



SUPERVISÃO DA PRÁTICA LETIVA. UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

*Isabel José Fialho*¹

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA, UNIVERSIDADE DE ÉVORA

RESUMO

A profissão docente é cada vez mais complexa, na sala de aula deparamo-nos com alunos de diferentes culturas, com diferentes ritmos de aprendizagem, interesses e necessidades que colocam ao professor o desafio de ensinar todos, mesmo os que não querem aprender. A resposta a este desafio não pode ser individual, tem de resultar de ações concertadas e assumidas pelos docentes como coletivo. Neste contexto desafiador, a supervisão da prática letiva constitui, enquanto estratégia formativa centrada no contexto de trabalho, uma resposta possível que, através da observação direta das práticas, da reflexão e da construção colaborativa de conhecimento pedagógico, facilita a resolução de problemas, promove o desenvolvimento profissional e a inovação curricular, aumentando a eficácia docente.

Neste artigo, de revisão de literatura, discutem-se diversos aspetos relacionados com a supervisão pedagógica, no sentido de contribuir para a clarificação de conceitos e de processos, que possam ajudar e orientar a sua implementação nas escolas. Pretende-se evidenciar as potencialidades da supervisão pedagógica colaborativa, realizada entre pares. Começamos pela (re)conceptualização da supervisão pedagógica, abordamos a supervisão enquanto uma exigência, um desafio e uma oportunidade, destacamos a dimensão colaborativa da supervisão, descrevemos as fases do ciclo da supervisão clínica e terminamos com as considerações finais.

Palavras-chave: Supervisão; Colaboração; Desenvolvimento curricular; Desenvolvimento profissional; Prática letiva.

Introdução

As questões da qualidade na educação estão nas agendas de académicos, políticos, investigadores, professores e sociedade em geral. O tema é debatido em congressos, empreendem-se reformas nos sistemas educativos, realizam-se revisões curriculares, investe-se

¹ ifialho@evora.pt

em formação, criam-se programas para a avaliação do desempenho docente. Porém, a inovação curricular e a qualidade do ensino e das aprendizagens continuam a ser um desafio para as escolas.

A investigação desenvolvida, desde os anos 70 do século passado, no âmbito das escolas eficazes, tem procurado resposta para diferentes questões (a escola faz a diferença no sucesso educativo dos alunos? Os professores fazem a diferença no sucesso escolar dos alunos?), trazendo à reflexão algumas ideias-chave que podem contribuir para uma maior compreensão e apropriação dos fatores relacionadas com a eficácia e a melhoria das escolas, no sentido de abrir oportunidades a ações estratégicas, orientadas para o trabalho em sala de aula, que conduzam a uma efetiva renovação curricular e à melhoria dos resultados escolares.

É necessário fazer convergir os recursos da escola para agir sobre os fatores internos que influenciam a qualidade do ensino. É necessário entrar na sala de aula, partir de problemas concretos, apostar numa formação contextualizada, “centrada na escola”, em “processos colaborativos entre pares para apoio à resolução dos problemas do quotidiano escolar” (Oliveira-Formosinho, 2002b, p.12), favorecendo um maior compromisso e envolvimento dos professores.

Acreditamos que “o professor é a chave derradeira para a mudança na educação e para a melhoria da escola. (...) É aquilo que os professores pensam, aquilo em que crêem e aquilo que fazem ao nível da sala de aula que em última análise define o tipo de aprendizagem feita pelos jovens” (Hargreaves, 1994, p.IX).

Sabendo que ninguém se forma apenas pelos seus próprios meios, requerendo sempre alguém ou algum dispositivo que funcione como mediador/formador (Ferry, 1987) e que existem descontinuidades entre o pensado e a ação, o professor precisa que lhe seja dada oportunidade de se “ver ao espelho”, de se ver em situação, pela ação mediadora de outro docente em quem deposita confiança. Nesse sentido, a supervisão da prática letiva pode ajudar os professores a questionarem as suas práticas em contexto real, conduzindo a aprendizagens significativas, promotoras de novas abordagens curriculares. Tal como sublinham Garmston, Lipton e Kaiser (2002), as funções da supervisão são: melhorar a prática docente, desenvolver o potencial de cada indivíduo para a aprendizagem e promover a capacidade de autorrenovação das organizações.

(Re)Conceptualizações da supervisão pedagógica

O conceito de supervisão, inicialmente associado a “inspeção”, “controlo” e “autoritarismo”, a partir dos anos 90 do século passado ganha novos significados. Glickman (1995, citado em Oliveira-Formosinho, 2002b, p. 23) define a supervisão como: “função da

escola que promove o ensino através da assistência directa a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-acção”.

A supervisão pedagógica, enquanto processo sustentado na observação de aulas, é usada em diversas fases do percurso profissional docente, configurando diferentes objetivos e modalidades com níveis de formalização distintos. Na iniciação da prática profissional (estágio pedagógico), com o propósito de ajudar o estagiário a “aprender” a ser professor; no período probatório ou período de indução profissional, para a integração do professor na comunidade educativa; em contextos de formação para aplicação/experimentação de novas estratégias em sala de aula; no âmbito da avaliação de desempenho docente, com fins meramente classificatórios; na tentativa de resolução de problemas, geralmente de natureza disciplinar, que surgem na sala de aula; em contextos mais ou menos formais de supervisão a pares ou de comunidades de prática, com o propósito de melhorar as práticas docentes e promover o desenvolvimento profissional.

