



Educação em Revista

ISSN: 0102-4698

ISSN: 1982-6621

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

SÉRGIO, ANA DE LURDES VIDEIRA; MOGARRO, MARIA JOÃO  
MODALIDADES DE SUPERVISÃO E COLABORAÇÃO EM ESCOLAS PORTUGUESAS:  
OS DISCURSOS E AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO

Educação em Revista, vol. 37, e32536, 2021  
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469832536>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399369188087>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais informações do artigo
- ▶ Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

Dossiê: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA – TEMPOS, TENSÕES E INVENÇÕES

## MODALIDADES DE SUPERVISÃO E COLABORAÇÃO EM ESCOLAS PORTUGUESAS: OS DISCURSOS E AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO

ANA DE LURDES VIDEIRA SÉRGIO <sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1496-2935>

MARIA JOÃO MOGARRO <sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5841-9280>

**RESUMO:** No âmbito do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, os agrupamentos de escolas, em Portugal, elaboraram planos contemplando ações estratégicas locais conducentes à promoção do sucesso das aprendizagens dos alunos. Com este objetivo, foi disponibilizada formação contínua, em contexto de trabalho, ajustada às necessidades sinalizadas pelos professores em cada unidade orgânica e em convergência com o desenho de prioridades previamente estabelecido. O estudo pretendeu compreender este processo, em especial as modalidades de organização pedagógica dos professores. O artigo apresenta as conclusões resultantes da análise qualitativa de conteúdo realizada a sessenta relatórios produzidos pelos professores, em contexto de formação, em 2017/2018, no que se refere às seguintes dimensões de análise: representações da supervisão e da colaboração; práticas de supervisão e de colaboração em uso nas estruturas intermédias das escolas – grupos, departamentos e conselhos de turma; potencialidades e constrangimentos à supervisão e à colaboração nas organizações educativas e representações da formação em contexto de trabalho. Os resultados evidenciam a crescente desvinculação do conceito de supervisão das ações de inspeção e controlo e a sua gradual aproximação a modalidades de trabalho entre pares e em colaboração. Os discursos dos professores expressam, também, a débil presença de modalidades de supervisão da prática letiva nas estruturas intermédias e a pouca robustez do trabalho em equipa. Consideram que ambos os processos, de supervisão e colaboração, podem apresentar-se como estratégias potenciadoras do desenvolvimento profissional. Os professores perspetivam a necessidade de mudança na forma de organização do trabalho escolar e valorizam os espaços de formação em contexto.

**Palavras-chave:** Supervisão, colaboração, desenvolvimento profissional, formação em contexto de trabalho.

### SUPERVISION AND COLLABORATION MODALITIES IN PORTUGUESE SCHOOLS: TEACHERS' DISCOURSES AND PRACTICES IN THE TRAINING CONTEXT

**ABSTRACT:** Within the scope of the National Program for the Promotion of School Success, school clusters in Portugal have drawn up plans contemplating local strategic actions conducive to promoting the success of students' learning. With this objective, supplementary continuous training was provided,

<sup>1</sup> Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal. <sergioana64@gmail.com>

<sup>2</sup> Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal. <mjmogarro@ie.ulisboa.pt>

to be developed in the work context, adjusted to the needs indicated by the teachers in each organic unit and in convergence with the previously established priorities design. The study aimed to understand this process, especially the pedagogical organization modalities of teachers. The article presents the conclusions resulting from the qualitative content analysis carried out on sixty reports produced by teachers, in the context of training, in the academic year 2017/2018, with regard to the following dimensions of analysis: representations of supervision and collaboration; supervisory and collaborative practices in use in intermediate school structures - groups, departments and class councils; potentialities and constraints to supervision and collaboration in educational organizations and representations of training in the workplace. The results show the growing disconnection from the concept of supervision of inspection and control actions and its gradual approach to working methods between peers and in collaboration. Teachers' speeches also express the weak presence of supervisory modalities of teaching practice in intermediate structures and the low robustness of teamwork. They also consider that both processes of supervision and collaboration can be presented as strategies that enhance professional development. Teachers perceive the need to change the way school work is organized and value training spaces in context.

**Keywords:** Supervision, collaboration, professional development, training in the work context.

### **MODALIDADES DE SUPERVISIÓN Y COLABORACIÓN EN LAS ESCUELAS PORTUGUESAS: DISCURSOS Y PRÁCTICAS DE LOS PROFESORES EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN**

**RESÚMEN:** En el marco del Programa Nacional de Promoción del Éxito Escolar, los clústeres escolares de Portugal han elaborado planes que contemplan acciones estratégicas locales conducentes a promover el éxito del aprendizaje de los estudiantes. Con este objetivo, se brindó formación continua, a desarrollar en el contexto laboral, ajustada a las necesidades indicadas por los docentes en cada unidad orgánica y en convergencia con el diseño de prioridades previamente establecido. El estudio tuvo como objetivo comprender este proceso, especialmente las modalidades de organización pedagógica de los docentes. El artículo presenta las conclusiones resultantes del análisis de contenido cualitativo realizado sobre sesenta informes elaborados por el profesorado, en el contexto de la formación, en el curso académico 2017/2018, respecto a las siguientes dimensiones de análisis: representaciones de supervisión y colaboración; prácticas de supervisión y colaboración en uso en estructuras de escuelas intermedias: grupos, departamentos y consejos de clase; potencialidades y limitaciones para la supervisión y colaboración en organizaciones educativas y representaciones de formación en el lugar de trabajo. Los resultados muestran la creciente desconexión del concepto de supervisión de las acciones de inspección y control y su enfoque gradual de los métodos de trabajo entre pares y en colaboración. Los discursos de los profesores también expresan la escasa presencia de modalidades supervisoras de la práctica docente en estructuras intermedias y la escasa solidez del trabajo en equipo. Eles consideran que tanto los procesos de supervisión como de colaboración pueden presentarse como estrategias que potencian el desarrollo profesional. Los docentes perciben la necesidad de cambiar la forma en que se organiza el trabajo escolar y valoran los espacios de formación en contexto.

**Palabras clave:** Supervisión, colaboración, desarrollo profesional, formación en contexto de trabajo.

## INTRODUÇÃO

Na atualidade, são indesmentíveis o destaque e a visibilidade prestados à supervisão e à colaboração por parte das políticas públicas educativas, assumindo-se como ações estratégicas coadjuvantes na reorganização das modalidades de trabalho dos professores e na melhoria das suas práticas profissionais. Neste primeiro quartel do século XXI, a tutela apostou na criação de um Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (2016/2018), delegando nos agrupamentos de escolas a eleição de prioridades ao nível da formação contínua, de modo a melhorar e robustecer a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem e, consequentemente, a consolidar as taxas de sucesso escolar. Decorrente desta sinalização, por via da elaboração de planos de promoção do sucesso escolar, desenvolveram-se um conjunto de ações de formação, em contexto de trabalho, que visaram capacitar os professores e incrementar a partilha, discussão e análise de metodologias e estratégias de ensino em resposta à necessidade de preparação dos docentes e das organizações para melhor enfrentarem os problemas locais. Esta medida contribuiu para a responsabilização dos territórios educativos pelas políticas públicas de ensino, conduzindo os professores à reflexão conjunta sobre os modos de organização do trabalho escolar nas estruturas intermédias - departamentos, grupos e conselhos de turma - na qualidade de lugares de planeamento estratégico da ação educativa. A programação e a orientação de quatro cursos de formação, em quatro agrupamentos de escolas, situados na região da Grande Lisboa, ofereceu-nos a oportunidade de contactar, ao longo um ano letivo, com diferentes grupos de docentes em exercício de funções e no desempenho dos mais variados cargos - coordenadores de departamento, grupo, coordenadores dos diretores de turma, diretores de turma do ensino básico, secundário e ensino profissional. De salientar que todo este período de formação foi programado e desenvolvido em estreita articulação com o projeto de doutoramento então em curso, cujo foco incidiu nas modalidades de supervisão e de colaboração em uso num território educativo e os seus contributos para o desenvolvimento da práxis profissional dos professores. Deste modo, os contactos estabelecidos, ao longo de um ano, com os professores de diferentes agrupamentos de escolas da região de Lisboa em muito contribuíram para robustecer o interesse e a curiosidade em aprofundarmos as representações (Moscovici, 2000; Sarmiento, 2000) dos professores em vários domínios, nomeadamente no que se refere ao binómio supervisão e colaboração, às modalidades de supervisão e de colaboração em uso nas estruturas intermédias, à identificação de potencialidades e constrangimentos à ação supervisiva e colaborativa, como estratégia promotora do desenvolvimento profissional. Finalmente, importa evidenciar os contributos da formação em contexto de trabalho para a implementação de processos estruturados de supervisão e colaboração, em resposta à sinalização das necessidades identificadas pelos territórios educativos. De sublinhar, também, o contributo destes cursos no apuramento da nossa sensibilidade e compreensão para as temáticas em análise, bem como o ganho de maturidade e reflexividade conquistado face ao modo como os professores e as organizações se apropriam destes processos e os integram nos seus modos de vida.

Em síntese, com o conjunto de ações de formação desencadeadas pretendíamos compreender um conjunto de aspetos agregados à organização e preparação das práticas pedagógicas, aspetos que se consubstanciam na seguinte questão - como é que as escolas e os professores se apropriam das diretivas emanadas pela tutela, nomeadamente no que se refere à organização e preparação dos processos pedagógicos, segundo lógicas supervisivas e colaborativas, o que fazem e como? Pois, mais do que decretar uma necessidade e gravá-la nos diplomas legais importa compreender o como e o porquê da sua apropriação, pelas instituições e pelos professores que nelas trabalham, e o que os leva, ou não, ao reconhecimento e inscrição dessa necessidade. Trata-se de compreender, portanto, se essa necessidade é real ou ficcionada, isto é, se ela corresponde a um sentir e a um desejo real expresso pelos professores, ou se é um artifício retórico, incompatível com a organização do trabalho nas estruturas educativas, e, por essa via, de fraca pertinência e utilidade educativa e social.

