*. CEAC.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bonals, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. GRAÓ.
- Caetano, A. P. (2004). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores*. Porto Editora.
- Cardoso, A. M., Peixoto, A. M., Serrano, M. C., & Moreira, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno: Repercussões a nível da supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89–122). Porto Editora.
- Cardoso, A. P. O. (2014). *Inovar com a investigação-ação: Desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0666-8>
- Cardoso, A. P. P. O. (2003). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: O professor e o contexto escolar*. Edições ASA.

- Carneiro, A. (2014). Observação de aulas em parceria: Reflexão retrospectiva. In J. Machado & J. M. Alves (Eds.), *Coordenação, supervisão e liderança* (pp. 48–53). Universidade Católica Editora.
<https://doi.org/10.34632/9789898366788>
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Editorial La Muralla, S.A.
- Colégio CCG. (2019). *Projeto BYTE*.
- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Continua. (2023). *Relatório de Atividades do CCPFC*.
<https://www.ccpfc.uminho.pt/storage/app/media/Relat%C3%B3rio%20de%20Atividades%20do%20CCPFC%202023%20VF.pdf>
- Conselho Científico-Pedagógico de Formação Continua. (2016). *Regulamento para acreditação e creditação de acções de formação contínua*.
<https://www.ccpfc.uminho.pt/storage/app/media/documentos/Regulamento%20de%20Modalidades%20de%20Formação.pdf>
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2023a). *Recomendação N.º 4/2023. Recomendação sobre a inovação pedagógica nas escolas*.
https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/152plenario/Recomendacao_4_2023_Diario_da_Republica.pdf
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2023b). *Referencial para a inovação pedagógica nas escolas*.
https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Referencial_Inovacao_Pedagogica_siteCNE.pdf
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2024). *Recomendação N.º 3/2024. Dimensões estruturantes da profissão docente*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/3-2024-858595489>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação, Cultura*, 13(2), 455–479.
<https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Cró, M. de L. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores: Estratégias de intervenção*. Porto Editora.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy: From theory to classroom practice*. Authentik.
- Dam, L. (2016). Developing learner autonomy while using a textbook. In K. Schwienhorst (Ed.), *Learner autonomy in second language pedagogy and research: Challenges and issues* (pp. 32–43). Candlin&Mynard.
- Dam, L., Eriksson, R., Gabrielsen, G., Little, D., Miliander, J., & Trebbi, T. (1990). Autonomy: Steps towards a definition. In T. Trebbi (Ed.), *Third nordic workshop on developing autonomous learning in the foreign language classroom* (pp. 96–103). Institutt for praktisk pedagogikk: Universitet i Bergen.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de Fevereiro Do Ministério Da Educação e Da Ciência: Estabelece o Regime Jurídico Da Formação Continua de Professores e Define o Respetivo Sistema de Coordenação, Administração e Apoio, Diário da República: Série I, n.º 29/2014 (2014).
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/22-2014-570766>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de Julho, Da Presidência Do Conselho de Ministros: Estabelece o Regime Jurídico Da Educação Inclusiva, Diário da República: Série I, n.º 129/2018 (2018).
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de Julho Da Presidência Do Conselho de Ministros: Estabelece o Currículo Dos Ensinos Básico e Secundário e Os Princípios Orientadores Da Avaliação Das Aprendizagens, Diário da República: Série I, n.º 129/2018 (2018). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, Do Ministério Da Educação: Aprova o Perfil Geral de Desempenho Profissional Do Educador de Infância e Dos Professores Dos Ensinos Básico e Secundário., Diário da República n.º 201/2001, Série I-A (2001). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>
- Denscombe, M. (1998). *The good research guide for small-scale social research projects*. Open University Press.
- Despacho n.º 5741/2015, de 29 de Maio Do Ministério Da Educação e Ciência - Gabinete Do Secretário de Estado Do Ensino e Da Administração Escolar: Fixa o Processo de Reconhecimento e Certificação Das Ações de Formação de Curta Duração a Que Se Refere a Alínea d) Do n.º 1 Do Artigo 6.º Do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de Fevereiro, Diário da República: Série II, n.º 104/2015 (2015). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/5741-2015-67344513>
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D. C. Heath & Co. Publishers.
- Donnelly, R. (2007). Perceived impact of peer observation of teaching in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 117–129.
- Dyer, J., Gregersen, H., & Christensen, C. M. (2011). *The Innovators DNA: Mastering the five skills of disruptive innovators*. Harvard Business Review Press.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Escola da Ponte. (2023a). *Dispositivos pedagógicos*. <https://www.escoladaponte.pt/wp-content/uploads/2021/04/Dispositivos-Pedag%C3%B3gicos.pdf>
- Escola da Ponte. (2023b). *Projeto Educativo*. <https://www.escoladaponte.pt/wp-content/uploads/2021/04/Projeto-Educativo.pdf>
- Escola da Ponte. (2023c). *Regulamento Interno*. <https://www.escoladaponte.pt/wp-content/uploads/2023/05/Regulamento-Interno-Escola-da-Ponte.pdf>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Fernandes, I. S., & Vieira, F. (2009). GT-PA: Imagens com história(s)... de esperança! In F. Vieira, M. A. Moreira, J. L. Silva, & M. C. Melo (Eds.), *Pedagogia para a autonomia - Reconstruir a esperança na educação. Actas do 4.º Encontro do GT-PA (Grupo de Trabalho - Pedagogia para a Autonomia)* (pp. 258–272). Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- Fernandes, I. S., & Vieira, F. (2013). Professional development as empowerment?: The case of learning communities. *The International Journal of Adult, Community, and Professional Learning*, 19, 1–16.
- Fialho, I. J. (2016). Supervisão da prática letiva: Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares*, 7(2), 18–37. <http://hdl.handle.net/10174/20331>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido*. Edições Afrontamento, Lda.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (Fifth Edition). Teachers' College Press.

- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar?* Porto Editora.
- Glickman, C., & Burns, R. W. (2021). Supervision and teacher wellness: An essential component for improving classroom practice. *Journal of Educational Supervision*, 4(1), 18–25. <https://doi.org/10.31045/jes.4.1.3>
- Glickman, C. D. (2002). *Leadership of learning: How to help teachers succeed*. ASCD.
- Global Education Network Europe (GENE). (2022). *Declaração Europeia sobre Educação Global até 2050*. <https://www.gene.eu/>
- Hagen, L., Hustad, T., Olsson, A., Risholm, B., & Thomsen, H. (1990). Awareness Raising - The good teacher/learner. In T. Trebbi (Ed.), *Third nordic workshop on developing autonomous learning in the foreign language classroom* (pp. 108–109). Institutt for praktisk pedagogikk: Universitet i Bergen.
- Hargreaves, H. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Holec, H. (1979). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.
- Jesus, S. N. de. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Educação*, 31(1), 21–29.
- Jimenez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa: Para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor*. Authentik.
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14(4), 459–476. <https://doi.org/10.1080/09650790600975593>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 559–603). Sage Publications.
- Lamb, T. (2000). Finding a voice: Learner autonomy and teacher education in an urban context. In B. Sinclair, I. McGrath, & T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 118–127). Addison Wesley Logman.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Lima, J. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto Editora.
- Lima, L. (1999). Autonomia da pedagogia da autonomia. *Inovação*, 12(3), 65–84. <https://hdl.handle.net/1822/60550>
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers? Professional relations. *Teachers College Record*, 509–536. <https://doi.org/10.1177/016146819009100403>
- McNiff, J. (1993). *Teaching as learning: An action research approach*. Routledge.
- Menter, I., & Flores, M. A. (2021). Connecting research and professionalism in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 115–127. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1856811>
- Mestre, L. (2023). *O professor investigador em comunidade de prática*. Gráfica Manuel Barbosa & filhos, Ida.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

