

## **Aprendizagem profissional contínua de professores em contextos digitais - um estudo exploratório**

*Teachers' continuous professional learning in digital contexts - an exploratory study*

Maria Glória Santos<sup>1</sup>, Isolina Oliveira<sup>2</sup>

### **Resumo**

Este artigo apresenta um estudo exploratório sobre a aprendizagem profissional dos professores decorrente da diversidade de desafios que têm vindo a enfrentar, sobretudo nos últimos anos. O principal objetivo foi compreender o funcionamento e o desenvolvimento de ecologias de aprendizagem num agrupamento de escolas do norte do país, num contexto de pluralidade social e cultural, onde se concretizam vários projetos envolvendo recursos digitais. Recorreu-se a uma abordagem mista com a aplicação de um questionário aos docentes e à realização de *focus group* com professores de referência, influentes na comunidade e com funções de coordenação de departamentos e/ou de projetos. Os resultados evidenciam que os professores deste agrupamento desenvolveram modos de trabalho colaborativo assentes em atividades, relações, interações e construção de recursos digitais para a sua atualização contínua. Neste processo que configura novas abordagens de aprendizagem profissional foi possível identificar alguns fatores que, potencialmente, favorecem ou dificultam o desenvolvimento de ecologias de aprendizagem. A investigação em curso noutros agrupamentos de escolas vai permitir uma compreensão mais sólida dessas abordagens e apoiará recomendações futuras para o desenvolvimento profissional dos professores.

**Palavras-chave:** aprendizagem profissional contínua; bem-estar; ecologias de aprendizagem; supervisão e colaboração profissional; tecnologias digitais.

### **Abstract**

This paper presents an exploratory study on teachers' professional learning in the face of the diversity of challenges they have been facing, especially in recent years. The main objective was to understand the functioning and development of learning ecologies in a group of schools in the north of the country, in a context of social and cultural plurality where various projects involving digital resources are being realized. A mixed approach was used, with a questionnaire being applied to teachers and focus groups being held with reference teachers who are influential in the community and who coordinate departments and/or projects. The results show that the teachers have developed collaborative working methods based on activities, relationships, interactions, and the construction of digital resources for their continuous updating. In this process that shapes new approaches to professional learning, it was possible to identify some factors that, potentially, encourage or hinder the development of learning ecologies. Ongoing research in other school clusters will provide a more solid understanding of these approaches and support future recommendations for teachers' professional development.

**Keywords:** continuous professional learning; digital technologies; learning ecologies; student well-being; supervision and professional collaboration.

<sup>1</sup> LE@D, Universidade Aberta; [Maria.Santos@uab.pt](mailto:Maria.Santos@uab.pt); <https://orcid.org/0000-0002-7746-4300>

<sup>2</sup> LE@D, Universidade Aberta; [Isolina.Oliveira@uab.pt](mailto:Isolina.Oliveira@uab.pt); <https://orcid.org/0000-0002-7214-3655>

## Introdução

---

Nos anos mais recentes, os professores enfrentaram, nas escolas portuguesas, uma pluralidade de desafios, desde a diversidade linguística, social e cultural de públicos à rápida digitalização e uso de plataformas e tecnologias digitais, sobretudo com o ensino remoto de emergência durante a recente pandemia (Bolívar, 2021; Flores, 2021; Seabra, Teixeira, Abelha & Aires, 2021; Reimers, 2022; UNESCO, 2023). Acresce o conhecimento emergente sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, o que implicou mudanças na forma como as escolas se organizam para otimizar a aprendizagem, o sucesso e o bem-estar dos alunos (Hernández & Darling-Hammond, 2021). As autoras afirmam que durante a pandemia se tornou mais clara a urgência em implementar abordagens curriculares que promovam a equidade, o sucesso e o bem-estar dos alunos. Nesse propósito, as escolas/agrupamentos precisam de atender às necessidades sociais e emocionais dos alunos, as quais se agravaram com a turbulência provocada pela pandemia (Reimers, 2022).

O bem-estar dos alunos refere-se ao funcionamento, às capacidades psicológicas, cognitivas, sociais e físicas de que eles necessitam para viverem uma vida feliz e gratificante (OECD, 2017; PISA, 2015). Por conseguinte, as escolas devem ser locais onde os alunos adquirem competências académicas, mas também onde podem desenvolver as suas competências sociais e emocionais (Hargreaves & Shirley, 2018). Os alunos vivenciam nas escolas experiências multifacetadas em variados espaços de aprendizagem (Damşa et al., 2019) e essas experiências podem influenciar as suas atitudes e comportamentos ao longo da vida (OECD, 2017; PISA, 2015). A aprendizagem é uma atividade central que ocorre em vários espaços - físicos ou virtuais -, na sala de aula (aprendizagem formal), fora da sala de aula, resultante de interações com os outros (aprendizagem informal).

Por sua vez, esses múltiplos contextos de atividade oferecem oportunidades, recursos, ferramentas, relações e interações que provocam o desenvolvimento de novas ecologias de aprendizagem (Barron, 2006; Coll, 2013), ou seja, podem ser criadas novas trajetórias de aprendizagem profissional (Boeskens et al., 2020) à medida que os professores se envolvem em novos contextos e contribuem ativamente para a criação de “nichos” de aprendizagem específicos. Interessa, então, compreender como é que os professores promovem estratégias de aprendizagem profissional contínua e criam as suas ecologias de aprendizagem.

Em geral, a literatura centra-se em aspetos administrativos e institucionais, assentes em modelos de formação instituídos que pretendem responder a uma exigência institucional, mas nem sempre respondem às necessidades dos professores. Um modelo alternativo, sustentado numa perspetiva de aprendizagem profissional contínua, releva o papel central dos professores na tomada de decisões sobre o seu próprio desenvolvimento (Boeskens et al., 2020; Darling-Hammond et al., 2017; Livingston & Robertson, 2001) e a integração de práticas supervisivas e colaborativas (Fullan &

Hargreaves, 2001; Oliveira, 2020) que proporcionem suporte prático e emocional. Neste alinhamento, têm surgido projetos e programas como o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (2016-2018) que, delegando nos agrupamentos de escola a concepção de planos de ação estratégica com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos, conduziu os professores à discussão e à reflexão conjunta sobre os modos de organização do trabalho escolar (Sérgio & Mogarro, 2021).

Face às considerações anteriores e tendo presente o debate em torno da formação contínua e, mais recentemente, a que se prende com o desenvolvimento das competências digitais, importa investigar as abordagens centradas na aprendizagem profissional nos atuais cenários, visando compreender como estas se desenvolvem e revelar orientações para futuras intervenções no âmbito do desenvolvimento profissional dos professores.