## SUPERVISÃO E COLABORAÇÃO: DE QUE PROCESSOS FALAMOS?

As modalidades de supervisão, em uso nos territórios educativos, evidenciam os campos e horizontes de sentido destinados à organização, planeamento e regulação social e política das práticas pedagógicas dos professores, traduzindo, deste modo, o movimento de assimilação e de acomodação que os sujeitos diariamente realizam na procura de processos de equilíbrio e adaptação ao meio social e cultura local. Assim, as modalidades (de ser, saber fazer, saber estar) prestam os sentidos e os limites às ações dos sujeitos: legitimam e fortalecem ou enfraquecem e inviabilizam a concretização das formas de ação e de associação dos professores à luz de uma matriz pedagógica e curricular local.

Ao longo do artigo, o conceito de supervisão será entendido como ação de regulação, apoio e orientação da prática pedagógica ao serviço da transformação e do desenvolvimento profissional dos professores nos contextos onde trabalham, segundo uma matriz formativa e humanista em consonância com o desenvolvimento dado ao conceito por diferentes autores. Assim, convocamos os olhares de Alarcão e Roldão (2010), Vieira e Moreira (2011), Alarcão e Canha (2013) e Roldão (2014) com vista à captação do eixo sobre o qual incide a supervisão. Entendemo-la, também, como estratégia reguladora e propulsora do pensamento crítico e da emergência de ambientes educativos propícios ao planeamento, implementação e avaliação conjunta das práticas pedagógicas, de forma sustentada no espaço e no tempo, auxiliando os docentes no questionamento sobre o como e o porquê do seu agir, remetendo-os para um cuidado acrescido com a preparação dos processos de ensino em articulação com as finalidades presentes na atuação pedagógica. Deste modo, a supervisão poderá ser utilizada como dispositivo formativo que contribui para a orientação e melhoria da ação docente, bem como para o desenvolvimento dos saberes profissionais inscritos na ação de ensinar. Paralelamente, a supervisão surge como ação coadjuvante nas tomadas de decisão, em cenários complexos, favorecendo a adaptação, a atitude de problematização e de pesquisa, o diálogo entre pares e a preparação dos profissionais do ensino para a assunção de novos papéis, numa procura continuada de desenvolvimento pessoal e profissional em convergência conceptual com Vieira (2006, p.16) “que confere à supervisão uma direção potencialmente crítica”, valorizando a necessidade de *resistir e de agir estrategicamente* em contextos de elevada incerteza próprios das ações educativas.

Outro conceito fundamental é o de colaboração, por nós entendida como *interação colaborativa* (Alarcão, 2014, p.23), recentrando-a no quadro das ações desenvolvidas, quer no âmbito de processos estruturados de supervisão, em curso nas estruturas intermédias - grupos, departamentos e conselhos de turma -, quer ocorrendo fora destes, isto é, espontaneamente, em contextos e ambientes nos quais os professores interagem com os seus parceiros e juntos constroem horizontes de compromisso, projetando propósitos em benefício comum. A este propósito destacamos a noção de colaboração apresentada por Boavida e Ponte (2002) onde se pressupõe a mesma intencionalidade e equilíbrio previstos nas lógicas de interação colaborativa, onde se pretendem alinhar os objetivos de partida, os processos a desenvolver e as metas a alcançar:

Subjacente à ideia de colaboração está, também, a ideia de uma certa mutualidade na relação: todos têm algo a dar e algo a receber do trabalho conjunto. Se a relação é muito desequilibrada, havendo uns que dão muito e recebem pouco e vice-versa, é problemático atribuir a essa atividade um carácter de colaboração. (p.6)

Assim, a colaboração dialoga democraticamente com a supervisão, convergindo ambas no jogo intersubjetivo presente no trabalho dos professores possibilitando-nos a compreensão das potencialidades e constrangimentos associados a ambos os processos, nomeadamente a presença maior ou menor destes dispositivos nas escolas, também por relação com as representações que os atores têm sobre estes conceitos, as suas condições de trabalho, no interior das estruturas e das organizações, a cultura da escola e as lideranças em presença. O nosso olhar supera assim o discurso exclusivamente político que decreta como vantagens do trabalho supervisivo e colaborativo a promoção do sucesso escolar dos alunos e o desenvolvimento profissional dos professores. Consideramos, pois, essencial compreender o ideário da supervisão e da colaboração nas organizações educativas, as potencialidades e os desafios associados à implementação destes processos a partir das experiências dos professores, emergentes nos locais onde exercem o seu ofício. A exploração desta via permitir-nos-á também

compreender a aproximação ou o afastamento entre as percepções dos professores e as proposições/ilacões teóricas produzidas pela investigação, nomeadamente sobre as faces da supervisão e formas de manifestação da colaboração nas organizações educativas: colaboração artificial, autêntica, forçada, como refere Hargreaves (1998):

Contudo, na prática, aquilo a que se chama colaboração ou colegialidade pode assumir formas muito diferentes: o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino com pares (peer coaching), as relações de mentores, o diálogo profissional e a investigação-acção em colaboração, para referir apenas algumas. Mais informalmente, podem concretizar-se nas conversas na sala de professores ou fora da sala de aula, na ajuda e nos conselhos relativos aos recursos e em inúmeras outras pequenas, mas significativas ações. (p. 22)

Na análise micropolítica do funcionamento das organizações educativas (Costa, 2000), a supervisão e a colaboração surgem associadas ao poder e ao controlo burocrático organizacional, bem como a constrangimentos e determinações administrativas a que os docentes são alheios e, muitas vezes, mobilizados e instrumentalizados com vista à concretização de objetivos institucionais, normalmente definidos por terceiros, de modo externo. Deste modo, a implementação de processos estruturados de supervisão e de colaboração têm, não raras vezes, o rosto da cooptação em virtude da mesma não ter sido vivenciada como necessária pelos professores e de não existir uma visão comprometida dos atores educativos a um projeto educativo local, bem como aos objetivos e às metas que se pretendem alcançar através dele.

## OPÇÕES METODOLÓGICAS

A metodologia da nossa investigação insere-se no paradigma interpretativo e fenomenológico e assenta na análise de conteúdo com vista à interpretação e compreensão das representações dos sujeitos, na qualidade de atores sociais, relativamente ao binómio supervisão e colaboração e aos seus contributos para a organização do trabalho dos professores. Deste modo, os sujeitos assumiram, na investigação, uma relevância e interesse estratégicos, pois foram eles que nos permitiram aceder à compreensão da multidimensionalidade do seu pensar e agir. Assim, as ações desenvolvidas em sede de formação e os relatos que as acompanharam expressaram consensos e dissensos, contradições e dilemas, face à supervisão e à colaboração, como categorias mais ou menos presentes nas formas de organização do trabalho diário dos professores.

Os relatórios produzidos no final da formação, por sessenta professores, dos quatro agrupamentos de escolas, permitiram a análise das suas representações face à natureza da supervisão e da colaboração, potencialidades e constrangimentos agregados ao seu uso e dificuldades face à sua implementação. Assim, esta análise possibilitou ainda aprofundar os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao contexto onde se encontram, tomando-os em linha de conta na compreensão e análise dos modos de exercício da profissão. Deste modo, entendemos os sujeitos, participantes no estudo, como racionalidades identitárias e plurais (Sarmiento, 2000) capazes de definir, individualmente e em grupo, sentidos para as suas ações, delineando comportamentos estratégicos por referência ao contexto onde se encontram. Interessaram-nos, pois, os significados que as ações têm para cada um dos sujeitos - por referência a si e aos outros- e para as organizações como um todo, colocando em diálogo compromissos e conflitos, tensões e desejos, consubstanciados no universo das ações humanas como factos sociais, naturalmente culturalizados e politizados. Coadjuvados pelas categorias da análise hermenêutica (Gadamer, 1999; 2001; Ricoeur, 2018a; 2018b), com o foco na compreensão e interpretação das falas e dos textos, pretendemos ter acesso à pluralidade de apresentações e manifestações da linguagem, como formas constitutivas dos modos de existência dos sujeitos no mundo, articulando-as com as suas mundividências, percepções e representações, expressas em códigos múltiplos que vinculam os atores à casa onde moram. Redimensionamos o espaço “casa” alocando-o aos contextos institucionais e às estruturas onde os professores trabalham – as escolas, esses espaços vitais onde comunicam e se

oferecem à compreensão, isto é, à consciência e ao conhecimento uns dos outros - na agregação definidora da identidade comum e na alteridade constituinte da diferença, num esforço de aproximação e de conversação que mais não é do que um exercício de linguagem e de interpretação.

Como referimos, a nossa ação desenvolveu-se em quatro agrupamentos de escolas, nestes quatro cenários de formação contínua diferentes atores educativos prestaram voz a múltiplas formas de exercício da profissão, enquadradas pelas orientações curriculares e pedagógicas presentes nos documentos estruturantes da ação coletiva dos agrupamentos de escolas – Projeto (s) Educativo (s) dos Agrupamento (s), Plano (s) Plurianual (is) de Melhoria e Planos de promoção do sucesso escolar. Estes documentos anunciam diferentes opções curriculares, avaliativas e pedagógicas que legitimam formas de organização do trabalho escolar e de liderança colegial (Sanches, 2002, 2006) nas estruturas intermédias – grupos, departamentos e conselhos de turma – favorecendo ou condicionando as diferentes modalidades de trabalho dos professores e as formas de interação com os seus pares.

