

Os professores e a gestão da mudança educativa

Implicações de uma proposta de supervisão entre pares

Joaquim Machado²⁸

Introdução

A generalização da escolarização pós-primária trouxe maior complexidade à escola, acolhendo públicos muito mais diferenciados económica, cultural e socialmente (Formosinho, 1992; Formosinho & Machado, 2016). Como resposta ao aumento de complexidade da escola têm sido introduzidas alterações no modelo de implementação das políticas educativas e na formação dos professores que resultam da consideração da autonomia relativa da escola e dos professores. Estas alterações entrecruzam lógicas *top-down* e *bottom-up* e incorporam inovações *instituídas* e inovações *instituintes*, a que se associam modos distintos de conceber o papel dos professores na gestão da mudança educativa.

Neste texto mostramos que as duas lógicas também se cruzam em projetos de melhoria da escola alicerçados na resolução de problemas e/ou na formação associada à inovação baseada na escola. Assim, assinalamos primeiro a abrangência do conceito de mudança educativa e, tomando-a como um processo, distinguimos as suas dimensões, identificamos modelos da sua introdução e respetivas potencialidades e, por fim, deslindamos dimensões da cultura profissional que estão em jogo num processo de supervisão colaborativa.

1. Dimensões dos processos de mudança em educação

O conceito de mudança educativa é associado a outros conceitos, como os de reforma, inovação e melhoria. Bolívar (2003:50-52) apresenta as características que os tornam comuns: todos eles são percebidos como *novidade* por parte das potenciais pessoas afetadas pela mudança, implicam *alteração* quantitativa ou qualitativa das situações previamente existentes (estrutura e/ou currículo, a nível de sistema, escola ou aula), comportam uma proposta *intencional ou planificada* de introduzir mudanças, que podem ser justificadas/apreciadas a

²⁸ Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

partir de diversas perspetivas ou instâncias, sejam elas técnico-políticas, pedagógico-didáticas, sociais ou críticas (2003:52).

Com este autor, entendemos por **mudança educativa** a *alteração* de estados ou práticas previamente existentes ao nível do sistema educativo, ao nível da escola e/ou ao nível da aula. Reservamos o conceito de **reforma educativa** para as mudanças introduzidas na *estrutura* do sistema ou para a reestruturação do currículo e o conceito de **inovação** para as mudanças mais internas ou qualitativas nos *processos* educativos: “As reformas costumam ter uma origem político-governamental, planificadas a nível central ou, em qualquer dos casos, exterior às escolas, as inovações costumam gerar-se a partir de instâncias de base (escolas, grupos, movimentos, associações profissionais, professores enquanto pessoas individuais)” (2003:51). Por outras palavras, o conceito de reforma implica modificação em *grande escala* do quadro referencial de ensino, metas, estrutura ou organização e o conceito de inovação implica mudança *a nível específico* ou pontual em aspetos do desenvolvimento curricular (convicções, materiais, práticas ou ações). O conceito de mudança é, pois, um termo geral que contempla variações em qualquer dos elementos ou níveis educativos e, por isso, pode englobar a reforma e/ou a inovação.

Já o conceito de **melhoria educativa** implica o juízo de valores que resulta da comparação da mudança ou dos resultados com estados previamente existentes, em função da consecução de determinadas metas educativas. Assim sendo, embora no plano das intenções, cada reforma ou inovação se justifique em nome da melhoria que é preciso introduzir na estrutura do sistema ou a nível específico dos processos educativos, uma e outra só constituirão melhoria se e quando, de acordo com determinados valores, comportar *mudanças desejáveis a nível de aula/escola*. Por outras palavras, pode haver “mudanças que, no aspeto valorativo, não possam ser qualificadas como melhoria” (2003:51).