## **1. Educar para o Bem-estar**

---

A educação para o bem-estar é a que promove e apoia a boa saúde mental dos alunos, conduzindo a uma maior autoestima e motivação, a melhores resultados académicos e à diminuição da probabilidade de abandono escolar (Clarke, 2020). Segundo a Organização Mundial de Saúde (2018), uma boa saúde mental traduz-se na capacidade de lidar com as tensões normais da vida, de ter consciência das suas habilidades, de ser capaz de trabalhar de forma produtiva e de trazer contributos para a sua comunidade.

Educar para o bem-estar dos alunos conduz ao desenvolvimento de conhecimentos, aptidões e competências relevantes e de mecanismos que os podem apoiar durante o seu percurso educativo. Estes mecanismos estão relacionados com a criação de um ambiente focado no aluno que considere obstáculos como os associados às questões culturais, incorporando valores como a compaixão e a empatia no processo de aprendizagem e apoiando, igualmente, o bem-estar dos professores (Kukulska-Hulme, et al., 2023). O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) considera como área de competência o Bem-estar, a saúde e o ambiente que orienta para “a promoção, criação e transformação da qualidade de vida do indivíduo e da sociedade” (p. 27).

Por seu turno, o PISA (2015) relaciona também o bem-estar dos alunos com o funcionamento e as capacidades psicológicas, cognitivas, sociais e físicas de que necessitam para viverem uma vida feliz e gratificante. Na interpretação de Hargreaves (2018) existe, nesta definição, uma combinação entre os direitos da criança e uma abordagem desenvolvimentista que destaca a importância de os alunos adquirirem competências necessárias para melhorar o seu bem-estar no presente e no futuro.

Ainda neste âmbito, a ciência da aprendizagem e do desenvolvimento (SoLD) (Cantor et al., 2018) sustenta a relevância que se atribui à promoção do bem-estar, argumentando que “em função das experiências, o cérebro e as capacidades humanas crescem ao longo de todo o contínuo de desenvolvimento e em todo o espectro de desenvolvimento (físico, cognitivo, afetivo) de forma interactiva” (Hernández & Darling-

Hammond, 2021, p. 6). O desenvolvimento humano tem lugar em sistemas ecológicos que englobam um conjunto de interações, ambientes e estruturas sociais, que afetam o sujeito direta e indiretamente quer através dos seus efeitos quer nas práticas.

Inspirando-se na SoLD, Hernández e Darling-Hammond (2021) aludem que “o que acontece num domínio vai influenciar o que acontece nos outros, e a capacidade de aprender é reforçada quando se desenvolvem simultaneamente capacidades físicas, cognitivas, sociais e emocionais” (p. 6). Acrescentam ainda que “as relações positivas, a confiança no professor e nos colegas, as emoções positivas, tal como o interesse e a excitação, abrem a mente à aprendizagem” (p. 6).

A SoLD releva a importância das relações enquanto catalisadoras para o desenvolvimento e a aprendizagem saudáveis (Osher et al., 2018). As interações dos jovens com os outros e os seus ambientes são o principal processo, através do qual se desenvolvem. A investigação sugere que estas interações e conversas, particularmente quando estas são recíprocas, sintonizadas, culturalmente responsivas e de confiança podem servir de base para a aprendizagem, uma vez que permitem que os alunos se tornem mais capazes cognitivamente e aumentem o seu envolvimento.

Este conhecimento sobre o bem-estar é fundamental para organizar escolas onde todos possam tirar proveito de oportunidades de aprendizagem transformadoras e de alta qualidade (Darling-Hammond et al., 2019; Darling-Hammond & Cook-Harvey, 2018). A ciência da aprendizagem e do desenvolvimento demonstra que as escolas que permitem um desenvolvimento saudável têm formas de organização e práticas que promovem relações de desenvolvimento positivas, ambientes seguros, ricas e diversas experiências de aprendizagem e sistemas de apoio integrados (Darling-Hammond et al., 2019).

Nesse seguimento, os ambientes têm um forte impacto na aprendizagem, já que os jovens são mais capazes de aprender e de correr riscos quando se sentem física e emocionalmente seguros (Darling-Hammond & Cook-Harvey, 2018). De modo consequente, proporcionar experiências de aprendizagem ricas leva os alunos a aprender melhor, sobretudo quando estão envolvidos em atividades que se baseiam em conhecimentos prévios, nas suas experiências e quando trabalham em colaboração com os colegas para realizar tarefas significativas. Por exemplo, o currículo que incorpora projetos baseados na comunidade e/ou materiais multiculturais valida as diversas origens dos alunos e assenta nos seus conhecimentos para impulsionar o pensamento crítico.

A aprendizagem baseada na investigação é uma abordagem poderosa que pode ocorrer numa aula ou na realização de um projeto de várias semanas, permitindo que os alunos procurem respostas para perguntas significativas, que assumam um papel ativo e se envolvam em tarefas autênticas (Oliveira & Pereira, 2021). Além disso, a aprendizagem baseada na investigação promove o desenvolvimento de habilidades como a resolução de problemas, a comunicação eficaz, a colaboração, a criatividade e o pensamento crítico. Os alunos são desafiados a explorar diferentes perspetivas, a tomar decisões informadas e a justificar as suas conclusões. Esta abordagem também estimula a

curiosidade, a motivação intrínseca e a autonomia dos alunos, uma vez que lhes permite escolher as suas questões de investigação e a gerir o seu processo de aprendizagem de forma mais independente. Ao serem desafiados a mobilizar o que aprenderam, os alunos desenvolvem uma compreensão mais sólida e significativa dos conceitos. Importa, pois, criar oportunidades de aprendizagem alargadas que fomentem relações positivas, apoiem a aprendizagem e colmatem possíveis lacunas nos desempenhos dos alunos (Darling-Hammond et al. 2019).

Nessa linha de pensamento, a implementação de estruturas e práticas profissionais que apoiem as escolas alinhadas com o SoLD requer sistemas robustos e integrados de aprendizagem profissional para professores e líderes educacionais. Para esse objetivo, Hernández & Darling-Hammond (2021) referem que alguns programas de formação e de oportunidades de desenvolvimento profissional não ampliam os conhecimentos dos professores acerca da conceção do aluno como um todo e não melhoram a sua capacidade para os integrar na prática pedagógica.

