

# INCTE 2016

1.º Encontro Internacional de Formação na Docência

1st International Conference on Teacher Education

## Livro de Atas



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

Bragança | 4 e 5 de março | 2016

## Livro de Atas

### 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)

### 1st International Conference on Teacher Education (INCTE)

**Edição:** Instituto Politécnico de Bragança  
**Editores:** Cristina Mesquita,  
Manuel Vara Pires,  
Rui Pedro Lopes  
**Impressão:** Instituto Politécnico de Bragança  
**Ano:** 2016  
**ISBN:** 978-972-745-206-4  
**Handle:** <http://hdl.handle.net/10198/11435>

## Organização

O INCTE'16 foi organizado pelo Instituto Politécnico de Bragança, onde decorreram as sessões.

### Comissões

<b>Organizadora:</b>	Adorinda Gonçalves	IPB, Portugal
	Carla Guerreiro	IPB, Portugal
	Carlos Teixeira	IPB, Portugal
	Cristina Mesquita	IPB, Portugal
	Delmina Pires	IPB, Portugal
	Elza Mesquita	IPB, Portugal
	Manuel Vara Pires	IPB, Portugal
	Maria Angelina Sanches	IPB, Portugal
	Maria do Céu Ribeiro	IPB, Portugal
	Maria Cristina Martins	IPB, Portugal
	Maria José Rodrigues	IPB, Portugal
	Paula da Felicidade Martins	IPB, Portugal
	Rosa Novo	IPB, Portugal
	Telma Queirós	IPB, Portugal
<b>Científica:</b>	Adorinda Gonçalves	IPB, Portugal
	Amélia Marchão	IPPortalegre, Portugal
	Benvenido Martin Fraile	USal, Espanha
	Carla Guerreiro	IPB, Portugal
	Carlos Teixeira	IPB, Portugal
	Cristina Mesquita	IPB, Portugal
	Delmina Pires	IPB, Portugal
	Elza Mesquita	IPB, Portugal
	Fernando Azevedo	UMinho, Portugal
	Flávia Vieira	UMinho, Portugal
	Joaquim Machado	UCP, Portugal
	Juan Gavilán	UdeC, Chile
	Laurinda Leite	UMinho, Portugal
	Luís Menezes	IPV, Portugal
	Manuel Vara Pires	IPB, Portugal
	Maria Angelina Sanches	IPB, Portugal
	Maria do Céu Ribeiro	IPB, Portugal
	Maria do Céu Roldão	UCP, Portugal
	Maria Dolores Alonso-Cortés	ULEón, Espanha
	Maria Cristina Martins	IPB, Portugal
Maria José Rodrigues	IPB, Portugal	
Rosa Novo	IPB, Portugal	
Sara Barros Araújo	IPP, Portugal	
Telma Queirós	IPB, Portugal	
Vitor Hugo Manzke	IFSul, Brasil	

<b>Corpo de Revisores:</b>	Adorinda Gonçalves	IPB, Portugal
	Amélia Marchão	IPPortalegre, Portugal
	Ana Raquel Prada	IPB, Portugal
	Benvenido Martin Fraile	USal, Espanha
	Carla Araújo	IPB, Portugal
	Carla Guerreiro	IPB, Portugal
	Carlos Miguel Ribeiro	UAlg, Portugal
	Carlos Teixeira	IPB, Portugal
	Cristina Mesquita	IPB, Portugal
	Delmina Pires	IPB, Portugal
	Elza Mesquita	IPB, Portugal
	Fernando Martins	IPC, Portugal
	Flávia Vieira	UMinho, Portugal
	Gabriela Traversi	IFSul, Brasil
	Helena Rocha	UNL, Portugal
	Ilda Freire Ribeiro	IPB, Portugal
	João Sousa	IPB, Portugal
	Joaquim Machado	UCP, Portugal
	Juan Gavilán	UdeC, Chile
	Laurinda Leite	UMinho, Portugal
	Luís Menezes	IPV, Portugal
	Manuel Meirinhos	IPB, Portugal
	Manuel Vara Pires	IPB, Portugal
	Maria Angelina Sanches	IPB, Portugal
	Maria da Graça Santos	IPB, Portugal
	Maria do Céu Ribeiro	IPB, Portugal
	Maria do Nascimento Mateus	IPB, Portugal
	Maria Dolores Alonso-Cortés	ULEón, Espanha
	Maria Cristina Martins	IPB, Portugal
	Maria José Rodrigues	IPB, Portugal
	Maria Raquel Patrício	IPB, Portugal
	Paula Vaz	IPB, Portugal
	Rita Seixas	IFSul, Brasil
	Rosa Novo	IPB, Portugal
	Sara Barros Araújo	IPP, Portugal
	Sofia Bergano	IPB, Portugal
	Telma Queirós	IPB, Portugal
	Vitor Gonçalves	IPB, Portugal
	Vitor Hugo Manzke	IFSul, Brasil