Glickman e Kanawati (citados em Oliveira-Formosinho, 2002a, pp.13-14), consideram quatro tendências na supervisão:

- a deslocação do foco do indivíduo para o foco no grupo,
- a deslocação da preocupação com a avaliação e a inspeção para a função de facilitação do desenvolvimento profissional,
- a deslocação do foco numa conceptualização micro para uma conceptualização macro do contexto de supervisão,
- a ênfase na criação de comunidades de aprendizes ao longo de todo o ciclo de vida onde uma supervisão reconceptualizada pode ter um papel central.

Glatthorn (1997) apresenta três opções de supervisão associadas a formas diferenciadas de desenvolvimento profissional: o desenvolvimento intensivo, o cooperativo e o autodirigido. No desenvolvimento intensivo, o supervisor observa, analisa e acompanha o trabalho do professor, no sentido deste se desenvolver, existindo uma grande focalização nos métodos de ensino. O desenvolvimento cooperativo baseia-se no trabalho conjunto realizado por pequenos grupos de professores, com objetivos diversos: a entajuda ao desenvolvimento profissional, contribuindo para o reforço do profissionalismo docente; a diminuição do isolamento docente; o incentivo da interação entre os docentes e da promoção do debate sobre assuntos profissionais; a abertura das salas de aula a novas ideias resultantes da partilha e colaboração entre docentes. No desenvolvimento autodirigido, é o professor que supervisiona o seu próprio desenvolvimento profissional, numa perspectiva de investigação-acção.

Alarcão e Roldão (2008) identificam três estilos de supervisão que, no essencial, se assemelham às três opções de supervisão de Glatthorn (1997): a supervisão vertical, mais formal; a horizontal também designada de colaborativa ou interpares, informal e a

autossupervisão, de natureza interpessoal. Estes estilos, que podem coexistir numa mesma escola, diferem ao nível dos intervenientes, das estratégias e das ferramentas utilizadas.

A supervisão interpares ou supervisão horizontal, aos poucos, tem vindo a ser posta em prática em algumas escolas/agrupamentos. Contudo, só poderá assumir-se como prática de emancipação pessoal e de transformação social se transcender as lógicas e interesses individuais e tomar como objeto principal a mudança coletiva, promovendo o questionamento e a intervenção sobre os aspetos históricos, intelectuais e morais do papel do professor na arena social e educativa alargada (Smyth, 1995). Esta (re)conceptualização da supervisão não será fácil, pois “cada um de nós está temporalmente marcado e o nosso desenvolvimento é influenciado pelas vivências pessoais, interativas, que ocorrem ao longo da nossa existência e têm lugar em contextos sociais, políticos, histórico-culturais determinados” (Alarcão & Canha, 2013, p.70).

A participação em processos de supervisão interpares, que deve ocorrer de forma livre, informal e voluntária, requer o cumprimento de princípios éticos em todo o processo, transparência absoluta, confidencialidade e confiança mútua, pautando-se por um espírito de entreajuda, sinceridade e abertura de espírito. A supervisão não pode ser encarada com formalidade ou como ameaça ao “eu profissional” do professor, mas sim como uma oportunidade para aumentar os seus conhecimentos e “descobrir” formas alternativas de atuação.

Supervisão: uma exigência, um desafio e uma oportunidade

Nos últimos anos, tem-se assistido a uma crescente valorização da supervisão da prática letiva e do trabalho colaborativo, no contexto escolar. Diversos documentos orientadores das políticas educativas referem estas dimensões, designadamente o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 139 -A/90, de 28 de abril, republicado no Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro), o Decreto-Lei n.º 240/2001, o referencial da avaliação externa das escolas e o Despacho Normativo 4-A/2016, onde se encontram argumentos que justificam a exigência da supervisão da prática letiva nas escolas.

O Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (abreviadamente designado por Estatuto da Carreira Docente), no seu artigo 10.º “Deveres gerais”, abre, em relação aos deveres para com a escola e os outros docentes, caminho para “Colaborar”, “Promover”, “Partilhar” e “Refletir”. No artigo 10.º B pode ler-se:

Constituem deveres específicos dos docentes para com a escola e outros docentes: a) Colaborar na organização da escola, cooperando com os órgãos de direção executiva e as estruturas de gestão pedagógica e com o restante pessoal docente e não docente tendo em vista o seu bom funcionamento; (...) d) Promover o bom relacionamento e a cooperação entre todos os docentes, dando especial atenção aos que se encontram

em início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional; e) Partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didáticos e os métodos pedagógicos, no sentido de difundir as boas práticas e de aconselhar aqueles que se encontrem no início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional; f) Refletir, nas várias estruturas pedagógicas, sobre o trabalho realizado individual e coletivamente, tendo em vista melhorar as práticas e contribuir para o sucesso educativo dos alunos; (...).

O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que estabelece o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundários, refere que o professor tem como função específica ensinar e promover as aprendizagens curriculares e que fundamenta a sua prática num saber específico da profissão apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa (Dimensão profissional social e ética, n.º 2, alínea a). A atitude investigativa e a reflexão partilhada remetem para práticas colaborativas e de supervisão que promovem a reflexão sobre os processos e os produtos da ação, envolvendo o questionamento sobre o quê e como foi antecipadamente pensado, sobre o quê e como foi executado e sobre os resultados alcançados que, em última instância, são as aprendizagens dos alunos.