Parte importante dos nossos estudos tem incidido nas ideias que estiveram em debate nos distintos períodos que marcam a evolução das alterações no regime de autonomia e gestão das escolas e dá conta de uma mudança na conceção dos papéis do Estado, das escolas e dos professores no domínio da educação, bem como do uso de termos como centralismo, descentralização e autonomia tanto pelos legisladores e administradores como pelos professores. Ao uso destes termos subjaz “uma rejeição dos sistemas educativos fortemente centralizados e burocratizados e a busca de sistemas mais flexíveis, diferenciados e participativos, quer por razões políticas e pedagógicas quer por razões pragmáticas e técnicas” (Fernandes, 2005:53).

Por outro lado, esses estudos realçam como se alicerçou a ideia de que em Portugal é possível produzir textos legislativos de uma progressividade exemplar, sem, no entanto, mudar nada de substancial, o que, na verdade, não passa de “uma ideia feita que não resiste a um estudo sério da realidade, independentemente do âmbito em que for realizado”, mas que resulta do facto de serem escassos os estudos com vista a determinar “o alcance de medidas legislativas tomadas, os procedimentos que facilitam ou não a consecução das intenções neles enunciadas ou da incorporação de uma nova retórica numa realidade que, passando a utilizar os conceitos, os ressemantiza e lhes retira a eficácia na rutura que eles pretensamente comportam” (Formosinho & Machado, 2000:20).

Por outras palavras, os estudos existentes mostram que muitas das mudanças introduzidas incidiram na engenharia organizacional e que estas se refletem na alteração dos nomes dos órgãos e da sua posição relativa no organograma da escola, na transferência de algumas competências de execução para os órgãos de gestão (de topo ou intermédia), na alteração do processo de escolha dos seus elementos e do processo de prestação de contas da sua ação. Por outro lado, das mudanças introduzidas resultou a integração de novas terminologias no discurso em uso nas escolas, mas tal “não significa que a mudança que nelas se operou tenha passado desse nível elementar da retórica que lhe anima a vida quotidiana” (2000:21).

Na verdade, a introdução da mudança não é uma simples questão técnica, sendo necessário encará-la como um fenómeno social a ter em conta para a explicação da realidade social e que é passível de ser perspectivado a partir de distintos pontos de vista. Assim, quando consideramos a mudança no campo da educação, temos que a situar nas suas dimensões social, organizacional, profissional e pessoal (Formosinho & Machado, 2000:18-19). Enquanto processo social, político, ideológico e cultural, a mudança é tributária do momento histórico em que surge e nele adquire toda a sua significação e potencialidade explicativa, ao mesmo tempo que também o serve. Enquanto processo de construção institucional em que a escola como organização se envolve, ela tem por base não só o contexto sociopolítico geral mas também os seus constrangimentos, os problemas que nele existem, as dinâmicas corporizadas pelos seus atores, as mudanças já tentadas e conseguidas ou falhadas e a prática educativa consolidada. Enquanto processo de aprendizagem coletiva, a mudança assenta na atitude reflexiva e crítica que a mesma realidade institucional proporciona aos atores que nela interagem e, ao mesmo tempo que corporiza diferentes modos de abordagem do papel do professor no desenvolvimento curricular, legitima a correspondente modalidade de exercício da docência. Enquanto processo de aprendizagem realizada, em primeiro lugar, pelos indivíduos, a mudança suscita neles determinada dose de pessimismo ou de optimismo, de

reação ou de proação, que deriva da significação (subjetiva) que cada um atribui ao próprio processo de mudança.

2. Modelos de introdução de mudanças educativas

Em Portugal perdurou até aos anos oitenta uma perspectiva técnica própria do modelo burocrático e industrial de gerir e implantar mudanças. Neste modelo, primeiro determina-se por via legislativa a mudança a introduzir, de seguida são desenvolvidas experiências piloto com a assistência e o apoio de peritos na estimulação de situações estandardizadas e a criação de ambiente adequado e só depois é que se generaliza ao universo das escolas.

