

digital

CONHECIMENTO E AÇÃO

TRANSFORMAR CONTEXTOS
E PROCESSOS EDUCATIVOS

JOAQUIM MACHADO · JOSÉ MATIAS ALVES

[orgs.]



PORTO



CONHECIMENTO E AÇÃO

Transformar contextos e processos educativos

JOAQUIM MACHADO E JOSÉ MATIAS ALVES

© Universidade Católica Editora . Porto

Rua Diogo Botelho, 1327 | 4169-005 Porto | Portugal

+ 351 22 6196200 | uce@porto.ucp.pt

www.porto.ucp.pt | www.uceditora.ucp.pt

Coleção · e-book

Coordenação gráfica da coleção · Olinda Martins

Capa · Olinda Martins

Revisão de texto · Joaquim Machado

Data da edição · novembro de 2018

Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo

ISBN · 978-989-8835-61-1



CATÓLICA

**CEDH · CENTRO DE ESTUDOS
EM DESENVOLVIMENTO HUMANO**

PORTO



CATÓLICA

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA**

PORTO

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

SAME

SERVIÇO DE APOIO À MELHORIA DA EDUCAÇÃO

<i>Introdução</i>	· 04 ·
<i>Da distinção à transição: Percursos e percalços de alunos de excelência no ensino superior</i>	· 07 ·
José Augusto Palhares, Leonor Lima Torres e Germano Borges	
<i>Ensinar a quem? O problema da adequação do currículo: Analisar, decidir, avaliar e reorientar</i>	· 30 ·
Maria do Céu Roldão	
<i>Aprender e ensinar: Dos modos de fazer aos modos de avaliar</i>	· 38 ·
Carlos Manuel Folgado Barreira	
<i>Conhecimento organizacional, ação e reflexão: Um roteiro para o desenvolvimento profissional e organizacional</i>	· 52 ·
Estela Costa	
<i>Formação em contexto e supervisão colaborativa</i>	· 67 ·
Joaquim Machado e Elza Mesquita	
<i>O trabalho colaborativo enquanto instrumento de desenvolvimento de competências</i>	· 82 ·
Alexandra Carneiro e Clementina Ferreira	
<i>Linguagem verbal e linguagem matemática: A força impulsionadora dos livros para crianças</i>	· 95 ·
Paulo Gil e Fátima Fernandes	
<i>Olhar a Educação a partir das Neurociências</i>	· 112 ·
Patrícia Oliveira-Silva	
<i>Promoción de la inteligencia y resolución de problemas matemáticos escolares</i>	· 119 ·
Milagros Ramos López	
<i>Estimulando ambientes de aprendizagem: O Referencial de Inovação Pedagógica da ETPM em ação</i>	· 125 ·
Alexandre Oliveira, Guilherme Rocha e Luísa Orvalho	

Formação em contexto e supervisão colaborativa

Joaquim Machado¹ e Elza Mesquita²

Introdução

A generalização da escolarização pós-primária trouxe maior complexidade à escola, porquanto acolheu públicos muito mais diferenciados (económica, cultural e socialmente) e assumiu 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.

O professor e a gestão da mudança educativa

Na implementação das políticas educativas reconhece-se atualmente 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

¹ Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

² Centro de Investigação em Educação Básica (CIEB), Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança.

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 perspectiva, 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.

Estas duas perspectivas de origem da mudança e a 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.

Deste modo, nas últimas décadas, a Administração Educativa tem reconhecido às escolas e aos professores capacidade de decisão nos domínios pedagógico e curricular. Contudo, a autonomia da escola não acontece simplesmente pelo ato normativo de reconhecimento e distribuição de atribuições e competências às escolas, mas resulta de um processo de construção e de apropriação em que os titulares dessa mesma distribuição mostram “capacidades para movimentar ações políticas, desenvolver processos administrativos e aplicar competências científicas e técnicas” (Fernandes, 2005:59). Como escreve Barroso (1996), para além da “*autonomia decretada*, as escolas desenvolvem (e sempre desenvolveram) formas autónomas de tomada de decisão, em diferentes domínios, que consubstanciam aquilo que pode ser designado por *autonomia construída*” (p.185). Por outro lado, a Administração

Educativa tem estimulado a disseminação de alguns dispositivos ensaiados em escolas que ela considera serem “boas práticas”.