## **2. Supervisão e colaboração profissional**

---

A supervisão e a colaboração profissional têm vindo a afirmar-se nas escolas portuguesas como estratégias potenciadoras do desenvolvimento profissional (Sérgio & Mogarro, 2021). Na última década, o trabalho colaborativo foi adotado, em muitas escolas, como um objetivo a alcançar e passou a integrar os projetos educativos. O crescimento profissional dos professores “depende de oportunidades de aprendizagem contínua de elevada qualidade e de oportunidades de carreira que lhes permitam partilhar os seus conhecimentos de várias formas” (Darling-Hammond, 2017).

A criação de programas como o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (2016/2018) e a participação dos professores em vários projetos europeus favorecem modalidades de trabalho que exigem supervisão e colaboração profissional. Por sua vez, o ensino remoto de emergência, praticado durante a pandemia, agilizou o uso das tecnologias e deixou traços positivos nas formas de comunicação e de interação entre os professores (Santos et al., 2023), proporcionando oportunidades de aprendizagem transformadoras.

Nesse sentido, a importância das culturas colaborativas tem fundamento na investigação (Fullan & Hargreaves, 2001; Lima, 2002; Boavida & Ponte, 2002; Bolívar, 2012), que sugerem modalidades distintas de colaboração, mas nem todas se revelam efetivas. Essa diferença, segundo Hargreaves e O'Connor (2018), prende-se com a falta de precisão, de clareza dos objetivos e devido às relações de confiança entre os professores que nem sempre se desenvolvem. Se estas relações forem positivas melhoram a capacidade de iniciativa, implementam a mudança e apoiam os professores na assunção de riscos. Com efeito, há formas de colaboração em que estes elementos não estão presentes ou, estando presentes, falham no seu grau de confiança ou de precisão.

O profissionalismo colaborativo, conceito apresentado por Hargreaves & O'Connor (2018), constitui-se como uma forma efetiva de colaboração. Os autores clarificam que

o verdadeiro trabalho colaborativo exige um diálogo reflexivo e *feedback* entre os pares e, nesse propósito, os vários intervenientes têm um papel ativo na procura de soluções e melhoria da escola. Ora, a planificação conjunta ou troca de materiais, sem que seja acompanhada de *feedback* sobre a prática, sem questões nem reflexões por parte dos pares, sem uma apreciação mútua das aulas e do trabalho desenvolvido são formas de colaboração pouco efetivas e fracassadas (Hargreaves, 1998; Fullan & Hargreaves, 2001).

Stoll (2000) e Stoll et al. (2006) especificam que a colaboração efetiva, contínua e formal conduz à melhoria da organização, incluindo as tutorias, o ensino coletivo, a investigação--ação, a supervisão entre pares, o planeamento e a observação mútua. No mesmo sentido e retomando o conceito de comunidades profissionais de aprendizagem, Bolívar (2017) reitera a importância da cultura de colaboração como um dispositivo para aprender e resolver problemas, na construção da cooperação na escola e uma via para o desenvolvimento profissional dos professores. Argumenta, ainda, que as comunidades profissionais de aprendizagem, assentes em práticas colaborativas, constituem uma das melhores formas de organização para promover a melhoria sustentada nas instituições educativas e a aprendizagem dos alunos.

Consequentemente, a colaboração profissional tem vindo a desenvolver-se e a concretizar-se em diferentes desenhos e, nesse âmbito, têm surgido novas modalidades de supervisão, que se foram distanciando de uma visão ligada a ações de inspeção e controlo, com baixa aceitação pelos professores e ambiguidades relacionadas com o seu papel e a sua função (Sullivan & Glanz, 2000). Neste sentido, vários autores (Cabral, 2017; Gaspar et al., 2019; Santos, 2020) clamam pela redefinição do conceito e propõem novas abordagens, numa ótica construtiva, democrática, participativa e colaborativa.

Deste modo, a supervisão envolve ação e investigação, insere-se numa cultura de aprendizagem que decorre do trabalho conjunto. Nos atuais contextos educativos, as escolas acolhem populações cada vez mais diversificadas (diversidades linguística, cultural e social) com várias exigências e diferentes expectativas face à aprendizagem e à escola e, por isso, a supervisão colaborativa afigura-se uma ação indispensável (Oliveira, 2020). Neste percurso, os professores desenvolvem formas de organização do trabalho escolar onde os recursos digitais, a colaboração e o questionamento se tornam presentes, dando origem ao desenvolvimento de novas ecologias de aprendizagem. A supervisão surge como um plano de ação estratégica para a promoção do sucesso escolar, um requisito necessário à atualização do conhecimento profissional e da práxis, visando a melhoria das práticas pedagógicas.

Nestes cenários, os professores desenvolvem os conhecimentos, as competências e as práticas necessárias para serem educadores eficazes, apoiarem os seus pares, adquirirem a confiança, o estatuto e a autoeficácia necessários ao desenvolvimento do seu trabalho e, assim, contribuir para a melhoria coletiva da profissão. A supervisão é entendida como uma atividade de regulação individual e colaborativa do processo de ensino e aprendizagem e de desenvolvimento profissional, conduzindo a perspetivas de

transformação praxiológica de contextos e à emancipação profissional (Oliveira, 2020). A supervisão e a colaboração constituem-se, pois, como dois dispositivos da organização escolar, cúmplices e ao serviço da aprendizagem profissional contínua (Boeskens et al., 2020).

### 3. Metodologia

---

O presente artigo centra-se num dos 5 agrupamentos de escolas, integrados num estudo sobre as ações/práticas de melhoria de escolas desenvolvidas por professores e as estratégias de colaboração profissional que as concretizam. Para o estudo foram enunciadas as seguintes questões de investigação:

Q1. Que ações/práticas moldam as ecologias de aprendizagem dos professores na promoção do sucesso e bem-estar dos alunos? E como é percecionado o uso das tecnologias digitais?

Q2. Que estratégias de colaboração influenciam o desenvolvimento e a sustentação dessas ecologias de aprendizagem? Como é percebido o papel das tecnologias digitais na colaboração profissional?

Do ponto de vista metodológico, optou-se por uma abordagem mista (Coutinho, 2018; Creswell, 2007; Teddlie & Tashakkori, 2009), com a aplicação de um questionário, construído com base no referencial teórico e na análise documental, recorrendo-se aos documentos produzidos nos agrupamentos de escola, disponíveis nas respetivas páginas web, complementada com o conhecimento dos contextos locais e a experiência das professoras investigadoras. O questionário foi constituído por uma secção relativa a dados pessoais e profissionais e por 37 itens (escala LiKert) e um de resposta aberta, agregados em duas dimensões: Práticas pedagógicas promotoras da aprendizagem, sucesso e bem-estar (18 itens) e Estratégias de colaboração e supervisão (20 itens). Foi refinado com base na informação obtida com o teste piloto, aplicado a quinze professores com o objetivo de verificar a clareza das instruções, a compreensão e pertinência das questões, bem como a ordem da sua apresentação e a adequação do tempo de resposta (Ghiglione & Matalon, 1997). Posteriormente, foi validado por especialistas no domínio da formação e desenvolvimento profissional dos professores e apresentado à comissão de ética da unidade de investigação em que se insere o estudo.