Contudo, a vaga reformista em torno da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) pôs em evidência as limitações deste modelo, constatando-se que as estratégias de introdução vertical da mudança não funcionam quando implementadas em cada contexto particular. Como observa Correia (1991), em alguns casos “o Centro encontra resistências à introdução das mudanças que ele concebeu. Os professores resistem passivamente à mudança ou, pelo contrário, resistem ativamente produzindo mudanças que não se inscrevem rigorosamente no projeto definido na reforma, mas que, por vezes, o ultrapassam, quer quanto à natureza dos seus objetivos, quer quanto à estrutura do seu processo de produção” (1991:35-36). Esta constatação está na origem do reconhecimento e incentivo de estratégias mais *processuais e culturais*, considerando os contextos locais, os destinatários da mudança, os pontos de vista dos atores escolares e as suas necessidades (Bolívar, 2003:118-119). Enquanto na perspectiva técnica de mudança *top-down* domina a lógica de mudança já “instituída”, cabendo ao professor, independentemente da sua implicação intelectual no processo, o estatuto de simples executante que deve mobilizar as suas competências técnico pedagógicas necessárias ao desempenho das novas funções que lhes são exigidas, no modelo *bottom-up* domina a “lógica de inovação” (Canário, 1994). Neste processo instituidor, orientado para a resolução de problemas, o professor assume-se como gestor do currículo e inscreve-se como autor da mudança introduzida: “[Os professores] tornam-se sujeitos de mudança capazes de produzir inovações na base” (Correia, 1991:36).

Esta perspectiva alimentou a ideia de gestão centrada na escola e o reconhecimento de margens de autonomia às escolas e aos professores. Contudo, a autonomia da escola, mais que um simples ato legislativo, é um processo de construção social. Os normativos são importantes enquanto “quadros regulamentadores ou formas de racionalização *a priori* da organização e ação das escolas”, mas os decretos (e em especial os seus preâmbulos)

facilmente assumem a faceta de “retórica oficial que é sistematicamente desmentida pelas normas regulamentadoras (em particular as que definem os meios e afetam recursos), bem como pelas práticas dos diversos atores que, na administração central e regional, ocupam lugares de decisão estratégicos em relação ao funcionamento das escolas” (Barroso, 1996:19).

Fernandes (2005) recorda que a autonomia não envolve apenas o reconhecimento e a distribuição de atribuições e competências às escolas, “mas mais diretamente a capacidade de ação por parte dos titulares dessa mesma distribuição”, pressupondo, por isso, “a existência, fora do centro político e administrativo, de capacidades para movimentar ações políticas, desenvolver processos administrativos e aplicar competências científicas e técnicas” (2005:59). Nesta perspectiva, “a autonomia é um processo contínuo de construção e de apropriação e não o resultado de uma liberalidade ou concessão política”, sendo certo que “a intervenção política surge como o reconhecimento de um estágio de evolução desse processo ou para estimular ou para conter em certos limites” (2005:60).

Em todo o caso, mesmo em processos orientados pela “lógica de reforma” (Canário, 1994), os professores “vivem e executam as decisões do planificador em situações multiformes, variáveis e complexas que eles não controlam completamente” e, mesmo quando pretendem cumprir escrupulosamente o instituído, “eles são obrigados a (re)interpretarem essas decisões, a (re)adaptá-las ao contexto institucional da sua intervenção, exercendo um poder instituinte que provoca o aparecimento de situações institucionalizadas diversificadas” (Correia, 1991:38). Neste sentido, é possível distinguir, numa dinâmica de mudança externamente dirigida, a *inovação instituída* (que se quer universal, adaptada a todo o território institucional) e as *inovações instituintes* (as dinâmicas não inscritas na dinâmica prevista que, tendendo a contextualizar a inovação instituída, negam-lhe a universalidade e garantem a manutenção da tendência de heterogeneização do sistema) “como dois momentos contraditórios e, por vezes, conflituais de um movimento de mudança que se quer planificado e doseado” (1991:39): “O instituído, ao tentar impor a sua universalidade, utiliza um conjunto de mecanismos de controlo e de coerção que está muitas vezes em contradição com os objetivos da inovação. O instituinte, por sua vez, ao impor a sua particularidade ‘resiste’ a estes mecanismos e conquista um poder de decisão que lhe permite ‘ultrapassar’ provisoriamente o seu estatuto de simples executantes e realizar na prática a **ideologia participativa**, normalmente implícita nos objetivos explicitados da inovação” (Correia, 1991:38-39).