Os quadros 1 e 2, que apresentamos a seguir, esclarecem os aspetos relativos à construção do universo de participantes que serviu de base ao estudo realizado. Os quatro agrupamentos de escolas são representados pelas siglas Alfa, Beta, Gama e Delta, com uma turma por cada agrupamento. De entre os professores que integraram cada turma (cerca de 25 por turma), foram selecionados os 15 relatórios considerados mais significativos pela riqueza das reflexões realizadas pelos seus autores, num total de 60 participantes.

Aos professores selecionados por turma foram atribuídos códigos, que se traduzem nas siglas apresentadas no quadro 1.

**Quadro 1. Codificação dos participantes**

<b>Sigla</b>	<b>Funções exercidas</b>
Prof	Professores que não exercem outras funções
DT	Diretor de Turma
CoordDep	Coordenador de departamento
Coordgrup	Coordenador de grupo disciplinar
CoordDT	Coordenador dos diretores de Turma

Estas siglas estão em conformidade com as funções que os professores exercem, geralmente somando-as ao exercício da atividade docente. Assim, para identificar os autores dos discursos, à turma frequentada (Alfa, Beta, Gama e Delta) segue-se a sigla atribuída a cada um dos participantes e o número de ordem que lhe foi dado no grupo a que pertence (considerando o par sigla de agrupamento / sigla de funções).

De modo a podermos triangular os dados recolhidos, por via da análise dos discursos dos sessenta participantes, e, desta forma, viabilizarmos a apresentação dos resultados obtidos, procedemos à definição de categorias e subcategorias de análise discursiva (Amado, 2014; Bardin, 2014; Esteves, 2006) e ao posterior recorte e seleção das unidades de registo, identificando-as segundo os códigos anteriormente assinalados. A nomenclatura encontrada pelas autoras salvaguarda o anonimato dos participantes, sendo que o tratamento dos dados, constantes nos relatórios dos docentes, decorre da autorização expressa dos seus autores para a utilização da informação aí inscrita, assumindo-se o respeito integral por cada uma das vozes, expressas nos seus discursos, assim como pela multiplicidade de vivências, convicções e valorações apresentadas.

Quadro 2. Escolas, participantes por escola, cargos atribuídos e horas de formação

Escolas/Turmas	N.º de professores participantes	Siglas / Funções desempenhadas pelos professores participantes	N.º de horas de formação
Alfa	15	9 Prof 2 DT 2 CoordDep 1 CoordDT 1 CoordGrup	25
Beta	15	6 Prof 8 DT 0 CoordDep 1 CoordDT 0 CoordGrup	25
Gama	15	8 Prof 7 DT 0 CoordDep 0 CoordDT 0 CoordGrup	25
Delta	15	12 Prof 2 DT 0 CoordDep 0 CoordDT 1 CoordGrup	25
<b>4 Agrupamentos de escolas e 4 turmas</b>	<b>60 professores</b>	<b>60 professores</b>	<b>100 horas de formação na modalidade de Curso</b>

Quadro 3. Sistema de categorização da análise de conteúdo por dimensões temáticas

Categorias	Subcategorias
<b>1 – Representações da supervisão e da colaboração</b>	
Representações da supervisão	Avaliação do desempenho
	Certificação
	Controlo
	Inspeção
	Observação entre pares
	Estratégia de desenvolvimento profissional
Representações da colaboração	Partilha
	Programação conjunta de atividades
	Definição de objetivos e de metas a alcançar em projetos disciplinares e interdisciplinares
	Apoio e ajuda

<b>2 – Modalidades de supervisão e de colaboração em uso nas estruturas intermédias</b>	
Modalidades de supervisão e de colaboração em uso nos departamentos, grupos e conselhos de turma	Ausência de processos de observação da prática letiva em todas as estruturas intermédias
	Momentos de programação pontuais e troca de materiais (departamentos)
	Estruturas de grande dimensão e de natureza consultiva (departamentos)
	Modalidades de coadjuvação em sala de aula (nos grupos)
	Programação de atividades não letivas, como visitas de estudo e concursos, nos conselhos de turma
	Forte filiação académica, proximidade e confiança (nos grupos)
	Estruturas destinadas à discussão de estratégias de ensino e de modalidades de avaliação dos alunos (grupos)
	Partilha de boas práticas (todas as estruturas)
	Discussão e análise de casos (todas as estruturas)
	Processos de monitorização de resultados da avaliação dos alunos (conselho de turma)
	Programação e avaliação de atividades desenvolvidas pela turma (conselho de turma)
	Troca de experiências, ajuda e apoio na resolução de problemas (todas as estruturas)
	Débil abordagem de processos pedagógicos e de gestão curricular (conselhos de turma)
	Estruturas de gestão de processos administrativos e burocráticos relacionados com a assiduidade, comportamento e avaliação dos alunos (conselhos de turma)
	Débil reflexão sobre os processos e as estratégias de ensino (conselhos de turma)
<b>3 – Potencialidades e constrangimentos, apontados pelos professores, à implementação de processos estruturados de supervisão e colaboração entre pares como estratégia de desenvolvimento profissional</b>	
Potencialidades da supervisão e da colaboração entre pares	Processo de facilitação da criação de equipas de trabalho em colaboração
	Partilha e proximidade entre os pares
	Reconhecimento de práticas e alteração dos modos de ensinar
	Clima de abertura, disponibilidade e empatia com os pares promotores da confiança e autoestima dos professores
	Hábitos de reflexão conjunta sobre os processos de ensino
Constrangimentos externos à supervisão e à colaboração entre pares	A gramática da escola
	Avaliação externa
	Mudança das políticas educativas
	Tempo necessário para a preparação dos processos de ensino
	Apoio organizacional
<b>4 – Supervisão e colaboração em contexto de formação e os seus contributos para a implementação de outras lógicas de organização de trabalho nas escolas</b>	
Contributos da formação em contexto de trabalho	Aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional
	Partilha, discussão, análise de problemas e procura de soluções
	Construção de instrumentos facilitadores da implementação de processos supervisivos e colaborativos nas estruturas intermédias
	Aprendizagem reflexiva e colaborativa

No presente artigo os resultados alcançados são apresentados por dimensões de análise, sendo que cada uma enunciará uma possível via de navegação no quadro mais amplo e complexo da moldura que enquadra o trabalho dos professores.

## **REPRESENTAÇÕES DA SUPERVISÃO E DA COLABORAÇÃO APRESENTADAS PELOS PROFESSORES A PARTIR DOS LUGARES ONDE EXERCEM A SUA ATIVIDADE PROFISSIONAL (DEPARTAMENTOS, GRUPOS E CONSELHOS DE TURMA)**

Nesta primeira dimensão de análise dos discursos dos professores o conceito de supervisão surge, ainda, associado a um processo de avaliação de desempenho e a uma herança avaliativa que promana de uma cultura inspetiva e de controlo.

Desde há algum tempo a esta parte que o termo Supervisão é associado a um processo avaliativo que nada de bom nos traz à memória, como podem testemunhar os que se viram envolvidos nesse processo, tão pouco justo e honesto, dos últimos anos. (BetaDT1)

Atualmente a supervisão ainda está conotada com a avaliação de desempenho (na sua vertente sumativa), pelo que dificilmente será assumida como uma oportunidade de formação contextualizada que melhora a prática, que contribui para a renovação curricular e que promove o desenvolvimento profissional. (GamaProf1)

O conceito de “supervisão” gera questões, perplexidades e controvérsias surge ainda muito associado à inspeção, controlo e certificação e não à formação, desenvolvimento e melhoria das práticas pedagógicas dos professores. (GamaDT1)

Esta imagem viva nas memórias dos professores, anuncia, por seu turno, a necessidade de reconfiguração do conceito no espaço educativo, registando-se a sua crescente vinculação ao conceito de colaboração, nomeadamente ao de interação colaborativa entre pares, nos diferentes contextos e estruturas escolares. Os discursos dos professores expressam também a necessária reconfiguração da ação supervisiva, agregando-a ao trabalho em equipa, como estratégia reflexiva e formativa propulsora da melhoria das práticas pedagógicas e do seu desenvolvimento profissional.

Deste modo, entendem que é positivo analisar e discutir os conceitos [supervisão e colaboração] aninhando-os aos contextos, aos espaços e tempos de trabalho com os pares, de modo a territorializá-los e consubstanciá-los nas opções curriculares e pedagógicas dos agrupamentos em resposta aos problemas locais e institucionais. Assim, os conceitos parecem adquirir uma “vida própria” legitimada pela análise e reflexão participada, prestadora de sentido no que se refere aos princípios, meios e fins da aplicação de modalidades formais e informais de supervisão colaborativa.

Se os processos de supervisão, análise, reflexão e monitorização da forma de organização do trabalho dos professores fossem uma prática efetiva e estivessem interiorizados, sublinho, como uma boa prática, integrada na ação diária dos professores, sem dúvida que contribuiriam para a melhoria da ação educativa e toda a escola ganharia. Creio que os professores muitas vezes desconhecem os benefícios destas ações e de como elas poderiam ajudar a melhorar a nossa atuação. (GamaDT3)

No que se refere à observação estruturada da prática letiva e ao conjunto dos trabalhos a serem desenvolvidos ao longo do ciclo supervisivo, sublinham, por um lado, a inexistência deste processo a favor da presença de modalidades mais informais da prática de ensino supervisionada, mais espontâneas, mas igualmente portadoras de intencionalidade e foco. Por outro lado, registam com menor agrado o facto da implementação de processos formais de supervisão poder contribuir para a padronização dos modos de ensinar em detrimento da multiplicidade e variedade presente nas diferentes dimensões dos trabalhos dos professores. Em paralelo, destacam como matriz axiológica presente neste processo, a humildade e a confiança entre pares, rejeitando a crítica fácil e destrutiva. Desta forma,

sublinham nos seus discursos as valias de ambos os registos supervisivos [formais e informais] e a carga axiológica e ética associada.