#### Apoios



União das Freguesias de  
S6, Santa Maria e Meixedo



## **Sessões Plenárias**

## Formação em contexto, melhoria da escola e desenvolvimento do trabalho docente

Joaquim Machado<sup>1</sup>, Elza Mesquita<sup>2</sup>  
jmaraujo@porto.ucp.pt, elza@ipb.pt

<sup>1</sup>Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Portugal

<sup>2</sup>Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

### Resumo

Uma das limitações da lógica de intervenção *top-down* nas escolas é o pressuposto de que, pensada e bem desenhada a mudança, a sua implementação garante a coincidência entre os objetivos inerentes à política e às ações dos implementadores e dos grupos-alvo ou beneficiários. Pelo contrário, a lógica *bottom-up* considera os atores escolares elementos-chave na adaptação e adequação das políticas aos contextos e às condições locais e concebe o desenvolvimento curricular como parte integrante da melhoria da escola e do desenvolvimento profissional dos docentes. Estas duas perspetivas de intervenção requerem abordagens diferentes na organização e desenvolvimento de uma ação de formação em contexto desenhada pelas escolas para os professores que nela exercem.

O nosso estudo é de natureza qualitativa e visa compreender as racionalidades presentes no debate sobre a supervisão da prática letiva num processo de formação desenvolvido num agrupamento de escolas com o objetivo de estimular a supervisão colaborativa. Neste processo de formação emergem os diferentes papéis que os professores requerem dos formadores externos, bem como distintas conceções de supervisão e lógicas de ação.

**Palavras-Chave:** mudança educativa; prática letiva; supervisão colaborativa; desenvolvimento profissional

### 1 Introdução

A generalização da escolarização pós-primária trouxe maior complexidade à escola, acolhendo públicos muito mais diferenciados (económica, cultural e socialmente) e assumindo o mandato social de “assegurar um nível cada vez mais exigente de aprendizagens e competências em sociedades economicamente mais desenvolvidas mas social e culturalmente mais complexas, em que a todos é reconhecido o pleno direito à educação” (Roldão, 2015, p. 15).

Como resposta ao aumento de complexidade da escola têm sido introduzidas alterações no modelo de implementação das políticas educativas e na formação dos professores, dimensões em que se insere o processo de formação sobre o qual incide o nosso estudo e cujo objetivo era estimular a supervisão colaborativa num agrupamento de escolas. O estudo que desenvolvemos é de natureza qualitativa, recorre à observação, à análise documental, a conversas informais com os professores e a notas de campo e visa compreender as racionalidades presentes no debate que se estabelece entre os docentes sobre a supervisão da prática letiva. Neste processo de formação emergem os diferentes papéis que os professores requerem dos formadores externos, bem como distintas conceções de supervisão e lógicas de ação.

Nesta comunicação, tomamos ainda a formação em contexto escolar como componente da mudança a introduzir e apresentamos um curso de formação desenhado a partir da necessidade de capacitação dos professores para o desenvolvimento de práticas de supervisão entre pares e tornado suporte de um projeto de melhoria institucional.

## 2 O professor e a gestão da mudança educativa

Na implementação das políticas educativas reconhece-se a insuficiência de uma lógica de intervenção *top-down* nas escolas e do seu pressuposto de que, pensada e bem desenhada a mudança, a sua implementação garante a coincidência entre os objetivos inerentes à política e às ações dos implementadores e dos grupos-alvo ou beneficiários. Por seu lado, a lógica *bottom-up* considera os atores escolares elementos-chave na adaptação e adequação das políticas aos contextos e às condições locais e concebe o desenvolvimento curricular como parte integrante da melhoria da escola e do desenvolvimento profissional dos docentes. Nesta perspetiva, a inovação é um processo baseado na escola, é algo a construir num processo de deliberação e decisão coletiva e o desenvolvimento curricular “está integrado e ao serviço do crescimento da própria escola como organização e dos professores como profissionais” (Bolívar, 2003, p. 23). Ao contrário da mudança gerida externamente, na inovação gerada internamente a lógica da mudança é “instituinte”, baseia-se na escola e o professor é concebido como agente de desenvolvimento curricular (Canário, 1994).