Mas o reconhecimento de maiores graus de autonomia institucional e profissional não tem diminuído a tendência da mesma Administração Educativa 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, acaba frequentemente por curto-circuitar dinâmicas endógenas de mudança e alimentar a cultura da passividade, da conformidade e do imobilismo que caracteriza o sistema centralizado.

De igual modo, nem todas as inovações ensaiadas na escola conseguem elevado grau de internalização, havendo mesmo tendência a mimetizar internamente a lógica *top-down* e, neste caso, as inovações acabam por ter alcance reduzido porque criam um fosso interno entre professores que pensam e decidem a mudança e os professores que têm que ser instruídos para a saberem executar e/ou porque concebem o ensino como um conjunto racional de procedimentos que pode ser organizado e sistematizado para produzir resultados uniformes.

Do processo de avaliação à supervisão pedagógica

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).

O reconhecimento de maior autonomia à escola exige, como contrapartida, a responsabilidade social e a prestação de contas (*accountability*), obrigando à demonstração através dos resultados obtidos do bom uso dos recursos que ela gere (Afonso, 2010). Em Portugal, a avaliação institucional emerge em 1992 como Observatório de Qualidade da Escola no âmbito de um projeto de apoio à expansão da escolaridade obrigatória – o PEPT 2000, Programa de Educação para Todos (Clímaco, 1995) – e é estimulado através de outros projetos de âmbito nacional ou europeu até à determinação, em 2002, de um sistema de avaliação que define orientações gerais para a autoavaliação e para a avaliação externa (Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro) que, por sua vez, estimulou diversas iniciativas escolares de avaliação interna, cuja intensidade estava diretamente relacionada com a motivação e o impulso das lideranças

escolares, os projetos de desenvolvimento organizacional em que se inseriam e as parcerias estabelecidas com outras instituições. Tratou-se, pois, de um processo lento e frágil: a lentidão expressa-se na “falta de continuidade nas instituições e nos programas, com alterações frequentes de rumo, de condições, com um (re)fazer que dá a impressão que se está sempre a começar do princípio”; a fragilidade tem a ver com a análise dos resultados, a devolução da informação aos diretamente envolvidos, a implicação de atores pertinentes e a utilização da informação para a ação (Azevedo, 2007, p. 66).

Este sistema nacional de avaliação ganhou forte impulso com a criação de um referencial de avaliação externa em 2005/2006 e com a generalização de um Programa de Avaliação Externa das Escolas conduzido pela Inspeção Geral de Educação a partir de 2007. No âmbito deste Programa em 2011 todas as escolas e agrupamentos tinham sido sujeitas a avaliação externa, iniciando-se então um segundo ciclo avaliativo que ficou concluído em 2016. Neste segundo ciclo, o referencial de avaliação externa assenta em três domínios, abrangendo cada um deles outros tantos campos de análise: o domínio dos **Resultados** inclui 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.

A continuidade e a estabilidade do modelo e a exigência, no segundo ciclo avaliativo, de um plano de desenvolvimento e melhoria da escola que integrasse um plano de capacitação dos atores escolares contribuem para o desenvolvimento de procedimentos de avaliação e são importante impulso para a promoção de “uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos” [Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, art.º 3.º, al. b)]. Mas, como dão conta os relatórios de avaliação externa de cada unidade organizativa, deparamo-nos com distintos graus de internalidade do processo de autoavaliação e de níveis de desenvolvimento da cultura de melhoria continuada da escola.