O trabalho cooperativo entre docentes e o acompanhamento e supervisão da prática letiva são referentes que constam do quadro de referência do programa de avaliação externa das escolas, no domínio “Prestação do serviço educativo”, campos da análise “Planeamento e articulação” e “Práticas de ensino”, respetivamente. Constatou-se, pela análise dos relatórios da avaliação externa das escolas, que não constituem práticas sistemáticas em muitas das escolas/agrupamentos, sendo assinalados como uma área de melhoria, como se pode ler no relatório da Inspeção-Geral de Educação: “o fator acompanhamento da prática letiva em sala de aula reúne quase exclusivamente asserções relativas a pontos fracos, registando-se a ausência de mecanismos de acompanhamento da prática letiva em sala de aula e práticas de supervisão pedagógica limitada” (IGE, 2011, p.30). Por conseguinte, a supervisão, mas também o trabalho colaborativo, têm sido considerados fatores prioritários, encontrando-se em planos de melhoria e/ou em planos de ação estratégica de diversas escolas e agrupamentos do nosso país.

O Despacho Normativo 4-A/2016, de 16 de junho que estabelece as regras a que deve obedecer a organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, prevê, na alínea c) do artigo 2.º, a implementação de momentos específicos de partilha, reflexão dos docentes sobre as práticas pedagógicas e de interligação entre os diferentes níveis de educação e ensino.

A supervisão da prática letiva revela-se uma estratégia privilegiada para dar cumprimento a estas “exigências”, pois acentua a colaboração entre pares da mesma disciplina ou de disciplinas diferentes, promove a problematização, o questionamento e a reflexão sobre a

prática docente, tornando o professor mais consciente das situações de ensino, assim como mais consciente de si próprio em ação (Estrela, 2008). “O professor apenas conhece subjectivamente a realidade da classe através das suas representações. Ele não dispõe de instrumentos ou de métodos que lhe permitam identificar os fenómenos de ordem pedagógica” (Rodrigues, 2001, p.60).

A supervisão pedagógica persiste como uma exigência e um imperativo da ação profissional consciente e ponderada. A este imperativo adita-se o desafio de romper preconceitos e fazer emergir uma cultura docente que se pretende menos individualizada e evidencia-se a oportunidade de desenvolvimento profissional, mediante a partilha de experiências/práticas, que possam ser analisadas e refletidas, de forma a gerar sinergias. Quando “o professor deixa para trás o individualismo que o tem caracterizado e assume-se como parte activa do todo colectivo...aprende na partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho” (Alarcão, 2001, pp.17-18).

A supervisão pedagógica terá de assumir um papel transformador nos sujeitos e nas suas práticas pedagógicas. Muitos professores

ainda trabalham isoladamente, separados dos seus colegas, durante grande parte do tempo. As oportunidades para a melhoria das práticas, através da observação e da crítica, continuam limitadas e, apesar dos melhores esforços de muitos diretores de escolas para promover culturas colegiais, estas situam-se quase sempre a nível da planificação ou servem para falar sobre o ensino e não para examinar as próprias práticas (Day, 2003, p.159).

Para que a supervisão seja plenamente assumida nas escolas, é necessário ultrapassar algumas barreiras, umas de natureza mais pessoal e outras de natureza organizacional. Uma das barreiras é a conotação, de algum modo negativa, da supervisão da prática letiva – faz-se “só” quando se tem pouca experiência ou nenhuma, por isso há que “aprender a ser professor” (na formação inicial) ou então quando surgem problemas ligados às práticas de sala de aula e há que proceder a “averiguações”, recorrendo à observação de aulas (Stones,1984).

Para além de ser necessário ultrapassar preconceitos, resistências e crenças pessoais sobre a supervisão, há outras barreiras, designadamente o não reconhecimento das potencialidades da supervisão da prática letiva na melhoria do desempenho docente, a argumentação da falta de tempo e da incompatibilidade de horários para fazer a observação de aulas e do trabalho excessivo nas escolas.

O sucesso da supervisão irá sempre depender da atitude dos envolvidos perante a supervisão. Enquanto esta for conotada com a avaliação de desempenho (na sua vertente sumativa), 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.

A supervisão da prática letiva também é uma forma de ultrapassar as dificuldades com que as escolas se deparam em encontrar respostas para as necessidades formativas do corpo docente. A escola, que recorre aos seus professores para promover o desenvolvimento dos seus recursos humanos, pode aumentar os tipos e a frequência do desenvolvimento profissional (Gordon, 2005).

Sabendo que “a aprendizagem do professor é uma aprendizagem ao longo da vida e ocorre de forma continuada” (Day, 2001, p.175), deverá acontecer no quotidiano da prática docente. Tal significa reequacionar a formação dos docentes, pois os novos paradigmas de ensino e de aprendizagem exigem uma preparação pedagógica pouco compaginável com estratégias de formação em que aquilo que os profissionais de educação aprendem quando frequentam workshops, conferências e cursos tem muito pouca relação com a sala de aula e com a melhoria da qualidade do ensino (Fullan, 2011).

O que realmente importa é a “aprendizagem em contexto de trabalho” e a criação de oportunidades “para que os professores se possam envolver em aprendizagem contínua e substancial sobre a sua própria prática ... observando e sendo observado pelos seus colegas nas suas próprias salas de aula e nas salas de aula de outros professores” (Fullan, 2011, p. 127). A partir destas observações, é possível elaborar um manual de boas práticas, o que se reveste de capital importância no reconhecimento da qualidade do trabalho docente e na disseminação de práticas inovadoras e potenciadoras de mais e melhores aprendizagens.