- Moreira, M. A. (2004a). *Formar formadores pela investigação-acção: Potencialidades e constrangimentos de um programa de formação*. 663–674. <https://hdl.handle.net/1822/571>
- Moreira, M. A. (2004b). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. In F. Vieira (Ed.), *Pedagogia para a autonomia: Resistir e agir estrategicamente - Actas do encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia* (pp. 133–147). CIEEd. <https://hdl.handle.net/1822/4115>
- Moreira, M. A. (2011). Da narrativa (dialogada) na investigação, supervisão e formação de professores. In M. A. Moreira (Ed.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 23–40). Edições Pedagogo. <https://hdl.handle.net/1822/85376>
- Moreira, M. A., & Barros, P. T. (2010). Olhares sobre o projecto Línguas e Educação: Construir e Partilhar a Formação: Pontos de vista da investigação-acção e da supervisão. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Eds.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. (pp. 247–263). Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/12057>
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. De Facto Editores.
- Norbeck, J. (2002). Study circles in Portugal. In F. Albinson, J. Norbeck, & R. Sundén (Eds.), *Folk development education and democracy in a development perspective: Personal accounts and reflections* (pp. 31–40). Education Division at Sida, Department for Democracy and Social Development.
- Nóvoa, A. (2014). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Educação, Sociedade & Culturas*, 41, 171–185. <https://doi.org/10.34626/esc.vi41.297>
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106–1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>.
- Nunan, D. (1996). Towards autonomous learning: Some theoretical, empirical and practical issues. In R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or, & H. D. Pierson (Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning* (pp. 13–26). Hong Kong University Press.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29–42). APM.
- Pacheco, J. (2008). *Escola da Ponte: Formação e transformação da educação*. Editora Vozes Ltda.
- Pacheco, J. F. de A. (1995). *Contributos para a compreensão dos círculos de estudos* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <http://hdl.handle.net/10216/53850>
- Parente, C. (2002). Observação: Um processo de descrição e compreensão da criança. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A Supervisão na Formação de Professores I: Da sala à escola* (pp. 166–216). Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. ARTMED.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. ARTMED.
- Quick, R. H. (1896). *Essays on educational reformers*. D. Appleton and Company.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores. <http://hdl.handle.net/10451/4708>
- Ribeiro, C. M. F. (2010). *Pedagogia para a autonomia e supervisão: A observação de aulas como estratégia de (re)definição dos papéis pedagógicos na educação em línguas* [Tese de doutoramento, Instituto de

- Educação da Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho.
<https://hdl.handle.net/1822/1394>
- Roldão, M. do C. (2014). Para que serve a supervisão? In J. Machado & J. M. Alves (Eds.), *Coordenação, supervisão e liderança* (pp. 36–47). Universidade Católica Editora.
<https://doi.org/10.34632/9789898366788>
- Rosmaninho, J., & Romão, P. (2021). Pares (des)emparelhados: contributo da observação de aulas para o desenvolvimento profissional. *Revista Interações*, 58, 170–194. <https://doi.org/10.25755/int.24137>
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portefólios reflexivos: Estratégia de formação e de supervisão*. Universidade de Aveiro.
- Schön, D. (1987). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A Aventura de Inovar: A mudança da escola*. Porto Editora.
- Silva, C. M., & Ribeiro, C. P. (2019). Escola da Ponte: Um projeto pedagógico de referência. In J. Pintassilgo & L. A. M. Alves (Eds.), *Roteiros da inovação pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX* (pp. 483–507). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Silva, M. I. L. da. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Revista Interações*, 9(27), 283–304.
<https://doi.org/10.25755/int.3412>
- Simões, A. (1990). A investigação-ação: Natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV, 39–51.
- Smith, R. C. (2002). Autonomy, context, and “appropriate” methodology. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, & M. Paiva (Eds.), *Pedagogy for autonomy and english learning: Proceedings of the 1st conference of the working group – Pedagogy for autonomy*. (pp. 13–23). Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Soares, I. M. C. (1995). Supervisão e inovação numa perspectiva construtivista do desenvolvimento. In I. Alarcão (Ed.), *Supervisão de professores e inovação educacional* (pp. 135–147). CIDInE.
- Stringer, E. T. (2007). *Action research*. SAGE Publications.
- Suárez, D. L. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação Em Revista*, 27(1), 387–416. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100018>
- Teixeira, A. C. dos S. (2011). *Negociação e autodirecção numa pedagogia re(ide)alista: Uma experiência na disciplina de inglês* [Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/19147>
- Tonucci, F. (2008). *Frato: 40 anos com olhos de criança*. Artmed.
- Traqueia, A., Pacheco, E., & Taveira, E. (2021). Reflexão crítica sobre métodos e técnicas de recolha de dados: Investigação-ação. In A. Moreira, P. Sá, & A. P. Costa (Eds.), *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Métodos* (pp. 33–50). UA Editora. <https://doi.org/10.34624/hmtj-qg49>
- Tripp, D. (2005). Action research: A methodological introduction. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443–466.
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*.
<https://doi.org/10.54675/ASRB4722>

- Vasconcelos, Â., Costa, I., & Gonçalves, P. (2014). Todos a bordo: Uma experiência em trabalho colaborativo. In F. Vieira (Ed.), *Re-conhecendo e transformando a pedagogia: Narrativas da prática* (pp. 145–168). De Facto Editores.
- Vieira, F. (1993a). Observação e supervisão de professores. In F. Sequeira (Ed.), *Dimensões da educação em língua estrangeira* (pp. 69–90). Instituto de Educação - Universidade do Minho.
- Vieira, F. (1993b). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Edições ASA.
- Vieira, F. (1995). Pedagogia para a autonomia: Implicações discursivas e análise da interação. In I. Alarcão (Ed.), *Supervisão de professores e inovação educacional* (pp. 53–68). CIDInE.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira*. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Vieira, F. (2006a). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: Para a construção de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. Fernandes (Eds.), *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 15–44). Edições Pedagogo. <https://hdl.handle.net/1822/85366>
- Vieira, F. (2006b). Prefácio: No caleidoscópio da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbor, M. Paiva, & I. S. Fernandes (Eds.), *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 7–14). Edições Pedagogo. <https://hdl.handle.net/1822/85366>
- Vieira, F. (2009). Para uma pedagogia da experiência na formação pós-graduada de professores. *Indagatio Didactica*, 1(1), 32–75. <https://doi.org/10.34624/id.v1i1.4569>
- Vieira, F. (2010). Formação em supervisão: (Re)produzir a pedagogia no espaço da possibilidade. In R. Bizarro & M. A. Moreira (Eds.), *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 149–170). Edições Pedagogo. <https://hdl.handle.net/1822/85378>
- Vieira, F. (Org.). (2014a). *Quando os professores investigam a pedagogia: Em busca de uma educação mais democrática*. Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (Org.). (2014b). *Re-conhecendo e transformando a pedagogia: Histórias de superVisão*. De Facto Editores.
- Vieira, F. (2020). Pedagogy of experience in teacher education for learner and teacher autonomy. *Teachers' Professional Development Journal*, 22(1), 143–158. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.78079>
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores. <https://hdl.handle.net/1822/85381>
- Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision*. The Falmer Press.
- Wiliam, D. (2012). Feedback: Part of a system. *Educational Leadership*, 70(1), 30–34.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Bookman.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Educa - Professores.

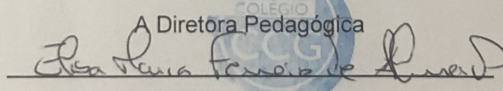
ANEXO 1 – Declarações de autorização do Colégio CCG para o desenvolvimento da investigação e identificação da instituição



Declaração de autorização para recolha de dados do Colégio CCG

No âmbito do pedido da professora Ana Cristina Costa e Castro de autorização para a realização de recolha de dados no Colégio CCG, relativos ao desenvolvimento da sua tese de doutoramento em Ciências da Educação, a decorrer na Universidade do Minho, autorizamos o decurso do procedimento referido desde que o mesmo se enquadre no cumprimento integral do respeito pela conduta ética e pelas determinações legais relativas ao tratamento e proteção de dados (RGPD - <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&from=EN>).

Maia, 16 de novembro de 2022.

