



**Escola Superior de Educação João de Deus**

**Mestrado em Ciências da Educação- Supervisão Pedagógica**

**O papel do(s) líder(es) intermédio(s) no  
desenvolvimento profissional docente,  
enquanto supervisor(es) pedagógico(s)**

**Carolina Maria Gonçalves Fernandes**

**Lisboa, janeiro de 2026**





**Escola Superior de Educação João de Deus**

**Mestrado em Ciências da Educação- Supervisão Pedagógica**

**O papel do(s) líder(es) intermédio(s) no desenvolvimento profissional docente, enquanto supervisor(es) pedagógico(s)**

**Carolina Maria Gonçalves Fernandes**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica, sob a orientação da Professora Doutora Mariana Cortez

**Lisboa, janeiro de 2026**

## Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero expressar a minha profunda gratidão à minha família, em especial aos meus pais, pelo amor, paciência e apoio incondicional ao longo de todo este percurso. Obrigada por acreditarem em mim e por me incentivarem sempre a seguir os meus sonhos, mesmo nos momentos de maior desafio. Ao meu irmão, à minha cunhada e à minha sobrinha, cuja presença e alegria foram fonte de inspiração e força nos momentos em que mais precisei.

À minha orientadora, a Prof. Mariana, agradeço de forma muito especial pela disponibilidade, orientação e rigor científico, mas também pela sensibilidade, confiança e incentivo constantes. A sua orientação foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho e para o meu crescimento pessoal e académico.

A toda a equipa da Escola Superior de Educação João de Deus, deixo um sincero agradecimento pela colaboração, partilha e apoio durante este percurso, bem como pela oportunidade de aprendizagem que proporcionaram. Agradeço também às coordenadoras pedagógicas e docentes que participaram nesta investigação, pela generosidade com que partilharam as suas experiências e perspetivas, tornando possível a concretização deste estudo.

Às minhas colegas e amigas, do CIC e do Mestrado, em especial à Cátia, à Dora e à Sara, o meu obrigada por estarem sempre presentes, pelas palavras certas nos momentos de dúvida e pelo apoio nos dias bons e nos menos bons. Obrigada por tornarem os dias mais leves, por todo o encorajamento e, sobretudo, por me oferecerem uma amizade que tornou este percurso mais alegre e possível de enfrentar.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para esta dissertação. Cada gesto, cada palavra e cada momento de apoio foram fundamentais para que este trabalho se tornasse uma realidade.

## Resumo

A presente dissertação, intitulada *O papel do(s) líder(es) intermédio(s) no desenvolvimento profissional docente, enquanto supervisor(es) pedagógico(s)*, tem como propósito compreender de que forma as lideranças intermédias, enquanto agentes de supervisão pedagógica, contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a melhoria das práticas educativas. Partindo do reconhecimento da escola como uma organização aprendente e da supervisão pedagógica como um processo formativo, colaborativo e reflexivo, procurou-se analisar a influência destas lideranças na promoção de uma cultura de aprendizagem contínua e de qualidade educativa nos docentes.

A investigação adotou uma abordagem qualitativa, com recurso a três técnicas principais de recolha de dados: um questionário aplicado a docentes, entrevistas semiestruturadas realizadas a coordenadores pedagógicos e análise documental de regulamentos internos, planos institucionais e outros documentos legislativos. Esta triangulação metodológica permitiu cruzar diferentes perspetivas, tanto de supervisores como de supervisionados, e compreender de forma mais ampla as dinâmicas de liderança e supervisão no contexto escolar.

Os resultados revelam uma perceção amplamente positiva da supervisão pedagógica e das lideranças intermédias, reconhecendo-as como elementos centrais na construção de equipas colaborativas, na mediação entre a gestão e a prática docente, e na consolidação de processos de reflexão e partilha. A supervisão é, assim, valorizada enquanto instrumento formativo, promotor da autonomia e da melhoria contínua, destacando-se a importância do diálogo, da cooperação e da valorização profissional.

O estudo reforça, assim, a relevância de investir em práticas de supervisão que articulem a dimensão humana, pedagógica e institucional da liderança, potenciando o desenvolvimento profissional docente e a qualidade educativa.

**Palavras-chave:** Liderança; Supervisão Pedagógica; Desenvolvimento profissional docente.

## Abstract

This dissertation, entitled *The Role of the Intermediate Leader(s) in Teacher's Professional Development, as Pedagogical Supervisors*, aims to understand how intermediate leadership, acting within a role of pedagogical supervision, contributes to teachers' professional development and the improvement of educational practices. Recognizing the school as a learning organization and pedagogical supervision as a formative, collaborative, and reflective process, the study sought to analyze the influence of this leadership in fostering a culture of continuous learning and educational quality.

The research adopted a qualitative approach, employing three main data collection techniques: a questionnaire directed at teachers, semi-structured interviews conducted with pedagogical coordinators, and documentary analysis of internal regulations, institutional plans, and other legal documents. This methodological triangulation allowed for the integration of different perspectives, both from supervisors and supervisees, and provided a broader understanding of leadership and supervision dynamics within the school context.

The results reveal a widely positive perception of pedagogical supervision and intermediate leadership, recognizing them as central elements in building collaborative teams, mediating between management and teaching, and consolidating processes of reflection and sharing. Supervision is thus valued as a formative tool that promotes autonomy and continuous improvement, highlighting the importance of dialogue, cooperation, and professional recognition.

The study therefore reinforces the relevance of investing in supervisory practices that integrate the human, pedagogical, and institutional dimensions of leadership, enhancing teacher's professional development and educational quality.

**Keywords:** Leadership; Pedagogical Supervision; Teacher's Professional Development.

# Índice Geral

Índice de Tabelas	ix
Índice de Figuras	x
<b>1. Introdução</b>	<b>1</b>
1.1. Apresentação do estudo	1
1.2. Objetivos do estudo	2
1.3. Identificação do estudo	2
1.4. Organização do estudo	3
<b>Capítulo 1- Enquadramento teórico</b>	<b>4</b>
1. A liderança na escola	4
1.1. O conceito de liderança	4
1.2. Os estilos de liderança	7
1.3. Funções e competências do líder	12
1.4. As lideranças intermédias	16
2. A supervisão pedagógica	21
2.1. O conceito de supervisão pedagógica	21
2.2. Cenários de supervisão pedagógica	31
2.3. O supervisor pedagógico e as suas funções	34
2.4. Estilos supervisivos	38
3. O desenvolvimento profissional dos docentes	40
3.1. Conceito de desenvolvimento profissional	40
3.2. Fases do desenvolvimento profissional	45
3.3. Carreira docente vs. Trajeto profissional individual	51
<b>Capítulo 2- Metodologia da investigação</b>	<b>55</b>
2.1. Introdução	55
2.2. Opção metodológica	55
2.3. Problema de investigação	60
2.4. Objetivos do estudo	61
2.5. Participantes no estudo	62
2.6. Instrumentos de recolha de dados	66
2.6.1. Inquéritos por questionário	70
2.6.2. Entrevistas semiestruturadas	78
2.6.3. Análise documental	82
2.7. Procedimentos na análise de dados	86
2.8. Considerações éticas	88
<b>Capítulo 3- Apresentação, análise e discussão de dados</b>	<b>91</b>
3.1. Introdução	91
3.2. Apresentação dos resultados obtidos nos inquéritos por questionário	93
3.2.1. Categoria “Perceções sobre supervisão pedagógica”	94
3.2.1.1. Subcategoria “A supervisão pedagógica e as suas funções”	94
3.2.1.2. Subcategoria “Práticas e estratégias de supervisão pedagógica”	96

3.2.1.3. Subcategoria “A supervisão pedagógica entendida como estratégia de desenvolvimento profissional docente”	98
3.2.1.4. Subcategoria “Características, competências e comportamentos atribuídos a líderes intermédios”	100
3.2.2. Categoria “Caracterização do desenvolvimento profissional dos docentes”	103
3.2.2.1. Subcategoria “Papel do supervisor pedagógico na formação e desenvolvimento docente”	103
3.2.2.2. Subcategoria “Fatores facilitadores/dificultadores do desenvolvimento profissional”	105
3.2.2.3. Subcategoria “Prioridades atribuídas à supervisão pedagógica”	108
3.2.2.4. Subcategoria “Motivações e contextos de procura do supervisor pedagógico”	111
3.2.3. Categoria “Liderança”	115
3.2.3.1. Subcategoria “Papel das lideranças intermédias e o seu impacto na escola/organização”	115
3.3. Apresentação dos resultados obtidos através das entrevistas semiestruturadas	117
3.3.1. Categoria “Perceções sobre supervisão pedagógica”	117
3.3.2. Categoria “Caracterização do desenvolvimento profissional dos docentes”	127
3.3.3. Categoria “Liderança”	135
3.4. Apresentação dos resultados obtidos na análise documental	141
3.4.1. Categoria “Perceções sobre supervisão pedagógica”	142
3.4.2. Categoria “Caracterização do desenvolvimento profissional dos docentes”	143
3.4.3. Categoria “Liderança”	144
<b>Capítulo 4- Conclusões</b>	146
4.1. Introdução	146
4.2. Considerações finais sobre os dados recolhidos	146
4.3. Limitações	158
4.4. Novas pistas de investigação	158
<b>Referências</b>	160
<b>Apêndices</b>	172
Apêndice 1- Inquérito aos docentes	
Apêndice 2- Guião de entrevista	
Apêndice 3- Declaração de consentimento	

# Índice de Tabelas

Tabela 1- Fases da carreira docente, segundo Huberman (1995)	49
Tabela 2- Fases da carreira docente, articulando Huberman (1995), Dubar (2000) e Marcelo (2009)	50
Tabela 3- Categorização do entrevistado	65
Tabela 4- Categorização dos inquiridos	77
Tabela 5- Categorias e subcategorias	92
Tabela 6- Subcategoria “A supervisão pedagógica e as suas funções”	117
Tabela 7- Subcategoria “Práticas e estratégias de supervisão pedagógica”	119
Tabela 8- Subcategoria “A supervisão pedagógica entendida como estratégia de desenvolvimento profissional docente”	121
Tabela 9- Subcategoria “Desafios e resistências associados ao processo de supervisão”	125
Tabela 10- Subcategoria “Papel do supervisor pedagógico na formação e desenvolvimento docente”	127
Tabela 11- Subcategoria “Fatores facilitadores/dificultadores do desenvolvimento profissional	129
Tabela 12- Subcategoria “Impacto do desenvolvimento profissional nas práticas docentes e na aprendizagem dos alunos”	133
Tabela 13- Subcategoria “Características, competências e comportamentos atribuídos a líderes intermédios”	135
Tabela 14- Subcategoria “Papel das lideranças intermédias na escola/organização”	137
Tabela 15- Subcategoria “Impacto das lideranças intermédias na escola e nas equipas docentes”	139
Tabela 16- Enquadramento legal e normativo da supervisão pedagógica e da liderança intermédia	145

# Índice de Figuras

Figura 1- Idade dos inquiridos _____	64
Figura 2- Anos de serviço dos inquiridos _____	64
Figura 3- Funções atribuídas ao Supervisor Pedagógico _____	94
Figura 4- Papel do Supervisor Pedagógico _____	97
Figura 5- Desafios e perceções sobre a supervisão pedagógica _____	99
Figura 6- Competências do supervisor _____	101
Figura 7- Impacto da supervisão pedagógica e da reflexão na prática docente _____	103
Figura 8- Fatores que facilitam o desenvolvimento profissional docente _____	105
Figura 9- Fatores que dificultam o desenvolvimento profissional docente _____	107
Figura 10- Perceções face à supervisão pedagógica e ao papel dos supervisores _____	109
Figura 11- Situações que motivam a procura dos supervisores pedagógicos _____	112
Figura 12- Papel e impacto da supervisão pedagógica na organização escolar _____	116

# **1.Introdução**

## **1.1.Apresentação do estudo**

Nas últimas décadas, os sistemas educativos têm sido atravessados por profundas transformações, impulsionadas por exigências crescentes de qualidade, equidade e inovação pedagógica. Neste contexto, o desenvolvimento profissional docente assume-se como um eixo central para a melhoria das práticas educativas e para a promoção do sucesso das aprendizagens dos alunos. A literatura tem vindo a sublinhar que professores reflexivos, colaborativos e em contínuo processo de aprendizagem são fundamentais para responder à complexidade dos contextos escolares contemporâneos, cada vez mais diversificados e exigentes.

Paralelamente, a liderança escolar tem vindo a afirmar-se como um fator determinante no funcionamento e na eficácia das organizações educativas. Em particular, as lideranças intermédias emergem como elementos estratégicos na articulação entre a gestão e a pedagogia, assumindo um papel relevante na implementação das orientações institucionais e no acompanhamento próximo das práticas docentes. Enquanto agentes de proximidade, estes líderes ocupam uma posição privilegiada para promover processos de supervisão pedagógica de natureza formativa, colaborativa e reflexiva, orientados para o desenvolvimento profissional dos professores.

A supervisão pedagógica, entendida para além de uma lógica de controlo ou avaliação, constitui um processo contínuo de apoio, orientação e reflexão sobre a prática, favorecendo a construção de saberes profissionais, a partilha de experiências e a inovação educativa. Quando exercida pelas lideranças intermédias, a supervisão assume um carácter particularmente significativo, na medida em que se desenvolve em contextos reais de prática, sustentada por relações de confiança, empatia e colaboração. Assim, o líder intermédio, enquanto supervisor pedagógico, pode contribuir de forma decisiva para a criação de culturas profissionais reflexivas e para o fortalecimento das comunidades de aprendizagem no seio das escolas.

Neste quadro, torna-se pertinente analisar de que forma os líderes intermédios exercem funções de supervisão pedagógica e qual o impacto dessas práticas no desenvolvimento profissional docente. Compreender as perceções dos atores educativos sobre este papel, bem como identificar fatores facilitadores e constrangimentos associados à supervisão e à liderança intermédia, permite aprofundar o conhecimento

sobre os processos que sustentam a melhoria contínua das práticas pedagógicas e o desenvolvimento organizacional das escolas.

Deste modo, a presente dissertação tem como objetivo analisar o papel do(s) líder(es) intermédio(s) no desenvolvimento profissional docente, enquanto supervisor(es) pedagógico(s), procurando compreender as dinâmicas, práticas e impactos associados a esta função. Pretende-se, assim, contribuir para a reflexão sobre modelos de liderança e supervisão pedagógica que promovam o crescimento profissional dos docentes, a inovação educativa e a construção de escolas mais colaborativas, reflexivas e orientadas para a qualidade das aprendizagens.

## **1.2.Objetivos do estudo**

O presente estudo tem como objetivo geral analisar o papel do(s) líder(es) intermédio(s) no desenvolvimento profissional docente, enquanto supervisor(es) pedagógico(s), procurando compreender de que modo as práticas de liderança e supervisão influenciam a melhoria das práticas pedagógicas, a colaboração profissional e a qualidade das aprendizagens. De forma a operacionalizar este objetivo geral, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Compreender o que é ser líder e a sua função;
- Identificar a importância das lideranças intermédias;
- Reconhecer a ligação do líder ao supervisor pedagógico;
- Perceber qual é o papel da supervisão em contexto escolar;
- Identificar o impacto do líder no desenvolvimento profissional dos docentes.

## **1.3.Identificação do estudo**

A investigação foi desenvolvida em estabelecimentos de ensino privado e cooperativo com estatuto de IPSS, integrando as valências de creche, educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, localizados na zona centro do país. Participaram no estudo educadores de infância, professores do 1.º CEB e coordenadores pedagógicos, selecionados intencionalmente por estarem diretamente envolvidos nos processos de coordenação e gestão educativa. A recolha de dados incluiu trinta e cinco respostas a inquéritos por questionário, obtidas junto de docentes de três estabelecimentos, e sete entrevistas semiestruturadas realizadas a coordenadores de cinco escolas, garantindo um enquadramento representativo e adequado à análise da temática em estudo.

A abordagem metodológica adotada é de natureza qualitativa, ancorada numa perspetiva interpretativa, e recorreu a três técnicas principais de recolha de dados: inquéritos por questionário, entrevistas semiestruturadas e análise documental. A triangulação destas fontes permitiu uma compreensão mais aprofundada e contextualizada da realidade em estudo, contribuindo para o reforço da consistência e da validade dos resultados obtidos.

#### **1.4. Organização do estudo**

Este trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos principais. O Capítulo 1 apresenta a revisão da literatura, incidindo sobre a supervisão pedagógica, o papel das lideranças intermédias e o desenvolvimento profissional dos professores, mobilizando contributos de autores como Huberman (1989), Vieira (2009), Alarcão e Tavares (2010), entre outros. O Capítulo 2 descreve a metodologia da investigação, explicitando a abordagem adotada, os participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de análise. O Capítulo 3 dedica-se à apresentação, análise e discussão dos dados, organizados em categorias e subcategorias temáticas, permitindo compreender as perceções dos docentes e coordenadores acerca da supervisão pedagógica e da ação das lideranças intermédias. Por fim, o Capítulo 4 integra as principais conclusões do estudo, refletindo sobre o contributo dos líderes intermédios enquanto supervisores pedagógicos para o desenvolvimento profissional docente, bem como sobre as limitações da investigação e pistas para estudos futuros.

## **Capítulo 1- Enquadramento teórico**

### **1. A liderança na escola**

#### **1.1. O conceito de liderança**

A liderança é um dos temas mais relevantes no domínio das ciências sociais e humanas tendo interesse para a comunidade em geral. A liderança caracteriza-se por ser um processo dinâmico, desenvolvido através de experiências e aprimorado através de aprendizagens. Sendo um tema extremamente complexo, envolve fatores individuais, grupais e organizacionais, daí ser um desafio constante para os líderes que devem saber conduzir os indivíduos conhecendo também as suas motivações. A liderança consiste também na capacidade de influenciar atitudes, crenças, comportamentos e sentimentos. Neves (2001) afirma que a essência da liderança reside na influência que exerce sobre os seguidores. Assim, a liderança é uma corrente que requer duas pontas: os líderes e os seguidores. Sem um deles, não há circulação de energia e, portanto, não há liderança.

Reconhece-se o impacto que a liderança tem no comportamento dos colaboradores e nos seus graus de compromisso, tanto ao nível das atitudes, como da motivação e do desempenho. Como tal, os líderes deverão relacionar-se com as suas equipas para criarem um conjunto de características, aptidões e comportamentos, que estejam em sintonia com o estilo de liderança, podendo compreender uma união de crenças, ideias, normas e/ou valores.

Em todos os domínios da ação humana, existem relações de “poder”, onde se encontra o termo “liderar” que ajuda a compreender o destino de pessoas, equipas, organizações e até sociedades. Segundo Foucault (s/d, como citado em Vasconcelos, 2009, p.20), a influência que o líder exerce dá-lhe um poder que funciona como “uma bola que é lançada de mão em mão”, ou seja, que “não serve para reter”, pelo contrário, serve para potenciar, ampliar e revelar as competências dos seguidores. Para Vasconcelos (2009, p.20) este poder do líder implica “uma capacidade de comunicar, de mobilizar as pessoas para os projetos, de empurrar no sentido da transformação, fortalecendo os poderes pessoais que cada um tem dentro de si”, ou seja, trata-se de uma “liderança facilitadora, inspiradora”.

Ainda sobre o conceito de liderança, Macedo e Koning (2009, p.35) afirmam que, numa perspetiva de transformação, a liderança é “a capacidade de juntar as pessoas, de possibilitar o processo de conscientização e de realizar um processo de mudança social e económica através da ação coletiva”. Este termo refere a determinação de uma direção e

o exercício de uma influência. No entanto, quando a este termo, juntamos a preocupação e o objetivo da aprendizagem dos alunos, passamos a falar de liderança pedagógica e educativa. Bolívar (2012) defende que qualquer reflexão ou discurso em torno da liderança educativa deve necessariamente partir de uma compreensão aprofundada da escola enquanto organização. A liderança não ocorre num vazio, mas insere-se num contexto institucional específico, caracterizado por estruturas, culturas, relações e dinâmicas próprias. Neste sentido, analisar a liderança educativa exige reconhecer a complexidade organizacional da escola e as múltiplas influências que condicionam o seu funcionamento. Apenas a partir deste entendimento é possível desenvolver práticas de liderança eficazes e contextualizadas, capazes de promover uma gestão escolar coerente com as necessidades e especificidades do meio em que se insere.

O termo liderança tem marcado a comunidade educativa ao longo dos tempos, e como tal, há a necessidade de ser exercida uma liderança cada vez mais eficaz, onde se destaca a capacidade do líder em se adaptar às situações e aos novos contextos educativos. Assim, a emergência de lideranças potenciadoras de motivação e as consequentes práticas de inovação educativa são altamente importantes nos dias que correm. A sua conjugação promove as aprendizagens e o desenvolvimento profissional dos docentes com práticas de inovação para que todos os alunos consigam aprender mais.

Franco *et al.* (2022, p.125) verificaram que “a liderança tem impacto na aprendizagem, desenvolvimento e mérito académico dos alunos, assim como na qualidade das instituições educativas. Deste modo, a importância de existirem lideranças sensíveis à inovação escolar nas escolas é cada vez mais valorizada e reclamada. A liderança não se baseia simplesmente na capacidade de “influenciar”, embora esta constitua, indubitavelmente, um processo complexo e multifacetado; mais do que isso, a liderança deve ser compreendida pelos impactos que produz na ação humana, os quais podem ser neutros, negativos ou positivos. Neste sentido, importa sublinhar que a liderança autêntica não se esgota na eficácia da influência exercida, mas define-se, sobretudo, pela natureza e pela intencionalidade dos seus efeitos. A conceção de que a liderança só se concretiza plenamente quando está orientada por valores partilhados e por um propósito ético e positivo para os envolvidos é amplamente sustentada na literatura especializada. Esta visão pressupõe uma diferenciação clara entre liderança e mera autoridade ou exercício de poder, na medida em que a liderança genuína se fundamenta na promoção do bem comum, na mobilização de ideais coletivos e na construção de uma visão partilhada que oriente a ação educativa de forma transformadora.

Burns (1978), ao introduzir o conceito de liderança transformacional, estabelece um marco teórico relevante neste domínio. Segundo o autor, a verdadeira liderança ocorre quando líderes e seguidores se elevam mutuamente a níveis superiores de motivação e moralidade, o que implica uma relação pautada por valores éticos, respeito mútuo e uma visão partilhada de futuro. O autor distingue, assim, a liderança da simples transação ou manipulação de comportamentos, sublinhando que a liderança só pode ser considerada como tal quando contribui para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos envolvidos.

No campo da liderança educativa, Leithwood e Jantzi (2006) reforçam esta perspetiva ao afirmar que a liderança escolar eficaz está profundamente enraizada em princípios éticos e orientada para a promoção do sucesso de todos os alunos. A liderança, neste contexto, não é apenas uma função administrativa, mas uma prática intencional que visa criar condições favoráveis à aprendizagem, ao desenvolvimento profissional dos docentes e ao bem-estar da comunidade escolar. Este tipo de liderança requer, portanto, uma ação sustentada em valores como a justiça, a equidade e a inclusão.

Paralelamente, Harris (2014), ao desenvolver o conceito de liderança distribuída, advoga que a liderança deve ser entendida como um processo coletivo, sustentado na partilha de responsabilidades e na construção de significados comuns entre os diferentes membros da organização escolar. A eficácia desta abordagem depende, em grande medida, da existência de propósitos partilhados e de uma cultura de colaboração centrada na melhoria contínua da escola. Assim, a liderança, para ser legítima, deve assentar numa visão ética e num compromisso coletivo com o progresso educacional.

Por sua vez, Nóvoa (2009), ainda que se foque predominantemente na profissão docente, enfatiza que qualquer ação educativa – incluindo a liderança – deve estar ancorada em valores democráticos, numa cultura profissional colaborativa e na construção de um projeto educativo coletivo. Nesta linha de pensamento, a liderança é vista como uma prática essencialmente ética, que visa mobilizar a comunidade educativa em torno de finalidades comuns, socialmente relevantes e transformadoras.

Deste modo, pode afirmar-se que a liderança, particularmente em contextos educativos, não se define apenas pela capacidade de influenciar ou coordenar, mas sobretudo pela orientação ética das suas práticas e pelo seu compromisso com a promoção do bem comum. Esta conceção implica que a liderança apenas se concretiza plenamente quando se fundamenta em ideais positivos, partilhados e legitimados pelos membros da organização.

Em síntese, a liderança educativa deve ser compreendida para além da sua dimensão funcional ou hierárquica, assumindo-se como uma prática profundamente ética, comprometida com a construção de uma visão partilhada e com a promoção de valores que contribuam para o desenvolvimento integral da comunidade escolar. A literatura analisada demonstra, de forma clara, que a legitimidade da liderança reside na sua capacidade de mobilizar os agentes educativos em torno de finalidades comuns e socialmente significativas. Assim, torna-se evidente que não basta liderar com eficácia técnica, é imprescindível liderar com propósito, integridade e compromisso com o bem comum.

## **1.2. Os estilos de liderança**

Existem vários tipos e estilos de liderança. Day e Antonakis (2012) identificam, e reconhecem, que cada estilo tem as suas vantagens e desvantagens, e podem ser mais ou menos eficazes dependendo do contexto e das características dos líderes e dos liderados. As vantagens centram-se no nível de comprometimento, de satisfação e de desempenho de quem é liderado; na coesão, na confiança e na colaboração entre os diversos membros; na capacidade de adaptação; na resolução de problemas; e na contribuição para o bem-estar pessoal e organizacional. Já as desvantagens centram-se no excesso de idealização ou dependência do líder; no elevado risco de manipulação e/ou abuso de poder por parte do líder; nas dificuldades de implementação e de sustentação de uma visão; e, nos conflitos que existem entre os valores pessoais e os valores do grupo (Bass e Riggio, 2006).

Goleman (2019) refere que diferentes situações exigem distintos tipos de liderança e que a característica essencial comum aos “bons” líderes é a chamada inteligência emocional, que inclui o autoconhecimento, a autodisciplina, a motivação, a empatia e a aptidão social, e está associada a um desempenho forte. O mesmo autor refere que o desenvolvimento da inteligência emocional só ocorre se houver um desejo de mudança sincero, um esforço e alto nível de comprometimento por parte da pessoa.

No campo da liderança organizacional, tem-se reconhecido cada vez mais a importância das competências emocionais na atuação dos líderes. A eficácia da liderança não se limita à capacidade técnica ou à autoridade formal, mas está profundamente ligada à forma como o líder se relaciona com os outros, inspira confiança e promove o desenvolvimento coletivo. Nesse sentido, Goleman (2000) destaca:

Os líderes mais eficazes são todos semelhantes num aspecto crucial: todos têm um alto grau do que se tornou conhecido como inteligência emocional. Não se trata de ser simpático ou agradável. Trata-se de ter autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e habilidades sociais, competências que permitem ao líder inspirar, motivar e guiar os outros de forma significativa e duradoura. (p.80)

A inteligência emocional tem como primeiro elemento o autoconhecimento, ou seja, a compreensão profunda das próprias emoções, dos seus pontos fortes, das fraquezas, das necessidades e das motivações.

Como segundo elemento tem a autodisciplina, que impede a pessoa de ser prisioneira dos seus próprios sentimentos. Estas pessoas são pontos fortes nas organizações pelo alto nível de integridade, e, como conseguem controlar os seus sentimentos e impulsos, criam ambientes de confiança e justiça, sabendo lidar com a competitividade. Segundo Maxwell (2010, p.4) “qualquer pessoa pode dizer que tem integridade, mas a ação é o verdadeiro indicador do caráter”.

Assim, ainda para Goleman (2019, p.46), os sinais da autodisciplina são muito fáceis de reconhecer: “a propensão para a reflexão e para a ponderação; o conforto perante a ambiguidade e a mudança; e a integridade- a capacidade de resistir aos impulsos”.

O terceiro elemento é a motivação, que passa pela vontade de alcançar os objetivos e de ultrapassar as expectativas, tanto suas como dos outros. Estas pessoas são dedicadas ao seu trabalho, procuram desafios criativos, gostam de aprender, orgulham-se de executar bem as tarefas, têm muita energia, são persistentes, gostam de explorar novas abordagens e não se conformam com o *status quo*.

O quarto elemento é a empatia e é a mais facilmente reconhecida. Entende-se por empatia a capacidade de consideração cuidadosa dos sentimentos dos colaboradores quando ocorre o processo de tomada de decisões. Este elemento é cada vez mais importante pelo aumento do número de equipas, pelo rápido ritmo da globalização e pela crescente necessidade de reter talentos. Esta perspetiva é corroborada por Boyatzis *et al.* (2000), que reforçam o seu papel na criação de relações interpessoais eficazes e na liderança inspiradora. Albrecht (2006) acrescenta que a empatia constitui um elemento essencial da inteligência social, sendo cada vez mais decisiva na eficácia da liderança em ambientes organizacionais multiculturais. Também Amabile e Kramer (2011) evidenciam

que líderes empáticos potenciam a motivação e o bem-estar das suas equipas, promovendo contextos organizacionais mais positivos e inovadores. Assim, torna-se claro que a empatia não é apenas uma competência interpessoal desejável, mas uma condição estratégica para uma liderança eficaz e humanizada.

O último elemento é a aptidão social, que, tal como a empatia, diz respeito à capacidade dos indivíduos para gerirem as suas interações com os outros. Este elemento consiste em “ser simpático com um propósito” (Goleman, 2019, p.67), ou seja, conseguir direcionar as pessoas para onde se pretende. Estas pessoas reconhecem que “nada de importante se faz sozinho” (p.68).

O conceito de liderança transcende a simples capacidade de gerir tarefas ou comandar equipas. Um líder eficaz é aquele que mobiliza pessoas em direção a objetivos comuns, promovendo o crescimento individual e coletivo. Nesse sentido, a liderança implica não apenas autoridade, mas também inspiração, empatia e visão estratégica. Assim, o líder contemporâneo deve ser capaz de cultivar relações humanas sólidas, compreender os desafios emocionais da sua equipa e agir com equilíbrio e propósito.

Sobre os estilos de liderança, encontramos Lewin *et al.* (1939, como citados em Gaspar *et al.*, 2012) que distinguem os mesmos como: autoritário, o papel de líder é assumido; participativo, onde a liderança é partilhada; e, *laissez-faire*, onde há liderança sem interferência. Já Santos *et al.* (2024) afirmam que a liderança pode ser autocrática, onde os líderes são autoritários e tomam as decisões sozinhos; democrática, onde os líderes envolvem os liderados nas decisões; *laissez-faire*, onde os líderes deixam os liderados fazer tudo o que quiserem; e, meritocrática, onde é valorizado o desempenho de cada funcionário.

A liderança pode manifestar-se de distintas formas, sendo particularmente relevantes as noções de liderança transacional e transformacional. A liderança transacional assenta numa lógica de recompensa em troca de desempenho, estando “assente numa relação de troca entre líderes e subordinados, em que ambos procuram satisfazer os seus próprios interesses” (Bass, 1990, p.20). Neste modelo, o líder foca-se no cumprimento de tarefas, na monitorização do desempenho e na aplicação de recompensas ou sanções com base em resultados previamente definidos. Trata-se, portanto, de uma abordagem funcional e orientada para a eficiência, adequada a contextos estáveis e rotineiros.

Em contraste, a liderança transformacional visa inspirar os colaboradores através de uma visão partilhada, promovendo o seu desenvolvimento e o compromisso com

objetivos comuns e mais elevados. Como refere Burns (1978), este tipo de liderança ocorre “quando líderes e seguidores se ajudam mutuamente a atingir níveis mais elevados de motivação e moralidade” (p.20).

Senge (2006) refere ainda outro estilo de liderança, a liderança partilhada, que é um modelo em que a responsabilidade e a tomada de decisões são distribuídas entre os membros de uma equipa ou organização, promovendo a colaboração, a corresponsabilização e o envolvimento ativo de todos no alcance dos objetivos comuns. Ao contrário dos modelos tradicionais centralizados, a liderança partilhada valoriza o contributo coletivo e reconhece que diferentes pessoas podem, em momentos distintos, assumir a liderança conforme as suas competências e o contexto. Este tipo de liderança é especialmente valorizado em contextos educativos e formativos, por fomentar o trabalho em equipa, a autonomia profissional e a construção conjunta de saberes. O autor supracitado destaca que a liderança eficaz, deve ser distribuída entre os seus membros, de forma a promover a participação ativa, a visão partilhada e a responsabilidade coletiva.

No âmbito da gestão organizacional, é fundamental distinguir entre os conceitos de eficácia e eficiência, que, apesar de estarem relacionados, possuem significados distintos e complementares. Conforme salienta Chiavenato (2014), “ser eficaz significa fazer as coisas certas, enquanto ser eficiente significa fazer as coisas de maneira certa” (p.37). Esta distinção implica que a eficácia está associada à definição e ao alcance dos objetivos corretos, ou seja, fazer aquilo que é necessário para cumprir a missão organizacional. Por outro lado, a eficiência refere-se à otimização dos recursos e processos utilizados para atingir esses objetivos, enfatizando a qualidade e a racionalidade das ações implementadas. A conjugação destes dois aspetos é imprescindível para o sucesso organizacional, pois apenas a eficácia sem eficiência pode levar ao desperdício, enquanto a eficiência sem eficácia pode resultar em esforços mal direcionados.

Em concordância, Spillane (2006) desenvolveu o conceito de "*distributed leadership*" (liderança distribuída), que é frequentemente tratado como sinónimo ou conceito complementar ao de liderança partilhada. Para Spillane (2006), a liderança não reside apenas em indivíduos com cargos formais, mas é uma prática que emerge das interações entre líderes, seguidores e o contexto organizacional.

Segundo Werther (1992, como citado em Almeida, 2010), há uma relação entre a comunicação e a organização, da qual sobressai a forma como é exercida a liderança, pois o gestor/supervisor deve ouvir tanto o conteúdo como o contexto e os sentimentos que lhe são subjacentes.

Para terminar, Maxwell (2010) afirma que “tudo começa e acaba na liderança” (p.XIII) e que a “verdadeira liderança envolve sempre outras pessoas” (p.4). Com isto, apesar de existirem diversos estilos de liderança, que variam conforme o autor ou a abordagem teórica adotada, cabe a cada líder adequar-se à sua equipa e às diversas situações. Isto porque não existe um estilo que seja mais eficaz, vai depender sempre do perfil da equipa, do contexto em que está inserida a organização e a situação específica.

Ser líder é exercer uma influência social, criar significados, transformar conceitos e fornecer grelhas interpretativas da realidade (Kirsch, 2021), a liderança acaba por ser um processo de influência social, podendo ser assumida por qualquer pessoa de qualquer idade (Robbins, et al., 2010). O conceito de líder tem evoluído para além da mera gestão de recursos humanos e materiais. Atualmente, espera-se que o líder seja um agente de transformação, capaz de inspirar, desenvolver e mobilizar os indivíduos em direção a objetivos comuns. A liderança eficaz envolve competências emocionais, visão estratégica e uma postura ética que valoriza o potencial humano. Como afirma Maxwell (2010),

O verdadeiro líder é aquele que inspira outros a sonhar mais, aprender mais, fazer mais e se tornar mais. Ele não se limita a comandar, mas guia com empatia, visão e coragem, despertando o melhor em cada pessoa que o acompanha. Esta perspetiva reforça a ideia de que liderar é mais do que dirigir, é cultivar ambientes de crescimento, confiança e propósito. (p.10)

Segundo Chopra (2011, p.9) os grandes líderes “conseguem responder às suas próprias necessidades e às necessidades dos outros com perspicácia, criatividade e sentido de unidade”, e fazem coincidir as suas perceções internas com as situações externas, ou seja, “um líder emerge de dentro de si próprio” (p.23). Para se ser um bom líder de equipas, Malheiro (2023) afirma que se devem cumprir pelo menos 10 requisitos: a) ter paixão e ser otimista; b) ter uma atitude positiva, ou seja, acreditar que o impossível é possível; c) ter um pensamento estratégico; d) ser focado nos seus objetivos; e) ter honestidade e integridade; f) ter capacidade de decisão, para tomar decisões difíceis; g) deve confiar e delegar, porque “trabalhar em equipa é aproveitar o que cada um tem de melhor” (p.114); h) deve saber comunicar e gerir expectativas, para que todos estejam alinhados com o objetivo; i) ter capacidade de adaptação e, j) inteligência emocional, porque, como em qualquer equipa, há momentos em que existem conflitos e o líder deve procurar soluções produtivas.

Para Santos *et al.* (2024) existem quatro tipos de líder: o diretivo, que faz o que se espera de um líder clássico, o apoiante, que demonstra a sensibilidade de um amigo, o participativo, que quer saber a opinião dos liderados para tomar as suas decisões e, por último, o conquistador, que determina os objetivos e espera o melhor desempenho possível dos seus liderados.

O conceito de líder tem vindo assim a evoluir ao longo do tempo, sendo hoje amplamente reconhecido como uma figura central na dinamização de processos organizacionais, na mobilização de pessoas e na construção de visões partilhadas. Longe da tradicional figura autoritária, o líder contemporâneo destaca-se pela sua capacidade de influenciar positivamente os outros, de inspirar confiança e de promover ambientes colaborativos, pautados pela escuta ativa, pela empatia e pela orientação para objetivos comuns. No contexto educativo, o líder assume um papel estratégico, não apenas na gestão eficaz da escola, mas também na promoção do desenvolvimento profissional dos docentes e na criação de uma cultura organizacional propícia à inovação e à aprendizagem contínua. Assim, o conceito de liderança implica não apenas a posse de competências técnicas e administrativas, mas sobretudo a manifestação de capacidades relacionais e éticas que potenciem o crescimento individual e coletivo.

### **1.3. Funções e competências do líder**

As características individuais do líder são frequentemente apontadas como determinantes para a eficácia do exercício da liderança, sobretudo em contextos educativos onde as relações humanas, a colaboração e o ambiente escolar têm impacto direto na qualidade do ensino. De acordo com Northouse (2021), um líder eficaz revela traços como autoconfiança, integridade, determinação, sociabilidade e inteligência. Estes traços permitem-lhe não apenas orientar e inspirar os outros, mas também tomar decisões ponderadas, manter a coerência entre discurso e ação, persistir perante desafios, estabelecer boas relações interpessoais e compreender a complexidade dos contextos educativos.

As características do líder são fundamentais para o sucesso da sua equipa ou organização, assim, o líder deve assumir uma série de papéis e possuir um conjunto de habilidades para que a sua atuação seja eficaz. Carnegie (2015) afirma que o papel do líder deve ser criar um ambiente onde as pessoas alcancem resultados, desenvolvam novas competências e consigam mais sucesso. Com isto, as principais prioridades de um líder devem ser “comunicar com vigor e sensibilidade, ser um *coach* e “construir” pessoas” (p.12). O mesmo autor afirma que “o trabalho mais desafiante de um líder é moldar os

membros individuais da equipa numa unidade dinâmica, interativa e de elevado desempenho” (p.115). Isto porque cada membro é um ser com características, opiniões e experiências de vida totalmente diferentes dos outros elementos.

A função do líder é garantir que os membros da sua equipa conheçam os objetivos da organização e os métodos e técnicas mais recentes, que os irão ajudar a alcançar esses objetivos propostos. Ainda assim, os líderes têm a responsabilidade de promover um ambiente propício à aprendizagem contínua, apoiando os seus colaboradores não apenas na consolidação de competências já adquiridas, mas também no desenvolvimento de novas capacidades que lhes permitam enfrentar desafios emergentes. Isto implica a criação de oportunidades de formação, a oferta de feedback construtivo e o estímulo à reflexão crítica sobre a prática.

Embora se fale muito das competências para se ser um bom líder, a liderança não deixa de ser uma arte que pode ser conquistada e trabalhada. Vários autores, como Carnegie (2015), Maxwell (2016), e Goleman (2019), afirmam que com um pouco de esforço e empenho, qualquer um aprende a gerir pessoas conquistando o seu respeito e confiança, mantendo uma relação de cooperação natural.

Gaspar *et al.* (2012, p.49) afirmam que um líder deve possuir uma visão e/ou pensamento estratégico, onde devem “(...) ter uma perspetiva de futuro baseada nos acontecimentos do passado (...)”. Esta competência é essencial na liderança, destacando que um líder eficaz deve ser capaz de articular o passado com o futuro, ou seja, implica que o líder não atue de forma impulsiva ou isolada, mas sim com consciência histórica e capacidade de projeção. Esta visão estratégica permite antecipar desafios, identificar padrões, tomar decisões informadas e delinear metas que orientem a organização num caminho sustentável. No contexto escolar, tal competência é particularmente relevante, pois assegura que as decisões pedagógicas e organizacionais se fundamentam em aprendizagens anteriores, promovendo uma liderança mais reflexiva, proativa e coerente com os valores da comunidade educativa.

Geralmente associado às características de um bom líder, segundo Santos (2024), encontramos aspetos como: a) a inteligência (emocional também); b) o carisma; c) ser inspirador; d) saber persuadir e motivar; e) ter entusiasmo e energia; f) demonstrar autoconfiança e determinação; g) ter coragem; h) saber improvisar e gerir a mudança; i) ter capacidade de adaptação. Também encontramos associados valores como a integridade, a acessibilidade, o ser comunicativo (e fazê-lo de forma clara, objetiva e personalizada) e evitar o excesso de mensagens (ou a falta delas).

Com base nos ideais de Senge (2006) e Goleman (2019), um “bom” líder deve também conhecer a área de trabalho onde atua, ter como foco o bem-estar e os sentimentos dos funcionários, fazer uma supervisão adequada, proporcionar e incentivar a formação contínua, proporcionando aprendizagens e crescimento para toda a equipa, ter um nível de comprometimento adequado à função, ter capacidade para orientar diversos desafios, tanto internos como externos, ser resiliente, gerir as tomadas de decisão, mesmo quando são difíceis, e, se necessário, permitir a partilha das mesmas.

Ainda para os mesmos autores, o líder deve saber gerir os conflitos de forma apropriada, identificar rapidamente os problemas e como resolvê-los, aprender com os erros, criar um ambiente de confiança e respeito mútuo, ser crítico de forma construtiva, pensar de forma criativa e inovadora, saber priorizar, organizar e gerir bem o tempo, saber pedir aconselhamento e ajuda, saber delegar, mantendo o compromisso e a motivação da equipa, equilibrar a vida pessoal e profissional, orientar a equipa para atingir os objetivos, corrigir sem desmotivar, dar *feedbacks* completos, frequentes, realistas e adequados, empoderar e dar autonomia.

Segundo Costa (2021):

Ser líder não é apenas ocupar uma posição de autoridade, mas sim inspirar, motivar e orientar os outros para alcançar objetivos comuns. A verdadeira liderança manifesta-se na capacidade de influenciar positivamente, promover o crescimento individual e colectivo, e tomar decisões éticas mesmo perante adversidades. (p.87)

O líder deve saber qual o seu propósito, aceitar sugestões, valorizar o conhecimento global, sobretudo nos aspetos que não domina, respeitar as ideias dos outros e as diferenças, saber ouvir ativamente e gerir o silêncio, dar atenção à comunicação não verbal, saber fazer de *líder-coach*, ou seja, encaminhar a procura de soluções pelos liderados, para superar os desafios, criar condições para que todos se sintam à vontade para partilhar ideias e dúvidas, encorajar a diversidade de pensamento, fazendo com que todos se sintam integrados e valorizados, ter um bom autoconhecimento, ser empático; ter humor, ver as contrariedades como oportunidades de crescimento e aprendizagem, em vez de fracasso, manter-se otimista, saber fazer uma boa autoavaliação e ter capacidade de superação (Santos, 2024).

A investigação de Zaccaro (2007) destaca, ainda, que a combinação de traços cognitivos (como capacidade analítica), traços motivacionais (como desejo de alcançar e influenciar), e traços de personalidade (como abertura à experiência e estabilidade emocional) contribuem para a capacidade de um líder adaptar o seu estilo às exigências das situações.

A liderança é um processo dinâmico que exige desenvolvimento contínuo, visão estratégica e capacidade de influenciar positivamente os outros. Não se trata apenas de ocupar uma posição hierárquica, mas de exercer um impacto real sobre as pessoas e os contextos, promovendo transformação e crescimento. O líder eficaz é aquele que compreende que a sua função vai além da gestão de tarefas: ele inspira, motiva e orienta, criando um ambiente propício à evolução individual e coletiva.

Esta perspetiva reforça a ideia de que o verdadeiro líder é aquele que investe no seu próprio desenvolvimento para melhor servir os outros, cultivando diversas competências como empatia, resiliência, comunicação eficaz e inteligência emocional. Ao reconhecer que a liderança é construída ao longo do tempo, com esforço e compromisso, o líder torna-se um agente de mudança capaz de gerar resultados sustentáveis e relações humanas significativas.

Em contexto escolar, a empatia, a escuta ativa, a resiliência e a capacidade de trabalhar em equipa são traços fundamentais, como referem Leithwood e Jantzi (2006), que identificam também a capacidade de construir uma visão partilhada, promover o desenvolvimento dos professores e gerir eficazmente a mudança como qualidades associadas a traços de liderança transformacional. Assim, os traços de personalidade de um líder escolar não se esgotam em características individuais, mas expressam-se na sua interação com os outros, no modo como influencia positivamente a cultura organizacional e promove o desenvolvimento profissional e institucional.

A escola aprendente é uma organização educativa que promove continuamente a aprendizagem de todos os seus membros, adaptando-se e transformando-se em resposta às exigências de um mundo em constante mudança. Este conceito, desenvolvido por Peter Senge, valoriza a colaboração, a reflexão crítica e a construção colectiva de conhecimento. Segundo Senge (2006), “uma organização aprendente é aquela em que as pessoas expandem continuamente a sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde novos e abrangentes padrões de pensamento são cultivados, onde a aspiração colectiva é libertada, e onde as pessoas estão continuamente a aprender como

aprender juntas” (p.3). Assim, a escola aprendente torna-se um espaço dinâmico, onde o desenvolvimento profissional e pessoal é parte integrante da cultura institucional.

A escola aprendente distingue-se por ser um espaço onde o conhecimento é continuamente construído e partilhado, promovendo uma cultura de colaboração e inovação. Este tipo de organização educativa valoriza a aprendizagem como processo colectivo e permanente, envolvendo todos os seus atores, professores, alunos e comunidade. Como afirma o autor supracitado, “numa organização que aprende, as pessoas não apenas acumulam conhecimento, mas desenvolvem capacidades para ver o mundo de forma diferente, para agir de forma mais eficaz e para trabalhar em conjunto com maior profundidade” (p.12). Esta abordagem transforma a escola num organismo vivo, capaz de se adaptar e evoluir em função dos desafios contemporâneos.

Em suma, a escola aprendente representa uma mudança paradigmática na forma como concebemos a organização escolar, colocando a aprendizagem contínua e colaborativa no centro da sua missão. Ao integrar os princípios do autor esta abordagem reforça a importância de cultivar ambientes onde todos aprendem *com* e através dos outros, promovendo uma cultura de reflexão, inovação e crescimento partilhado. Assim, a escola deixará de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento, tornando-se num verdadeiro motor de transformação social e educativa.

#### **1.4. As lideranças intermédias**

As lideranças intermédias referem-se a posições de liderança exercidas entre a liderança de topo (como diretores ou gestores máximos) e os profissionais da linha da frente (como os professores em sala de aula). No contexto educativo, estas lideranças são frequentemente assumidas por coordenadores de departamento, diretores de turma, orientadores pedagógicos ou supervisores de formação e têm como principal função articular a liderança de topo (geralmente o diretor) com o corpo docente, promovendo a coerência entre as decisões estratégicas da escola e a prática pedagógica quotidiana, sendo fundamentais para garantir o funcionamento eficaz e articulado da organização escolar.

Segundo Bolívar (2012), as lideranças intermédias desempenham um papel fundamental como mediadoras entre a gestão e a prática pedagógica, contribuindo para a concretização de objetivos estratégicos e promovendo a melhoria contínua das práticas educativas. Estas lideranças caracterizam-se por uma dupla função: por um lado, asseguram a implementação das decisões da liderança superior; por outro, representam e defendem as necessidades e realidades dos professores junto da gestão da escola. Estas lideranças mobilizam os professores em torno de objetivos comuns, promovem a

inovação pedagógica, facilitam a comunicação entre os diferentes níveis da escola e acompanham os processos de ensino e aprendizagem. São ainda responsáveis por sustentar o desenvolvimento profissional dos docentes, orientando, apoiando e refletindo com os colegas sobre a prática educativa, o que contribui para a melhoria contínua da qualidade do ensino.

De acordo com Day e Sammons (2013), as lideranças intermédias podem ser vistas como "alavancas para o desenvolvimento organizacional", já que facilitam a construção de visões partilhadas, promovem a colaboração entre docentes e sustentam iniciativas de inovação e mudança escolar. Além disso, são também espaços privilegiados para o exercício de uma liderança pedagógica, centrada no acompanhamento e desenvolvimento profissional dos professores.

Além disso, os autores supracitados destacam que as lideranças intermédias atuam como agentes de mudança, favorecendo a construção de uma cultura profissional colaborativa e participativa. Estas lideranças têm também um papel regulador, garantindo que as políticas e metas da escola são interpretadas e aplicadas de forma eficaz e contextualizada nas diferentes áreas e ciclos de ensino.

As lideranças intermédias facilitam a construção de visões partilhadas porque atuam como ponte entre a gestão de topo (direção) e os restantes membros da comunidade educativa, promovendo a comunicação, a escuta ativa e a colaboração entre os diferentes níveis da organização. Pela sua proximidade ao terreno e pelo conhecimento direto das dinâmicas pedagógicas, estes líderes conseguem interpretar as orientações estratégicas da escola e traduzi-las em práticas concretas, promovendo o alinhamento entre os objetivos institucionais e as aspirações dos professores. Castanheira (2016) sublinha que “as lideranças intermédias assumem um papel fundamental na mediação entre a liderança de topo e os docentes, sendo responsáveis por interpretar e operacionalizar as orientações estratégicas, promovendo a articulação entre os diferentes níveis da organização” (p. 112), reforçando a ideia de que estas lideranças são essenciais para o alinhamento institucional.

A eficácia da comunicação interna na escola depende fortemente da atuação destas lideranças intermédias, que promovem a escuta ativa, a colaboração e a partilha de objetivos comuns. Carrilho (2022) destaca que:

Os coordenadores de departamento, enquanto líderes intermédios, assumem um papel essencial na construção de pontes comunicacionais

entre a direção e os professores. Pela sua proximidade ao terreno e conhecimento das práticas pedagógicas, conseguem interpretar as orientações estratégicas da escola e traduzi-las em ações concretas, promovendo o alinhamento entre os objetivos institucionais e as aspirações dos docentes, fomentando uma cultura de colaboração e partilha. (p.87)

De forma complementar, Reis (2022) afirma que “a comunicação eficaz entre os diferentes níveis da liderança escolar depende, em grande parte, da capacidade das lideranças intermédias em escutar, interpretar e transmitir as necessidades e expectativas dos docentes à gestão de topo” (p.65). Estas perspetivas evidenciam que o papel das lideranças intermédias é determinante para a coesão organizacional e para o desenvolvimento de uma cultura escolar partilhada e participativa.

Num contexto organizacional, as lideranças intermédias desempenham um papel fundamental na articulação entre a estratégia e a operação. Elas não apenas comunicam decisões, mas também interpretam, adaptam e mobilizam recursos humanos para garantir que os objetivos sejam alcançados com coerência e eficácia.

Segundo Cardoso (2014), as lideranças intermédias têm um papel essencial na mediação de sentidos e na mobilização dos colegas em torno de finalidades comuns, funcionando como agentes de coesão e inovação. Ao promoverem espaços de diálogo, reflexão e partilha, contribuem para a construção de uma cultura de compromisso e corresponsabilização, em que todos se sentem envolvidos na definição do rumo da escola. Desta forma, estas lideranças potenciam o desenvolvimento de uma visão partilhada, um dos pilares das organizações aprendentes, segundo Senge (2006), reforçando o sentimento de pertença e o empenho coletivo na transformação e melhoria contínua da instituição.