Supervisão, um processo colaborativo de renovação curricular

As formas de perspetivar a supervisão estão a mudar (Harris, 2002), a função da supervisão alterou-se, “evoluiu no sentido de uma orientação colaborativa e sistémica, onde aprender acerca do ensino seja responsabilidade de todos” (Garmston, Lipton & Kaiser 2002, p.19). Com efeito, as tendências atuais da supervisão realçam a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa e horizontal, visando a criação de ambientes promotores do desenvolvimento da autonomia profissional, a partir de situações ou problemas reais observados na prática, num processo de questionamento e reflexão.

Assumir a supervisão como um processo colaborativo significa reconhecer as potencialidades da colaboração no desenvolvimento profissional. Day (2001, 2004), Fullan e Hargreaves (2001), Boavida e Ponte (2002) e Hernández (2007) são alguns dos autores que têm estudado a dimensão colaborativa no desenvolvimento profissional, alertando para a necessidade de passar de uma cultura do “eu” para uma cultura do “nós”.

Se a cultura docente, fortemente marcada pelo isolamento e o individualismo, não for complementada com oportunidades de desenvolvimento profissional, em que o conhecimento, a sabedoria e o saber-fazer profissional possam ser partilhados e

através dos quais possam ser testadas as visões perfilhadas sobre o que é considerado um bom ensino, em função das realidades individuais, então há pouco a esperar do desenvolvimento profissional contínuo (Day, 2001, p.128).

Os argumentos que reforçam a importância e as potencialidades do trabalho colaborativo nas escolas são diversos: estimula a diversidade e interdependência entre os professores, que aprendem uns com os outros, identificam preocupações comuns e trabalham coletivamente na resolução dos seus problemas (Fullan & Hargreaves, 2001); ajuda a lidar com problemas que se afiguram demasiado complexos para serem enfrentados individualmente (Boavida & Ponte, 2002); aumenta os níveis de confiança e certeza dos professores relativamente ao trabalho desenvolvido ou a desenvolver (Fullan & Hargreaves, 2001; Hernández, 2007); reduz o sentimento de impotência e aumenta a eficácia, em virtude dos professores envolvidos se focalizarem no desenvolvimento dos mesmos objetivos, atitudes e ideias (Hernández, 2007); cria ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos que se refletem nos relacionamentos entre professores e na planificação curricular, como consequência da diversidade de opiniões e experiências (Fullan & Hargreaves, 2001); promove o sucesso educativo dos alunos, dado que melhora a qualidade do ensino, ao permitir distinguir o essencial do acessório, evitando incoerências e/ou repetições desnecessárias (Fullan & Hargreaves, 2001; Hernández, 2007).

Alarcão e Roldão (2008; p.30) também abordam a importância da supervisão entre pares e destacam como principais objetivos:

- Motivar para uma maior exigência e auto-exigência;
- Consciencializar para a complexidade da acção docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir;
- Contribuir para a relação teórico-prática como um processo de produção de saber;
- Desenvolver auto conhecimento e autonomia;
- Proporcionar maior segurança na acção de ensinar;
- Criar um espírito de cooperação e colaboração entre professores;
- Desencadear a reflexão e discussão;
- Melhorar as práticas pela troca entre pares;
- Conferir maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens;
- Melhorar o ensino tendo por base a análise e a avaliação colaborativa.

Como sublinha Rosenholtz (citada por Fullan & Hargreaves, 2001), a colaboração e a colegialidade pressupõem que o “melhoramento do ensino é um empreendimento mais colectivo do que individual e que a análise, avaliação e experimentação em concertação com os colegas são condições de aperfeiçoamento dos professores” (p.83). No mesmo sentido, Nóvoa (1997) destaca que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de

formação mutual, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (p. 26).

Também Sullivan e Glanz (2009) e Marzano, Frontier e Livingston (2011) têm relevado a dimensão colaborativa da supervisão, considerando que o objetivo da supervisão é incentivar os professores a desenvolver o seu pensamento reflexivo e a discutir colegialmente assuntos relacionados com o ensino e a aprendizagem. O insucesso, a incerteza, as dificuldades das práticas docentes são partilhadas e discutidas num contexto de interajuda e de apoio mútuo.

Juntando diversas pessoas que interagem, dialogam e refletem em conjunto, criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem (Boavida & Ponte, 2002, pp.2-3).

Como destaca Day (2001), a disposição e a capacidade dos professores para aprenderem uns com os outros no local de trabalho são factores-chave no seu desenvolvimento profissional, já que “os professores, como adultos, não aprendem tanto com a frequência de cursos ou a leitura de livros e revistas, mas sobretudo com a observação, análise e reflexão do seu próprio ensino ou do ensino praticado pelos seus colegas” (Alarcão, 2003, p.121). Só há colaboração docente quando os professores “falam sobre a prática, se observam uns aos outros na prática, trabalham juntos no planeamento, na avaliação e na investigação sobre o ensino e a aprendizagem e ensinam uns aos outros as coisas que sabem sobre o ensino, a aprendizagem e a liderança” (Day, 2004, pp.193-194). Neste sentido, as escolas devem fomentar a formação contínua de professores, partindo da reflexão e análise das suas próprias práticas, numa atmosfera de aprendizagem colaborativa.

Tendo por base diferentes propostas de desenvolvimento profissional associado à supervisão colaborativa, damos destaque ao treino por pares (peer coaching), que pode constituir uma forma de organizar o processo supervisivo na escola. “A revisão da literatura sugere que o desenvolvimento profissional cooperativo frequentemente toma a forma de treino por pares” (Glatthorn, 1997, P. 58) que pode ter outras designações: assistência por pares, treino colegial, treino cognitivo, supervisão colegial (Sullivan & Glanz, 2009).