Após a recolha e análise dos dados quantitativos, foi construído um guião para os grupos de discussão focado nos temas e conceitos fundamentais ao estudo, pretendendo-se explorar e clarificar pontos de vista que, de outro modo, seriam menos acessíveis (Orvik et al., 2013) e compreender os processos de colaboração profissional. O ambiente criado nestes grupos é menos ameaçador, as interações no grupo podem conduzir a dados importantes e criar a possibilidade de respostas mais espontâneas (Onwuegbuzie et al., 2009). Os grupos de discussão são adequados quando se pretende discutir percepções, opiniões e pensamentos (Morgan, 2010; Silva et al., 2014) e, no presente estudo, optou-se por um grupo de 4 uma vez que os participantes tinham conhecimentos e experiências vividas no agrupamento para discutir no grupo

(Onwuegbuzie et al., 2009). Na discussão dos resultados os dados qualitativos são relevantes para a explicação dos dados quantitativos (Creswell & Plano Clark, 2011).

Como explicitado anteriormente, o percurso metodológico seguiu um processo em três fases ilustradas na Figura 1.

**Figura 1**  
*Desenho metodológico*



Para os grupos de discussão foram convidados quatro professores de referência no agrupamento, de diferentes disciplinas e com experiência enquanto diretores de turma, coordenadores de departamento ou de projetos (ver Figura 2).

**Figura 2**  
*Caracterização dos participantes no grupo de discussão*

<b>Codificação</b>	<b>Género</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Ano Escolaridade</b>	<b>Experiência ensino</b>	<b>Função/ coordenação</b>
<b>P1</b>	F	Português	Secundário	34	Coordenação departamento
<b>P2</b>	M	Espanhol	3º Ciclo	15	Diretor de turma e prof. Cidadania
<b>P3</b>	F	Ciências	2º Ciclo	27	Coordenação projetos
<b>P4</b>	F	Todas	1º Ciclo	30	Coordenação projetos

A entrevista foi gravada em vídeo (via zoom), teve a duração de 90 minutos e foi transcrita na totalidade. A análise do conteúdo da discussão, significado e implicações específicas para as questões de investigação (Stewart et al., 2007) foi realizada, com base na transcrição e no vídeo, por duas investigadoras, sendo que uma delas tinha sido a entrevistadora. Considerou-se como foco de análise a narrativa individual, mas também se teve em conta a interação no grupo para identificar possíveis consensos ou dissensões. Numa análise comparativa sobressai o diálogo e consenso o que se reflete, especificamente, no reforço, completamento e esclarecimento de ideias ou pensamentos expressos por cada um dos participantes.



## 4. Resultados e análise

---

Os resultados são apresentados tendo em conta as questões de investigação e os temas subjacentes, relacionados com as práticas/ações promotoras da aprendizagem e bem-estar dos alunos; com as estratégias de colaboração e supervisão eficientes e com a utilização de dispositivos digitais pelos professores.

No questionário solicitou-se aos professores para responderem a um conjunto de questões que visavam a sua caracterização do ponto de vista profissional. Assim, responderam 40 docentes, o que corresponde a 33% da totalidade dos professores do agrupamento, sendo 90% do género feminino e 10% do masculino. No que refere à situação profissional, 52,5% pertencem ao quadro de escola ou agrupamento, 45% ao quadro de zona pedagógica e 2,5% encontravam-se na situação profissional de contratado. Sobre as habilitações académicas, um dos professores é doutorado, seis possuem o mestrado e trinta e três são licenciados. Em relação à idade, 15% situam-se no intervalo de 40 a 49 anos, 40% entre 50 a 59 anos e 45% com mais de 60 anos. A média do tempo de serviço em anos é 32,5.

### Práticas/ações promotoras da aprendizagem e bem-estar dos alunos

No agrupamento em estudo, a totalidade dos professores respondentes considera que são um elemento importante para a melhoria dos resultados dos seus alunos e que os envolvem em ações que contribuem para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e mais preocupados com o próximo. Afirmam, ainda, que a participação em projetos interdisciplinares constitui um meio que contribui para alargar as aprendizagens dos alunos (100%), para o seu bem-estar (97,5%) e o envolvimento em iniciativas da comunidade local (97,5%). Todavia, 20% consideram que essa participação é ineficaz quando se pretende que os alunos aprendam os conteúdos disciplinares.

No que se refere ao bem-estar dos alunos, os professores sustentam que desenvolvem práticas de bem-estar nas aulas com atividades colaborativas (100%) e que orientam as suas práticas no sentido de fomentar a autoestima positiva dos alunos (100%), mas apenas 5% utilizam tempo da aula para práticas de autorregulação emocional.

Uma percentagem elevada (97,5%) de professores afirma gostar de participar em projetos, em particular nos que visem a resolução de problemas, contudo, esse valor baixa (55%) quando se pergunta se gosta de coordenar projetos ou grupos de trabalho.

No grupo de discussão foi possível clarificar a opinião unânime dos professores inquiridos sobre a importância que se atribuem enquanto elementos fundamentais na promoção das aprendizagens e bem-estar dos alunos. Destacam o tipo de trabalho que desenvolvem e o *feedback* sistemático no sentido de promover a tolerância e o respeito por eles próprios e pelos colegas, como se percebe nas falas dos professores P4 e P1:

Pois é mesmo no dia a dia, fazer trabalho de grupo, muitas vezes não gostam de trabalhar com o colega do lado, é preciso explicar, ir ao fundo das questões que têm que ser tolerante, (...) têm que tolerar, todas essas questões têm que ser trabalhadas no nosso dia a dia, na sala de aula já é um tratado e este trabalho na

sala de aula é que os torna cidadãos, voltar a essas questões da tolerância e do bem-estar. (P4)

(...) que têm de ter respeito por eles próprios, tudo o que ali for feito é para tentar torná-los melhores pessoas e melhores alunos, quero que percebam que a disciplina e o trabalho são 2 fatores associados, quanto mais trabalharem mais disciplinados se tornam e quanto mais disciplinados melhor trabalham e serão melhores pessoas (P1)

O professor P2 realça que no agrupamento o diretor de turma é também o responsável pela componente de Cidadania e Desenvolvimento e faz parte das suas funções abordar problemáticas que surjam na turma assim como promover o debate sobre certos comportamentos dos alunos. Igualmente, P3 sublinha o papel do diretor de turma na criação de um bom clima relacional e responsável e estabelece uma conexão entre a aprendizagem e o bem-estar dos alunos.