Além disso, estas lideranças funcionam como impulsionadoras da inovação pedagógica, criando espaços de reflexão, partilha de boas práticas e articulação entre ciclos, disciplinas e áreas curriculares. Como refere Harris (2014), as lideranças intermédias são um “elo vital” para a construção de escolas eficazes, pois conseguem influenciar positivamente as práticas dos colegas, promovendo mudanças sustentadas e comprometidas com a melhoria dos resultados educativos.

A importância das lideranças intermédias reside na sua capacidade de liderar a partir do centro, promovendo a coesão institucional, o desenvolvimento profissional docente, a inovação educativa e a construção de uma cultura escolar mais colaborativa e

participativa, onde o papel do líder intermédio numa escola é essencialmente o de mediador, dinamizador e articulador dos processos pedagógicos e organizacionais. Atuando como ponte entre a liderança de topo (direção) e os professores, contribuindo para a implementação das políticas educativas, a melhoria da prática docente e a promoção da cultura colaborativa.

Segundo Bolívar (2012), o líder intermédio é responsável por coordenar equipas educativas, facilitar a comunicação entre os diferentes níveis da organização, promover o desenvolvimento profissional dos docentes e fomentar a inovação pedagógica. Este líder, que pode assumir funções como coordenador de departamento, diretor de turma ou coordenador pedagógico, possui autoridade funcional, mas a sua influência advém sobretudo da sua capacidade de liderança relacional, competência técnica e reconhecimento pelos pares.

O líder intermédio tem um papel fundamental na monitorização e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, na dinamização de projetos escolares e no apoio à resolução de conflitos ou dificuldades pedagógicas. Magalhães (2021) refere que “a liderança intermédia, pela sua proximidade ao terreno e pelo conhecimento das práticas pedagógicas, assume um papel determinante na monitorização dos processos de ensino-aprendizagem, na dinamização de projetos educativos e na mediação de conflitos, contribuindo para a melhoria contínua da organização escolar” (p.145).

A autora defende que os líderes intermédios desempenham um papel estratégico na melhoria contínua das escolas, não apenas pela sua função de coordenação, mas sobretudo pela sua intervenção pedagógica. A autora destaca ainda que, devido à sua proximidade ao terreno e ao conhecimento das práticas educativas, estes líderes estão particularmente bem posicionados para acompanhar e avaliar os processos de ensino-aprendizagem, dinamizar projetos escolares e mediar conflitos ou dificuldades pedagógicas. Esta atuação contribui para uma cultura organizacional mais reflexiva, colaborativa e orientada para a inovação, reforçando o papel da liderança intermédia como agente de transformação educativa.

A eficácia do líder intermédio depende da sua capacidade de gerir pessoas, recursos e contextos, mantendo o foco na melhoria contínua da qualidade educativa. Nesta perspetiva, torna-se evidente que a liderança intermédia exige uma abordagem multifacetada, onde a gestão eficaz de pessoas, recursos e contextos se articula com uma visão estratégica orientada para a melhoria contínua. Estes líderes devem ser capazes de

mobilizar equipas, promover ambientes colaborativos e tomar decisões informadas que respondam às necessidades pedagógicas e organizacionais.

Em suma, o líder intermédio assume uma função estratégica na mobilização da equipa docente para objetivos comuns, promovendo o alinhamento entre a missão da escola, as práticas pedagógicas e as necessidades dos alunos. Ocupam um lugar estratégico nas organizações escolares, atuando como ponte entre a liderança formal e o corpo docente, e desempenhando um papel essencial na construção de culturas colaborativas e no reforço da qualidade do ensino, isto pelo seu importantíssimo contributo na gestão pedagógica, na mediação institucional e na consolidação de comunidades educativas reflexivas e coesas, contribuindo de forma decisiva para o sucesso organizacional e educativo da escola.

Esse sucesso depende fortemente da ação de líderes capazes de promover ambientes de aprendizagem colaborativos, sustentados por práticas de escuta, partilha e construção conjunta de conhecimento. Assim, a supervisão pedagógica, quando integrada na prática da liderança intermédia, surge como uma ferramenta essencial, permitindo acompanhar, apoiar e desenvolver as práticas docentes de forma sistemática e intencional, e deixa de ser uma função meramente técnica ou burocrática, transformando-se num processo formativo, centrado na reflexão crítica, na melhoria das práticas e na valorização dos saberes docentes.

Segundo Augusto (2014), podemos constatar que “a ação do supervisor está longe de uma função mecanizada e baseada numa rotina burocrática, uma vez que, na atualidade, se torna necessário e se espera que o mesmo desenvolva ações baseadas na reflexão sobre o processo pedagógico, onde o professor se torna o principal instrumento dessa reflexão e não um agente a ser controlado no interior das escolas, que aplique de forma rotineira e prescritiva as orientações do supervisor” (p.72).

Por fim, o líder intermédio, ao exercer a supervisão com intencionalidade pedagógica, contribui decisivamente para o fortalecimento da cultura organizacional, para a construção de visões partilhadas e para o sucesso educativo da escola, e, ao integrar a supervisão pedagógica na sua atuação, o líder escolar não apenas garante a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, como também fomenta uma cultura de reflexão crítica e melhoria contínua. O exercício da liderança torna-se indissociável da supervisão, funcionando como catalisador do desenvolvimento profissional dos professores e da coesão organizacional, contribuindo de forma decisiva para o sucesso educativo da escola.

## **2. A Supervisão Pedagógica**

### **2.1. O conceito de supervisão pedagógica**

A supervisão pedagógica tem sido diferenciada ao longo dos tempos, não só em termos de estratégias como também nos seus conteúdos de ação. Nos dias de hoje, a supervisão pedagógica assume-se como uma das principais áreas para a formação, embora, em primeira instância, seja associada diretamente às palavras *inspeção* ou *avaliação*, vai muito para além disso, envolvendo aspetos como as relações interpessoais, o clima acolhedor, a motivação e apoio... Segundo Vieira (1993, p.28, como citado em Santos, 2012), em Portugal o uso do termo supervisão “é relativamente recente e tem recebido uma aceitação crescente” tornando o conceito bastante vulgar, embora seja sempre mais utilizado na formação inicial de professores.

A palavra supervisão surge muitas vezes associada a outras como: “chefia”, “dirigismo”, “imposição”, “autoritarismo”, que não são o objetivo dela. No entanto, esta ideia está a ser substituída por uma perspetiva mais acolhedora, tanto na formação inicial de professores como no exercício da docência, devendo-se esta mudança às investigações desenvolvidas sobre a temática (Pereira e Ribeiro, 2013, p.149).

Sendo a supervisão associada a esses conceitos, é recorrente existir uma resistência. Roldão (2012, como citada em Gaspar *et al.*, 2019) indica as três razões mais comuns: (i) associação a funções de controlo; (ii) associação a uma alegada presunção de défice de saber profissional ou inexperiência do professor supervisionado; e (iii) o desconforto com a implicação da supervisão com práticas de observação de aulas.

Estabelecer a diferença entre “supervisão” e “inspeção” tem sido a principal preocupação de muitos investigadores. Tyagi (2011, como citado em Gaspar *et al.*, 2019) sugere que a inspeção tem estado ligada à apreciação, ou à avaliação das escolas, professores e estudantes, feita por inspetores. Já a supervisão, é uma atividade mais relacionada com a apreciação dos aspetos académicos da instituição, e visa a promoção e o reforço das práticas de ensino e aprendizagem.

Segundo Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2001, como citados em Amaral, 2019, p.93), “a supervisão moderna: a) tem uma abordagem positiva, criativa e construtiva; b) é democrática na abordagem; c) foca-se na qualidade da gestão como um todo; d) é participativa; e) tem um papel contínuo a desempenhar, ou seja, deve estimular, coordenar e avaliar os esforços dos professores e dos estudantes para assim melhorar a situação do ensino e da aprendizagem; f) é um processo informal; g) é científica na

natureza; h) coordena e integra; e i) utiliza uma variedade de dispositivos como seminários, visitas a turmas, a escolas, painel de inspeção e ferramentas científicas de avaliação para avaliar o progresso e a qualidade para encontrar medidas para a melhoria.”

Para contrariar o conceito inicial de supervisão e retirar o carácter inspetivo à prática supervisiva, Machado (2002) define três ações na supervisão em educação que são: pedagógica, administrativa e de monitorização, estas áreas asseguram a qualidade da educação, proporcionando sempre uma melhoria contínua do processo educativo, e promovem a gestão democrática e participativa no ambiente escolar.

A ação pedagógica tem como foco o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente, e, os seus objetivos são apoiar e orientar os professores na sua prática pedagógica, garantir a qualidade do ensino, promover a formação contínua dos docentes, e estimular para práticas inovadoras e reflexivas.

A ação administrativa refere a organização e gestão da escola, ou seja, os seus objetivos são gerir os recursos humanos, físicos e materiais, organizar o calendário escolar, a distribuição de horários e turmas, apoiar a direção na gestão escolar e fazer cumprir as legislações.

A ação de monitorização trata o acompanhamento dos processos escolares com foco na avaliação e na melhoria contínua, assim, os seus objetivos são verificar o cumprimento das metas e planos estabelecidos, avaliar o desempenho dos alunos, professores e da escola como um todo, fornecer dados para tomada de decisões, e detetar falhas, propondo intervenções corretivas (Machado, 2002).

Tendo em consideração o conceito de supervisão com uma visão moderna e formativa, numa perspetiva humanista e construtivista, Neves (2007) afirma que a supervisão é um processo de crescimento pessoal em autonomia relativa, que precisa da ajuda do outro, do supervisor e/ou do orientador. Este crescimento profissional e pessoal do docente inclui a construção de competências, de atitudes reflexivas e práticas mais eficazes, assim, os professores conseguem evoluir utilizando a supervisão como um processo contínuo que promove a formação ao longo da prática. Com isto, Alarcão e Tavares (2010) referem que “(...) a supervisão é uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais” (p.3).

Os mesmos autores definem ainda a supervisão “(...) como um processo em que um supervisor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p.16), sempre com o intuito da melhoria e adaptação das práticas pedagógicas.

A supervisão pedagógica deve ser concebida como um processo contínuo, sistemático e intencional, cujo principal objetivo é o desenvolvimento profissional dos docentes e a promoção da qualidade do ensino. Todavia, a principal dificuldade que se impõe atualmente não reside na aceitação da supervisão em si, mas em como implementá-la de forma eficaz, especialmente em contextos onde ainda prevalecem concepções tradicionais, de cunho burocrático e fiscalizador.

A ausência de definições claras quanto aos campos de atuação e aos objetivos específicos da supervisão contribui para a indefinição do papel do supervisor, que ora se posiciona como técnico, ora como gestor, ora como orientador pedagógico. Quando concebida a partir de uma perspectiva formativa e reflexiva, a supervisão transcende a função de controlo e passa a atuar como um instrumento de mediação pedagógica, capaz de gerar conhecimento, provocar mudanças de atitude e sustentar processos de melhoria contínua no desempenho profissional docente.

Segundo Gaspar *et al.* (2019, p.33), a supervisão tem de ser encarada como um processo, onde a maior dificuldade está em “como fazer a supervisão”. A supervisão pode assim assumir a função de geradora de conhecimento e transformadora de atitudes, tornando-se um suporte para a melhoria do desempenho profissional.

Oliveira-Formosinho (2002) salienta, ainda, que a supervisão é um processo sistemático em que um professor, à partida menos experiente, recebe apoio, suporte e orientação de outro mais experiente e especializado, mantendo uma comunicação constante com a instituição, a comunidade e a cultura envolvente.

Recorrendo à sua origem latina, encontramos o conceito de supervisão da seguinte forma: *Super* que significa *sobre* e *Vídeo* que significa *Ver*. Numa primeira perspetiva, e de uma forma global, a supervisão era entendida como o ato de inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor, associando-se, entretanto, a função de regular e orientar (Gaspar *et al.*, 2012).

As mesmas autoras, apoiadas na ideia de Stones (1984), dizem-nos que a supervisão pode ser entendida “como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante, mas também virada para o interior com vista a compreender o significado da realidade” (p.30). Esta conceção ultrapassa a dimensão técnica da supervisão, posicionando-a como um processo formativo e transformador, que exige do supervisor uma postura crítica, sensível às dinâmicas institucionais e às subjetividades envolvidas na prática educativa. Ao articular a análise do ambiente escolar com a introspeção sobre os próprios valores, crenças e práticas, a supervisão torna-se um

instrumento de mediação pedagógica que favorece o desenvolvimento profissional dos docentes, a melhoria contínua do ensino e a construção de uma cultura colaborativa. O ato de supervisionar implica não apenas observar e orientar, mas também dialogar, escutar e promover espaços de reflexão coletiva que contribuam para a inovação e para a qualidade educativa.

A supervisão é literalmente um «olhar sobre» e tem por objetivo “o trabalho a realizar por outra pessoa, entidade ou organização” (p.21). Insere-se numa estrutura vertical marcada pelo desempenho do exercício em autonomia, mas envolvendo processos colaborativos. É sustentada na orientação das práticas profissionais e pressupõe observação, acompanhamento e, até, avaliação.

Nos dias de hoje, a supervisão é um “olhar com”, ou seja, uma abordagem que privilegia a proximidade, a escuta ativa e a construção conjunta de saberes entre supervisor e supervisionado. Alarcão (2001) defende que este olhar é ético, formativo e colaborativo, rompendo com modelos hierárquicos e avaliativos e promovendo uma relação pedagógica baseada na confiança e na valorização da prática docente. O líder intermédio, ao assumir este papel, transforma a supervisão num processo de acompanhamento reflexivo, onde se estimula o diálogo, a partilha e o crescimento profissional. Esta abordagem fomenta uma cultura de confiança e aprendizagem contínua, essencial para o fortalecimento da coesão organizacional e para a melhoria da qualidade educativa.

Complementarmente, esta visão da supervisão como um “olhar com” implica uma mudança profunda na relação entre líder intermédio e docente, promovendo uma cultura de partilha, corresponsabilização e crescimento mútuo. Ao invés de se posicionar como avaliador externo, o supervisor torna-se parceiro no processo de desenvolvimento profissional, reconhecendo o professor como sujeito ativo da sua aprendizagem. Como afirma Alarcão (2001), “supervisionar é, pois, olhar com o outro, numa atitude de escuta, de respeito e de ajuda, que visa promover o desenvolvimento profissional e pessoal dos intervenientes no processo educativo” (p.35). Esta abordagem fomenta práticas reflexivas e colaborativas, onde o diálogo e a escuta são centrais, permitindo construir caminhos de melhoria sustentados na confiança e na valorização dos saberes individuais e coletivos. A supervisão deixa de ser um ato isolado e passa a integrar-se na dinâmica quotidiana da escola como motor de transformação educativa.

A supervisão pedagógica tem assumido um papel cada vez mais relevante na promoção da qualidade educativa, deixando de ser vista como uma prática meramente fiscalizadora para se tornar um processo formativo e colaborativo. Nesse contexto, o supervisor pedagógico atua como mediador entre a prática docente e os objetivos institucionais, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores e para a construção de uma cultura de aprendizagem. Como destaca Ferreira (2007):

A supervisão pedagógica deve ser concebida como um processo contínuo de acompanhamento, reflexão e intervenção na prática docente, visando à melhoria da qualidade do ensino. Mais do que fiscalizar, o supervisor atua como parceiro na construção de saberes, promovendo o desenvolvimento profissional dos professores e contribuindo para a transformação da escola em um espaço de aprendizagem significativa. (p. 45)

Inicialmente, o conceito de supervisão no campo pedagógico, limitava-se à formação inicial de professores, no entanto, a visão da escola e da função do professor foi-se alterando, o que fez com que este conceito fosse alargado ao contexto escolar. Começamos assim, a ver a supervisão numa escola reflexiva (Schön, 2017) como organização aprendente (Senge, 2006), alargada a toda a ação pedagógica, considerando-se uma peça fundamental para a gestão escolar.

Nesta perspetiva, a supervisão deixa de ser um mecanismo de controlo para se tornar num processo formativo e dinâmico, que promove a aprendizagem contínua dos profissionais e da própria organização. Como refere Schön (2017), “os profissionais competentes não apenas aplicam conhecimentos técnicos, mas refletem na ação, aprendendo com a experiência” (p.68), o que exige contextos escolares que valorizem a prática reflexiva. Por sua vez, Senge defende que “uma organização aprendente é aquela em que as pessoas expandem continuamente a sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam” (Senge, 2006, p.14), sublinhando a importância de estruturas que favoreçam o pensamento sistémico, a colaboração e o desenvolvimento profissional. A supervisão pedagógica, integrada numa cultura de aprendizagem e reflexão, torna-se um eixo estratégico da liderança intermédia e da melhoria da qualidade educativa.

Num contexto social, cultural e educativo em constante transformação, torna-se imperativo repensar o papel da escola como um espaço dinâmico de produção de

conhecimento, de desenvolvimento profissional e de participação ativa na construção de uma sociedade mais justa. É neste cenário que emergem, com forte relevância teórica e prática, os conceitos de escola reflexiva e escola aprendente. Embora com origens distintas, ambos os modelos oferecem contributos convergentes para a reconfiguração da escola enquanto organização que aprende e que se transforma a partir da reflexão crítica sobre a sua prática.

A escola reflexiva configura-se como uma instituição que promove a análise crítica, a participação colaborativa e a aprendizagem contínua dos seus profissionais, constituindo um espaço privilegiado para a construção e reconstrução do saber pedagógico. Numa sociedade em constante transformação, marcada por desafios sociais, culturais e tecnológicos, a simples transmissão de conteúdos já não se revela suficiente. Neste contexto, torna-se fundamental repensar o papel da escola como uma organização que aprende, que interroga as suas práticas e que se compromete com a formação integral dos seus alunos.

Segundo Schön (2017), o conceito de escola reflexiva está fortemente associado à figura do profissional reflexivo, ou seja, aquele que, ao invés de aplicar mecanicamente técnicas e teorias, é capaz de refletir na e sobre a sua ação, ajustando constantemente as suas práticas à realidade vivida. Para o autor, “os profissionais pensam sobre aquilo que estão a fazer enquanto o estão a fazer” (p.54), o que significa que o conhecimento prático é construído no decorrer da ação e não apenas a partir de teorias externas. Esta perspetiva é amplamente desenvolvida por Perrenoud (2002), ao defender que a escola deve tornar-se uma organização reflexiva, onde o coletivo educativo analisa criticamente as decisões pedagógicas, os processos de ensino-aprendizagem e os resultados obtidos, com vista à melhoria contínua da qualidade da educação.

Seguindo esta lógica, a escola reflexiva valoriza a formação contínua dos seus docentes, promovendo contextos de desenvolvimento profissional sustentados na investigação da própria prática. O trabalho colaborativo, o diálogo entre pares, a escuta ativa e a abertura à diversidade de perspetivas são elementos fundamentais para consolidar uma cultura de reflexão partilhada. Como Schön (2017, p.49) refere, “a prática profissional implica lidar com situações únicas, incertas e conflituosas”, o que exige dos docentes uma postura crítica e criativa, orientada pela análise das situações concretas do quotidiano escolar.

Adicionalmente, a escola reflexiva assenta numa gestão democrática e participativa, onde todos os intervenientes, tanto docentes, como não docentes, alunos e

comunidade educativa, são chamados a intervir na definição de prioridades, na resolução de problemas e na tomada de decisões. Esta abordagem fomenta o sentimento de pertença e de corresponsabilização, potenciando a construção de um projeto educativo coletivo e significativo. Neste seguimento, Alarcão (2002) destaca que a supervisão é a capacidade de agir sobre todos os intervenientes do sistema, de modo a manter um elo de ligação entre todas as partes da escola e reflete criticamente sobre si mesma.

Por sua vez, Senge (2006) introduz o conceito de organização aprendente, aplicável ao contexto escolar como escola aprendente, ou seja, uma instituição onde todos os membros se envolvem num processo contínuo de aprendizagem coletiva, visando a construção de uma visão partilhada e a capacidade de responder, de forma criativa e colaborativa, aos desafios do meio. O autor define a organização aprendente como “um local onde as pessoas expandem continuamente a sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde surgem novos e expansivos modos de pensar, e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender em conjunto” (p.3). A escola, nesse modelo, deixa de ser um espaço fechado e reprodutor de rotinas, passando a assumir-se como um organismo vivo, aberto à mudança, à inovação e à aprendizagem sistémica.

A escola aprendente distancia-se do modelo burocrático e transmissivo de educação, assumindo-se como um espaço vivo de aprendizagem institucional. Nesta perspetiva, a escola não apenas ensina, mas também aprende com a experiência, com os erros, com a prática pedagógica e com os seus contextos sociais, promovendo um ambiente onde os crescimentos individuais e coletivos são valorizados.

Segundo o autor, este modelo assenta em cinco pilares para o desenvolvimento de uma organização aprendente: i) o domínio pessoal, que promove o crescimento individual e o compromisso com o desenvolvimento contínuo, encoraja os profissionais a clarificarem as suas visões, a trabalharem em direção aos seus objetivos e a manterem um espírito de aprendizagem constante; ii) os modelos mentais, que se referem à capacidade de identificar, questionar e transformar pressupostos enraizados que orientam as ações, isto trata-se de uma disciplina crucial para superar resistências à mudança e fomentar a abertura à inovação; iii) a visão partilhada, na construção de objetivos comuns e significativos para toda a comunidade educativa, ou seja, quando todos os membros partilham uma visão coletiva, o compromisso com a missão da escola torna-se mais profundo e coeso; iv) a aprendizagem colaborativa, em equipa, que encoraja o diálogo, a escuta ativa e o pensamento conjunto, fortalecendo o trabalho em equipa e a inteligência coletiva; e, por último, v) o pensamento sistémico, que permite compreender a escola

como um sistema interdependente, isto é, ajuda os professores a identificar padrões, relações causais e dinâmicas institucionais que influenciam os resultados escolares.

A escola aprendente é, acima de tudo, um espaço de transformação institucional e pessoal, onde o saber não é um produto acabado, mas um processo partilhado e em constante construção: “o verdadeiro compromisso com a aprendizagem exige que se encare o desenvolvimento das pessoas como um fim em si mesmo, não apenas como um meio para alcançar outros objetivos” (p.14). Ao adotar os princípios da organização aprendente, a escola aproxima-se de um ideal de instituição reflexiva, participativa e transformadora. Nela, todos os membros se tornam co-construtores do projeto educativo, contribuindo para uma educação mais humanista, inclusiva e voltada para a cidadania ativa.

A articulação entre estes dois modelos revela a valorização da reflexão crítica, a colaboração, a autonomia profissional e o compromisso ético com a melhoria contínua. A escola reflexiva e a escola aprendente concebem a formação dos professores não como um processo pontual ou externo, mas como um movimento constante de investigação sobre a prática, sustentado pelo diálogo, pela partilha de saberes e pela construção coletiva do conhecimento. Em ambas as abordagens, os professores deixam de ser meros executores de prescrições curriculares para se tornarem agentes ativos de transformação, tanto no plano individual como institucional.

Em síntese, ao integrar os princípios da escola reflexiva e da escola aprendente, constrói-se um modelo educativo mais robusto, sustentado na aprendizagem contínua, na participação crítica e no compromisso coletivo com a transformação da prática educativa. Este modelo de Costa (2021) aponta para uma escola que não apenas ensina, mas que também aprende, evolui e se reinventa, uma verdadeira comunidade de aprendizagem centrada na formação humana e na emancipação social.

Para Pereira e Ribeiro (2013), a importância da supervisão advém da necessidade de se encontrar a adequada formação para os professores no início das suas carreiras, pois este processo repercute-se no desenvolvimento dos alunos. Neste seguimento, a supervisão situa-se na apreciação e assistência aos professores para a melhoria no processo de ensinar e para o seu desenvolvimento profissional, o que terá como consequência a aprendizagem dos alunos (Gaspar *et al.*, 2019).

A supervisão torna-se num instrumento fundamental de apoio e orientação para a formação profissional dos professores, isto porque há uma ligação direta entre a qualidade da supervisão e o desenvolvimento dos alunos, os autores supracitados reforçam a ideia

de que a supervisão não deve ser vista como um mero controlo técnico, mas como um processo formativo e colaborativo que potencia o crescimento profissional dos docentes e, em última instância, qualifica a aprendizagem no contexto escolar. Alarcão e Roldão (2010, p.35) afirmam que a supervisão é um “ambiente formativo estimulador” e tem como finalidade “apoiar e regular o desenvolvimento através de *feedback*, questionamento, apoio/encorajamento, sugestões/recomendações, sínteses/balanços, esclarecimentos conceptuais”.

Com o passar do tempo, a supervisão foi-se configurando como um instrumento de formação e orientação, cujo objetivo é promover o crescimento pessoal e profissional do formando. De forma a fomentar esse crescimento, o *feedback* assume um papel central na promoção da melhoria contínua, ao proporcionar ao indivíduo uma oportunidade de reflexão crítica sobre a sua atuação e de ajuste e aperfeiçoamento das suas práticas. Quando é claro, construtivo e oportuno, o *feedback* contribui significativamente para o desenvolvimento profissional, fortalece a autonomia e estimula o compromisso com a aprendizagem e a excelência.

Alarcão e Tavares (2010, p.154) redefinem o conceito de supervisão, sendo este um processo de “dinamização e acompanhamento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho”. Esta redefinição contempla o desenvolvimento das capacidades dos futuros professores e o desenvolvimento profissional dos atuais.

A natureza formativa e reflexiva da supervisão pedagógica como um processo sistemático, alia acompanhamento e avaliação à experimentação. Esta perspetiva valoriza a aprendizagem ativa e crítica, reconhecendo que o desenvolvimento da competência pedagógica dos formandos não ocorre de forma imediata, mas sim através de experiências acompanhadas, contextualizadas e reflexivas, que promovem simultaneamente o seu crescimento pessoal e profissional.

Santos (2012, p.29) define supervisão pedagógica como “um processo de acompanhamento e de avaliação sistemáticos da prática pedagógica dos formandos, através de procedimentos que favoreçam a experimentação e a reflexão, tendo em vista uma gradual competência pedagógica, bem como, o desenvolvimento pessoal e profissional”.

A supervisão pedagógica, utilizada enquanto monitorização sistemática da prática, baseada na reflexão crítica e na experimentação consciente, permite transformar a experiência em aprendizagem significativa. Ao favorecer a análise intencional da ação docente e a exploração de novas estratégias, este tipo de supervisão estimula a construção

do conhecimento profissional, tornando-se um processo contínuo de desenvolvimento que articula teoria e prática, e contribui para a melhoria sustentada da qualidade educativa.

Para Vieira (1993, p.28, como citado em Santos, 2012) a supervisão é “uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica”, através de procedimentos de reflexão e de experimentação, promovendo “a construção do conhecimento profissional” (Alarcão e Roldão, 2010, p.26). A supervisão pedagógica é extremamente necessária, não só na formação inicial de professores, mas também na formação contínua, pois só assim haverá uma evolução permanente de um profissional aprendente, que é o professor (Pereira e Ribeiro, 2013).

Apesar de compartilhada, a responsabilidade de construir o conhecimento profissional recai fundamentalmente sobre o próprio indivíduo, que deve assumir uma postura ativa, reflexiva e crítica face à sua prática. No entanto, esta construção é também influenciada pelo contexto institucional, pela qualidade da formação recebida (inicial e contínua) e pelo papel das figuras mediadoras, como os supervisores, mentores ou coordenadores pedagógicos.

Alarcão (2002) defende que o conhecimento profissional se constrói na interação entre a prática e a reflexão, sendo potenciado por ambientes de aprendizagem colaborativa e pelo apoio de uma supervisão formativa. Assim, embora individual, este processo é necessariamente co-construído em contexto, envolvendo a escola, os pares e os formadores como agentes facilitadores. Já Galveias (2008, como citado em Alves, 2014, p.100) afirma que “(...) na “arena” da prática pedagógica, e no âmbito do processo de supervisão, supervisor e formando são igualmente responsáveis na grande tarefa em que se encontram envolvidos: a de construir conhecimento profissional.

Consideramos, portanto, que a supervisão é uma visão sobre algo que pressupõe uma estratégia clara, traduzida por um processo baseado no conhecimento, ou na formação, especializado e no uso de meios adequados ao contexto, sustentados na observação, na orientação e no acompanhamento, visando a qualidade do desenvolvimento da prática profissional. A supervisão é cada vez mais associada ao desenvolvimento profissional, não só dos futuros professores, mas também dos que já se encontram em ambiente de formação contínua, principalmente nos primeiros anos de carreira e no seu percurso profissional.

## 2.2. Cenários de supervisão pedagógica

Os cenários de supervisão referem-se aos diferentes contextos, configurações e dinâmicas em que ocorre a supervisão pedagógica, e que influenciam diretamente os objetivos, métodos e relações estabelecidas no processo supervisivo (Alarcão e Tavares, 2010). Estes cenários não são apenas físicos ou institucionais, mas envolvem também dimensões pedagógicas, relacionais, organizacionais e culturais, que moldam a forma como a supervisão é concebida e praticada.

Ao configurarem os contextos e as condições em que se desenvolve o acompanhamento pedagógico, os cenários de supervisão têm um impacto direto no desenvolvimento profissional dos docentes. Quando os cenários favorecem relações colaborativas, práticas reflexivas e espaços de diálogo, promovem uma supervisão centrada na formação contínua e no aperfeiçoamento da prática, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional dos professores. Por outro lado, cenários marcados por uma supervisão meramente avaliativa ou burocrática tendem a limitar esse desenvolvimento, reduzindo-o a um processo técnico de controlo. Assim, o potencial formativo da supervisão depende fortemente do modo como os cenários são construídos e vividos, isto é, quanto mais intencionais, participativos e formativos forem, maior será a sua contribuição para uma profissionalidade docente crítica, autónoma e em constante evolução.

Segundo Alarcão e Tavares (2010), os cenários de supervisão podem variar consoante o nível de ensino, o modelo formativo adotado (por exemplo, clínico, colaborativo, reflexivo), os atores envolvidos (formador, supervisor, par, mentor), e o grau de autonomia e intencionalidade presente no processo. Um cenário pode ser mais hierárquico e avaliativo, centrado na correção de falhas, ou mais colaborativo e formativo, focado na construção conjunta de saberes profissionais.

Existem nove cenários de supervisão que servem para dar resposta às divergências sobre a forma de atuar da supervisão pedagógica, que são:

- a) o cenário da imitação artesanal, que ressalva a importância da prática no processo de formação de professores, embora a sua eficácia se deva à existência de um modelo;
- b) o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada, que assenta na ideia de que o professor vai aprendendo através da própria vivência;
- c) o cenário *behaviorista*, onde o professor deve identificar as suas competências e desenvolvê-las num programa de treino;

- d) o cenário clínico, que centra o papel do professor e deixa para segundo plano o papel do supervisor;
- e) o cenário psicopedagógico, que defende a ideia de que fazer supervisão é ensinar, onde o professor deve adquirir a teoria e só depois, aplicá-la na prática;
- f) o cenário pessoalista, que assenta na importância do conhecimento e desenvolvimento do próprio para favorecer nos alunos a aprendizagem pela descoberta e encorajar a expressão de ideias e opiniões;
- g) o cenário reflexivo, que remete à reflexão *na e sobre* a ação, de forma a obter conhecimento profissional;
- h) o cenário ecológico, que se centra na ideia de que o professor se encontra em constante desenvolvimento e o meio onde está inserido também, e não se pode ignorar esse processo sinérgico;
- i) o cenário dialógico, que atribui um papel de enorme significado ao diálogo crítico, de forma a construir cultura e conhecimento (Alarcão e Tavares, 2010).

Compreender os cenários de supervisão pedagógica implica analisar as condições institucionais, as finalidades da supervisão e as práticas que os docentes experienciam, de modo a adequar as intervenções supervisivas às necessidades reais dos profissionais e promover contextos de desenvolvimento profissional mais eficazes. Embora os autores supracitados refiram, e salientem, que é importante que estes cenários não sejam estanques, pois não se excluem e podem facilmente coexistir um ou mais cenários em simultâneo.

Constituindo a supervisão pedagógica um eixo fundamental no desenvolvimento profissional dos docentes, e sendo o líder intermédio uma figura central na mediação entre a gestão escolar e a prática docente. A sua atuação enquanto supervisor pedagógico implica não apenas o acompanhamento técnico, mas também a promoção de uma cultura reflexiva, colaborativa e orientada para a melhoria contínua da qualidade educativa.

Neste contexto, os cenários de supervisão descritos por Alarcão e Tavares (2010) oferecem uma estrutura conceptual valiosa para compreender as diferentes abordagens que podem ser adotadas no âmbito da supervisão pedagógica. Entre os nove cenários propostos, destacam-se aqueles que mais se articulam com o papel do líder intermédio enquanto agente de desenvolvimento profissional: o cenário reflexivo, o cenário dialógico, o cenário ecológico, o cenário pessoalista, o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada e o cenário psicopedagógico.

O cenário reflexivo assume particular relevância, pois centra-se na reflexão na e sobre a ação, promovendo o pensamento crítico e a construção de conhecimento profissional (Schön, 2017). O líder intermédio, neste modelo, atua como facilitador da aprendizagem docente, incentivando práticas de autoanálise, *feedback* formativo e investigação da própria prática. Esta abordagem está alinhada com os princípios da supervisão formativa, que valoriza a autonomia e a responsabilidade profissional dos professores (Alarcão, 2002).

Complementarmente, o cenário dialógico atribui um papel central ao diálogo crítico como instrumento de construção de cultura e conhecimento. A supervisão pedagógica, neste enquadramento, é entendida como um processo intersubjetivo, onde o líder intermédio promove espaços de escuta ativa, partilha de experiências e co-construção de saberes. Esta perspetiva reforça a importância da supervisão como prática democrática e emancipadora.

O cenário ecológico introduz uma dimensão sistémica à supervisão, reconhecendo que o desenvolvimento profissional do docente está intrinsecamente ligado ao contexto organizacional e às dinâmicas da escola. O líder intermédio, ao considerar o meio envolvente e os fatores que influenciam a prática educativa, contribui para uma supervisão mais integrada e contextualizada (Alarcão e Tavares, 2010).

Por fim, o cenário pessoalista valoriza o autoconhecimento e o desenvolvimento pessoal como fundamentos para a aprendizagem significativa. O líder intermédio, neste modelo, apoia o docente na construção da sua identidade profissional, encorajando a expressão de ideias, a descoberta pessoal e a valorização da experiência individual como fonte de saber pedagógico (Nóvoa, 2009).

O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada assenta na ideia de que o professor aprende através da sua própria vivência, sendo o papel do supervisor o de orientar e apoiar esse percurso. O líder intermédio pode assumir uma função de mentor, promovendo experiências significativas e desafiadoras que estimulem a construção autónoma do conhecimento. Esta abordagem valoriza a aprendizagem experiencial e o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão em contexto real.

O cenário psicopedagógico defende que supervisionar é ensinar, implicando que o professor deve primeiro adquirir os fundamentos teóricos antes de os aplicar na prática. Embora mais diretivo, este modelo pode ser útil em contextos de iniciação à docência ou em situações que exigem consolidação de saberes estruturantes. O líder intermédio, neste caso, atua como formador, transmitindo conhecimentos e assegurando que os docentes

compreendem os princípios pedagógicos que sustentam a sua ação (Alarcão e Tavares, 2010).

Em síntese, os cenários de supervisão que mais se integram no estudo sobre o papel do líder intermédio enquanto supervisor pedagógico são aqueles que promovem a reflexão, o diálogo, a contextualização, a aprendizagem experiencial e o desenvolvimento pessoal. Estes modelos oferecem uma visão da supervisão como prática formativa, colaborativa e transformadora, em consonância com os desafios contemporâneos da educação. Como referem Alarcão e Tavares (2010), “a supervisão pedagógica constitui-se como um processo de ajuda e de formação, centrado na reflexão, na cooperação e na transformação das práticas, orientado para o desenvolvimento pessoal e profissional dos intervenientes” (p.15). Neste sentido, Schön (2017) destaca que “a capacidade de refletir na ação e sobre a ação é essencial para a aprendizagem profissional e para o desenvolvimento de práticas transformadoras” (p.50), sublinhando a importância da reflexão crítica como eixo estruturante da prática supervisiva. Complementarmente, Vieira (2009) acrescenta que “a supervisão pedagógica deve constituir-se como espaço de reflexão crítica, de partilha e de emancipação profissional, orientada para a melhoria das aprendizagens e do ensino” (p.43), reforçando a natureza emancipatória e colaborativa destes modelos.

### **2.3. O supervisor pedagógico e as suas funções**

A supervisão escolar não atua isolada, mas sim articuladamente com práticas de liderança, comunicação e visão partilhada, cujo propósito é envolver toda a comunidade educativa e alcançar os objetivos organizacionais de forma integrada e colaborativa. Assim, as funções de supervisão aparecem como centrando tudo o que deverá ser regulado, apresentando-se conjugadas, associadas, cruzadas ou mesmo sinónimas com as de liderança (Gaspar *et al.*, 2012). Isto porque a supervisão necessita de ter liderança, comunicação e uma visão partilhada, conseguindo o envolvimento de toda a comunidade de forma a alcançar os objetivos pretendidos.

A supervisão do currículo que inclui o ensino e a aprendizagem reconhece a necessidade de conjugação com as funções de gestão, de liderança e de algum controlo. Como abrange várias atividades que são realizadas por diversos agentes, o termo - supervisor- não tem uma definição clara. Para as autoras supracitadas, no contexto pedagógico há reguladores pedagógicos ou impulsionadores da qualidade de ensino, que podem ser os docentes universitários, os orientadores cooperantes (na formação inicial), os administradores escolares e os coordenadores pedagógicos (na formação contínua).

Neste ideal, a supervisão pedagógica ultrapassa o papel tradicional de controlo, acolhendo uma lógica integradora em que os diversos atores (como coordenadores e orientadores) desempenham funções pedagógicas centrais no impulso da qualidade educativa, ou seja, não só os professores iniciantes, mas também os coordenadores, administradores escolares e universitários têm papéis fundamentais como reguladores e promotores da qualidade docente, quer na formação inicial, quer ao longo da carreira profissional.

As funções do supervisor pedagógico vão muito além da fiscalização ou do controlo técnico. Este profissional atua como mediador entre a gestão escolar e os docentes, promovendo práticas reflexivas, colaborativas e formativas. Esta abordagem reforça o papel do supervisor como agente de desenvolvimento profissional, capaz de fomentar ambientes de aprendizagem contínua e de valorização da prática docente. Contudo, o supervisor surge sempre como elemento facilitador do desenvolvimento profissional, que procura desenvolver as competências profissionais, através da análise e da reflexão sobre as práticas aplicadas e, depois, da apreciação dos resultados obtidos.

Magalhães (2014) refere que:

A ação do supervisor está longe de uma função mecanizada e baseada numa rotina burocrática, uma vez que, na atualidade, se torna necessário e se espera que o mesmo desenvolva ações baseadas na reflexão sobre o processo pedagógico, onde o professor se torna o principal instrumento dessa reflexão e não um agente a ser controlado no interior das escolas, que aplique de forma rotineira e prescritiva as orientações do supervisor.”

(p.72)

Neste sentido, estabelece-se uma ponte clara entre o papel regulador de diversos agentes educativos e a função mediadora e formativa do supervisor. Se os “impulsionadores da qualidade” assumem diferentes formas (como os orientadores cooperantes, coordenadores pedagógicos ou administradores escolares) é no supervisor que se concentra a responsabilidade de articular estes intervenientes num processo sistemático de crescimento profissional. Através do incentivo à reflexão crítica, à problematização da prática e ao diálogo construtivo, o supervisor transforma-se num catalisador de mudança pedagógica, assegurando que a supervisão não se resume a uma

instância avaliativa, mas que se constitui como um espaço formativo de construção de saberes profissionais, tal como defendido por Alarcão (2002) e Schön (2017).

Assim, o supervisor não apenas acompanha, mas mobiliza saberes, encoraja a experimentação e promove a autoavaliação, fomentando uma cultura de responsabilidade partilhada e melhoria contínua, essencial ao desenvolvimento de comunidades educativas reflexivas e aprendentes.

Compete ainda ao supervisor criar um contexto formativo favorável para o desenvolvimento do seu supervisionado, ou seja, deve criar um clima de confiança e apoio, e, em simultâneo, confrontar com situações de desafio e de dissonância cognitiva, potenciadoras do desenvolvimento do supervisionado. Para tal, Ludovico (2007, p.66) afirma que o supervisor deve “estar atento às suas características individuais e, se necessário, manifestar flexibilidade na sua atuação, adequando o seu estilo de supervisão às características dos alunos em formação”.

Estes supervisores têm uma extrema importância na construção da identidade profissional do professor, na medida em que o seu papel vai muito além da orientação técnica ou do cumprimento de normas institucionais. São mediadores fundamentais no processo de socialização profissional, ajudando os professores, que estão sobretudo em início de carreira, a compreenderem os valores, princípios e exigências da profissão docente.

Ao proporcionarem contextos de reflexão crítica sobre a prática, diálogo pedagógico e construção partilhada de saberes, os supervisores contribuem para a consolidação de uma identidade docente mais autónoma, ética e comprometida com a melhoria contínua. Mintzberg (1995, como citado em Gaspar *et al.*, 2019, p.38) afirma que cabe ao supervisor assumir uma postura “de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospetiva baseada num pensamento estratégico”. Já Alarcão e Tavares (2010) consideram que os supervisores, numa escola reflexiva, assumem a função de líderes que devem promover a discussão e o confronto, incentivar a reflexão, organizar o pensamento e a ação e devem assumir um estilo de liderança partilhada.

Dentro da escola há estruturas de coordenação educativa, onde, o supervisor, não é apenas o diretor, mas também os responsáveis pela gestão intermédia, como os coordenadores de departamento, de ciclo ou de área disciplinar, e os orientadores de práticas pedagógicas, que assumem funções formativas e de acompanhamento. Estas figuras, inseridas na malha organizacional da escola, desempenham um papel

fundamental na supervisão pedagógica, promovendo o desenvolvimento profissional docente, a coesão curricular e a melhoria da qualidade do ensino.

Prates *et al.* (2010) afirmam, ainda, que a supervisão pedagógica está diretamente ligada às palavras: planificar, organizar, liderar, apoiar, formar e avaliar, numa ação conjunta e interação dinâmica. Carnegie (2015, p.21) acrescenta que “os supervisores capazes têm uma confiança inata e o respeito da sua equipa”, isto porque os bons líderes não devem ser vistos como as personagens boas nem como os tiranos. Estes líderes não devem ser “ignorados nem temidos pelos seus subordinados”.

O supervisor é um líder que assume funções de regulador, no sentido de ajudar a garantir a qualidade e a coerência da ação pedagógica, e fá-lo através do diálogo, da escuta ativa, da partilha de saberes e da criação de oportunidades de aprendizagem profissional, isto porque se foca na qualidade pedagógica da escola, assim como no suporte académico oferecido. Já a liderança do diretor foca-se, sobretudo, no desenvolvimento dos suportes estruturais e sociais, que valorizam a profissão do professor e melhoram as condições dos alunos (Gaspar *et al.*, 2012).

De acordo com Alarcão (2002), o supervisor é “um líder ou facilitador de comunidades aprendentes” (p.233). Nesta perspetiva, Senge (2006) reforça que as organizações aprendentes são espaços onde os membros desenvolvem continuamente a sua capacidade de aprender em conjunto e de alcançar resultados desejados, evidenciando a importância da liderança que promove a aprendizagem coletiva. Assim, torna-se imprescindível que o supervisor seja capaz de motivar e influenciar os seus colaboradores de forma ética e positiva, cooperando com entusiasmo, e alcançado todos os objetivos em equipa. Mas, para que tal aconteça, é necessário que o supervisor acompanhe o professor no seu trabalho diário desenvolvido dentro da escola.

Este acompanhamento pode ser definido como uma técnica ou uma ferramenta poderosa de mudança, que permite orientar a pessoa em direção ao êxito. Sendo um processo sistemático de aprendizagem, centrado na situação presente e orientado para a mudança, faculta recursos e ferramentas de trabalho específicas que permitem a melhoria de desempenho na área pretendida (Pérez, 2009). Para Garcia (2002), as transformações no professor supervisionado só se dão sob o acompanhamento compreensivo e “amoroso de um mestre”, pois é através desta relação de apoio, empatia e respeito mútuo que o professor se sente seguro para refletir criticamente sobre a sua prática, experimentar novas abordagens e construir conhecimentos significativos.

Este acompanhamento humanizado torna-se, assim, fundamental para promover o crescimento pessoal e profissional, reforçando a ideia de que a supervisão deve ir além da simples avaliação, assumindo um papel verdadeiramente formativo e colaborativo. Este mestre deve possuir uma série de qualidades ou capacidades que lhe permitam desempenhar a sua função, entre as quais Pérez (2009) destaca: “saber ouvir, oferecer disponibilidade, saber fazer o seu trabalho, ser competente, ter motivação, uma atitude mental positiva e, sobretudo, uma metodologia precisa” (p.23).

O líder, enquanto supervisor pedagógico, deve conseguir estabelecer uma relação de empatia e confiança com o professor principiante e os outros e ajudá-los a superar todas as dificuldades sentidas no início da carreira e ao longo da mesma, de modo que estes possam melhorar o seu percurso tanto pessoal como profissional. O papel do supervisor e as suas ações têm repercussões no desenvolvimento do professor. Neste sentido, a função do supervisor é de grande importância, uma vez que o supervisor desempenha um papel essencial no desenvolvimento profissional do professor supervisionado e da própria escola, enquanto organização.

#### **2.4. Estilos supervisivos**

Entende-se a supervisão como um contributo para a melhoria do desempenho profissional dos indivíduos, mas também para o desenvolvimento qualitativo da escola. Neste contexto, a supervisão assenta em pilares essencialmente colaborativos, em que a melhoria da escola é da responsabilidade da equipa e não dos indivíduos. Como sublinha Alarcão (2002), uma supervisão eficaz promove a colaboração entre os profissionais, reconhecendo que o progresso da escola é um projeto coletivo que envolve toda a comunidade educativa. Esta perspetiva alinha-se com o conceito de liderança distribuída, defendido por Spillane (2006), que reforça a importância da corresponsabilização e da construção conjunta de práticas pedagógicas, elementos essenciais para a transformação e melhoria contínua do ambiente escolar. Assim, a supervisão colaborativa emerge como um instrumento estratégico para fomentar a reflexão, a partilha e a inovação, contribuindo para a excelência educativa.

Os estilos de supervisão pedagógica refletem diferentes concepções de educação e influenciam diretamente a cultura escolar e o desenvolvimento profissional dos docentes. Enquanto alguns supervisores adotam uma abordagem mais técnica e centrada no cumprimento de normas e resultados, outros privilegiam práticas dialógicas e emancipadoras, promovendo a reflexão crítica e a autonomia dos professores. Esta diversidade de estilos revela o impacto que a supervisão pode ter na construção de

ambientes educativos mais participativos e transformadores. Como sublinham Vasconcelos (2004):

Os estilos de supervisão variam conforme a concepção de educação e de prática pedagógica adotada. Há supervisores que privilegiam o controle técnico e burocrático, centrando-se em normas e resultados, enquanto outros adotam uma postura mais dialógica e emancipadora, promovendo a reflexão crítica, a autonomia docente e a construção coletiva do conhecimento. A escolha do estilo influencia diretamente a cultura escolar e o desenvolvimento profissional dos professores. (p. 67)

Glickman (1985, como citado em Gaspar *et al.*, 2012) distingue os estilos de supervisão pedagógica em três modalidades principais: i) o estilo diretivo, onde o supervisor orienta e toma a iniciativa das decisões; ii) o estilo colaborativo, em que o supervisor atua como exemplo e parceiro no processo educativo; iii) e o estilo não-diretivo, caracterizado pela escuta atenta e pelo apoio à autonomia do professor. Ao comparar estes estilos, as autoras apontam para uma proximidade nas suas designações, evidenciando características comuns que refletem diferentes formas de atuação do supervisor.

Estes estilos podem ser diretamente relacionados com os cenários de supervisão, que configuram os contextos em que a supervisão é exercida e determinam a natureza das interações entre supervisor e supervisionado. Por exemplo, num cenário mais formal e hierárquico, prevalecerá um estilo diretivo, enquanto em contextos onde a confiança e a autonomia são valorizadas, o estilo colaborativo ou não-diretivo tende a predominar. Assim, a compreensão dos estilos de supervisão facilita a adaptação das práticas supervisoras aos diversos cenários, promovendo um desenvolvimento profissional mais eficaz e contextualizado.

Segundo Glathorn (1984, como citado em Gaspar *et al.*, 2019), a supervisão educativa pode ser compreendida a partir de quatro vertentes fundamentais: clínica, desenvolvimento pessoal e cooperativo, desenvolvimento direcionado e monitorização administrativa. Cada uma destas dimensões responde a necessidades distintas no âmbito da prática docente e da gestão pedagógica. A supervisão clínica centra-se na observação e análise da prática pedagógica em sala de aula, visando a melhoria da ação docente por

meio da reflexão crítica; a vertente de desenvolvimento pessoal e cooperativo privilegia a colaboração e o crescimento mútuo entre profissionais; o desenvolvimento direcionado remete para a aquisição de competências específicas, de acordo com metas previamente estabelecidas; e, por fim, a monitorização administrativa relaciona-se com o cumprimento de normas, procedimentos e objetivos institucionais.

Independentemente da vertente assumida, o objetivo último do supervisor, como afirma Glathorn, é “o desenvolvimento, o melhoramento ou aperfeiçoamento da pessoa como o objeto supervisionado no desempenho profissional” (Gaspar et al., 2019, p. 27). Isto reforça a ideia de que a supervisão não se restringe a uma função avaliativa ou de controlo, mas deve ser concebida como um processo formativo, sustentado na escuta, no acompanhamento e na promoção de aprendizagens profissionais significativas.

### **3. Desenvolvimento Profissional dos Docentes**

#### **3.1. Conceito de desenvolvimento profissional**

O objeto da supervisão pedagógica é associado ao desempenho e ao desenvolvimento profissional do professor. Isto porque, todas as definições de supervisão apontam para as tarefas que os profissionais mais experientes têm: orientar, aconselhar e avaliar os professores menos experientes em sala de aula, estimulando-os a aperfeiçoar a sua prática educativa. Ao ser integrada como parte estruturante da cultura escolar, a supervisão permite acompanhamento constante, apoio à prática, reflexão partilhada e avaliação formativa, fatores que estão diretamente ligados à eficácia da ação docente.

A procura das interações positivas com os professores, e as tarefas dos supervisores com funções de ajuda e de apoio, são vistas como facilitadoras de crescimento e de suporte, permitindo a auto-organização pessoal e profissional do professor, ajudando-o a desenvolver um trabalho de análise individual e em grupo (Santos, 2012). No âmbito da profissionalidade docente, Roldão (2012, como citada em Gaspar *et al.*, 2019, p.30) defende “a necessidade de pensar a supervisão como um dispositivo central permanente das escolas, no sentido de construir a proclamada melhoria do ensino e aprendizagem”. Isto porque, num contexto educativo em constante transformação, marcado por exigências curriculares, diversidade de alunos, inovação pedagógica e responsabilização dos profissionais, a supervisão pedagógica deixa de ser um mero instrumento de controlo para assumir-se como um processo formativo, reflexivo

e colaborativo, essencial ao desenvolvimento profissional dos docentes e à melhoria contínua das práticas educativas.