Estas duas perspetivas de origem da mudança e sua gestão em contexto escolar comportam abordagens diferentes ao papel do professor no desenvolvimento curricular. Na inovação prescrita externamente, ao professor pede-se que execute e implemente os currículos definidos externamente, com práticas docentes uniformizadas, sem a obrigação de se implicar intelectualmente neles. Por sua vez, a inovação baseada na escola requer que o professor configure o currículo como resposta às perceções/necessidades do seu contexto (Bolívar, 2003).

A verdade é que, para que as mudanças previstas na implementação da política educativa se tornem parte ativa das escolas, elas devem ser geradas a partir do interior das escolas e conceber os professores como gestores curriculares. Neste sentido, Maria do Céu Roldão (2015) assinala a centralidade da gestão do currículo enquanto campo de trabalho dos professores e a responsabilidade da escola e deste grupo profissional, seja na articulação das suas decisões pedagógicas e curriculares com o nível central seja na organização e gestão contextualizada das aprendizagens curriculares requeridas para todos os alunos.

Na verdade, a Administração Educativa tem reconhecido às escolas e aos professores capacidade de decisão nos domínios pedagógico e curricular. Contudo, o reconhecimento de maiores graus de autonomia institucional e profissional não lhe tem diminuído a tendência para, face à lentidão dos processos gerados a partir das escolas e muitas vezes em nome da necessidade de combater a resistência à mudança, utilizar os tradicionais mecanismos de controlo, determinando um percurso que, sendo mais expedito, curto circuita frequentemente dinâmicas endógenas de mudança e alimenta a cultura da passividade, da conformidade e do imobilismo que caracteriza o sistema centralizado.

Por outro lado, não há garantia de que uma mudança gerada na escola não crie um fosso interno entre professores que pensam e decidem a mudança e os professores que têm que ser instruídos para a saberem executar nem evita que o ensino seja concebido como um conjunto racional de procedimentos que pode ser organizado e sistematizado para produzir resultados uniformes.

## 3 Projeto de intervenção escolar e procura de formação

O reconhecimento de maiores graus de autonomia à escola e aos professores requer a passagem da regulação burocrática para uma regulação pós-burocrática (Barroso, 2015), do “controlo baseado na conformidade com as regras e diretivas impostas” pelo poder central, para “um controlo baseado na conformidade com os objetivos e as finalidades de ação” (Wutmacher, 1992, p. 56), tendo levado à instituição de um sistema de avaliação das escolas que se estrutura com base na autoavaliação e na avaliação externa (Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro), cujo referencial assenta em três domínios, abrangendo cada um deles outros tantos campos de análise: no domínio dos Resultados, temos os resultados académicos, os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade; o domínio do Serviço Educativo contempla o planeamento e

articulação, as práticas de ensino e a monitorização e avaliação das aprendizagens; o domínio da Liderança e Gestão engloba a liderança, a gestão, e a avaliação e melhoria organizacional.

Para efeitos do nosso estudo, focamo-nos no campo de análise “práticas de ensino” do domínio Serviço Educativo e selecionamos o referente “acompanhamento e supervisão da prática letiva”, porquanto o relatório de avaliação externa da escola secundária (que é hoje sede do agrupamento de escolas em que realizamos o nosso estudo) constata “a inexistência de uma cultura de supervisão e acompanhamento da prática letiva em sala de aula”, embora constataste que a supervisão é assegurada de forma indireta ou de forma pontual por obrigação legal:

o acompanhamento da prática letiva em sala de aula é assegurado, de forma indireta, pelas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, através de um trabalho bem organizado e estruturado, designadamente ao nível da planificação da ação educativa, da definição e aplicação dos critérios e dos instrumentos de avaliação, da aplicação das medidas de diferenciação pedagógica, do balanço do cumprimento dos programas, bem como da análise dos resultados escolares por disciplina, anos de escolaridade e turma. O acompanhamento direto e a observação de aulas ocorrem pontualmente no âmbito da avaliação de desempenho dos docentes ou em situações específicas (e.g., docentes em período probatório). Os projetos curriculares de turma do ensino básico e secundário são avaliados trimestralmente e no final do ano letivo, em documento próprio, de forma a garantir a sua articulação com o projeto do ano seguinte (IGE, janeiro de 2010).