Enquanto diretor de turma temos uma função (...) pedagógica, mas também de cidadania, de lhes inculcar regras, de saber e perceber em que estiveram mal, aqui na escola até são os diretores de turma que lecionam a disciplina de cidadania e aproveitam para trabalhar sobre problemáticas que há dentro da turma, que eles encontram no seu dia a dia e para perceberem que no seu dia a dia têm que ultrapassar essas dificuldades (...). (P2)

(...) como diretor de turma, dentro da sala de aula, tento criar um bom clima relacional para uma boa aprendizagem em sala de aula, e tem que passar pela responsabilidade dos alunos, tem que haver regras que lhes são explicadas desde o início, vai-se ajustando alguma coisa têm que perceber que para estarem bem têm que deixar os outros estar bem e depois há procedimentos e regras que todos têm que cumprir (...). (P3)

### **Estratégias de colaboração e supervisão eficientes segundo os professores participantes**

O trabalho colaborativo é perspectivado por 97,5% dos professores respondentes como positivo do ponto de vista cognitivo, não diminuindo a capacidade de iniciativa. A grande maioria (95%) considera realizar trabalho colaborativo quando partilha ideias de melhoria pedagógica com os colegas, partilha materiais didáticos com os/as colegas e também quando fazem observação mútua e refletem, em conjunto, de modo focalizado. O conselho de turma é destacado como a estrutura onde os professores sentem que realizam trabalho colaborativo para articular as experiências de aprendizagem e na tomada de decisões (90%). Sustentam que é dedicado tempo à definição de objetivos que conduzem à realização de trabalho conjunto (85%), à reflexão sobre as estratégias pedagógicas, à gestão curricular (87,5%) e à monitorização dos resultados dos alunos (82,5%). Contudo, neste caso, 17,5% dos docentes consideram que este tempo é insuficiente.

No grupo de discussão tornou-se clara a razão da unanimidade dos inquiridos em torno dos modos de trabalho, em particular quando foi debatido o processo de colaboração que o professor P1 faz questão em esclarecer:

Para mim colaboração é diferente da cooperação quando estamos a cooperar em equipa, seja com professores, seja noutra contexto, há tarefas designadas para as pessoas e cada um faz a tarefa para chegar ao resultado, ao objetivo final enquanto a colaboração vai mais além, é igualitária, há tarefas sim mas todos devem contribuir com sugestões e com produtos para chegar da melhor forma possível ao que é o produto final e nós na escola temos as duas situações. (P1)

O professor P4 clarifica que, no agrupamento, o horário contempla tempos específicos para trabalho colaborativo onde se faz a partilha de materiais, a adaptação e/ou harmonização das planificações, se aprofundam conhecimentos sobre ferramentas digitais e se criam os Domínios de Autonomia Curricular:

nós temos tempos específicos para a colaboração e para cooperação, temos 2 tempos no nosso horário (...) [no primeiro] são reuniões semanais de professores que lecionam a mesma disciplina no mesmo ano de escolaridade, aí há uma partilha e colaboração de materiais, que parte da planificação, ajusta as planificações [o segundo] destina-se a partilhar conhecimentos sobre aplicações informáticas, ferramentas digitais que nos auxiliam em contexto sala de aula mas também a criação de recursos a utilizar em sala de aula pelos próprios professores, temos esses 2 tempos semanais. (P4)

O ensino hoje tornou-se de tal forma, tanto à base de partilha e não podemos falar em grupos disciplinares, na nossa escola nesse aspeto as pessoas fazem esse trabalho colaborativo, e efetivamente há esse tipo de práticas, colegas que se juntam para fazer testes para um determinado nível de ensino na mesma área, amanhã vamos reunir nesse sentido para criar os DACs ou seja, no fundo haver uma colaboração de todos para que se atinja um determinado tipo de objetivo hoje mesmo o próprio ensino é feito de colaboração. (P4)

No caso dos professores do 1.º ciclo, considera-se que o recurso às plataformas digitais favoreceu o trabalho colaborativo, nomeadamente, com a criação de equipas no *Teams* onde se partilham e aperfeiçoam documentos:

No contexto do 1.º ciclo é absolutamente impensável não trabalhar em rede, isso já foi, houve tempos que efetivamente as escolas eram isoladas, hoje é tudo feito em rede e muitas vezes não é preciso ser presencial, muitas vezes é nas plataformas digitais, lá está criamos uma equipa no teams, e vamos todos aperfeiçoando, pomos um documento, uma planificação ou uma ficha ou outro tipo de documento, o trabalho colaborativo ou cooperativo, como seja, é uma realidade (...). (P4)

No que diz respeito às práticas pedagógicas, os professores afirmam que estas melhoram quando as discutem no grupo disciplinar (97,5%), quando refletem sobre as experiências de ensino com os colegas (95%) e, ainda, quando integram uma comunidade de aprendizagem (92,5%). Uma percentagem mais reduzida de professores considera que essa melhoria acontece quando é praticada a supervisão por pares (57,5%). Acerca da confiança sentida nas suas práticas pedagógicas, 80% dos respondentes valorizam ter um professor mais experiente com quem partilhem opiniões e 57,5% referem ter um colega coadjuvante na sala de aula os torna mais confiantes na atividade letiva.