Em síntese, basicamente contrapõem-se dois modelos de introdução da mudança educativa a que correspondem perspectivas diferentes, a partir das quais se geram distintas interpretações avaliativas da sua melhoria: o modelo *top-down* está imbuído de uma perspectiva *técnico-*

burocrática e pressupõe o desenho racional da mudança, pelo que a melhoria reside na fidelidade mecânica da sua reprodução; o modelo *bottom-up* está imbuído de uma perspectiva *cultural* que concebe a mudança como um processo social, institucional e pessoal dos distintos atores, pelo que a melhoria está no compromisso partilhado por estes acerca do que vale a pena mudar na escola (Bolívar, 2003:56-57) e, por conseguinte, na legitimação social e ideológica da mudança introduzida.

Assim, também as inovações ensaiadas nas escolas que mimetizam a lógica *top-down* 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 (Machado & Mesquita, 2016).

Por outro lado, a complexidade dos processos educativos impele, sobretudo em sistemas de forte pendor centralista, à formulação de um modelo interativo que congregue as potencialidades da “lógica de reforma” e da “lógica de inovação” na introdução de mudanças e associe o desenvolvimento profissional ao desenvolvimento organizacional.

3. Mudanças organizativas e desenvolvimento profissional

Os estudos sobre a introdução de mudanças com origem exógena mostram que as estratégias da sua implementação “funcionam melhor” quando, em vez de serem impostas a partir de uma instância central, colocam os professores como agentes do desenvolvimento do currículo e implicam as escolas no seu desenvolvimento organizativo.

Por outro lado, os estudos sobre as inovações que surgem a partir das escolas deixam ver a falta de evidências empíricas de que, mesmo comportando estratégias mais *processuais e culturais*, as mesmas tenham a ver, mais ou menos diretamente, com melhoria do trabalho realizado com os alunos na sala de aula, assim como mostram que é fácil mudar estruturas formais mas não é tão fácil mudar normas, hábitos, competências e convicções (Fullan, 2002:36; Formosinho & Machado, 2009:118). Os estudos que se focam nas formas de democratização do ensino constataam que a “pedagogia diferenciada” se confronta com as estruturas, a “gramática escolar” instituída ou o “costume”, como prefere Perrenoud: “um grupo de alunos de aproximadamente a mesma idade e as mesmas experiências adquiridas trabalha, *durante um ano*, com um ou vários professores para assimilar um *programa* concebido com este fim e que representa um processo bem identificado no plano de estudos. Assim, a escolaridade divide-se em etapas anuais que denominamos, segundo as tradições

nacionais, graus, níveis, classes, secções (pequenas e grandes), cursos ou categorias” (2007:49).

De igual modo, os vários esforços que têm sido introduzidos para diferenciar o ensino (formas de apoio integrado, agrupamento variável dos alunos, equipas docentes alocadas a um conjunto alargado de alunos, continuidade da equipa pedagógica, ...) mostram que “a profissionalidade docente reflexiva também é marcada pela tensão entre o desejo de inovar e a exigência do cumprimento das normas estabelecidas, o fascínio da mudança e o medo de desconformidade de procedimentos” e que “as mudanças a introduzir na escola devem ser pensadas numa perspectiva sistémica tendo em conta, não apenas a dimensão da sala de aula, mas também as dimensões organizativas da escola e do currículo estabelecido, bem como as dimensões que concernem aos docentes enquanto grupo profissional, nomeadamente os saberes profissionais consolidados, com suas (in)certezas e (des)confianças” (Formosinho, Machado & Mesquita, 2015:18).