(...) a prática pedagógica supervisionada em sala de aula não deverá ser entendida como uma imposição, mas sim como uma interação na qual o educador, os seus pares e o educando têm algo para ensinar e a aprender. O trabalho colaborativo e a supervisão da prática letiva, em sala de aula, são fundamentais para o aperfeiçoamento dos docentes e enriquecimento da qualidade das aprendizagens e melhoria do sucesso escolar dos alunos. (BetaDT4)

Os docentes convergem no sentido de considerar a supervisão e a colaboração como ações coadjuvadoras no combate ao isolamento, à solidão, ao individualismo, à gestão da incerteza, da imponderabilidade e à superação de sentimentos de fracasso e de frustração.

A supervisão é uma ação colaborativa e formativa, uma ação dialógica entre o que é a realidade educativa e aquilo que desejamos que seja. Pode ser um eficaz antídoto, para a síndrome de solidão de que padecem os professores, o mais das vezes. Ansiamos, paradoxalmente, pela liberdade que o “nosso” espaço de sala de aula cauciona, mas depois sofremos desse desalento de enfrentarmos sozinhos a gestão da incerteza, a imprevisibilidade quotidiana, as questões de natureza axiológica e ética e, porque não, os fracassos, os insucessos, as frustrações. (BetaDT2)

De destacar, também, a necessária reconfiguração da ação supervisiva na sua vertente formadora e reformadora das práticas profissionais, potenciadora do encontro e do cruzamento de olhares, em que ambos os docentes se oferecem como espelho e se transformam no curso dessa ação / reflexão (Fialho, 2016), encontrando formas de atuação e de resolução dos problemas. Assim, a supervisão vertical e hierárquica, de caráter avaliativo e certificativo, assume um estatuto próprio e uma função distinta em coabitação com a supervisão colaborativa, perspectivada como estratégia promotora do desenvolvimento profissional com valias na ação dos professores e no quotidiano dos estabelecimentos de ensino.

(...) apesar do trabalho dos professores ser maioritariamente individual, cada vez mais se dá importância à partilha e à colaboração. [...] A ideia de supervisão formal e fiscalizadora vai-se diluindo numa supervisão pedagógica informal e colaborativa entre pessoas que gostem de trabalhar em conjunto (BetaDT6)

No que se refere à noção de colaboração, os professores apresentam-na como uma ação estratégica mais forte ou mais débil, mais presente ou mais ausente, dependendo dos contextos e das estruturas onde se encontram. Os discursos dos professores denotam, ainda, a fraca consistência de práticas colaborativas mais robustas (trabalho conjunto, segundo Little, 1993 e Fullan & Hargreaves, 2001) e com uma regularidade mais acentuada. Desenham uma matriz axiológica para a colaboração assente na relação de confiança e partilha. Consideram, ainda, a colaboração como uma metodologia e estratégia de desenvolvimento pessoal e institucional, pois nela integram a definição de objetivos e de metas a alcançar no coletivo e em nome da melhoria da qualidade da ação docente.

Constata-se que nas diferentes estruturas se desenvolvem práticas de trabalho colaborativo diferentes, mais fortes ou mais fracas, sendo que, em grupo disciplinar, existe uma maior colaboração que passa pela preparação conjunta de atividades, planificação, partilha, apoio, troca de ideias. De facto, as modalidades de colaboração mais eficazes baseiam-se fundamentalmente na confiança e partilha. (AlfaProf1)

Considero que a colaboração deve ser encarada por todos os docentes como metodologia e estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional, de fortalecimento dos laços entre os colegas com vista a uma união na persecução de um objetivo maior: um melhor sistema de ensino. (AlfaCoordDepart2)

Os professores distinguem, igualmente, colaboração de partilha, imprimindo à primeira uma intencionalidade e finalidade substancialmente diferente da segunda, mais rotineira, mais presente no trabalho dos professores e mais espontânea. Destacam, ainda, a necessidade de se operarem algumas

mudanças na cultura escolar (Lima, 2002) e nas formas de organização do seu trabalho (divisão de tarefas, gestão do tempo, definição de objetivos comuns, antecipação de ganhos).

(...) mais do que colaborar, existe sobretudo partilha ou troca de materiais entre os elementos da comunidade educativa. Para que aconteça colaboração há que mudar alguns hábitos culturais e estar recetivo a mudanças, evidenciando as vantagens de se trabalhar de forma colaborativa, definindo objetivos e dividindo tarefas para rentabilizar o tempo de cada um, formando pequenos grupos de trabalho, observando e compreendendo a forma como cada um trabalha, aceitar as suas diferenças e respeitar as suas opiniões. (AlfaProf1)

Segundo os professores, a matriz do trabalho colaborativo é cumprida sempre que existe planeamento conjunto, reflexão entre pares, incorporação de sugestões (feedback construtivo e instrutivo) o que é manifestamente diferente da partilha espontânea de textos, testes, fichas, filmes ou de outros materiais de apoio à preparação da atividade letiva. Deste modo, os professores agregam o trabalho colaborativo à definição conjunta de objetivos e à concertação de esforços para se alcançarem metas definidas em grupo (Alarcão & Canha, 2013; Boavida & Ponte, 2002). No seu entender, isso acontece sempre que se envolvem em projetos disciplinares ou interdisciplinares, nas assessorias, parcerias e coadjuvações pedagógicas.

Nos Cursos de Educação e Formação há trabalho colaborativo. O Conselho de Turma é semanal e por isso os alunos, que querem mesmo acabar o curso, conseguem atingir o seu objetivo, com o contributo dos professores das diferentes áreas e disciplinas. (GamaProf3)

Na extinta Área de Projeto dois professores em parceria e, com ideias provenientes do Conselho de Turma, punham os alunos a produzir trabalhos com mais significado para eles. Aprendiam durante o processo de elaboração do projeto. Mas isso saía muito caro ao Ministério da Educação e a Área de Projeto foi extinta. (DeltaDT1)

O trabalho colaborativo é uma realidade quando existem projetos comuns que implicam uma concretização coordenada entre vários professores e as respetivas turmas das atividades a desenvolver e na planificação de módulos de disciplinas partilhadas por diferentes equipas disciplinares, como é o caso de Área de Integração, disciplina dos Cursos Profissionais partilhada entre Filosofia e Economia. (AlfaProf3)

Da análise realizada neste ponto, constatamos que a supervisão e a colaboração surgem, predominantemente, para os docentes, como ações concertadas perspectivadas como necessárias e vitais para a revitalização dos seus modos de trabalho e como oportunidades para a criação de espaços e tempos de encontro e de reflexão, entendidos como espaços de qualidade, isto é, como contextos emancipadores, formadores e qualificadores. Entendem, assim, a supervisão e a colaboração, como ações conjuntamente potenciadoras e transformadoras, das pessoas e dos contextos, necessárias para se ultrapassarem algumas barreiras de ordem pessoal e organizacional, no pressuposto de que a aprendizagem do professor se realiza, não exclusivamente na fase de indução inicial à profissão, mas ao longo de toda a carreira, e que para tal a supervisão pedagógica das práticas de ensino se impõe, a par da supervisão avaliativa, como estratégia essencial ao desenvolvimento profissional dos professores e à melhoria das suas práticas. Neste sentido, os professores distinguem, paulatinamente, a supervisão formal associada à formação inicial e aos processos avaliativos e certificativos, associados à avaliação do desempenho docente, da implementação horizontal e democrática de processos de supervisão colaborativa, como estratégia de regulação, apoio, melhoria e reorientação das suas práticas pedagógicas (Fialho, 2016; Vieira & Moreira, 2011). Com base nos depoimentos analisados podemos afirmar que as formas de perspetivar a supervisão e a colaboração estão a mudar, assinalando os docentes vantagens na realização do trabalho em proximidade, sublinhando a importância da vertente reflexiva e colaborativa da supervisão, na criação de contextos e ambientes propícios à capacitação e ao crescimento dos atores e das instituições.

## MODALIDADES DE SUPERVISÃO E DE COLABORAÇÃO EM USO NAS ESTRUTURAS INTERMÉDIAS

No âmbito da segunda dimensão de análise salientamos o facto de os professores destacarem a importância dos processos de liderança colegial /pedagógica na implementação de modalidades de supervisão e de colaboração nas diferentes estruturas e, por isso, considerarem que as lideranças [de topo e intermédias] podem fazer a diferença. No entanto, o líder necessita do apoio do grupo de professores para a constituição de uma equipa educativa e, assim, viabilizar a concretização dos objetivos e das metas presentes no projeto educativo do Agrupamento de Escolas.

É aqui, nas estruturas intermédias, que os líderes devem estimular e valorizar a participação e intervenção de todos, de forma a despertar a confiança de cada docente e fornecer alicerces para cumprir o Projeto Educativo da Escola. (AlfaCoordgrup1)

É, portanto, necessária uma liderança inteligente e uma abordagem pedagógica às difíceis questões que vão surgindo na gestão da escola, e que a mesma seja feita na perspetiva do desafio e não do obstáculo, ajustando-se estratégias à medida que os problemas vão surgindo, com feedbacks realistas, mas sempre com um sentido de esperança e resiliência. (GamaDT4)

No que respeita ao trabalho em sede de equipas disciplinares, este está direta e inequivocamente relacionado com a dinâmica, a postura e o grau de confiança que o/a respetivo/a chefe de equipa consegue inspirar nos seus pares. (AlfaProf4)

No que diz respeito aos exemplos de práticas de supervisão e de colaboração, em uso nos territórios educativos, os professores assinalam como sendo mais profícuas as coadjuvâncias em sala de aula, as parcerias e assessorias pedagógicas, dentro do mesmo grupo disciplinar e nos conselhos de turma. De salientar que os professores assumem a interseção entre os processos de coadjuvação e de supervisão entre pares não estabelecendo, de imediato, uma distinção clara entre ambos e não lhes associando propósitos distintos. Ao longo do período de formação a distinção foi realizada e esclarecido o âmbito e o alcance de ambos os processos [supervisão e coadjuvação]. No que se refere às formas de colaboração eficazes, os professores destacam as modalidades de trabalho desenvolvidas em equipas educativas, nomeadamente em turmas de Percursos Curriculares Alternativos (PCA), no âmbito de turmas com alunos do ensino especial e a participação em projetos internacionais (Comenius). Paralelamente, os professores salientam a escassez de modalidades de supervisão e de colaboração em uso na generalidade dos Agrupamentos de escolas, embora lhe perspetivem interesse e utilidade na melhoria de estratégias de ensino.