No grupo de discussão, o professor P2 afirma que o modo como atualmente se organizam no agrupamento, ao nível do departamento curricular, configura uma

comunidade de aprendizagem e destaca a supervisão pedagógica, ainda que com outra designação, como estratégia no desenvolvimento das comunidades:

(...) quer em departamento, quer em grupo disciplinar, estamos sempre a dar passinhos para nos transformarmos numa comunidade de aprendizagem. É a tal formação in loco que vamos aprendendo uns com os outros e para essa formação e para essa colaboração, esse desenvolvimento temos aquela medida da supervisão pedagógica que não tem esse nome por causa do fantasma da supervisão, na maior parte dos departamentos do país não tem esse nome e no caso do nosso departamento chamamos “Trabalho colaborativo em contexto de sala de aula”. Desde as planificações, as preparações das atividades do PAA somos mini comunidades que estamos sempre em aprendizagem, partilhamos conhecimentos científicos, tecnológicos, estamos sempre a trabalhar como uma comunidade para melhorar. (P2)

É ainda o professor P2 que apresenta um projeto de supervisão entre pares, implementado no agrupamento que visa identificar boas práticas em sala de aula, envolvendo a observação de aulas, seguida de reflexão, mas sem carácter avaliativo:

Nós temos um projeto (...) Há sempre dois professores que assistem a duas aulas e são observados em outras duas e depois faz-se uma reflexão sobre o que aprenderam sem carácter de avaliação (...) O objetivo é conhecer uma boa prática em sala de aula e agora é partilhado digitalmente, está no site do agrupamento, o que se considera uma boa prática naquele contexto, há um formulário para preencher... Os colegas dão a aula e há colegas que fazem a preparação em conjunto mas os colegas seguem a metodologia que entendem, podendo preparar a planificação em conjunto (ou não). Dentro da aula um observa e outro regista num formulário online e assim estamos no que consideramos uma comunidade de aprendizagem (P2)

### **Utilização de tecnologias digitais pelos professores**

No grupo de discussão foram várias as ocasiões em que os professores aludiram às tecnologias digitais e descreveram situações em que, habitualmente, são usadas. Destacaram, igualmente, como o agrupamento se organizou através de ações e projetos com focos específicos na utilização de ferramentas digitais e como os professores se mobilizaram, para atualizar as suas ecologias de aprendizagem profissional.

Uma percentagem elevada (92,5%) de professores refere que usa plataformas (*Moodle*, *Teams*, *Classroom*, outras) para desenvolver trabalho colaborativo com os/as colegas e tecnologias digitais para comunicar com os vários intervenientes educativos. Essa percentagem diminui para 80% na situação de comunicação com os encarregados de educação.

Destaca-se a utilização da plataforma *Teams*, sobretudo na interação com os colegas para divulgar informação/documentos, construir recursos e realizar trabalho colaborativo: “Todos os departamentos tem uma equipa no *Teams*, também tudo o que é documentos oficiais passa pelo *teams*” (P3); “Entre os professores também o trabalho colaborativo pode ser, às vezes presencial, outras vezes é através do *teams*, e mesmo a construção dos recursos a maior parte das vezes é online é através de ferramentas digitais” (P2).

No que refere ao uso das tecnologias digitais com os alunos, há 50% de professores respondentes que não se sente confiante no uso de ferramentas digitais (*Padlet, Kahoot, Genially, Kaizena, Socrative*, outras) com os seus alunos; 12,5% de professores que não usam plataformas (*Moodle, Teams, Classroom*, outras) para dar indicações aos alunos sobre os trabalhos a realizar e 7,5% não prevê, nas planificações, a utilização de ferramentas digitais pelos alunos.

No grupo de discussão, P1 explicita como se organiza o trabalho utilizando as ferramentas digitais através do Plano de Ação para o digital e, nesse sentido, compreende-se como a maior parte dos professores antecipa nas planificações o uso dessas ferramentas, embora haja cerca de metade que afirma não se sentir confiante quando as aplica em sala de aula. Faz parte desse plano a criação de um banco de recursos digitais que está disponível na página *Web* do agrupamento, como é referido por P3.

Existe o Plano de Ação para o digital, está no site do agrupamento, prevê a interação entre os professores, houve uma equipa que fez as ações e agora há uma colega que faz a monitorização das ações que estão definidas, qual o ciclo de ensino, quem tem a predisposição para implementar as ações que lá estão definidas e também há a formação para a capacitação digital, o nível 1, o nível 2, o nível 3 e também temos o dia digital. Os mentores digitais são alunos mais velhos que já dominam e vão ajudar outros alunos (...). (P1)

Nós temos um banco de recursos digitais que é da responsabilidade dos professores, são eles que fazem e que está na página. (P3)

Para além das várias ações de formação, focadas na utilização das tecnologias digitais, nomeadamente, o *Socrative, Genially, Padlet e Kahoot*, ações que são dinamizadas por professores do agrupamento. Há, ainda, a preocupação em formar os professores que chegam de novo à escola:

Em contexto de sala de aula há muito uso, o *socrative*, o *Kahoot*, quem vai chegando de novo à escola não está tão à vontade como nós e então começamos pelas mais básicas, o *canvas*, gosto muito do *genially*, a partilha das boas práticas é feita a partir do *genially*, não há só uma fixa usamos o *padlet*... Por exemplo no caso do *padlet* em que os alunos escrevem textos, na cidadania dá-se acesso aos encarregados de educação e a outras turmas, os murais interturmas, vai sendo partilhado com outras turmas (P2)

A plataforma *Teams* também é usada para dar indicações aos alunos sobre determinadas tarefas, para partilhar materiais com diversas funções, nomeadamente, na autoavaliação: “Com os alunos é usado para partilhar materiais, para atribuir tarefas, partilhar tarefas que podem ser formativas ou sumativas, para partilhar materiais onde eles podem estudar, treinar e também serem capazes de se autoavaliar” (P2).

## Discussão e conclusões

---

Após análise das diferentes lentes, os resultados permitem traçar um panorama sobre como os professores se organizam no agrupamento perante os desafios que enfrentam e desenvolvem as suas ecologias de aprendizagem. Da análise emergem novas

abordagens que incluem projetos de melhoria, baseados na escola e liderados pelos professores, que se centram nas práticas pedagógicas e advêm dos interesses e preocupações dos professores na busca de soluções inovadoras. Nestas abordagens os professores tiram proveito de oportunidades de aprendizagem transformadoras e de qualidade elevada (Darling-Hammond et al., 2019; Darling-Hammond & Cook-Harvey, 2018) no alinhamento do que a ciência da aprendizagem e do desenvolvimento prioriza.

As ações/práticas dos professores caracterizam-se por atribuir a estes um papel preponderante nas aprendizagens e nos resultados acadêmicos dos alunos, pelo *feedback* sistemático e pelo envolvimento destes em ações que concorrem para o desenvolvimento de cidadãos responsáveis e preocupados com o próximo. O bem-estar está sobretudo associado às questões de cidadania e, neste sentido, promovido pelo diretor de turma que é também o professor de Cidadania e Desenvolvimento, relevando a importância da tolerância, do clima relacional em sala de aula, do respeito pelos outros e da disciplina aliada ao trabalho. Com efeito, no documento Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania assume-se que “os professores têm como missão preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos” (p. 2).