Importa, por isso, que o redesenho organizacional da escola tenha a si associado o desenvolvimento da sua capacidade para analisar e renovar a ação educativa que ela desenvolve (Formosinho & Machado, 2016:26). Tal desiderato insere-se numa perspectiva da escola como *cultura* e pretende que se conheça a cultura escolar existente e a dissonância da mudança a constituir, tentando a interiorização de significados e compondo condições favoráveis a esta e fazendo, assim, com que a cultura passe de *barreira* a *ponte* da mudança (Bolívar, 2003:285-286). Por outras palavras, se as mudanças estruturais não conduzem necessariamente a mudanças nos modos de ensinar, de aprender e nas capacidades dos alunos, a verdade é que “as mudanças a nível do ensino (melhor prática letiva) que já implicam mudanças culturais, podem exigir mudanças organizativas (a nível de escola)” (Bolívar, 2003:299), até porque as culturas são formadas no seio de estruturas particulares e por elas enformadas (Hargreaves, 1998:290). Neste sentido, o redesenho da gestão pedagógica e curricular, para não se reduzir a mera reengenharia organizacional com impacto reduzido, tem que proporcionar novo conhecimento organizacional, comportar a mudança da cultura escolar e a superação da atomização e fragmentação características das culturas profissionais (Lima, 2002), condições básicas para a alteração da qualidade das relações interpessoais e o incremento do trabalho colaborativo.

Realçando os dois modelos de introdução de mudanças educativas a importância da participação e do empoderamento dos professores, eles põem em evidência que a introdução da mudança não é linear, que o processo é interactivo e que a sua evolução está sujeita a pressões de distintos grupos de interesse. Neste sentido, nos processos de mudança educativa

ganham hoje centralidade a 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 (Roldão, 2015). E, deste modo, a Administração Educativa tem reconhecido às escolas e aos professores capacidade de decisão nos domínios pedagógico e curricular, assim como tem estimulado a disseminação de alguns dispositivos ensaiados em escolas que lhe mereceram ser tidos como “boas práticas”.

Contudo, o reconhecimento de maiores graus de autonomia institucional e profissional não tem diminuído à Administração Educativa 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, 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.

Com efeito, na perspectiva da dimensão organizacional, a mudança educativa é mais um processo a acompanhar e a estimular do que um evento a celebrar ou a destacar (Formosinho & Machado, 2000:18). Assim, se focarmos a análise nos processos de autoavaliação da escola, constatamos em Portugal um lento processo que 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, 2007:66).

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 e, após a avaliação

externa de todas as escolas e agrupamentos em 2011, iniciou-se um segundo ciclo avaliativo que estará concluído em 2016. A continuidade e a estabilidade do modelo e a exigência, no segundo ciclo avaliativo, de um plano de desenvolvimento e melhoria da escola que integre 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). Entretanto, os relatórios de avaliação externa dão conta de distintos graus de internalidade do processo de autoavaliação e de níveis de desenvolvimento da cultura de melhoria continuada em cada unidade organizativa.

4. Implicações da proposta de supervisão entre pares

Nas escolas, a inovação surge associada à vontade de satisfazer uma necessidade (algo que se deseja) ou resolver algum problema (algo objetivamente dado) que os seus atores detetaram. A necessidade ou o problema pode ter origem distinta: pode decorrer de normativa oficial ou pressão administrativa, resultar do processo de autoavaliação e/ou de avaliação externa, emergir da perceção de professores, de auxiliares de educação, de alunos e/ou de pais ou decorrer do conhecimento que se tem do que se faz noutras escolas (Bolívar, 2003:122).

Identificado o problema ou a necessidade, a escola determina os objetivos desejados, identifica os obstáculos a superar e os recursos necessários para que a mudança se concretize e procede à análise e procura de soluções que, por sua vez, origina um plano partilhado de ação, cuja tradução prática contribuirá para a resolução do problema ou satisfação da necessidade.