As coadjuvâncias são, também, uma das soluções para o exercício da supervisão e da colaboração entre os professores (mas os horários não tornam esta prática exequível) para ultrapassar práticas docentes muito individualizadas, conflitos e dificuldades sentidas, complementadas pela devida reflexão dos intervenientes quanto às práticas letivas adotadas. Esta prática é vital para, assim, fomentar o trabalho articulado e de equipa. (AlfaCoordgrup1)

Há práticas pontuais e felizes de colaboração autêntica em que as coisas parecem funcionar: nas turmas de currículo alternativo, a cooperação com professores que lecionam o Turno 2 (ensino especial), a participação em programas internacionais (como o Comenius), só para citar alguns exemplos. (AlfaDT1)

### Processos de supervisão e de colaboração nos departamentos curriculares

Os professores sublinham a ausência de processos estruturados de supervisão da prática letiva nos departamentos curriculares, assumindo os momentos de coadjuvação, apoio e partilha de materiais, como registos supervisivos e colaborativos incorporados na sua forma de trabalhar.

Os contextos de trabalho dos professores desenrolam-se em diferentes estruturas colegiais: departamentos, grupos e conselhos de turma. Os departamentos reúnem os professores de vários grupos disciplinares (como, por exemplo, o departamento de Ciências Sociais e Humanas ou o de Matemática e Ciências Experimentais), têm um coordenador e estão consagrados legalmente. Os grupos disciplinares

agregam professores com a mesma filiação acadêmica (disciplina ou disciplinas similares) e, apesar de não estarem previstos legalmente (mas podem estar consagrados nos documentos institucionais), são estruturas fortemente agregadoras nas escolas. Os conselhos de turma reúnem o coletivo de professores de áreas disciplinares diferentes que lecionam à unidade da turma e tratam de assuntos relativos a esse universo.

Como razões para a débil presença de dispositivos estruturados de supervisão e modalidades de trabalho em colaboração, os participantes salientam a grande dimensão dos departamentos curriculares, bem como a natureza consultiva deste órgão. Sublinham, também, as dificuldades existentes ao nível desta estrutura pedagógica na criação de grupos de trabalho e no incentivo ao trabalho em equipa, optando os professores por trabalhar em grupos de dimensão mais reduzida (por exemplo: professores que lecionam o mesmo nível ou o mesmo ciclo de escolaridade).

Ao nível do departamento o trabalho em equipa é muito difícil em virtude da dimensão dos departamentos curriculares, há dificuldades na forma de incentivar e agilizar a partilha de situações, de práticas pedagógicas e de materiais, a realização/elaboração dos trabalhos verifica-se em pequenos grupos e nem sempre é fácil rentabilizar o tempo. (AlfaCoordgrup1)

As reuniões do departamento curricular têm um caráter informativo face ao que foi decidido no Conselho Pedagógico. (GamaProf5)

Creio que nos departamentos se desenvolve um trabalho pré-colaborativo pois assenta essencialmente na partilha de materiais, na troca pontual de experiências, por vezes de problemas e na organização conjunta de atividades letivas ou não letivas. (AlfaProf6)

A organização e o funcionamento das reuniões de departamento desejam muito a desejar, fala-se muito e decide-se pouco. É no grupo disciplinar que se partilham materiais, estratégias e atividades, entre outras coisas, e se trabalha em pequenos grupos. (DeltaProf4)

Deste modo, consideram os departamentos como estruturas curriculares com fraco potencial para a implementação de processos estruturados de supervisão e reconhecem nos grupos disciplinares a dimensão, o contexto e a matriz antropológica e axiológica mais favorável à presença de dinâmicas de trabalho em proximidade.

Mas a verdadeira colaboração começa ou deveria começar, do meu ponto de vista, não em sede de departamento, mas em sede de grupo. É lá que se podem estabelecer sessões de trabalho, nas quais se partilham estratégias, documentos, formas de atuar, se planificam, a curto prazo, aulas, e se elaboram materiais de interesse geral. (AlfaProf7)

A ação do Departamento na implementação de processos de supervisão é muito limitada é no Grupo disciplinar que poderá ser implementada, mais facilmente, uma supervisão colaborativa, entre colegas, onde se pode observar o colega, de forma descontraída, sem fazer juízos de valor, mas com intenção de refletirem sobre a observação efetuada. Após esta observação, a humildade das falhas do que foi observado servirão para refletir e melhorar as estratégias a utilizar. (BetaProf5)

## **Processos de supervisão e de colaboração nos grupos disciplinares, conselhos curriculares e conselhos de ano**

No que se refere a esta dimensão de análise, consideramos os grupos disciplinares também como conselhos curriculares (conselho de ano no 1.º ciclo do ensino básico) em virtude de ambas as designações serem adotadas pelos professores das escolas participantes no estudo. Os discursos dos professores assinalam a importância da filiação disciplinar (grupo de origem) versus filiação departamental e a supremacia do grupo disciplinar como lugar natural destinado ao trabalho em equipa, nomeadamente aos processos relativos à planificação e gestão pedagógica e curricular, assim como à

discussão de estratégias de ensino e avaliação dos alunos. Desta feita, entendem o grupo como lugar privilegiado para a implementação de processos de supervisão entre pares.

Reconheço esta prática colaborativa, apenas ao nível das equipas disciplinares do meu grupo do secundário, não abrangendo, no entanto, a totalidade dos restantes grupos disciplinares. (AlfaCoordgrup1)

Os professores reúnem-se, formalmente, em reuniões de Departamento e nos Conselhos de Turma (exemplos de uma colaboração mais fraca) mas também em momentos de coadjuvação comportamental ou curricular e nas reuniões do seu grupo disciplinar (exemplos de uma colaboração mais forte). (DeltaProf4)

Reforçam a crucialidade da vinculação disciplinar como estando na base da disponibilidade, confiança, compromisso e convergência de interesses, modos de trabalhar e resultados a alcançar. Da análise realizada salientamos a visibilidade prestada pelos professores, nos seus discursos, a múltiplas modalidades de supervisão e de colaboração presentes nos grupos disciplinares / conselho curricular, concretizadas nas ações de partilha de materiais didáticos, na preparação conjunta de atividades, na elaboração de planificações, definição de critérios de avaliação e na implementação de processos de apoio, troca de ideias e experiências pedagógicas. A supervisão também se encontra presente na preparação conjunta das visitas de estudo, concursos e outras atividades de complemento curricular. Estes registos supervisivos acontecem em sede de reunião, momentos formais e informais, onde a colaboração surge, de forma mais espontânea e autêntica, entre todos os professores, com base no diálogo, abertura e respeito pela diferença. Porém, regista-se a ausência de modalidades de supervisão que integrem a observação da prática letiva e a presença de processos estruturados de observação. De salientar que a supervisão, fora do grupo disciplinar e fora da modalidade que enunciámos, é espontânea e informal, manifestando-se através da troca de experiências e sugestões de apoio ao trabalho dos professores.

### **Processos de supervisão e de colaboração nos conselhos de turma**

As modalidades de supervisão e de colaboração presentes nos conselhos de turma surgem associadas, predominantemente, a processos de monitorização de resultados, planeamento e avaliação de atividades constantes no PAA (Plano anual de atividades), troca de experiências, ajuda e apoio na resolução de problemas de aprendizagem, de assiduidade e de carácter disciplinar dos alunos. Desta forma, os professores registam nos seus discursos a inexistência de formas estruturadas de supervisão colaborativa da prática letiva no conselho de turma, lugar onde existe pouco espaço para a programação conjunta e gestão de processos pedagógicos e curriculares. Os professores referem que os conselhos de turma são lugares de gestão de processos administrativos mais do que de gestão de processos pedagógicos, salientam que os espaços de planificação e de articulação conjuntas, em sede de conselho de turma, se referem a atividades a realizar com a turma (visitas de estudo/ torneios desportivos/ semana da escola) e acentuam a escassez de espaços e de tempos para a reflexão face à pesada agenda de trabalhos. Consideram, também, que o projeto de autonomia e de flexibilidade curricular pode ser visto, pontualmente, como uma oportunidade para os professores repensarem as suas práticas numa base de concertação, integração e de compromisso para com o que consideram essencial que os alunos aprendam, no quadro geral das competências inscritas no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (Decreto-Lei n.º 55/2018).

O maior “calcanhar de Aquiles” é, sem dúvida, o conselho de turma, onde estará afinal o cerne da questão: a “equipa” educativa que trabalha com aqueles alunos concretos, que tem como missão fazê-los, ajudá-los a aprender, só pontualmente funciona como uma equipa. Os constrangimentos resultantes da inexistência de tempo regular para trabalho em conjunto, o receio ou a resistência de muitos professores, a sobrecarga de tarefas associadas à “classificação” dos alunos, as questões relacionadas com os comportamentos desadequados, “engolem” o tempo definido para trabalho conjunto. (AlfaProf4)

No conselho de turma, uma das estruturas onde se impõe a coordenação e articulação, é, afinal, onde se trabalha de forma mais egoísta, empurrando todo o trabalho burocrático, disciplinar e pedagógico para o diretor de turma. (AlfaCoordgrup1)

Se pretendemos melhorar o funcionamento dos conselhos de turma, precisamos de mais tempo para conversar, discutir, dialogar, trocar ideias e esse tempo não existe, ou não é suficiente para chegar a consensos que permitam definir estratégias de atuação, experimentar e avaliar, de modo a ajustar os processos às soluções desejadas. (DeltaProf3)

De salientar a depauperação de dispositivos de supervisão e de colaboração nesta estrutura intermédia onde o trabalho dos docentes se encontra, na sua perspetiva, altamente burocratizado não lhes deixando, assim o dizem, espaço e tempo para a reflexão sobre os casos, análise das estratégias de ensino, gestão de currículo e reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Nesta medida, os professores reconhecem a necessidade de alterar este estado “de coisas” e expressam, nos seus discursos, intenções presentes e futuras no sentido da promoção e integração de formas mais robustas de supervisão e de colaboração nestas estruturas.