A promoção da autoestima positiva dos alunos é valorizada pela totalidade dos professores, mas o mesmo não acontece com a autorregulação emocional, evidenciando que os professores não se sentem habilitados para o fazer. A participação em projetos e iniciativas da comunidade local é vista como positiva, provavelmente, por provocar envolvimento ativo e estar próxima das origens dos alunos (Darling-Hammond e Cook-Harvey, 2018), mas um quarto dos professores vê essa participação como ineficaz quando se pretende que os alunos aprendam os conteúdos disciplinares, indiciando uma visão mais restritiva acerca das práticas pedagógicas. Todavia, em geral, os resultados sustentam que as ações desenvolvidas têm como objetivo o desenvolvimento de competências essenciais ao bem-estar no presente e no futuro (PISA, 2015; Hargreaves & Shirley, 2018).

A valorização do trabalho colaborativo pelos professores significa que a visão individualista que, não muito longe no tempo, imperava nas escolas portuguesas está a ser superada (Cabral, 2017; Oliveira, 2020). Note-se que uma participação cada vez maior em projetos interdisciplinares nacionais (por exemplo, os Domínios de Autonomia Curricular) ou europeus realçou as potencialidades da colaboração profissional (Santos et al., 2022). O conselho de turma emerge como uma estrutura sólida na realização do trabalho colaborativo para articular as experiências de aprendizagem e na tomada de decisões, o que se aproxima do profissionalismo colaborativo (Hargreaves & O'Connor, 2018). Este trabalho, baseado na evidência, envolve *feedback* e diálogo reflexivo entre os professores na procura de melhores soluções que conduzam ao sucesso. Estes dedicam também tempo à monitorização dos resultados dos alunos, à reflexão sobre as estratégias pedagógicas e à gestão curricular. Há um evidente conhecimento sobre as

práticas de colaboração que emerge no grupo de discussão quando os professores começam por apresentar a distinção entre colaboração e cooperação.

As reuniões do grupo disciplinar têm objetivos muito claros, desde a construção de materiais didáticos e criação de recursos em conjunto à partilha de conhecimentos sobre ferramentas digitais. Nas diferentes modalidades de trabalho, os professores sentem que integrar uma comunidade de aprendizagem e/ou ter um professor mais experiente com quem partilhem opiniões é mais eficiente do que quando se pratica a supervisão por pares ou com a presença de um colega coadjuvante na sala de aula. Estas diversas formas de trabalho estão a destacar-se e começam a afirmar-se como estratégias potenciadoras do desenvolvimento profissional (Sérgio & Mogarro, 2021), o que conduz à melhoria das organizações educativas (Stoll, 2000) e ao estímulo da aprendizagem profissional contínua (Boeskens et al., 2020).

A utilização que os professores do agrupamento fazem de plataformas (*Moodle, Teams, Classroom*, outras) e tecnologias digitais sofreu uma expansão com o ensino remoto de emergência (Boeskens et al., 2020; Seabra et al., 2021). Esse uso tem como objetivo a divulgação de informação e documentos, o desenvolvimento de trabalho colaborativo com os colegas, de referir a discussão das suas práticas e novas abordagens curriculares, a construção de recursos e a comunicação com vários intervenientes educativos. As plataformas digitais são, igualmente, usadas com os alunos em sala de aula, embora, nesta situação, cerca de metade dos professores não se sintam confiantes, o que está em sintonia com o que é afirmado no relatório da UNESCO (2023) sobre os professores que, muitas vezes, se sentem “pouco seguros para dar aulas usando tecnologias” (p. 8). Alguns não utilizam as plataformas para, por exemplo, dar indicações aos alunos sobre os trabalhos a realizar e não antecipam nas suas planificações a utilização de ferramentas digitais pelos alunos. Como já referido, no agrupamento existe um plano de ação para o digital que foi elaborado por professores e cujas ações são monitorizadas por uma equipa.

Em conclusão, este estudo exploratório revela que as práticas pedagógicas promotoras da aprendizagem e bem-estar são sustentadas por diversas formas de colaboração e de supervisão colaborativa, facilitadas pelo uso de tecnologias digitais, em particular, pelas plataformas digitais disponíveis. Com efeito, a sua utilização agilizou os processos interativos entre os professores e entre estes e os alunos, facilitou a discussão e reflexão, o que conduziu à melhoria das práticas e conseqüente divulgação das boas práticas na página *Web* do agrupamento. As intervenções de aprendizagem profissional que se revelam eficazes tendem a ser ajustadas aos problemas detetados no agrupamento, de acordo com as condições locais e relevam a capacidade dos professores para pensar, de forma estratégica e autónoma, sobre como desenvolver novas ecologias de aprendizagem. Neste sentido, os resultados têm implicações ao nível do desenvolvimento profissional dos professores, sublinhando como certas modalidades de colaboração e de supervisão se revelam eficazes na promoção da inovação. A aprendizagem profissional dos professores fez-se a partir da interação pessoal e de conteúdos com base tecnológica desenvolvidos por pares e ligados às suas práticas pedagógicas. As ações inovadoras baseadas em projetos envolvendo a

comunidade, com a troca entre pares e a reflexão decorrente de uma atitude permanente de regulação e avaliação da prática orientada para a melhoria são elementos que contribuíram para o desenvolvimento profissional. Importa, no entanto, considerar as limitações do estudo que se baseia num agrupamento de escolas do norte do país e, mesmo que os dados tenham origens diversas, acreditamos que opiniões e observações adicionais podem explorar outras experiências e narrativas que permitam aprofundar a compreensão da aprendizagem profissional contínua, tendo em conta os atuais contextos digitais.

## Financiamento

Financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04372-LE@D/042017.