Nesta modalidade de supervisão, professores auxiliam professores através da supervisão clínica, sob coordenação de um supervisor. Os professores aprendem reciprocamente através da observação mútua das suas aulas, do questionamento da prática, da reflexão e do feedback (Zepeda, 2008; Thurlings, Vermeulen, Bastiaens, & Stijnen, 2012).

O treino pode ser realizado por professores da mesma área científica – grupo homogéneo (e.g. entre docentes do mesmo grupo de recrutamento) – ou por professores de diferentes áreas científicas – grupo heterogéneo (e.g. entre docentes do conselho de turma). Na verdade, a supervisão entre pares tem um potencial enorme e, quando realizada entre

professores de diferentes áreas científicas, pode reforçar a articulação e gestão horizontal do currículo. De igual modo, quando concretizada entre professores da mesma área disciplinar que lecionam em diferentes níveis de ensino, será uma mais-valia para o trabalho de gestão e articulação vertical do currículo.

O professor responsável pela supervisão cria os grupos de trabalho, de acordo com uma lista confidencial fornecida pelos professores, que indicam com quem querem trabalhar. O treino por pares assenta em alguns pressupostos: cada professor deve encontrar um colega em quem confia e com quem trabalha bem; todos os envolvidos devem conhecer o ciclo de supervisão clínica; as três fases do ciclo têm de ser cumpridas; o coordenador deve organizar seminários trimestrais para partilha de experiências, favorecendo a colegialidade e o diálogo profissional; a renovação das práticas e a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Esta modalidade de supervisão revela-se muito útil para fazer a ponte entre os conteúdos e as competências adquiridas em cursos de formação (tradicionais, fora do contexto escolar) e a sua aplicação na prática letiva (Zepeda, 2008).

O ciclo da supervisão

No modelo de supervisão clínica, preconizado por Goldhammer (1969) e Cogan (1973), a sala de aula é vista como uma clínica, onde todos os fenómenos ocorridos e observados são registados e posteriormente analisados e discutidos com a intenção de melhorar a prática de ensino. Alarcão e Tavares (2003) referem-se à supervisão clínica como “a colaboração entre o professor e o supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensinar” (pp.25-26).

A implementação do ciclo de supervisão deve cumprir alguns pressupostos básicos que devem ser negociados e salvaguardados: o respeito pelos interesses e necessidades de cada professor, a confiança, o anonimato. Deve ser um processo voluntário e confidencial, no qual profissionais competentes planeiam, observam e discutem as suas práticas, partilhando ideias, experiências e, eventualmente, especializações (Trindade, 2007).

Importa esclarecer que as motivações para empreender a supervisão da prática letiva podem ser diversas e que o professor observador e o professor observado podem funcionar, de forma alternada, como recursos de aprendizagem. Quando a motivação é a necessidade de observação de práticas diferentes e inovadoras (e.g. estratégias usadas na resolução de conflitos, na diferenciação pedagógica, na organização do trabalho ou na abordagem de conteúdos curriculares), o professor observado funciona como um recurso de aprendizagem para o professor observador. Mas note-se que qualquer aula, mesmo que seja uma excelente aula, pode ser sempre melhorada (Danielson, 2012).

Se a motivação para a supervisão for a necessidade de colaboração na resolução de problemas ou inquietações (e.g. dificuldades na gestão do tempo, na interação com os alunos, na abordagem de determinados conteúdos, na gestão da participação dos alunos), o professor observador será o recurso de aprendizagem.

Percebe-se que a observação interpares dispensa a presença formal de um “supervisor”, sendo acessível a profissionais experientes e motivados para progredirem profissionalmente, esta técnica permite que cada um dos elementos do par forneça ao outro a oportunidade de refletir sobre as suas práticas, apoiado no feedback de qualidade fornecido por um colega em quem deposita confiança e cada elemento faz, à sua vez, o papel de supervisor (Trindade, 2007).

A supervisão clínica operacionaliza-se num ciclo que, geralmente, segue três fases: a pré-observação, a observação e a pós-observação.

Pré-observação

O encontro pré-observação tem lugar antes da observação da aula e visa responder a diversas questões: para quê?, o quê?, como? e quando observar? Neste encontro é fundamental esclarecer o significado da supervisão colaborativa interpares, os seus propósitos, de forma a esbater os equívocos que a prática de supervisão e o próprio conceito ainda acarretam, pois enquanto persistirem dúvidas e preconceitos acerca da supervisão dificilmente o processo terá êxito. Este encontro deverá ser marcado pela informalidade e abertura, só assim poderão ser identificados aspetos da prática letiva que possam constituir objetos de observação relevantes para o par.

A observação poderá ser mais geral ou mais focalizada, orientada numa direção determinada, em função das circunstâncias, dos interesses e das necessidades identificadas. Desta forma, pode recair em um ou vários aspetos: atitudes do aluno, atitudes do professor, interações na sala de aula, gestão do espaço e/ou do tempo, rigor e/ou clareza na abordagem dos conteúdos, formas de expressão e comunicação, utilização de recursos, etc.

Depois do par decidir o foco ou objeto da observação, importa decidir como será feita, nomeadamente a atitude do observador e o processo de observação, ou seja, as estratégias e as técnicas ou instrumentos a utilizar no registo da aula. “Do mesmo modo que as estratégias de ensino/aprendizagem só fazem sentido em função dos objectivos de ensino/aprendizagem, também as estratégias de observação dependem do objectivo que se pretende atingir, do objecto que se quer observar e da natureza da observação” (Alarcão, 2003, p.86).