A Diretora Pedagógica

(Elisa Almeida)



Declaração de autorização para identificação do Colégio CCG em tese de doutoramento

No âmbito do pedido efetuado pela professora Ana Cristina Costa e Castro para que seja autorizada a identificação do Colégio CCG na sua tese de doutoramento, intitulada *O Papel da Supervisão Colaborativa no Desenvolvimento da Autonomia em Sala de Aula* e desenvolvida no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Supervisão Pedagógica, da Universidade do Minho, é concedida a autorização solicitada, desde que seja garantido o anonimato dos participantes de acordo com as determinações legais relativas ao tratamento e proteção de dados (RGPD - <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&from=EN>).

Maia, 18 de junho de 2024.


A Direção Pedagógica
(Elisa Almeida)

ANEXO 2 - Declaração de acreditação enquanto formadora do CCPFC

*Conselho Científico-Pedagógico
da Formação Contínua*

CERTIFICADO DE REGISTO DE FORMADOR

Para os devidos efeitos se certifica que, ao abrigo do nº 1, do artigo 22º do Decreto-Lei nº22/2014, de 11 de Fevereiro (Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores), o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua acreditou em 01 de agosto de 2022, como formador(a)

Ana Cristina Costa e Castro

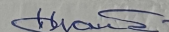
nas áreas e domínios:

- B110 Metodologias de Investigação em Educação
- C103 Conceção e Organização de Projetos Educativos

Ao presente certificado é atribuído o registo de acreditação CCPFC/RFO-41756/22.

Braga, 01 de agosto de 2022

O Secretário do CCPFC



(Álvaro Santos)

ANEXO 3 – Comprovativo de acreditação do Círculo de Estudos (CCPFC/ACC-119029/22)

Ações de Formação c/despacho > Imprimir (id #120014)

Ficha da Ação

Título Supervisão colaborativa para um ensino centrado no aluno: Negociar, Observar, Refletir, Testar, Evoluir (NORTE)

Área de Formação B - Prática pedagógica e didática na docência

Modalidade Círculo de Estudos

Regime de Frequência Presencial

Duração

Horas presenciais: 30 Horas de trabalho autónomo: 15

Nº de horas acreditadas: 45

Duração

Entre 1 e 3 Nº Anos letivos: 1

Cód. Área Descrição

Cód. Dest. 08 Descrição Professores do Ensino Básico

DCP Descrição

Nº de formandos por cada realização da ação

Mínimo 5 Máximo 20

Reg. de acreditação (ant.)

Formadores

Formadores com certificado de registo

B.I. 13745532 **Nome** Ana Cristina Costa e Castro **Reg. Acr.** CCPFC/RFO-41756/22

Componentes do programa todas **Nº de horas** 0

Formadores sem certificado de registo

Estrutura da Ação

Razões justificativas da ação e a sua inserção no plano de atividades da entidade proponente

O isolamento profissional e a prevalência de práticas pedagógicas de orientação transmissiva continuam a apresentar-se como aspetos problemáticos do trabalho pedagógico nas escolas. A exploração de processos de supervisão colaborativa com a finalidade de construir pedagogias centradas nos alunos é uma via possível de transformação das culturas escolares, contribuindo para o desenvolvimento da qualidade do ensino e da aprendizagem por referência a tendências atuais da educação. Com base nestes pressupostos, propõe-se a criação de um Círculo de Estudos para os docentes da instituição de pertença da formadora, que promova a inovação pedagógica num cenário de supervisão colaborativa e que lance bases para a constituição de uma comunidade de prática. Numa abordagem reflexiva e dialógica, os docentes serão apoiados no desenho, desenvolvimento e avaliação de experiências de investigação-ação promotoras da autonomia na aprendizagem, e na realização de ciclos de observação de aulas para a análise conjunta de práticas, garantindo-se desta forma a articulação entre ensino e investigação, e entre teoria e prática. O Círculo de Estudos integra o projeto de doutoramento da formadora, cuja finalidade é estudar o potencial da supervisão colaborativa na promoção de uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar.

Objetivos a atingir

1. Contribuir para a expansão de conhecimentos sobre pedagogia para a autonomia, supervisão colaborativa, observação de aulas e investigação-ação;
2. Fomentar processos de supervisão colaborativa no desenho, desenvolvimento e avaliação de experiências educativas de investigação-ação centradas nos alunos;
3. Desenvolver competências de inovação, observação e análise de práticas educativas;
4. Lançar bases para a constituição de uma comunidade de prática no seio da instituição.

Conteúdos da ação

1ª Sessão Presencial (3h)

- Apresentação do Círculo de Estudos: enquadramento, objetivos, modo de funcionamento e modalidade de avaliação.
- Conceções dos participantes acerca das práticas pedagógicas que desenvolvem.
- Partilha de experiências de ensino para levantamento de questões-problema.

2ª Sessão Presencial (3h)

- Input teórico sobre pedagogia para a autonomia.
- Análise da narrativa profissional à luz do input teórico.
- Análise de questões-problema e identificação de estratégias de ensino centradas no aluno.

3ª Sessão Presencial (3h)

- Input teórico sobre supervisão colaborativa e observação de aulas.
- Consensualização de grelhas de observação focada em dimensões de um ensino centrado no aluno, a ser usada na observação inter pares.
- Desenho colaborativo de uma estratégia de ensino centrado no aluno em função de uma questão-problema relevante para o grupo de participantes, a implementar e observar em sala de aula (tema, objetivos, procedimentos, recursos).

4ª Sessão Presencial (3h)

- Reflexão sobre a estratégia de ensino desenvolvida e a observação inter pares efetuada.
- Síntese de aprendizagens realizadas.
- Input teórico sobre investigação-ação.

5ª Sessão Presencial (3h)

- Desenho colaborativo de experiências de investigação-ação a implementar e observar em sala de aula, com a finalidade de explorar um ensino centrado no aluno e promotor da sua autonomia (tema, objetivos, procedimentos, recursos).

6ª Sessão Presencial (3h)

- Reflexão sobre as experiências de investigação-ação desenvolvidas e a observação inter pares efetuada.
- Síntese de aprendizagens realizadas.

7ª Sessão Presencial (3h)

- Desenho colaborativo de novas experiências de investigação-ação a implementar e observar em sala de aula, com a finalidade de explorar um ensino centrado no aluno e promotor da sua autonomia (tema, objetivos, procedimentos, recursos).

8ª Sessão Presencial (3h)

- Reflexão sobre as experiências de investigação-ação desenvolvidas e a observação inter pares efetuada.

- Síntese de aprendizagens realizadas.

9ª Sessão Presencial (3h)

- Acompanhamento dos portefólios dos formandos (partilha e feedback inter pares).

10.ª Sessão Presencial (3h)

- Sistematização do trabalho realizado ao longo do Círculo de Estudos.

- Avaliação do Círculo de Estudos quanto ao seu impacto no desenvolvimento profissional, na colaboração profissional e na melhoria das práticas educativas.

- Perspetivas de trabalho futuro.

Metodologias de realização da ação

Presencial	Trabalho autónomo
A componente presencial é constituída por sessões teórico-práticas destinadas a: ampliação de conhecimentos sobre pedagogia para a autonomia, supervisão colaborativa, observação de aulas e investigação-ação; reflexão sobre conceções e práticas dos formandos; análise de experiências pedagógicas inovadoras; consensualização de uma grelha de observação de aulas; desenho colaborativo de experiências de investigação-ação a realizar em sala de aula (planos e materiais); reflexão conjunta sobre as experiências desenvolvidas e as evidências recolhidas; acompanhamento dos portefólios.	O trabalho autónomo incidirá na concretização de tarefas que serão alvo de partilha e discussão nas sessões presenciais conjuntas: análise orientada de textos sobre conteúdos da ação; conclusão do desenho de experiências de investigação-ação (planos e materiais); implementação das experiências em sala de aula; implementação de ciclos de observação inter pares; elaboração de um portefólio da experiência de formação.