O nosso estudo incide no campo de análise “práticas de ensino” do domínio **Serviço Educativo** e foca-se no referente “acompanhamento e supervisão da prática letiva”, porquanto, seja no primeiro seja no segundo ciclo avaliativo, “o acompanhamento direto da prática letiva e a observação de aulas” foi apontado como aspeto a melhorar e, por isso, a integrar o plano de desenvolvimento e melhoria de cada escola, mesmo quando, em várias delas, se realça a boa estruturação do acompanhamento de forma indireta da prática letiva em sala de aula e o acompanhamento direto e a observação de aulas apenas pontualmente no âmbito da

avaliação dos docentes ou em situações específicas. A mudança requerida às escolas de observação das aulas de cada um pelos seus pares não tem sido fácil de implementar, porquanto ela pressupõe uma alteração no padrão tradicional de trabalho dos professores, onde predominam princípios como o da soberania do professor na sala de aula, o da privacidade pedagógica do que lá se passa e o da não interferência dos pares a não ser em áreas periféricas da ação docente.

Natureza e contextualização do estudo

O nosso estudo é de natureza qualitativa, metodologia que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais, porquanto visa compreender as racionalidades presentes no debate que se estabelece entre os docentes em torno de um projeto de supervisão da prática letiva por pares e descobrir as razões que estão na base dos seus comportamentos e convicções.

A investigação recorre à observação, à análise documental, a conversas informais com os professores e a notas de campo e realiza-se, entre setembro de 2014 e Setembro de 2015, numa unidade organizativa de um município do norte de Portugal que resulta da agregação administrativa, em 2011, de uma escola secundária e um agrupamento de escolas e jardins da sua área pedagógica de influência e, portanto, tem um corpo docente constituído por educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário, com formações iniciais diversas e culturas profissionais distintas.

O relatório de avaliação externa da escola secundária (que é hoje sede do agrupamento de escolas) constata “a inexistência de uma cultura de supervisão e acompanhamento da prática letiva em sala de aula”, embora constatare 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 ocorrem 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 (de topo e intermédia) da escola assumirem a ideia e autorizarem-se, em finais de 2014, 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.

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.

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, visou 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 de trabalho autónomo (25 horas), 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 de formação para sistematizar e ultimar os projetos de intervenção. Assim, em junho de 2015 foram concluídos e analisados pela equipa de formadores quatro projetos a desenvolver no ano letivo seguinte. 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 um grupo de professores da mesma turma; e o quarto para professores independentemente da área disciplinar. Estes projetos foram apresentados em setembro de 2015 num fórum aberto a todos os professores, cuja designação sugestivamente incorporou os verbos Cooperar, Refletir e 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).

Argumentos dos professores e perspetivas associadas à supervisão

Nas conversas mais ou menos silenciosas que, ao longo do período em que decorreu o nosso estudo, se travaram sobre a mudança a introduzir e na sessão de apresentação dos projetos em setembro de 2015, foi possível identificar argumentos que remetem para conceitos e práticas frequentemente associados à supervisão e que dão conta das distintas representações dos professores sobre a observação de aulas, sendo certo que estas denotam receios e convicções, desconfianças e desconfortos por parte dos profissionais a quem compete dar corpo à proposta. Esses argumentos têm a ver com (1) o período ou as situações em que deve

haver observação de aulas, (2) o estilo supervisivo, (3) as motivações das propostas emergentes e (4) os efeitos do processo supervisivo na privacidade pedagógica, na autonomia curricular e na gestão da carreira dos professores.

(1) *Quando se justifica a observação de aulas* – A supervisão é concebida como iniciação à prática profissional integrada na formação inicial e como controlo e inspeção de professores sobre os quais recaem suspeitas de incumprimento 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.

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). Assim, quando tomada no sentido de inspeção, a observação de aulas só teria sentido “em caso de fortes indícios de incumprimento de deveres profissionais”.