O desenvolvimento profissional é, sem dúvida, uma realidade incontornável que nos dias de hoje se coloca aos professores como uma estratégia para a melhoria da sua prática letiva, através de um conjunto de processos e atividades que “otimizam o conhecimento profissional, as competências técnicas e as atitudes dos educadores que, por sua vez as implementam na aprendizagem dos alunos” (Guskey, 2000, como citado em Morais e Medeiros, 2007, p.30).

O objetivo do docente de fazer sempre mais e melhor traduz-se como um caminho que nunca termina, independentemente dos anos de carreira ou qual o cargo exercido na escola. Pensando principalmente nos primeiros anos de docência, esta jornada de aprendizagem permite aumentar a confiança e a autoestima melhorando as habilidades, o que se traduz numa maior motivação e satisfação no trabalho e pode criar oportunidades futuras. O desenvolvimento profissional dos docentes é um processo contínuo que visa não apenas a atualização de conhecimentos, mas também a transformação das práticas pedagógicas e o fortalecimento da identidade profissional. Trata-se de uma construção que exige reflexão, colaboração e compromisso com a melhoria da qualidade educativa. Como destaca Nóvoa (2009),

O desenvolvimento profissional não se reduz a uma simples acumulação de conhecimentos ou técnicas. Ele implica uma reconstrução permanente da identidade do professor, através de processos de formação que valorizem a experiência, promovam a reflexão crítica e incentivem a construção coletiva do saber docente. (p. 25)

Esta perspetiva reforça a importância de investir em políticas formativas que reconheçam o professor como sujeito ativo na sua trajetória profissional. Assim, o desenvolvimento profissional dos docentes é um processo de formação permanente, que permite aos professores desempenharem o seu papel de forma adequada, adaptando-se sempre às constantes mudanças da sociedade e aos contextos educativos onde estão inseridos. Como destaca Imbernón (2010):

O desenvolvimento profissional dos professores deve ser entendido como um processo permanente, dinâmico e contextualizado, que se constrói na

interação entre os sujeitos e os contextos em que atuam. Não se trata apenas de adquirir novos conhecimentos, mas de transformar práticas, atitudes e valores, num movimento que exige reflexão crítica, diálogo e compromisso com a melhoria da educação. (p. 17)

Para ser um processo exige uma duração prolongada no tempo, o objetivo do docente é sempre a aquisição de novas aptidões, a atualização e o aprofundamento dos conhecimentos nos vários domínios da educação e fomentar a reflexão crítica sobre a prática, isto faz com que o processo seja exigente e obriga ao empenhamento ativo dos professores.

Nesta fase importa falar um pouco sobre o que é a profissão de docente, isto porque o processo de se tornar um professor ocorre ao longo da vida, conciliando a prática com a realidade e a identidade pessoal e profissional de cada um. É no contexto e nas vivências do docente que reside o aspeto mais importante para o seu desenvolvimento profissional. Para Nóvoa (2007) a “identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (p.16). Outros aspetos de extrema importância para a construção da identidade profissional dos docentes são a formação, a investigação e a produção/publicação de artigos científicos na área, uma vez que, se considerarmos que para atuar é preciso estar-se informado, então não é possível conceber uma educação de qualidade que não passe por uma constante procura e investigação.

Ser docente significa trabalhar em contexto formal de ensino, ou seja, ser um professor ou educador de infância. Este profissional é o responsável por transmitir conhecimentos, desenvolver competências e habilidades, para atingir a aprendizagem eficaz dos alunos. Segundo o Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa (Porto Editora, 2025), o termo "docente" vem do latim *docens*, que significa "aquele que ensina". Este termo é amplamente utilizado em contextos académicos para designar o profissional responsável pelo ensino, seja no ensino básico, secundário ou superior. A etimologia do termo reforça a essência da função docente: compartilhar saberes, promover aprendizagens e orientar o desenvolvimento intelectual e humano dos alunos. Mas a sua função vai muito mais além, o docente é um facilitador do processo de aprendizagem dos alunos, sendo o total responsável pela orientação, motivação e avaliação dos mesmos.

Para Vasconcelos (2009) a profissão docente exige diversas competências que vão para além dos conhecimentos científicos, como: a didática, a empatia, a paciência, a flexibilidade, a criatividade, a capacidade de improvisação e a avaliação crítica. Depreende ainda uma grande dedicação, habilidades pedagógicas e um enorme sentido de compromisso para com a formação das novas gerações, que serão os adultos do futuro.

Com o passar do tempo, o professor precisa de se ir afirmando enquanto profissional, tanto para o seu próprio desenvolvimento pessoal quanto para a qualidade da educação que oferece aos seus alunos. Esta afirmação é um processo contínuo de construção de identidade, reconhecimento e enriquecimento do papel enquanto docente na sociedade, no sistema educacional e dentro da própria sala de aula.

O desenvolvimento profissional dos professores tem um impacto positivo no desenvolvimento dos seus alunos, das instituições em que exercem a sua profissão e do próprio sistema educativo. O desenvolvimento é “equacionado como um fenómeno sistémico” (Alarcão e Canha, 2013, p.55). Nesta linha de pensamento, os autores supracitados referem que é necessário preconizar o desenvolvimento profissional como fator de desenvolvimento institucional e organizacional, isto demonstra a importância que deve ser dada ao mesmo pelas posições de liderança, de forma a capacitar também a própria organização.

Importa recordar que, para Alarcão e Tavares (2010), a função supervisiva ganha destaque no apoio ao futuro professor devido à sua inexperiência e desconhecimento da situação real, estando um pouco ausente da prática quotidiana das escolas e dos professores. Esta perspetiva sublinha a importância da supervisão pedagógica no contexto da formação inicial de professores, destacando que, embora essencial, ela permanece muitas vezes marginalizada na prática quotidiana das escolas. A supervisão assume um papel estruturante no apoio ao futuro docente, precisamente porque este se encontra numa fase de transição entre o saber teórico e a realidade prática da profissão.

Os autores supracitados referem que, historicamente, a supervisão pedagógica tem sido mais vinculada à formação inicial dos professores do que à sua formação contínua. Esta tendência revela uma visão restritiva da supervisão, frequentemente entendida como um mecanismo de controlo da prática docente, em vez de ser valorizada como uma estratégia promotora do desenvolvimento profissional e da aprendizagem ao longo da carreira. Com isto, é reforçada a noção de que a supervisão tende a ser mais valorizada no início da carreira docente, quando o professor ainda não domina os contextos escolares e necessita de orientação próxima. Ao mesmo tempo, evidencia a ausência de uma cultura

de supervisão nas práticas regulares das escolas, onde o acompanhamento sistemático e formativo dos docentes é frequentemente negligenciado.

O papel do supervisor, e, por extensão, do líder intermédio, deve ser repensado como uma função permanente e estruturante, capaz de apoiar tanto o professor em formação como o docente em exercício, promovendo uma cultura de aprendizagem contínua e colaborativa. Roldão (2007, p.45, como citada em Pereira e Ribeiro, 2013, p.163) propõe que o conhecimento profissional docente seja adquirido através de processos de formação, isto porque o conhecimento tem características próprias, está em constante construção, implica análise e pode e deve gerar novas questões e conhecimentos. A autora evidencia uma perspetiva fundamental sobre a natureza do conhecimento profissional docente, ao considerar que este não é um saber estático ou exclusivamente técnico, mas sim um saber dinâmico, em permanente construção. Também defende que o conhecimento docente deve ser adquirido através de processos formativos, uma vez que a sua construção implica análise crítica, problematização da prática e abertura à reconstrução de significados. Esta abordagem contribui para a consolidação de saberes já adquiridos e, simultaneamente, para a emergência de novas interrogações e aprendizagens.

O desenvolvimento profissional surge como uma dimensão fundamental do profissionalismo docente. Isto permite que os professores respondam aos novos papéis e exigências que se vão colocando no seu dia a dia, tornando-os mais competentes “a conduzir o ensino adaptado às necessidades e interesses de cada aluno e a contribuir para a melhoria das instituições educativas, realizando-se pessoal e profissionalmente” (Elias, 2008, p.130).

Os professores devem possuir competências para conduzir o ensino de forma adaptada às necessidades e interesses de cada aluno, pois essa prática favorece aprendizagens mais significativas, inclusivas e equitativas. A adaptação da prática pedagógica contribui não apenas para o sucesso individual dos alunos, mas também para a melhoria contínua das instituições educativas, reforçando o seu papel social. Esta abordagem exige do docente um compromisso com a diferenciação pedagógica, a inovação metodológica e a reflexão crítica sobre a sua prática. Paralelamente, essa competência possibilita ao professor a realização pessoal e profissional, numa perspetiva de desenvolvimento integral e corresponsável, na qual o bem-estar e o progresso dos alunos se articulam com a identidade e motivação do docente.

Mesquita e Roldão (2019, p.41) apontam para a importância da reflexão no processo de formação profissional, “uma vez que influencia a consciencialização da complexidade do ato de ensinar, pressupõe questionamento, análise e transformação e conduz a mais e melhor aprendizagem e, por conseguinte, a um enriquecimento pessoal e profissional”. Nos últimos anos, a abordagem reflexiva tem sido defendida como a melhoria do processo de supervisão e, conseqüentemente, do processo de desenvolvimento profissional, na medida em que as dinâmicas pedagógicas se identificam com princípios de uma escola reflexiva e com o paradigma de profissional reflexivo. A supervisão reflexiva promove um ambiente colaborativo de aprendizagem, onde o diálogo e a partilha de experiências enriquecem o conhecimento profissional e favorecem a construção coletiva de saberes. Este modelo contribui para a autonomia dos professores, estimulando-os a assumir um papel ativo na sua formação contínua e na inovação das práticas escolares, alinhando-se com as exigências contemporâneas de qualidade e eficácia no ensino.

Alarcão e Tavares (2010) defendem que, com vista ao desenvolvimento da pessoa do professor, é através da reflexão que os formandos são incentivados a fazer, após a prática pedagógica, que se aumenta o autoconhecimento e a autoconfiança, para a construção de um futuro professor mais humano. Assim, o desenvolvimento profissional, segundo Alarcão e Canha (2013, p.51), compreende “um processo de aprendizagem, que exige grande investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão”.

Durante o processo de formação profissional, só refletindo é que teremos consciência da complexidade inerente que tem o ato de ensinar, só assim nos poderemos questionar, levando a uma análise e conseqüente transformação, de forma a conduzir a mais e melhor aprendizagem e, por conseguinte, a um enriquecimento tanto pessoal como profissional. Este processo contribui ainda para o desenvolvimento de uma postura ética e colaborativa entre os profissionais da educação, promovendo o trabalho em equipa e a partilha de saberes, essenciais para a inovação e melhoria contínua das práticas educativas.

### **3.2. Fases do desenvolvimento profissional**

O ciclo de vida profissional é um conceito que visa descrever as diferentes fases pelas quais um indivíduo passa durante toda a sua carreira. Estas fases são caracterizadas pelos níveis de experiência, habilidade e responsabilidade, e variam consoante a área de atuação onde a pessoa está inserida. O desenvolvimento profissional dos professores não

ocorre de forma linear ou homogênea, mas sim através de fases distintas que refletem diferentes necessidades formativas, contextos de atuação e níveis de maturidade profissional. Cada etapa da carreira docente exige abordagens específicas de formação, supervisão e apoio institucional, sendo fundamental reconhecer essas diferenças para promover intervenções eficazes. Como destaca Gonçalves (2009):

O professor vai se diacronicamente desenvolvendo, segundo um conjunto de etapas ou fases com características próprias, em espaços e tempos diferenciados e com necessidades específicas de formação. Para as investigarmos e melhor compreender, não podemos deixar de as situar no momento da carreira em que se encontram, tendo presentes, ao mesmo tempo, as diferentes conjunturas socioeducativas. (p. 25)

Esta perspectiva implica que a formação contínua deve ser sensível ao momento profissional em que o professor se encontra, quer seja na fase inicial, de inserção na carreira, marcada por inseguranças e necessidade de apoio; na fase intermédia, de consolidação e procura de inovação; ou na fase mais avançada, em que o docente assume papéis de liderança, mentoria e reflexão crítica sobre a prática. Reforça a importância da supervisão pedagógica como prática que acompanha e potencia esse desenvolvimento, adaptando-se às exigências de cada etapa e valorizando a experiência acumulada.

Katz (1972), no seu estudo sobre o desenvolvimento profissional dos professores, propõe uma abordagem que considera a carreira docente como um percurso evolutivo composto por diferentes fases. Embora o seu foco inicial tenha sido a educação pré-escolar, os estágios identificados pelo autor foram amplamente adaptados para diferentes níveis de ensino, tornando-se uma referência no campo da formação e desenvolvimento profissional docente.

Para a autora, a carreira docente desenvolve-se ao longo de quatro estágios principais. O primeiro é o estágio de sobrevivência, geralmente vivido nos primeiros anos da prática docente, em que o foco do professor está centrado na gestão da sala de aula e na adaptação ao contexto educativo. Como refere Katz (1972), “o professor está mais preocupado em saber se consegue sobreviver à experiência de ensinar do que em saber se os alunos estão a aprender” (p.13). Segue-se o estágio de consolidação, onde o profissional adquire maior segurança nas suas práticas e estabelece rotinas pedagógicas mais estáveis. A autora afirma que “no final do primeiro ano, a professora geralmente já

decidiu que é capaz de sobreviver. Ela está agora pronta para consolidar os progressos gerais alcançados durante o primeiro estágio e para identificar tarefas e competências específicas a dominar em seguida” (p.5). O terceiro estágio é o de renovação, caracterizado pela procura de inovação, experimentação de novas abordagens pedagógicas e pelo desejo de se manter motivado e atualizado. Nesta fase, “os professores sentem necessidade de se renovar, de experimentar novas ideias e de evitar a estagnação” (Katz, 1972, p.14). Finalmente, o estágio de maturidade representa uma fase de reflexão crítica sobre a própria prática, de partilha de experiências e de maior consciência do impacto do seu trabalho no processo de ensino e aprendizagem. Como a própria autora afirma, “os professores tornam-se mais capazes de avaliar o seu próprio trabalho e de ajudar os outros a crescer profissionalmente” (p.14).

Este modelo também permite compreender a carreira docente não como uma trajetória linear, mas como um processo dinâmico e contínuo de desenvolvimento, influenciado pelas experiências acumuladas, pelas condições institucionais e pelas motivações pessoais do professor. A perspectiva de Katz contribui assim para uma valorização do percurso docente como um processo de crescimento individual e profissional, que requer acompanhamento, formação contínua e oportunidades de reflexão ao longo do tempo.

Para Huberman (1992, como citado em Nóvoa, 2009) o desenvolvimento de uma carreira é um processo, não uma série de acontecimentos. Embora para alguns possa parecer linear, para outros é um processo onde há “patamares, regressões, bicos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (p.38). Assim, a carreira docente atravessa fases de desenvolvimento diferenciadas, em função dos anos, em que umas são mais propícias ao crescimento e ao investimento profissional e outras menos. Para o autor, as fases da carreira docente são: a) entrada na carreira; b) estabilização; c) diversificação/experimentação; d) distanciamento afetivo/serenidade; e e) desinvestimento.

Segundo o mesmo autor, a primeira fase ocorre quando o docente entra na carreira e caracteriza-se por ser um “choque do real”, “um estágio de sobrevivência e de descoberta” (p.39). Esta fase é amplamente reconhecida na literatura como um momento de transição difícil, em que o professor enfrenta desafios inesperados e tenta adaptar-se à complexidade da prática profissional. O início da docência é acompanhado por um verdadeiro “choque de realidade”, resultante do confronto entre a formação inicial e a complexidade do trabalho em sala de aula. Na mesma linha de pensamento, Garcia (2002)

sublinha que os primeiros anos são vividos com tensões, sentimentos de insegurança e uma luta constante pela sobrevivência profissional. Também Day (2001) refere que, “os primeiros anos da docência constituem um período de forte impacto emocional e profissional, em que os professores lutam para se adaptar às exigências e à complexidade da profissão (p.67). Seguidamente, o docente entra na fase da estabilização onde adota uma identidade profissional, acentua o seu grau de liberdade e cria um sentimento de competência.

Depois destas primeiras fases, o docente lança-se numa série de experiências pessoais, conseguindo diversificar “o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc.” (p.41). Estes professores tornam-se os mais motivados, mais dinâmicos e os mais empenhados, e, por vezes, procuram acesso a postos administrativos.

Durante esta fase, há docentes que se começam a questionar pela monotonia da vida quotidiana na sala de aula, ano após ano. Situando-se assim no “meio da carreira” é desencadeada uma “crise” (p.43) que pode coincidir com os pensamentos de mudança de profissão. Após este questionamento, há professores que alcançam a serenidade, embora esse sentimento surja associado a um certo distanciamento afetivo, apresentando-se como menos sensíveis e com baixo nível de investimento.

Após este tempo, começamos a considerar o “professor conservador” que corresponde a uma discordância face à evolução. Huberman (1989) sublinha que há “tendência, com a idade, para uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firme às inovações, para uma nostalgia do passado, para uma mudança de ótica geral face ao futuro, etc.” (p.45). Quando ocorre a interiorização do final da carreira profissional, a postura do professor é positiva, isto porque se libertam do investimento no trabalho, consagrando mais tempo a si próprios, aos seus interesses e vida social.

Huberman (1995) sistematizou as etapas da carreira docente em diferentes fases, sendo a sua tabela particularmente relevante, ao sintetizar os momentos críticos e as transições vividas ao longo do ciclo de vida profissional.

**Tabela 1***Fases da carreira docente, segundo Huberman (1995)*

Fase	Idade aproximada / tempo de serviço	Características principais
Entrada na carreira (sobrevivência e descoberta)	1–3 anos	Choque do real; confronto entre expectativas e realidade; entusiasmo pela descoberta; dificuldades na gestão da sala de aula.
Estabilização	4–6 anos	Afirmação da identidade profissional; maior segurança; consolidação de práticas; sentimento de pertença à profissão.
Diversificação	7–25 anos	Procura de novos desafios; inovação pedagógica; interesse por cargos de coordenação ou projetos.
Questionamento / Reavaliação	15–25 anos	Crise de motivação; questionamento de opções de carreira; balanço entre ambições e conquistas.
Serenidade / Distanciamento afetivo	25–35 anos	Maior confiança e estabilidade; distanciamento emocional em relação a dificuldades; visão mais global da profissão.
Desinvestimento	Finais da carreira	Pode assumir caráter sereno e voluntário (aceitação e preparação para a reforma) ou amargo e defensivo (sentimento de frustração, desmotivação).

A trajetória profissional dos professores não se desenvolve de forma linear, mas sim como um processo dinâmico, marcado por fases que refletem a construção da identidade profissional ao longo do tempo. Dubar (2000) analisa a carreira docente à luz da construção social da identidade, defendendo que esta se constrói na articulação entre trajetórias objetivas (postos de trabalho, formação, experiência) e biografias subjetivas (sentidos atribuídos, aspirações e valores). Para o autor supracitado, as fases da carreira docente incluem a iniciação, a consolidação, a maturidade, a estagnação ou crise e a renovação, correspondendo a diferentes momentos de construção e reconfiguração da identidade profissional ao longo do percurso docente.

A primeira fase corresponde ao período de iniciação, em que o docente entra no campo profissional e se confronta com as exigências práticas da profissão. Este momento é caracterizado pela adaptação ao contexto institucional, à cultura escolar e à aprendizagem das rotinas e procedimentos pedagógicos (Dubar, 2000; Marcelo, 2009). Segue-se a fase de consolidação, na qual o professor desenvolve maior autonomia e começa a estabilizar a sua identidade profissional, consolidando conhecimentos e estratégias de ensino eficazes.

Na fase de maturidade, o professor encontra-se num estágio mais avançado de reflexão e aprofundamento da sua prática pedagógica. Há uma procura por inovação, uma maior capacidade de análise crítica e, frequentemente, o envolvimento em processos de supervisão, orientação ou formação de colegas. Contudo, este percurso pode ser

interrompido ou desafiado por uma fase de estagnação ou crise, que pode surgir devido ao desgaste profissional, à desmotivação ou à dificuldade em lidar com mudanças no sistema educativo (Huberman, 1995).

Finalmente, Dubar (2000) reconhece a possibilidade de uma fase de renovação, em que o docente, ao refletir sobre a sua trajetória, encontra novas formas de se reinventar profissionalmente, quer através da formação contínua, quer pela adoção de novos papéis dentro da escola, como a liderança pedagógica ou a supervisão.

Nesta tabela, é possível identificar diferentes etapas no percurso da carreira docente, que vão desde a inserção inicial na profissão até à fase de maturidade e, eventualmente, de renovação ou crise.

**Tabela 2**

*Fases da carreira docente, articulando Huberman (1995), Dubar (2000) e Marcelo (2009)*

Fase	Descrição	Autores
Iniciação	Entrada na carreira; adaptação ao contexto institucional e à cultura escolar; aprendizagem de rotinas e procedimentos pedagógicos; confronto com as exigências práticas da profissão.	Dubar (2000); Marcelo (2009)
Consolidação	Maior autonomia profissional; estabilização da identidade docente; consolidação de conhecimentos e estratégias de ensino eficazes.	Marcelo (2009)
Maturidade	Estágio avançado de reflexão e aprofundamento da prática; procura de inovação; maior capacidade de análise crítica; envolvimento em supervisão, orientação ou formação de colegas.	Marcelo (2009); Huberman (1995)
Estagnação / Crise	Possível interrupção ou desgaste; desmotivação; dificuldades em lidar com mudanças no sistema educativo; sentimento de desencanto ou questionamento profissional.	Huberman (1995)
Renovação	Reinvenção da identidade profissional; investimento em formação contínua; adoção de novos papéis na escola (liderança pedagógica, supervisão, inovação).	Dubar (2000)

Estas fases evidenciam que a carreira docente é um processo de permanente construção e reconstrução da identidade profissional, influenciado por fatores pessoais, sociais e institucionais. A compreensão destas etapas é fundamental para o desenvolvimento de políticas de apoio e formação contínua que respondam às necessidades reais dos professores ao longo do seu percurso profissional.

Neste contexto, o papel do supervisor pedagógico assume uma função estratégica e formativa, não se limitando à avaliação de desempenho, mas assumindo-se como agente facilitador do desenvolvimento profissional. Segundo Schön (2017), o supervisor deve promover espaços de reflexão, diálogo e análise crítica que permitam ao docente identificar desafios específicos e estratégias de superação em cada fase da sua carreira. Na fase inicial, por exemplo, a supervisão pode focar-se na orientação prática e no apoio

à adaptação ao contexto escolar; na fase de consolidação, deve promover a partilha de boas práticas e o reforço da identidade profissional; e nas fases de maturidade ou crise, atuar como mediador e impulsionador de renovação, fomentando a inovação pedagógica e a formação contínua.

A supervisão pedagógica torna-se uma prática intencionalmente formativa, colaborativa e transformadora, alinhada com as exigências contemporâneas da profissão docente e contribuindo para uma melhoria sustentável da qualidade educativa.

### **3.3. Carreira docente vs. Trajeto profissional individual**

As fases do desenvolvimento profissional não acontecem sempre assim com todos os docentes, não é uma regra e cada fase tem múltiplas facetas, mas, para falar sobre o desenvolvimento profissional dos docentes é necessário abordar de forma muito resumida, o termo *carreira docente*.

No séc. XX, a carreira docente constituía o percurso profissional desenvolvido pelos professores ao longo da sua vida ativa no sistema educativo. Este percurso era caracterizado por uma progressão que incluía diferentes etapas, funções e responsabilidades, refletindo o amadurecimento profissional e o desenvolvimento de competências pedagógicas, científicas e organizacionais, bem como o contributo para a melhoria da instituição educativa. Compreendia não apenas o exercício da docência em sala de aula, mas também atividades de formação contínua, investigação, supervisão pedagógica, coordenação de projetos educativos e o desempenho de cargos de gestão intermédia ou liderança pedagógica. Esta evolução estava frequentemente associada a critérios formais, como a avaliação de desempenho, o tempo de serviço e a realização de formações específicas ou a obtenção de graus académicos, sendo regulamentada por normativos legais e institucionais.

Autores como Huberman (1995) e Dubar (2000) evidenciam que a carreira docente é marcada por fases distintas, que vão desde a inserção profissional até à maturidade, podendo incluir momentos de desencanto ou de renovação. Esta perspetiva contempla não apenas a dimensão funcional da profissão, mas também o desenvolvimento identitário e vocacional do professor, tendo em conta os desafios, as mudanças e as conquistas experienciadas ao longo do tempo. Deste modo, a carreira docente não deve ser entendida como uma trajetória linear, mas como um processo dinâmico, complexo e multifacetado, no qual o professor se realiza pessoal e profissionalmente, ao mesmo tempo que contribui ativamente para o sucesso dos alunos e para a qualidade das instituições educativas.

Segundo o Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa (Porto Editora), a palavra “carreira” remonta ao latim *carraria* que está associada a correr ou caminho. A palavra está associada a um caminho que se percorre, simbolizando a ideia de tempo, onde cada etapa é um avanço, uma conquista ou um desenvolvimento progressivo, refletindo não apenas o movimento físico, mas também o progresso pessoal e profissional. Neste sentido, a carreira pode ser entendida como um processo contínuo de crescimento, em que as experiências acumuladas, as aprendizagens e as realizações se encadeiam para constituir o percurso singular de um indivíduo no seu contexto laboral e existencial. Essa perspectiva reforça a importância da construção consciente e planeada da carreira, valorizando o esforço, a resiliência e a adaptação às mudanças e desafios que surgem ao longo do caminho.

O termo “carreira” ainda aparece no nosso quotidiano agregando vários significados. Pode ser utilizado como referência à mobilidade ocupacional, ou seja, enquanto um caminho que é percorrido pelo profissional, ou à estabilidade ocupacional, referindo-se à carreira enquanto profissão, como a carreira militar. Em ambas as situações, o termo passa a ideia de um percurso que é planeado e sistematizado no tempo e no espaço, e que será seguido por alguém (Van Maanen, 1977, como citado em Peixoto, 2019).

Seguindo esta mesma linha de pensamento, Hall (1976, como citado em Peixoto, 2019, p.23) sugere que a “carreira é uma sequência de atitudes e comportamentos, associadas com experiências e atividade relacionadas ao trabalho, durante o período de vida de uma pessoa”. Este conceito implica que a carreira não se limita apenas ao exercício de uma profissão ou ao desempenho de funções específicas, mas envolve um conjunto integrado de escolhas, aprendizagens e adaptações que moldam o percurso profissional ao longo do tempo. Reconhece-se que a construção da carreira exige reflexão, planeamento e um compromisso ativo do indivíduo na gestão do seu percurso, valorizando o crescimento, a aquisição de competências e a busca por realização e satisfação profissional.

Nos dias de hoje, a carreira assume uma ideia de trajetória, ou seja, um acumular de variadas atividades e experiências que o indivíduo vai tendo e desempenhando ao longo da sua vida e que são da sua inteira responsabilidade. Esta ideia nega a existência de uma sequência pré-estabelecida ou de uma progressão ascendente na hierarquia de uma organização, já que não está subjacente a qualquer tipo de continuidade na atividade profissional.

O desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido a partir de diferentes perspectivas. Huberman (1995) recorre ao conceito de *carreira*, entendida como uma sucessão de fases relativamente estruturadas, defendendo que “a vida profissional dos professores é marcada por estádios que se sucedem de forma mais ou menos previsível” (p.47). Nesse sentido, o autor descreve um ciclo que vai da inserção até ao desinvestimento. Já Dubar (2000) problematiza esta visão linear e propõe o conceito de “trajetória profissional”, ao afirmar que “as trajetórias não são dadas de antemão, mas construídas ao longo do tempo pela articulação entre as biografias individuais e os sistemas de relações sociais” (p.16). Assim, enquanto a noção de carreira sugere um modelo normativo e sequencial, a de trajetória destaca o caráter dinâmico, múltiplo e socialmente construído da identidade profissional docente.

Assim, o termo “carreira” é definido como “a sequência de formação, educação, empregos e outros trabalhos não remunerados que marcam a vida de um indivíduo desde que entra para a escola até que se reforma” (Brown *et al.*, 2004, como citado em Gomes *et al.*, 2008, p.576). A partir de todas estas experiências, e em função dos interesses individuais e dos fatores contextuais, o indivíduo vai construindo a sua trajetória.

A partir do início séc. XXI, o termo carreira começou a ser substituído por trajeto individual profissional. Segundo Dubar (2000), a trajetória profissional individual é entendida como uma construção simultaneamente coletiva e pessoal, que articula duas dimensões interdependentes: a trajetória objetiva, que engloba as posições sociais e profissionais efetivamente ocupadas ao longo do tempo, e a trajetória subjetiva, constituída pelo discurso individual que relata as experiências, aspirações e interpretações pessoais acerca do percurso realizado. Dubar (2000) argumenta que essa trajetória não se reduz a um cronograma linear de carreira, mas resulta de transações identitárias complexas entre a “identidade para si”, a forma como o profissional se percebe e projeta, e a “identidade para os outros”, que corresponde ao reconhecimento social e institucional atribuído (p. 67).

Para além de Dubar (2000), que entende a trajetória profissional como uma construção dinâmica resultante da articulação entre a identidade para si e a identidade para o outro, também Nóvoa (2009) sublinha que “a profissionalidade docente constrói-se ao longo de uma trajetória de vida, em que se cruzam experiências pessoais, sociais e institucionais” (p.25), valorizando o caráter integrador entre vida pessoal e prática profissional. Garcia (2002), embora recorra sobretudo ao conceito de desenvolvimento profissional, reconhece igualmente que os percursos docentes assumem formas diversas

e não lineares, refletindo a natureza contínua e contextualizada da profissão. Em conjunto, estes contributos permitem compreender a docência como uma trajetória plural e complexa, que vai muito além de uma visão sequencial e normativa de carreira.

Esta perspetiva é fundamental, uma vez que o desenvolvimento profissional dos professores não depende apenas do cumprimento formal de etapas, como ingressos, promoções ou formação contínua, mas também da capacidade de negociar e ajustar a continuidade ou rutura entre a identidade herdada, construída a partir das suas experiências anteriores e do contexto sociocultural, e a identidade desejada, que emerge em função das exigências institucionais e das expectativas pessoais (Flores e Day, 2006). Assim, a identidade profissional dos docentes é um processo dinâmico, influenciado tanto pela história individual como pelas condições contextuais do sistema educativo, o que reforça a natureza contínua e multifacetada da trajetória profissional.

Além disso, a construção da carreira docente implica um processo reflexivo permanente, no qual o professor interpreta as suas vivências profissionais e as integra na construção da sua identidade, promovendo o seu desenvolvimento pessoal e pedagógico. Como referem Flores e Day (2006, p. 220), “a identidade profissional é simultaneamente um produto e um processo, continuamente reconstruído em interação com o contexto e as experiências”. Este processo implica escolhas e estratégias individuais que articulam aspetos pessoais, sociais e institucionais, consolidando a trajetória profissional como um percurso singular e complexo.

Deste modo, a trajetória profissional docente é mais do que uma sequência de acontecimentos; é um processo que reflete a interação entre as aspirações pessoais, o reconhecimento social e as condições institucionais, sendo central para o desenvolvimento da prática educativa e para a construção de uma identidade profissional sólida e adaptativa (Dubar, 2000). Até porque, segundo Day (2001), “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente” (p.15). Os autores Skaalvik e Skaalvik (2018) exploram as interações entre as condições de trabalho dos docentes e o seu bem-estar, referindo que questões como a exigência do trabalho, a pressão, as responsabilidades adicionais, o apoio da administração, os recursos materiais e as oportunidades de desenvolvimento profissional afetam a motivação, assim como o bem-estar geral dos docentes, incluindo tanto os aspetos físicos como mentais, sendo, portanto, um fator importantíssimo na saúde.

Com isto conseguimos verificar que o desenvolvimento profissional é influenciado por diversos fatores, sejam de ordem pessoal, relacionados com a dimensão individual dos professores, seja por variáveis da natureza organizacional, onde os contextos profissionais podem adotar práticas para incentivar o desenvolvimento profissional dos professores como forma destes melhorarem as competências e o desempenho.

## **Capítulo 2- Metodologia da investigação**

### **2.1. Introdução**

Neste capítulo, apresentamos a metodologia que nos propusemos a utilizar e que visa compreender qual é o papel do(s) líder(es) intermédio(s) no desenvolvimento profissional dos docentes, enquanto supervisor(es) pedagógico(s). De seguida, procuramos enquadrar o processo de pesquisa, definir os objetivos a atingir, identificar os participantes do estudo, apresentar as opções de recolha, tratamento e interpretação de dados.

### **2.2. Opção metodológica**

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa, uma vez que procura compreender e interpretar o papel dos líderes intermédios no desenvolvimento profissional dos docentes, enquanto supervisores pedagógicos. Este tipo de abordagem permite uma análise aprofundada dos significados, perceções e experiências dos participantes, valorizando o contexto em que as práticas de supervisão se desenvolvem, tal como defendido por Bogdan e Biklen (2013), que destacam a importância da compreensão situada e subjetiva dos fenómenos educativos. A investigação qualitativa não pretende quantificar fenómenos, mas antes explorar, de forma descritiva e interpretativa, as dinâmicas que caracterizam o fenómeno em estudo, possibilitando uma compreensão mais rica e contextualizada da realidade educativa.

Como a intenção deste estudo passa por compreender a perspetiva dos participantes relativamente às práticas de supervisão pedagógica, ao exercício da liderança intermédia e ao impacto destes processos no desenvolvimento profissional docente, de forma a dar resposta às questões de investigação formuladas, optou-se por uma abordagem qualitativa, centrada em procedimentos interpretativos de análise e interpretação de dados. A escolha desta abordagem permite obter uma compreensão

aprofundada das percepções e práticas dos líderes intermédios no exercício da supervisão pedagógica.

Dado que se pretende analisar de que modo estes profissionais contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes, torna-se essencial recorrer a uma metodologia que privilegie a subjetividade, a interação e o contexto. Assim, a abordagem qualitativa revela-se a mais adequada, pois permite explorar as múltiplas dimensões do fenómeno, captar significados e interpretar a realidade educativa a partir das perspetivas dos seus intervenientes. Hennink *et al.* (2020) afirmam que "a abordagem interpretativa foca-se na compreensão das percepções dos participantes e na construção de significados a partir das suas experiências" (p. 15), ou seja, a abordagem qualitativa permite explorar as múltiplas dimensões do fenómeno em estudo, captando significados e interpretando a realidade educativa a partir das perspetivas dos seus intervenientes.

A expressão "investigação qualitativa" engloba um conjunto diversificado de estratégias metodológicas que partilham determinadas características centrais, nomeadamente a ênfase na compreensão aprofundada de fenómenos sociais e educativos a partir da perspetiva dos participantes. Os dados recolhidos neste tipo de investigação são designados por qualitativos, caracterizando-se por serem ricos em descrições detalhadas, contextualizados e focados nos pormenores das experiências, comportamentos e percepções. Em contraste com a investigação quantitativa, que privilegia a mensuração e a generalização, a investigação qualitativa valoriza a interpretação, a subjetividade e a análise das múltiplas dimensões do fenómeno em estudo, permitindo construir significados complexos e situados no contexto em que ocorrem.

A investigação qualitativa constitui frequentemente a abordagem inicial para explorar fenómenos e esclarecer aspectos ainda desconhecidos relacionados com determinados comportamentos, eventos ou contextos de vida das pessoas. Este tipo de investigação é particularmente adequado para analisar experiências complexas e contextuais, uma vez que permite captar as percepções, significados e interpretações dos participantes no seu próprio ambiente. Ao privilegiar a riqueza descritiva e a compreensão aprofundada, a investigação qualitativa possibilita identificar padrões, compreender relações subtis e gerar conhecimento que não poderia ser obtido apenas através de medidas quantitativas. Dessa forma, torna-se uma ferramenta essencial para estudos que visam compreender processos humanos, educativos ou sociais de forma contextualizada e interpretativa.

Ser investigador qualitativo implica adotar uma abordagem de investigação centrada na compreensão profunda dos fenómenos sociais, culturais e humanos, valorizando a experiência subjetiva dos participantes e o contexto em que esta ocorre. Neste sentido, Lim (2024) reforça que a investigação qualitativa se distingue pela sua capacidade de captar a complexidade e a riqueza dos fenómenos sociais, ao privilegiar a compreensão aprofundada das experiências, significados e perspetivas humanas, explorando o *quê*, o *porquê*, o *quando*, o *onde*, o *quem* e o *como* desses fenómenos, sublinhando a importância de uma abordagem reflexiva, em que o investigador reconhece a influência da sua própria presença e perspetiva no processo investigativo.

Segundo Erickson (1986, como citado em Bogdan e Biklen, 2013), ser investigador qualitativo é preocuparmo-nos “com aquilo que se designa por perspetivas participantes” (p.50) e, ao apreender essas perspetivas, “a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (p.51). Neste sentido, a investigação qualitativa privilegia a interpretação dos significados e experiências tal como são vivenciados pelos participantes, permitindo compreender não apenas os comportamentos observáveis, mas também os contextos, motivações e relações subjacentes que os moldam.

Ao colocar os participantes no centro da análise, o investigador qualitativo consegue captar nuances, contradições e padrões emergentes que dificilmente seriam evidenciados por abordagens puramente quantitativas. Esta capacidade de apreender a complexidade das situações torna a investigação qualitativa especialmente adequada para estudar fenómenos educativos, sociais e culturais, nos quais a compreensão do ponto de vista dos atores envolvidos é essencial para uma análise aprofundada e contextualizada.

Sendo as fontes de informação autênticas, por se tratarem de dados primários, recolhidos diretamente junto dos participantes, a interpretação baseia-se nos acontecimentos quotidianos e nas experiências vividas pelos docentes e pelos líderes intermédios ao desempenhar as suas funções de supervisores pedagógicos. Para isso, é necessário que o investigador esteja “continuamente a questionar os sujeitos de investigação”, e a estabelecer “estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (p.51).

Neste estudo, em que o investigador é o principal instrumento de recolha de dados, não pretendemos representar um universo significativo, mas sim investigar um problema concreto, descobrindo o que há de mais essencial na situação em estudo, não podendo os dados ser generalizáveis. Esta investigação não tem por objetivo responder a questões

prévias ou testar hipóteses, mas sim compreender os comportamentos a partir da perspectiva dos participantes do estudo, sendo os dados recolhidos através de um contacto profundo com os indivíduos no seu contexto natural (Ludovico, 2007). Nestes estudos, o investigador preocupa-se mais com o processo do que com os resultados.

A investigação qualitativa tem-se afirmado como uma abordagem essencial para compreender fenómenos educativos em profundidade, valorizando a subjetividade, o contexto e a experiência dos participantes. Ao contrário dos métodos quantitativos, que procuram generalizações estatísticas, a investigação qualitativa privilegia a interpretação, a construção de significados e a compreensão holística das práticas sociais. Como referem Bogdan e Biklen (2013):

A investigação qualitativa é caracterizada por ser rica em descrição, centrada no processo e orientada para a compreensão. Os investigadores qualitativos tendem a estudar os fenómenos em seus ambientes naturais, tentando fazer sentido ou interpretar os significados que as pessoas atribuem a eles. Trata-se de uma abordagem que reconhece a complexidade da realidade social e a importância de captar as vozes dos sujeitos envolvidos. (p.49)

A investigação qualitativa é, portanto, especialmente relevante em áreas como a supervisão pedagógica, a formação docente e a gestão escolar, onde os processos são influenciados por múltiplas dimensões: emocionais, culturais, políticas e institucionais, que não podem ser reduzidas a números. Ao dar voz aos participantes e ao valorizar a experiência vivida, esta metodologia contribui para a produção de conhecimento mais sensível, porque valoriza as experiências e emoções dos participantes; ético, por respeitar a dignidade e o contexto dos envolvidos; e transformador, ao promover reflexão crítica e mudança social, tal como defendido por Denzin e Lincoln (2005), que sublinham o papel da investigação na promoção da justiça social, da escuta ativa e da mudança crítica.

Nesta linha de pensamento, Marin (2018) argumenta que a gestão educacional deve ser compreendida como um campo complexo, que envolve múltiplas dimensões, incluindo políticas públicas, práticas pedagógicas e relações interpessoais. Segundo a autora, a investigação qualitativa é essencial para captar essa complexidade, pois permite

explorar as experiências e percepções dos envolvidos, proporcionando uma compreensão mais rica e contextualizada dos fenômenos educacionais.

Quanto à natureza da investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (2013, pp. 47-51) apresentam cinco características, que são:

- O ambiente natural é a fonte direta dos dados, e o investigador é o instrumento principal que deve ter em conta o contexto, uma vez que o comportamento humano é altamente influenciado por este;

- É descritiva porque os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens, e incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais;

- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou pelos produtos;

- Os investigadores qualitativos analisam os seus dados de forma indutiva, isto porque não se destinam a confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, antes pelo contrário, as abstrações vão sendo construídas à medida que os dados recolhidos se vão agrupando;

- O significado assume uma importância vital na abordagem qualitativa, isto porque os investigadores, ao apreenderem as perspetivas dos participantes, estão interessados na dinâmica interna das situações, o que não acontece através da observação exterior.

Em síntese, a investigação qualitativa revela-se uma abordagem metodológica profundamente adequada à compreensão dos fenômenos educativos, ao privilegiar a interpretação, a subjetividade e o contexto. A sua natureza flexível e centrada nos significados atribuídos pelos sujeitos permite explorar realidades complexas e dinâmicas, especialmente em ambientes escolares, onde múltiplos fatores interagem de forma interdependente.

Ao valorizar a experiência vivida pelos participantes, esta abordagem possibilita captar perspetivas diversificadas, identificar padrões emergentes e compreender nuances que dificilmente seriam evidenciadas por métodos quantitativos. Além disso, ao promover a construção coletiva de saberes e a análise crítica das práticas pedagógicas, a investigação qualitativa contribui para a melhoria da compreensão das interações educativas, do desenvolvimento profissional docente e do papel dos líderes intermédios na dinamização e supervisão das práticas de ensino. Por fim, esta abordagem oferece uma base sólida para gerar conhecimento contextualizado, reflexivo e aplicável à tomada de

decisões no campo educativo, reforçando a ligação entre investigação, prática pedagógica e desenvolvimento organizacional.

Este estudo apresenta-se também como exploratório, dado que se pretende compreender de forma inicial e abrangente um fenómeno pouco estudado ou complexo, sem a formulação prévia de hipóteses rígidas. As investigações exploratórias são particularmente úteis quando a literatura existente é escassa ou dispersa, permitindo ao investigador identificar padrões, tendências e variáveis relevantes que poderão fundamentar investigações futuras mais estruturadas (Gil, 2008; Yin, 2014). Este tipo de investigação caracteriza-se por uma maior flexibilidade metodológica, permitindo adaptar os instrumentos de recolha de dados à realidade observada, explorar nuances das respostas dos participantes e compreender o fenómeno em profundidade (Bogdan e Biklen, 2013).

Além disso, a abordagem exploratória contribui para a inovação metodológica, uma vez que permite ajustar o desenho do estudo à evolução do contexto e às informações emergentes (Creswell, 2014). Esta característica é particularmente relevante em estudos em contextos educativos ou sociais, onde os fenómenos podem ser multifacetados e influenciados por múltiplas variáveis culturais, institucionais e individuais. A investigação qualitativa e exploratória fornece dados ricos, descritivos e contextuais, promovendo uma base sólida para a análise, interpretação e avanço do conhecimento científico de forma consistente e fundamentada.

Em síntese, a opção por uma investigação qualitativa e exploratória revela-se adequada para o presente estudo, na medida em que permite compreender de forma aprofundada as perceções, experiências e práticas dos participantes, valorizando a sua linguagem, contexto e significados atribuídos aos fenómenos observados. A conjugação da dimensão qualitativa com a exploração inicial do fenómeno garante que a recolha e análise de dados se realizem de forma rigorosa, contextualizada e fundamentada, contribuindo para a credibilidade, validade e relevância científica do estudo.

### **2.3. Problema de investigação**

O presente estudo centra-se na compreensão do papel dos líderes intermédios no desenvolvimento profissional dos docentes, enquanto supervisores pedagógicos. Assim, o problema de investigação deste estudo é: qual o papel da(s) liderança(s) intermédia(s) no desenvolvimento profissional dos docentes, enquanto supervisor(es) pedagógico(s)?

Quando começamos a refletir sobre esta questão, surgiram-nos outras questões secundárias, que são:

- Qual o conceito de liderança? O líder intermédio e quais as suas funções? Que competências deve um líder possuir? Qual o conceito de supervisão pedagógica? O que é um supervisor e qual o seu papel? O que é o desenvolvimento profissional dos docentes? Qual o desafio da supervisão no desenvolvimento profissional?

Apesar da supervisão pedagógica se assumir como um processo fundamental para a melhoria das práticas educativas e para a promoção de uma cultura de colaboração e reflexão nas escolas, persistem dúvidas quanto à forma como os líderes intermédios, designadamente coordenadores de departamento, exercem essa função. A complexidade das suas responsabilidades, que se situam entre a gestão administrativa e a liderança pedagógica, coloca desafios à sua atuação enquanto agentes promotores do desenvolvimento profissional docente. A investigação procura identificar de que modo estes líderes contribuem, através das suas práticas de supervisão, para o crescimento profissional dos professores e para a melhoria contínua do ensino.

Nesta linha de pensamento, Cleland (2017) afirma que a investigação qualitativa é essencial na educação, pois aborda questões do tipo "como" e "porquê", permitindo uma compreensão mais profunda das experiências, fenómenos e contextos educacionais. Assim, a autora destaca que esta abordagem é particularmente adequada para explorar as complexidades dos ambientes educativos, captando as múltiplas dimensões dos processos pedagógicos de forma contextualizada e interpretativa.

Face ao exposto, a escolha desta temática para a presente investigação surge da curiosidade e do interesse em compreender de que forma os coordenadores, enquanto líderes intermédios e supervisores pedagógicos, podem potenciar o desenvolvimento profissional dos docentes e qual o seu papel nesse processo. Neste sentido, e de acordo com Sousa (2009), a investigação constitui um processo sistemático de pesquisa que compreende a recolha, análise, interpretação e comunicação de informação, visando responder de forma rigorosa e fundamentada a uma questão previamente formulada.

#### **2.4. Objetivos do estudo**

Na investigação qualitativa, os objetivos centram-se na compreensão aprofundada dos fenómenos sociais a partir das perspetivas dos participantes, procurando captar os significados e interpretações que atribuem às suas experiências. Creswell (2014) destaca que este tipo de investigação visa interpretar contextos e vivências, privilegiando a análise detalhada e contextualizada, afirmando que “a investigação qualitativa é um meio de explorar e compreender o significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano” (p. 4).

Nesta linha de pensamento, Denzin e Lincoln (2005) reforçam que o objetivo é explorar e descrever fenômenos complexos, considerando múltiplas perspectivas e dimensões do contexto social. Bogdan e Biklen (2013) acrescentam ainda que a investigação qualitativa permite compreender a experiência vivida dos sujeitos, revelando padrões, significados e processos emergentes.

Flick (2005) sublinha que a exploração profunda e contextualizada dos dados contribui para interpretações rigorosas e fundamentadas. Assim, os objetivos deste estudo alinham-se com a lógica interpretativa, procurando gerar conhecimento que reflita a complexidade e a riqueza das experiências dos intervenientes.

É importante ter em atenção quais são os objetivos desta investigação, que são os seguintes:

- Compreender o que é ser líder e a sua função;
- Identificar a importância das lideranças intermédias;
- Reconhecer a ligação do líder ao supervisor pedagógico;
- Perceber qual é o papel da supervisão em contexto escolar;
- Identificar o impacto do líder no desenvolvimento profissional.

## **2.5. Participantes no estudo**

Esta investigação decorreu em estabelecimentos escolares de ensino privado e cooperativo, com o estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Estas instituições abrangem valências de creche, educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, constituindo um contexto representativo e adequado à compreensão aprofundada da temática em investigação.

Participaram neste estudo cinquenta e oito educadores de infância e professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico, através de inquéritos aplicados em três estabelecimentos de ensino da zona centro do país, dos quais obtivemos trinta e cinco respostas, e sete coordenadores pedagógicos de cinco escolas, igualmente situadas na zona centro do país, através de entrevistas semiestruturadas. O número de docentes dos três estabelecimentos foi fornecido pela direção dos estabelecimentos, na sequência de uma solicitação formal realizada por correio eletrónico, garantindo a fiabilidade e atualidade da informação utilizada para a definição do universo de participantes.

O estudo foi composto por docentes e coordenadores, selecionados intencionalmente por serem os profissionais diretamente envolvidos nos processos de coordenação e gestão educativa do contexto analisado. A escolha dos participantes incidiu sobre profissionais pertencentes a escolas da zona centro do país, e esta opção deveu-se

sobretudo a razões de proximidade geográfica e facilidade de acesso, fatores que, segundo Quivy e Campenhoudt (2013), são legítimos em amostras intencionais quando permitem garantir a exequibilidade da investigação, sem comprometer a pertinência dos dados. Importa sublinhar que, em estudos qualitativos, a amostra não tem de ser representativa do universo, mas sim adequada e suficiente para possibilitar uma compreensão aprofundada das perceções e experiências dos participantes (Creswell, 2014; Flick, 2005).

Para os coordenadores, exigiu-se um mínimo de dois anos de exercício em funções de coordenação, garantindo que possuíssem experiência suficiente para refletir sobre os processos de liderança e gestão. Além destes critérios, a disponibilidade e a vontade de participar voluntariamente no estudo foram determinantes, permitindo que os dados fossem recolhidos de forma ética e responsável.

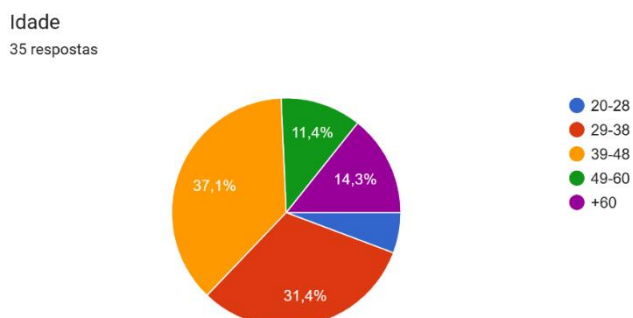
A fundamentação da escolha dos participantes encontra-se diretamente relacionada com os objetivos do estudo e com o paradigma interpretativo adotado. Segundo Creswell (2014) e Bogdan e Biklen (2013), a investigação qualitativa privilegia a seleção intencional de participantes que possam fornecer perceções e experiências ricas, permitindo compreender os significados que atribuem ao fenómeno em análise. O estudo foi estruturado de forma a refletir diferentes perfis profissionais, idades e níveis de experiência, promovendo uma diversidade de perspetivas que enriquece a interpretação dos dados e contribui para a credibilidade das conclusões.

Adicionalmente, a definição clara dos participantes e dos critérios de seleção possibilita a coerência metodológica e fortalece a validade do estudo. A articulação entre os critérios de inclusão e os objetivos de investigação assegura que os participantes escolhidos são efetivamente os mais indicados para responder às questões de investigação, permitindo recolher dados densos e contextualizados, em consonância com as orientações de Flick (2005) sobre credibilidade e rigor na investigação qualitativa. Esta abordagem, combinada com a utilização de múltiplos instrumentos de recolha de dados, como os questionários, as entrevistas semiestruturadas e a análise documental, contribui para a triangulação metodológica, reforçando a confiabilidade e consistência dos resultados obtidos.