Regime de avaliação dos formandos

A avaliação de cada formando incidirá nos seguintes elementos:

- participação e empenho na realização das atividades propostas;

- portefólio que traduza o trabalho autónomo desenvolvido ao longo do Círculo de Estudos e inclua uma reflexão sobre o impacto do Círculo de Estudos no seu desenvolvimento profissional (fornecimento de guião de apoio).

A avaliação expressa-se na escala de 1 a 10 valores.

Fundamentação da adequação dos formadores propostos

Bibliografia fundamental

Alarcão, I., & Canha, B. (2013). Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento. Porto Editora.

Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa: Para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor. Authentik (versão portuguesa em CD Rom anexo ao livro).

Vieira, F. (2014). Re-conhecendo e transformando a pedagogia: Histórias de supervisão. De Facto Editores.

Stringer, E. T. (2007). Action research. Sage Publications.

Veira, F., & Moreira, M. A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho: Para uma abordagem de orientação transformadora. Lisboa: ME, CCAP.

Processo

Data de receção 28-11-2022 Nº processo 120869 Registo de acreditação CCPFC/ACC-119029/22

Data do despacho 19-12-2022 Nº ofício 9598 Data de validade 19-12-2025

Estado do Processo C/ Despacho - Acreditado

ANEXO 4 – Parecer da Comissão de Ética da Universidade do Minho– CEICSH



Universidade do Minho

Conselho de Ética

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas

Identificação do documento: CEICSH 152/2022

Relator: Leonor Maria Lima Torres

Título do projeto: *O Papel da Supervisão Colaborativa no Desenvolvimento da Autonomia em Sala de Aula*

Equipa de Investigação: Ana Cristina Costa e Castro (IR), Doutoramento em Ciências da Educação – Especialidade de Supervisão Pedagógica, Instituto de Educação, Universidade do Minho; Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira (orientadora), Instituto de Educação, Universidade do Minho

PARECER

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *O Papel da Supervisão Colaborativa no Desenvolvimento da Autonomia em Sala de Aula*.

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, a Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) nada tem a opor à realização do projeto nos termos apresentados no Formulário de Identificação e Caracterização do Projeto, que se anexa, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

Braga, 1 de fevereiro de 2023.

A Presidente do Conselho de Ética

(Maria Cecília Lemos Pinto Estrela Leão)

ANEXO 5 – Circular informativa do CE para os docentes do ensino básico do colégio e inscrição



CIRCULAR INTERNA Nº 18-22/23

Destinatários: Professores do Ensino Básico

Assunto: Formação "Supervisão Colaborativa para um Ensino Centrado no Aluno: Negociar, Observar, Refletir, Testar, Evoluir (NORTE)" - Participação em estudo de investigação através da integração no Círculo de Estudos

22 de fevereiro de 2023

Prezados Professores,

O isolamento profissional e a prevalência de práticas pedagógicas de orientação transmissiva continuam a apresentar-se como aspetos problemáticos do trabalho pedagógico nas escolas. A exploração de processos de supervisão colaborativa com a finalidade de construir pedagogias centradas nos alunos é uma via possível de transformação das culturas escolares, contribuindo para o desenvolvimento da qualidade do ensino e da aprendizagem por referência a tendências atuais da educação.

Com base nestes pressupostos, O Colégio CCG irá proporcionar aos docentes do ensino básico desta instituição uma formação acreditada do conselho científico de formação contínua de professores que integra a participação no estudo, conducente à tese de doutoramento em Ciências da Educação na Universidade do Minho (área de Supervisão Pedagógica) da professora Ana Castro, diretora de turma do 6.º ano, que tem como finalidade principal estudar o potencial da supervisão colaborativa na promoção de uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar.

O desenvolvimento do Círculo de Estudos "Supervisão Colaborativa para um Ensino Centrado no Aluno: Negociar, Observar, Refletir, Testar, Evoluir (NORTE)" foi desenhado em função dos interesses do colégio e em articulação com este estudo, pretendendo-se promover a inovação pedagógica num cenário de supervisão colaborativa e construir conhecimento profissional através das experiências nele desenvolvidas. Numa abordagem reflexiva e dialógica, prevê-se o desenho, desenvolvimento e avaliação de experiências realizadas em sala de aula promotoras da autonomia na aprendizagem, e na realização de ciclos de observação de aulas, prática já comum na nossa instituição, para a análise conjunta de práticas.

Trata-se de uma formação dialógica, em que o objetivo é refletir e dar sentido às práticas e não avaliá-las. Os dados serão confidenciais, sendo que qualquer publicação será previamente partilhada com os participantes. Cada formando terá liberdade ao nível da gestão do trabalho autónomo.



Esta formação desenvolver-se-á a partir do dia 1 de março, nas instalações do Colégio CCG, para todos os docentes do ensino básico, de acordo com a calendarização infra apresentada e compreende um total de 45 horas, contando com dez sessões teórico-práticas presenciais (de 3 horas cada) e com momentos de trabalho autónomo (15 horas).

Com os melhores cumprimentos,

A Coordenação de Recursos Humanos
(Diana Cardoso)

A Direção do Colégio CCG
(Elisa Almeida)

CALENDARIZAÇÃO



Círculo de Estudos
Supervisão Colaborativa para um Ensino Centrado no Aluno: Negociar,
Observar, Refletir, Testar, Evoluir

As dez sessões teórico-práticas presenciais do Círculo de Estudos estão organizadas de acordo com a seguinte calendarização:

N.º da Sessão	Data / Hora
1.º sessão	01/03/2023, às 16h45m
2.º sessão	08/03/2023, às 16h45m
3.º sessão	15/03/2023, às 16h45m
4.º sessão	22/03/2023, às 16h45m
5.º sessão	05/04/2023, às 08h00m
6.º sessão	12/04/2023, às 08h00m
7.º sessão	19/04/2023, às 16h45m
8.º sessão	10/05/2023, às 16h45m
9.º sessão	17/05/2023, às 16h45m
10.º sessão	07/06/2023, às 16h45m

Data de entrega do Portefólio Final: 18/06/2023

ANEXO 6 – Circular informativa do CE para os encarregados de educação



CIRCULAR N.º 101-22/23

Destinatários: Encarregados de Educação das Turmas dos 3.º, 4.º, 5.º e 6.º Anos de Escolaridade

Assunto: Participação em Estudo - O Papel da Supervisão Pedagógica no Desenvolvimento da Autonomia em Sala de Aula

8 de março de 2023

Caros Encarregados de Educação,

A exploração de processos de supervisão colaborativa com a finalidade de construir pedagogias centradas nos alunos é uma via possível de transformação das culturas escolares, contribuindo para o desenvolvimento da qualidade do ensino e da aprendizagem por referência a tendências atuais da educação.

Com base nestes pressupostos, convidamos os vossos educandos a participar no estudo, conducente à tese de doutoramento em Ciências da Educação na Universidade do Minho (área de Supervisão Pedagógica) da professora Ana Castro, diretora de turma do 6.º ano, que tem como finalidade principal estudar o potencial da supervisão colaborativa na promoção de uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar.

O estudo visa a inovação e melhoria das práticas educativas. Centra-se na colaboração entre professores com vista a desenvolver práticas de ensino centradas nos alunos, integrando a implementação e avaliação de uma ação de formação na modalidade de Círculo de Estudos, dinamizado pela investigadora no Colégio CCG - Maia, no qual foram convidados a participar os professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico (1.º ao 6.º anos de escolaridade). Nesta ação de formação, os docentes irão refletir sobre as suas práticas educativas no sentido de as melhorar, implementando estratégias de ensino com vista a promover uma melhor aprendizagem e a autonomia dos alunos em sala de aula. Para avaliar essas estratégias, é crucial compreender as opiniões dos alunos. Posto isto, os professores aplicarão dois questionários anónimos aos alunos das turmas do 3.º ao 6.º anos, um inicial e um final, para recolher as suas opiniões sobre a escola e as dinâmicas desenvolvidas em sala de aula. A resposta aos questionários é anónima, demora cerca de 15 minutos e os objetivos dos questionários serão previamente explicados aos alunos.