(2) *Estilo supervisivo* – A supervisão é concebida como exercício de direção da prática pedagógica que introduz relações profissionais verticais e transforma o professor em “observado” e “dirigido”.

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.

(3) *Motivações da proposta de observação de aulas* – A supervisão interessa a quem pretende a diferenciação na docência introduzindo a categoria de professor supervisor e/ou interessa à escola como meio de mostrar à equipa de avaliação externa que já está em andamento o acompanhamento direto da prática letiva.

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 alguns (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.

(4) *Efeitos do processo supervisivo* – A supervisão é vista como dispositivo de intromissão na privacidade pedagógica, de limitação da autonomia curricular do professor e de gestão da carreira dos professores.

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.

A supervisão é, assim, 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.

Por outro lado, 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. Além disso, 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 perspetiva de supervisão para o desenvolvimento, enquanto dispositivo de ajuda individual e formação colaborativa em contexto de trabalho (Machado & Formosinho, 2010).

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 ator 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 pessoas 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).

Conclusão

O processo de autoavaliação e de avaliação externa das escolas dá conta do entrecruzamento de dinâmicas exógenas e endógenas de mudança educativa, como é o caso da proposta de introdução de dispositivos de acompanhamento e supervisão da prática letiva que integre a observação de aulas entre pares.

A introdução deste dispositivo de monitorização da prática pedagógica tem implicações processuais e culturais, afetando princípios de ação fortemente consolidados e conceções alicerçadas no percurso autobiográfico dos professores e marcantes da sua visão do exercício da docência, pelo que diversas escolas têm protelado a introdução do dispositivo e/ou têm associado à sua introdução ações de formação em contexto (Formosinho, Machado & Mesquita, 2014; Silva & Roldão, 2015; Machado & Mesquita, 2016) e consultoria externa (Alves & Roldão, 2015). 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, tendo deste processo formativo resultado 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.

Nestes processos jogam-se a conformidade com a inovação instituída e a capacidade dos professores para inscrever inovações instituintes congruentes com a autonomia e o desenvolvimento da escola e dos professores, focada na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (2010). Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia, *RPBA*, vol. 26, nº 1, jan.-abr. 2010, 13-30.
- 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*, 2.ª ed. Coimbra: Almedina.
- Alves, J. M., & Roldão, M. C. (Orgs.) (2015). *Escolas e consultorias: percursos de desenvolvimento*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In Portugal. Conselho Nacional de Educação (Org.), *Avaliação das Escolas: Modelos e Processos* (pp. 13-99). Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (Org.), *O Estudo da Escola* (pp. 167-189). Porto: Porto Editora.
- 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.
- Clímaco, M. C. (Coord.) (1995). *Observatório de Qualidade da Escola. Guião organizativo*. Lisboa: Ministério da Educação / PEPT.
- Ellström, P-E. (2007). Quatro faces das organizações educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol. 23, nº 3, set/dez. 2007, 449-461.
- Fernandes, A. S. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In J. Formosinho *et al.* (2010), *Autonomia da escola pública em Portugal* (pp. 53-89). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- 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.
- Machado, J., & Mesquita, E. (2016). Formação em contexto, melhoria da escola e desenvolvimento do trabalho docente. In *Atas do I Encontro Internacional de Formação na Docência, 1st International Conference on Teacher Education*. Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança (policopiado).
- 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 Didáctica e Tecnologia da Formação de Formadores.

- Segovia, J. D. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Ibero-Americana de Educación* nº 54, Septiembre-Diciembre, 65-83.
- Silva, L., & Roldão, M. C. (2015). Supervisão e consultoria num contexto de formação – Um estudo com professores de 1.º ciclo. In J. M. Alves & M. C. Roldão (Orgs.), *Escolas e consultorias: percursos de desenvolvimento* (pp. 69-89). Porto: Universidade Católica Editora.
- 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.