Seguidamente, é apresentada uma síntese referente à caracterização sociodemográfica dos participantes do inquérito:

## Figura 1

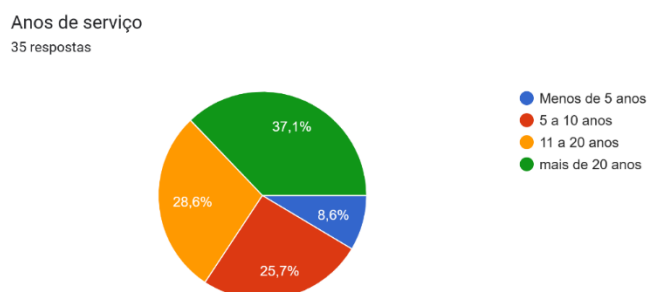
### *Idade dos inquiridos*



Relativamente à variável idade, os dados recolhidos evidenciam uma distribuição equilibrada entre diferentes faixas etárias, com predominância dos participantes entre os 29 e os 48 anos. A faixa dos 39–48 anos representa 37,1% dos respondentes (13 participantes), seguida da faixa dos 29–38 anos com 31,4% (11 participantes), o que indica uma maioria de profissionais em fase de consolidação ou maturidade profissional. Os participantes com mais de 60 anos representam 14,3% (5 participantes), revelando uma presença significativa de docentes em fase mais avançada do percurso profissional, eventualmente com maior experiência acumulada e envolvimento em funções de maior responsabilidade. Já os docentes entre 49-60 anos representam 11,4% (4 participantes), enquanto os mais jovens, de 20-28 anos, correspondem apenas a 5,8% (2 participantes), o que sugere uma menor expressão de profissionais em início de carreira neste contexto. Esta distribuição permite uma leitura diversificada das perceções dos participantes, cruzando diferentes momentos do percurso profissional (anos de serviço) e contribuindo para uma análise mais rica e contextualizada das práticas educativas e dos processos de supervisão e liderança:

## Figura 2

### *Anos de serviço dos inquiridos*



Relativamente à variável “anos de serviço”, observa-se uma predominância de participantes com experiência profissional significativa. A maioria dos respondentes

(37,1%, correspondente a 13 participantes) possui mais de 20 anos de serviço, o que revela um perfil profissional consolidado. A faixa dos 11 a 20 anos representa 28,6% da amostra (10 participantes), seguida da faixa dos 5 a 10 anos com 25,7% (9 participantes), evidenciando uma presença expressiva de docentes em fase de consolidação profissional. Os participantes com menos de 5 anos de serviço correspondem apenas a 8,6% (3 participantes), o que indica uma menor representação de profissionais em início de carreira neste contexto. Esta distribuição revela a diversidade de trajetórias profissionais entre os participantes, permitindo explorar como diferentes níveis de experiência influenciam as percepções sobre os processos de supervisão, liderança e desenvolvimento profissional nas instituições em estudo.

A articulação entre as variáveis, idade e anos de serviço, revela uma correspondência expectável entre o percurso etário e a experiência profissional dos participantes. A maioria dos docentes situa-se entre os 29 e os 48 anos e apresenta entre 11 e mais de 20 anos de serviço, o que reforça a ideia de um grupo profissional em fase de consolidação ou maturidade, com vivência acumulada nos contextos educativos.

Por outro lado, os participantes com menos de 5 anos de serviço coincidem maioritariamente com as faixas etárias mais jovens, enquanto os docentes com mais de 60 anos apresentam, como seria previsível, mais de duas décadas de experiência. Esta convergência entre idade e tempo de serviço permite compreender melhor os posicionamentos dos participantes face às práticas de supervisão pedagógica e liderança intermédia, uma vez que diferentes fases do percurso profissional tendem a influenciar as percepções, expectativas e níveis de envolvimento nos processos de desenvolvimento profissional.

Em relação aos entrevistados, a Tabela 3, apresentada abaixo, contém os códigos atribuídos a cada entrevistada, bem como informações sobre a idade, o tempo de serviço e os anos de experiência em funções de coordenação. Esta tabela permite organizar de forma sistemática os dados sociodemográficos das participantes:

**Tabela 3**

*Categorização do entrevistado*

<b>Código do entrevistado</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de serviço</b>	<b>Anos em funções de coordenação</b>
E1	31	10	2
E2	43	20	4
E3	50	20	11
E4	67	45	38
E5	44	20	8

E6	30	3	2
E7	57	34	23

A análise da tabela revela um grupo de entrevistados com características bastante diversificadas no que diz respeito à idade, ao tempo de serviço e à experiência em funções de coordenação. As idades variam entre os 30 e os 67 anos, evidenciando a presença de diferentes gerações dentro do conjunto analisado. De forma similar, o tempo de serviço apresenta grande amplitude, oscilando entre 3 e 45 anos, o que demonstra percursos profissionais muito distintos entre os entrevistados. No que se refere aos anos em funções de coordenação, observa-se igualmente uma grande variação: de apenas 2 anos até 38 anos de experiência. Esta diversidade permite identificar perfis de liderança bastante diferenciados, incluindo coordenadores em início de percurso, como E1 e E6, ambos com 2 anos de experiência, bem como profissionais altamente experientes, entre os quais se destacam E4, com 38 anos de coordenação, e E7, com 23 anos.

A relação entre idade e tempo de serviço revela uma tendência natural: os entrevistados mais velhos possuem, regra geral, maior tempo de serviço. Contudo, verifica-se que um maior tempo de serviço nem sempre corresponde a maior experiência em funções de coordenação. Por exemplo, entre os profissionais com 20 anos de serviço (E3 e E5), os anos em funções de coordenação variam significativamente, de 8 a 11 anos.

De modo geral, o grupo de participantes apresenta uma composição equilibrada entre profissionais com carreiras longas e estáveis e outros em fases mais iniciais do percurso profissional. Esta heterogeneidade enriquece a análise, pois permite recolher perceções diversificadas sobre práticas de liderança e gestão, associadas a diferentes níveis de maturidade profissional e estilos de coordenação.

## **2.6. Instrumentos de recolha de dados**

Os instrumentos de recolha de dados constituem componentes essenciais no âmbito da investigação qualitativa, na medida em que possibilitam o acesso às perceções, experiências e significados atribuídos pelos participantes ao fenómeno em análise. A sua seleção deve estar intrinsecamente articulada com os objetivos da investigação e com os pressupostos epistemológicos que sustentam o paradigma interpretativo. Entre os instrumentos mais frequentemente utilizados destacam-se as entrevistas semiestruturadas, os questionários de resposta aberta, a observação participante e a análise documental, os quais permitem uma compreensão aprofundada e contextualizada da realidade educativa (Lüdke e André, 2007).

A seleção dos instrumentos de recolha de dados foi guiada por critérios coerentes com os objetivos da investigação e com o paradigma interpretativo que enquadra o estudo. Segundo Creswell (2014), a escolha dos instrumentos deve refletir a natureza do fenómeno a investigar e o tipo de compreensão que se pretende alcançar, privilegiando técnicas que permitam aceder às perspetivas dos participantes.

Em primeiro lugar, considerou-se a adequação aos objetivos da investigação, procurando instrumentos capazes de recolher informação pertinente e aprofundada. Os questionários permitiram captar uma visão geral das representações dos docentes e abranger um número alargado de participantes, o que, como defende Quivy e Campenhoudt (2019), é útil para identificar tendências e padrões de perceção, ainda que não permita a generalização dos resultados. As entrevistas semiestruturadas, por sua vez, possibilitaram um aprofundamento das experiências dos coordenadores, em linha com Bogdan e Biklen (2013), que destacam a entrevista qualitativa como um meio privilegiado para aceder às significações atribuídas pelos sujeitos. A análise documental permitiu completar e contextualizar estes dados, respondendo ao que Bowen (2009) identifica como a função de corroboração e contextualização dos documentos em triangulação com outros instrumentos.

A coerência com o paradigma interpretativo constituiu outro critério fundamental. O paradigma interpretativo valoriza a compreensão subjetiva dos significados e das racionalidades dos participantes (Schwandt, 2000), o que justificou o recurso a instrumentos sensíveis ao discurso, à experiência vivida e às interpretações dos coordenadores e docentes. As entrevistas semiestruturadas revelaram-se particularmente adequadas, dado que permitem explorar narrativas pessoais, mantendo simultaneamente flexibilidade e orientação (Kvale, 2007).

Os questionários foram construídos com perguntas que favorecem a opinião individual, compatível com a lógica interpretativa. A análise documental permitiu interpretar textos institucionais à luz das perspetivas recolhidas, de acordo com a visão de Yin (2014), para quem os documentos constituem fontes importantes na compreensão de contextos organizacionais.

A necessidade de profundidade e riqueza dos dados justificou o recurso a entrevistas, que fornecem descrições densas e contextualizadas. Os questionários, embora mais estruturados, garantiram a diversidade de perspetivas de um universo mais vasto de docentes. A análise documental, seguindo Bardin (2016), permitiu extrair informação

sistemática a partir de regulamentos, orientações e registos institucionais, reforçando a consistência e robustez do estudo.

Outro critério relevante foi a flexibilidade dos instrumentos, característica essencial em investigação qualitativa (Flick, 2005). As entrevistas semiestruturadas permitiram adaptar o guião às respostas das participantes, possibilitando explorar elementos emergentes. Os questionários asseguraram que os docentes respondessem de forma autónoma e em contexto confortável, enquanto a análise documental foi realizada de forma interativa, permitindo ajustar leituras e interpretações à medida que novos dados surgiam.

A adequação às características dos participantes também foi decisiva. O questionário mostrou-se apropriado ao número de docentes, permitindo recolher dados de forma expedita. As entrevistas, dirigidas apenas aos coordenadores, favoreceram a profundidade e a confiança necessária para abordar temas relacionados com práticas de liderança e gestão. A análise documental evitou sobrecarga sobre os participantes, permitindo aceder a informação formal já existente.

Por fim, a garantia de rigor, credibilidade e triangulação orientou a utilização combinada dos três instrumentos. Tal como referem Lüdke e André (2007):

Os instrumentos de recolha de dados na investigação qualitativa devem ser suficientemente flexíveis para captar a riqueza e a complexidade dos significados atribuídos pelos participantes às suas acções e interacções, permitindo ao investigador mergulhar no universo simbólico dos intervenientes e construir interpretações fundamentadas (p.41).

Assim, a aplicação rigorosa e reflexiva destes instrumentos revela-se determinante para assegurar a validade, a profundidade e a relevância dos dados obtidos. Esta combinação metodológica reforça a validade do estudo, uma vez que a convergência de dados provenientes de diferentes instrumentos aumenta a credibilidade das interpretações (Denzin e Lincoln, 2005) e reduz o risco de enviesamento associado ao uso isolado de cada técnica (Maxwell, 2013).

Num estudo qualitativo, os instrumentos de recolha de dados são selecionados com o objetivo de captar a complexidade, a profundidade e os significados associados às experiências dos participantes. Como instrumentos de recolha de dados, foram utilizados os inquéritos por questionário, que facilitaram o acesso às perceções, experiências e

perspetivas individuais dos docentes, as entrevistas semiestruturadas, que proporcionaram acesso às perspetivas subjetivas e às vivências pessoais de cada coordenadora, e a análise documental, que permitiu aceder a informações e evidências escritas, constituindo uma fonte essencial para compreender o contexto, as normas e as práticas institucionais.

Segundo Bowen (2009), este tipo de análise contribui para corroborar dados obtidos por outros instrumentos, reforçando a validade e a consistência das interpretações. Além disso, a análise documental possibilita um acesso sistemático a registos formais, orientações e relatórios, oferecendo uma perspetiva complementar à recolha de dados por entrevistas e questionários, como salientam Yin (2014) e Flick (2005). Estes instrumentos servem de suporte para responder às questões levantadas no início do estudo. A escolha destes instrumentos está alinhada com os objetivos da investigação e são suficientemente sensíveis para captar a riqueza dos dados em estudo.

Segundo Bogdan e Biklen (2013), os dados das investigações são os “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são elementos que formam a base da análise” (p.149), e “são considerados as provas e as pistas” que protegem e fundamentam a escrita do investigador. Por outro lado, “os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar” (p.149).

A recolha de dados, para Quivy e Campenhoudt (2019), consiste em juntar ou reunir as informações concretas junto das pessoas ou das unidades de observação que estão incluídas na amostra. Segundo estes autores, “não basta conceber um bom instrumento, é preciso ainda pô-lo em prática de forma a obter uma proporção de respostas suficiente para que a análise seja válida” (p.251). Assim, é de salientar a importância da escolha dos instrumentos de recolha dos dados, na medida em que estas devem “inscrever-se no conjunto dos objetivos e do dispositivo metodológico da investigação” (p.252).

Esta perspetiva destaca, de forma pertinente, a importância de uma articulação coerente entre os instrumentos de recolha de dados e os objetivos da investigação. Numa abordagem qualitativa, a seleção destes instrumentos não pode ser feita de forma aleatória ou meramente técnica, devendo antes refletir uma opção metodológica fundamentada e alinhada com o quadro teórico e os propósitos do estudo, sublinhando-se que a validade e a relevância dos dados recolhidos dependem diretamente da sua adequação ao fenómeno em análise, bem como da capacidade do investigador para captar as dimensões

significativas da realidade estudada. Tal como afirmam os autores supracitados, “a escolha dos instrumentos de recolha de dados deve ser coerente com os objetivos da investigação e com o enquadramento metodológico adotado, de modo a garantir a validade e a profundidade da informação recolhida” (p.206).

Assim, a coerência metodológica é essencial para garantir a profundidade e a credibilidade da análise, na medida em que assegura que todos os elementos do processo investigativo, desde a formulação dos objetivos até à escolha dos instrumentos e à interpretação dos dados, estejam alinhados de forma lógica e fundamentada. Esta articulação cuidadosa permite que os resultados obtidos sejam não apenas consistentes com o quadro teórico e metodológico adotado, mas também representativos da complexidade do fenómeno estudado. Deste modo, a investigação qualitativa contribui para a construção de um conhecimento significativo, rigoroso e com potencial de aplicação prática e teórica e, para o efeito, utilizamos inquéritos por questionário, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos necessários à compreensão da problemática em estudo.

#### **2.6.1. Inquéritos por questionário**

Os inquéritos por questionário constituem um instrumento clássico de recolha de dados, amplamente utilizado na investigação científica, permitindo obter informação estruturada junto de um número significativo de participantes. Esta técnica é particularmente eficaz quando se pretende recolher opiniões, atitudes ou perceções sobre um determinado fenómeno, sendo valorizada pela sua economia de recursos, facilidade de aplicação e potencial de análise estatística. Estes inquéritos, quando aplicados em investigações qualitativas, configuram-se como instrumentos metodológicos válidos para a recolha de dados subjetivos, especialmente quando elaborados com perguntas abertas que permitem a expressão livre dos participantes.

De acordo com Coutinho (2018), o questionário constitui um dos instrumentos mais utilizados na investigação em educação, pela sua capacidade de recolher de forma sistemática um conjunto diversificado de informações, permitindo ao investigador aceder às perceções e experiências dos participantes e, desse modo, compreender fenómenos educativos complexos a partir das perspetivas de quem os vivencia.

Como referem Cohen *et al.* (2007),

Os questionários são instrumentos de investigação particularmente úteis para recolher dados sobre atitudes, crenças, comportamentos e

características demográficas de grandes populações. A sua eficácia depende da clareza das questões, da pertinência dos itens e da capacidade de captar respostas significativas e fiáveis, respeitando sempre os princípios éticos da investigação. (p.317)

Assim, a construção e aplicação de um questionário exige rigor metodológico, sensibilidade ética e adequação ao contexto investigativo, uma vez que este instrumento não se limita à formulação de perguntas, mas implica decisões fundamentais sobre o tipo de dados a recolher, a forma como serão interpretados e o impacto que poderão ter sobre os participantes. O rigor metodológico manifesta-se, assim, na clareza e pertinência dos itens, na estrutura lógica do questionário, na definição da amostra e na escolha do modo de aplicação, presencial, digital ou postal, garantindo a fiabilidade e validade dos dados obtidos.

Autores como Creswell (2014) destacam que a construção cuidadosa dos instrumentos é essencial para aceder às perspetivas dos participantes de forma consistente e significativa. Já Flick (2005) salienta que a coerência interna e a adequação dos métodos contribuem para a robustez interpretativa. A clareza e pertinência dos itens, bem como a definição apropriada da amostra, são ainda enfatizadas por Bogdan e Biklen (2013), que apontam a necessidade de instrumentos bem estruturados para garantir fiabilidade nas respostas. Por fim, a escolha do modo de aplicação do questionário deve ser adequada ao contexto e ao perfil dos participantes, garantindo que os dados recolhidos sejam válidos, representativos e interpretáveis à luz das perspetivas estudadas (Quivy e Campenhoudt, 2013; Yin, 2014).

A sensibilidade ética, por sua vez, exige que o investigador respeite os princípios de confidencialidade, anonimato e consentimento informado, assegurando que os participantes compreendem os objetivos do estudo e que a sua participação é voluntária e livre de qualquer constrangimento. Finalmente, a adequação ao contexto investigativo implica que o questionário seja construído com base numa compreensão profunda do fenómeno em estudo, respeitando as especificidades culturais, institucionais e linguísticas do público-alvo, de modo a garantir que as respostas recolhidas são significativas e contextualizadas.

Estes três pilares: metodológico, ético e contextual, são indispensáveis para que o questionário se afirme como um instrumento válido e eficaz na investigação científica. A

importância destes pilares é amplamente reconhecida na literatura. Autores como Quivy e Campenhoudt (2013) enfatizam a necessidade de rigor metodológico; Bogdan e Biklen (2013) sublinham a centralidade dos princípios éticos para garantir credibilidade; e Yin (2014) e Bardin (2016) destacam que a adequação ao contexto é indispensável para que os instrumentos produzam dados válidos e significativos.

Na construção do questionário, optou-se pela utilização da escala de *Likert*, por se tratar de uma técnica amplamente reconhecida na investigação científica para medir percepções, atitudes e opiniões. Esta escala permite captar o grau de concordância ou discordância dos participantes relativamente a determinadas afirmações, oferecendo uma estrutura simples, intuitiva e de fácil aplicação. A sua utilização possibilita ainda a obtenção de dados quantitativos comparáveis, assegurando maior rigor nas análises estatísticas e permitindo identificar tendências e padrões relevantes no conjunto das respostas.

A relevância desta técnica mantém-se evidente, sendo amplamente reconhecida como uma das ferramentas mais utilizadas em pesquisas de opinião e nas ciências sociais, justamente por permitir converter percepções subjetivas em dados quantitativos comparáveis. Meireles (2024), por exemplo, destaca que a sua validade reside na capacidade de captar nuances de opinião, indo além da simples dicotomia “sim/não”. Em termos operacionais, a escala é geralmente composta por cinco pontos, variando entre extremos como “discordo totalmente” e “concordo totalmente”. Esta natureza ordinal facilita o tratamento estatístico dos dados e possibilita identificar padrões de resposta, constituindo-se como um recurso metodológico robusto para estudos que envolvem percepções, atitudes e comportamentos (Castro Caldas e Rosa, 2020).

Escalas construídas, como a de *Likert*, são essenciais para garantir fiabilidade e validade na medição de atitudes e percepções. Este tipo de escala favorece análises estatísticas rigorosas, permitindo identificar padrões de resposta e assegurar coerência nas medições (Freire *et al.*, 2020). Cunha (2007) acrescenta que a simplicidade e clareza da escala aumentam a qualidade dos dados recolhidos, reduzindo ambiguidades e promovendo uma maior taxa de resposta.

Deste modo, no presente estudo optou-se pela utilização da escala de *Likert* em cinco níveis, variando entre os extremos “discordo totalmente” e “concordo totalmente”. Esta configuração, amplamente reconhecida na literatura metodológica, assegura simultaneamente simplicidade na resposta e robustez na análise estatística, permitindo captar nuances nas percepções dos participantes sem comprometer a clareza dos dados. A

escolha por cinco pontos revela-se adequada para equilibrar a sensibilidade da medição com a facilidade de interpretação, garantindo a fiabilidade e a validade necessárias à investigação em contextos educacionais.

Embora tradicionalmente associados a abordagens quantitativas, a aplicação de questionários na pesquisa qualitativa visa compreender significados, interpretações e experiências, mais do que medir ou generalizar comportamentos. Algumas das principais vantagens de um questionário é que nem sempre é necessária a presença do investigador para que o respondente responda às questões. Além disso, o questionário consegue atingir várias pessoas ao mesmo tempo. Autores como Flick (2005), Bogdan e Biklen (2013) e Denzin e Lincoln (2005) sublinham que o questionário é, antes de mais, um instrumento de recolha de dados cuja natureza depende da forma como é construído e interpretado. Assim, quando integra questões orientadas para a exploração de significados, perceções e experiências, o questionário pode tornar-se um recurso valioso em investigações qualitativas, permitindo aceder a discursos individuais e captar nuances interpretativas, mantendo a coerência com os princípios do paradigma interpretativo.

Segundo Ghiglione e Matalon (2001), o questionário constitui um instrumento padronizado composto por um conjunto de perguntas escritas, organizadas de forma sistemática, permitindo recolher informações junto de um grupo definido de participantes.

Quando a amostra não é representativa, como ocorre frequentemente em investigações exploratórias ou qualitativas, os dados recolhidos cumprem um papel diferente, mas igualmente relevante. Nesse caso, permitem descrever tendências, perceções, atitudes e experiências dentro do grupo estudado, oferecendo informações detalhadas e contextualizadas que ajudam a compreender a complexidade do fenómeno investigado. Embora não possibilitem inferências estatísticas generalizáveis, estes dados são fundamentais para identificar padrões, gerar hipóteses, orientar análises mais profundas e fundamentar interpretações sobre a realidade específica dos participantes, contribuindo assim para a riqueza e validade do estudo. A investigação qualitativa não tem como objetivo produzir generalizações estatísticas, mas compreender em profundidade os significados e perceções dos participantes em relação à questão da supervisão pedagógica e do papel da liderança intermédia.

Na investigação qualitativa, a generalização não assume carácter estatístico, mas analítico, procurando expandir proposições teóricas a partir dos casos estudados. Como esclarece Yin (2014), o objetivo é oferecer lições transferíveis para contextos

semelhantes, valorizando padrões, significados e implicações teóricas que emergem das especificidades dos fenómenos educativos.

Segundo Hill (2014), como citado em Batista *et al.* (2021), é possível o investigador construir um questionário que se enquadre num dos três tipos distintos, consoante o tipo de questão e resposta que estabelece. Estes três tipos de questionário são: a) questionário só com perguntas abertas, que se torna útil quando é utilizado de forma conjunta com as entrevistas, onde importa ponderar fatores como o tempo ou o custo de aplicação, é adequado a investigações cuja literatura existente relacionada é parcial ou insuficiente, já que permite estudos preliminares para ir ao encontro de variáveis mais importantes e permite obter informação qualitativa em vez de quantitativa; b) questionário só com perguntas fechadas, que se torna útil quando a natureza das variáveis mais relevantes é conhecida, é adequado quando o investigador pretende criar uma “variável latente” e permite obter informação quantitativa; o último, é o c) questionário misto, que é útil quando o investigador pretende obter informação qualitativa que sirva como um complemento ao contexto e objetivos da pesquisa.

As perguntas podem ser de natureza fechada, permitindo a quantificação e a análise estatística dos dados, ou de resposta aberta, permitindo aos participantes expressarem-se livremente. Para Quivy e Campenhoudt (2019), a elaboração do questionário exige um cuidado rigoroso na formulação das perguntas, bem como na sua organização lógica e clareza linguística, de forma a evitar ambiguidades e a garantir a fiabilidade e a validade da informação recolhida. Além disso, os inquéritos por questionário podem ser administrados por diferentes meios, presencialmente, por correio, telefone ou plataformas digitais, adaptando-se às condições e ao perfil dos inquiridos.

No presente estudo, optou-se por utilizar um questionário (Apêndice 1) composto por questões fechadas, incluindo perguntas de escolha múltipla e grelhas de verificação, que permitiam aos participantes selecionar opções e avaliar diferentes itens segundo o grau de concordância ou de eficácia. O questionário foi administrado através de uma plataforma digital e divulgado via *email*. Este tipo de questionário é adequado quando se pretende obter dados estruturados e quantificáveis, facilitando a análise sistemática das respostas (Creswell, 2014; Quivy e Campenhoudt, 2013). A utilização de questões fechadas permitiu, assim, recolher informação de forma objetiva e consistente de todos os docentes participantes, garantindo comparabilidade entre respostas e possibilidade de interpretação estatística e descritiva. Mesmo quando é disponibilizada a opção “Outro: Qual?”, que permite ao inquirido sugerir uma resposta não prevista, a questão mantém-se

classificada como fechada, uma vez que o conjunto de alternativas é previamente definido pelo investigador e a estrutura da pergunta não se altera.

O questionário exploratório constitui um instrumento fundamental na fase inicial de uma investigação, permitindo ao investigador obter uma compreensão preliminar e aprofundada do fenómeno em estudo. A sua principal finalidade consiste em explorar perceções, atitudes e práticas, sem a pretensão de estabelecer relações causais ou generalizações estatísticas. Segundo Quivy e Campenhoudt (2019), a fase exploratória “visa familiarizar o investigador com o campo de estudo, identificar as principais variáveis e preparar uma análise mais aprofundada” (p.72). Este tipo de questionário assume um carácter aberto e flexível, permitindo identificar tendências e temas emergentes que contribuam para a construção de interpretações mais sólidas.

No contexto desta investigação, o questionário exploratório foi concebido com o propósito de recolher perceções de docentes e lideranças intermédias sobre o papel das mesmas, enquanto supervisores pedagógicos, e o seu impacto no desenvolvimento profissional docente. Deste modo, o instrumento permitiu identificar fatores relacionados com o desenvolvimento profissional, bem como compreender a forma como a supervisão pedagógica é vivenciada e percebida pelos diferentes intervenientes do processo educativo.

Apesar das suas vantagens em termos de economia de tempo e de recursos, bem como da possibilidade de tratamento estatístico dos dados, este instrumento apresenta algumas limitações. Entre as principais destaca-se a ausência de contacto direto entre o investigador e os participantes, o que pode comprometer a profundidade das respostas e dificultar a compreensão de fenómenos mais complexos. Acrescem ainda eventuais dificuldades na conceção do questionário, a limitação da sua aplicabilidade a determinados contextos e a possibilidade de uma taxa elevada de não respostas (Carmo e Ferreira, 2008).

A taxa elevada de não respostas constitui uma das limitações mais significativas na utilização de questionários como instrumento de recolha de dados. A ausência de participação por parte de alguns elementos da amostra pode comprometer a representatividade dos resultados, reduzindo a sua validade externa e dificultando a generalização das conclusões.

Como referem Carmo e Ferreira (2008), a não resposta pode introduzir enviesamentos no estudo, uma vez que os indivíduos que optam por não participar podem diferir, em aspetos relevantes, daqueles que efetivamente respondem. Assim, a análise

dos resultados deve ter em conta esta limitação metodológica, reconhecendo o seu possível efeito sobre a interpretação dos dados e a robustez das conclusões obtidas. Além disso, autores como Oliveira (2008) e Vicente e Reis (2010) alertam que a não-resposta pode introduzir enviesamento nos inquéritos, uma vez que a forma de desenhar o questionário e as características dos não-respondentes podem diferir dos respondentes, afetando a validade das estimativas.

A não-resposta constitui, assim, uma limitação metodológica importante em estudos baseados em questionários, uma vez que os participantes que optam por não responder podem diferir, em aspetos relevantes, daqueles que efetivamente participam, introduzindo assim um possível enviesamento nos dados. Este fenómeno é corroborado por Oliveira (2011) que alerta que “a não-resposta em inquéritos pode comprometer a representatividade da amostra, sobretudo quando certas subpopulações respondem em menor proporção” (p. 45), enquanto Vicente e Reis (2010) afirmam que “fatores relacionados com o desenho do questionário, como clareza, comprimento e formato das respostas, influenciam significativamente as taxas de resposta e podem introduzir viés nos resultados” (p. 253).

A análise dos dados deve ter em conta estas limitações, garantindo cautela na generalização dos resultados e reforçando a necessidade de interpretar os dados de forma contextualizada e crítica. De acordo com Carmo e Ferreira (2008), o enviesamento pode surgir tanto na fase de conceção do instrumento como na recolha e tratamento dos dados, sendo por isso essencial que o investigador adote estratégias de controlo e reflexão crítica sobre as possíveis fontes de distorção. Neste estudo, procurou-se minimizar essas limitações através do uso de uma linguagem clara e acessível, da garantia de anonimato das respostas e do envio de lembretes que incentivaram a participação dos inquiridos.

Como referem Gil (2008) e Marconi e Lakatos (2003), a eficácia do questionário depende não só da sua estrutura formal, mas também da capacidade do investigador em garantir que o instrumento está alinhado com os objetivos da investigação, assegurando a coerência metodológica do estudo.

Segundo Santos e Henriques (2021), “o inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados que pode ser a solução por excelência (...) o nível de resultados não depende de si mesmo, mas, sim, da forma como é construído pelo investigador” (p.5). A qualidade e a pertinência dos resultados obtidos dependem diretamente da clareza dos objetivos de investigação, da formulação das questões e da adequação do instrumento ao

contexto estudado, sendo o questionário exploratório uma ferramenta valiosa para orientar fases posteriores da investigação.

Em síntese, a opção pelo inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados neste estudo justifica-se pela sua capacidade de obter informação estruturada junto dos participantes, de forma eficiente e sistematizada. Este instrumento permite recolher perceções, opiniões e experiências de forma comparável, respeitando simultaneamente o anonimato e a confidencialidade dos inquiridos, o que favorece a liberdade de expressão e a autenticidade das respostas.

O questionário exploratório aplicado a docentes de três escolas da região centro (Apêndice 1), foi construído com o objetivo de recolher perceções de docentes sobre as práticas de supervisão pedagógica e o seu impacto no desenvolvimento profissional. Através deste instrumento, procurou-se identificar tendências, fatores facilitadores e desafios associados à supervisão pedagógica, numa perspetiva descritiva e interpretativa.

Na Tabela 4, cada participante foi identificado por uma letra atribuída de acordo com os seus anos de serviço, permitindo uma codificação clara e organizada. Esta sistematização facilita a análise comparativa dos dados sociodemográficos e contribui para a interpretação das variáveis que podem influenciar as perceções e práticas dos participantes:

**Tabela 4**

*Categorização dos inquiridos*

<b>Código do inquirido</b>	<b>Anos de serviço</b>
I	A- menos de 5 anos
	B- 5 a 10 anos
	C- 11 a 20 anos
	D- mais de 20 anos

O inquérito por questionário foi dirigido a cinquenta e oito docentes, de três estabelecimentos de ensino da zona centro do país, em diversas faixas etárias e em diferentes etapas de desenvolvimento profissional, com o objetivo de compreender as suas perceções sobre o papel do supervisor pedagógico, enquanto líder intermédio, no desenvolvimento profissional dos docentes, tendo sido obtidas trinta e cinco respostas, correspondendo a uma taxa de resposta de 60,3 %. Este instrumento permitiu captar não apenas a importância atribuída a diferentes funções, mas também as conceções subjacentes à prática supervisiva.

A taxa de resposta obtida neste estudo, de 60,3%, pode ser considerada elevada no contexto da investigação com docentes, refletindo um nível significativo de participação. Cohen *et al.* (2007) sublinham que, devido às exigências profissionais e ao tempo limitado dos professores, é frequente que os inquiridos tenham taxas de resposta moderadas, pelo que valores acima de 50% já revelam um bom nível de participação. De forma semelhante, Babbie (2010) refere que taxas de resposta entre 50% e 60% são aceitáveis em estudos por questionário, sendo que valores superiores a 70% são excecionais. Bryman (2016) acrescenta que, em investigação social e educacional, taxas superiores a 50% são geralmente vistas como satisfatórias e indicam envolvimento significativo dos participantes. Hill e Hill (2009) reforçam que uma taxa de resposta acima de 50% é um indicador de qualidade, sobretudo em estudos com docentes. Assim, a taxa alcançada neste estudo reflete um nível de participação que pode ser considerado robusto e credível.

As respostas às questões fechadas foram analisadas estatisticamente através do programa *EXCEL*, permitindo identificar tendências, padrões e divergências nas perceções dos docentes. Posteriormente, os dados foram organizados por questão, o que possibilitou uma leitura interpretativa mais aprofundada, articulando os resultados obtidos com o enquadramento teórico sobre supervisão pedagógica e avaliação docente.

Em síntese, reconhecendo as limitações inerentes à utilização do questionário enquanto instrumento de recolha de dados, procurou-se garantir a máxima fiabilidade e validade do processo investigativo através de uma conceção rigorosa e de uma aplicação cuidada. As estratégias adotadas, como a formulação clara das questões, a garantia de anonimato e a promoção da participação informada, contribuíram para minimizar potenciais enviesamentos e aumentar a qualidade das respostas obtidas.

Apesar de constrangimentos como a taxa de respostas ou a ausência de contacto direto entre investigador e participantes, considera-se que o questionário exploratório se revelou um instrumento adequado aos objetivos da investigação, permitindo recolher informação pertinente, comparável e consistente sobre as perceções dos educadores e professores relativamente à supervisão pedagógica, constituindo um ponto de partida para as entrevistas aplicadas aos coordenadores pedagógicos.

### **2.6.2. Entrevistas semiestruturadas**

As entrevistas semiestruturadas constituem um método de recolha de dados qualitativos caracterizado por um equilíbrio entre estrutura e flexibilidade, permitindo ao investigador orientar a conversa através de um guião previamente elaborado, mas com

liberdade para explorar temas emergentes e aprofundar respostas relevantes. As entrevistas são um diálogo que envolve interação direta entre o entrevistador e o entrevistado, e tem em vista uma finalidade. Bogdan e Biklen (2013), consideram que a maior parte das entrevistas se iniciam com um diálogo comum, embora seja mais fácil quando já se conhece o sujeito, porque quando não se conhece, é necessário “quebrar o gelo” inicial.

Segundo Kvale (2007), esta forma de entrevista pode ser definida como uma conversa orientada para temas que o investigador considera relevantes, mas que deixa espaço para o entrevistado expressar livremente as suas perspetivas. Esta abordagem favorece a obtenção de dados ricos e contextuais, ao mesmo tempo que mantém o foco nos objetivos da investigação.

A relação estabelecida entre investigador e participante durante a entrevista é também fundamental, promovendo a confiança e a abertura necessárias para recolher informações detalhadas sobre perceções, experiências e significados atribuídos pelos sujeitos (Minayo, 2010). As entrevistas semiestruturadas são, assim, amplamente utilizadas nas ciências sociais, educação, saúde e outras áreas que procuram compreender processos subjetivos e dinâmicas sociais complexas, exigindo do investigador competências para conduzir a entrevista de forma sensível e adaptativa, garantindo a relevância e a profundidade dos dados recolhidos.

A entrevista possibilita que, para além das perguntas previamente planeadas no guião da entrevista, apareçam questões espontâneas no decorrer do diálogo e que ajudam a acompanhar o raciocínio do participante, captar nuances e compreender melhor o contexto e o significado das respostas, se executem os porquês e as explicações circunstanciais que facilitam uma melhor percepção das respostas, dos intuitos e do fio de raciocínio que lhes estão intrínsecas: “a entrevista é um instrumento de investigação cujo sistema de colecta de dados consiste em obter informações questionando directamente cada sujeito” (Sousa, 2009, p.247). Bogdan e Biklen (2013) referem ainda que:

Numa investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir uma estratégia dominante para a recolha de dados ou, podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas

situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito. (p.134)

Neste estudo, as entrevistas serão utilizadas em conjunto com os inquéritos por questionário e a análise documental. Com a escolha deste instrumento queremos compreender a percepção real dos intervenientes no estudo. Optamos por realizar entrevistas semiestruturadas por parecerem as mais adequadas ao contexto da investigação. É necessário referir que a honestidade por parte do entrevistado (considerado o informador privilegiado) é fundamental e, quanto menor for a intervenção do entrevistador, maior será a riqueza do material recolhido, sendo que a informação dada pelo entrevistado será mais pura e menos influenciada pelas perguntas (Guerra, 2006, p.51).

Segundo Flick (2005), as entrevistas semiestruturadas fornecem dados muito ricos e, como tal, são utilizadas com bastante frequência. Ainda para o mesmo autor:

Este interesse está associado com a expectativa de que é mais provável que os sujeitos entrevistados expressem os seus pontos de vista numa situação de entrevista desenhada de forma relativamente aberta do que numa entrevista estandardizada ou num questionário. (p.89)

O entrevistador deve ter um guião de entrevista para garantir que a recolha de dados seja orientada e consistente, permitindo abordar todos os temas relevantes definidos nos objetivos da investigação. O guião funciona como um suporte estruturado que ajuda a manter o foco durante a entrevista, evitando dispersões e assegurando que questões essenciais sejam exploradas de forma sistemática. Além disso, um guião bem elaborado contribui para a comparabilidade dos dados entre diferentes entrevistas, facilitando a análise posterior.

Conforme destacado por Fontana e Frey (2005), o guião permite ao investigador equilibrar a flexibilidade necessária para aprofundar temas emergentes com a estrutura que assegura a coerência e a relevância do conteúdo recolhido. Dessa forma, o guião não limita a espontaneidade do diálogo, mas antes orienta o processo para que se obtenha informação rica, detalhada e alinhada com os objetivos da investigação. Com isto, a interação deriva de um plano prévio, construído pelo entrevistador com uma série de questões antecipadamente escolhidas e integradas num guião, que permite uma grande liberdade de resposta ao entrevistado (Amado, 2017).

Neste tipo de entrevista, o entrevistador tem a intenção de registrar as respostas integralmente (incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como os estímulos do entrevistador) para que o material recolhido seja o mais rico possível e possa ser analisado em profundidade. Quivy e Campenhoudt (2019) explicam que o entrevistador deve abordar este guião de forma muito flexível, consoante as respostas dadas pelo entrevistado, ou seja, este guião de entrevista serve essencialmente como um memorando para que, de vez em quando, o entrevistador possa verificar os pontos que ainda estão por abordar. Instaure-se, assim, em princípio, uma verdadeira troca, durante a qual o entrevistado exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reações, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade.

Em síntese, a conjugação entre um guião orientador e a flexibilidade para aprofundar temas emergentes permite uma exploração rica e contextualizada dos fenómenos em estudo, preservando a autenticidade das respostas. Contudo, o sucesso deste método depende da sensibilidade e competência do entrevistador em adaptar-se ao fluxo da entrevista, equilibrando rigor metodológico com abertura interpretativa, assegurando assim a produção de conhecimento rigoroso e significativo.

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas a sete coordenadores pedagógicos de escolas situadas na zona centro do país, seguindo um guião previamente definido (Apêndice 2), mas mantendo-se aberto à exploração de temas emergentes. Esta técnica permite uma abordagem flexível, possibilitando a adaptação das questões ao contexto e às experiências de cada entrevistado. No presente estudo, o guião da entrevista semiestruturada encontra-se organizado em seis blocos temáticos: i) Primeiro Bloco- Legitimação da entrevista; ii) Segundo Bloco- Perfil do entrevistado; iii) Terceiro Bloco- Liderança; iv) Quarto Bloco- Supervisão pedagógica; v) Quinto Bloco- Desenvolvimento profissional; e vi) Sexto Bloco- Agradecimentos e validação da entrevista.

Desta forma, no primeiro bloco, procedeu-se à apresentação da entrevista à participante, sendo explicados os objetivos do estudo, a duração prevista e os procedimentos a adotar, seguido da assinatura do consentimento informado (Apêndice 3). Foi ainda solicitada autorização para a gravação em áudio da entrevista. Neste momento inicial, procurou-se criar um ambiente confortável, de modo que a participante se sentisse à vontade e colaborasse livremente, expressando-se de forma aberta e honesta.

No segundo bloco, recolheram-se informações sobre o percurso profissional da entrevistada, permitindo compreender as suas experiências e trajetória no contexto escolar. Como salientam Bogdan e Biklen (2013, p.177), “qualquer narrativa feita na primeira pessoa que descreva as ações, experiências e crenças dos indivíduos [...] é auto-reveladora da visão que a pessoa tem das suas experiências”.

Os restantes blocos, terceiro, quarto e quinto, tiveram como objetivo explorar e aprofundar diferentes dimensões do estudo em questão. Nesses blocos, a investigação centrou-se nos temas centrais do estudo, nomeadamente o papel dos líderes intermédios no desenvolvimento profissional dos docentes, enquanto supervisores pedagógicos, permitindo analisar perceções, práticas e desafios relacionados com estes processos.

No sexto bloco, a entrevista foi concluída com o agradecimento à participante pela sua colaboração e disponibilidade para participar no estudo.

Para a recolha dos dados, recorreu-se à gravação das entrevistas em suporte de áudio, de modo a garantir maior precisão na captação das informações fornecidas pelas participantes e permitir uma posterior análise detalhada e rigorosa. Como referido anteriormente, solicitou-se à participante a sua autorização para a gravação, assegurando o sigilo absoluto relativamente à sua identidade e às informações partilhadas, “utilizadas exclusivamente para fins da pesquisa” (Ludke e André, 2007, p.37). Esta prática revelou-se essencial não apenas para a fidelidade da informação recolhida, mas também para possibilitar a transcrição cuidadosa e a codificação dos dados, contribuindo para a credibilidade e validade do estudo, elementos fundamentais na investigação qualitativa.

A transcrição das entrevistas constituiu uma etapa fundamental no processamento dos dados recolhidos. Este procedimento não se limita a reproduzir mecanicamente o que foi dito, mas permite uma análise mais detalhada e reflexiva das respostas dos participantes. A este respeito, Queiroz (1991, p.88) refere que “transcrever significa, assim, uma nova experiência da pesquisa, um novo passo, em que o processamento dela é retomado [...] o que leva a aprofundar o significado de certos termos utilizados”. Assim, a transcrição possibilitou captar nuances, enfatizar elementos importantes das narrativas e preparar os dados para a codificação e análise interpretativa, garantindo maior rigor e profundidade na investigação qualitativa.

### **2.6.3. Análise documental**

A análise documental constitui uma técnica fundamental na investigação qualitativa, permitindo aceder a fontes escritas, visuais ou digitais que oferecem informações relevantes sobre o contexto, os atores e os processos em estudo. Este

procedimento visa interpretar os conteúdos de documentos produzidos no decurso da prática institucional ou educativa, como regulamentos, relatórios, planos de ação, registos pedagógicos ou outros materiais significativos.

Através da leitura crítica e sistemática desses documentos, é possível compreender dinâmicas organizacionais, identificar discursos institucionais e aprofundar a contextualização do fenómeno investigado. De acordo com Bardin (2016), a análise documental permite aceder a dados que não são obtidos diretamente através de observação ou entrevistas, mas que revelam aspetos essenciais sobre o objeto de estudo, em particular a sua dimensão histórica, social e cultural. Esta metodologia recorre a diversos tipos de documentos, como textos escritos (relatórios, cartas, diários, arquivos institucionais), imagens, vídeos, entre outros, que são interpretados à luz dos objetivos da investigação. Na perspetiva de Bowen (2009), a análise documental é particularmente valiosa por fornecer uma base complementar de informação que enriquece a compreensão do fenómeno em estudo, permitindo triangulação com outros métodos de recolha de dados, como entrevistas ou observação. A sua aplicação exige um rigor crítico na seleção e interpretação dos documentos, considerando a sua autenticidade, representatividade e relevância, bem como o contexto em que foram produzidos. Desta forma, a análise documental contribui para uma análise mais aprofundada e contextualizada, possibilitando a construção de conhecimento sólido e fundamentado em múltiplas fontes de evidência.

A análise documental é, assim, uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, usada para complementar as informações obtidas por outras técnicas e para descobrir novos aspetos de um tema ou problema (Lüdke e André, 2007). Isto porque permite que o investigador examine diversos documentos, como leis, relatórios, atas, cartas, jornais, diários, registos institucionais, entre outros, de forma a conseguir extrair sentidos, identificar padrões, discursos e construir interpretações fundamentadas no conteúdo desses materiais. Esta análise permite aceder a informações que não estão disponíveis de forma direta ou por meio de entrevistas, tornando-se também uma fonte valiosa para a triangulação de dados. Ao contrário dos inquéritos e das entrevistas, onde o investigador se torna o principal instrumento para a obtenção e registo dos dados, a análise documental é uma atividade que consiste na análise de documentos já escritos que abrangem uma ampla gama de modalidades (Alzina, 2004).

Segundo Caulley (1981, citado em Lüdke e André, 2007), “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses

de interesse” (p.38). Guba e Lincoln (1981, citados em Lüdke e André, 2007) consideram que os documentos constituem uma fonte estável e rica de recolha de dados e dão estabilidade aos resultados obtidos. Os documentos são impressões deixadas num objeto físico por um ser humano (Bell, 2010) e constituem uma fonte extremamente importante para todos os investigadores. Eles são, evidentemente, insubstituíveis, em qualquer reconstituição pois representam a quase totalidade dos vestígios da atividade humana. Além disso, eles são o único testemunho das atividades ocorridas recentemente (Cellard, 2008).

Ao serem produzidos e registados num dado momento e contexto, os documentos permanecem inalterados ao longo do tempo, permitindo ao investigador aceder a informações fixas e duradouras sobre o fenómeno estudado. Esta estabilidade confere-lhes um valor particular na investigação qualitativa, uma vez que oferecem uma evidência tangível e objetiva que pode ser analisada repetidamente, sem o risco de alteração ou distorção dos conteúdos originais.

Além disso, segundo Bowen (2009), a estabilidade dos documentos possibilita uma reflexão aprofundada e um exame detalhado, permitindo ao investigador confrontar e triangular dados provenientes de outras fontes, fortalecendo a validade e a fiabilidade dos resultados. Esta característica distingue os documentos de outras formas de dados mais efémeras, como as observações ou as entrevistas, que estão sujeitas a variações temporais e contextuais.

Segundo Bell (2010), os documentos utilizados na investigação qualitativa podem assumir diversas formas, incluindo materiais visuais, como fotografias, filmes, diapositivos ou outros registos não escritos. No entanto, a autora sublinha que, no âmbito da investigação educacional, os documentos impressos continuam a ser as fontes mais frequentemente selecionadas para análise, dada a sua acessibilidade, fiabilidade e riqueza informativa, favorecendo a triangulação e uma leitura mais abrangente dos fenómenos educativos.

O objectivo desta análise documental é a representação condensada da informação para consulta e armazenamento:

Podemos defini-la como uma «operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referenciação. Enquanto tratamento da informação contida nos

documentos acumulados, a análise documental tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. (Bardin, 2016, p.47)

A análise documental, enquanto técnica de investigação, não se limita à leitura ou interpretação dos conteúdos explícitos dos documentos, mas envolve um processo sistemático de transformação da informação neles contida. Tal como refere Bardin (2016), trata-se de uma operação que visa representar o conteúdo de um documento sob uma forma distinta da original, com o propósito de facilitar a sua consulta, referência e armazenamento futuro. Esta abordagem implica a condensação e reorganização da informação, tornando-a mais acessível e funcional para fins analíticos. Ao proceder à análise documental, o investigador não apenas extrai dados relevantes, mas também lhes atribui uma nova configuração, através de categorias, codificações ou sínteses que permitem uma leitura mais estruturada e comparável. Assim, esta técnica assume um papel estratégico na investigação qualitativa, ao permitir que os documentos, enquanto testemunhos institucionais, pedagógicos ou administrativos, sejam tratados como fontes válidas de conhecimento, cuja informação é reconfigurada para servir os objetivos interpretativos do estudo.

Foram examinados diversos documentos de natureza institucional, normativa e pedagógica, nomeadamente regulamentos internos, relatórios de atividades, planos de formação contínua e outros documentos estratégicos. De acordo com Cellard (2008), a análise documental permite ao investigador aceder ao contexto histórico e institucional dos fenómenos estudados, fornecendo informações essenciais para a compreensão da realidade investigada. Nesta linha de pensamento, Bardin (2016) salienta que a análise de conteúdo, frequentemente aplicada à análise documental, visa “obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens” (p.48).

Do mesmo modo, Flick (2005) reforça que a utilização combinada de diferentes técnicas, como entrevistas, questionários e análise documental, enriquece o processo de investigação qualitativa, permitindo uma triangulação que aumenta a validade e a profundidade dos resultados obtidos. Esta técnica revelou-se fundamental para a triangulação dos dados obtidos através dos questionários exploratórios aplicados aos

docentes, e das entrevistas semiestruturadas realizadas aos coordenadores pedagógicos, reforçando a validade e a consistência dos resultados da investigação.

### **2.7. Procedimentos na análise de dados**

Os procedimentos de análise de dados constituem uma etapa metodológica de elevada relevância no âmbito da investigação qualitativa, uma vez que orienta de forma sistemática o processo interpretativo e assegura a coerência epistemológica do estudo. Os critérios de análise funcionam como referenciais operacionais que permitem organizar, categorizar e interpretar os dados recolhidos, garantindo simultaneamente o rigor analítico e a transparência metodológica. A sua explicitação contribui para a legitimidade científica da investigação, ao tornar explícitas as opções metodológicas que sustentam o tratamento da informação.

A análise de dados na investigação qualitativa exige um conjunto de critérios que assegurem a validade, a profundidade e a coerência interpretativa dos resultados. Este processo não se limita à organização da informação recolhida, mas implica uma leitura crítica e reflexiva que permita a construção de significados contextualizados. Como refere Teixeira (2003, como citado em Oliveira *et al.*, 2024, p.191–192):

“a análise dos dados é um processo complexo que envolve retrocessos entre dados pouco concretos e conceitos abstratos, entre raciocínio indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação. Estes significados ou entendimentos constituem a constatação de um estudo”.

Esta abordagem evidencia a natureza dinâmica e não linear da análise qualitativa, exigindo do investigador sensibilidade teórica, rigor metodológico e envolvimento crítico com os dados produzidos.

A análise dos dados recolhidos foi orientada pelos princípios da análise de conteúdo, tal como proposta por Bardin (2016), entendida como um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos destinados à descrição e interpretação do conteúdo das comunicações. Esta técnica permite organizar, categorizar e interpretar as informações de forma a identificar significados, tendências e relações presentes nos discursos dos participantes. De acordo com a autora:

“a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência

de conhecimentos relativos às condições de produção/receção dessas mensagens” (Bardin, 2016, p.47).

Nesta mesma linha, Flick (2005) destaca que a análise qualitativa deve ser compreendida como um processo interpretativo que procura dar sentido aos significados atribuídos pelos participantes, através de uma leitura contextualizada e reflexiva dos dados. A aplicação da análise de conteúdo neste estudo seguiu as etapas recomendadas por Bardin (2016), iniciando-se com a pré-análise, que consistiu na leitura repetida das transcrições das entrevistas e dos questionários, permitindo uma familiarização com os dados e a definição das unidades de registo a analisar. Seguiu-se a exploração do material, fase em que foram elaboradas categorias temáticas de acordo com os objetivos da investigação, codificando-se as informações de forma sistemática e organizada. Por fim, procedeu-se ao tratamento e interpretação dos resultados, procurando identificar padrões, relações e significados subjacentes às respostas dos participantes, articulando o conteúdo explícito com as perceções e experiências implícitas. Esta abordagem possibilitou uma análise rigorosa e estruturada, respeitando a subjetividade dos participantes e garantindo a validade interpretativa do estudo.

Neste estudo, foi adotada uma estratégia de triangulação metodológica, com o intuito de reforçar a validade e a credibilidade dos resultados. Esta opção encontra suporte na literatura, dado que Denzin e Lincoln (2005) identificam a triangulação como uma técnica fundamental para fortalecer a consistência interna dos estudos qualitativos. Creswell (2014) e Flick (2005) reforçam igualmente que a utilização de múltiplas fontes e métodos contribui para a robustez interpretativa, aumentando a confiança nas conclusões produzidas. De acordo com Denzin e Lincoln (2005) e Stake (2012), a triangulação configura-se como um procedimento metodológico que integra e confronta dados recolhidos através de múltiplas fontes e técnicas, permitindo alcançar uma compreensão mais abrangente, consistente e contextualizada dos fenómenos investigados, e pode assumir diferentes formas, sendo frequentemente categorizada em triangulação de dados, de investigadores, teórica e metodológica.