Reconhece-se, ainda, como urgente (especialmente em sede de conselhos de turma) melhorar a colaboração interpares, planificar atividades e estratégias em conjunto – **partilhando o que resulta, alterando o que não é viável – e planificar temas similares nas várias disciplinas** (para que sejam abordados ao mesmo tempo, otimizando, desse modo, aprendizagens e criando sinergias). (AlfaProf1)

Como diretora de turma, considero que no conselho de turma devíamos, de facto, gerir e articular o currículo, para tal seria necessário que, por exemplo, se planificassem atividades em conjunto, construíssem instrumentos que permitissem desenvolver competências transversais, organizassem atividades que envolvessem os alunos e os encarregados de educação, o que não acontece, ou só acontece esporadicamente. (AlfaDT1)

Enquanto coordenadora de cerca de três dezenas de diretores de turma quero acreditar que vale a pena o nosso investimento pessoal e profissional, de ajudar a criar um clima de confiança e de partilha em que cada um se sinta à vontade para (se) expor, de tentar, através do exemplo, que cada um questione as suas próprias práticas e seja capaz de as olhar com distanciamento e espírito crítico. (AlfaCoordDT1)

Os discursos dos professores apresentam alguns aspetos paradoxais uma vez que parece coexistir, por um lado, o reconhecimento da mais-valia desta estrutura - o conselho de turma - pela diversidade curricular, variedade de modalidades de ensinar - programar, implementar estratégias, avaliar os alunos – pela diferença de sensibilidades, estádios de desenvolvimento profissional dos professores, capacidade de autoanálise e reflexão, mantendo-se o denominador comum - a unidade do grupo turma - ao qual todos ensinam e no interior do qual todos se deparam com obstáculos e constrangimentos, mas também com êxitos e vitórias. Por outro lado, parece existir uma certa incapacidade para alterar o estado de coisas, nomeadamente a carga burocrática associada a esta estrutura e que se traduz na falta de oportunidade e tempo para pensar e decidir conjuntamente, propor outras estratégias e metodologias de ensino. Deste modo, os professores propõem algumas alterações ao nível do funcionamento dos conselhos de turma que passam pela necessidade de pensar e programar articulada e multidisciplinarymente, os processos de gestão do currículo e os processos pedagógicos, de modo a que todos participem e se envolvam na preparação, implementação e avaliação do que se ensina e do que se aprende.

Aqui na minha escola, em relação aos conselhos de turma falta fazer tudo. Se se quiser fazer um trabalho sério ter-se-á que começar muito antes do começo do ano letivo, ou seja, deveremos preparar o ano seguinte no final do ano letivo anterior. (AlfaProf1)

Nos conselhos de turma, planificam-se algumas atividades gerais (...) mas muito mais se pode fazer, como por exemplo, a planificação de temas semelhantes que poderão ser abordados ao

mesmo tempo e desta forma otimizadas as aprendizagens, mas o tempo é escasso e nem sempre dá para se cumprir convenientemente com a ordem de trabalhos previamente estabelecida. (AlfaProf7)

Todavia, sempre que se aborda a questão da implementação de processos estruturados de supervisão da prática letiva, ao nível do conselho de turma, os professores salientam que essa ação poderia revelar-se pouco profícua, reconhecendo maior utilidade no acompanhamento e monitorização dos processos desenvolvidos pelo diretor de turma, ação que poderá induzir à reflexão, no entender dos professores, à partilha de experiências, metodologias e estratégias de ensino com base no diálogo e interação entre os pares.

Ao nível do Conselho de Turma a supervisão é uma tarefa difícil de implementar, no entanto, existem outras modalidades de supervisão dos trabalhos realizados como, por exemplo, a monitorização das atividades feita pelo diretor de Turma e que pode induzir à partilha de experiências, estratégias e tarefas em contexto que sejam proveitosas para o sucesso dos alunos. (BetaDT8)

Em síntese, a supervisão ganha maior amplitude quando associada aos processos de monitorização e de colaboração entre pares, essenciais ao bom funcionamento das estruturas pedagógicas, mas parece não chegar ao coração da escola - à sala de aula. No entanto, a ordem do discurso e da realidade, da teoria e da prática, da ação almejada e vivenciada em contexto, estão, ainda, pouco articuladas, embora os professores corroborem a necessidade da sua aproximação.

Acredito que a supervisão é funcional ao nível do Conselho de Turma, mas também ao nível de todas as outras estruturas educativas pois temos na nossa prática a necessidade de monitorizar, desenvolver, atualizar, decidir, construir e tudo isto sempre com o propósito de melhorar a nossa atividade, o nosso desempenho. (BetaDT8)

(...) cada vez mais os docentes deverão largar a sua zona de conforto, o trabalho individual, e trabalhar em conjunto, em prol de uma comunidade cada vez mais exigente de novas estratégias e métodos. O trabalho colaborativo é um importante meio de promoção de atitudes de mudança, conducentes à melhoria constante e ao aperfeiçoamento das práticas letivas. (AlfaCoordgrup1)

Há, ainda, nos discursos dos professores, esta tensão entre a herança supervisiva avaliativa e a necessidade, quase imperativa, de adoção de um paradigma colegial, democrático e horizontal, cuja matriz está presente na supervisão colaborativa - como estratégia promotora da ação refletida e concertada - onde os pares ensinam e aprendem em comunidade e com um propósito comum: desenvolverem-se profissionalmente e melhorarem os processos de aprendizagem dos alunos. Tudo isto parece evidente à nossa compreensão, pois estas ideias estão expressas nos discursos dos professores, no entanto a sua execução afigura-se bem mais difícil porque interfere com formas de organização do trabalho na escola há muito estabelecidas, enraizadas e culturizadas (Lima, 2002; Alves & Cabral, 2017).

Podemos melhorar os resultados dos nossos alunos? Podemos sempre tentar! Como? Através da preparação das equipas docentes das escolas envolvendo-as na construção de (novas) práticas, em particular no que concerne à avaliação formativa e conceptualizando a avaliação sumativa. (BetaCoordDT1)

## **POTENCIALIDADES E CONSTRANGIMENTOS, APONTADOS PELOS PROFESSORES, À IMPLEMENTAÇÃO DE PROCESSOS DE SUPERVISÃO E COLABORAÇÃO ENTRE PARES COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

A terceira dimensão de análise remete para as potencialidades de ambas as ações [supervisão e colaboração], destacando os professores o facto do trabalho em colaboração e de observação da prática letiva facilitarem a constituição de equipas educativas e contribuírem para a alteração dos modos de

trabalho, criação de um clima de abertura, disponibilidade, responsabilidade, confiança e aceitação, fundamentais ao trabalho em equipa. Sublinham também o facto da partilha e do reconhecimento fortalecerem os níveis de confiança, autoestima e autoconsciência dos professores, criando condições para a implementação de culturas de trabalho reflexivas e críticas sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

É extremamente importante criar momentos de trabalho em equipa, colocar os professores a conversar para que possam conhecer melhor os programas curriculares e, assim, desenvolverem mais confiança e segurança, para trabalharem em conjunto e articularem entre si; Proporcionar tempos letivos comuns aos docentes, de forma a melhorar e a impulsionar o trabalho colaborativo; Promover lideranças transformacionais baseadas na instrução, motivação, na confiança e no respeito por todos os intervenientes; Proporcionar a interação entre os vários professores de uma mesma disciplina, independentemente do ano de escolaridade (articulação horizontal e vertical). (DeltaProf8)

Os professores assinalam o papel da supervisão e da colaboração no incentivo ao trabalho de proximidade, ao nível da programação e implementação de projetos e de ações interdisciplinares, a partir de temas / problemas integradores, bem como na promoção de lideranças pedagógicas colegiais e transformacionais (Costa, 2000; Sanches, 2000; 2006), capazes de propiciar o incentivo necessário à procura de soluções para as tensões/ problemas inerentes à função de ensinar.

A disposição para trabalhar de forma colaborativa é fundamental, pois todos somos responsáveis pelos sucessos e insucessos dos nossos alunos e, por isso, se trabalharmos juntos, as dificuldades e as ansiedades serão menores. Aceitar as diferenças, as querelas e os constrangimentos que vão surgindo para querer e fazer cada vez melhor afigura-se essencial. (DeltaProf12)

Destacam, também, a necessidade de reorganização do trabalho na escola em rutura com o paradigma tradicional que rege o seu funcionamento, mais propriamente com a gramática oficial da escola, e a aceitação de um novo paradigma - onde todos ensinam e aprendem.