Caso autorize a participação do seu educando neste estudo, solicitamos a gentileza de preencher o consentimento informado que seguirá na mochila até ao final desta semana e de o entregar à professora titular, diretora de turma ou nos serviços administrativos do colégio até à próxima 4.ª-feira, dia 15 de março.

Com os melhores cumprimentos, ficamos gratos pela vossa colaboração.

A Direção do Colégio CCG

(Elisa Almeida)

ANEXO 7 – Declaração de Consentimento informado - professores

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Título do estudo:

O Papel da Supervisão Pedagógica no Desenvolvimento da Autonomia em Sala de Aula

Enquadramento:

O estudo, iniciado em 2022, realiza-se no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Supervisão Pedagógica, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, sob orientação da Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira. Dará origem à elaboração da tese de doutoramento da investigadora responsável, Ana Cristina Costa e Castro.

Explicação do Estudo:

O estudo centra-se no papel da supervisão colaborativa na construção de pedagogias centradas nos alunos e no desenvolvimento profissional dos professores, integrando a implementação e avaliação de um Círculo de Estudos dinamizado pela investigadora no Colégio CCG - Maia, no qual são convidados a participar os professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico (1.º ao 6.º anos de escolaridade). O Círculo de Estudos configura uma modalidade de formação contínua que implica processos de investigação, intervenção e reflexão, no sentido de compreender e melhorar práticas educativas.

O Círculo de Estudos implicará 10 sessões conjuntas num total de 30h e 15h de trabalho autónomo, envolvendo *input* teórico, reflexão sobre práticas e realização de experiências pedagógicas em sala de aula. A sua participação no Círculo de Estudos implica a frequência das sessões conjuntas e o seu envolvimento no desenho, desenvolvimento e avaliação de experiências em sala de aula, as quais integram a realização de ciclos de observação entre pares, a recolha de evidências junto dos alunos e a análise conjunta de práticas. A sua participação implica a recolha de dados junto dos alunos através da aplicação de um questionário inicial e final (anónimo) aos alunos, e de uma entrevista final a um grupo de alunos, mediante a devida autorização dos encarregados de educação através de consentimento informado. Este procedimento implica a atribuição de uma tarefa educativa paralela aos alunos que não tenham permissão para participar na recolha de dados, de modo a garantir as condições pedagógicas necessárias para a não perturbação do processo ensino-aprendizagem.

A sua participação implica, ainda, a resposta a um questionário inicial e a uma entrevista final gravada em áudio e posteriormente transcrita, assim como a elaboração de um portefólio que será considerado na sua avaliação para efeitos de creditação da formação. Será feita a gravação áudio de parte das sessões conjuntas para posterior transcrição e análise.

Condições e financiamento:

Não haverá custos associados à participação na investigação e a sua participação no estudo é voluntária. O estudo mereceu o parecer favorável da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho.

Confidencialidade e anonimato:

Será garantida a confidencialidade da informação recolhida através do anonimato dos sujeitos, do acesso exclusivo aos dados pela investigadora (guardados em pasta codificada no computador) e do seu uso estrito para fins de investigação. Não serão divulgados quaisquer dados de identificação dos participantes e os dados de caracterização recolhidos serão usados apenas para uma caracterização global dos sujeitos inquiridos.

No caso da gravação áudio das entrevistas e de algumas sessões do Círculo de Estudo, será igualmente mantida a confidencialidade da informação recolhida e as gravações serão destruídas após a sua transcrição. As gravações não serão transcritas na tese e os resultados da análise de conteúdo serão apresentados de forma a não permitir a identificação dos sujeitos.

A identificação da instituição no relatório da tese dependerá da obtenção de autorização por parte da respetiva Direção.

A qualquer momento e até à conclusão da tese, tem o direito a retirar o seu consentimento para o tratamento de dados a si relativos sem que tenha de se justificar, o direito a solicitar informações sobre o tratamento desses dados e o direito a aceder e retificar os mesmos. Para tal, deve contactar a investigadora através do E-mail abaixo fornecido.

Caso pretenda notificar algum aspeto relativo à proteção dos seus dados, deverá fazê-lo, por escrito, dirigindo notificação ao Encarregado de Proteção de Dados da Universidade do Minho (protecaodados@uminho.pt).

Agradeço a sua participação e disponibilidade!

Ana Cristina Costa e Castro (investigadora responsável)

Docente de Português e História e Geografia de Portugal
Colégio CCG, Maia

Contacto telefónico: +351 911911949

E-mail: acccastro19@hotmail.com

Assinatura:

-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome:**Assinatura:****Data:** / /

**ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 2 PÁGINAS E FEITO EM DUPLICADO: UMA VIA PARA A
INVESTIGADORA, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE**

ANEXO 8 – Guião de Construção do Relatório Individual de Reflexão Crítica/Portefólio



Círculo de Estudos
Supervisão Colaborativa para um Ensino Centrado no Aluno:
Negociar, Observar, Refletir, Testar, Evoluir

ELEMENTOS DE AVALIAÇÃO DO CE

- O Círculo de Estudos será avaliado numa escala de 1 a 10 valores.
- Será avaliada a participação do formando no CE através da sua autoavaliação e de um relatório individual de reflexão crítica que assume o formato de um portefólio. O portefólio deve seguir a estrutura definida no guião abaixo apresentado.

Elementos de Avaliação do CE	Pontuação
Autoavaliação da participação no CE (presencial e não presencial)	4
Relatório Individual de Reflexão Crítica (Portefólio)	6

GUIÃO DE CONSTRUÇÃO DO RELATÓRIO INDIVIDUAL DE REFLEXÃO CRÍTICA/PORTEFÓLIO

O portefólio documenta o trabalho realizado durante o CE – Supervisão Colaborativa para um Ensino Centrado no Aluno: Negociar, Observar, Refletir, Testar e Evoluir (NORTE), o qual se reporta ao desenvolvimento de experiências de supervisão em contexto pedagógico com vista a promover a autonomia dos alunos. O portefólio integra os planos de intervenção criados, os materiais utilizados e uma narrativa sobre o trabalho realizado ao longo do CE e o impacto do mesmo no desenvolvimento profissional do formando. Cada formando tem de apresentar o seu portefólio. Este deve evidenciar competências de intervenção inovadora, supervisão da prática e investigação-ação.

ESTRUTURA GERAL DO PORTEFÓLIO

- **Capa:** identificação da instituição, círculo de estudos, formando, designação do portefólio e data (mês/ano)
- **Planificação das estratégias de ensino centradas nos alunos** (guiões de desenho de experiências preenchidos e materiais utilizados)
- **Narrativa sobre o impacto do CE nas práticas educativas e no desenvolvimento profissional do formando** (breve relato das experiências e do que suscitaram no formando e nos alunos, dados recolhidos para reflexão sobre a prática, aspetos positivos e desafiantes, constrangimentos e dificuldades, contributos do CE para a evolução profissional do formando, ideias/sugestões para ações futuras - máx.5 pp. A4)
- **Grelha de autoavaliação (ver abaixo)**
- **Referências bibliográficas:** obras referidas ao longo do portefólio (se necessário)

Guião de apoio à narrativa

1. A narrativa tem um título sugestivo?
2. A narrativa está dividida em secções que clarificam a sua estrutura?
3. Apresentam-se os temas e a justificação das experiências desenvolvidas?
4. Apresentam-se os objetivos e o contexto das experiências desenvolvidas?
5. Descrevem-se brevemente as experiências desenvolvidas e os materiais utilizados?
6. Identificam-se as motivações e os traços inovadores da experiência face a práticas anteriores?
7. Discutem-se potencialidades e limitações das experiências de supervisão colaborativa?
8. Discutem-se potencialidades e limitações do desenvolvimento de práticas centradas nos alunos?
9. Apresentam-se sugestões para práticas/ações futuras?
10. Identificam-se aprendizagens profissionais realizadas com a participação no CE?

Extensão: máx. 5 pp.