A triangulação de dados consiste na utilização de diversas fontes de informação, como inquéritos, entrevistas e documentos, permitindo captar múltiplas perspetivas sobre o fenómeno em análise. A triangulação teórica recorre a diferentes quadros conceptuais para interpretar os resultados, ampliando a profundidade da análise. Por fim, a triangulação metodológica combina diferentes técnicas de recolha de dados, como

questionários e entrevistas, assegurando maior consistência e credibilidade dos resultados (Flick, 2005; Creswell, 2014).

No contexto deste estudo, a interação da triangulação teórica e a triangulação metodológica revelaram-se particularmente pertinentes, uma vez que a combinação de inquéritos, entrevistas e análise documental permitiu não apenas validar os resultados obtidos, mas também enriquecer a compreensão das práticas de supervisão pedagógica. Tal como defendem Patton (2002) e Stake (2012), a triangulação não deve ser entendida apenas como uma estratégia de verificação, mas como um processo que amplia a complexidade interpretativa e confere maior densidade às conclusões.

### **2.8. Considerações éticas**

A presente investigação respeitou integralmente os princípios éticos associados à realização de estudos qualitativos em contexto educativo. Todos os participantes foram previamente informados acerca dos objetivos do estudo, da metodologia adotada e da forma como os dados recolhidos seriam tratados e utilizados. A participação foi totalmente voluntária, tendo sido assegurado o consentimento livre, esclarecido e informado de todos os intervenientes, garantindo o respeito pela autonomia, confidencialidade e integridade dos participantes ao longo de todo o processo de investigação.

No início dos questionários online, todos os participantes foram previamente informados sobre os objetivos do estudo, a natureza voluntária da participação e a forma como os dados seriam utilizados. Foi incluída uma declaração de consentimento digital, na qual os participantes confirmavam a sua concordância em participar ao clicar em “Li a informação e concordo em participar neste estudo”. Esta etapa assegurou que a participação fosse totalmente voluntária e esclarecida, garantindo simultaneamente o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.

No início das entrevistas, foi apresentado às participantes o consentimento informado (Apêndice 3), no qual se explicavam detalhadamente os objetivos do estudo, os procedimentos a adotar e a utilização dos dados recolhidos. Foi ainda solicitada autorização explícita para a gravação em áudio das entrevistas, garantindo que todas as informações seriam utilizadas exclusivamente para fins da investigação e que a identidade das participantes seria mantida em sigilo. Esta abordagem ética procurou criar um ambiente de confiança, de forma que as participantes se sentissem à vontade para se expressar de forma aberta e honesta, assegurando a integridade e a qualidade dos dados recolhidos (Ludke e André, 2007, p.37).

O anonimato dos participantes foi integralmente assegurado, mediante a atribuição de códigos identificativos (por exemplo, “IA1”, “E1”), garantindo a proteção da sua identidade. Todos os dados recolhidos, provenientes de questionários, entrevistas e documentos institucionais, foram tratados com o mais elevado grau de confidencialidade, armazenados de forma segura e utilizados exclusivamente para fins académicos. A proteção da dignidade, da privacidade e da integridade dos participantes constituiu uma prioridade constante ao longo de todo o processo de investigação, assegurando que a ética orientasse todas as fases do estudo. Segundo Minayo (2010), a investigação qualitativa exige uma postura reflexiva e sensível às necessidades dos participantes, respeitando a sua autonomia, bem-estar e contexto social. Brandão *et al.* (2018) destacam a necessidade de uma prática investigativa que valorize a reflexão ética e o respeito pelos participantes. Rodrigues Vieira (2020) enfatiza que códigos de conduta ética institucionais devem guiar a prática do investigador, protegendo a dignidade, a segurança e o bem-estar dos participantes. Assim, todas as decisões metodológicas e interações com os sujeitos foram orientadas por princípios éticos, garantindo que o estudo fosse conduzido com rigor e respeito pelos indivíduos envolvidos.

Para além da proteção dos participantes, a investigação contemplou medidas destinadas a garantir a segurança e o bem-estar do investigador. O contacto direto com participantes e documentos sensíveis exige uma postura ética e profissional, assim como a adoção de estratégias de gestão de tempo, planeamento das entrevistas e armazenamento seguro de informação. Tais cuidados visam preservar a integridade física, emocional e intelectual do investigador, prevenindo sobrecarga ou exposições desnecessárias, ao mesmo tempo que mantêm a qualidade e a credibilidade do processo investigativo (Flick, 2005).

Ao desenvolver uma investigação qualitativa em contexto educativo, especialmente quando o investigador se encontra inserido no mesmo espaço profissional dos participantes, torna-se essencial adotar medidas de autoproteção que assegurem ética, credibilidade e distanciamento crítico. Neste estudo, foram estabelecidos limites claros entre o papel profissional e o papel de investigador, evitando qualquer sobreposição de funções ou influência hierárquica direta. Para garantir a integridade do processo, assegurou-se o consentimento informado e o anonimato dos participantes, garantindo que todos conheçam os objetivos, procedimentos e limites da investigação, bem como a confidencialidade das suas respostas. A reflexividade constituiu igualmente uma estratégia central, permitindo reconhecer potenciais enviesamentos decorrentes da dupla

posição do investigador e registrar, em diário de investigação, dilemas e decisões metodológicas.

Adicionalmente, recorreu-se à triangulação metodológica, combinando diferentes técnicas de recolha de dados (questionários, entrevistas e análise documental) para reforçar a consistência e a credibilidade das análises. O distanciamento crítico foi assegurado através da neutralidade na condução das entrevistas e da não interferência nas percepções dos participantes. Por fim, a investigação contou com supervisão académica externa, garantindo que todas as opções metodológicas respeitavam normas éticas e científicas. Estas medidas de autoproteção: delimitação de papéis, consentimento informado, anonimato, reflexividade, triangulação metodológica, distanciamento crítico e supervisão externa, sustentadas por autores como Creswell (2014), Flick (2005), Patton (2002), Alarcão (2001) e Roldão (2007), asseguram que o processo de recolha de dados decorreu de forma ética, consistente e credível, prevenindo enviesamentos e protegendo tanto os participantes como o investigador.

Desta forma, todo o processo de recolha e tratamento de dados foi conduzido com rigor ético, assegurando a proteção simultânea de participantes e investigador, promovendo um ambiente de confiança, transparência e responsabilidade académica ao longo de toda a investigação.

A realização do estudo no contexto do próprio meio de trabalho reforçou a necessidade de responsabilidade profissional, exigindo cuidados acrescidos para preservar a imparcialidade, evitar conflitos de interesse e assegurar que as relações laborais não interferissem na recolha, análise ou interpretação dos dados.

Adicionalmente, a reflexão ética e profissional implicou considerar o impacto potencial da investigação sobre os participantes e o ambiente de trabalho, garantindo que a presença do investigador não alterasse comportamentos ou gerasse constrangimentos. Foram adotadas estratégias de minimização de riscos, como garantir anonimato nas respostas, manter a confidencialidade sobre informações sensíveis e assegurar que os dados fossem utilizados exclusivamente para fins académicos e científicos (Minayo, 2010; Brandão *et al.* 2018). Esta postura preventiva permitiu criar um ambiente de confiança e abertura, incentivando os participantes a partilharem experiências e percepções de forma genuína e espontânea, sem receio de repercussões profissionais ou pessoais. Ao mesmo tempo, a constante autorrevisão do investigador e a aplicação de normas institucionais reforçaram a responsabilidade ética, profissional e académica, alinhando a prática metodológica com os princípios de rigor, transparência e integridade científica.

Deste modo, o estudo procurou equilibrar os papéis de investigador e profissional, garantindo que todas as fases da investigação, desde o planeamento até a análise e apresentação de resultados, fossem orientadas por princípios éticos sólidos e por práticas de responsabilidade profissional, salvaguardando os direitos dos participantes e fortalecendo a confiabilidade e a validade dos resultados obtidos.

## **Capítulo 3- Apresentação, análise e discussão de dados**

### **3.1. Introdução**

Neste capítulo apresentam-se, analisam-se e discutem-se os dados recolhidos no âmbito desta investigação, com o objetivo de compreender o papel dos líderes intermédios, enquanto supervisores pedagógicos, e o seu impacto no desenvolvimento profissional dos docentes em três estabelecimentos escolares (Instituições Particulares de Solidariedade Social). Esta análise dá continuidade à metodologia previamente descrita, aplicando os procedimentos de recolha e tratamento de dados delineados, incluindo inquéritos por questionário a docentes, entrevistas semiestruturadas com coordenadores pedagógicos e análise documental de regulamentos internos, relatórios de atividades e outros documentos institucionais.

A presente investigação teve como questão central: “Qual é o papel do(s) líder(es) intermédio(s) no desenvolvimento profissional dos docentes, enquanto supervisor(es) pedagógico(s)?”

A análise dos dados foi orientada pelos princípios da triangulação de fontes e pela análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), garantindo uma interpretação rigorosa, sistemática e contextualizada das informações recolhidas. Os dados foram organizados em categorias e subcategorias, permitindo identificar padrões, perceções, práticas e desafios associados à supervisão pedagógica, refletindo as dimensões centrais do seu papel no desenvolvimento profissional docente. Esta abordagem possibilita relacionar os resultados com o quadro teórico do estudo, oferecendo uma leitura integrada e aprofundada do fenómeno investigado.

A triangulação constitui uma estratégia metodológica fundamental na investigação qualitativa, visando reforçar a credibilidade, a validade e a profundidade da análise. Segundo Flick (2005), “a triangulação não visa apenas a confirmação dos resultados, mas a sua ampliação, aprofundamento e complexificação, permitindo ao investigador captar múltiplas dimensões da realidade social” (p.178). Assim, a

triangulação revela-se uma prática essencial para garantir a robustez e a consistência da investigação qualitativa.

As categorias emergentes foram organizadas em três grandes eixos: I) Percepções sobre supervisão pedagógica; II) Caracterização do desenvolvimento profissional dos docentes; e III) Liderança, os quais traduzem as diferentes perspetivas e experiências partilhadas pelos docentes inquiridos e pelos coordenadores entrevistados. O quadro seguinte apresenta a estrutura das categorias e subcategorias que orientaram a análise.

**Tabela 5**

*Categorias e subcategorias*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Percepções sobre supervisão pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A supervisão pedagógica e as suas funções;</li> <li>▪ Práticas e estratégias de supervisão pedagógica;</li> <li>▪ A supervisão pedagógica entendida como estratégia de desenvolvimento profissional docente;</li> <li>▪ Focos de intervenção da supervisão pedagógica;</li> <li>▪ Motivações e contextos de procura do supervisor pedagógico;</li> <li>▪ Desafios e resistências associados ao processo de supervisão pedagógica;</li> </ul>
Caracterização do desenvolvimento profissional dos docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Papel do supervisor pedagógico na formação e desenvolvimento profissional docente;</li> <li>▪ Fatores facilitadores/dificultadores do desenvolvimento profissional;</li> <li>▪ Impacto do desenvolvimento profissional nas práticas docentes e na aprendizagem dos alunos;</li> </ul>
Liderança	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Características, competências e comportamentos atribuídos a líderes intermédios;</li> <li>▪ Papel das lideranças intermédias e o seu impacto na escola/organização;</li> <li>▪ Impacto das lideranças intermédias na escola e nas equipas docentes;</li> </ul>

Esta organização permitiu uma leitura integrada dos dados, evidenciando, por um lado, a complexidade e a diversidade de papéis desempenhados pelos líderes intermédios no processo de supervisão pedagógica, e, por outro, a forma como estas experiências se articulam com a promoção do desenvolvimento profissional e com a melhoria das práticas educativas no contexto escolar.

O capítulo encontra-se estruturado de forma a apresentar os dados, a análise e a discussão de forma lógica e sequencial. Inicialmente, são expostos os resultados obtidos através dos inquéritos por questionário aplicados aos docentes, permitindo identificar percepções e experiências relativamente à supervisão pedagógica. Seguidamente, são apresentadas as informações recolhidas nas entrevistas semiestruturadas com os

coordenadores pedagógicos, destacando práticas, desafios e contributos para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Com o objetivo de assegurar a autenticidade e a riqueza da informação, incluem-se excertos literais das entrevistas dos coordenadores, preservando o seu discurso na forma original, de modo a evidenciar as suas perspetivas, experiências e interpretações. Esta abordagem confere voz às participantes e reforça a dimensão subjetiva e contextual da investigação qualitativa. Como afirmam Bauer e Gaskell (2010), é fundamental que os dados qualitativos sejam apresentados na forma mais próxima possível da sua origem, para manter a autenticidade e permitir uma análise genuína das perspetivas dos participantes.

A análise documental complementa e contextualiza os dados empíricos, através da consulta de regulamentos internos, relatórios de atividades e outros documentos institucionais. Por fim, os dados são interpretados e discutidos à luz do quadro teórico, articulando os resultados obtidos com as categorias e subcategorias definidas, permitindo responder às questões de investigação e compreender de forma aprofundada o papel dos líderes intermédios, enquanto supervisores pedagógicos, para o desenvolvimento profissional dos seus docentes.

### **3.2. Apresentação dos resultados obtidos nos inquéritos por questionário**

O questionário (Apêndice 1), composto por 10 questões de resposta fechada, foi aplicado a cinquenta e oito educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico pertencentes a três escolas de ensino privado e cooperativo, com estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) na zona centro do país, tendo sido obtidas 35 respostas, correspondendo a uma taxa de resposta de 60,3 %.

A análise das respostas a cada questão será conduzida de forma interpretativa, procurando compreender o sentido atribuído pelos participantes às suas opções e a forma como estas refletem as suas experiências e conceções profissionais. A análise foi realizada considerando o total de questionários efetivamente obtidos (n=35), de modo a refletir com rigor as perceções dos participantes. A taxa de resposta global (60,3%), calculada sobre os cinquenta e oito questionários enviados, é apresentada como indicador da representatividade e da credibilidade do estudo, embora num estudo qualitativo a amostra não tenha de ser estatisticamente representativa, mas sim suficientemente rica e diversificada para permitir compreender em profundidade o fenómeno em análise (Flick, 2005).

A análise dos resultados procura dar visibilidade às percepções e experiências dos educadores de infância e professores do 1.º ciclo relativamente às práticas dos líderes intermédios e à supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional dos docentes. As respostas obtidas permitem identificar diferentes níveis de envolvimento, concepções sobre o papel da supervisão e percepções acerca dos seus impactos no desenvolvimento profissional e na qualidade educativa. Ao longo desta secção, cada questão do questionário é analisada individualmente, de modo a evidenciar as tendências mais expressivas e as convergências entre as diferentes fases.

Seguidamente, apresentam-se e discutem-se os resultados relativos a cada uma das questões do questionário, de forma a ilustrar e aprofundar os aspetos mais significativos que emergiram da análise.

### 3.2.1 Categoria “Percepções sobre supervisão pedagógica”

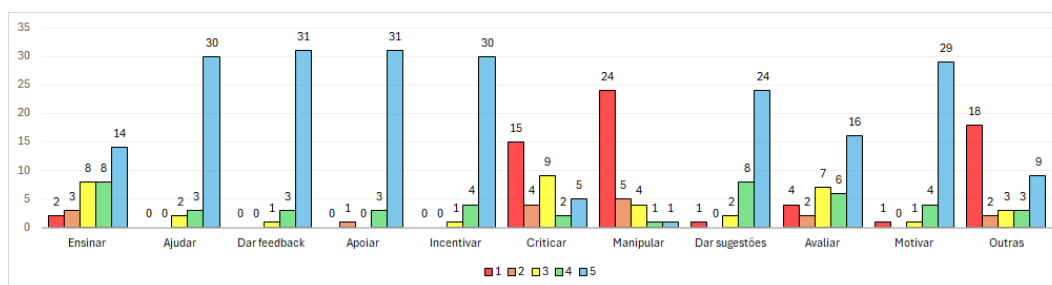
#### 3.2.1.1. Subcategoria “A supervisão pedagógica e as suas funções”

Relativamente à primeira questão do questionário, procurou-se compreender as percepções dos participantes acerca das funções que pertencem aos supervisores pedagógicos. A análise das respostas permite identificar diferentes entendimentos sobre o tema, refletindo tanto experiências pessoais como concepções institucionais acerca das práticas educativas.

Com o intuito de ilustrar as diferentes percepções sobre o supervisor pedagógico, o gráfico seguinte apresenta a hierarquização das funções segundo a importância atribuída pelos participantes. A leitura deste gráfico permite observar de forma mais clara as preferências expressas e as dimensões mais associadas à prática supervisiva:

**Figura 3**

*Funções atribuídas ao Supervisor Pedagógico*



A análise das respostas obtidas (n=35) permite descrever detalhadamente a distribuição das classificações atribuídas às diferentes ações associadas à supervisão pedagógica. A opção *Ensinar* foi avaliada com 2 respostas no nível 1, 3 no nível 2, 8 no nível 3, 8 no nível 4 e **14 no nível 5**, revelando uma distribuição equilibrada entre os níveis médios e superiores. *Ajudar* obteve 0 respostas nos níveis 1 e 2, 2 no nível 3, 3 no

nível 4 e **30 no nível 5**, evidenciando uma valorização muito elevada desta ação. *Dar feedback* foi classificada com 0 respostas nos níveis 1 e 2, 1 no nível 3, 3 no nível 4 e **31 no nível 5**, o que demonstra consenso quase absoluto quanto à sua importância. De forma semelhante, *Apoiar* recebeu 0 respostas no nível 1 e 3, 1 no nível 2, 3 no nível 4 e **31 no nível 5**. *Incentivar* obteve 0 respostas nos níveis 1 e 2, 1 no nível 3, 4 no nível 4 e **30 no nível 5**.

Em contraste, *Criticar* foi avaliada com **15 respostas no nível 1**, 4 no nível 2, 9 no nível 3, 2 no nível 4 e 5 no nível 5, revelando uma tendência para a rejeição desta prática. *Manipular* recebeu **24 respostas no nível 1**, 5 no nível 2, 4 no nível 3, 1 no nível 4 e 1 no nível 5, confirmando uma percepção amplamente negativa. A opção *Dar sugestões* foi classificada com 1 resposta no nível 1, 0 no nível 2, 2 no nível 3, 8 no nível 4 e **24 no nível 5**, o que indica uma valorização significativa. *Avaliar* obteve 4 respostas no nível 1, 2 no nível 2, 7 no nível 3, 6 no nível 4 e **16 no nível 5**, sugerindo diversidade de interpretações quanto ao seu papel. *Motivar* foi avaliada com 1 resposta no nível 1, 0 no nível 2, 1 no nível 3, 4 no nível 4 e **29 no nível 5**, refletindo uma percepção altamente positiva. Esta descrição detalhada permite compreender com maior precisão as percepções dos docentes sobre as práticas de supervisão, distinguindo claramente as ações mais valorizadas daquelas que suscitam maior rejeição ou ambivalência.

Na opção “Outras”, surgiram respostas como “Ajudar a encontrar soluções”, “Colaborar”, “Cooperar”, “Críticas construtivas”, “Dar estratégias para melhorar”, “Dar o exemplo”, “Demonstrar liderança”, “Elogiar aspetos positivos”, “Escutar e empatia”, “Incentivar ou dar formação”, “Interajuda”, “Orientar”, “Participar”, “Partilhar”, “Partilhar conhecimento”, “Planear e organizar” e “Ser imparcial”, que apontam para uma supervisão centrada na relação interpessoal, na liderança ética e na coaprendizagem.

A análise dos dados evidencia uma posição maioritária claramente favorável a uma supervisão pedagógica de natureza formativa, colaborativa e relacional. As ações associadas ao apoio, ajuda, *feedback*, incentivo, motivação e sugestão foram amplamente valorizadas pelos docentes, concentrando-se maioritariamente nos níveis mais elevados de classificação, o que revela um consenso quanto à sua relevância para o desenvolvimento profissional. Em contraste, práticas como criticar e manipular foram predominantemente avaliadas nos níveis mais baixos, traduzindo uma percepção negativa e a sua rejeição no contexto supervisiivo. As ações ensinar e avaliar apresentam uma distribuição mais equilibrada, sugerindo alguma ambivalência e diversidade de interpretações quanto ao seu papel. Globalmente, os resultados apontam para uma

conceção de supervisão pedagógica centrada na cooperação, na ética relacional e na coaprendizagem, orientada para a melhoria das práticas e para o crescimento profissional dos docentes.

Estes resultados vão ao encontro do que defendem autores como Alarcão e Tavares (2010), que destacam a supervisão como um processo de natureza formativa e colaborativa, centrado na melhoria das práticas docentes e no crescimento profissional. Além disso, esta tendência pode refletir a valorização crescente de modelos de supervisão sustentados em princípios de reflexividade, partilha e coaprendizagem, em detrimento de abordagens hierárquicas ou avaliativas. Tal interpretação revela uma visão mais humanista e construtiva do papel do supervisor pedagógico, em linha com as perspetivas contemporâneas da supervisão educativa, que a entendem como um espaço de diálogo e desenvolvimento profissional contínuo (Zabalza, 2004).

Os resultados reforçam a importância de promover práticas supervisivas baseadas na confiança, na colaboração e na valorização do professor como sujeito ativo do seu próprio processo de aprendizagem.

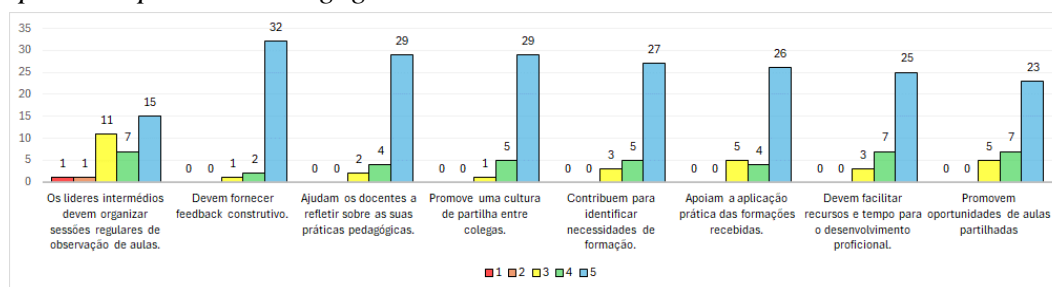
### **3.2.1.2. Subcategoria “Práticas e estratégias de supervisão pedagógica”**

A segunda questão procurou ir além da identificação das funções do supervisor, focalizando-se nas perceções dos participantes acerca do seu papel, através do grau de concordância atribuído a um conjunto de afirmações apresentadas. Esta abordagem permitiu compreender de que modo os educadores de infância e os professores do 1.º ciclo interpretam as diferentes dimensões que compõem a ação supervisiva, revelando as suas conceções sobre a natureza, os objetivos e as responsabilidades do supervisor pedagógico. A análise destas respostas possibilita, assim, identificar as tendências de concordância mais expressivas, bem como perceber em que medida estas refletem uma visão mais tradicional, avaliativa ou, pelo contrário, uma perspetiva formativa, colaborativa e reflexiva da supervisão.

O gráfico seguinte apresenta a distribuição das respostas dos participantes relativamente ao papel dos supervisores pedagógicos, permitindo visualizar o grau de concordância atribuído a cada uma das afirmações propostas. A leitura destes dados possibilita identificar as dimensões da supervisão mais valorizadas pelos docentes e compreender em que medida as suas perceções refletem uma visão mais tradicional e avaliativa ou, pelo contrário, uma perspetiva colaborativa e construtiva:

**Figura 4**

*Papel do Supervisor Pedagógico*



A afirmação “*Os líderes intermédios devem organizar sessões regulares de observação de aulas*” foi avaliada com 1 resposta no nível 1, 1 no nível 2, 11 no nível 3, 7 no nível 4 e **15 no nível 5**, revelando uma distribuição equilibrada, com tendência positiva. A afirmação “*Devem fornecer feedback construtivo*” obteve 0 respostas nos níveis 1 e 2, 1 no nível 3, 2 no nível 4 e **32 no nível 5**, evidenciando consenso quase absoluto quanto à importância desta prática. De forma semelhante, “*Ajudam os docentes a refletir sobre as suas práticas pedagógicas*” foi classificada com 0 respostas nos níveis 1 e 2, 2 no nível 3, 4 no nível 4 e **29 no nível 5**. A afirmação “*Promove uma cultura de partilha entre colegas*” recebeu 0 respostas nos níveis 1 e 2, 1 no nível 3, 5 no nível 4 e **29 no nível 5**, reforçando a valorização da colaboração entre pares. “*Contribuem para identificar necessidades de formação*” foi avaliada com 0 respostas nos níveis 1 e 2, 3 no nível 3, 5 no nível 4 e **27 no nível 5**. A afirmação “*Apoiam a aplicação prática das formações recebidas*” obteve 0 respostas nos níveis 1 e 2, 5 no nível 3, 4 no nível 4 e **26 no nível 5**. Relativamente à afirmação “*Devem facilitar recursos e tempo para o desenvolvimento profissional*”, foram registadas 0 respostas nos níveis 1 e 2, 3 no nível 3, 7 no nível 4 e **25 no nível 5**. Por fim, “*Promovem oportunidades de aulas partilhadas*” foi avaliada com 0 respostas nos níveis 1 e 2, 5 no nível 3, 7 no nível 4 e **23 no nível 5**.

A análise das respostas revela uma perceção globalmente muito positiva sobre o papel dos líderes intermédios na promoção do desenvolvimento profissional docente. Destaca-se um consenso quase absoluto relativamente à importância do fornecimento de *feedback* construtivo, do apoio à reflexão sobre as práticas pedagógicas e da promoção de uma cultura de partilha entre colegas, uma vez que estas afirmações concentraram a grande maioria das respostas nos níveis mais elevados de concordância. Também é amplamente reconhecido o contributo dos líderes intermédios na identificação de necessidades de formação, no apoio à aplicação prática das formações e na facilitação de recursos e tempo para o desenvolvimento profissional. A organização de sessões regulares de observação de aulas e a promoção de aulas partilhadas, embora apresentem

uma distribuição mais equilibrada, evidenciam ainda assim uma tendência claramente positiva. No seu conjunto, os dados apontam para uma valorização consistente do papel dos líderes intermédios como agentes facilitadores da aprendizagem colaborativa e da melhoria contínua das práticas pedagógicas.

Estas tendências sugerem que os docentes reconhecem a supervisão como um processo reflexivo, ético e co-construído, capaz de potenciar a autonomia docente e a melhoria contínua das práticas educativas no contexto escolar (Alarcão e Tavares, 2010).

Neste sentido, Sá-Chaves (2011) acrescenta que a supervisão pedagógica deve ser concebida como um processo de natureza essencialmente reflexiva e colaborativa, que se constrói a partir da interação entre os profissionais e da partilha de saberes e experiências. A autora destaca que o diálogo e a co-reflexão constituem dimensões centrais deste processo, permitindo que o professor se torne sujeito ativo da sua própria aprendizagem e evolução profissional. Assim, mais do que fiscalizar ou avaliar, o supervisor é visto como um mediador que cria condições para a construção partilhada do conhecimento e para o fortalecimento da identidade docente.

Apesar de a supervisão pedagógica ser frequentemente caracterizada pelos respondentes como um processo formativo, colaborativo e orientado para o desenvolvimento profissional, importa reconhecer que esta representação pode corresponder mais a um ideal normativo do que a uma prática efetivamente consolidada no quotidiano escolar. A linguagem utilizada tende, em alguns casos, a alinhar-se com um discurso institucionalmente valorizado, não sendo sempre acompanhada de evidências concretas que confirmem a existência de uma cultura efetiva de cooperação, reflexão partilhada e mediação pedagógica. Neste sentido, é pertinente admitir que parte das perceções expressas possa refletir sobretudo aquilo que os profissionais desejariam experienciar, revelando uma possível distância entre o modelo de supervisão considerado desejável e aquele que é efetivamente vivido nas práticas educativas.

### **3.2.1.3. Subcategoria “A supervisão pedagógica entendida como estratégia de desenvolvimento profissional docente”**

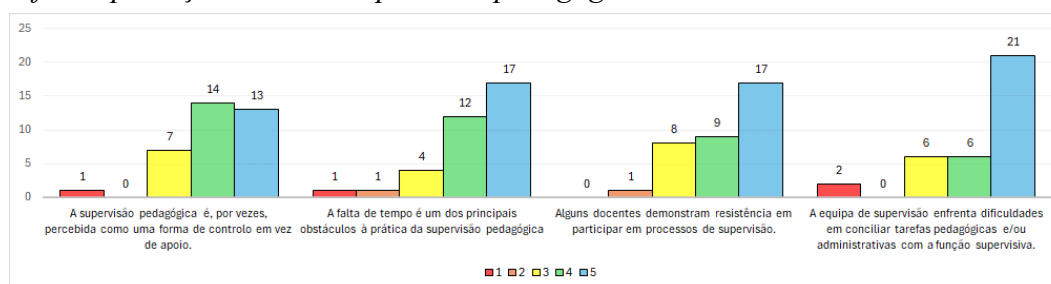
A terceira questão do questionário procurou aprofundar a perceção dos docentes relativamente a determinadas afirmações sobre a supervisão pedagógica, solicitando que classificassem cada enunciado segundo o grau de concordância, numa escala de 1 a 5 (sendo 1 “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”). Esta abordagem permitiu captar não apenas a intensidade das opiniões dos participantes, mas também identificar padrões de concordância e divergência relativamente a diferentes aspetos do papel e da

ação do supervisor. A análise das respostas possibilita, assim, compreender em maior detalhe como os docentes percebem a relevância, a eficácia e o impacto das práticas supervisivas, bem como as dimensões que consideram mais significativas no contexto da melhoria das práticas pedagógicas.

Para melhor visualizar as tendências de resposta à terceira questão, o gráfico seguinte apresenta a distribuição do grau de concordância atribuído pelos docentes a cada uma das afirmações propostas:

**Figura 5**

*Desafios e percepções sobre a supervisão pedagógica*



A afirmação “*A supervisão pedagógica é, por vezes, percebida como uma forma de controlo em vez de apoio*” foi avaliada com 1 resposta no nível 1, 0 no nível 2, 7 no nível 3, **14 no nível 4** e 13 no nível 5, revelando uma distribuição ampla que reflete diferentes experiências e interpretações. A afirmação “*A falta de tempo é um dos principais obstáculos à prática da supervisão pedagógica*” obteve 1 resposta no nível 1, 1 no nível 2, 4 no nível 3, 12 no nível 4 e **17 no nível 5**, evidenciando uma percepção maioritária de que o tempo constitui uma limitação relevante. Relativamente à afirmação “*Alguns docentes demonstram resistência em participar em processos de supervisão*”, foram registadas 0 respostas no nível 1, 1 no nível 2, 8 no nível 3, 9 no nível 4 e **17 no nível 5**, o que indica reconhecimento significativo dessa resistência, ainda que com alguma variação. Por fim, a afirmação “*A equipa de supervisão enfrenta dificuldades em conciliar tarefas pedagógicas e/ou administrativas com a função supervisiva*” foi avaliada com 2 respostas no nível 1, 0 no nível 2, 6 no nível 3, 6 no nível 4 e **21 no nível 5**, revelando uma percepção bastante clara quanto à sobrecarga e complexidade da função supervisiva.

A análise dos resultados evidencia a existência de constrangimentos relevantes associados à prática da supervisão pedagógica, reconhecidos pela maioria dos docentes. A percepção de que a supervisão pode, por vezes, ser entendida como uma forma de controlo, em detrimento do apoio, apresenta uma distribuição diversificada, refletindo experiências e interpretações diferenciadas. Contudo, sobressaem claramente fatores

estruturais e organizacionais, como a falta de tempo e a dificuldade em conciliar as exigências pedagógicas e administrativas com a função supervisiva, amplamente valorizados nos níveis mais elevados de concordância. Acresce ainda o reconhecimento de alguma resistência por parte de docentes à participação em processos de supervisão, ainda que com variação nas respostas. Globalmente, estes dados apontam para a necessidade de repensar condições, tempos e estratégias de supervisão, de modo a reforçar a sua dimensão formativa e a minimizar perceções negativas associadas ao controlo.

Estes dados apontam para a existência de obstáculos estruturais e culturais que influenciam a prática da supervisão pedagógica, nomeadamente a gestão do tempo, a resistência de alguns docentes e a acumulação de funções por parte das equipas de supervisão. Autores como Alarcão e Tavares (2010) e Vieira (2009) salientam que a acumulação de responsabilidades administrativas e pedagógicas tende a diluir o foco formativo da supervisão, transformando-a, por vezes, num processo mais burocrático do que reflexivo. Neste sentido, a elevada concordância dos participantes pode refletir não apenas limitações de tempo e recursos, mas também uma tensão estrutural entre a dimensão técnica e a dimensão formativa da função supervisiva.

Assim, torna-se pertinente repensar os modelos organizacionais e as condições de exercício da supervisão, de modo a garantir que esta se constitua efetivamente como um espaço de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas educativas, em consonância com a perspetiva dos autores supracitados, que defendem a necessidade de estruturas que promovam a reflexão, a colaboração e a aprendizagem contínua dos profissionais. Esta visão é igualmente partilhada por Schön (2017), que defende a importância da reflexão na e sobre a ação como condição essencial para o desenvolvimento profissional e para a construção de uma prática docente mais consciente, crítica e transformadora.

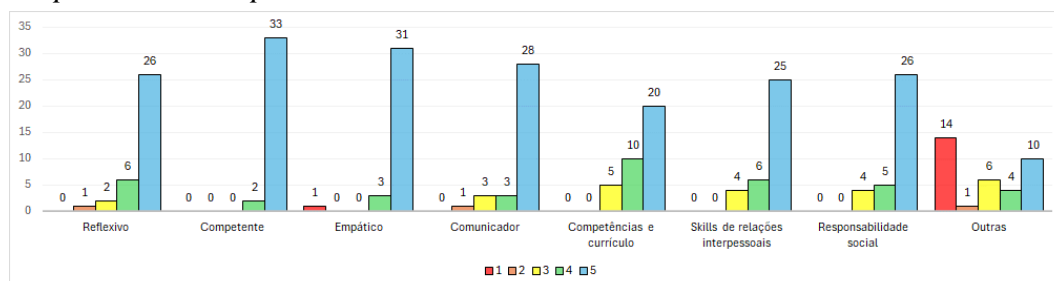
#### **3.2.1.4. Subcategoria “Características, competências e comportamentos atribuídos a líderes intermédios”**

A quarta questão solicitava aos participantes que classificassem um conjunto de características consideradas relevantes num supervisor, por ordem de importância, numa escala de 1 (menos importante) a 5 (mais importante). A utilização desta abordagem revela-se particularmente pertinente, pois possibilita compreender a hierarquia de valores atribuída às diferentes competências do supervisor, contribuindo para uma análise mais aprofundada das expectativas e representações associadas ao papel supervisivo.

O gráfico seguinte apresenta a distribuição das classificações atribuídas a cada característica, permitindo identificar aquelas que os participantes valorizam mais no perfil do supervisor:

**Figura 6**

*Competências do supervisor*



A categoria *Reflexivo* foi avaliada com 0 respostas no nível 1, 1 no nível 2, 2 no nível 3, 6 no nível 4 e **26 no nível 5**, revelando uma valorização elevada desta competência. A categoria *Competente* obteve uma classificação extremamente elevada, com **33 respostas no nível 5**, e 2 no nível 4, evidenciando consenso absoluto quanto à sua importância. De forma semelhante, *Empático* foi avaliado com 1 resposta no nível 1, 0 no nível 2 e 3, 3 no nível 4 e **31 no nível 5**, confirmando uma percepção amplamente positiva. A categoria *Comunicador* recebeu 0 respostas no nível 1, 1 no nível 2, 3 no nível 3, 3 no nível 4 e **28 no nível 5**, demonstrando também uma valorização significativa. Relativamente a *Competências e currículo*, foram registadas 0 respostas nos níveis 1 e 2, 5 no nível 3, 10 no nível 4 e **20 no nível 5**, o que indica uma apreciação elevada, embora menos consensual. A categoria *Skills de relações interpessoais* foi avaliada com 0 respostas nos níveis 1 e 2, 4 no nível 3, 6 no nível 4 e **25 no nível 5**, reforçando a importância atribuída às competências relacionais. A categoria *Responsabilidade social* obteve 0 respostas nos níveis 1 e 2, 4 no nível 3, 5 no nível 4 e **26 no nível 5**, revelando uma valorização sólida, ainda que com alguma dispersão. No conjunto, os dados evidenciam uma forte valorização das competências interpessoais, éticas e comunicacionais na supervisão pedagógica, com destaque para a empatia, a competência profissional e a capacidade reflexiva.

Os participantes referiram ainda outras competências que consideram essenciais num líder, entre as quais se destacam: “Capacidade de decisão”; “Capacidade de organização”; “Colaborativo”; “Com conhecimentos sobre o que está a fazer”; “Conhecer as características dos grupos/sala”; “O supervisor pedagógico deve ser um profissional com conhecimento técnico, liderança humana e ter uma visão estratégica para apoiar os professores a melhorar as suas práticas e contribuir para o seu desenvolvimento

profissional”; “Observador”; “Orientador”; “Saber ouvir”; “Ter inteligência emocional”; e, por último, “Vontade de trabalhar”.

A análise das respostas evidencia uma posição maioritária muito clara quanto à valorização das competências pessoais, profissionais e relacionais associadas à supervisão pedagógica. As categorias Competente, Empático e Comunicador concentram a quase totalidade das respostas nos níveis mais elevados, revelando um consenso alargado sobre a centralidade destas dimensões no perfil do líder/supervisor. De igual modo, as competências de Reflexão, Responsabilidade social, Relacionamento interpessoal e Domínio das competências e currículo, são amplamente reconhecidas como relevantes, ainda que com alguma dispersão nas classificações intermédias, o que traduz uma valorização sólida, mas menos consensual. As posições minoritárias surgem essencialmente nos níveis médios, não se registando rejeição significativa de nenhuma das competências analisadas. As sugestões adicionais apresentadas pelos participantes reforçam esta visão maioritária, sublinhando a importância da liderança humana, da inteligência emocional, da capacidade de decisão, da escuta ativa e da organização, consolidando uma conceção de supervisão pedagógica assente na competência técnica aliada a fortes competências éticas e relacionais.

A análise das respostas revela ainda que os participantes valorizam predominantemente um perfil de supervisor pedagógico que alia competência técnica com fortes capacidades humanas e relacionais. A empatia, a comunicação eficaz, a escuta ativa e a reflexão crítica surgem como dimensões essenciais para uma supervisão eficaz e humanizada, superando a importância das credenciais formais. Estes resultados sugerem que o sucesso da supervisão pedagógica depende fortemente da inteligência emocional e da liderança relacional, em linha com perspetivas que destacam o papel central das competências socioemocionais na liderança e na gestão de equipas (Goleman, 2000).

Em termos gerais, os dados revelam uma forte concentração de respostas na categoria de maior valorização, indicando uma perceção clara e consolidada sobre as características prioritárias num supervisor. Estes resultados corroboram a ideia de que a eficácia da supervisão depende mais de competências interpessoais, capacidade de reflexão e atitudes profissionais do que de qualificações formais ou aspetos burocráticos (Northouse, 2021).

### 3.2.2. Categoria “Caracterização do desenvolvimento profissional dos docentes”

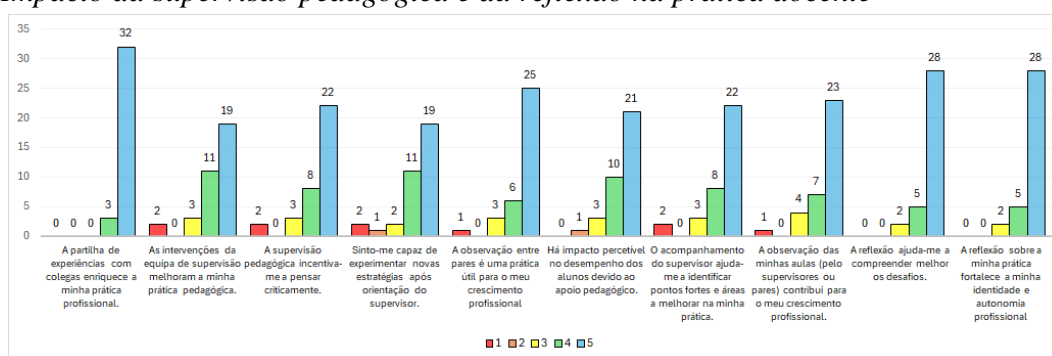
#### 3.2.2.1. Subcategoria “Papel do supervisor pedagógico na formação e desenvolvimento docente”

Na quinta questão, os participantes foram solicitados a refletir sobre a sua prática e a assinalar as afirmações com as quais se identificavam.

Para facilitar a interpretação das respostas à quinta questão, o gráfico seguinte ilustra a distribuição do grau de concordância dos docentes relativamente a cada uma das afirmações apresentadas:

**Figura 7**

*Impacto da supervisão pedagógica e da reflexão na prática docente*



A afirmação “*A partilha de experiências com colegas enriquece a minha prática profissional*” foi avaliada com 0 respostas no nível 1 a 3, 3 no nível 4 e **32 no nível 5**, evidenciando uma valorização muito elevada da colaboração entre pares. A afirmação “*As intervenções da equipa de supervisão melhoram a minha prática pedagógica*” obteve 2 respostas no nível 1, 0 no nível 2, 3 no nível 3, 11 no nível 4 e **19 no nível 5**, revelando uma perceção maioritariamente positiva, ainda que com alguma dispersão. A afirmação “*A supervisão pedagógica incentiva-me a pensar criticamente*” foi classificada com 2 respostas no nível 1, 0 no nível 2, 3 no nível 3, 8 no nível 4 e **22 no nível 5**, o que indica reconhecimento da sua função reflexiva, embora com variações. Relativamente à afirmação “*Sinto-me capaz de experimentar novas estratégias após orientação do supervisor*”, foram registadas 2 respostas no nível 1, 1 no nível 2, 2 no nível 3, 11 no nível 4 e **19 no nível 5**, demonstrando uma perceção fortemente positiva quanto ao estímulo à inovação pedagógica. A afirmação “*A observação entre pares é uma prática útil para o meu crescimento profissional*” foi avaliada com 1 resposta no nível 1, 0 no nível 2, 3 no nível 3, 6 no nível 4 e **25 no nível 5**, revelando uma valorização significativa, ainda que menos consensual. A afirmação “*Há impacto perceptível no desempenho dos alunos devido ao apoio pedagógico*” obteve 0 respostas no nível 1, 1 no nível 2, 3 respostas no nível 3, 10 no nível 4 e **21 no nível 5**, sugerindo uma perceção

positiva quanto à eficácia da supervisão na melhoria das aprendizagens. A afirmação “*O acompanhamento do supervisor ajuda-me a identificar pontos fortes e áreas a melhorar na minha prática*” foi classificada com 2 respostas no nível 1, 0 no nível 2, 3 no nível 3, 8 no nível 4 e **22 no nível 5**, evidenciando uma valorização da supervisão como processo de autoconhecimento profissional. A afirmação “*A observação das minhas aulas (pelo supervisor ou pares) contribui para o meu crescimento profissional*” obteve 1 resposta no nível 1, 0 no nível 2, 4 no nível 3, 7 no nível 4 e **23 no nível 5**, revelando uma percepção amplamente positiva. Por fim, as afirmações “*A reflexão ajuda-me a compreender melhor os desafios*” e “*A reflexão sobre a minha prática fortalece a minha identidade e autonomia profissional*” foram ambas avaliadas com 0 respostas no nível 1 e 2, 2 respostas no nível 3, 5 no nível 4 e **28 no nível 5**, confirmando o papel central da reflexão na construção da identidade profissional docente.

No conjunto, os dados evidenciam uma valorização muito expressiva da supervisão pedagógica enquanto prática promotora de reflexão, inovação, colaboração e melhoria contínua, com destaque para o papel da observação, do acompanhamento e da partilha entre pares. Estes resultados alinham-se com a literatura que valoriza a aprendizagem colaborativa, a supervisão centrada na reflexão e o desenvolvimento de competências socioemocionais como mecanismos fundamentais para a melhoria contínua da prática educativa (Schön, 2017; Hattie, 2009; Day, 2017).

Day (2017) amplia a perspetiva ao destacar que a reflexão crítica não fortalece apenas a prática individual, mas também favorece a construção de comunidades profissionais de aprendizagem, nas quais os docentes compartilham experiências, discutem desafios e coconstroem soluções inovadoras.

Hattie (2009), por sua vez, demonstra que as estratégias pedagógicas baseadas na colaboração, no *feedback* construtivo e na análise reflexiva estão fortemente correlacionadas com melhores resultados de aprendizagem dos alunos: “(...)a aprendizagem dos alunos é significativamente melhorada quando os docentes se envolvem em práticas de ensino que promovem a reflexão e o *feedback*” (p.45). Assim, a supervisão pedagógica aliada à reflexão sobre a prática atua como um verdadeiro catalisador do desenvolvimento docente, promovendo competências cognitivas, pedagógicas e socioemocionais que sustentam uma prática educativa mais eficaz, adaptativa e centrada nas necessidades dos alunos.

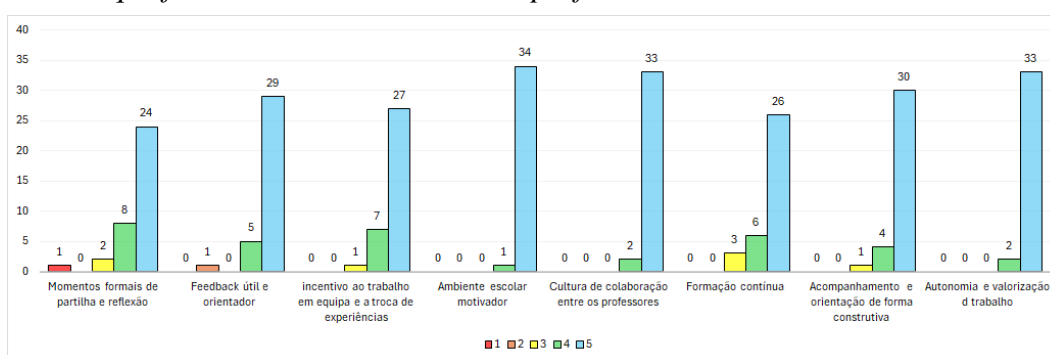
### 3.2.2.2. Subcategoria “Fatores facilitadores/dificultadores do desenvolvimento profissional”

A sexta questão visa identificar os fatores que facilitam o desenvolvimento profissional dos docentes.

Para ilustrar as respostas dos participantes, o gráfico seguinte apresenta a distribuição das classificações atribuídas a cada fator, permitindo identificar quais são percebidos como mais relevantes para o desenvolvimento profissional dos docentes:

**Figura 8**

*Fatores que facilitam o desenvolvimento profissional docente*



A afirmação “*Momentos formais de partilha e reflexão*” foi avaliada com 1 resposta no nível 1, 0 no nível 2, 2 no nível 3, 8 no nível 4 e **24 no nível 5**, revelando uma valorização significativa desta prática. A afirmação “*Feedback útil e orientador*” obteve 0 respostas no nível 1 e 3, 1 no nível 2, 5 no nível 4 e **29 no nível 5**, evidenciando uma perceção fortemente favorável e praticamente consensual. A afirmação “*Incentivo ao trabalho em equipa e à troca de experiências*” foi classificada com 0 respostas no nível 1 e 2, 1 no nível 3, 7 no nível 4 e **27 no nível 5**, confirmando a valorização da colaboração entre pares. A afirmação “*Ambiente escolar motivador*” recebeu 0 respostas no nível 1 a 3, 1 no nível 4 e **34 no nível 5**, demonstrando uma perceção extremamente positiva quanto ao clima organizacional. A afirmação “*Cultura de colaboração entre os professores*” foi avaliada com 0 respostas no nível 1 a 3, 2 respostas no nível 4 e **33 no nível 5**, revelando uma valorização quase unânime desta dimensão. Relativamente à “*Formação contínua*”, foram registadas 0 respostas no nível 1 e 2, 3 no nível 3, 6 no nível 4 e **26 no nível 5**, o que indica uma apreciação elevada, ainda que com alguma dispersão. A afirmação “*Acompanhamento e orientação de forma construtiva*” obteve 0 respostas no nível 1 e 2, 1 no nível 3, 4 no nível 4 e **30 no nível 5**, evidenciando uma perceção muito positiva quanto à qualidade do acompanhamento. Por fim, a afirmação “*Autonomia e valorização*”

*do trabalho*” foi classificada com 0 respostas no nível 1 a 3, 2 respostas no nível 4 e **33 no nível 5**, revelando uma valorização clara da autonomia profissional.

No conjunto, os dados apontam para um contexto escolar percebido como colaborativo, motivador e promotor de práticas construtivas, com destaque para o feedback, a valorização da autonomia e o incentivo à formação e à partilha entre docentes. Os resultados corroboram a literatura que destaca a importância de um ambiente escolar motivador e de uma cultura de colaboração entre professores para o desenvolvimento profissional docente. Hargreaves (2004) distingue quatro formas de culturas profissionais dos professores, sendo que culturas colaborativas são caracterizadas por interações espontâneas, voluntárias e orientadas para o desenvolvimento, promovendo um ambiente de trabalho positivo e motivador. Segundo o autor, "as culturas profissionais dos professores são moldadas por fatores como o tempo disponível para reflexão, o apoio institucional e a colaboração entre colegas" (p.123). Além disso, estudos indicam que ambientes escolares positivos, caracterizados por apoio institucional, reconhecimento e oportunidades de desenvolvimento, contribuem para a motivação dos docentes e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino (Fullan, 2003).

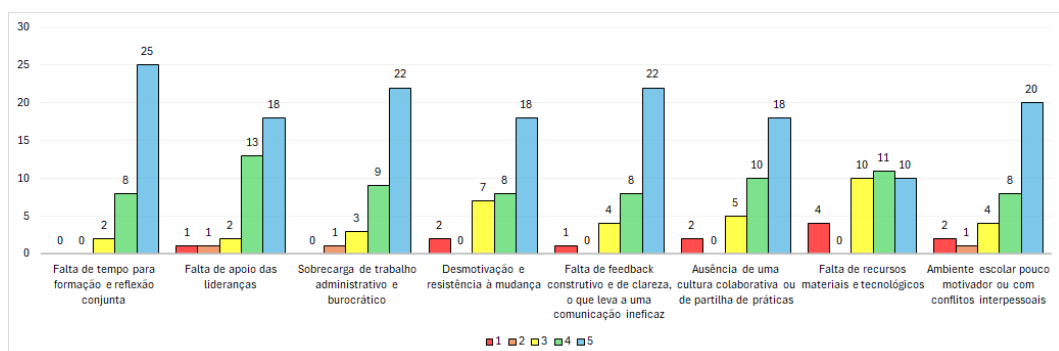
A colaboração entre professores, por sua vez, é reconhecida como essencial para a inovação e eficácia do ensino. Como defendem Hargreaves e Fullan (2012), a colaboração entre pares constitui um processo essencial de aprendizagem profissional, permitindo a troca de conhecimentos, a reflexão conjunta sobre práticas pedagógicas e o desenvolvimento de soluções inovadoras para os desafios educativos. Dessa forma, a valorização desses fatores pelos participantes, reflete a importância atribuída a práticas que promovem a colaboração e o apoio mútuo no contexto escolar.