O modelo cíclico de resolução de problemas tem por base o reconhecimento de que a mudança educativa, sobretudo a curricular, não é uma questão de pura vontade individual nem se resume a uma ação pontual, mas resulta de um processo longo e da implicação coletiva nas dinâmicas de melhoria da escola e só a sua institucionalização é que garante a sua integração na cultura organizativa da escola (2003:125).

Por outras palavras, num modelo de melhoria sustentada da escola o desenvolvimento organizacional não resulta de um conhecimento individual e/ou de uma entidade externa como algo objetivo a aplicar, mas de um pensamento a ser gerado e contextualizado pela escola que requer a emergência de um “ator coletivo” e privilegia o trabalho em colaboração.

Assim, os processos de desenvolvimento organizacional baseado nas necessidades e/ou problemas identificados pela escola incorpora, quando necessário, a capacitação dos atores escolares para a implementação das ações previstas no plano de melhoria. Segundo Bolívar (2003:153), um processo destes exige quatro aspectos contextuais: colaboração e trabalho em equipa, um processo evolutivo, um certo grau de autonomia e compromisso ético para melhorar aquilo que se faz.

Assim, na sequência dos processos de autoavaliação e de avaliação externa, em muitas escolas foi apontado como aspeto a melhorar o acompanhamento direto da prática letiva e a observação de aulas, 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 (como é o caso dos docentes em período probatório). 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.

Por outro lado, no debate mais ou menos silencioso que se trava nas escolas sobre esta mudança a introduzir surgem 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 desconforto por parte dos profissionais a quem compete dar corpo à proposta. Esses argumentos têm a ver com o período ou as situações em que deve haver observação de aulas, o estilo supervisivo, as motivações das propostas emergentes e os efeitos do processo supervisivo na privacidade pedagógica, na autonomia curricular e na gestão da carreira dos professores (Machado & Mesquita, 2016). Por sua vez, a proposta de supervisão entre pares apresenta como finalidade o desenvolvimento pessoal e profissional, pretende fazer da prática letiva o espaço e o tempo de uma formação crítica e reflexiva, assentando 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, 2003:9). 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, vários projetos de supervisão abrem-se a modos diversos de perspectivar o “olhar” do outro no domínio da observação de aulas entre pares e valorizam 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 pode haver 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. Nela, não pode haver lugar para estilos impositivos e dirigistas, porque se exige um papel mais compreensivo e colaborativo.

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, 1987:137). 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, 2014:37) 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, 2014:32), 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 (CCPFC, 1999; Formosinho, Machado & Mesquita, 2014; Silva & Roldão, 2015; Machado & Mesquita, 2016) e consultoria externa (Alves & Roldão, 2015). 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, focadas na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Referências bibliográficas

- 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: Fundamental 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). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação
- 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 Rui d’Espiney e Rui Canário (Eds.), *Uma escola em mudança com a comunidade* (pp. 333-369). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Clímaco, M. C. (Coord.) (1995). *Observatório de Qualidade da Escola. Guião organizativo*. Lisboa: Ministério da Educação / PEPT.
- 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.
- Correia, J. A. (1991). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*, 2ª ed. Porto: Edições ASA
- 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.*, *Administração das Escolas: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 53-89). Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas, *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), 23-48.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2000). Reforma e mudança nas escolas. In J. Formosinho, F. I. Ferreira, J. Machado, *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas* (pp. 15-30). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2015). Escola, trabalho e aprendizagem: entre a retórica da colegialidade e a socialização num padrão de trabalho fragmentado. In J. Formosinho, J. Machado, E. Mesquita, *Formação, Trabalho e Aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 103-117). Lisboa: Edições Sílabo.

- Formosinho, J. & Machado, J. (2016). Tipos de organização dos alunos na escola pública. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca (org.), *Uma Nova Organização Pedagógica da Escola: Caminhos de Possibilidades* (pp. 19-38). V. N. 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.
- Fullan, M. (2002). *Las Fuerzas del Cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Ediciones Akal.
- 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).
- Perrenoud, Ph. (2007). *Pedagogía Diferenciada: De las intenciones a la acción*. Madrid: Editorial Popular.
- 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 1º 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.