Quanto à atitude do observador, esta poderá ser participante (o observador participa de algum modo na aula, por exemplo, a prestar apoio a alunos) ou não participante; também pode ser intencional (o foco da observação foi delimitado) ou espontânea (sem definição prévia do foco da observação).

No que se refere ao processo de observação, esta pode ser armada ou instrumental (a observação é registada, de forma rápida e imediata, em um qualquer suporte, de acordo com uma grelha de observação) ou desarmada (os registos são feitos de forma naturalista, descritiva, sem recurso a qualquer tipo de grelha).

Enquanto que a observação naturalista se presta à obtenção de informação mais qualitativa, a observação armada serve para obtenção de dados de natureza mais quantitativa – as grelhas orientam a observação, facilitam os registos e podem ser bastante diversificadas: fichas de observação (anotação da frequência de comportamentos, características, atitudes, etc.), listas de verificação (anotação da presença ou ausência de comportamentos, características, atitudes, etc.), escalas (registo da intensidade, frequência ou qualidade de comportamentos, características, atitudes, etc.), diagramas que descrevem visualmente o que se observa na sala de aula – como, por exemplo, o diagrama das interações verbais, durante um dado período de tempo ou o diagrama de utilização do espaço da sala pelo professor (Estrela, 2008). Ambos os processos de observação servem propósitos diferentes, mas que podem ser igualmente úteis, dependendo do fim em vista.

Há ainda a possibilidade de conciliar as duas modalidades (observação mista) e, neste caso, os dados quantitativos podem ser complementados com dados qualitativos que ajudam a contextualizar as ocorrências registadas. Os instrumentos de registo de natureza quantitativa geralmente permitem realizar uma análise numérica dos dados recolhidos na observação (e.g. a frequência de certos comportamentos, tais como as interações verbais, os comportamentos dos alunos em diferentes situações, o tipo de questões colocadas pelo professor). Já os registos de natureza qualitativa privilegiam a descrição em detrimento da quantificação, sendo, geralmente, descritivos e podem consistir em “tirar notas”, registar incidentes (comportamentais, atitudes, situações significantes, etc.) ou fazer narrativas, descrevendo o quê, o como, o quando das diferentes ocorrências no decurso da aula.

A duração e o momento de observação devem ser definidos em função dos objetivos e do campo de observação. Este pode ser focalizado ou global, pode incidir em aspetos bem delimitados da aula (situações e comportamentos, atividades e tarefas, tempos e espaços de ação, formas de comunicação, interações verbais e não verbais) ou ser mais abrangente, fornecendo uma perspetiva mais detalhada ou mais geral da aula.

Este encontro serve ainda para agendar a observação, o dia, a hora e a duração da mesma. Importa referir que, tratando-se de um processo que se quer informal e voluntário, a duração da observação (15min, 30min, 60min ou mais) e até o momento (início, meio ou fim da aula) devem ser decididos em função do foco, dos objetivos da observação e da disponibilidade e compatibilidade dos horários do par (assumimos que se trata de um processo voluntário e, nesse sentido, as observações serão feitas em função dessa disponibilidade).

Outros aspetos a ter em conta neste encontro são: a recolha de informações sobre a turma (quando o observador não conhece a turma) e sobre o plano de aula, o posicionamento do observador na sala, a informação a ser disponibilizada aos alunos sobre a presença do professor observador.

Observação

Por observação entende-se um conjunto de atividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa na sala de aula. A observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação, um forte catalisador de mudança (Reis, 2011).

A observação da prática letiva é a via certa para aceder à práxis docente, para garantir uma formação contextualizada e promover a renovação das práticas docentes, contribuindo para a inovação curricular.

A observação mútua de aulas, importante momento de supervisão colegial, permite que os professores reflitam colaborativamente sobre a sua prática educativa, conheçam melhor e acompanhem as mudanças individuais de cada um. Contudo, importa não esquecer que se trata de um processo complexo, com uma forte carga subjetiva, pois cada sujeito traz para a observação o seu conhecimento prévio, as suas crenças, valores e experiências que implicam necessariamente uma interpretação da realidade que observa. Como refere Trindade (2007), “observar é bem mais do que o acto de «ver» ou de «olhar» (...). É um «ver» focalizado, intencional e armado pela teoria” (p.30). Assim, a observação, no contexto da supervisão, requer do observador um distanciamento que permita separar inferências e juízos de valor de factos e evidências, porque são estas últimas que irão servir de base para a reflexão, na etapa seguinte.

Pós-observação

Após a observação, o par reúne, preferencialmente no prazo máximo de três dias. Para que a observação de aulas promova verdadeiramente a aprendizagem docente, a análise dos registos das aulas deve ser realizada conjuntamente pelo observador e pelo observado. O observador pode iniciar o diálogo questionando o professor sobre o modo como se sentiu, sobre se notou alterações no comportamento da turma, se há algum aspeto da aula que queira destacar...; depois deve passar para a análise dos dados, já que “os registos realizados durante a aula constituem uma importante fonte de feedback” (Braga, 2011), procurando salientar primeiro os aspetos mais positivos e só depois os menos positivos (se for esse o caso). O observador deve incitar a reflexão e não os juízos de valor, no sentido de levar o professor observado a refletir sobre a sua prática.