Por sua vez, a questão sete procura identificar os fatores dificultadores do desenvolvimento profissional dos docentes.

O gráfico seguinte sintetiza as respostas dos participantes, apresentando a distribuição das classificações atribuídas a cada fator e possibilitando a identificação daqueles percebidos como mais significativos para o impedimento ou dificuldade do desenvolvimento profissional docente:

**Figura 9**

*Fatores que dificultam o desenvolvimento profissional docente*



A afirmação “*Falta de tempo para formação e reflexão conjunta*” foi avaliada com 0 respostas no nível 1 e 2, 2 respostas no nível 3, 8 no nível 4 e **25 no nível 5**, evidenciando uma preocupação generalizada e intensa com a limitação temporal, considerada por grande parte dos participantes como um obstáculo crítico à prática reflexiva e colaborativa. A afirmação “*Falta de apoio das lideranças*” obteve 1 resposta no nível 1, 1 no nível 2, 2 no nível 3, 13 no nível 4 e **18 no nível 5**, revelando uma percepção significativa de insuficiência no suporte institucional. A afirmação “*Sobrecarga de trabalho administrativo e burocrático*” foi classificada com 0 respostas no nível 1, 1 no nível 2, 3 no nível 3, 9 no nível 4 e **22 no nível 5**, apontando para uma percepção generalizada e intensa deste obstáculo, considerado por uma larga maioria dos participantes como um fator crítico que compromete a disponibilidade para práticas pedagógicas e supervisivas. A afirmação “*Desmotivação e resistência à mudança*” recebeu 2 respostas no nível 1, 0 no nível 2, 7 no nível 3, 8 no nível 4 e **18 no nível 5**, sugerindo que esta dimensão é percebida como um entrave relevante à inovação pedagógica. A afirmação “*Falta de feedback construtivo e de clareza, o que leva a uma comunicação ineficaz*” foi avaliada com 1 resposta no nível 1, 0 no nível 2, 4 no nível 3, 8 no nível 4 e **22 no nível 5**, revelando uma preocupação expressiva com a qualidade da comunicação supervisiva. A afirmação “*Ausência de uma cultura colaborativa ou de partilha de práticas*” obteve 2 respostas no nível 1, 0 no nível 2, 5 no nível 3, 10 no nível 4 e **18 no nível 5**, evidenciando uma distribuição mais heterogênea, mas com tendência para a valorização da colaboração como fator crítico. A afirmação “*Falta de recursos materiais e tecnológicos*” foi classificada com 4 respostas no nível 1, 0 no nível 2, 10 no nível 3, **11 no nível 4** e 10 no nível 5, revelando uma percepção relativamente distribuída entre os níveis médios e superiores, sem consenso claro quanto à gravidade do problema. Esta dispersão sugere que, embora reconhecida por muitos como um obstáculo, a sua

intensidade é interpretada de forma variável pelos participantes. Por fim, a afirmação “*Ambiente escolar pouco motivador ou com conflitos interpessoais*” obteve 2 respostas no nível 1, 1 no nível 2, 4 no nível 3, 8 no nível 4 e **20 no nível 5**, apontando para um reconhecimento claro da influência do clima organizacional na eficácia da supervisão.

No conjunto, os dados revelam que os principais desafios identificados pelos docentes se relacionam com a gestão do tempo, o apoio das lideranças, a comunicação e o ambiente escolar, sendo estas dimensões consideradas críticas para a implementação de práticas supervisivas eficazes e colaborativas. Estes resultados sugerem que, embora exista reconhecimento da importância da supervisão pedagógica e da formação contínua, persistem limitações contextuais e organizacionais que restringem a sua concretização. De acordo com Day (2017), o desenvolvimento profissional depende não apenas da motivação individual dos docentes, mas também de um ambiente escolar que favoreça o trabalho colaborativo, o apoio mútuo e o tempo dedicado à reflexão sobre a prática. O mesmo autor reforça que “o sentido de compromisso e eficácia dos professores depende tanto dos contextos em que trabalham quanto da sua motivação e valores pessoais” (p.112), o que evidencia a importância de ambientes escolares motivadores e colaborativos para o desenvolvimento profissional docente.

A articulação entre os fatores facilitadores e dificultadores demonstra que o desenvolvimento profissional docente depende do equilíbrio entre condições estruturais favoráveis e uma cultura organizacional de confiança, apoio e colaboração. Quando a escola oferece tempo, recursos, formação e reconhecimento, cria-se um ambiente propício à aprendizagem contínua e à inovação. Pelo contrário, quando prevalecem a sobrecarga, a falta de diálogo e o individualismo, o desenvolvimento profissional tende a estagnar. Como defende Sá-Chaves (2011), a supervisão e o desenvolvimento profissional dos docentes são processos interdependentes que exigem um compromisso ético e institucional com a melhoria das práticas e o bem-estar docente. Assim, a promoção de contextos colaborativos, reflexivos e valorizadores constitui o caminho mais consistente para consolidar uma cultura profissional de qualidade, capaz de enfrentar os desafios educativos contemporâneos de forma crítica e construtiva.

### **3.2.2.3. Subcategoria “Prioridades atribuídas à supervisão pedagógica”**

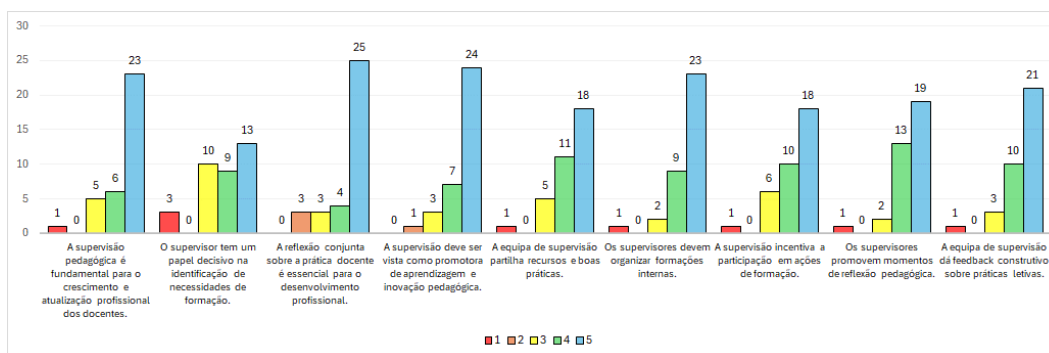
A oitava questão do questionário visou aprofundar a percepção dos docentes relativamente a um conjunto de afirmações sobre a supervisão pedagógica e o papel dos supervisores, solicitando-lhes que atribuíssem a cada enunciado um grau de importância,

numa escala de 1 a 5, em que 1 correspondia a "nada importante" e 5 a "muito importante".

Com o intuito de tornar mais clara a análise das respostas à oitava questão, o gráfico abaixo representa a distribuição dos níveis de concordância manifestados pelos docentes face a cada uma das afirmações propostas:

**Figura 10**

*Percepções face à supervisão pedagógica e ao papel dos supervisores*



A afirmação “*A supervisão pedagógica é fundamental para o crescimento e atualização profissional dos docentes*” foi avaliada com 1 resposta no nível 1, 0 no nível 2, 5 no nível 3, 6 no nível 4 e **23 no nível 5**, revelando uma valorização expressiva desta função. A afirmação “*O supervisor tem um papel decisivo na identificação de necessidades de formação*” obteve 3 respostas no nível 1, 0 no nível 2, 10 no nível 3, 9 no nível 4 e **13 no nível 5**, evidenciando uma percepção positiva, ainda que com alguma dispersão. A afirmação “*A reflexão conjunta sobre a prática docente é essencial para o desenvolvimento profissional*” foi classificada com 0 respostas no nível 1, 3 no nível 2, 3 no nível 3, 4 no nível 4 e **25 no nível 5**, demonstrando uma valorização clara da dimensão reflexiva. A afirmação “*A supervisão deve ser vista como promotora de aprendizagem e inovação pedagógica*” recebeu 0 respostas no nível 1, 1 no nível 2, 3 no nível 3, 7 no nível 4 e **24 no nível 5**, confirmando uma percepção maioritariamente favorável. A afirmação “*A equipa de supervisão partilha recursos e boas práticas*” foi avaliada com 1 resposta no nível 1, 0 no nível 2, 5 no nível 3, 11 no nível 4 e **18 no nível 5**, revelando uma valorização maioritária desta prática, ainda que com alguma dispersão nas respostas, o que sugere experiências diferenciadas entre os participantes quanto à consistência dessa partilha. A afirmação “*Os supervisores devem organizar formações internas*” obteve 1 resposta no nível 1, 0 no nível 2, 2 no nível 3, 9 no nível 4 e **23 no nível 5**, evidenciando uma percepção positiva quanto à sua função formativa. A afirmação “*A supervisão incentiva a participação em ações de formação*” foi classificada com 1 resposta no nível

1, 0 no nível 2, 6 no nível 3, 10 no nível 4 e **18 no nível 5**, revelando uma valorização significativa da supervisão como promotora de desenvolvimento contínuo. A afirmação “*Os supervisores promovem momentos de reflexão pedagógica*” obteve 1 resposta no nível 1, 0 no nível 2, 2 no nível 3, 13 no nível 4 e **19 no nível 5**, sugerindo reconhecimento da prática reflexiva, embora com maior diversidade de percepções. Por fim, a afirmação “*A equipa de supervisão dá feedback construtivo sobre práticas letivas*” foi avaliada com 1 resposta no nível 1, 0 no nível 2, 3 no nível 3, 10 no nível 4 e **21 no nível 5**, evidenciando uma valorização clara da supervisão como prática de acompanhamento e melhoria.

No conjunto, os dados apontam para uma percepção globalmente positiva da supervisão pedagógica, destacando-se o seu papel na promoção da reflexão, da formação e da inovação, ainda que algumas dimensões revelem maior variabilidade na intensidade atribuída. Estes dados sugerem que os docentes reconhecem o papel estratégico da supervisão na identificação de necessidades formativas, na dinamização de momentos de reflexão e na organização de ações internas de formação, reforçando a importância de uma supervisão ativa, colaborativa e orientada para a melhoria contínua das práticas educativas. Os dados apresentados evidenciam uma percepção amplamente positiva dos docentes relativamente ao papel da supervisão pedagógica no seu desenvolvimento profissional e confirmam que os professores reconhecem a supervisão como um processo formativo e colaborativo. Esta visão está em consonância com Alarcão e Tavares (2010), que defendem que a supervisão pedagógica deve ser entendida como uma prática reflexiva, promotora de autonomia e de melhoria contínua das práticas educativas.

Schön (2017) sublinha que o desenvolvimento docente ocorre, sobretudo, através da reflexão sobre a ação, sendo a supervisão um espaço privilegiado para esse exercício. Por sua vez, Vieira (2009) destaca que a supervisão eficaz implica o envolvimento dos professores em processos de análise crítica das suas práticas, com vista à construção de conhecimento profissional.

Além disso, a valorização do papel dos supervisores na identificação de necessidades formativas e na organização de ações internas de formação, como demonstrado pelas respostas às afirmações correspondentes, está alinhada com os princípios da supervisão formativa. Segundo Zabalza (2004), o supervisor deve atuar como um agente de mudança, capaz de promover contextos de aprendizagem profissional que respondam às necessidades reais dos docentes e das escolas. Assim, os resultados do gráfico corroboram a literatura especializada, evidenciando que os docentes reconhecem

na supervisão pedagógica um instrumento essencial para o seu crescimento, inovação e melhoria das práticas educativas.

#### **3.2.2.4. Subcategoria “Motivações e contextos de procura do supervisor pedagógico”**

A nona questão pretendia saber quando é que os docentes procuram os seus supervisores. Esta questão é pertinente porque permite compreender de que forma os professores percebem o papel/função do supervisor pedagógico no seu percurso profissional e em que momentos consideram necessária essa intervenção. A frequência e o contexto em que a supervisão é procurada refletem não só o nível de confiança e de abertura existente na relação supervisor-supervisionado, mas também a cultura institucional de apoio e acompanhamento docente.

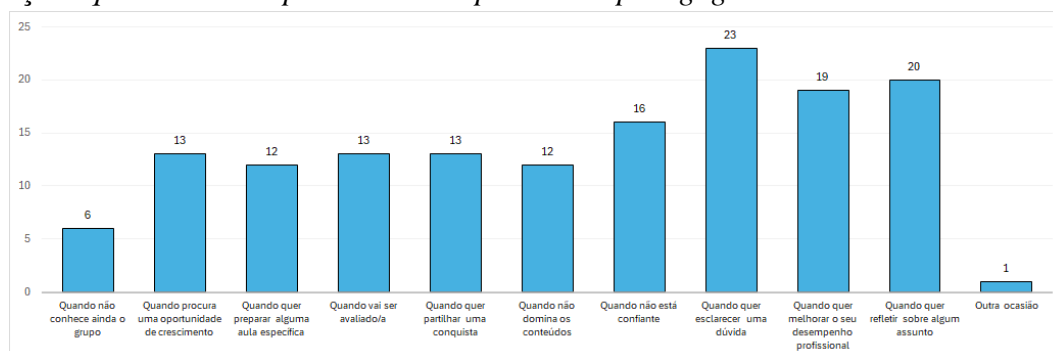
A análise destas respostas foi dividida por fase de desenvolvimento profissional, consoante o número de anos de serviço dos docentes, com o objetivo de compreender de que forma a experiência profissional influencia as perceções e práticas associadas à supervisão pedagógica. Esta distinção é relevante, uma vez que docentes em diferentes fases da carreira apresentam necessidades, motivações e expectativas distintas relativamente ao acompanhamento e ao desenvolvimento profissional.

De acordo com Huberman (1989), o percurso docente caracteriza-se por etapas que vão desde a entrada e consolidação profissional até à reflexão crítica e eventual renovação da prática, o que implica diferentes formas de relação com o supervisor. Assim, enquanto os professores em início de carreira tendem a procurar mais orientação e apoio técnico, os mais experientes valorizam sobretudo a supervisão como espaço de reflexão colaborativa e aperfeiçoamento contínuo (Day, 2017). Esta segmentação permite, portanto, uma leitura mais aprofundada e diferenciada dos dados, revelando como a cultura de supervisão pedagógica se manifesta ao longo das diversas fases da trajetória docente.

O gráfico seguinte apresenta a distribuição das respostas dos participantes relativamente aos momentos em que recorrem à supervisão pedagógica, permitindo identificar em que situações os docentes consideram mais pertinente procurar o apoio do(s) supervisor(es):

**Figura 11**

*Situações que motivam a procura dos supervisores pedagógicos*



A análise das situações em que os docentes procuram apoio revela uma diversidade de motivações, com variações significativas na frequência das respostas. A opção mais mencionada é “*Quando quer esclarecer uma dúvida*”, com 23 respostas, o que evidencia que a supervisão pedagógica continua a ser vista, transversalmente, como um espaço privilegiado para a clarificação técnica e pedagógica. Esta elevada frequência confirma que, independentemente da experiência, os docentes valorizam o diálogo profissional como forma de resolver questões concretas da prática, reforçando a importância de práticas supervisivas acessíveis, responsivas e integradas no quotidiano escolar (Alarcão e Tavares, 2010).

Segue-se “*Quando quer refletir sobre algum assunto*” (20 respostas), o que demonstra uma valorização crescente da supervisão como espaço de pensamento crítico e desenvolvimento profissional. Esta tendência é particularmente relevante, pois indica que os docentes não procuram apenas apoio técnico, mas também oportunidades de análise e aprofundamento da sua ação educativa. Tal valorização da dimensão reflexiva da supervisão está em consonância com Day (2017), que a aprendizagem profissional se constrói de forma contínua e colaborativa, sustentada na reflexão sobre a prática e na construção coletiva de saberes. Também Marcelo (2009) sublinha que o desenvolvimento profissional implica processos de autorregulação e análise crítica, que a supervisão pode potenciar.

A opção “*Quando quer melhorar o seu desempenho profissional*” regista 19 respostas, reforçando a ideia de que a supervisão é mobilizada com intencionalidade formativa, orientada para o aperfeiçoamento contínuo. Esta procura revela uma postura proativa dos docentes face à sua evolução profissional, em linha com os modelos de desenvolvimento sustentado, e com a perspetiva de Day (2017), que reconhece a supervisão como catalisadora da melhoria da qualidade educativa. Imbernón (2010) acrescenta que o desenvolvimento profissional exige contextos formativos que

promovam a reflexão, a inovação e a transformação das práticas, dimensões que a supervisão pode favorecer.

A situação “*Quando não está confiante*” apresenta 16 respostas, o que sugere que a supervisão também cumpre uma função de suporte emocional, especialmente em momentos de insegurança ou dúvida. Esta dimensão confirma que o acompanhamento pedagógico não se limita ao plano técnico, mas envolve também aspetos relacionais e afetivos da profissão docente. Huberman (1989) destaca que os percursos profissionais são marcados por fases de maior vulnerabilidade, nas quais a supervisão pode assumir um papel protetor e orientador, promovendo segurança, confiança e estabilidade.

As opções “*Quando procura uma oportunidade de crescimento*”, “*Quando vai ser avaliado/a*” e “*Quando quer partilhar uma conquista*” registam cada uma 13 respostas. A primeira revela que muitos docentes encaram a supervisão como meio para identificar e aproveitar oportunidades de desenvolvimento, o que reforça a sua dimensão estratégica. A segunda confirma que os momentos de avaliação continuam a gerar procura de apoio, seja por necessidade de preparação ou por reforço da confiança, evidenciando que a supervisão é também convocada como espaço de validação e orientação. A terceira, embora com igual número de respostas, sugere uma abertura à valorização e reconhecimento, ainda que esta dimensão nem sempre esteja plenamente integrada nas práticas institucionais, como alerta Bolívar (2012), ao defender a importância de práticas que promovam o reconhecimento e a celebração dos êxitos docentes.

As situações “*Quando quer preparar alguma aula específica*” e “*Quando não domina os conteúdos*” apresentam 12 respostas cada, evidenciando que a supervisão pedagógica é mobilizada como apoio técnico em momentos que exigem maior rigor didático ou enfrentamento de dificuldades conceptuais. No primeiro caso, destaca-se a supervisão como apoio à planificação didática, sobretudo em momentos que exigem maior rigor ou inovação. No segundo, evidencia-se que o desconhecimento técnico ainda motiva a procura de ajuda, o que reforça a função formativa da supervisão em contextos de complexidade curricular ou de mudança pedagógica. Esta função formativa está em consonância com Alarcão e Tavares (2010), que reconhecem a supervisão como dispositivo de apoio à planificação, acompanhamento e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, promovendo práticas pedagógicas mais intencionais e eficazes. Também Ribeiro *et al.* (2021) sublinham a relevância da supervisão em contextos de exigência técnica, defendendo que esta deve responder às necessidades concretas dos docentes, especialmente em situações de reconfiguração curricular ou de insegurança

profissional. Dias e Ribeiro (2021) reforçam esta perspectiva ao destacar que a supervisão pedagógica atua como espaço de orientação e capacitação, contribuindo para o desenvolvimento de competências profissionais em diferentes fases da carreira. Por sua vez, Alarcão e Canha (2014) salientam que a supervisão deve promover ambientes formativos que favoreçam a autonomia, a reflexão e o aperfeiçoamento contínuo, especialmente quando os docentes enfrentam desafios técnicos ou didáticos.

A opção “*Quando não conhece ainda o grupo*” registra 6 respostas, o que indica que o desconhecimento dos alunos é um fator que leva alguns docentes a procurar apoio, sobretudo em contextos de transição ou início de funções. Hargreaves e Fullan (2012) reforçam que a supervisão deve ser sensível a estes momentos de transição, funcionando como espaço de orientação e adaptação às especificidades dos grupos de alunos. Do mesmo modo, Mosqueira (2017) sublinha que a supervisão pedagógica desempenha um papel essencial no acompanhamento de docentes em situações de iniciação ou mudança, ajudando-os a compreender melhor os contextos e a ajustar práticas às características dos grupos de alunos.

Por fim, “*Outra ocasião*” apresenta apenas 1 resposta, “*quando preciso de validar uma decisão*”, o que sugere que a maioria das situações relevantes está contemplada nas categorias principais. Este dado sugere que a supervisão é também convocada como espaço de legitimação e orientação, permitindo aos docentes confirmar escolhas pedagógicas e reforçar a segurança profissional. Esta função está em consonância com Alarcão e Tavares (2012), que reconhecem a supervisão como dispositivo de apoio à regulação da prática, e com Imbernón (2011), que sublinha a importância da validação coletiva das decisões educativas. Bolívar (2012) acrescenta que a identidade docente se constrói também através do reconhecimento e legitimação das opções tomadas, enquanto Marcelo (2009) destaca que o desenvolvimento profissional implica processos de reflexão e decisão apoiados em contextos colaborativos, nos quais a supervisão desempenha papel estruturante.

Estes dados reforçam a importância de práticas supervisivas flexíveis, diferenciadas e contextualizadas, capazes de responder às múltiplas necessidades dos docentes e de potenciar o crescimento individual e coletivo.

À luz do modelo das fases de desenvolvimento profissional de Huberman (1989), as respostas evidenciam a coexistência de docentes em diferentes momentos da carreira, o que ajuda a explicar a diversidade de situações em que a supervisão pedagógica é procurada. As referências frequentes à procura de apoio para esclarecer dúvidas, preparar

aulas, dominar conteúdos ou conhecer o grupo remetem para fases iniciais do percurso profissional, marcadas pela entrada na carreira e pela sobrevivência, nas quais predominam a insegurança, a necessidade de orientação técnica e a construção de rotinas pedagógicas.

Por outro lado, a valorização da supervisão como espaço de reflexão, melhoria do desempenho e procura de oportunidades de crescimento é característica de fases intermédias, associadas à estabilização, experimentação e diversificação, em que os docentes demonstram maior autonomia e interesse pelo aperfeiçoamento e inovação das práticas. A procura de apoio em momentos de insegurança, avaliação ou validação de decisões, bem como a partilha de conquistas, pode ser interpretada como transversal a várias fases, mas assume particular relevância em momentos de questionamento, reavaliação ou transição, descritos por Huberman (1989) como fases de maior vulnerabilidade ou redefinição profissional. Assim, os dados sugerem que a supervisão pedagógica é mobilizada de forma diferenciada ao longo do ciclo de vida profissional, assumindo funções técnicas, reflexivas, emocionais e de legitimação, o que reforça a necessidade de práticas supervisivas flexíveis e ajustadas às distintas fases do desenvolvimento profissional docente.

### **3.2.3. Categoria “Liderança”**

#### **3.2.3.1. Subcategoria “Papel das lideranças intermédias e o seu impacto na escola/organização”**

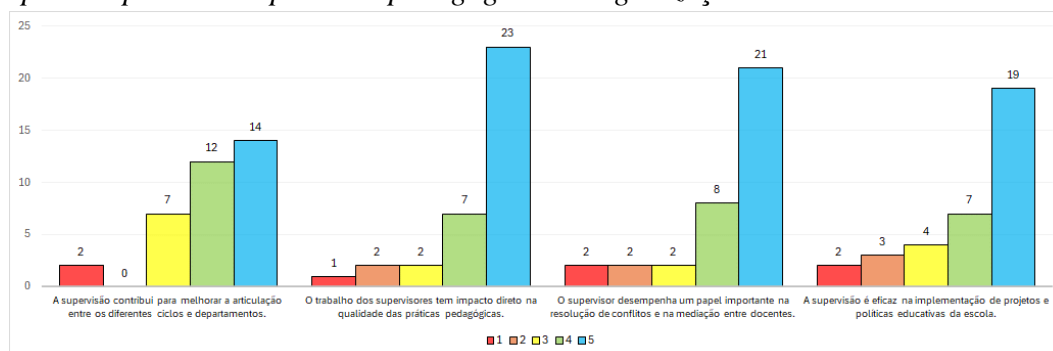
A décima questão procura saber qual é o papel e o impacto da supervisão pedagógica na organização escolar. Esta questão é particularmente relevante, pois permite compreender de que forma a supervisão é percecionada enquanto processo formativo, colaborativo e transformador no contexto institucional.

Pedia-se aos docentes que classificassem um conjunto de afirmações segundo o nível de efetividade da supervisão pedagógica na organização escolar, permitindo identificar as dimensões em que este processo é percecionado como mais relevante.

O gráfico seguinte apresenta a distribuição das respostas dos participantes, evidenciando as áreas em que a supervisão pedagógica é considerada mais efetiva no contexto organizacional:

**Figura 12**

*Papel e impacto da supervisão pedagógica na organização escolar*



O gráfico evidencia que os docentes atribuem elevados níveis de efetividade à supervisão pedagógica, destacando-se especialmente o seu impacto direto na qualidade das práticas pedagógicas (**23 respostas no nível 5**) e o papel do supervisor na resolução de conflitos e mediação entre docentes (**21 respostas no nível 5**), categorias que registam as maiores frequências de respostas com nota máxima. Estes resultados sugerem que os professores reconhecem a supervisão como um processo de apoio formativo e relacional, que contribui para a melhoria das práticas, a coesão da equipa e o fortalecimento do clima organizacional.

De igual modo, a eficácia da supervisão na implementação de projetos e políticas educativas (**19 respostas no nível 5**) surge também fortemente valorizada, reforçando a ideia de que a supervisão não se restringe a um acompanhamento individual, mas constitui um instrumento de desenvolvimento institucional, alinhado com os objetivos estratégicos da escola. Já a dimensão relativa à articulação entre ciclos e departamentos (**14 respostas no nível 5**), embora bem avaliada, apresenta menor expressividade, o que pode indicar a necessidade de consolidar práticas de comunicação interdepartamental e de trabalho colaborativo.

Os resultados evidenciam uma perceção amplamente positiva dos docentes quanto à efetividade da supervisão pedagógica, reconhecendo-a como um processo essencial para o aperfeiçoamento das práticas educativas e para a construção de um ambiente escolar colaborativo. Neste contexto, os líderes intermédios assumem um papel central como mediadores entre a liderança de topo e os docentes, operacionalizando práticas de supervisão próximas do quotidiano pedagógico, fomentando a reflexão conjunta, o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional contínuo. Estes resultados vão ao encontro do que defendem Alarcão e Tavares (2010), ao considerarem a supervisão como um processo reflexivo e colaborativo, promotor da partilha e da construção coletiva do saber docente. Na mesma linha de pensamento, Day (2017) e Hargreaves (2004) referem

que a eficácia da supervisão e da formação docente depende da existência de contextos escolares colaborativos, que os líderes intermédios ajudam a construir e a sustentar, estimulando a partilha, o diálogo e a corresponsabilização.

Assim, a perceção positiva dos docentes reforça a importância da supervisão pedagógica enquanto pilar estratégico para a inovação e para a melhoria contínua da qualidade educativa.

### 3.3. Apresentação dos resultados obtidos nas entrevistas semiestruturadas

A entrevista (Apêndice 2) foi aplicada a sete coordenadores pedagógicos pertencentes a cinco escolas de ensino privado e cooperativo, com estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) na zona centro do país. A análise das entrevistas semiestruturadas permitiu identificar um conjunto de categorias temáticas que refletem as perceções, atitudes e experiências dos coordenadores relativamente ao seu papel enquanto supervisores pedagógicos e ao contributo que reconhecem nesse processo para o desenvolvimento profissional dos docentes. Esta abordagem qualitativa possibilitou uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas de supervisão no contexto escolar, revelando não apenas as práticas concretas implementadas, mas também os significados, desafios e estratégias que emergem do quotidiano das supervisoras no exercício das suas funções.

#### 3.3.1. Categoria “Perceções sobre supervisão pedagógica”

A categoria “Perceções sobre supervisão pedagógica” engloba cinco subcategorias: i) A supervisão pedagógica e as suas funções; ii) Supervisão pedagógica entendida como estratégia de desenvolvimento docente; iii) Práticas e estratégias de supervisão pedagógica; iv) Prioridades atribuídas à supervisão pedagógica; v) Motivações e contextos de procura do supervisor pedagógico.

**Tabela 6**

*Subcategoria “A supervisão pedagógica e as suas funções”*

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Perceções sobre supervisão pedagógica	A supervisão pedagógica e as suas funções	“(…) escuta ativa, a empatia e a capacidade de comunicação clara e assertiva. (...) espírito crítico e reflexivo, promovendo a análise e a melhoria contínua das práticas pedagógicas (...) competências de liderança, gestão de equipa e resolução de conflitos, aliadas a uma sólida capacidade de observação e de <i>feedback</i> construtivo. (...) conhecimento pedagógico atualizado e da capacidade de motivar e inspirar os docentes, fomentando uma cultura de partilha, colaboração e aprendizagem ao longo da vida.”	E1

		“(…) bom domínio e conhecimento do currículo e da avaliação, acompanhar as práticas pedagógicas auxiliando e orientando promovendo a formação contínua, deve ter as competências que enumerei anteriormente de bom líder (orientar, motivar, incentivar, dar o exemplo), ser bom comunicador.”	E2
		“Capacidade de planificar, apoiar e avaliar práticas pedagógicas; capacidade de liderar de forma colaborativa; saber gerir conflitos; ter uma comunicação assertiva.”	E3
		“Conhecimento, formação pessoal assente em valores de cidadania; demonstrar a confiança nos professores; desenvolver estruturas de gestão partilhada; encorajar e auscultar a participação individual, promovendo uma escuta ativa das palavras e dos sentimentos dos professores.”	E4
		“Ser empático, comunicativo, promover o trabalho em equipa, ser responsável”	E5
		“Comunicação, observação, relação interpessoal, reflexão, responsabilidade, organização”	E6
		“Profissionalismo, dedicação, disciplina, ética, sensibilidade, respeito, pontualidade e coerência, (...) exemplo para toda a equipa”	E7

As respostas dos coordenadores evidenciam uma visão relativamente convergente sobre a natureza e as funções da supervisão pedagógica, ainda que com nuances particulares entre as participantes. De modo geral, todos os coordenadores associam a supervisão a um processo de acompanhamento e apoio formativo que visa a melhoria das práticas docentes, mas diferem quanto à ênfase dada às dimensões técnica, relacional ou ética do papel do supervisor.

As participantes E1, E2 e E3 destacam uma perspetiva mais abrangente e técnica, sublinhando a importância do domínio do currículo, da avaliação e da capacidade de planificar, observar e avaliar práticas pedagógicas, o que se aproxima da conceção de supervisão como instrumento de garantia de qualidade e orientação profissional (Amaral *et al.*, 2017). Já as participantes E4, E5 e E6 colocam maior ênfase nas dimensões humanas e relacionais da função supervisiva, valorizando a empatia, a escuta ativa, a comunicação assertiva e o trabalho colaborativo, o que está em consonância com a visão de Alarcão e Tavares (2010), que entendem o supervisor como um mediador que favorece a reflexão e o crescimento coletivo. A participante E7, por sua vez, reforça a dimensão ética e moral do cargo, enfatizando valores como o profissionalismo, a coerência, a

disciplina e o respeito, traduzindo uma concepção da supervisão como modelo de conduta e liderança ética, tal como defendido por Fullan (2003).

As diferenças observadas entre as respostas sugerem distintas formas de interpretar o papel do supervisor: enquanto algumas o veem sobretudo como especialista e orientador técnico, outras sublinham o seu papel como líder emocional e facilitador de aprendizagens. Esta pluralidade confirma a ideia de Sá-Chaves (2011) de que a supervisão é uma prática situada, dependente do contexto e das relações interpessoais estabelecidas. Assim, pode afirmar-se que, para os coordenadores, a eficácia da supervisão resulta do equilíbrio entre o saber técnico, a sensibilidade relacional e o compromisso ético, permitindo criar um ambiente de partilha e desenvolvimento contínuo no seio das comunidades educativas.

### Tabela 7

#### Subcategoria “Práticas e estratégias de supervisão pedagógica”

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Perceções sobre supervisão pedagógica	Práticas e estratégias de supervisão pedagógica	“(…) promove momentos de reflexão, diálogo e partilha de experiências. Através da observação, do <i>feedback</i> construtivo e do acompanhamento contínuo, o supervisor ajuda o docente a identificar pontos fortes e áreas de melhoria, incentivando-o à autoavaliação e à inovação nas suas práticas. Além disso, a supervisão fomenta uma cultura de colaboração e de aprendizagem entre pares, valorizando o trabalho em equipa e a construção coletiva de saberes. Este processo não só eleva a qualidade das práticas pedagógicas, como também fortalece a autonomia, a confiança e o sentido de responsabilidade profissional dos docentes, contribuindo para a consolidação de uma escola mais reflexiva e centrada na melhoria contínua.”	E1
		“(…) suporte de orientação e acompanhamento (...) de forma a garantir que o docente seja capaz de refletir e aperfeiçoar as suas práticas.”	E2
		“(…) observar, analisar e refletir de forma crítica sobre as práticas educativas. Quando o supervisor dá o <i>feedback</i> ao docente dos seus pontos fortes e dos pontos a melhorar, permite ao docente crescer profissionalmente.”	E3
		“(…) potencializa a inovação, a autonomia e o crescimento profissional dos professores.”	E4
		“(…) observação de aulas e <i>feedback</i> construtivo.”	E5
		“(…) acompanhamento, reflexão e orientação. (...) crescimento profissional contínuo.”	E6

		“Uma referenciação pedagógica, estratégica, planeada e bem articulada entre todos os intervenientes (...)”	E7
--	--	--	----

A análise comparativa das respostas evidencia uma visão amplamente partilhada entre os coordenadores sobre as práticas e estratégias de supervisão pedagógica, centrada num modelo formativo, reflexivo e colaborativo. De forma transversal, as participantes reconhecem que a supervisão deve promover a reflexão sobre as práticas, o diálogo profissional e o *feedback* construtivo, funcionando como um processo de acompanhamento contínuo e de desenvolvimento profissional. Os coordenadores E1, E3 e E5 salientam particularmente o papel da observação e do *feedback* como instrumentos essenciais para a melhoria das práticas docentes, em linha com a perspetiva de Alarcão e Tavares (2010), que consideram a observação e a reflexão conjunta como pilares de uma supervisão formativa eficaz. Estas práticas permitem que o docente identifique pontos fortes e áreas de melhoria, reforçando a autorregulação e o pensamento crítico sobre a ação pedagógica, conforme defendido por Schön (2017) na sua conceção de profissional reflexivo.

As participantes E2 e E6 valorizam a supervisão como um processo de apoio, acompanhamento e orientação, centrado na promoção do crescimento profissional contínuo. Esta ênfase no suporte e na formação ao longo da vida está em consonância com Sá-Chaves (2011), que entende a supervisão como um espaço de desenvolvimento humano e profissional sustentado na cooperação e na aprendizagem mútua. Já E4 e E7 destacam a dimensão estratégica e organizacional da supervisão, salientando a importância da planificação, da articulação entre intervenientes e da criação de uma cultura de colaboração e inovação nas escolas. Esta abordagem reflete a visão de Zabalza (2004), que considera a supervisão pedagógica como um processo sistémico e articulado, capaz de integrar dimensões individuais e coletivas na procura da qualidade educativa.

Apesar da convergência quanto aos princípios gerais: reflexão, *feedback* e colaboração, observa-se alguma diversidade na forma como os coordenadores conceptualizam a operacionalização dessas estratégias. Enquanto algumas (E1, E3, E5) enfatizam a prática direta da observação e do *feedback* como instrumentos técnicos, outras (E4, E7) privilegiam uma abordagem mais estratégica e institucional, centrada na criação de condições organizacionais que favoreçam a aprendizagem colaborativa. Esta diversidade de perspetivas reforça a ideia de que a supervisão pedagógica deve ser entendida como um processo flexível e contextualizado, adaptado às necessidades dos docentes e das escolas, conforme defendido por Fullan (2003), ao afirmar que o

desenvolvimento profissional sustentável resulta da integração entre a reflexão individual e a aprendizagem coletiva. Assim, o conjunto das respostas evidencia uma conceção amadurecida e coerente da supervisão pedagógica, que se afasta de uma lógica de controlo para se afirmar como um instrumento de emancipação e crescimento profissional docente.

### Tabela 8

*Subcategoria “A supervisão pedagógica entendida como estratégia de desenvolvimento profissional docente”*

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Perceções sobre supervisão pedagógica	A supervisão pedagógica é entendida como estratégia de desenvolvimento profissional docente	<p><b>Menos de 5 anos-</b> “(...) orientação, apoio e modelagem, ajudando o docente a integrar-se na cultura da escola, a planificar e a refletir sobre as suas práticas, promovendo segurança e confiança profissional”;</p> <p><b>5 a 10 anos-</b> “(...) facilitador da consolidação de práticas pedagógicas, incentivando a experimentação, a inovação e a participação em projetos colaborativos, de modo a evitar a rotina e a promover o crescimento contínuo”;</p> <p><b>11 a 20 anos-</b> “(...) reflexivo e colaborativo, valorizando a experiência acumulada e criando oportunidades de partilha entre pares, de modo a reforçar o papel destes docentes como mentores dentro da equipa”;</p> <p><b>Mais de 20 anos-</b> “(...) valorização e escuta ativa, reconhecendo o seu contributo, incentivando a atualização pedagógica e promovendo a coconstrução de saberes, de modo a manter a motivação e o envolvimento na melhoria da escola.”</p>	E1
		<p><b>Menos de 5 anos-</b> “(...) o docente se sinta bem acolhido e orientado. (...) o supervisor deverá observar as práticas do docente de forma que as suas críticas construtivas o ajudem a uma auto reflexão”;</p> <p><b>5 a 10 anos-</b> “(...) incentivar a formação, dando cada vez mais autonomia ao docente para que sinta que é capaz de inovar a sua prática sem o auxílio permanente do supervisor”;</p> <p><b>11 a 20 anos-</b> “(...) manter a motivação no aperfeiçoamento das práticas, na sua inovação. (...) levar o docente a sentir que é capaz de liderar projetos”;</p> <p><b>Mais de 20 anos-</b> “(...) o docente se sinta valorizado e que sinta que a sua experiência faz a diferença na instituição até mesmo auxiliando os mais novos.”</p>	E2

		<p><b>Menos de 5 anos-</b> “(...) orientar, apoiar e partilhar o seu conhecimento”;</p> <p><b>5 a 10 anos-</b> “supervisionar as práticas para melhorar o seu desempenho”;</p> <p><b>11 a 20 anos-</b> “incentivar (...) formações uma vez que, necessitamos cada vez mais de novas ferramentas no nosso dia a dia”;</p> <p><b>Mais de 20 anos-</b> “(...) apostar na formação e, a terem um objetivo e metas concretas do seu desempenho.”</p>	E3
		<p>“Tudo dependerá, sempre, do perfil do docente. (...) a reflexão sobre a prática, o permanente acompanhamento gerando um ambiente de confiança e cooperação. (...) atuar como facilitador da aprendizagem e desenvolvimento de competências. A supervisão deve ser concebida como um instrumento de formação ao longo da vida.”</p>	E4
		<p><b>Menos de 5 anos-</b> “orientar para o crescimento profissional e autonomia docente”;</p> <p><b>5 a 10 anos-</b> “incentivar a aperfeiçoar as práticas”;</p> <p><b>11 a 20 anos-</b> “(...) incentiva a reflexão crítica sobre as práticas”;</p> <p><b>Mais de 20 anos-</b> “valorizar a experiência envolvendo o docente na formação e liderança pedagógica levando-o a partilhar experiências”.</p>	E5
		<p><b>Menos de 5 anos-</b> “ajuda na compreensão do funcionamento da escola; apoio na planificação; acompanhamento reflexivo; Trabalho cooperativo”;</p> <p><b>5 a 10 anos-</b> “Incentivo para ações de formação; assumir papéis de responsabilidade”;</p> <p><b>11 a 20 anos-</b> “(...) repensar em práticas enraizadas; estimular o docente a partilhar as suas estratégias com os seus colegas; formação contínua”;</p> <p><b>Mais de 20 anos-</b> “estimular o sentimento de pertença e o reconhecimento institucional; formação contínua; incentivar a estratégias diferentes (...)”.</p>	E6
		<p><b>Menos de 5 anos-</b> “mais acompanhamento aos docentes; incentivo ao gosto pela profissão e partilha com os colegas com mais experiência profissional”;</p> <p><b>5 a 10 anos-</b> “valorizar o desempenho e promover o progresso a nível profissional”;</p> <p><b>11 a 20 anos-</b> “(...) introdução de novas abordagens”;</p> <p><b>Mais de 20 anos-</b> “confiança no desempenho de funções e incentivo à partilha de experiência profissional (...)”.</p>	E7

A análise comparativa das unidades de contexto evidencia uma percepção partilhada entre os coordenadores relativamente à supervisão pedagógica como um processo dinâmico e contínuo de desenvolvimento profissional, que deve ser ajustado às diferentes fases da carreira docente. De forma transversal, todas as participantes concebem a supervisão como uma estratégia de apoio, orientação e valorização dos professores, mas com diferentes níveis de intervenção consoante a experiência profissional. Nas fases iniciais da docência (**menos de cinco anos**), observa-se uma convergência clara no reconhecimento da necessidade de maior acompanhamento, orientação e modelagem, com o intuito de facilitar a integração do docente na cultura escolar e promover a confiança e segurança profissional. Esta perspetiva é coerente com Alarcão e Tavares (2010), que salientam que o início da carreira requer uma supervisão mais próxima e de carácter formativo, centrada na construção da identidade profissional.

Nos docentes com entre **cinco e dez anos** de experiência, os coordenadores sublinham a importância da autonomia e da inovação. As respostas evidenciam a valorização da experimentação pedagógica e da formação contínua, com o objetivo de evitar a estagnação e reforçar a motivação, o que vai ao encontro da visão de Schön (2017), para quem o desenvolvimento profissional docente se sustenta num processo contínuo de reflexão sobre a prática.

Nas fases seguintes (**onze a vinte anos**), as participantes referem a necessidade de manter a motivação e o envolvimento, promovendo a partilha de saberes e a liderança em projetos, reconhecendo nestes docentes um papel de mentoria junto dos mais jovens. Esta conceção aproxima-se do que Day (2001) designa por ciclo de maturidade profissional, no qual o docente, com experiência acumulada, passa a assumir um papel mais reflexivo e colaborativo, contribuindo para a construção de comunidades de prática.

Por fim, nas fases mais avançadas da carreira (**mais de vinte anos**), as respostas convergem na valorização da experiência e na importância de reconhecer o contributo dos docentes seniores, promovendo o seu envolvimento na formação e liderança pedagógica. As participantes salientam a necessidade de manter estes docentes motivados, atualizados e integrados em dinâmicas colaborativas, o que se articula com a perspetiva de Sá-Chaves (2011), ao afirmar que a supervisão deve ser entendida como um processo de aprendizagem ao longo da vida, sustentado na partilha de saberes e na valorização da experiência profissional.

De modo geral, as diferenças nas respostas dos coordenadores centram-se mais na ênfase atribuída a determinados aspetos do processo, umas destacam mais o

acompanhamento e a reflexão, outras a autonomia e a liderança, mas todas convergem na ideia da supervisão como uma prática diferenciada, ajustada ao percurso e às necessidades de cada docente. Esta visão confirma o entendimento de Zabalza (2004) de que a supervisão pedagógica é um processo evolutivo e contextual, que deve responder às especificidades de cada fase do desenvolvimento profissional, garantindo a melhoria contínua das práticas e a consolidação de uma cultura colaborativa nas escolas.

Com base nas fases de desenvolvimento profissional de Huberman (1989), a análise evidencia que a supervisão pedagógica é percebida pelos coordenadores como um processo dinâmico e ajustado às diferentes etapas da carreira docente. Nas fases iniciais (menos de cinco anos), predomina a necessidade de acompanhamento próximo, orientação e modelagem, refletindo a vulnerabilidade e a necessidade de integração na cultura escolar, características das fases de entrada e sobrevivência identificadas por Huberman (1989). Nos docentes com cinco a dez anos de experiência, observa-se um foco maior na autonomia, experimentação pedagógica e inovação, correspondente às fases de estabilização e diversificação, em que os profissionais consolidam competências e procuram crescimento contínuo. Entre onze e vinte anos, destaca-se a manutenção da motivação, liderança e partilha de saberes, associada à fase de maturidade, em que o docente passa a desempenhar funções de mentoria e colaboração mais estratégica. Finalmente, nas fases mais avançadas (mais de vinte anos), a supervisão enfatiza a valorização da experiência, atualização e integração em dinâmicas colaborativas, refletindo a fase de renovação ou redefinição, em que se pretende manter os docentes motivados e ativos no desenvolvimento da comunidade escolar. De forma geral, os dados confirmam que a supervisão pedagógica deve ser diferenciada e evolutiva, ajustando-se às necessidades específicas de cada fase do percurso profissional, corroborando a visão de Huberman (1989) sobre a carreira docente como um processo marcado por fases distintas, cada uma com desafios e prioridades próprios.

Nesta subcategoria *Desafios e resistências associados ao processo de supervisão*, o objetivo foi compreender de forma direta as dificuldades, obstáculos e resistências que os líderes intermediários enfrentam no exercício da função supervisiva, incluindo limitações estruturais, sobrecarga de tarefas e eventuais barreiras de colaboração com os docentes. Incluir os docentes nesta análise poderia dispersar o foco, uma vez que a intenção era captar a experiência e a reflexão dos supervisores sobre os constrangimentos do processo, permitindo identificar áreas de melhoria na organização da supervisão e no apoio ao desenvolvimento profissional, sem misturar percepções de supervisionados e supervisores.

**Tabela 9***Subcategoria “Desafios e resistências associados ao processo de supervisão”*

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Perceções sobre supervisão pedagógica	Desafios e resistências associados ao processo de supervisão	“(…) falta de tempo e de condições organizacionais que permitam uma supervisão contínua e reflexiva. A sobrecarga de tarefas administrativas e a escassez de momentos formais de acompanhamento dificultam o diálogo pedagógico e a observação de práticas. (….) resistência à mudança ou a percepção da supervisão como um processo de controlo e não de apoio, o que pode gerar insegurança ou falta de abertura por parte dos docentes (….) falta de formação específica em supervisão pedagógica, tanto por parte dos supervisores como dos supervisionados (….) Superar estes desafios exige o reforço de uma cultura de confiança, de colaboração e de valorização do desenvolvimento profissional, em que a supervisão seja entendida como uma oportunidade de crescimento e de melhoria partilhada.”	E1
		“(…) quando vemos quem desempenha o papel de supervisão pedagógica como alguém que vem apenas criticar o trabalho docente. Algo que na minha opinião ainda está muito na cabeça da maioria dos docentes. Talvez também por culpa de muitos docentes que desempenham essa função pela postura que adaptam.”	E2
		“Resistência à mudança; exigências burocráticas e falta de tempo; ambientes pouco colaborativos; limitações organizacionais.”	E3
		“(…) resistência dos docentes, métodos ineficazes e frequentes mudanças no sistema educativo.”	E4
		“Falta de tempo; acumulação de cargos; comunicação insuficiente.”	E5
		“Sobrecarga de tarefas e falta de formação específica.”	E6
		“(…) falta de estratégias na intervenção pedagógica, ausência de sensibilidade, respeito, coerência e profissionalismo.”	E7

A análise revela uma percepção bastante convergente entre os coordenadores quanto aos principais desafios e resistências que comprometem a eficácia da supervisão pedagógica. De forma geral, as participantes identificam entraves de natureza organizacional, relacional e formativa, refletindo as tensões que persistem entre a dimensão formativa e a percepção fiscalizadora deste processo. Os coordenadores E1, E3, E5 e E6 destacam a falta de tempo, a sobrecarga de tarefas e a insuficiência de condições organizacionais como obstáculos centrais à implementação de uma supervisão contínua

e reflexiva. Esta limitação estrutural é também referida por Alarcão e Tavares (2010), que reconhecem que a ausência de tempo e de espaços de diálogo pedagógico constitui uma barreira à consolidação de práticas colaborativas e à reflexão sistemática sobre a ação docente.

As participantes E1, E2 e E4 salientam ainda a resistência dos docentes ao processo de supervisão, muitas vezes associada à percepção da supervisão como um mecanismo de controlo e julgamento, e não como um instrumento de apoio e desenvolvimento profissional. Esta visão está em consonância com o que Zabalza (2004) designa como uma “cultura de desconfiança” nas escolas, frequentemente enraizada em experiências de supervisão de carácter avaliativo e punitivo. A participante E2, em particular, aponta para a postura de alguns supervisores como fator que reforça essa resistência, sugerindo que o êxito da supervisão depende fortemente da qualidade das relações interpessoais e da sensibilidade ética e comunicacional do supervisor. Nesse sentido, Fullan (2003) sublinha que qualquer processo de mudança educativa exige um clima de confiança e de liderança empática, sem o qual é impossível promover adesão e compromisso por parte dos docentes.

Outros desafios mencionados por E3, E4 e E7 referem-se à falta de formação específica, tanto dos supervisores como dos supervisionados, e à ausência de estratégias de intervenção pedagógica eficazes. Tal constatação confirma a análise de Sá-Chaves (2011), que defende que a supervisão requer competências próprias, sustentadas em formação especializada e numa postura reflexiva, ética e colaborativa. Além disso, a referência de E7 à falta de sensibilidade e profissionalismo sugere que, para além dos constrangimentos institucionais, existem também fragilidades ao nível da dimensão humana e relacional do processo supervisiivo.

Apesar das diferentes ênfases, todas as participantes convergem na ideia de que a superação destes obstáculos exige a construção de uma cultura organizacional baseada na confiança, na comunicação aberta e na valorização do desenvolvimento profissional. Esta perspetiva reflete a visão contemporânea de supervisão como prática emancipatória e colaborativa, centrada na aprendizagem partilhada e no fortalecimento das comunidades educativas (Day, 2001; Alarcão e Tavares, 2010). Assim, os coordenadores reconhecem que a eficácia da supervisão depende tanto das condições estruturais e formativas das escolas quanto da qualidade das relações humanas e da intencionalidade pedagógica do processo. Este reconhecimento sublinha a importância de uma liderança intermédia consciente das suas responsabilidades e capaz de criar condições que promovam uma

supervisão reflexiva, inclusiva e orientada para a melhoria contínua das práticas educativas.

### 3.3.2. Categoria “Caracterização do desenvolvimento profissional dos docentes”

A categoria “Caracterização do desenvolvimento profissional dos docentes” engloba três subcategorias: i) Papel do supervisor pedagógico na formação e desenvolvimento docente; ii) Fatores facilitadores/dificultadores do desenvolvimento profissional; iii) Impacto do desenvolvimento profissional nas práticas docentes e na aprendizagem dos alunos.

**Tabela 10**

*Subcategoria “Papel do supervisor pedagógico na formação e desenvolvimento docente”*

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Caracterização do desenvolvimento profissional dos docentes	Papel do supervisor pedagógico na formação e desenvolvimento docente	“(…) criação de tempos regulares de acompanhamento e reflexão pedagógica, que permitam observar práticas, dar <i>feedback</i> construtivo e promover a partilha de experiências entre pares. (...) investir na formação contínua dos líderes intermédios e supervisores, para que possam atuar com maior eficácia, conhecimento e capacidade de orientação pedagógica. (...) promover uma cultura de colaboração e valorização do trabalho docente, reconhecendo e celebrando boas práticas e incentivando a inovação pedagógica. (...) garantir condições organizacionais adequadas, como tempo e recursos, que possibilitem uma supervisão consistente e próxima, fortalecendo o desenvolvimento profissional e a motivação das equipas.”	E1
		“Que os líderes intermédios tenham abertura para eles próprios fazerem formação contínua na área, que vejam o papel de supervisão como de acompanhamento e de orientação e não como mera avaliação. É importante que tenham um discurso encorajador, motivador e construtivo.”	E2
		“Disporem de tempo para formação contínua e de reflexão das suas práticas; serem orientadores, motivadores e definirem objetivos claros ; não verem apenas a supervisão como um fim (avaliação) mas sim como um meio (crescimento do profissional do docente e sucesso dos alunos).”	E3

		“(...) investir na formação, acompanhamento e valorização das suas lideranças intermédias. Ver o reforço da liderança como uma condição essencial para garantir a agilidade, a resiliência, sucesso e competitividade das organizações nos dias de hoje.”	E4
		“Valorizar o <i>feedback</i> construtivo; promover formação interna; atuarem como mentores.”	E5
		“Formação contínua; horário do supervisor para orientar os docentes.”	E6
		“(...) metodologias inovadoras, reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas e novas abordagens (...)”	E7

A análise relativa ao papel do supervisor pedagógico na formação e desenvolvimento docente evidencia uma visão amplamente partilhada pelos coordenadores quanto à relevância de uma supervisão formativa, colaborativa e contínua, capaz de impulsionar o crescimento profissional e a qualidade das práticas pedagógicas. As participantes reconhecem que o supervisor pedagógico e as lideranças intermédias devem assumir um papel ativo na promoção da reflexão, do acompanhamento e da valorização docente, atuando como mediadores do desenvolvimento profissional e agentes de mudança dentro das instituições educativas.