É hoje muito claro para quase todos que os grupos em que os professores se inserem na escola têm que conseguir alterar o seu padrão tradicional de funcionamento e organizar-se como equipa educativa. Trabalhar em colaboração é fundamental para ajudar a planear um processo de aprendizagem adequado ao nosso grupo de alunos, na sua diversidade, definindo prioridades, procurando concertar conteúdos e estratégias, investindo na articulação, discutindo o que e como avaliar, explorando em conjunto as potencialidades da avaliação formativa. (AlfaProf6)

A par desses desafios, resta-nos o desafio maior de voltar a acreditar na Escola enquanto lugar de aprendizagem e de tarefas assentes numa componente pedagógica e não meramente burocrática e estatística. (GamaProf6)

Da análise realizada, surgem constrangimentos que são testemunhados pelos professores como obstáculos à implementação de processos de supervisão e de colaboração surgem variáveis externas e internas, a saber: a gramática da escola, ou seja, o modo de organização da escola - o número de turmas e níveis de ensino a seu cargo, a prescrição curricular e os exames nacionais -, ao que acresce a falta de apoio organizacional na mudança, a escassez de tempo para o desenvolvimento de múltiplas atividades e as crenças e preconceitos dos professores relativamente à supervisão. Começamos pela gramática escolar, isto é, pela forma como a escola continua organizada: as disciplinas, os horários e as turmas, a partição dos espaços e dos tempos e a tirania dos exames nacionais.

A escola, tal como a temos e com a organização tradicional do seu funcionamento – tempo e espaço - tem de mudar. Há que desenvolver processos que permitam ultrapassar preconceitos, medos e modelos pedagógicos descontextualizados no tempo; há que acabar com as lideranças tóxicas; há que coordenar horários que possibilitem a realização de aulas abertas; há que equipar

as escolas com os meios materiais que as permitam a sua atualização e realização dos seus objetivos educativos; há que comunicar! (AlfaDT2)

Outro constrangimento que me parece importante e que, na minha opinião, inviabiliza a maioria das ações de colaboração e de articulação e flexibilização curricular é precisamente a ditadura dos conteúdos curriculares, nomeadamente os do ensino secundário que estão fortemente orientados para os exames. (...) (DeltaDT2)

A escola tem de organizar-se para a diversidade, para um mundo em constante renovação. Considero que tal só é possível por meio de uma colaboração intra e interdisciplinar, através da definição de objetivos comuns, da troca de experiências, da colaboração dentro e fora dos grupos disciplinares, da planificação conjunta de programas e articulação de conteúdos, da coordenação e da organização da prática letiva, sendo imperativo adaptar os horários e a carga letiva dos docentes a esta realidade. Só desta forma, se poderão articular os conhecimentos a transmitir aos alunos, para que eles os sintam como um todo. (AlfaDT1)

Os professores reconhecem a necessidade de apoio na alteração dos modos de trabalhar por parte das lideranças de topo e a necessidade de valorização e de reconhecimento pelo trabalho que realizam: “Não depende de nós e condiciona-nos: a motivação das lideranças, apoio organizacional para levar a cabo o processo, condições de trabalho (horários, espaços) para o trabalho de supervisão colaborativa, a abertura dos pares para a mudança.” (Gama DT7).

A questão do tempo, da gestão do mesmo ou da sua falta, surge para os professores como um obstáculo significativo: “Um constrangimento comum a todos nós, que é o tempo de que dispomos para o desempenho desta nossa função, e que por vezes é difícil de ultrapassar, impedindo até que ponhamos em prática algumas das ideias que gostaríamos de implementar.” (BetaDT5).

Para além dos fatores assinalados, os professores destacam, também, constrangimentos pessoais que têm a ver com as suas crenças e os seus hábitos e que passam pela resistência em partilhar o espaço da sala de aula e o dispêndio de tempo necessário para preparar as etapas do ciclo superviso, a falta de recursos materiais e tecnológicos de suporte à preparação e implementação da ação educativa, o descrédito nas sucessivas políticas educativas que se desvanecem e falham sucessivamente, causando uma enorme frustração e uma resistência acrescida à mudança, o comodismo, o conformismo, o medo de arriscar e de fazer diferente.

Face a estes constrangimentos, há que pensar de outra forma as posturas perante o currículo, mudando hábitos e rotinas perspetivando um trabalho de equipa, motivando o professor para o trabalho colaborativo, refletindo sobre as nossas práticas e tomando opções diferentes para estratégias a seguir no trabalho colaborativo. (AlfaCoordDepart1)

Ao nível dos constrangimentos ao trabalho em equipa, constato que existe não só muita resistência à mudança, como também centralização de lideranças, individualismo e falta de clarificação de objetivos e metas. (DeltaProf4)

A aprendizagem colaborativa e a melhoria das práticas profissionais dos professores passam, também, pelo fim dos modos de trabalho mais individualistas e solitários. É necessário que os professores se vejam e que aprendam uns com os outros, mas a associação do processo de avaliação de desempenho à observação de aulas, absolutamente normal noutros contextos profissionais, atrasou, bloqueou por algum tempo, a adesão dos docentes a estas práticas. (DeltaProf6)

## **SUPERVISÃO E COLABORAÇÃO EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO E OS SEUS CONTRIBUTOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE LÓGICAS ALTERNATIVAS DE ORGANIZAÇÃO DE TRABALHO NAS ESCOLAS**

Na última dimensão de análise pretendemos explorar as potencialidades e as fragilidades sentidas pelos professores, em contexto de formação, a propósito do interesse, utilidade científica e pedagógica dos espaços de formação para a implementação e consolidação de outros modos de organização do trabalho escolar [lógicas de supervisão e de colaboração] e seus contributos para a

melhoria das suas práticas profissionais. Deste modo, os professores destacam a reconfiguração dos espaços de formação como espaços de aprendizagem em colaboração, possibilitadores da análise, construção e reconstrução da sua ação educativa, ajudando a desenvolver e aprimorar competências científicas, relacionais e pedagógicas, bem como a criar um clima de confiança e de esperança face à resolução de problemas locais. Um outro aspeto interessante remete para os contributos da formação para a desmistificação de algumas representações e preconceitos face à supervisão e à colaboração e para a capacitação dos professores para a implementação de processos desta natureza, com base na mobilização conjunta de saberes profissionais e a reflexão sobre as suas práticas.

Consegui desmistificar a ideia da supervisão pedagógica, pois ficou por demais evidente que a qualidade que se deseja crescente dos processos de ensino-aprendizagem, radica na sala de aula, portanto é lá que tem de acontecer a mudança e, como não existem “fórmulas salvíficas”, tal como não existem alunos-modelo, ou professores-modelo, há que partilhar práticas letivas, há que refletir sobre práticas concretas, há que observá-las, onde elas acontecem, dentro do laboratório que é a sala de aula, com vista a um constante aprimorar de processos. (BetaDT2)

Mais uma vez, relativamente aos pressupostos que devem orientar a implementação de um modelo de supervisão colaborativa, os professores destacam a importância em adotar práticas de supervisão da prática letiva, simplificar processos e ter apoio organizacional para desenvolver este conjunto de ações em proximidade e em colaboração com os seus pares.

(...) um aspeto que deve ser também valorizado na formação é relativo à capacitação dos docentes de ferramentas pedagógicas e outras que lhes permitam trabalhar de forma diferente nas equipas educativas para assim levar à prática mecanismos de supervisão e de colaboração mais eficazes que constituem um desafio para os professores. (BetaCoordT1)

Esta ação de formação permitiu-me consciencializar e refletir sobre esta nova forma de estar no ensino [em supervisão e em colaboração] e que, se, por um lado, consigo ver espelhado no grupo disciplinar, por outro, está longe de se concretizar a nível das restantes estruturas. (AlfaCoordgrup1)

Nesta ação, apercebi-me de que o saber se constrói a partir de vivências dentro e fora da escola, do diálogo e da cooperação, das experiências partilhadas. (...). É essa proximidade que o leva a procurar a informação, a aprender, a desenvolver as suas capacidades. Aprender deve ser uma descoberta constante e, nessa longa viagem de descoberta, deve estar incluído o espanto para que a aprendizagem não se torne rotineira e sem sentido. (BetaDT4)

Os professores consideram que a formação em contexto de trabalho contribui para o seu desenvolvimento profissional, oferecendo-se como espaço de análise e de reflexão conjunta de temas, problemas e de dilemas profissionais, onde dialogam os textos, os autores e os atores que diariamente vivenciam diferentes modos de operar sobre a realidade. Deste modo, o exercício de antecipação dos problemas e a procura de cenários de resposta para a sua possível resolução, o confronto de posições, visões, crenças e valorações, presentes nos modos de estar dentro profissão, apresentam-se no espaço de formação como uma mais-valia para os participantes.

Esta formação teve, evidentemente, impacto e trouxe contributos ao meu desenvolvimento pessoal e profissional. O questionar e refletir em conjunto, sobre aspetos que não me ocorreria fazer de forma tão regular e consistente, é uma mais-valia, uma semente que dará, certamente, frutos, o confronto com diferentes perspetivas, dos colegas presentes e de vários autores, enriquece, a partilha de experiências, constrangimentos, apreensões, conforta e poderá ajudar a motivar. (BetaDT6)

Os formandos foram desafiados a antecipar perspetivas e propostas, sob a forma de sugestões e medidas a implementar em diversos contextos (sala de aula, conselho de turma, trabalho de equipa disciplinar e departamento) bem como o perfil adequado de um líder e os tipos de liderança, visando um trabalho colaborativo e a flexibilização dos currícula. (AlfaProf5)

Como aspeto essencial ao desenvolvimento dos trabalhos entre pares, no espaço de formação, pretendemos instigar os professores ao questionamento, reflexão e ao planeamento de modos presentes e futuros de atuação, atestando os seus discursos a valorização do exercício de análise e de questionamento sobre as práticas de ensino.