No encontro pós-observação, o par deverá proceder à análise dos dados/registos da aula observada, sem emissão de juízos de valor, identificar/interpretar os dados e definir rumos/planos de ação. Muitos professores acreditam que os seus pares podem fornecer-lhes ideias e sugestões para aplicarem em sala de aula (Gordon, 2005).

Esta é a fase em que o observador fornece feedback e promove a reflexão conjunta a partir dos dados recolhidos. O seu papel não é fazer nem comunicar juízos de valor, pode ajudar o professor observado a fazer esses juízos, mas não pode fazê-los por ele. Assim, deve apresentar os dados que o professor pode usar para proceder a juízos de valor sobre o seu desempenho pessoal e o respetivo impacto nos seus alunos (Nolan & Hoover, 2005). O observador deve fazer um esforço para descrever os factos observados de modo objetivo e deverá inculcar no professor observado o mesmo espírito (Vieira, 1993). Este é o primeiro passo para uma reflexão crítica, que tem que ser orientada para a interpretação da atuação.

O feedback fornecido pelo professor observador deve estar centrado na prática observada e não no professor, deve ser focalizado (Marzano, Frontier e Livingston, 2011) e centrado nos aspetos positivos e não nos negativos – se o observador ajudar o professor a descobrir e a desenvolver os aspetos positivos da sua prática, este pode superar as suas dificuldades. A eficácia do feedback depende da forma como é fornecido. Ele não deve ser vir para criticar, “emitir um feedback deve ser um modo de estabelecer um verdadeiro diálogo, não uma oportunidade para julgar ou acertar contas com alguém” (Morim, 2009, p.234).

A dimensão reflexiva é essencial, pois será difícil imaginar um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não se questione sobre as funções do processo de ensino aprendizagem (Alarcão, 2001). Quando a reflexão é de natureza colaborativa e colegial e incide sobre a resolução de problemas e a análise de situações educativas diversificadas, apresenta-se como uma estratégia de grande potencial de desenvolvimento formativo (Alarcão & Tavares, 2003).

Por conseguinte, a reflexão constitui-se como um processo contínuo de aperfeiçoamento pessoal e profissional que assume diversas formas: reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Schön, 1995) sustentada em situações concretas.

“A essência da reflexão é trazer os aspetos inconscientes do ensino para uma tomada de consciência” (Flores & Simão, 2009, p. 57) e é algo que tem de ser aprendido, melhorando deste modo a qualidade de aprendizagem a partir da experiência (Flores & Simão, 2009). A reflexão, em oposição à rotina, desenvolve nos professores a capacidade analítica, assente no questionamento constante e interpretativo, que sustenta a ideia de “comunidade aprendente”.

O supervisor deve levar o professor a refletir sobre o seu “eu” e sobre a sua interação com os alunos, deve suscitar no professor um espírito de investigação na e sobre a ação, capaz de gerar o seu desenvolvimento profissional. Smith (citado em Alarcão & Tavares, 2003) advoga

a necessidade de o supervisor desenvolver no professor a capacidade deste se interrogar sobre o quê, o como e o porquê do que acontece na sua sala de aula. Este autoquestionamento sobre a realidade é um passo decisivo para que o professor possa construir hipóteses explicativas e, em última análise, possa atuar sobre o real de uma forma fundamentada (Estrela, 1984). No entender de Smith (idem), a reflexão dos professores sobre o seu processo de ensino e aprendizagem deve ter as seguintes características: basear-se nas atividades ocorridas na sala de aula; orientar-se para a prática do dia-a-dia; ser iniciado e controlado pelo próprio professor; não ser de natureza coerciva; estar isento de avaliação; basear-se em dados (quantitativos ou descritivos).

Considerações finais

A supervisão pode desempenhar um papel fundamental na melhoria do ensino e da aprendizagem. O envolvimento em processo de supervisão colaborativa afigura-se como uma oportunidade de formação partilhada e de desenvolvimento profissional em contexto laboral, sendo a observação, o questionamento e a reflexão entre pares propulsores de aprendizagens muito significativas e de desenvolvimento curricular.

Porém, para que a supervisão da prática letiva cumpra estes desígnios requer

“espaços” de tolerância aos erros e de abertura a novas experiências, onde uma cultura de confiança e de compromisso possibilite a aprendizagem partilhada entre pares. Os professores precisam de estar num ambiente seguro para aprender sobre os seus sucessos ou com os dos outros colegas. Portanto, espaços de discussão, experimentação e reflexão colaborativa onde os professores partilhem as suas concepções, crenças e modelos sobre o modo como ensinam e como os alunos aprendem. (Lopes & Silva, 2001, p.XIII).

Para que a supervisão colegial e colaborativa, defendida por diversos autores (Zepeda & Mayers, 2004; Nolan & Hoover, 2005), seja plenamente assumida nas organizações escolares e passe a fazer parte do seu quotidiano, é necessário que estas reorganizem as suas estruturas intermédias, no sentido de criarem condições propícias ao desenvolvimento e à aprendizagem docente (Alarcão & Roldão, 2008) e que se criem oportunidades para os professores interagirem, partilharem e reflitam colaborativamente sobre outros modos de agir profissional. A supervisão implica um verdadeiro trabalho colaborativo entre os docentes, “uma relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometido” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 71).