De forma geral, destaca-se nas respostas (E1, E2 e E3) a importância da criação de tempos e espaços formais de acompanhamento e reflexão pedagógica, que permitam a observação das práticas, o *feedback* construtivo e a partilha entre pares. Esta perspetiva é coerente com a visão de Alarcão e Tavares (2010), que defendem a supervisão como um processo dialógico e contínuo, centrado na construção coletiva de saberes e na melhoria da prática docente. A coordenadora E1 aprofunda esta ideia ao referir a necessidade de condições organizacionais adequadas, como tempo e recursos, para garantir uma supervisão consistente, um aspeto também sublinhado por Vieira (2009), que argumenta que a eficácia da supervisão depende do suporte institucional e da integração de tempos próprios para a reflexão colaborativa.

Outro eixo de convergência entre as participantes é o investimento na formação contínua dos supervisores e líderes intermédios (E1, E2, E4, E6), entendida como condição essencial para o exercício competente e pedagógico da supervisão. Tal alinhamento encontra sustentação em Imbernón (2010), que considera a formação permanente dos supervisores e coordenadores como elemento-chave para que possam desempenhar um papel orientador e formativo, e não meramente avaliativo. Nesta linha,

as participantes E2 e E3 destacam a necessidade de mudar a perceção da supervisão de uma lógica avaliativa para uma lógica de acompanhamento e crescimento profissional, reforçando a ideia da supervisão como um meio de desenvolvimento e não um fim em si mesma, um princípio também enfatizado por Sá-Chaves (2011), que defende a supervisão como um processo emancipador, promotor da autonomia e da reflexão crítica.

A dimensão motivacional e relacional surge também como elemento central nas respostas. Os coordenadores E2 e E5 salientam a importância de uma postura encorajadora, motivadora e construtiva por parte do supervisor, que deve atuar como mentor e facilitador do desenvolvimento docente. Esta visão reflete o modelo de supervisão humanista defendido por Alarcão (2009), em que o supervisor é visto como um “amigo crítico”, que desafia e apoia o professor no processo de melhoria contínua. De igual modo, E5 e E7 sublinham a relevância do *feedback* construtivo e da reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas, aspetos centrais à aprendizagem profissional e à inovação nas escolas, conforme salientam Schön (2017) e Fullan (2003).

Por fim, a coordenadora E4 reforça o papel estratégico das lideranças intermédias como motores da mudança organizacional, relacionando a sua formação e valorização com a capacidade da escola de se adaptar, inovar e alcançar melhores resultados. Esta perspetiva está em consonância com as ideias de Hargreaves e Fullan (2012), que defendem que o fortalecimento da liderança pedagógica é um dos caminhos mais eficazes para garantir culturas profissionais colaborativas e sustentáveis.

**Tabela 11**

*Subcategoria “Fatores facilitadores/dificultadores do desenvolvimento profissional”*

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Caracterização do desenvolvimento profissional dos docentes	Fatores facilitadores/dificultadores do desenvolvimento profissional	“(…) formação contínua e a atualização pedagógica, que permitem aos docentes conhecer novas metodologias e estratégias educativas. A supervisão pedagógica e o acompanhamento próximo são igualmente essenciais, pois oferecem oportunidades de reflexão, <i>feedback</i> construtivo e partilha de boas práticas. (...) cultura de colaboração e trabalho em equipa, que incentiva o intercâmbio de experiências e a aprendizagem entre pares. A valorização do docente, o reconhecimento do seu trabalho e a criação de um clima de confiança e motivação também são determinantes para que o profissional se sinta apoiado e motivado a evoluir. (...) assumir responsabilidades diversificadas e participar em projetos inovadores contribui	E1

	<p>para o crescimento das competências e para o fortalecimento do sentido de pertença à escola.”</p> <p>“A formação continua para mim é essencial, bem como o ambiente educativo entre colegas, o incentivo à partilha de ideias e reflexões em equipa. O apoio da instituição e a valorização do docente na instituição também facilitam e muito o desenvolvimento profissional.”</p> <p>“Formação contínua; ter capacidade de refletir sobre as suas práticas; trabalho colaborativo; supervisão e acompanhamento pedagógico.”</p> <p>“Conhecimento profissional; aprendizagens profissionais; aprofundamento e ampliação de conhecimentos docentes; cultura de valores, hábitos e práticas legitimadas por grupos de professores; compromisso individual e coletivo com a superação das desigualdades de oportunidades educativas e sociais; modificação das práticas de sala de aula, crenças e disposições dos docentes.”</p> <p>“Formação contínua; acompanhamento; ambiente escolar cooperativo e motivador”</p> <p>“Formação contínua; <i>feedback</i> construtivo; reconhecimento do esforço e das conquistas profissionais do docente.”</p> <p>“A experiência (...)”</p> <p>“(...) limitações de tempo e sobrecarga de trabalho, que dificultam a participação em formações ou momentos de reflexão pedagógica. (...) falta de recursos adequados, seja material, tecnológico ou humano, também pode restringir a implementação de novas estratégias e práticas (...) resistência à mudança ou receio de inovar, que pode impedir a abertura para novas metodologias ou abordagens (...) falta de acompanhamento e <i>feedback</i> construtivo por parte da liderança ou da supervisão pedagógica limita o reconhecimento das boas práticas e o incentivo à melhoria contínua. Superar estes obstáculos exige a criação de um ambiente de confiança, motivação e apoio, onde o desenvolvimento profissional seja incentivado e valorizado de forma consistente.”</p> <p>“O mau ambiente entre colegas, não existindo colaboração; a falta de formação continua, o</p>	<p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p> <p>E6</p> <p>E7</p> <p>E1</p>
--	---	---

		excesso de trabalho de burocracia, o não sentir valorizado e apoiado pela direção. “	E2
		“Resistência à mudança; excesso de trabalho burocrático; ausência de supervisão; ambiente escolar pouco colaborativo; desmotivação.”	E3
		“(…) natureza emocional, psicológica, social ou até mesmo financeira.”	E4
		“Falta de tempo; sobrecarga administrativa; resistência à mudança.”	E5
		“Carga horária de trabalho; (…) dificuldade na mudança da sua metodologia; falta de materiais e/ou recursos.”	E6
		“Adaptação a novas tecnologias (...) desvalorização da profissão de professor/educador.”	E7

A análise das respostas referentes aos fatores facilitadores e dificultadores do desenvolvimento profissional docente permite compreender que os coordenadores entrevistados reconhecem o desenvolvimento profissional como um processo complexo e multifacetado, condicionado por fatores individuais, institucionais e contextuais.

No que se refere aos fatores facilitadores, as participantes salientam sobretudo a importância da formação contínua como eixo estruturante para a atualização científica e pedagógica, para o aperfeiçoamento de práticas e para a consolidação de uma identidade profissional reflexiva. Esta perspectiva é amplamente corroborada por Day (2001), que considera a formação contínua como um pilar essencial do crescimento docente, permitindo responder de forma crítica e inovadora às exigências das sociedades em mudança. Paralelamente, a supervisão pedagógica é vista como uma ferramenta de apoio e desenvolvimento, na medida em que promove a reflexão sobre as práticas, o *feedback* construtivo e a aprendizagem colaborativa, em linha com Alarcão e Tavares (2010), que defendem uma supervisão de carácter formativo e emancipatório. A colaboração entre pares e o trabalho em equipa surgem também como aspetos centrais, reconhecidos como promotores da partilha de saberes, do apoio mútuo e da construção de comunidades de prática.

Os coordenadores referem ainda a valorização do docente e o reconhecimento do seu trabalho como fatores motivacionais e de reforço da identidade profissional, o que vai ao encontro das ideias de Hargreaves e Fullan (2012), que destacam a importância do capital profissional e da criação de culturas de confiança e compromisso nas organizações

escolares. A existência de um ambiente cooperativo e motivador, bem como a participação em projetos inovadores, são igualmente apontadas como condições que fortalecem o sentimento de pertença e estimulam o desenvolvimento das competências docentes (Sá-Chaves, 2011).

Por outro lado, no que diz respeito aos fatores dificultadores, os coordenadores identificam constrangimentos de natureza estrutural, relacional e motivacional. Entre os mais referidos encontram-se a falta de tempo, a sobrecarga de trabalho e as exigências burocráticas, que reduzem as oportunidades para a reflexão e a formação. Estes aspetos confirmam a análise de Alarcão e Tavares (2010), que apontam a escassez de tempo e a fragmentação das tarefas como barreiras significativas à consolidação de uma prática reflexiva. A falta de recursos materiais e humanos e a ausência de acompanhamento sistemático e *feedback* construtivo são igualmente vistas como fatores limitadores, dificultando a implementação de novas metodologias e o reconhecimento do esforço docente.

Além disso, a resistência à mudança, identificada por quase todas as participantes, reflete o que Fullan (2003) descreve como uma reação natural a processos de transformação educativa, frequentemente agravada por contextos institucionais pouco colaborativos ou por experiências negativas de supervisão. As participantes E2 e E3 sublinham ainda a importância do ambiente escolar e do apoio da liderança, apontando que um clima de desconfiança e falta de valorização fragiliza o compromisso profissional e gera desmotivação, um fenómeno que, segundo Hargreaves (2004), está intimamente ligado à ausência de culturas de apoio e de reconhecimento nas escolas. Por fim, alguns testemunhos (E4 e E7) chamam a atenção para fatores de natureza emocional, psicológica e social, lembrando que o desenvolvimento profissional não é apenas técnico, mas também humano, dependendo da estabilidade e do bem-estar dos docentes (Day, 2001).

Nesta subcategoria *Impacto do desenvolvimento profissional nas práticas docentes e na aprendizagem dos alunos*, optou-se por recolher exclusivamente a perspetiva dos coordenadores, enquanto líderes intermédios e supervisores pedagógicos, porque o objetivo central era compreender como a formação e a supervisão influenciam as práticas pedagógicas a partir da experiência de quem exerce o papel de orientação e acompanhamento. Incluir os docentes nesta análise poderia dispersar o foco, uma vez que a intenção era explorar a visão estratégica dos coordenadores sobre os efeitos do desenvolvimento profissional no desempenho docente e nos resultados de aprendizagem,

considerando aspetos como a implementação de metodologias inovadoras, a consolidação de competências pedagógicas e o fortalecimento da autonomia profissional.

A tabela seguinte sintetiza a subcategoria “Impacto do desenvolvimento profissional nas práticas docentes e na aprendizagem dos alunos”.

**Tabela 12**

*Subcategoria “Impacto do desenvolvimento profissional nas práticas docentes e na aprendizagem dos alunos”*

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Caracterização do desenvolvimento profissional dos docentes	Impacto do desenvolvimento profissional nas práticas docentes e na aprendizagem dos alunos	“(…) impacto direto e significativo na aprendizagem dos alunos. Quando os professores evoluem nas suas competências pedagógicas, estão mais aptos a planificar e implementar estratégias de ensino mais eficazes, diferenciadas e centradas nas necessidades de cada criança/aluno. O acompanhamento, a reflexão e a atualização constantes permitem aos docentes inovar nas práticas, criar experiências de aprendizagem mais motivadoras e promover um ambiente educativo mais inclusivo e estimulante. Além disso, docentes mais seguros, motivados e conscientes das suas práticas transmitem confiança e entusiasmo aos alunos, o que contribui para o aumento do envolvimento, da participação e do sucesso académico. Assim, investir no desenvolvimento profissional é, simultaneamente, investir na melhoria da aprendizagem e no crescimento integral das crianças/alunos.”	E1
		“Um docente motivado, capaz de melhorar as suas práticas terá uma maior capacidade de entender os alunos, as suas necessidades e irá com mais facilidade e empenho de encontro às mesmas, influenciando assim positivamente a aprendizagem dos seus alunos.”	E2
		“(…) Quando o docente domina novas estratégias de ensino, promove aprendizagens mais ativas, significativas e motivadoras, o que permite o sucesso dos alunos. Os docentes quando estão seguros nas suas práticas (ao nível do conhecimento) e motivados, proporcionam ambientes de aprendizagem mais equilibrados e colaborativos.”	E3
		“A reflexão crítica sobre a prática pedagógica é o verdadeiro motor da melhoria educativa. Sendo que o segredo do sucesso de uma escola	E4

		<p>está muitas vezes na capacidade dos seus professores se reinventarem ao longo da carreira.”</p> <p>“(…) impacto direto e positivo levando os alunos a corresponder ao nível das aprendizagens pois os docentes estão mais capazes levando a melhores resultados.”</p> <p>“Melhoria das práticas pedagógicas; reflexão (...) permite ao docente experimentar metodologias inovadoras.”</p> <p>“Com novas práticas e conhecimentos, professores bem preparados, com recursos para lidar com a diversidade dentro da sala de aula (...)”</p>	<p>E5</p> <p>E6</p> <p>E7</p>
--	--	--	-------------------------------

A análise relativa ao impacto do desenvolvimento profissional nas práticas docentes e na aprendizagem dos alunos evidencia um consenso alargado entre os coordenadores quanto à relação direta entre o aperfeiçoamento profissional dos professores e a qualidade das aprendizagens dos alunos. As participantes reconhecem que o investimento na formação e na reflexão pedagógica conduz a uma docência mais eficaz, motivadora e ajustada às necessidades dos discentes, o que se traduz em melhores resultados escolares e maior envolvimento nas atividades de aprendizagem.

Os coordenadores sublinham que docentes que participam em processos contínuos de formação e atualização pedagógica adquirem novas competências didáticas e maior capacidade de planear e implementar estratégias diferenciadas, centradas no aluno (E1, E3, E5). Esta visão está em consonância com as perspetivas de Day (2001) e Imbernón (2010), que defendem que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo de aprendizagem que reforça o compromisso docente e potencia práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas. A reflexão sobre a prática, referida por E1, E4 e E6, é igualmente valorizada como um motor de inovação e de mudança, permitindo que o professor se torne investigador da sua própria ação e promova aprendizagens mais significativas, ideia defendida por Schön (2017) ao conceber o docente como um profissional reflexivo.

As participantes E2 e E3 destacam ainda a importância da motivação e da autoconfiança docente como elementos impulsionadores do sucesso educativo, sugerindo que professores mais seguros e entusiastas criam ambientes de aprendizagem mais positivos e colaborativos. Este entendimento converge com as propostas de Hargreaves e Fullan (2012), que sublinham que o desenvolvimento do capital profissional, entendido como a combinação entre conhecimento, competências e compromisso, resulta em

práticas mais eficazes e numa relação mais empática com os alunos. Por sua vez, a E7 evidencia a relevância da capacitação docente para lidar com a diversidade, o que demonstra uma consciência da necessidade de adaptação a contextos educativos complexos, em linha com as recomendações de Oliveira-Formosinho (2002), que defende uma conceção de supervisão orientada não apenas para o apoio técnico, mas também para a formação contínua, reflexão sobre a prática e desenvolvimento profissional em contexto escolar, elementos essenciais para que os docentes possam responder às exigências e à diversidade das salas de aula contemporâneas.

As várias respostas convergem na ideia de que o desenvolvimento profissional docente é uma condição essencial para a melhoria da qualidade educativa, ao potenciar a inovação, o envolvimento e a eficácia pedagógica. Como defendem Alarcão e Tavares (2010), a evolução profissional do professor reflete-se diretamente na aprendizagem dos alunos, uma vez que a formação contínua e a reflexão crítica se traduzem em práticas mais ajustadas, dinâmicas e colaborativas. Assim, investir no desenvolvimento profissional não é apenas uma estratégia de valorização docente, mas uma aposta estruturante na melhoria das aprendizagens e na construção de escolas mais reflexivas e inclusivas.

### 3.3.3. Categoria “Liderança”

A categoria “Liderança” engloba três subcategorias: i) Características, competências e comportamentos atribuídos a líderes intermédios; ii) Papel das lideranças intermédias na escola/organização; iii) Impacto das lideranças intermédias na escola e nas equipas docentes.

**Tabela 13**

*Subcategoria “Características, competências e comportamentos atribuídos a líderes intermédios”*

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Liderança	Características, competências e comportamentos atribuídos a líderes intermédios	“(…) capacidade de escuta ativa, empatia, comunicação clara e assertiva, bem como o espírito de colaboração e de mediação. (…) inspirar confiança, promover um clima de trabalho positivo e incentivar a reflexão e a partilha de boas práticas entre os docentes. (…) sentido de responsabilidade, equilíbrio nas decisões e foco na melhoria contínua das práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional das equipas”	E1
		“boa capacidade de comunicação para com a sua equipa e a comunidade escolar. (…) capaz de gerir	E2

	<p>conflitos mostrando imparcialidade e motivando a um diálogo entre todos de total transparência e confiança”</p> <p>“ (...) boa comunicação (...) clara, assertiva e motivadora. (...) capacidade de resolução e problemas”</p> <p>“Saber ouvir, ter empatia, colocar-se no lugar do outro, ser responsável e disciplinado, ser exigente, transmitir confiança e estimular o encorajamento e entusiasmo”</p> <p>“Comunicação e exemplo”</p> <p>“Capacidade de incentivar, partilhar e demonstrar o que sabe”</p> <p>“(…) exemplo de conduta, de disciplina e demonstração de paixão pelo que faz. (...) capacidade de comunicar, ter sentido de justiça e entender as emoções de quem trabalha consigo. (...) reconhecer o mérito e o trabalho da sua equipa”</p>	<p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p> <p>E6</p> <p>E7</p>
--	---	---

Nesta subcategoria, a análise das entrevistas evidencia uma concepção de liderança pedagógica assente em dimensões relacionais, comunicacionais e éticas, refletindo uma visão humanista e colaborativa do papel das líderes intermédias. Os coordenadores identificam um conjunto de competências essenciais para o exercício da liderança, entre as quais se destacam a escuta ativa, a empatia, a comunicação clara e assertiva, a imparcialidade, a capacidade de mediação e o espírito de colaboração (E1, E2, E3, E4).

As entrevistadas sublinham a importância da liderança enquanto modelo de conduta e exemplo profissional, associando o desempenho eficaz a qualidades como a disciplina, o sentido de responsabilidade e a justiça (E5, E7). Este entendimento reforça a ideia de que o líder intermédio não atua apenas como gestor, mas como referência ética e emocional, capaz de inspirar confiança e promover um clima organizacional positivo, centrado na partilha e no crescimento coletivo.

A comunicação surge como eixo transversal em praticamente todos os discursos. Os coordenadores valorizam a comunicação transparente, motivadora e bidirecional, entendendo-a como elemento fundamental para a resolução de conflitos e para a construção de relações de confiança no seio das suas equipas (E2, E3).

A dimensão motivacional e inspiradora também é recorrente: as líderes veem-se como responsáveis por estimular o entusiasmo, o encorajamento e o compromisso dos docentes (E4, E6), reconhecendo o mérito e o esforço das suas equipas (E7). Esta perceção aproxima-se do conceito de liderança transformacional desenvolvida por Bass (1990), segundo o qual o líder procura mobilizar os membros da organização através da

motivação intrínseca, da valorização pessoal e do envolvimento emocional, potenciando o compromisso e a eficácia coletiva.

De forma global, as entrevistas revelam uma visão de liderança pedagógica que ultrapassa a mera gestão de tarefas ou o controlo administrativo, assumindo um carácter formativo, relacional e inspirador. Tal perspetiva está alinhada com as ideias de Day *et al.* (2016), que destacam o papel das lideranças intermédias na promoção de culturas colaborativas, no desenvolvimento profissional dos docentes e na consolidação de escolas como comunidades de aprendizagem. Assim, o perfil de liderança delineado pelos coordenadores reflete uma prática que conjuga autoridade pedagógica, empatia e orientação para o desenvolvimento humano, em consonância com os princípios de uma supervisão pedagógica que se quer ética, reflexiva e transformadora.

A tabela seguinte refere a subcategoria “Papel das lideranças intermédias na escola/organização”.

**Tabela 14**

*Subcategoria “Papel das lideranças intermédias na escola/organização”*

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Liderança	Papel das lideranças intermédias na escola/organização	“(…) papel fundamental numa organização, funcionando como elo entre a direção e as equipas educativas. Cabe-lhes traduzir as orientações estratégicas em práticas concretas, promover a comunicação interna e garantir a coerência pedagógica e organizacional. (...) responsabilidade de acompanhar, apoiar e supervisionar o trabalho dos docentes, incentivando a reflexão, a partilha de saberes e o desenvolvimento profissional. (...) construção de um clima de colaboração, confiança e compromisso com a missão e os valores da instituição.”	E1
		“(…) papel crucial para uma boa comunicação entre a direção e a comunidade educativa. Cabe-lhe garantir que as orientações emanadas pela direção são compreendidas, aceites e aplicadas num ambiente positivo e colaborativo entre todos”	E2
		“(…) ser elo de ligação entre os diferentes níveis hierárquicos”	E3
		“Acompanhamento e capacitação contínua dos professores. Procurar que a equipa seja eficiente, motivada e entusiasmada com objetivos comuns de partilha na construção do sucesso,	E4

		produtividade e felicidade na organização em que se inserem”	
		“Motivar os colaboradores e ajudar no crescimento profissional”	E5
		“(…) papel muito importante no que diz respeito à comunicação (…) assegurar que as informações fluam em ambos os sentidos”	E6
		“(…) gerir a informação recebida dos superiores hierárquicos e transmiti-la aos outros colaboradores, tendo a capacidade de moldar e adaptar à sua equipa. Transmitir a necessidade de manter os valores, as regras e os princípios da génese da Instituição”	E7

A análise das entrevistas evidencia uma perceção consistente acerca da importância das lideranças intermédias no funcionamento e desenvolvimento das organizações educativas. Os coordenadores reconhecem que estas desempenham um papel essencial na mediação entre a direção e as equipas docentes, funcionando como elo de ligação entre os diferentes níveis hierárquicos (E1, E2, E3, E6, E7). Esta função mediadora traduz-se não apenas na transmissão de orientações estratégicas, mas sobretudo na sua adaptação e operacionalização em práticas pedagógicas concretas, adequadas à realidade de cada equipa e contexto escolar.

As participantes salientam que as lideranças intermédias assumem um papel central na promoção da comunicação interna e na construção de uma cultura de colaboração, confiança e compromisso institucional (E1, E2, E6). A comunicação eficaz, bidirecional e transparente é apontada como um dos fatores que mais contribuem para a coesão organizacional, permitindo que a informação circule entre os diferentes níveis da hierarquia e que as decisões sejam compreendidas e partilhadas por toda a comunidade educativa. Esta visão está em consonância com o que defendem Leithwood e Jantzi (2006), ao sublinharem que a clareza comunicacional e o envolvimento dos docentes nos processos de decisão são determinantes para o sucesso das lideranças escolares.

Paralelamente, as entrevistadas realçam o papel das lideranças intermédias na supervisão, acompanhamento e capacitação contínua dos docentes (E1, E4, E5). Os coordenadores referem que estas lideranças devem incentivar a reflexão, a partilha de saberes e a melhoria das práticas pedagógicas, assumindo uma função de apoio e orientação profissional. Esta perspetiva aproxima-se da conceção de liderança pedagógica proposta por Harris (2014), que defende que o verdadeiro impacto da liderança se



	<p>a sua equipa bem como envolver os profissionais nos projetos da escola”</p> <p>“(…) apoiar, orientar e, motivar os elementos da equipa para que todos se sintam parte integrante de um processo. É extremamente importante um trabalho cooperativo.”</p> <p>“(…) liderança positiva e construtiva faz toda a diferença nos resultados a obter pela organização. São basilares para construir bons resultados escolares e devem proceder como motor de transmissão coletivo, fomentando o trabalho colaborativo, beneficiando o desenvolvimento organizacional e estimulando o desenvolvimento profissional dos docentes”</p> <p>“(…) acompanhando e apoiando o trabalho pedagógico dos docentes. Promovendo uma comunicação aberta e um ambiente profissional colaborativo”</p> <p>“(…) as pessoas sentem-se motivadas, apresentando melhores resultados”</p> <p>“Ao comunicar eficazmente, ser capaz de motivar, influenciar e ter espírito colaborativo, promove-se um ambiente de trabalho saudável, mobilizando as pessoas em direção a um propósito comum: o sucesso da sua escola”</p>	<p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p> <p>E6</p> <p>E7</p>
--	---	---

As declarações das entrevistadas evidenciam uma perceção fortemente positiva acerca do papel das lideranças intermédias no funcionamento e na melhoria das organizações escolares. Os coordenadores reconhecem que estas lideranças desempenham um papel essencial enquanto elo de ligação entre a direção e as equipas educativas, traduzindo as orientações estratégicas em práticas pedagógicas concretas (E1, E2, E3). Essa posição de intermediação é vista como determinante para assegurar uma comunicação eficaz e bidirecional, garantindo que as informações fluem de forma clara entre os diferentes níveis hierárquicos da escola (E6, E7). As participantes destacam também que o acompanhamento próximo das equipas e a valorização do trabalho docente contribuem significativamente para a construção de um ambiente profissional positivo, baseado na colaboração, confiança e partilha (E1, E4, E5). Quando os docentes se sentem escutados, apoiados e reconhecidos, aumenta a sua motivação, o compromisso e o sentido de pertença à instituição, aspetos descritos como essenciais para a melhoria contínua da escola.

Estas perceções refletem o entendimento de que a liderança intermédia influencia diretamente o desenvolvimento profissional e o clima organizacional, ao promover a

reflexão, a inovação e a coesão das equipas. Esta visão vai ao encontro da perspetiva de Leithwood e Jantzi (2008), que sublinham que a liderança escolar tem um impacto indireto, mas significativo, nos resultados dos alunos, mediado pelo desenvolvimento profissional e pelo empenho dos professores. Do mesmo modo, Fullan (2003) sublinha o papel da liderança intermédia como motor de mudança sustentada, capaz de articular a visão estratégica da direção com a prática pedagógica quotidiana.

Por outro lado, a ênfase na empatia, na escuta ativa e na criação de um clima de confiança demonstra uma conceção humanista e relacional da liderança, centrada nas pessoas e na promoção do bem-estar profissional. Este entendimento converge com Day *et al.* (2016), que destacam a importância de lideranças baseadas na confiança, no reconhecimento e no desenvolvimento das capacidades docentes. As respostas revelam, assim, uma perceção da liderança intermédia como um elemento estruturante da melhoria organizacional, que atua através da comunicação, do apoio e da valorização das pessoas, promovendo um ambiente de trabalho motivador e colaborativo, orientado para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional contínuo.

### **3.4. Apresentação dos resultados obtidos na análise documental**

Este subcapítulo apresenta os resultados da análise documental realizada no âmbito deste estudo, com o objetivo de aprofundar a compreensão do papel da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos docentes. A análise documental permitiu observar de que forma os princípios, orientações e práticas associadas à supervisão e à formação contínua estão expressos nos documentos institucionais e regulamentares da escola, contribuindo para uma leitura mais abrangente e contextualizada do fenómeno em estudo.

Complementando os dados recolhidos através dos questionários e das entrevistas, esta análise documental visou compreender o enquadramento formal e organizacional da supervisão pedagógica nas Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). Para tal, foram examinados documentos de natureza institucional, normativa e pedagógica, nomeadamente regulamentos internos, relatórios de atividades, planos de formação contínua e outros documentos estratégicos. Estes documentos permitiram identificar as orientações e práticas utilizadas no processo de supervisão, bem como o papel atribuído aos líderes intermédios na dinamização do desenvolvimento profissional docente.

Paralelamente, foram considerados despachos e orientações emitidos pelo Ministério da Educação e pela Segurança Social, que regulam a organização pedagógica, a avaliação do desempenho docente e os critérios de qualidade exigidos às instituições

com estatuto de IPSS. A regulamentação específica destas instituições reforça a importância da supervisão pedagógica como mecanismo de garantia da qualidade, valorizando a formação contínua e a liderança intermédia como pilares do desenvolvimento profissional.

A inclusão destes diferentes tipos de fontes, legais, institucionais e pedagógicas, permitiu uma triangulação robusta dos dados, reforçando a validade interpretativa do estudo e contribuindo para uma compreensão mais integrada e contextualizada da supervisão pedagógica em contextos educativos de solidariedade social. A triangulação de dados constituiu um elemento central para reforçar a credibilidade e a consistência da investigação. Para tal, os dados provenientes das entrevistas semiestruturadas com os coordenadores pedagógicos foram cruzados com os resultados dos questionários exploratórios aplicados aos docentes e com a análise documental de regulamentos internos, planos de atividades e documentos normativos. Esta combinação de fontes permitiu confrontar perceções, práticas e orientações formais, proporcionando uma compreensão mais ampla, contextualizada e fiável do fenómeno da supervisão pedagógica nas IPSS.

#### **3.4.1. Categoria “Perceções sobre supervisão pedagógica”**

Tendo em conta que o presente estudo se desenvolveu no contexto escolar optou-se por centrar a análise no Regulamento Interno e no Relatório de Atividades e Contas

Entre os documentos analisados, destaca-se o Regulamento Interno por se tratar de um instrumento normativo que define, de forma explícita, a estrutura organizacional, as funções atribuídas às lideranças intermédias e as práticas associadas à supervisão pedagógica. A análise deste documento revela como a instituição formaliza o papel do líder intermédio, que é formalmente definido enquanto supervisor pedagógico, com responsabilidades de acompanhamento, orientação e apoio à reflexão sobre as práticas docentes.

O Relatório de Atividades e Contas (2024) destaca iniciativas como a promoção da formação contínua, a dinamização de momentos de reflexão pedagógica e a valorização da inovação, elementos que sustentam uma supervisão pedagógica orientada para o acompanhamento, a capacitação e a melhoria das práticas educativas. Estas ações estão em consonância com a perspetiva de Alarcão e Tavares (2010), que defendem uma supervisão formativa centrada na orientação, no apoio e na promoção da autonomia profissional dos docentes. A supervisão é concebida como um processo colaborativo, que privilegia a escuta ativa, a partilha de experiências e a construção coletiva de

conhecimento. Neste sentido, Vieira (2009) sublinha que o supervisor pedagógico deve assumir um papel transformador, capaz de fomentar comunidades profissionais de aprendizagem e de impulsionar a inovação educativa.

Neste enquadramento, a supervisão pedagógica emerge como um mecanismo estratégico para o fortalecimento da liderança intermédia, a garantia da qualidade pedagógica e a promoção do sucesso educativo. Os dados do relatório sugerem que os líderes intermédios, enquanto supervisores pedagógicos, desempenham um papel central na formação contínua dos docentes, na orientação das práticas educativas e na promoção de uma cultura institucional de inovação e colaboração. Estes resultados alinham-se com a literatura especializada, que destaca a importância da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional e na melhoria das práticas docentes (Alarcão e Tavares, 2010; Day, 2017). A análise do Regulamento Interno e do Relatório de Atividades e Contas evidencia a existência de práticas e estratégias de supervisão pedagógica que valorizam a formação contínua, a reflexão partilhada e a inovação educativa. O documento formaliza o papel dos líderes intermédios como supervisores pedagógicos, atribuindo-lhes funções de acompanhamento, orientação e apoio aos docentes, numa perspetiva formativa e colaborativa.

Entre as estratégias identificadas destacam-se a promoção de momentos de reflexão pedagógica, o trabalho colaborativo e a criação de condições organizacionais favoráveis ao desenvolvimento profissional, como horários específicos e recursos destinados à supervisão. Estas práticas evidenciam uma conceção da supervisão como processo contínuo de melhoria, centrado na capacitação dos docentes, na autonomia profissional e na inovação pedagógica, alinhando-se com uma cultura institucional de partilha, responsabilidade e compromisso coletivo (Zabalza, 2004; Alarcão e Tavares, 2010; Vieira, 2009). A supervisão pedagógica, assim entendida, funciona como um instrumento transformador, promovendo a qualidade educativa, a reflexão crítica e a construção de ambientes escolares inclusivos e orientados para a excelência, assumindo-se como um mecanismo estratégico da liderança intermédia.

#### **3.4.2. Categoria “Caracterização do desenvolvimento profissional dos docentes”**

A formação contínua dos docentes constitui um eixo estratégico na política educativa dos estabelecimentos em estudo, refletindo o compromisso institucional com a qualidade pedagógica, a inovação e o desenvolvimento profissional. Este plano é concebido como um processo dinâmico e colaborativo, orientado para a capacitação dos profissionais de educação e para a melhoria das práticas educativas. O Relatório de

Atividades e Contas (2024) implementa ações formativas ajustadas às necessidades específicas de cada estabelecimento, combinando supervisão formativa, partilha de experiências e comunidades de aprendizagem profissional, o que promove a reflexão crítica e a construção de competências docentes (Darling-Hammond, 2017).

Promovem ações de formação acreditadas e não acreditadas, ajustadas às necessidades específicas dos seus estabelecimentos, com o objetivo de atualizar conhecimentos, desenvolver competências e fomentar a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Estas iniciativas incluem a dinamização de momentos de supervisão formativa, a valorização da escuta ativa e da partilha de experiências, e a promoção de comunidades profissionais de aprendizagem (Alarcão e Tavares, 2010; Vieira, 2009).

A supervisão pedagógica, exercida por líderes intermédios, assume um papel central neste plano, funcionando como um mecanismo de acompanhamento, orientação e apoio à autonomia dos docentes. O Relatório de Atividades e Contas (2024) evidencia práticas institucionais que reforçam esta dimensão, nomeadamente através de condições organizacionais adequadas, incluindo horários dedicados, alocação de recursos e incentivo ao trabalho colaborativo (Guskey, 2000, como citado em Morais e Medeiros, 2007). A integração de tecnologias educacionais e a articulação com instituições de ensino superior contribuem para uma formação contextualizada, atualizada e reflexiva. O plano de formação contínua está alinhado com uma visão transformadora da supervisão pedagógica, concebida como um processo intencional e estruturado que promove a qualidade educativa, a inovação e o sucesso escolar. A formação contínua é, assim, entendida como um motor de desenvolvimento profissional e institucional, sustentado por uma cultura de melhoria contínua e de compromisso com a excelência.

### **3.4.3. Categoria “Liderança”**

O Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD), consagrado no Decreto-Lei n.º 139-A/90 e consolidado pelo Decreto-Lei n.º 41/2012, constitui o principal referencial legal da profissão docente em Portugal. Este estatuto regula o acesso, a organização e a progressão na carreira, assente na avaliação do desempenho, na formação contínua e na qualificação profissional, definindo igualmente os direitos e deveres dos docentes. Ao valorizar a formação ao longo da vida, a reflexão sobre a prática e a autonomia profissional, o ECD enquadra o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, orientado para a melhoria da qualidade do ensino e para a construção de uma identidade profissional sólida.

Para sistematizar o enquadramento legal e normativo da profissão docente em Portugal, bem como o papel dos líderes intermédios na supervisão pedagógica e no desenvolvimento profissional, apresenta-se o quadro seguinte. Nele são sintetizados os principais elementos do Estatuto da Carreira Docente, dos despachos normativos relevantes e da fundamentação teórica, evidenciando como estas disposições estruturam as práticas de acompanhamento, orientação e formação contínua dos docentes, reforçando a liderança intermédia como mecanismo estratégico de melhoria da qualidade educativa.

**Tabela 16**

*Enquadramento legal e normativo da supervisão pedagógica e da liderança intermédia*

Tema	Conteúdo / Implicações para a supervisão
Estatuto da Carreira Docente	Define carreira, escalões, avaliação de desempenho e formação contínua; orienta líderes intermédios no acompanhamento e desenvolvimento profissional dos docentes.
Direitos e deveres dos docentes	Formação contínua, participação na escola, promoção do sucesso educativo; sustenta o papel do supervisor em apoiar e orientar docentes.
Formação contínua e inovação	Atualização de conhecimentos e competências pedagógicas; reforça a supervisão como instrumento de reflexão crítica, inovação e melhoria das práticas.
Despacho Normativo n.º 10-B/2018	Obriga à elaboração de Planos de Ação Estratégica (PAE) e monitorização das práticas pedagógicas; líderes intermédios coordenam, articulam e dinamizam estratégias de melhoria.
Despacho n.º 4272-A/2021	Regula avaliação do desempenho docente, articulando com supervisão pedagógica; supervisores observam aulas, elaboram relatórios e identificam necessidades formativas.

Em síntese, os despachos normativos analisados legitimam e operacionalizam o papel dos líderes intermédios enquanto supervisores pedagógicos, evidenciando o seu contributo para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria contínua das práticas educativas.

Em síntese, o enquadramento legal das IPSS legitima e sustenta o papel dos líderes intermédios enquanto supervisores pedagógicos, atribuindo-lhes responsabilidades na formação, no acompanhamento e na melhoria das práticas educativas. Este quadro normativo reforça a ideia de que a supervisão pedagógica, exercida em contextos institucionais com autonomia e responsabilidade, constitui um dispositivo central de desenvolvimento profissional docente e de promoção da qualidade educativa.

## **Capítulo 4- Conclusões**

### **4.1. Introdução**

Este capítulo apresenta as principais conclusões do estudo, destacando os contributos para a compreensão do papel da liderança intermédia na promoção de ambientes educativos reflexivos, colaborativos e orientados para a melhoria contínua. Encontra-se estruturado em torno das conclusões específicas de cada categoria analisada, seguidas de uma síntese global que articula os resultados com as questões secundárias do estudo. Serão ainda apontadas as limitações, sugestões para futuras investigações e recomendações para o reforço da supervisão pedagógica como estratégia de valorização profissional e institucional.

### **4.2. Considerações finais sobre os dados recolhidos**

A análise das diferentes subcategorias permite afirmar que a supervisão pedagógica é percecionada como um processo central na vida das instituições escolares, assumindo múltiplas funções que articulam dimensões técnicas, relacionais e éticas. Enquanto prática multifacetada, conjuga a orientação formativa com a promoção da colaboração e da reflexão crítica, rejeitando modelos fiscalizadores e afirmando-se como instrumento de confiança e de construção conjunta de conhecimento. Esta visão reforça o papel da supervisão pedagógica como estratégia de transformação educativa, capaz de potenciar ambientes de aprendizagem inclusivos, reflexivos e orientados para o crescimento contínuo dos docentes e das organizações.

Os dados evidenciam que as práticas e estratégias de supervisão são entendidas como processos dinâmicos e participativos, sustentados na partilha e na corresponsabilidade, que consolidam o papel do supervisor pedagógico enquanto líder intermédio comprometido com a qualidade das práticas educativas. A supervisão emerge, assim, como um mecanismo estruturante de desenvolvimento profissional, cuja eficácia depende de condições organizacionais adequadas, nomeadamente tempos e espaços de reflexão, recursos específicos e delimitação clara de funções, que permitem minimizar constrangimentos e potenciar a autonomia docente.

A valorização atribuída pelos professores confirma que a supervisão é entendida como prioridade formativa e colaborativa, mais orientada para o crescimento e a inovação do que para a avaliação. A procura voluntária do supervisor pedagógico, associada a contextos institucionais que favorecem a partilha e a formação contínua, demonstra que a supervisão é vivida como um espaço dinâmico de apoio e aperfeiçoamento profissional, adaptável às diferentes fases da carreira docente.

Por fim, os desafios e resistências identificados não são apenas obstáculos, mas oportunidades para repensar modelos de liderança intermédia e fortalecer culturas organizacionais baseadas no diálogo, na confiança e na aprendizagem colaborativa. Entre estes desafios destacam-se a resistência de alguns docentes a mudanças nas práticas pedagógicas, associada ao receio de avaliação e à percepção da supervisão como controlo; a sobrecarga de trabalho e a escassez de tempo para a reflexão conjunta; a limitada cultura de colaboração e partilha entre pares; a ambiguidade do papel dos líderes intermédios, frequentemente divididos entre funções administrativas e pedagógicas; a insuficiente formação específica em supervisão e liderança; e condições organizacionais pouco favoráveis, como horários rígidos, falta de recursos e reconhecimento institucional insuficiente da função supervisiva. Reconhecer e enfrentar estas dificuldades permite transformar a supervisão pedagógica em um processo mais intencional, colaborativo e formativo, capaz de promover o desenvolvimento profissional docente e a melhoria contínua das práticas educativas.

A supervisão pedagógica confirma-se, assim, como um catalisador de mudança e de melhoria contínua, capaz de articular desenvolvimento profissional, inovação pedagógica e compromisso coletivo, contribuindo para a consolidação de escolas mais reflexivas, inclusivas e centradas na qualidade e no sucesso educativo.

A análise das subcategorias confirma que o desenvolvimento profissional docente, sustentado pela ação dos líderes intermédios enquanto supervisores pedagógicos, constitui um eixo estruturante da qualidade educativa e da transformação das práticas escolares. As respostas dos participantes evidenciam que a supervisão pedagógica é por eles percebida como um processo essencialmente formativo e estratégico, integrando a formação contínua, a reflexão colaborativa e a inovação pedagógica. Os participantes destacam a importância da criação de espaços de diálogo, partilha e acompanhamento reflexivo, entendidos como fundamentais para a consolidação de comunidades profissionais de aprendizagem. Neste sentido, o papel do supervisor pedagógico, tal como descrito pelos entrevistados, ultrapassa funções meramente administrativas ou de controlo, assumindo-se como mediador entre as orientações institucionais e as práticas quotidianas, bem como como impulsionador do desenvolvimento profissional individual e coletivo. Estas percepções reforçam a supervisão pedagógica como um dispositivo estruturante de apoio à melhoria das práticas educativas e ao fortalecimento das dinâmicas colaborativas no seio das organizações escolares.

Os resultados evidenciam que a eficácia da supervisão depende de condições organizacionais favoráveis, como tempos e espaços de reflexão, recursos específicos e uma cultura escolar colaborativa. Estes elementos são apontados como potenciadores dos fatores facilitadores do desenvolvimento profissional e, simultaneamente, como determinantes na minimização dos constrangimentos identificados, como a falta de tempo, a sobrecarga burocrática e a fragilidade do apoio institucional. Assim, os dados revelam que a supervisão pedagógica só se concretiza de forma efetiva quando integrada num contexto organizacional que valoriza a colaboração, o diálogo e o apoio ao desenvolvimento profissional docente.

A formação contínua, articulada com práticas de supervisão reflexiva, surge como mecanismo essencial para fortalecer competências, promover a autonomia docente e consolidar a inovação pedagógica. Ao mesmo tempo, os obstáculos identificados, nomeadamente a falta de tempo, a sobrecarga burocrática, a fragilidade do apoio das lideranças, a comunicação pouco eficaz, a resistência à mudança e a insuficiência de recursos, revelam a necessidade de planeamento estratégico e de compromisso institucional, de modo a assegurar que o desenvolvimento profissional não se dilua em intenções, mas se traduza em práticas consistentes e sustentáveis.

A análise demonstra ainda que o impacto do desenvolvimento profissional, quando sustentado por uma supervisão pedagógica intencional e contextualizada, é visível tanto na melhoria das práticas docentes como na qualidade das aprendizagens dos alunos. A supervisão, ao promover autonomia, corresponsabilidade e compromisso pedagógico, contribui para ambientes educativos mais reflexivos, colaborativos e centrados nos alunos, reforçando o papel das lideranças intermédias como agentes de mediação e transformação.

Assim, conclui-se que o desenvolvimento profissional docente, apoiado na supervisão pedagógica e na ação dos líderes intermédios, constitui um processo dinâmico e multifacetado, ou seja, está em constante evolução, e envolve múltiplas dimensões do conhecimento, da prática e da reflexão docente, exigindo condições estruturais adequadas, visão estratégica, como a capacidade de planear e tomar decisões com objetivos de médio e longo prazo, e compromisso institucional.

Esta compreensão articula-se com o modelo de desenvolvimento profissional proposto por Huberman (1989), que concebe a carreira docente como um percurso não linear, marcado por diferentes fases, desafios e necessidades ao longo do tempo. De acordo com Huberman (1989), os professores atravessam diferentes etapas ao longo da

carreira profissional, que se distribuem, de forma aproximada, por ciclos temporais. Nos primeiros anos de docência (menos de 5 anos), predominam as fases de entrada na profissão, sobrevivência e descoberta, marcadas pela adaptação ao contexto escolar e pela construção da identidade profissional. Entre os 5 e os 10 anos de carreira, surge tendencialmente a fase de estabilização, caracterizada por maior segurança, consolidação de práticas e compromisso profissional. No período intermédio da carreira, entre os 10 e os 20 anos de serviço, os docentes podem vivenciar fases de experimentação e diversificação, procurando inovar, assumir novos desafios ou redefinir práticas pedagógicas. Por fim, a partir dos 20 anos de carreira, emergem fases de questionamento, serenidade ou desinvestimento, refletindo diferentes modos de relação com a profissão, condicionados por fatores pessoais, institucionais e contextuais. Os resultados do presente estudo evidenciam que a supervisão pedagógica e o apoio dos líderes intermédios assumem um papel particularmente relevante na mediação destas transições, ao proporcionar acompanhamento, *feedback* e oportunidades de reflexão ajustadas às diferentes fases da carreira.

Neste sentido, a supervisão emerge como um dispositivo estratégico que pode favorecer a consolidação profissional nas fases iniciais, estimular a inovação e a experimentação nas fases intermédias e apoiar processos de reflexão e reconfiguração identitária nas fases mais avançadas da carreira. Tal reforça a ideia de que o desenvolvimento profissional não depende apenas da iniciativa individual do docente, mas de contextos organizacionais capazes de reconhecer a diversidade de percursos profissionais e de oferecer respostas formativas diferenciadas, coerentes com as distintas etapas do desenvolvimento profissional descritas por Huberman (1989).

A análise das subcategorias confirma que as lideranças intermédias desempenham um papel decisivo na consolidação de culturas escolares colaborativas, reflexivas e orientadas para a melhoria contínua. O seu impacto ultrapassa a dimensão administrativa, traduzindo-se numa influência direta sobre o clima pedagógico, a motivação docente e a qualidade das práticas educativas. Enquanto elo entre a gestão e a ação pedagógica, os líderes intermédios assumem funções de mediação que articulam políticas institucionais com a realidade quotidiana das salas de aula, promovendo coesão, inovação e desenvolvimento profissional.

A eficácia destas lideranças depende da conjugação de competências técnicas, relacionais e estratégicas, que lhes permitem não apenas orientar e acompanhar práticas, mas também inspirar mudança e fomentar ambientes de confiança e corresponsabilidade.

O enquadramento legal português, através do Estatuto da Carreira Docente e dos regulamentos institucionais, legitima e reforça este papel, atribuindo-lhes responsabilidade na valorização profissional dos docentes e na promoção da qualidade educativa.

Os resultados evidenciam que, ao criar condições para a reflexão crítica, a colaboração e a partilha de saberes, as lideranças intermédias consolidam comunidades profissionais de aprendizagem e fortalecem a cultura organizacional.

Assim, conclui-se que as lideranças intermédias, ao exercerem funções de supervisão pedagógica, constituem motores de desenvolvimento profissional e de transformação educativa. Sustentadas em competências humanas e relacionais, e legitimadas por enquadramentos normativos, estas lideranças assumem-se como agentes estratégicos de mudança, capazes de articular gestão e pedagogia, consolidando escolas mais eficazes, colaborativas e orientadas para a qualidade e o sucesso das aprendizagens. Os testemunhos dos participantes confirmam esta realidade, evidenciando que estes líderes atuam como mediadores entre a direção e os docentes, promovendo reflexão, inovação e trabalho colaborativo. A supervisão pedagógica é percebida como um processo formativo, relacional e ético, sustentado em competências como empatia, escuta ativa e comunicação eficaz, reforçando o papel estratégico da liderança intermédia na construção de equipas coesas, práticas pedagógicas mais eficazes e um clima organizacional motivador, capaz de potenciar o desenvolvimento profissional e o sucesso educativo.

A análise global dos resultados do questionário evidencia uma perceção amplamente positiva acerca da supervisão pedagógica e do seu impacto no desenvolvimento profissional e organizacional. Os docentes reconhecem-na como um processo essencial de apoio, reflexão e melhoria contínua, valorizando sobretudo as dimensões de colaboração, partilha e acompanhamento construtivo. Contudo, os dados também apontam para a existência de desafios estruturais e contextuais, como a escassez de tempo e a sobrecarga de tarefas, que podem limitar o alcance e a efetividade das práticas de supervisão.

Esta diversidade de perspetivas revela a complexidade do fenómeno em estudo e destaca a influência dos contextos de atuação e das trajetórias profissionais na construção das representações dos docentes. Assim, compreende-se que o fortalecimento da cultura de supervisão pedagógica exige não apenas estratégias de formação e acompanhamento,

mas também condições institucionais que favoreçam o diálogo, a confiança e a corresponsabilidade entre todos os intervenientes do processo educativo.

A análise das entrevistas realizadas aos coordenadores pedagógicos permite concluir que a supervisão pedagógica é amplamente reconhecida como um instrumento essencial para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a melhoria das práticas educativas. Os participantes demonstram uma compreensão madura e coerente da supervisão enquanto processo formativo, colaborativo e reflexivo, capaz de promover não apenas o aperfeiçoamento individual dos professores, mas também o fortalecimento das dinâmicas organizacionais e das culturas de aprendizagem nas escolas.

Em termos globais, os coordenadores evidenciam que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo e multifacetado, sustentado em dimensões como a formação permanente, a reflexão crítica sobre a prática, o trabalho colaborativo e o acompanhamento pedagógico sistemático. A supervisão surge, assim, como um espaço privilegiado de diálogo, partilha e crescimento, onde o professor é incentivado a analisar, inovar e consolidar as suas práticas. Esta visão alinha-se com a perspetiva de autores como Alarcão e Tavares (2010), que concebem a supervisão pedagógica como um processo de desenvolvimento humano e profissional, e de Schön (2017), que sublinha o papel da reflexão na construção de saberes profissionais significativos.

Os discursos dos coordenadores também revelam consciência dos desafios e resistências que dificultam a implementação de uma supervisão efetiva, nomeadamente a falta de tempo, a sobrecarga burocrática e a persistência de uma visão avaliativa da supervisão. Contudo, defendem que estes obstáculos podem ser superados através da valorização institucional da supervisão, do reforço da formação dos líderes intermédios e da criação de condições organizacionais favoráveis ao acompanhamento e à reflexão pedagógica. Estas propostas estão em sintonia com as ideias de Hargreaves e Fullan (2012), que defendem o fortalecimento do capital profissional como caminho para uma cultura escolar mais colaborativa, e de Imbernón (2010), que destaca a importância de investir na formação e na motivação dos supervisores e docentes.

O conjunto das entrevistas evidencia que os coordenadores encaram a supervisão pedagógica não como um instrumento de controlo, mas como um meio de desenvolvimento e emancipação profissional, que contribui diretamente para a melhoria das aprendizagens dos alunos e para a construção de escolas mais reflexivas, inovadoras e humanizadas. Assim, reforça-se a ideia de que investir na supervisão é investir na qualidade do ensino e no crescimento sustentado das comunidades educativas.