De igual modo, o relatório de avaliação externa do “agrupamento vertical” que, em 2011/2012, foi “agregado” à escola secundária, identifica o acompanhamento indireto da prática letiva:

o acompanhamento e a supervisão interna da prática letiva ocorre nos momentos em que se faz o ponto de situação em relação ao cumprimento dos programas e através da análise de situações de manifesto insucesso, quer ao nível da disciplina, quer ao nível dos conselhos de turma. Os professores consideram que os diretores de turma e os respetivos coordenadores propiciam espaços de debate e reflexão que estimulam a partilha de experiências e saberes. Os docentes procuram calibrar os testes e classificações a partir da realização de testes de diagnóstico ao nível de ciclo e através das matrizes das provas globais e dos exames a nível de escola (IGE, março de 2007).

Neste sentido, é de realçar o facto de professores com funções de gestão do topo e intermédia da escola assumirem a ideia e autorizarem-se a iniciar um processo de supervisão pedagógica entre pares e determinarem que o primeiro passo deveria ser o de preparar o projeto, tendo como suporte uma ação de formação na modalidade de oficina de formação. Este impulso é justificado por uns com a necessidade de conhecer, partilhar e melhorar práticas docentes e por outros com o argumento de que está iminente um novo processo de avaliação externa e de que “não podemos ignorar que este é um ponto fraco que temos de melhorar”, como que reconhecendo o esgotamento de um tempo de procrastinação e a necessidade de manter válida a hipocrisia organizacional – metáfora utilizada por Nils Brunsson (2006) para compreender os elevados níveis de inconsistência, de descoordenação e de incoerência entre o discurso, a decisão e a ação.

#### **4 Formação associada à inovação baseada na escola**

No que respeita à formação dos professores, a maior complexidade da escola de massas levou à reestruturação da formação inicial e à instituição de um sistema de formação contínua e de formação especializada com vista a unir a formação e o desenvolvimento da profissão docente, perspetivando-a como uma aprendizagem constante e aproximando a aprendizagem profissional ao desenvolvimento da ação docente com vista a fazê-lo crescer a partir desta.

Esta perspetiva de formação associada à inovação baseada na escola engloba várias vertentes, cuja presença ou ausência realça a presença ou ausência de uma dimensão específica

da formação em contexto: 1) o professor, 2) as práticas docentes, 3) a escola como local de trabalho e organização onde os professores ensinam e os alunos aprendem, e 4) a escola como instituição organizadora da formação. O objetivo desta perspetiva profissional de formação contínua é fazer incidir a melhoria nas aprendizagens dos alunos, compaginando o nível da sala de aula e o nível da escola, a dimensão individual e a dimensão coletiva da ação do professor, o aperfeiçoamento profissional e o desenvolvimento institucional.

A oficina de formação é uma modalidade de formação centrada na escola que visa a experimentação e aplicação dos conhecimentos em sala de aula e de escola, implica um trabalho prévio de identificação dos problemas ou necessidades a partir dos desempenhos profissionais e a procura de respostas intervindo sobre as práticas pedagógicas e didáticas, através da experimentação e melhoramento dos meios materiais de ação dos profissionais, que são portadores de experiências e percursos diversos (CCPFC, 1999).

A ação de formação que acompanhamos foi desenvolvida na escola entre dezembro de 2014 e março de 2015 e foi dinamizada por uma equipa de quatro formadores especialistas nas áreas do currículo, da organização e administração educativa e da formação de professores, porque, segundo os professores que pensaram e decidiram a introdução da inovação na escola, exigia-se que o processo fosse credível no que concerne seja ao conhecimento sobre a escola, o desenvolvimento curricular e a supervisão pedagógica seja às estratégias de ensino e às técnicas de observação de aulas.

Esta ação, acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), recebeu a designação de Desenvolvimento profissional e organizacional: dinâmicas de implicação, conhecimento e melhoria. A ação visava fomentar o conhecimento da realidade escolar e abrir horizontes de trabalho com vista a promover a confiança entre os docentes, suscitar uma vontade mais colaborativa e um trabalho congregador de dimensões individuais e de equipa e criar uma comunidade de aprendizagem.