Nós não temos muito o hábito de perguntar e de questionar as coisas, aceitamo-las, algumas, quase como inevitáveis, e isso é muito mau. O período de formação serviu em muito para que pudéssemos questionar o que fazemos, porquê e para que fins. A reflexão e o debate promovido permitiram que todo o conhecimento adquirido, ao longo das sessões, resultasse num processo formativo, diversificado e participado. Para que no futuro se constituísse com um processo de aprendizagem e mudança. (AlfaDT1)

Esta ação de formação contribuiu significativamente para a implementação de processos estruturados de supervisão, a partilha de conhecimentos neste domínio é determinante para a construção dessa estruturação, tal como a reflexão assente nas experiências individuais. (GamaDT7)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: JUNTANDO AS PONTAS – SUPERVISÃO E COLABORAÇÃO? SIM, MAS COMO?**

Os conceitos de supervisão entre pares e de colaboração estão presentes nos discursos da tutela e das escolas, contudo eles habitam muito mais nos discursos e muito menos nas práticas dos professores (Nóvoa, 1999; Roldão, 2014). Paradoxalmente, os professores veem nestas ações valias inúmeras e potencialidades significativas, mas não as conseguem implementar nas estruturas onde trabalham. A exceção regista-se, segundo os nossos participantes, nos grupos de recrutamento / disciplinares onde se desenvolvem modalidades de trabalho colaborativo, nomeadamente a planificação conjunta, a definição de estratégias de ensino e critérios de avaliação, preparação de testes e exames internos, assim como a discussão de casos. Nas restantes estruturas, departamentos e conselhos de turma/ conselhos de ano, as formas de colaboração são mais frágeis, menos robustas, e limitam-se à troca de ideias e partilhas de experiências, ao apoio ou à ajuda pontual. Os professores representam as estruturas departamentais como espaços de transmissão de informação, maioritariamente proveniente do conselho pedagógico, e os conselhos de turma como estruturas onde se realiza um trabalho de pendor administrativo e burocrático, de certificação e classificação das aprendizagens, sem espaço para análise, discussão aprofundada de casos e definição de estratégias de ensino.

No que se refere à implementação de processos estruturados de supervisão colaborativa, na qualidade de ação e estratégia formativa, democrática e horizontal de observação entre pares, não verificámos a sua implementação em nenhum dos quatro agrupamentos de escolas onde desenvolvemos a nossa ação. Posto isto, embora o discurso relativo à supervisão entre pares como estratégia potenciadora da melhoria das práticas docentes e do desenvolvimento profissional dos professores passe, agora, com menos resistência, os docentes apontam diferentes ordens de razões para que a sua implementação seja difícil nas estruturas intermédias (departamentos, grupos e conselhos de turma). As razões que dificultam a implementação deste processo superviso e a concretização de modalidades de trabalho em colaboração são, por um lado, de ordem externa e objetiva: a forma como a escola continua organizada, sujeita aos cânones da gramática escolar - o professor, o currículo e a classe; a avaliação interna das aprendizagens regulada por uma dimensão externa. Por outro lado, os professores sinalizam razões de ordem interna: a falta de apoio organizacional, pelas lideranças de topo e intermédias, na tão desejada mudança (sendo necessários horários compatíveis para promover a articulação do trabalho entre pares); menos alunos por turma e menos turmas a lecionar por professor.

As crenças, preconceitos, medos e ideologias dominantes na classe dos professores, face à problemática da supervisão, andam associadas, nos seus discursos, à ideia de inspeção e de certificação do seu desempenho profissional. De salientar que os professores ressaltam como um dos maiores obstáculos à mudança a sua resistência na implementação de modalidades de observação da prática letiva pelos pares, a par do excesso de burocracia, a falta de tempo para refletirem sobre as práticas e o conjunto

de hábitos enraizados nos modos de pensar e de fazer que diariamente conferem segurança às ações. Contudo, reconhecem inúmeras valias nos registros de assessorias, parceiras e coadjuvações pedagógicas em sala de aula, privilegiando os registros de colaboração ativa. No entanto, permanecem muito distantes de uma verdadeira supervisão clínica de natureza científica. Pode esta constatação assinalar, por um lado, a pertinência e a utilidade que os professores reconhecem à colaboração e ao trabalho em proximidade, predominantemente, no seio do grupo disciplinar, e, por outro lado, a desvalorização ou mesmo o desconhecimento das práticas de observação em sala de aula pelos seus pares? Consideramos este aspeto como bastante relevante, pois se não perspetivarem utilidade, intencionalidade e sentido, à articulação entre estes dispositivos de supervisão e colaboração, não encontrarão, seguramente, razões suficientes para os adotar.

Estas diferentes dimensões de análise apresentam algumas variáveis que lhes são transversais e que a seguir assinalamos. Os professores sublinham o progressivo desinvestimento das políticas públicas de ensino na educação o que, em seu entender, se repercute na sua desmotivação, falta de disponibilidade e descompromisso na mudança. Como referimos anteriormente, os obstáculos mais difíceis de contornar são as rotinas instaladas e o conjunto de convicções e crenças dos professores, em paralelo com o receio de errar e de ser alvo de uma avaliação, ainda que informal, por parte dos seus pares.

A mudança é difícil, nós estamos habituados a uma rotina e é muito difícil quebrá-la, é o nosso lugar de conforto. (DeltaProf4)

As nossas crenças também influenciam, e muito, a nossa forma de trabalhar e de ensinar. É complicado colocar todas as disciplinas a trabalharem, ao mesmo tempo, de forma transversal. Às vezes, creio que é mesmo impossível. (AlfaProf7)

Apesar de sabermos que as práticas colaborativas favorecem o ensino-aprendizagem, nem sempre os docentes mostram disponibilidade e receptividade para colaborar entre si e desta forma muitas coisas se perdem pela falta de interesse. Horários de trabalho incompatíveis entre colegas, falta de condições técnicas e de motivação pessoal, excesso de trabalho para além daquele que é dedicado às aulas e sua preparação bem como à avaliação dos alunos e até mesmo o descrédito pelas políticas educativas que vão surgindo umas atrás das outras, são constrangimentos e constituem obstáculos à mudança. (AlfaProf9)

A implementação de processos de supervisão entre pares poderá também colocar a descoberto muitas fragilidades, receios e dúvidas que os professores têm aquando da preparação e desenvolvimento da sua atividade profissional, nomeadamente, em se exporem aos olhos dos seus pares e assim possibilitarem a formulação de um conjunto de juízos avaliativos sobre o que fazem e como o fazem.

A mudança implica sair do nosso espaço, e, por vezes, da nossa zona de conforto, assumirmos que nem sempre estamos a trabalhar da melhor forma, que precisamos de aprender com os outros, mesmo que a experiência que temos nos pareça suficiente. Estes nossos preconceitos obstaculizam essa mudança necessária. (AlfaDT2)

A mudança nas práticas de ensino, por via da implementação de processos de supervisão e colaboração entre pares, implica, aos olhos dos professores, a aceitação de desafios e o saber correr riscos, expressos, também, na forma como olhamos, individual e coletivamente, para os problemas e enfrentamos os obstáculos que estão à nossa volta. Esta forma de pensar, agir e decidir, diz muito sobre as pessoas e sobre as organizações onde os professores trabalham. Daí que a dificuldade, maior ou menor, em mudar práticas e, de certo modo, reformar mentalidades, pois para que tal aconteça algumas variáveis têm de estar em presença – as lideranças, os professores e os contextos. Na ausência de lideranças que inspirem, mostrem caminho, sirvam de exemplo, acreditem no valor dos professores, alunos e nos projetos de escola, criando condições para a sua implementação e desenvolvimento, é mais difícil prosseguir. Contudo, é igualmente necessário encontrar pessoas que queiram mudar (diretores,

professores, alunos, auxiliares de ação educativa), que se disponibilizem e se comprometam com um projeto educativo comum. Por último, os contextos devem ser permeáveis à mudança, isto é, serem facilitadores e colaboradores na concretização dos projetos locais. Talvez não seja fácil encontrar todas estas variáveis em presença e, mais difícil ainda, colocá-las em diálogo. Por isso alimentamos no presente e no futuro o desejo de mudança e de transformação deixando em aberto todo um horizonte de desenvolvimento profissional ainda por cumprir.

## REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2010). *Supervisão um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2.<sup>a</sup> ed). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Cabral, I. & Alves, J. (2016). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar - ensaio de síntese. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (Org.). *Uma nova organização pedagógica da escola* (pp. 161-177). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa* (2.<sup>a</sup> edição). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Boavida, A.M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Costa, J. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp.15 – 33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Decreto-Lei n.º 55/2018. *Diário da República*, n.º 129/2018, Série I, de 6 de julho, 2928-2943.
- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Fialho, I. (2016). Supervisão da prática letiva: uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de estudos curriculares*, ano 7 (2), 18-37.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho em equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdade e método*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gadamer, H.G. (2002). *O elogio da teoria*. Lisboa: Edições 70.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Lima, L. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Little, J. W. (1993). Professional community in comprehensive high schools: the two worlds of academic and vocational teachers. In J. W. Little & M.W. McLaughlin (eds.). *Teachers Work. Individuals, colleagues, and contexts* (pp.137-163). New York: Teachers College Press.
- Moscovici, S. (2000). *Social representations. Explorations in social psychology*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 1, jan.-jun., 11-20.
- Ricoeur, P. (2018 a). *A teoria da interpretação. O discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70.
- Ricoeur, P. (2018 b). *O discurso da ação*. Lisboa: Edições 70.

Roldão, M. C. (2014). Para que serve a supervisão? In J. Machado & J. Alves (Org.). *Coordenação, supervisão e liderança - Escolas, projetos e aprendizagens* (pp. 36-47). Porto: Universidade Católica do Porto.

Sanches, M. F. C. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Actas do 1.º Simpósio em Gestão Escolar (pp. 45-66). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sanches, M. F. C. (2006). Liderança educacional para a mudança e inovação: Os desafios da indeterminação em ‘terra incógnita’. In *Itinerários 2005- Investigar em Educação* (pp. 1579-1597). Lisboa: Centro de Investigação em Educação.

Sarmiento, M. J. (2000). *As lógicas de ação nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.

Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação/Conselho Científico para Avaliação de Professores.

**Submetido:** : 16/03/2021

**Aprovado:** : 08/08/2021