As escolas que se assumirem como organizações reflexivas e aprendentes terão melhores condições para promoverem a qualidade dos processos de trabalho, para a resolução dos seus problemas e para a prestação de um serviço educativo de maior qualidade. Como sublinha Oliveira-Formosinho (2002b, p.13) “uma supervisão contextualizada, porque centrada

nos problemas identificados nos contextos de trabalho e desenvolvida nos contextos organizacionais que poderão resolver esses mesmos problemas, poderá promover um desenvolvimento profissional ancorado e sustentado num desenvolvimento organizacional”.

O desenvolvimento de uma organização escolar, preocupada com a qualidade do ensino e das aprendizagens, não pode ignorar a sala de aula. Uma unidade de gestão escolar curricularmente inteligente não pode demitir-se do exercício da supervisão com observação direta da prática letiva, que tem de ser um processo consequente e sistemático, completamente assumido pela direção e pelas lideranças intermédias, ainda que a sua operacionalização ocorra de forma voluntária e informal, entre pares. Como destaca Trindade (2007), “a supervisão é um factor importante de inovação e, conseqüentemente, de mudança [...] que inove no contexto escolar, produzindo pequenas mudanças que, sendo praticamente invisíveis num curto período de tempo, por exemplo, um ano lectivo – acabam por ser visíveis em períodos mais alongados” (p. 33-34). Importa sublinhar que só a prática continuada e sistemática da supervisão poderá conduzir a uma cultura de escola aprendente, aberta, reflexiva e potenciadora de desenvolvimento profissional e curricular, caso contrário teremos uma supervisão de fachada ou de conformidade totalmente destituída de significado.

Referências

- Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *A escola reflexiva e a nova racionalidade* (pp. 15-30). Porto Alegre: Artemed Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores* (pp.217-236). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Braga, F. (2011). Processos e protocolos de observação da prática docente numa lógica de supervisão colaborativa – contributos para a profissionalidade docente. In E. Machado, M. Alves & F. R. Gonçalves (Orgs.), *Observar e avaliar as práticas docentes* (pp.65-79). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Cogan, M. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton – Mifflin.
- Danielson, C. (2012). Observing classroom practice. *Educational Leadership*, 70 (3), 32-37.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2003). O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudança e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares* 1(2), 151-188.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.

- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes, uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferry, G. (1987). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.
- Flores, M., & Simão, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fullan, M. (2011). *Learning is the work* (unpublished paper).
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Garmston, R. J., Lipton, L. E. & Kaiser, K. (2002). In J. Oliveira-Formosinho (Org.). (2002b) *A supervisão na formação de professores II. Da Organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Glatthorn, A. (1997). *Differentiated supervision*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H. & Krajewski, R. J. (1980). *Clinical supervision. Special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gordon, S. (2005). Standards for supervision of professional development. In S. Gordon (Ed.), *Standards for instructional supervision enhancing teaching and learning* (pp. 155-169). Larchmont: Eye on Education.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Harris, B. M. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). (2002b). *A supervisão na formação de professores II. Da Organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Hernández, L. A. (2007). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona, Editorial Graó.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2001). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.

- Morim, E. M. (2009). *Psicologia e gestão*. São Paulo: Atlas S. A.
- Marzano, R. J., Frontier, T. & Livingston, D. (2011). *Effective supervision: supporting the art and the science of teaching*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Nolan, J., & Hoover, L. A. (2005). *Teacher supervision and evaluation: theory into practice*. Danvers, MA: John Wiley & Sons, Inc.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). Introdução. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I - da sala à escola* (pp. 9-18). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). Introdução. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores II. Da Organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, A. (2001). A investigação do núcleo magmático do processo educativo: a observação de situações educativas, In A. Estrela, & J. Ferreira (Orgs.), *Investigação em Educação: métodos e técnicas* (p.59-70). Lisboa: Educa.
- Schön, D. A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (2ª ed.). Lisboa: Dom Quixote/IIIE.
- Smyth, J. (1995). (Ed.). *Critical discourses on teacher development*. London: Cassell.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2009). *Supervision that improves teaching and learning* (3ª ed.). Londres: Corwin.
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T. & Stijnen, S. (2012). Investigating feedback on practice among teachers: coherence of observed and perceived feedback. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 20 (4),473-490.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- 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 Pedagogo.

Zepeda, S. (2008). *Professional development what works*. Nova Iorque: Eye on Education.

Zepeda, S., & Mayers, R. (2004). *Supervision across the content areas*. Londres: Eye on Education.

SUPERVION OF TEACHERS' PRACTICE. A COLLABORATIVE STRATEGY TO SUPPORT CURRICULUM DEVELOPMENT

ABSTRACT

The teaching profession is increasingly complex, with students from different cultures in the classroom, learning at different paces, with diverse interests and needs that challenge the teacher to be able to educate everyone, even those who don't want to learn. The answer to this challenge cannot be individual, it must result from concerted actions assumed by teachers as a collective whole. In this challenging context, the teaching practice supervision – as a formative training strategy centered in the context of work – a possible answer that makes it easier to solve problems, promotes professional development and curricular innovation, increasing teacher effectiveness through direct observation, reflection and collaborative construction of pedagogical knowledge.

This article reviews current literature and discusses several items related to pedagogical supervision, in order to contribute to the clarification of concepts and processes which can help and guide its implementation in schools. It is also intended to highlight the potential of peer supervision. In this paper, we begin by (re)conceptualizing pedagogical supervision, considering supervision as a demand, a challenge and an opportunity, we highlight the collaborative dimension of supervision, we describe the stages of the clinical supervision cycle and conclude with the final considerations.

Key-words: Supervision; Collaboration; Curriculum development; Professional development; Teaching practice.