Letra: Tahoma, tamanho 11 no texto e tamanho 9 ou 10 em figuras, quadros ou tabelas

Espaçamento entre linhas: 1,5 (não inserir espaços entre parágrafos)

Normas de referência bibliográfica: APA 7ª edição (<https://guias.sdum.uminho.pt/apa7ed>)

Parâmetros a considerar na avaliação do portefólio

Capacidade de intervenção	Recurso a estratégias de orientação transformadora, com traços inovadores face a práticas anteriores/habituais.
Integração teoria-prática	Justificação das opções pedagógicas por referência ao contexto de intervenção e aos temas abordados na ação.
Capacidade de supervisão e investigação da prática	Recurso a estratégias de monitorização e avaliação da prática que implicam a recolha de informação e a análise da experiência com base na informação recolhida.
Correção	Correção ao nível da redação, da organização do texto e da terminologia.

Escala de avaliação

0 – 0,5	Insuficiente
1 – 2	Suficiente
3 - 4	Bom
5 – 6	Muito Bom

ANEXO 9 – Guião de Desenho de Experiências Pedagógicas



Círculo de Estudos
Supervisão Colaborativa para um Ensino Centrado no Aluno:
Negociar, Observar, Refletir, Testar, Evoluir

GUIÃO DE DESENHO DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Professor(es)	
----------------------	--

As experiências pedagógicas referem-se ao desenho e implementação de estratégias de ensino centradas nos alunos em função de uma questão-problema relevante para o professor, com recurso à supervisão colaborativa e à investigação-ação, a serem desenvolvidas em sala de aula. São experiências de pequena escala, cuja implementação pode ocupar parte de 1 aula ou entre 1 a 2 aulas, implicando a recolha de informação para a sua avaliação através de ciclos de observação. As experiências devem ser refletidas entre o professor experimentador e o professor observador, e partilhadas e debatidas com o grupo nas sessões presenciais do CE. Este guião apoia o seu desenho e deve ser integrado no portefólio, a par dos materiais usados.

(a) Que **interesse, dilema, problema, preocupação...** gostaria de explorar? Porquê?

--

(b) Qual o **tema** da experiência a desenvolver? Que **título** poderá ter?

--

(c) Quais são os **objetivos** da experiência (máx. 3) (ex.: promover o nível de participação dos alunos através da aprendizagem cooperativa, desenvolver a capacidade de autoavaliação ...)

1.
2.
3.

(d) Qual é o **contexto** de experimentação?

(breve caracterização dos participantes envolvidos, ano escolar, área disciplinar ...)

--

(e) Que **estratégias** poderão ser usadas em função dos objetivos definidos? Que tipo de **materiais/ recursos** serão necessários? Que estratégias/instrumentos de **recolha de informação** para a avaliação da experiência poderão ser utilizados?

Objetivos (copiar os objetivos definidos em c)	Estratégias e materiais/recursos	Estratégias de recolha de informação**
1.		
2.		
3.		

** Ex: observação inter pares, notas de campo, diálogo com os alunos, análise de trabalhos realizados pelos alunos,...

(f) Qual é o **plano** geral a seguir na implementação da experiência no contexto de intervenção?

Passo 1	
Passo 2	
(...)	

(g) Que **impacto** poderá ter esta experiência?

- no desenvolvimento dos alunos
- no desenvolvimento do professor experimentador e do professor observador

Alunos	Professor experimentador e professor observador

(h) Que **problemas** podemos antecipar e que **estratégias** poderão ser usadas para os colmatar?

Problemas antecipados	Estratégias de resolução

(i) Em que medida a abordagem pedagógica da experiência promove um ensino centrado no aluno? (Assinale as opções relevantes na experiência a desenvolver)

A abordagem pedagógica cria condições para o aluno...

... refletir criticamente e debater ideias.	
... colocar questões pertinentes e encontrar novas soluções.	
... ajustar opiniões consoante os novos factos encontrados.	
... tomar iniciativa, decisões e fundamentar as suas escolhas.	
... ativar conhecimentos prévios.	
... pesquisar informação e aprofundar conhecimentos.	
... partilhar experiências, opiniões e sentimentos.	
... negociar e encontrar estratégias positivas para fazer com que a sua voz se ouça.	
... estar consciente do seu nível de compreensão.	
... colaborar com os colegas.	
... colaborar com o professor.	
... identificar problemas e necessidades de aprendizagem.	
... monitorizar e avaliar o seu processo de aprendizagem.	
... regular estratégias.	
... se encorajar durante processo ensino/aprendizagem.	
...	

(j) Que **traços inovadores** apresenta a experiência face a práticas anteriores?

--

POR FAVOR, INCLUA O GUIÃO PREENHIDO NO SEU PORTEFÓLIO

ANEXO 10 – Logo NORTE



NORTE

NEGOCIAR, OBSERVAR, REFLETIR, TESTAR, EVOLUIR

ANEXO 11 – Nota de boas-vindas ao CE



— NÚCLEO DE ESTUDOS, REFLEXÃO, TESTAR, EVOLUIR —

Estimado Formando,

Sê muito bem-vindo ao Círculo de Estudos "Supervisão Colaborativa para um Ensino Centrado no Aluno: Negociar, Observar, Refletir, Testar, Evoluir (NORTE)".

Aqui espera-se criar um espaço propício à exploração consistente e coerente de práticas supervisivas, com foco no desenvolvimento de um ensino centrado nos alunos.

Espera-se que este seja um espaço de partilha, reflexão e debate conjunto que venha a proporcionar um olhar renovado sobre as questões que se levantam em sala de aula.

Pretende-se que esta ação de formação se assuma como um momento de conceção e realização de experiências inovadoras que possam ser partilhadas por todos, servindo para traçar novos caminhos e para cada um de nós encontrar o seu "NORTE" neste mundo que é o ensino.

Em colaboração, rumo à transformação, reforçaremos relações positivas e a comunidade educativa do CCG.

Agradeço-te por entrares connosco nesta viagem!



ANEXO 12 – Questionário inicial aos professores

Questionário

Conceções sobre a prática pedagógica

O presente questionário visa identificar concepções dos professores do Ensino Básico desta instituição sobre a prática pedagógica. Os dados recolhidos integram-se na realização de um Círculo de Estudos, o qual faz parte de um projeto de investigação do âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica da Universidade do Minho, sob a orientação científica da Professora Doutora Flávia Vieira.

O questionário apresenta três Partes:

Parte I: Caracterização socioprofissional (idade; anos de serviço; formação académica; formação em supervisão pedagógica).

Parte II: Experiência pedagógica (relato de duas experiências pedagógicas, uma gratificante e outra frustrante; descrição do 'professor ideal'; aspetos da prática que gostaria de melhorar).

Parte III: Supervisão pedagógica (utilidade da supervisão colaborativa; vantagens e/ou limitações do processo de observação de aulas na instituição).

A sua participação é voluntária e a não participação não lhe trará qualquer prejuízo. A informação recolhida destina-se unicamente a fins de investigação, garantindo-se a confidencialidade e o anonimato das respostas. Os dados recolhidos não serão usados para fins comerciais nem processados de forma incompatível com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD - <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&from=EN>). Não haverá qualquer divulgação ou comunicação de resultados individuais.

Agradecendo desde já a sua colaboração,

A investigadora: Ana Castro (acccastro19@hotmail.com).

Consentimento Informado

Ao responder SIM abaixo, aceito responder a este questionário, confirmando que fui esclarecida sobre o seu conteúdo e as condições de participação, concordando com as mesmas.

☐ Sim

☐ Não

Se respondeu SIM, por favor avance para a página seguinte. Se respondeu NÃO, termina aqui o seu preenchimento.

PARTE I – Caracterização Socioprofissional

1. Idade: _____

2. Há quantos anos desempenha funções docentes? _____

3. Indique a sua formação académica, designando os cursos frequentados.

Licenciatura

Curso de especialização

Mestrado

Doutoramento

4. Alguma vez realizou formação sobre supervisão pedagógica? Se sim, por favor indique qual.

___ Não

___ Sim:

PARTE II – Experiência Pedagógica

5. Descreva sucintamente uma prática pedagógica que tenha sido gratificante para si, explicando por que razões a considerou gratificante.