A análise global das seis subcategorias que compõem o eixo da *Supervisão Pedagógica* evidencia que a supervisão pedagógica desempenha um papel central enquanto instrumento de liderança intermédia e desenvolvimento profissional docente. De forma integrada, a supervisão é percebida como um processo formativo, reflexivo, colaborativo e ético, que combina competências técnicas e relacionais para promover a melhoria das práticas educativas. Assume-se como uma estratégia deliberada de desenvolvimento docente, adaptando-se às necessidades individuais e contextuais, e potenciando a autonomia e a inovação pedagógica. A priorização da supervisão enquanto instrumento de reflexão, partilha de saberes e construção coletiva do conhecimento, confirma a sua relevância para a criação de culturas escolares colaborativas e orientadas para a excelência.

A procura pela supervisão varia conforme o percurso profissional, evidenciando a importância de práticas flexíveis e sensíveis às diferentes etapas de desenvolvimento dos docentes, assim como de condições institucionais que favoreçam a participação e o apoio formativo. Os desafios e resistências identificados pelos supervisores destacam a necessidade de uma liderança intermédia estratégica, capaz de gerir recursos, superar constrangimentos e fortalecer relações de confiança e colaboração, garantindo que a supervisão mantenha a sua função transformadora e emancipatória. Em síntese, a supervisão pedagógica estruturada e intencional emerge como um pilar central da qualidade educativa, promovendo o desenvolvimento profissional contínuo, a coesão das equipas e a construção de comunidades escolares mais reflexivas, inclusivas e inovadoras, em consonância com autores como Alarcão e Tavares (2010), Zabalza (2004), Sá-Chaves (2011), Day (2017) e Vieira (2009).

A análise global das três subcategorias que compõem o eixo do Desenvolvimento Profissional evidencia que o desenvolvimento profissional docente é um processo dinâmico, que acompanha as diferentes fases descritas por Huberman (1989), desde a entrada na profissão e a adaptação inicial, geralmente associadas a docentes com menos de 5 anos de serviço, passando pela fase de estabilização e consolidação das práticas, comum entre os 5 e os 10 anos de carreira, pela etapa de experimentação, diversificação e aprofundamento profissional, característica de docentes com 10 a 20 anos de experiência, até à maturidade reflexiva, serenidade ou eventual desinvestimento, mais frequentemente observadas em percursos com mais de 20 anos de serviço. Os dados revelam que esta evolução é fortemente condicionada pelas práticas de supervisão

pedagógica e pelo contexto organizacional, nomeadamente pela cultura colaborativa, pelos recursos disponíveis e pelo apoio das lideranças intermédias.

A supervisão exercida pelas lideranças intermédias funciona como um mecanismo estruturante de acompanhamento, orientação e promoção da autonomia, sendo essencial para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras, colaborativas e reflexivas, especialmente durante as fases de consolidação e experimentação profissional. A formação contínua emerge como um fator estratégico, capaz de atualizar conhecimentos, desenvolver competências e estimular a reflexão crítica, reforçando a ligação entre teoria e prática e promovendo a inovação pedagógica, particularmente nas fases de maturidade reflexiva e renovação profissional.

Paralelamente, a criação de contextos colaborativos e valorizadores, com recursos adequados, tempos específicos e oportunidades de partilha, fortalece a cultura profissional e potencializa o impacto da supervisão e da formação na prática docente, apoiando a progressão natural do docente ao longo das diferentes etapas de desenvolvimento profissional.

Os coordenadores percebem que a evolução profissional dos docentes não apenas valoriza o professor individualmente, mas reflete-se diretamente na qualidade das aprendizagens e na construção de escolas mais inclusivas, reflexivas e comprometidas com a excelência. Ao mesmo tempo, a análise evidencia que obstáculos organizacionais, como falta de tempo, recursos insuficientes ou fraca articulação institucional, podem comprometer a eficácia do desenvolvimento profissional, sublinhando a necessidade de planeamento estratégico e de compromisso institucional. Em síntese, estas categorias revelam que o investimento em supervisão pedagógica intencional, formação contínua contextualizada e cultura colaborativa constitui a base para melhorar as práticas educativas, fortalecer a autonomia docente e gerar impactos positivos concretos na aprendizagem dos alunos, consolidando o papel central das lideranças intermédias na mediação entre política educativa, prática pedagógica e inovação institucional.

A análise global das três subcategorias que compõem o eixo da *Liderança* evidencia uma visão consistente dos coordenadores sobre o papel central das lideranças intermédias no funcionamento e desenvolvimento das organizações escolares. As entrevistadas descrevem o líder intermédio como um profissional que alia competências relacionais, como a empatia, a escuta ativa e a comunicação assertiva, a competências organizacionais, associadas à gestão de equipas, à mediação de conflitos e à promoção de um clima colaborativo e motivador. Para além das características pessoais, as

participantes sublinham que o papel da liderança intermédia se traduz na capacidade de ligar a visão estratégica da direção às práticas quotidianas das equipas docentes, assegurando coerência pedagógica e organizacional. A sua ação é percebida como essencial para a disseminação de valores institucionais, para o acompanhamento pedagógico e para o estímulo à reflexão e à partilha de saberes entre os professores.

O impacto destas práticas é descrito como multifacetado: melhora o ambiente de trabalho, reforça o sentido de pertença e promove o desenvolvimento profissional docente, refletindo-se, por sua vez, na qualidade das aprendizagens dos alunos. Tal como destacam Leithwood e Jantzi (2008), as lideranças intermédias constituem um elo fundamental entre a gestão estratégica da escola e as práticas de ensino-aprendizagem, assumindo um papel mediador na promoção da melhoria educativa. Do mesmo modo, Fullan (2003) e Day *et al.* (2016) salientam que lideranças centradas nas pessoas, na colaboração e na confiança são catalisadoras de culturas organizacionais positivas e de práticas pedagógicas inovadoras. Em suma, os discursos dos coordenadores demonstram que a liderança intermédia é entendida não apenas como uma função de coordenação, mas como um processo relacional e transformador, que impulsiona o desenvolvimento profissional, o trabalho em equipa e a melhoria contínua da escola enquanto comunidade de aprendizagem.

Os dados recolhidos tiveram origem, fundamentalmente, em documentos de natureza pessoal: inquéritos por questionário, entrevistas e análise documental, que possibilitaram analisar e avaliar as opiniões dos diferentes participantes na sua estreita ligação com a vivência do objeto de estudo. Assim, estamos perante uma possível, ainda que não obrigatória, extrapolação das conclusões apresentadas. A forma mais adequada de proceder consiste na sistematização de um conjunto de constatações, tarefa que se impõe neste momento e que será desenvolvida numa perspetiva de condensação dos indicadores obtidos.

Deste modo, após a análise detalhada dos dados recolhidos, torna-se necessário proceder à sistematização das principais constatações que emergem do estudo. Esta etapa visa condensar os indicadores obtidos em conclusões claras e integradas, permitindo evidenciar os aspetos mais significativos relacionados com a liderança, a supervisão pedagógica e o desenvolvimento profissional docente. A apresentação destas constatações constitui, assim, o momento de síntese que encerra o percurso investigativo, articulando os resultados empíricos com os referenciais teóricos e respondendo às questões secundárias que sustentaram o estudo.

O conceito de liderança é entendido como a capacidade de mobilizar pessoas e recursos em torno de objetivos comuns, promovendo motivação, confiança e compromisso organizacional, em linha com o que defendem Bolívar (2012) e Fullan (2003), ao sublinharem a importância da liderança educativa como motor de mudança e melhoria escolar. Um líder é aquele que exerce influência positiva sobre os seus pares, orientando processos e decisões; já o líder intermédio, como os coordenadores pedagógicos, desempenha funções de mediação entre a direção e os docentes, assegurando a coerência pedagógica, a gestão das equipas e o acompanhamento das práticas educativas (Costa e Figueiredo, 2019; Harris, 2014).

As competências de um líder abrangem tanto dimensões relacionais, como empatia, comunicação assertiva e capacidade de escuta, quanto dimensões organizacionais, relacionadas com a gestão de conflitos, a tomada de decisão e a promoção de um clima colaborativo. Neste sentido, Leithwood e Jantzi (2006) destacam que a liderança eficaz combina capacidades interpessoais com competências de gestão estratégica. A literatura identifica diferentes estilos de liderança, entre os quais se destacam o transformacional, centrado na motivação e inovação (Bass e Riggio, 2006); o transacional, baseado em regras e recompensas (Burns, 1978); e o distribuído, que valoriza a partilha de responsabilidades e a construção coletiva (Spillane, 2006).

No que respeita à supervisão pedagógica, esta é concebida como um processo formativo, reflexivo e colaborativo, que visa apoiar o desenvolvimento profissional dos docentes e a melhoria das práticas educativas, em consonância com Alarcão e Tavares (2012) e Imbernón (2011). Os cenários de supervisão podem variar entre modelos mais formais, associados ao acompanhamento sistemático e avaliativo, e modelos mais colaborativos, centrados na partilha, na reflexão conjunta e na construção de comunidades de aprendizagem (Vieira, 2009; Sá-Chaves, 2011). O supervisor assume, neste contexto, o papel de mediador e facilitador, responsável por criar condições de diálogo, confiança e inovação pedagógica (Alarcão e Canha, 2014). A literatura aponta para diferentes estilos supervisivos, que oscilam entre abordagens diretivas, colaborativas e emancipatórias, sendo estas últimas as mais valorizadas pelos coordenadores entrevistados (Ribeiro *et al.*, 2021).

O desenvolvimento profissional dos docentes é entendido como um processo contínuo e multifacetado, que integra formação permanente, reflexão crítica, trabalho colaborativo e acompanhamento pedagógico, tal como defendem Day (2001) e Marcelo (2009). O grande desafio da supervisão neste âmbito consiste em conciliar as exigências

organizacionais e burocráticas com a dimensão formativa e emancipatória, garantindo que o acompanhamento pedagógico não seja percebido como controlo, mas como oportunidade de crescimento e inovação (Imbernón, 2011; Nóvoa, 2007).

A heterogeneidade das perceções recolhidas ao longo do estudo constitui um dos elementos mais significativos para a robustez da análise, na medida em que permite compreender práticas de liderança intermédia e de supervisão pedagógica a partir de diferentes níveis de maturidade profissional e estilos de coordenação. Esta diversidade não deve ser entendida como uma limitação, mas como uma oportunidade para captar a complexidade e a natureza multifacetada da realidade escolar. Tal como defendem Creswell (2014) e Flick (2018), a investigação qualitativa ganha profundidade quando integra múltiplas vozes e experiências, pois é precisamente na pluralidade de perspetivas que se encontra a riqueza interpretativa e a possibilidade de construir conclusões mais abrangentes e contextualizadas.

Neste sentido, a diversidade de trajetórias profissionais, que vão desde docentes em início de carreira até profissionais experientes, e de estilos de liderança identificados no estudo, incluindo lideranças mais orientadas para a gestão administrativa, outras centradas na mediação pedagógica e algumas com abordagem transformacional e inspiradora, reforça que o desenvolvimento profissional docente e a eficácia da supervisão pedagógica não se constroem de forma linear ou uniforme, mas resultam da articulação entre percursos individuais, culturas organizacionais e estratégias adotadas pelas lideranças intermédias.

As múltiplas perceções recolhidas confirmam que a supervisão pedagógica é vivida e interpretada de formas distintas, dependendo das condições institucionais, das fases da carreira docente e das competências relacionais dos líderes intermédios. Esta pluralidade, longe de comprometer ou fragilizar os resultados, amplia a validade e credibilidade das conclusões, evidenciando que a supervisão e a liderança intermédia são processos dinâmicos, adaptáveis e profundamente influenciados pelo contexto.

Assim, a heterogeneidade encontrada no estudo enriquece a análise e fortalece as conclusões, permitindo afirmar que a supervisão pedagógica e o papel das lideranças intermédias devem ser entendidos como fenómenos complexos, que exigem abordagens diferenciadas e flexíveis. A pluralidade de perspetivas recolhidas confirma, portanto, a relevância de investir em modelos de supervisão e liderança que valorizem a diversidade, a escuta ativa e a construção coletiva de conhecimento, consolidando culturas escolares mais inclusivas, reflexivas e orientadas para a qualidade e o sucesso educativo.

Em síntese, as conclusões do estudo confirmam que liderança, supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional são dimensões interdependentes, cuja articulação estratégica é essencial para a construção de escolas mais reflexivas, colaborativas e orientadas para a excelência educativa (Bolívar, 2012; Fullan, 2003). O estudo evidencia que lideranças intermédias competentes, empáticas e reflexivas funcionam como motores de transformação educativa, ao traduzirem políticas em práticas pedagógicas concretas, promovendo a inovação, a aprendizagem colaborativa e o fortalecimento da cultura profissional. Esta interdependência entre supervisão pedagógica, formação contínua e contextos organizacionais favoráveis reforça a necessidade de estratégias integradas de gestão e desenvolvimento docente para a consolidação de ambientes escolares de qualidade e para a melhoria sustentada das aprendizagens dos alunos.

Quando analisado à luz das fases do desenvolvimento profissional delineadas por Huberman (1989), verifica-se que a supervisão pedagógica e a liderança intermédia desempenham papéis complementares em cada etapa da carreira docente: na fase de adaptação inicial, geralmente associada a docentes com menos de 5 anos de serviço, favorecem a consolidação de práticas básicas e a integração profissional; na fase de estabilização e consolidação, característica de percursos entre os 5 e os 10 anos, promovem a reflexão sobre a prática, o aperfeiçoamento pedagógico e o fortalecimento da confiança profissional; na etapa de experimentação e diversificação, mais frequente entre os 10 e os 20 anos de carreira, estimulam a inovação, a criatividade e a diversificação de estratégias pedagógicas; e, nas fases de maturidade profissional, serenidade ou eventual desinvestimento, geralmente associadas a docentes com mais de 20 anos de serviço, assumem um papel fundamental na valorização da experiência, na atualização profissional e na sustentação de práticas pedagógicas reflexivas e inovadoras. Estes mecanismos asseguram que o desenvolvimento profissional se traduza em práticas efetivas, sustentáveis e impactantes na aprendizagem dos alunos.

O estudo sublinha, ainda, que a eficácia destes processos depende do investimento contínuo em condições estruturais, formativas e organizacionais, que assegurem a supervisão pedagógica como prática ética, reflexiva e emancipatória. Assim, as lideranças intermédias assumem-se como agentes estratégicos de mudança, capazes de articular gestão e pedagogia, consolidando escolas mais eficazes, colaborativas e orientadas para a excelência, e promovendo a construção de comunidades de aprendizagem dinâmicas, inovadoras e inclusivas.

Em conclusão, os resultados reforçam de forma inequívoca que a melhoria contínua da prática docente e da qualidade educativa depende da integração equilibrada e articulada entre liderança, supervisão pedagógica, formação contínua e contexto organizacional. Apenas através dessa interdependência é possível consolidar uma escola enquanto espaço de desenvolvimento profissional consistente, inovação pedagógica efetiva e aprendizagem de excelência, promovendo simultaneamente uma cultura colaborativa, reflexiva e inclusiva que beneficia professores, alunos e toda a comunidade educativa.

### **4.3. Limitações**

Apesar do valor dos dados recolhidos e da profundidade interpretativa oferecida pela metodologia qualitativa, é importante salientar certas limitações inerentes a este estudo.

Em primeiro lugar, o número de participantes nos questionários e o número de coordenadores pedagógicos entrevistadas limitam a possibilidade de generalização dos resultados. Assim, embora o estudo tenha incluído diferentes perspetivas, de supervisores e supervisionados, o número de participantes em cada grupo não permitiu explorar de forma exaustiva todas as experiências individuais ou efetuar comparações detalhadas entre grupos. Além disso, a análise não abordou em profundidade algumas dimensões, como as perceções de alunos ou de famílias, o que poderia ter enriquecido a compreensão das dinâmicas de supervisão pedagógica.

Em segundo lugar, tanto os docentes como os coordenadores, pertencem a escolas com estatuto de IPSS na zona centro do país, o que pode condicionar a aplicabilidade dos achados a outras realidades escolares, particularmente no ensino público ou em instituições com estruturas organizacionais distintas.

Estas limitações, embora não comprometam a validade e a consistência da investigação, reforçam a necessidade de uma interpretação cuidadosa dos resultados e indicam oportunidades para futuros estudos que explorem de forma mais abrangente a liderança no desenvolvimento profissional, incluindo diferentes contextos educativos, múltiplas perspetivas e uma análise mais detalhada dos acompanhamentos individuais dos docentes.

### **4.4. Novas pistas de investigação**

Os resultados obtidos permitem delinear novas pistas de investigação que poderão aprofundar a compreensão do papel das lideranças intermédias e da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional docente. Futuras investigações poderiam,

por exemplo, alargar o universo amostral a diferentes contextos educativos, incluindo escolas públicas, privadas e de distintas regiões do país, de modo a comparar práticas de supervisão em realidades organizacionais diversas. Seria igualmente pertinente integrar outras perspetivas, nomeadamente de alunos, famílias e membros das equipas diretivas, permitindo uma leitura mais sistémica e relacional do impacto da supervisão pedagógica na qualidade educativa.

Outro caminho relevante passa pela realização de estudos longitudinais que acompanhem o percurso dos docentes ao longo do tempo, analisando de que forma a supervisão e a formação contínua influenciam o desenvolvimento profissional, a inovação pedagógica e a aprendizagem dos alunos. Do ponto de vista metodológico, futuras investigações poderão recorrer a metodologias mistas, combinando dados quantitativos e qualitativos, de modo a captar de forma mais robusta a relação entre práticas supervisivas, culturas colaborativas e resultados educativos.

Por fim, seria interessante explorar o impacto das novas tecnologias e da formação digital na supervisão pedagógica, bem como as competências necessárias às lideranças intermédias para gerir processos de desenvolvimento profissional em contextos híbridos ou digitais. Neste seguimento, e motivada pelos resultados e desafios emergentes desta investigação, num futuro próximo, pretendo candidatar-me a um Doutoramento em Ciências da Educação, preferencialmente na área da Formação de Professores. O propósito é dar continuidade à trajetória de investigação iniciada neste estudo, aprofundando a compreensão sobre as dinâmicas da liderança e da supervisão pedagógica, bem como o seu impacto no desenvolvimento profissional docente e na qualidade das práticas educativas. Através deste percurso académico, ambiciono contribuir para a produção de conhecimento científico que promova práticas supervisivas mais reflexivas, colaborativas e orientadas para a melhoria contínua. Assim, acredita-se que a continuidade desta linha de investigação poderá não só consolidar os resultados aqui alcançados, mas também abrir novas perspetivas para o fortalecimento da cultura profissional e da qualidade educativa nas escolas.

## Referências

- Alarcão, I. (2001). *Supervisão: uma abordagem formativa*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A supervisão na formação de professores. Da sala à escola* (pp. 217-238). Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, A. (2010). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: uma abordagem integrada*. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.<sup>a</sup> ed.). Almedina.
- Albrecht, K. (2006). *Social intelligence: the new science of success*. Jossey-Bass.
- Almeida, J. M. (2010). *A comunicação nas organizações escolares*. (Síntese de um capítulo da Tese de Doutoramento. Universidade de Coimbra).
- Alves, J. P. O. (2014). *O caminho para a docência*. [Tese de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório comum.  
[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/13015/1/JOANA\\_ALVES.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/13015/1/JOANA_ALVES.pdf)
- Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla, S, A.
- Amabile, T., & Kramer, S. J. (2011). *The progress principle: using small wins to ignite joy, engagement, and creativity at work*. Harvard Business Review Press.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.<sup>a</sup> edição). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, M. M. C. A. F. (2019). *Supervisão pedagógica, avaliação e eficácia das escolas* [Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra]. Estudo Geral.  
<https://hdl.handle.net/10316/87597>
- Amaral, M., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebelo, P. (2017). *Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional docente*. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6, páginas 452–456.  
<https://revistas.udc.gal/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.06.3047/pdf>

- Augusto, A. R. M. (2014). *A liderança da escola e a supervisão pedagógica: estudo de caso* [Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/6469>
- Babbie, E. R. (2010). *The practice of social research*. Wadsworth.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bass, B. M. (1990). *From transactional to transformational leadership: learning to share the vision*. *Organizational Dynamics*, 18(3), páginas 19–31. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90061-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S)
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?. In Sá, P., Costa, A. P. & Moreira, A. (Eds.), *Reflexões em torno de metodologias de investigação: recolha de dados* (pp. 13-35). Universidade de Aveiro.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2010). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Vozes.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. (5.<sup>a</sup> ed). Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação- uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Boletim do Trabalho e Emprego n.º 31, de 22 de agosto de 1985, e n.º 15, de 26 de abril de 1996. *Portarias de Regulamentação do Trabalho nas IPSS*. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), páginas 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343–362). Jossey-Bass.
- Brandão, C., Carvalho, J. L., Costa, A. P., & Ribeiro, J. (2018). *A prática na investigação qualitativa*. Edições Sílabo.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper Torchbooks. <https://archive.org/details/leadership1978burn/page/n5/mode/2up>

- Cardoso, M. A. (2014). *Liderança intercalar: tensões e paradoxos no quotidiano da escola*. Edições Afrontamento.
- Carmo, F., & Ferreira, M.N. (2008) *Metodologia da investigação. Guia para autoaprendizagem* (2.<sup>a</sup> ed.). Universidade Aberta.
- Carnegie, D. (2015). *Como ser um líder eficaz*. PrimeBooks.
- Carrilho, I. A. M. (2022). *Lideranças intermédias na escola: percepção dos coordenadores sobre o exercício das suas funções* [Tese de Mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto UAb. <https://repositorioaberto.uab.pt>
- Castanheira, O. L. da S. (2016). *A importância do papel das lideranças intermédias no planeamento de estratégias ao nível da gestão organizacional* [Tese de Mestrado, ISCTE-IUL]. Repositório ISCTE. <https://repositorio.iscte-iul.pt>
- Castro Caldas, A., & Rosa, F. C. (2020). *Diretório de escalas validadas para português europeu*. Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Ciências da Saúde. <https://repositorio.ucp.pt/bitstreams/0e29afdd-ed88-489e-b54f-2408d4cfad25/download>
- Cellard, A. (2008). *A análise documental. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Vozes.
- Chiavenato, I. (2014). *Introdução à teoria geral da administração* (9.<sup>a</sup> ed.). Elsevier.
- Chopra, D. (2011). *A alma do líder*. Porto Editora.
- Cleland, J. A. (2017). The qualitative orientation in medical education research. *Korean Journal of Medical Education*, 29(2), páginas 61–71. <https://doi.org/10.3946/kjme.2017.53>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Investigação educacional: métodos e técnicas*. Editorial Presença.
- Correia, I., Matos, M., & Figueira, S. (2020). *Supervisão pedagógica no contexto da formação inicial de educadores de Infância: modelo de formação em alternância*. Instituto Politécnico de Setúbal. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/bbc696b3-eac5-4f56-9034-cdbf136197f9>
- Costa, J. A., & Figueiredo, C. (2019). *Liderança intermédia em contexto escolar: desafios e oportunidades*. Pactor.
- Costa, M. (2021). *Liderança e desenvolvimento organizacional: perspectivas contemporâneas*. Edições Académicas.
- Costa, S. (2021). *Professores reflexivos numa escola reflexiva*. Revista Cocar. <https://www.academia.edu/113355590>

- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2.<sup>a</sup> ed.). Almedina.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Cunha, L. M. A. (2007). *Modelos Rasch e escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes* [Tese de mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa]. Repositório científico de acesso aberto da Lisboa. <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstreams/cf05678b-7651-4c6a-81fb-f4aa5c43adda/download>
- Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators: how high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass. <https://psycnet.apa.org/record/2005-13868-000>
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Day, C. (2017). *Profissionalismo docente e desenvolvimento profissional contínuo*. Porto Editora.
- Day, C., & Sammons, P. (2013). *Successful school leadership*. Education Development Trust.
- Day, C., Sammons, P., & Gu, Q. (2016). *Professional learning and leadership for sustainable school improvement*. Routledge. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013161X15616863>
- Day, D. V., & Antonakis, J. (2012). *The nature of leadership*. Sage.
- Decreto-Lei n.º 119/83, de 25 de fevereiro. (1983). *Estabelece o regime jurídico da cooperação entre o Estado e as Instituições Particulares de Solidariedade Social*. Diário da República, 1.<sup>a</sup> série, n.º 47. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/119-1983-473938>
- Decreto-Lei n.º 172-A/2014, de 14 de novembro. (2014). *Estatuto das Instituições Particulares de Solidariedade Social*. Diário da República, 1.<sup>a</sup> série, n.º 220. <http://cnis.pt/servicos-juridicos/legislacao/estatuto-das-ipss/>
- Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. (2012). *Estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República, 1.<sup>a</sup> série, n.º 37. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/41-2012-117105579>

- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). *Educação inclusiva*. Diário da República, 1.ª série, n.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652968>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Despacho n.º 4272-A/2021, de 27 de abril. (2021). *Procedimentos da avaliação do desempenho docente*. Diário da República, 2.ª série, n.º 82. <https://www.dgae.medu.pt/ficheiros/legislacao-pessoal-docente-avaliacao-de-desempenho>
- Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. (2016). *Homologação das orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Diário da República, 2.ª série, n.º 138. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Despacho\\_9180\\_2016.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Despacho_9180_2016.pdf)
- Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho. (2018). *Organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República, 2.ª série, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/10-b-2018-115652972>
- Dias, R., & Ribeiro, D. (2021). *Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional docente*. Pactor.
- Dubar, C. (2000). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.
- Duque, E., & Calheiros, A. (2015). Questões éticas subjacentes ao trabalho de investigação. *Revista de Educação e Pesquisa*, 41(2), páginas 123-136.
- Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes*. Fundação Manuel Leão.
- Ferreira, N. S. C. (Org.). (2007). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. Cortez.
- Flick, U. (2005). *Introdução à investigação qualitativa*. Monitor.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teacher's identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), páginas 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview: from neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 695–728). Sage.
- Formosinho, J., & Araújo, S. (2006). *A avaliação na educação de infância: uma prática de participação*. Porto Editora.

- Franco, J. C. C., Sousa, P., & Sá, S. O. (2022). Liderança e inovação educativa. *Revista multidisciplinar humanidades e tecnologias*, 38, páginas 109-135. <https://zenodo.org/records/7396267>
- Freire, R. M., Sousa, M. R., Pereira, F., & Martins, T. (2020). Estudo das propriedades psicométricas da Escala de Bem-Estar Psicológico de 42 itens. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, (23), páginas 5–14. <https://doi.org/10.19131/rpesm.0235>
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. ASA.
- García, C. M. (2002). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Garcia-Marques, T., & Bártolo-Ribeiro, R. (2020). *Métodos e técnicas de investigação em psicologia*. Pactor.
- Gaspar, M. I. (Coord.), Carlos, A., Lamy, F., Seabra, F., Massano, L., Silva, P., Eira, R., Galante, S., & Henriques, S. (2019). *Supervisão em contextos de educação e formação. Conceções, práticas e possibilidades*. Fundação Manuel Leão.
- Gaspar, M., Seabra, F., & Neves C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* (12), páginas 29-57.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática*. Celta Editora.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.
- Goleman, D. (2000). *Leadership that gets results*. *Harvard Business Review*, 78(2), páginas 78–90.
- Goleman, D. (2019). *O que faz um líder*. Actual.
- Gomes, J., Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., Cardoso, C. C., & Marques, C. A. (2008). *Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano*. Edições Sílabo.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente- Fases da carreira, currículo e supervisão. *Revista de Ciências da Educação*, (8), páginas 23–36. [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3\\_2\\_formacao\\_professores/32\\_20\\_desenv\\_profis\\_carreira\\_docente\\_jagoncalves.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf)
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Principia.
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto Editora.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

[https://books.google.pt/books?id=2sRWQxBBsj4C&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?id=2sRWQxBBsj4C&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: perspectives, practicalities, and potential*. Corwin.

[https://books.google.pt/books?id=gKdlAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?id=gKdlAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2020). *Qualitative research methods* Sage. [https://www.researchgate.net/publication/369674938\\_Qualitative\\_Research\\_Methods\\_by\\_Monique\\_Hennink\\_Inge\\_Hutter\\_and\\_Ajay\\_Bailey\\_2020\\_pp\\_376\\_3699\\_paperpack\\_I\\_SBN\\_9781473903913\\_London\\_SAGE\\_Publications](https://www.researchgate.net/publication/369674938_Qualitative_Research_Methods_by_Monique_Hennink_Inge_Hutter_and_Ajay_Bailey_2020_pp_376_3699_paperpack_I_SBN_9781473903913_London_SAGE_Publications)

Hill, M. M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Edições Sílabo.

Huberman, M. (1989). *The professional life cycle of teachers*. *Teachers College Record*, 91(1), páginas 31–57. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/016146818909100107>

Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa. (Ed.), *Vidas de professores* (pp. 31-62). Porto Editora.

Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Cortez.

Instituto da Segurança Social. (2024). *Acordos de cooperação com IPSS – Educação pré-escolar*. Documento interno.

Katz, L. G. (1972). *Developmental stages of preschool teachers*. University of Illinois. [https://www.academia.edu/84010060/Developmental\\_Stages\\_of\\_Preschool\\_Teachers](https://www.academia.edu/84010060/Developmental_Stages_of_Preschool_Teachers)

Kirsch, S. V. (2021). *Influência de liderança no capital psicológico: um estudo qualitativo*. [Tese de Mestrado, Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/29336>

Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Sage.

Leal, A., & Henning, P. (2009). Do exame da supervisão ao autoexame dos professores: estratégias de regulação do trabalho docente na supervisão escolar. *Revista Currículo sem Fronteiras* (9), páginas 251-266.

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/leal-henning.pdf>

Lei n.º 76/2015, de 28 de julho. (2015). *Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 172-A/2014*. Diário da República, 1.ª série, n.º 145. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/76-2015-68406694>

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), páginas 201–227.

[https://www.researchgate.net/publication/232937859 Transformational school leaders hip Introduction](https://www.researchgate.net/publication/232937859_Transformational_school_leaders_hip_Introduction)

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning*. Department for Education and Skills.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. *School Leadership & Management*, 28(1), páginas 27–42.

<https://doi.org/10.1080/13632430701800060>

Lim, W. M. (2024). *What is qualitative research? An overview and guidelines*. *Australasian Marketing Journal*, 33(5), páginas 199–229.

<https://doi.org/10.1177/14413582241264619>

Ludke, M., & André, E. D. A. (2007). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária.

Ludovico, O. M. T. A. (2007). *Educação pré-escolar: currículo e supervisão*. Editorial Novembro.

Macedo, E., Koning, M. (Coords.), Araújo, H. C., Emmerik, I., Fonseca, L., Lopes, L., Rothes, L., Rego, M. C. C., Magalhães, M. J., Oliveira, R. D., Neves, S., Doutel, S., Vasconcelos, T., Ribeiro, V., & Ferreira, V. (2009). *ReInventando lideranças: gênero, educação e poder*. Fundação Cuidar o futuro.

Machado, L. R. S. (2002). *Supervisão educacional: do controle à mediação pedagógica*. Autêntica.

Magalhães, M. (2014). *A liderança da escola e a supervisão pedagógica: estudo de caso* [Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/6469>

Magalhães, M. F. B. (2021). *A liderança escolar como promotora de uma cultura de avaliação e de melhoria organizacional* [Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório RUN.

[https://run.unl.pt/bitstream/10362/125981/1/Magalhaes\\_2021.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/125981/1/Magalhaes_2021.pdf)

- Malheiro, P. (2023). Os 10 requisitos de um bom líder de equipas. In I. Canha & M. Serina (Eds.). *Como chegar a líder: 600 conselhos de carreira (vindos de quem sabe)* (pp.42-46). Redcherry.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, (8), páginas 7–22.  
<https://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Técnicas de pesquisa*. Atlas.
- Marin, A. J. (Coord.). (2018). *Gestão educacional em múltiplas dimensões*. Junqueira & Marin Editores.
- Maxwell, J. C. (2010). *As 21 indispensáveis qualidades de um líder*. SmartBook.
- Maxwell, J. C. (2016). *Segredos da liderança- os 4 segredos do sucesso*. Vida Melhor.
- Meireles, A. (2024). *Metodologias de investigação em ciências sociais: fundamentos e práticas*. Editora Académica.
- Mesquita, E., & Roldão, M. C. (2019). A supervisão como dispositivo de desenvolvimento profissional e transformação de práticas. In E. Mesquita, M. C. Roldão & J. Machado (Eds.). *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp.13-40). Fundação Manuel Leão.
- Minayo, M. C. de S. (2010). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Hucitec.
- Ministério da Educação. (1997). *Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República.
- Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: a chave do problema*. Universidade dos Açores.
- Mosqueira, P. M. R. A. (2017). *O papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos de prática docente* (Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus).  
<https://comum.rcaap.pt/entities/publication/66dc439e-edcd-4e49-8b1f-c9332bfb6b89>
- Neves, J. (2001) O processo de liderança. In J. M. C., Ferreira, J., Neves & A. Caetano, (Ed.). *Manual de psicossociologia das organizações* (pp. 377-402). McGraw-Hill.
- Neves, M. I. (2007). A formação prática e a supervisão da formação. *Revista Saber (e) Educar*. (12), páginas 79-95.  
[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/716/2/SeE12A\\_FormacaoIvoneNeves.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/716/2/SeE12A_FormacaoIvoneNeves.pdf)

- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: theory and practice*. Sage.  
[https://books.google.pt/books?id=6qYLEAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?id=6qYLEAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Nóvoa, A. (2007). Os professores: um “novo” objecto da investigação educacional. In A. Nóvoa (Ed.). *Vidas de professores* (pp. 11-17). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Profissão: Professor*. Porto Editora.
- Oliveira, A. (2011). *Problemas mal resolvidos em amostragem: não-resposta e formulação tendenciosa de questões* [Tese de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório científico de acesso aberto da ULisboa.  
<https://repositorio.ulisboa.pt/entities/publication/b46f908f-588d-4fd1-9269-be8ba26eb000>
- Oliveira, J. A., Oliveira, C. R., Saramago, G., Ghelli, K. G. M., & Santos, A. O. (2024). Análise de dados em pesquisas qualitativas: algumas orientações, perspectivas e softwares. *Cadernos da FUCAMP*, 29, páginas 104–118.  
<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3532/2189>
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto Editora.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.  
[https://www.researchgate.net/publication/247720609\\_Book\\_Review\\_Qualitative\\_Research\\_and\\_Evaluation\\_Methods\\_3rd\\_ed\\_by\\_Michael\\_Quinn\\_Patton\\_2001\\_Thousand\\_Oaks\\_CA\\_Sage\\_688\\_pages](https://www.researchgate.net/publication/247720609_Book_Review_Qualitative_Research_and_Evaluation_Methods_3rd_ed_by_Michael_Quinn_Patton_2001_Thousand_Oaks_CA_Sage_688_pages)
- Peixoto, E. O. (2019). *Gestão de carreiras, uma ferramenta para o sucesso profissional dentro das organizações: uma perspetiva histórica e evolutiva*. [Tese de mestrado, Instituto Superior de Gestão]. Repositório comum.  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/31660/1/DISSERTACAO%20-%20Final%20Elizana.pdf>
- Pereira, C. S., & Ribeiro, C. (2013). Supervisão pedagógica- um alicerce para a construção do saber. *Revista Gestão e Desenvolvimento* (21), páginas 147-172.  
<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/21391/1/gestaodesenvolvimento21147.pdf>
- Pereira, G. (2023). *O impacto da mentoria e da felicidade no desempenho organizacional: um estudo de caso*. [Tese de Mestrado, Instituto Superior de Contabilidade e Administração]. Repositório comum.  
[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/45723/1/Gabriela\\_Pereira.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/45723/1/Gabriela_Pereira.pdf)

- Pérez, J. F. B. (2009). *Coaching para docentes. Motivar para o sucesso*. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Artmed.
- Porto Editora. (2025, julho 23). *Dicionário infopédia*.  
<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/docente.com>
- Prates, M. L., Aranha, A., & Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. *Revista Eduser* 2(1), páginas 20-36.  
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3446/1/41-134-1-PB.pdf>
- Quivy, J., & Campenhoudt, L. (2019). *Manual de investigação em ciências sociais*. (1.<sup>a</sup> edição). Gradiva.
- Reis, G. S. V. dos. (2022). *A eficácia da comunicação na liderança escolar: um estudo de caso num mega agrupamento de escolas* [Tese de Mestrado, Universidade Portucalense]. Repositório UPT. <https://repositorio.upt.pt>
- Ribeiro, D., Alves, M., & Silva, J. (2021). *A supervisão pedagógica no século XXI: desafios e possibilidades*. Pactor.
- Robbins, P., Judge, T., & Sobral, F. (2010). *Comportamento organizacional: teoria e prática no contexto brasileiro* (14.<sup>a</sup> ed.). Pearson.
- Rodrigues Vieira, C. (2020). *Ética na investigação qualitativa: aplicação do código de conduta ética em estudos educativos* [Tese de mestrado, ISCTE-IUL]. Repositório ISCTE. [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/30297/1/master\\_carla\\_rodrigues\\_vieira.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/30297/1/master_carla_rodrigues_vieira.pdf)
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), páginas 94–103.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>
- Sá-Chaves, I. (2011). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento humano e profissional*. Porto Editora.
- Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta.
- Santos, M., Almeida, A., & Chagas, D. (2024). Características dos líderes e dificuldades em liderar. *Revista Portuguesa de Saúde Ocupacional online* 18.  
<https://scielo.pt/pdf/rpso/v18/2183-8453-rpso-18-esub0469.pdf>
- Santos, R. J. D. (2012). *Supervisão pedagógica- visão crítica de um percurso*. Prime Books.

- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (2ª ed., pp. 189–213). Sage.
- Senge, P. M. (2006). *As cinco disciplinas: arte e prática da organização que aprende*. Edições Sílabo.
- Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Springer Nature* (21), páginas 1251-1275. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass. [https://www.researchgate.net/publication/233061505\\_Distributed\\_Leadership](https://www.researchgate.net/publication/233061505_Distributed_Leadership)
- Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso* (3.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vicente, P., & Reis, E. (2010). Using questionnaire design to fight non-response bias in web surveys. *Social Science Computer Review*, 28(2), páginas 251-267. <https://doi.org/10.1177/0894439309340751>
- Vieira, F. (2009). Para uma supervisão transformadora. In F. Vieira, A. Moreira, M. Barbosa, M. Paiva, & S. Fernandes (Orgs.), *Transformar a pedagogia na universidade: Narrativas da prática* (pp. 35–54). Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- Vieira, F. (2009). *Supervisão pedagógica e práticas de formação*. Educa.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research and applications: design and methods*. Sage. <https://ebooks.umu.ac.ug/librarian/books->
- Zabalza, M. A. (2004). *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Artmed. <https://pt.scribd.com/document/679372207/Diarios-de-Aula-Zabalza>
- Zaccaro, S. J. (2007). Trait-based perspectives of leadership. *American Psychologist*, 62(1), páginas 6–16. <https://classdat.appstate.edu/COB/MGT/VillanPD/O>

# Apêndices

## Apêndice 1- Inquérito aos docentes

---

### **Estudo- "Qual o papel da(s) liderança(s) intermédia(s) enquanto supervisor(es) pedagógico(s) no desenvolvimento profissional dos docentes"**

Este questionário tem como objetivo recolher informação sobre o papel da(s) liderança(s) intermédia(s) enquanto supervisor(es) pedagógico(s) no desenvolvimento profissional dos docentes.

Os dados fornecidos são absolutamente confidenciais e anónimos, e serão utilizados exclusivamente para fins de investigação científica no âmbito da dissertação de mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica.

A sua colaboração é essencial, agradeço, desde já, o seu contributo.

\* Indica uma pergunta obrigatória

#### **Elementos de identificação**

Li a informação e concordo em participar neste estudo. \*

Sim

Idade \*

20-28

29-38

39-48

49-60

+60

Anos de serviço \*

Menos de 5 anos

5 a 10 anos

11 a 20 anos

mais de 20 anos

#### **Questões**

1. Na sua opinião, que funções pertencem aos Supervisores Pedagógicos? \*

Classifique por ordem de importância, sendo 1- menos importante e 5- mais importante.

	1	2	3	4	5
Ensinar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ajudar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dar feedback	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incentivar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criticar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manipular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dar sugestões	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1.1. Se respondeu Outras, quais?

A sua resposta

2. Pensando no papel dos supervisores, assinale as afirmações com que concorda. \*

Indica o grau de concordância com as seguintes afirmações, sendo 1- discordo totalmente e 5- concordo totalmente.

	1	2	3	4	5
Os líderes intermédios devem organizar sessões regulares de observação de aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Devem fornecer feedback construtivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ajudam os docentes a refletir sobre as suas práticas pedagógicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Promovem uma cultura de partilha entre colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contribuem para identificar necessidades de formação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoiam a aplicação prática das formações recebidas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Devem facilitar recursos e tempo para o desenvolvimento profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promovem oportunidades de aulas partilhadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Classifique as seguintes afirmações, segundo o grau de concordância, sendo \*  
1- discordo totalmente e 5- concordo totalmente.

	1	2	3	4	5
A supervisão pedagógica é, por vezes, percebida como uma forma de controlo em vez de apoio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A falta de tempo é um dos principais obstáculos à prática da supervisão pedagógica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alguns docentes demonstram resistência em participar em processos de supervisão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A equipa de supervisão enfrenta dificuldades em conciliar tarefas pedagógicas e/ou administrativas com a função supervisiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. De entre as seguintes características que um supervisor deve ter, classifique-as por ordem de importância, sendo 1- menos importante e 5- mais importante. \*

	1	2	3	4	5
Reflexivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empático	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competência e currículo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skills de relações interpessoais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Responsabilidade social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.1. Se respondeu Outras, quais?

A sua resposta

5. Pensando na sua prática, indique o grau de concordância com as seguintes afirmações, sendo 1- discordo totalmente e 5- concordo totalmente. \*

	1	2	3	4	5
A partilha de experiências com colegas enriquece a minha prática profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As intervenções da equipa de supervisão melhoraram a minha prática pedagógica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão pedagógica incentiva-me a pensar criticamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me capaz de experimentar novas estratégias após orientação do supervisor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A observação entre pares é uma prática útil para o meu crescimento profissional.

Há impacto perceptível no desempenho dos alunos devido ao apoio pedagógico.

O acompanhamento do supervisor ajuda-me a identificar pontos fortes e áreas a melhorar na minha prática.

A observação das minhas aulas (pelo supervisor ou pares) contribui para o meu crescimento profissional.

A reflexão ajuda-me a compreender melhor os desafios.

A reflexão sobre a minha prática fortalece a minha identidade e autonomia profissional.

6. Que fatores facilitam o desenvolvimento profissional dos docentes? \*

*Indica o grau de concordância com as seguintes afirmações, sendo 1- discordo totalmente e 5- concordo totalmente.*

1 2 3 4 5

Momentos formais de partilha e reflexão

Feedback útil e orientador

Incentivo ao trabalho em equipa e a troca de experiências

Ambiente escolar motivador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cultura de colaboração entre os professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formação contínua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanhamento e orientação de forma construtiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autonomia e valorização do trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Que fatores dificultam o desenvolvimento profissional dos docentes? \*

*Indica o grau de concordância com as seguintes afirmações, sendo 1- discordo totalmente e 5- concordo totalmente.*

	1	2	3	4	5
Falta de tempo para formação e reflexão conjunta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de apoio das lideranças	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sobrecarga de trabalho administrativo e burocrático	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desmotivação e resistência à mudança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de feedback construtivo e de clareza, o que leva a uma comunicação ineficaz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ausência de uma cultura colaborativa ou de partilha de práticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de recursos materiais e tecnológicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ambiente escolar pouco motivador ou com conflitos interpessoais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

8. Assinale, por ordem de importância, consoante a sua opinião. \*  
(1- nada importante; 5- muito importante)

	1	2	3	4	5
A supervisão pedagógica é fundamental para o crescimento e atualização profissional dos docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O supervisor tem um papel decisivo na identificação de necessidades de formação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A reflexão conjunta sobre a prática docente é essencial para o desenvolvimento profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão deve ser vista como promotora de aprendizagem e inovação pedagógica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A equipa de supervisão partilha recursos e boas práticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os supervisores devem organizar formações internas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão incentiva a participação em ações de formação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os supervisores promovem momentos de reflexão pedagógica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A equipa de supervisão dá feedback construtivo sobre práticas letivas.

9. Quando é que procura o(s) seu(s) supervisor(es)? \*

- Quando não conhece ainda o grupo
- Quando procura uma oportunidade de crescimento
- Quando quer preparar alguma aula específica
- Quando vai ser avaliado/a
- Quando quer partilhar uma conquista
- Quando não domina os conteúdos
- Quando não está confiante
- Quando quer esclarecer uma dúvida
- Quando quer melhorar o seu desempenho profissional
- Quando quer refletir sobre algum assunto
- Outra ocasião

9.1. Se respondeu, Outra ocasião, indique qual.

A sua resposta

10. Papel e impacto da supervisão na organização escolar \*  
*Classifique segundo o nível de efetividade, sendo 1- nada eficaz e 5- muito eficaz.*

	1	2	3	4	5
A supervisão contribui para melhorar a articulação entre os diferentes ciclos e departamentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O trabalho dos supervisores tem impacto direto na qualidade das práticas pedagógicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O supervisor desempenha um papel importante na resolução de conflitos e na mediação entre docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão é eficaz na implementação de projetos e políticas educativas da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Apêndice 2- Guião de entrevista

**Tema:** O papel da(s) liderança(s) intermédia(s) enquanto supervisor(es) pedagógico(s) no desenvolvimento profissional dos docentes

**Objetivo Geral:** Conhecer a perspetiva das lideranças intermédias enquanto supervisores pedagógicos no desenvolvimento profissional dos seus docentes

**Entrevistadas:** Sete coordenadores/supervisores da zona centro

**Dia e hora:** A definir com os entrevistados

Bloco	Objetivos	Questões
<b>Bloco 1</b> <b>Legitimação da entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Informar sobre a finalidade e os objetivos da investigação;</li><li>• Solicitar a autorização para a gravação da entrevista;</li><li>• Garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados;</li><li>• Construir um ambiente propício à entrevista;</li><li>• Motivar as entrevistadas realçando o contributo da sua colaboração;</li><li>• Agradecer a participação;</li></ul>	
<b>Bloco 2</b> <b>Perfil do Entrevistado</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer a formação e o percurso profissional das entrevistadas;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Idade</li><li>• Qual é a sua formação académica?</li><li>• Quantos anos de serviço tem?</li><li>• Há quantos anos trabalha nesta escola?</li><li>• Há quantos anos assume o cargo de coordenadora?</li><li>• Quais foram os principais passos do seu percurso profissional até agora?</li></ul>

<p><b>Bloco 3</b></p> <p><b>Liderança</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as características, competências e comportamentos considerados essenciais para o exercício de uma liderança intermédia no contexto escolar;</li> <li>• Explorar o papel e as funções das lideranças intermédias na organização escolar;</li> <li>• Analisar de que forma as lideranças intermédias contribuem para a melhoria da escola, nomeadamente ao nível dos resultados, do ambiente de trabalho e da motivação da equipa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que características considera fundamentais para o exercício de uma liderança intermédia no contexto escolar?</li> <li>• Qual é o papel das lideranças intermédias numa organização?</li> <li>• De que forma considera que as lideranças intermédias contribuem para a melhoria da escola, nomeadamente ao nível dos resultados, do ambiente de trabalho e da motivação da equipa?</li> </ul>
<p><b>Bloco 4</b></p> <p><b>Supervisão pedagógica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as competências consideradas essenciais para o desempenho eficaz da função de supervisor pedagógico;</li> <li>• Analisar de que forma as funções desempenhadas pelo supervisor pedagógico contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes;</li> <li>• Explorar a perceção dos participantes sobre o contributo da supervisão pedagógica para a melhoria das práticas pedagógicas e para o crescimento profissional dos docentes;</li> <li>• Refletir sobre os principais desafios e resistências que dificultam o sucesso do processo de supervisão pedagógica;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais competências são essenciais para o desempenho eficaz da função de supervisor pedagógico?</li> <li>• De que forma as funções desempenhadas pelo supervisor pedagógico contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes em cada fase (menos de 5 anos; 5 a 10 anos; 11 a 20 anos; mais de 20 anos)?</li> <li>• De que forma considera que a supervisão pedagógica contribui para a melhoria das práticas pedagógicas e para o crescimento profissional do docente?</li> <li>• Na sua perspetiva, quais são os principais obstáculos ao sucesso da supervisão pedagógica?</li> </ul>

<p><b>Bloco 5</b></p> <p><b>Desenvolvimento profissional</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nomear e compreender os fatores que, na perspetiva dos participantes, facilitam ou dificultam o desenvolvimento profissional dos docentes;</li> <li>• Explorar de que forma o desenvolvimento profissional dos docentes influencia as práticas pedagógicas e a aprendizagem dos alunos;</li> <li>• Investigar e recolher sugestões sobre como reforçar o papel das lideranças intermédias e da supervisão pedagógica na promoção do desenvolvimento profissional dos docentes;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais são, na sua perspetiva, os principais fatores que facilitam o desenvolvimento profissional docente? E que obstáculos identifica como dificultadores desse desenvolvimento?</li> <li>• De que forma acredita que o desenvolvimento profissional dos docentes influencia a aprendizagem dos alunos?</li> <li>• Que sugestões deixaria para reforçar o papel das lideranças intermédias e da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos docentes?</li> </ul>
<p><b>Bloco 6</b></p> <p><b>Agradecimentos e validação da entrevista</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agradecer a colaboração;</li> <li>• Questionar sobre a avaliação da entrevista;</li> <li>• Questionar se pretendem colocar alguma questão ou acrescentar alguma informação;</li> <li>• Terminar a entrevista explicando que a mesma vai ser transcrita e, posteriormente, enviada para possíveis alterações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A entrevista correspondeu às suas expectativas?</li> <li>• Tem alguma sugestão?</li> <li>• Deseja acrescentar alguma coisa?</li> </ul>

## Apêndice 3- Declaração de consentimento

### Declaração de Consentimento

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar de livre vontade no estudo da autoria de Carolina Maria Gonçalves Fernandes, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica, na Escola Superior de Educação João de Deus.

Aceito responder a uma entrevista semiestruturada para a dissertação com o seguinte problema de investigação: “Qual o papel da(s) liderança(s) intermédia(s) enquanto supervisor(es) pedagógico(s) no desenvolvimento profissional dos docentes?”. Foram-me explicados, e compreendo, os objetivos principais deste estudo, que são: compreender o que é ser líder e a sua função; identificar a importância das lideranças intermédias; reconhecer a ligação do líder ao supervisor pedagógico; perceber qual é o papel da supervisão em contexto escolar; e, identificar o impacto do líder no desenvolvimento profissional.

Compreendo que a minha participação neste estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão se reflita em qualquer prejuízo para mim. Ao participar neste estudo, estou a colaborar para o desenvolvimento da investigação, não sendo, contudo, acordado qualquer benefício direto ou indireto pela minha colaboração. Entendo, ainda que toda a informação obtida neste estudo será, anónima, confidencial e utilizada unicamente para a investigação em curso e respetiva publicação científica. Os dados pessoais serão tratados de acordo com o Regulamento Europeu de Proteção de Dados. Se desejar receber mais informações sobre este estudo, contacte: [carolinamgfernandes@gmail.com](mailto:carolinamgfernandes@gmail.com)

Após a leitura das informações disponibilizadas acima, declaro que aceito participar neste projeto.

Consinto que os meus dados sejam utilizados para os propósitos deste estudo.

Data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_