## Referências

---

- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49, 193-224. <http://life-slc.org/docs/barron-self-sustainedlearning.pdf>
- Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Reflectir, e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4069>
- Boeskens, L., Nusche, D., & Yurita, M. (2020). *Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data*. <https://doi.org/10.1787/247b7c4d-en>
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2017). El alejoramento de la Escola: Líneas Actuales de investigación, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51(2), 5-27. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_51-2\\_1](https://doi.org/10.14195/1647-8614_51-2_1)
- Bolívar, A. (2021). Liderazgo, equidad y participación en una escuela post-covid: desafíos, lecciones aprendidas y agenda futura. *Revista Portuguesa de Investigación Educativa*, 22, 1-16 <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10464>
- Cabral, M. A. P. L. (2017). *Um estudo sobre as lideranças intermédias: conceções e práticas*. Dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica, Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7244/>
- Cantor, P., Osher, D., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2018). Malleability, plasticity, and individuality: How children learn and develop in context. *Applied Developmental Science*, 23(4), 307-337. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398649>
- Clarke, T. (2020) Children's wellbeing and their academic achievement: The dangerous discourse of 'trade-offs' in education. *Theory and research in education*, 18(3), 263–294. <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/1477878520980197>



- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. In J. L. Rodríguez Illera (Comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. (pp. 156-170). Universitat de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7692968>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina.
- Damşa, C., Nerland, M. & Andreadakis, Z. E. (2019). An ecological perspective on learner-constructed learning spaces. *British Journal of Educational Technology*, 50(5), 2075–2089. <https://doi.org/10.1111/bjet.12855>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?, *European Journal of Teacher Education*, 40 (3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). *Educating the whole child: Improving school climate to support student success*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/145.655>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. & Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development, *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Flores, M. A. et al. (2021). Ensino remoto de emergência em tempos de pandemia: a experiência de professores portugueses. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 21, 1-26. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10022>
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.
- Gaspar, M. I. (Coord.). (2019). *Supervisão em contextos de educação e formação: Conceções, práticas e possibilidades*. Fundação Manuel Leão.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito: Teoria e prática*. Celta Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança - o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw - Hill.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Leading collaborative professionalism*. Centre for Strategic Education Seminar Series Paper #274. Australia. [https://www.andyhargreaves.com/uploads/5/2/9/2/5292616/seminar\\_series\\_274-april2018.pdf](https://www.andyhargreaves.com/uploads/5/2/9/2/5292616/seminar_series_274-april2018.pdf)

- Hargreaves, A & Shirley, D (2018). *Leading From the Middle: Spreading Learning, Well-being, and Identity Across Ontario*, Council of Ontario Directors of Education Report. [ccsli.ca/downloads/2018- Leading\\_From\\_the\\_Middle\\_Final-EN.pdf](https://ccsli.ca/downloads/2018- Leading_From_the_Middle_Final-EN.pdf)
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2018). Well-being and Success - Opposites that need to attract [Well-being and Success | Education Canada \(edcan.ca\)](https://www.edcan.ca/articles/well-being-and-success) <https://www.edcan.ca/articles/well-being-and-success>.
- Hernández, I. E., & Darling-Hammond, L. (2021). Developing effective and responsive schools and practitioners. Insights from the science of learning and development. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 22, 1-23. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10956>
- Kukulska-Hulme, A., Bossu, C., Charitonos, K., Coughlan, T., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., Guitert, M., Herodotou, C., Maina, M., Prieto-Blázquez, J., Rienties, B., Sangrà, A., Sargent, J., Scanlon, E., Whitelock, D. (2023). *Innovating Pedagogy 2022: Open University Innovation Report 10*. Milton Keynes: The Open University. <https://www.open.ac.uk/blogs/innovating/?p=784>
- Lima, J. Á. (2000). Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores. Educação, Sociedade e Culturas. Porto Editora.
- Lima, J. Á. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto Editora.
- Livingston, K. & Robertsen, J. (2001). The Coherent System and the Empowered Individual: Continuing professional development for teachers in Scotland. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 183-194. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619760120095570>
- Monteiro, R. (coord.) (2017). A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>
- Morgan, D. L. (2010). Reconsidering the role of interaction in analyzing and reporting focus groups. *Qualitative Health Research*, 20 (5), 718-722. <http://qhr.sagepub.com/content/20/5/718>
- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Oliveira, C-N. X. (2020). *Supervisão colaborativa – Práticas profissionais e o papel das lideranças. Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9857/>
- Oliveira, I. & Pereira, A. (2021). Avaliação digital autêntica: questões e desafios, *RE@D-Revista de Educação a Distância e Elearning*, 4(2), 22-39. <https://doi.org/10.34627/vol4iss2pp22-40>
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L. & Zoran, A. G. (2009). A Qualitative Framework for Collecting and Analyzing Data in Focus Group Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3), 01-21. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/160940690900800301>

- Orvik, A., Larun, L., Berlan, A. Norway, H., & Ringsberg, K. (2013). Situational Factors in Focus Group Studies: A Systematic Review. *International Journal of Qualitative Methods*, 12, 338-358. <https://doi.org/10.1177/160940691301200116>
- Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2018). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. *Applied Developmental Science*, 1-31. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398650>.
- Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (2017). Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>
- Reimers, F. R. (2022). Learning from a Pandemic. The Impact of COVID-19 on Education Around the World. In *Primary and Secondary Education During Covid-19: Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic*. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-81500-4\\_1](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-81500-4_1)
- Santos, M. G. (2020). *Lideranças intermédias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas*. Tese de doutoramento em Educação – Liderança Educacional. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9963/>
- Santos, G., Ribeiro, S. & Oliveira, I. (2023). Novas ecologias de aprendizagem e práticas pedagógicas emergentes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 26, 1-19. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2023.15923>
- Seabra, F., Teixeira, A., Abelha, M. & Aires, L. (2021). Emergency Remote Teaching and Learning in Portugal: Preschool to Secondary School Teachers' Perceptions. *Education Sciences*, 11(7), 349; <https://doi.org/10.3390/educsci11070349>
- Sérgio, A. L. V. & Mogarro, M. J. (2021). Modalidades de supervisão e colaboração em escolas portuguesas: os discursos e as práticas dos professores em contexto de formação. *Educação em Revista*. 37. <https://www.scielo.br/j/edur/a/6StVSmW5gg5RxP7C4kX6fsN/?lang=pt>
- Shirley, D., Hargreaves, A., & Washington-Wangia, S. (2020). The sustainability and unsustainability of teachers' and well-being. *Teaching and Teacher Education* 92, 102987. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102987>
- Silva, I., S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). *Focus group*: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/4703>
- Stoll, L. (2000). School Culture. Reprinted from School Improvement Network's. Bulletin 9, 9-14. Institute of Education. University of London.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A. Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change* 7, 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision: cases from the field. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(3), 212-235.

<https://www.researchgate.net/publication/234757177> Alternative Approaches to Supervision Cases from the Field

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundation of mixed methods research*. Thousand Oaks, CA.

Verdasca, J. (coord.) (2016). Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (2016- 2018). Ministério da Educação. <https://pnpse.min-educ.pt/programa>

UNESCO (2023). Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023:Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem? Paris, UNESCO. <https://doi.org/10.54676/CUYC7902>

---

Recebido 26/07/2024

Aceite 11/12/2024

Publicado 11/12/2024

Este artigo está disponível segundo uma licença Creative Commons Attribution-Non-commercial 4.0 International License.

---