6. Descreva sucintamente uma prática pedagógica que tenha sido frustrante para si, explicando por que razões a considerou frustrante.

7. Como descreveria o 'professor ideal'?

8. Que aspeto(s) da sua prática pedagógica gostaria de melhorar e porquê?

PARTE III– Supervisão Pedagógica

9. Em que medida considera que a supervisão colaborativa pode ser útil para a compreensão e melhoria das suas práticas pedagógicas? (Entenda-se por “supervisão colaborativa” o processo em que dois ou mais professores interagem e colaboram no sentido de planejar, observar, analisar e rever a sua prática docente.)

10. Na sua opinião, que vantagens e/ou limitações apresenta o processo de observação de aulas desenvolvido nesta instituição para a compreensão e melhoria das suas práticas pedagógicas?

Muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXO 13 – Questionário inicial aos alunos

Questionário

O presente questionário serve para conhecer melhor as tuas vivências enquanto aluno. Assim, reflete sobre a tua experiência enquanto aluno e responde da forma mais sincera possível às questões que se seguem.
Obrigada pela tua colaboração!

PARTE I – Identificação

1. Idade: _____ anos.

PARTE II – Caracterização da Vivência Escolar do Aluno

2. Gostas de andar na escola?

Sim	
-----	--

Não	
-----	--
3. Consideras-te um bom aluno?

Sim	
-----	--

Não	
-----	--

4. Pensa na tua experiência enquanto aluno e rodeia os sentimentos que associas à escola.

Aborrecimento

Partilha

Desafio

Rotina

Prazer

Autonitarismo

Sacrifício

Desânimo

5. Tendo por base a tua experiência enquanto aluno, quem é a pessoa ou as pessoas responsáveis pelas tarefas que se seguem? Pinta a pessoa responsável.



→ Professora



→ Aluno



→ Professora e Aluno

Seleciona os conteúdos a aprender.			
Escolhe as atividades para as aulas.			
Escolhe os materiais a usar nas aulas.			
Define o trabalho de casa.			
Efetua a avaliação das aprendizagens.			
Promove o debate em sala de aula.			
Procura solução para os problemas encontrados.			

ANEXO 14 – Grelha de observação – Professor observado



Colégio CCG
Registo de Observação Aulas
Ensino Básico
2022 | 2023

Nome do Professor Observador: _____

Nome do Professor Observado: _____

Área Curricular/Disciplina: _____

Ano: _____ | Data: ____/____/____

A abordagem pedagógica cria condições para o aluno...	✓	?	N/A
... refletir criticamente e debater ideias.			
... colocar questões pertinentes e encontrar novas soluções.			
... ajustar opiniões consoante os novos factos encontrados.			
... tomar iniciativa, decisões e fundamentar as suas escolhas.			
... ativar conhecimentos prévios.			
... pesquisar informação e aprofundar conhecimentos.			
... partilhar experiências, opiniões e sentimentos.			
... negociar e encontrar estratégias positivas para fazer com que a sua voz se ouça.			
... estar consciente do seu nível de compreensão.			
... colaborar com os colegas.			
... colaborar com o professor.			
... identificar problemas e necessidades de aprendizagem.			
... monitorizar e avaliar o seu processo de aprendizagem.			
... regular estratégias.			
... se encorajar durante processo ensino/aprendizagem.			

Legenda: ✓ Ocorreu de forma adequada | ? Pode ser melhorado | N/A - Não Aplicável

Aspetos em que senti mais dificuldade/Justificação
Aspetos mais promotores da autonomia do aluno
Aspetos a melhorar no futuro

ANEXO 15 – Grelha de observação – Professor observador



Colégio CCG
Registo de Observação Aulas
Ensino Básico
2022 | 2023

Nome do Professor Observador: _____

Nome do Professor Observado: _____

Área Curricular/Disciplina: _____

Ano: _____ | Data: ____/____/____

A abordagem pedagógica cria condições para o aluno...	✓	?	N/A
... refletir criticamente e debater ideias.			
... colocar questões pertinentes e encontrar novas soluções.			
... ajustar opiniões consoante os novos factos encontrados.			
... tomar iniciativa, decisões e fundamentar as suas escolhas.			
... ativar conhecimentos prévios.			
... pesquisar informação e aprofundar conhecimentos.			
... partilhar experiências, opiniões e sentimentos.			
... negociar e encontrar estratégias positivas para fazer com que a sua voz se ouça.			
... estar consciente do seu nível de compreensão.			
... colaborar com os colegas.			
... colaborar com o professor.			
... identificar problemas e necessidades de aprendizagem.			
... monitorizar e avaliar o seu processo de aprendizagem.			
... regular estratégias.			
... se encorajar durante processo ensino/aprendizagem.			

Legenda: ✓ Ocorreu de forma adequada | ? Pode ser melhorado | N/A - Não Aplicável

Aspetos mais promotores da autonomia do aluno

Aspetos a melhorar no futuro

Espaço de Partilha (leituras, vídeos, experiências, recursos didáticos)

ANEXO 16 – Questionário final aos alunos

Questionário

O presente questionário serve para compreender o que achaste das atividades realizadas pela tua professora em sala de aula. Responde da forma mais sincera possível às questões que se seguem. Obrigada pela tua colaboração!

1. Ano de Escolaridade: ____º ano.

2. Pensa nas atividades que fizeste e indica a tua opinião com uma cruz (X).

	Sim	Mais ou menos	Não
Gostei das atividades.			
Compreendi as atividades.			
Aprendi com as atividades.			

3. O que foi importante para ti nessas atividades? Rodeia uma ou mais respostas.

Participar

Refletir sobre a aprendizagem

Aprender coisas novas

Resolver as minhas dificuldades

Dar opiniões sobre as aulas

Fazer escolhas

Trabalhar em grupo ou pares

Nada disto foi importante

4. Gostavas de continuar a fazer este tipo de atividades? Indica a tua opinião com uma cruz (X).

Sim_____

Não sei_____

Não_____

Porquê?

ANEXO 17 – Declaração de Consentimento informado - Encarregados de Educação (Questionários)

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO DO SEU EDUCANDO EM INVESTIGAÇÃO de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Título do estudo:

O Papel da Supervisão Pedagógica no Desenvolvimento da Autonomia em Sala de Aula

Enquadramento:

O estudo, iniciado em 2022, realiza-se no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Supervisão Pedagógica, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, sob orientação da Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira. Dará origem à elaboração da tese de doutoramento da investigadora responsável, Ana Cristina Costa e Castro, professora do Colégio CCG - Maia.

Explicação do Estudo:

O estudo visa a inovação e melhoria das práticas educativas. Centra-se na colaboração entre professores com vista a desenvolver práticas de ensino centradas nos alunos, integrando a implementação e avaliação de uma ação de formação na modalidade de Círculo de Estudos, dinamizado pela investigadora no Colégio CCG - Maia, no qual são convidados a participar os professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico (1.º ao 6.º anos de escolaridade). Nesta ação de formação, os docentes irão refletir sobre as suas práticas educativas no sentido de as melhorar, implementando estratégias de ensino com vista a promover uma melhor aprendizagem e a autonomia dos alunos em sala de aula. Para avaliar essas estratégias, é crucial compreender as opiniões dos alunos. Posto isto, os professores aplicarão dois questionários anónimos aos alunos das turmas do 3.º ao 6.º anos, um inicial e um final, para recolher as suas opiniões. A resposta aos questionários é anónima, demora cerca de 15 minutos e os objetivos dos questionários serão previamente explicados aos alunos.

Condições e financiamento:

Não haverá custos associados à participação na investigação e a participação do seu educando no estudo é anónima e voluntária. O estudo mereceu o parecer favorável da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho.

Confidencialidade e anonimato:

Será garantida a confidencialidade da informação recolhida através do anonimato dos alunos, do acesso exclusivo aos dados pela investigadora (guardados em pasta codificada no computador) e do seu uso estrito para fins de investigação.