Nas sessões presenciais (25 horas) desenvolveram-se atividades que visavam conjugar a ação e a reflexão sobre a ação desenvolvida em trabalho autónomo, levando os formandos a reconhecer identidades e culturas profissionais e discutir a sua imbricação no desenvolvimento profissional, distinguir estratégias de ensino e valorizar a observação de práticas pedagógicas numa perspetiva de construção do conhecimento e desenvolvimento profissional, identificar práticas e instrumentos de supervisão e problematizar modos de inovação e mudança em contexto escolar, debater a motivação dos professores da escola e a sua estimulação para o desenvolvimento do currículo e a melhoria institucional, bem como descortinar os papéis a desempenhar pela liderança pedagógica intermédia.

Nas horas (25) de trabalho autónomo, os professores em formação organizaram-se em quatro grupos e fizeram pesquisas no âmbito da supervisão colaborativa: Cada grupo elaborou um projeto de observação entre pares, estabelecendo os objetivos a atingir, definindo o modelo e as estratégias da sua implementação, esclarecendo o processo de autorregulação, aferindo critérios para a atribuição da sua coordenação e adaptando ou construindo grelhas de observação e registo.

Face à dimensão do trabalho a que cada grupo se propôs e à sobrecarga de trabalho letivo semanal dos professores formandos, houve necessidade de estender o tempo para sistematizar e ultimar os projetos de intervenção. Assim, em junho foram concluídos e analisados pela equipa de formadores quatro projetos a desenvolver no ano letivo de 2015/2016. Estes projetos estão orientados para distintos grupos docentes: um para professores do 1.º ciclo do ensino básico; outro para professores de português; outro ainda para professores de uma turma; e o quarto para professores independentemente da área disciplinar. Estes projetos foram apresentados em 4 de setembro num fórum aberto a todos os professores, cuja designação sugestivamente incorporou os verbos Cooperar, Refletir, Partilhar.

No âmbito da ação de formação, aos formadores foram requeridos diversos papéis: o de especialistas, fornecedores de informação e formação; o de facilitadores, reconhecendo, não apenas o conhecimento prático dos professores em formação, mas também o seu saber especializado e sabendo que eram eles os agentes do desenvolvimento organizacional pretendido;

e o de corresponsáveis no processo de preparação, divulgação, naturalização e internalização do projeto de observação entre pares (Segovia, 2010; Machado, 2015).

## 5 Argumentos dos professores e perspectivas associadas à supervisão

Na sessão de apresentação dos projetos, foi possível identificar representações dos professores relativamente à observação de aulas que denotam receios e convicções, desconfiças e desconforto. Os argumentos dos professores remetem para conceitos e práticas frequentemente associados à supervisão, nomeadamente:

- a) Iniciação à prática profissional - Tratando-se de um corpo já “profissionalizado”, os professores não resistem a associar a supervisão da prática letiva ao período de formação prática que integra a formação inicial e, por isso, vários atribuem ao movimento de defesa da supervisão da prática letiva uma contemporização com políticas de depreciação da ocupação docente. Consideram, pois, que, se na formação inicial servia para habilitar os estudantes de licenciatura para a docência, ela tornar-se-ia desnecessária para os professores “profissionalizados” e como tal certificados.
- b) Direção da prática pedagógica - Alguns professores recordam do período de “estágio”, não a vertente de aprendizagem profissional, mas a atitude dirigista ou impositiva do “orientador” que manda fazer, estabelece a melhor forma de ensinar, diz como quer que se faça, estabelece critérios e condiciona a ação do professor em aula. A este estilo de coach, os professores teriam preferido estilos compreensivos ou colaborativos.
- c) Avaliação comparativa do desempenho profissional - A supervisão da prática letiva esteve circunscrita até 2007/2008 ao âmbito da “profissionalização” na formação inicial ou na formação em serviço/exercício e, a partir dessa data, foi introduzida para os professores profissionalizados no âmbito da avaliação do desempenho. Por outro lado, nessa proposta a promoção aos graus mais elevados da carreira docente ficariam dependentes não apenas da verificação de um conjunto de competências integrantes de um quadro referencial, mas também da determinação de uma dotação, em função dos resultados de avaliação externa das escolas e das perspectivas de desenvolvimento da carreira dos docentes (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro). Esta determinação sujeita, na prática, o mérito deduzido do quadro de referência constituído por objetivos ou desempenhos-alvo ao mérito comparativo deduzido do quadro de referência constituído pelos resultados obtidos pelos professores em avaliação. Ao determinar o valor intrínseco do professor pela avaliação do mérito relativo/comparativo e não pela avaliação do mérito absoluto, a avaliação do desempenho torna-se dispositivo de gestão administrativa das carreiras profissionais e (quase) fere de morte uma perspectiva de supervisão para o desenvolvimento, enquanto dispositivo de ajuda individual e formação colaborativa em contexto de trabalho (Machado & Formosinho, 2010).
- d) Legitimação institucional - Sendo a escola também percebida como um espaço onde indivíduos e grupos perseguem diferentes interesses, demandas e ideologias através do uso do poder e de outros recursos (Ellström, 2007), a supervisão é também encarada como um instrumento de poder que abre caminhos para uns (os “supervisores”) e a inclusão da supervisão no discurso organizacional é entendida como resposta isomórfica a uma pressão externa (a da inspeção, através da avaliação externa) na exata medida em que é precisa para manter a legitimidade institucional (Brunsson, 2006) e, nesse sentido, seria mais uma tática que um processo organizacional continuado.
- e) Regulação da prática letiva - A supervisão é vista ainda como uma função administrativa a colocar ao lado das ações de direção, orientação, aconselhamento, monitorização, controlo ou inspeção (Sá-Chaves, 2000, Alarcão, 2014). Quando tomada no sentido de inspeção, a observação de aulas “só tem sentido em caso de fortes indícios de incumprimento de deveres profissionais”.
- f) Intromissão na privacidade pedagógica - A iniciativa de observação de aulas entre pares é sentida pelos professores como introdução de um dispositivo de penetração dos

colegas no interior da sala de aula e, conseqüentemente, exposição, desnudamento profissional e exibição pública de eventuais fragilidades de lecionação, precisamente depois de um longo período de docência. Este sentimento assume particular relevância pelo facto de um número significativo deles ter obtido a “profissionalização” no âmbito de programas massivos de formação em exercício/serviço, com dispensa da observação da prática letiva e veem-se agora, decorrido um período longo de docência, confrontados com uma possibilidade cuja ideia lhes retira serenidade e manietta o raciocínio.

- g) Limitação da autonomia curricular - A supervisão é vista como intrusão dos pares no que se designa habitualmente por “caixa negra” da escola, a sala de aula, e no coração da autonomia do professor individualmente considerado: a organização e gestão da sala de aula, a priorização dos conteúdos curriculares, os métodos de ensino, os materiais pedagógicos, a avaliação dos alunos.

## 6 Supervisão colaborativa e desenvolvimento profissional

A decisão de avançar com projetos de supervisão entre pares assenta numa conceção de “prática pedagógica (...) como um processo lento que, iniciado na chamada formação inicial, não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na (...) ‘formação contínua’” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 9). Neste sentido, a introdução da supervisão não visa criar uma hierarquia entre professores observadores e professores com aulas observadas, mas enquadrar um processo de aprendizagem profissional baseado na interação colaborativa (Alarcão, 2014), em que cada participante participa por sua vontade, assume os papéis de “observador” e “observado”, contribui com o seu olhar e procura o olhar do outro, e se sente implicado num processo de melhoria profissional cujo fim último é a melhoria das aprendizagens dos alunos. Neste sentido, os autores dos projetos de supervisão mostraram-se conscientes dos modos diversos de perspetivar o “olhar” do outro no domínio da observação de aulas entre pares e valorizaram o olhar a partir de um referencial que ilumine o olhar de cada interveniente num plano de horizontalidade entre os intervenientes em crescimento para um mais-saber profissional baseado na observação e na reflexão em colaboração (Alarcão & Canha, 2013). Neste sentido, na supervisão entre pares não há lugar para “orientadores” que dizem ao “observado” o que deve fazer e o modo como quer que tal seja feito, nem dá prazos, impõe condições ou exige seja lá o que for. Assim, no debate foi realçado que, na supervisão entre pares, “não pode haver lugar para estilos impositivos e dirigistas”, requerendo-se um papel mais compreensivo e colaborativo.