Caso pretenda notificar algum aspeto relativo à proteção dos seus dados, deverá fazê-lo, por escrito, dirigindo notificação ao Encarregado de Proteção de Dados da Universidade do Minho (protecaodados@uminho.pt).

Agradeço a sua participação e disponibilidade!

Ana Cristina Costa e Castro (investigadora responsável)

Docente de Português e História e Geografia de Portugal
Colégio CCG, Maia

Contacto telefónico: +351 911911949

E-mail: acccastro19@hotmail.com

Assinatura:

-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Aceito que o meu educando, _____, que integra a turma do ____º ano, no Colégio CCG – Maia, participe neste estudo através da resposta aos questionários anónimos inicial e final, e permito a utilização dos dados que de forma voluntária o meu educando fornece, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome:**Assinatura:****Data:** / /

**ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 2 PÁGINAS E SERÁ DUPLICADO: UMA VIA PARA A INVESTIGADORA,
OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE**

ANEXO 18 – Declaração de Consentimento informado - Encarregados de Educação (Entrevistas)

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Título do estudo:

O Papel da Supervisão Pedagógica no Desenvolvimento da Autonomia em Sala de Aula

Enquadramento:

O estudo, iniciado em 2022, realiza-se no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Supervisão Pedagógica, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, sob orientação da Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira. Dará origem à elaboração da tese de doutoramento da investigadora responsável, Ana Cristina Costa e Castro.

Explicação do Estudo:

O estudo centra-se no papel da supervisão colaborativa na construção de pedagogias centradas nos alunos e no desenvolvimento profissional dos professores, integrando a implementação e avaliação de um Círculo de Estudos dinamizado pela investigadora no Colégio CCG - Maia, no qual são convidados a participar os professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico (1.º ao 6.º anos de escolaridade). Nesta ação de formação, os docentes são levados a refletir sobre as suas práticas educativas, levantar questões-problema e criar e implementar estratégias de intervenção com vista a promover a autonomia dos alunos em sala de aula. A fim de compreender/avaliar o impacto das experiências desenvolvidas nas suas aprendizagens e na sua visão acerca da escola, será realizada uma entrevista semiestruturada final a um grupo de alunos, que será alvo de gravação áudio.

Condições e financiamento:

Não haverá custos associados à participação na investigação e a participação do seu educando no estudo é anónima e voluntária. O estudo mereceu o parecer favorável da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho.

Confidencialidade e anonimato:

Será garantida a confidencialidade da informação recolhida nas entrevistas através do anonimato dos alunos, do acesso exclusivo aos dados pela investigadora (guardados em pasta codificada no computador) e do seu uso estrito para fins de investigação. Não serão divulgados quaisquer dados de identificação dos alunos. As gravações serão destruídas após a sua transcrição, não serão transcritas na tese e os resultados da análise serão apresentados de forma a não permitir a identificação dos alunos.

Caso pretenda notificar algum aspeto relativo à proteção dos seus dados, deverá fazê-lo, por escrito, dirigindo notificação ao Encarregado de Proteção de Dados da Universidade do Minho (protecaodados@uminho.pt).

Agradeço a sua participação e disponibilidade!

Ana Cristina Costa e Castro (investigadora responsável)

Docente de Português e História e Geografia de Portugal
Colégio CCG, Maia

Contacto telefónico: +351 911911949

E-mail: acccastro19@hotmail.com

Assinatura:

-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Aceito que o meu educando, _____, que integra a turma do ____º ano, no Colégio CCG – Maia, participe neste estudo através da resposta à entrevista e respetiva gravação áudio, e permito a utilização dos dados que de forma voluntária o meu educando fornece, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome:

Assinatura:

Data: / /

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 2 PÁGINAS E FEITO EM DUPLICADO: UMA VIA PARA A INVESTIGADORA, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE

ANEXO 19 – Guião da Entrevista aos Professores

Guião de Entrevista Final aos Docentes

Local: Colégio CCG	Concelho da Maia
Data: _____	Hora: _____
Duração: _____	Professor: _____

Objetivos da entrevista

1. Recolher perceções das professoras sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, por referência a uma pedagogia centrada nos alunos;
2. Recolher perceções das professoras sobre o papel da supervisão colaborativa na renovação de práticas e no seu desenvolvimento profissional;
3. Recolher perceções das professoras sobre aspetos positivos e problemáticos do desenvolvimento do Circulo de Estudos.

Apresentação da entrevista

- Relembrar o tema e referir os objetivos da entrevista;
- Salientar a importância do contributo da docente para a realização da investigação;
- Relembrar aspetos do consentimento informado (confidencialidade da informação, anonimato na apresentação de dados, validação posterior da entrevista, direito a retirar o seu consentimento para o tratamento dos dados, sem qualquer prejuízo)

Blocos temáticos	Objetivos	Questões
Bloco A Pedagogia para a autonomia	<i>Recolher perceções das professoras sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, por referência a uma pedagogia centrada nos alunos</i>	Que estratégias considerou serem mais propícias para o desenvolvimento da autonomia dos alunos? Porquê? Que ganhos sentiu no seu papel de professora ao desenvolver práticas centradas nos alunos? Que dificuldades sentiu no seu papel de professora ao desenvolver práticas centradas nos alunos? Em que medida as experiências realizadas mudaram ou reforçaram a sua conceção do papel do aluno e do professor na sala de aula?

Bloco B Supervisão colaborativa e desenvolvimento profissional	<i>Recolher percepções das professoras sobre o papel da supervisão colaborativa na renovação de práticas e no seu desenvolvimento profissional</i>	Que importância atribuiu à observação entre pares nas experiências desenvolvidas? Que importância atribuiu à recolha e análise de evidências nas experiências desenvolvidas? Que importância atribuiu à reflexão conjunta sobre as experiências desenvolvidas? Quais foram os principais efeitos do processo de supervisão colaborativa no seu desenvolvimento profissional? Como avalia o processo de supervisão colaborativa desenvolvido por comparação com a sua experiência anterior de observação entre pares?
Bloco C Apreciação global do Círculo de Estudos	<i>Recolher percepções das professoras sobre aspetos positivos e problemáticos do desenvolvimento do Círculo de Estudos.</i>	Quais os aspetos mais positivos que salienta na sua experiência de formação ao longo do Círculo de Estudos? Quais os aspetos mais problemáticos que salienta na sua experiência de formação ao longo do Círculo de Estudos? Recomendaria este tipo de Círculo de Estudos a outros professores? Porquê?

ANEXO 20 – Guião de Entrevista aos Alunos

Guião de Entrevista Final aos Alunos

Local: Colégio CCG	Concelho da Maia
Data: _____	Hora: _____
Duração: _____	Alunos: _____

Objetivos da entrevista: Recolher perceções dos alunos sobre as práticas pedagógicas vivenciadas e sobre as suas conceções idealizadas de aluno e de aula.

Apresentação da entrevista

- Referir o tema e os objetivos da entrevista;
- Salientar a importância do contributo dos alunos para a realização da investigação;
- Relembrar aspetos do consentimento informado (confidencialidade da informação, anonimato na apresentação de dados).
- Relembrar as principais atividades realizadas na turma dos alunos entrevistados

Blocos temáticos	Objetivos	Questões
Bloco A Práticas pedagógicas vivenciadas	Recolher perceções sobre aspetos novos, efeitos na aprendizagem e dificuldades associados às práticas pedagógicas vivenciadas.	Nas atividades que fizeram, notaram alguma coisa diferente das aulas que costumavam ter? Se sim, o quê? Açam que as atividades que fizeram vos ajudaram a aprender melhor? Porquê? Sentiram dificuldades nas atividades que fizeram? Se sim, podem dar um exemplo?
Bloco B Conceções idealizadas de aluno e de aula	Recolher conceções sobre o bom aluno e a aula ideal.	Para vocês, o que é ser um bom aluno? Se vocês fossem professores, como gostavam que fossem as vossas aulas?