A perspetiva que esteve na base da elaboração dos projetos de intervenção que foram apresentados na escola coloca-se igualmente fora do debate em torno da diferenciação ou indiferenciação dos professores situados estatutariamente em níveis distintos da carreira docente, afirma a finalidade de desenvolvimento pessoal e profissional e pretende fazer da prática letiva o espaço e o tempo de uma formação crítica e reflexiva (Alarcão & Tavares, 2003).

A interação que os professores desenvolvem no âmbito de um processo de supervisão colaborativa traz para o interior do coletivo o que se passa em sala de aula. E se o objetivo último é melhorar as aprendizagens dos alunos, o primeiro é ajudar o próprio professor a conhecer-se e a desenvolver-se como pessoa e como profissional, isto é, a “melhorar a sua arte mediante o exercício desta arte” (Stenhouse, 1987, p. 137). Neste sentido, a supervisão pedagógica é “um dispositivo eficaz e necessário de aprofundamento da qualidade do desempenho, o que só se constrói sobre processos de desenvolvimento profissional continuado” (Roldão, 2014, p. 37) e não apenas com a implementação de um ritual de observação de um número restrito (mesmo que generalizado) de aulas.

Com esta perspetiva coadunam-se, pois, os processos supervisivos de “interação colaborativa, diálogo, questionamento, observação, experimentação, reflexão, interpretação, feedback” (Alarcão, 2014, p. 32), afastando a convergência conceptual do quadro referencial de análise de dispositivos de controlo coletivo, abafadores da individualidade de cada professor, e de práticas de uniformização da prática pedagógica, incompatíveis com a diversidade e as

diferenças e mais conducentes à conformação do que à transformação (Formosinho, Machado & Mesquita, 2014).

## 7 Conclusão

O referencial e os relatórios das equipas de avaliação externa das escolas induzem a emergência nas escolas de dispositivos de acompanhamento e de supervisão da prática letiva. No caso em estudo, os líderes escolares utilizaram a formação creditada como dispositivo de capacitação para um processo de desenvolvimento profissional que pretendem voluntário e colaborativo entre pares.

Do processo formativo estudado resultaram quatro projetos de supervisão colaborativa, em cujo processo de desenvolvimento estarão em confronto as distintas perceções dos professores sobre a supervisão da prática letiva em sala de aula e se jogarão o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.

## 8 Referências

- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Coordenação, supervisão e liderança: escola, projectos e aprendizagens* (pp. 22-35). Porto: Universidade Católica Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Barroso, J. (2015). Estado e regulação da educação. In J. Machado et al. (Orgs.), *Educação, territórios e desenvolvimento humano. Atas do I seminário Internacional, Vol. I – Conferências e Intervenções* (pp. 31-41). Porto: Universidade Católica Portuguesa / Faculdade de Educação e Psicologia.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas – estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA.
- Brunsson, N. (2006). *A organização da hipocrisia – os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: ASA.
- Canário, R. (1994). ECO: um processo estratégico de mudança. In R. d’Espiney & R. Canário (Eds.), *Uma escola em mudança com a comunidade* (pp. 333-369). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) (1999). *Contributo para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas*. Braga: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.
- Ellström, P-E. (2007). Quatro faces das organizações educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 23(3), 449-461.
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2014). *Luzes e sombras da formação contínua: entre a conformação e a transformação*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Machado, J. (2015). Modos de intervir nas escolas: potencialidades e desafios da consultoria externa. In J. M. Alves & M. C. Roldão (Orgs.), *Escolas e consultorias: percursos de desenvolvimento* (pp. 33-47). Porto: Universidade Católica Editora.

- Machado, J., & Formosinho, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento - Para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho, *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 97-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Roldão, M. C. (2014). Para que serve a supervisão? In J. Machado & J. M. Alves (Coord.), *Coordenação, supervisão e liderança: escolas, projetos e aprendizagens* (pp. 36-47). Porto: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. C. (2015). Para o desenvolvimento do conhecimento profissional e organizacional: a centralidade da gestão do currículo. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Professores, escola e município: formar, conhecer e desenvolver* (pp. 11-21). Porto: Universidade Católica Editora.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Unidade de Investigação Didática e Tecnologia da Formação de Formadores.
- Segovia, J. D. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 54, 65-83.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Wutmacher, W. (1992). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In A. Nóvoa (Coord.), *As organizações escolares em análise* (pp. 45-76). Lisboa: Publicações D. Quixote.