



Orientada por José Tavares e Isabel Alarcão



ESCOLA REFLEXIVA E SUPERVISÃO

UMA ESCOLA EM DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Isabel Alarcão
(organização)



PORTO EDITORA

DEOLINDA RIBEIRO

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

**A SUPERVISÃO E O DESENVOLVIMENTO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

A reflexão que queremos partilhar neste texto emerge da análise realizada sobre uma acção de formação, que decorreu no ano lectivo de 1999/2000 e foi organizada na modalidade de Círculo de Estudos. A formação teve a duração de 50 horas e foi desenvolvida para e com supervisores da prática pedagógica e ainda com educadores e professores que, não sendo supervisores da formação inicial, procuravam desenvolver saberes para o acompanhamento e apoio aos jovens educadores e professores que iniciavam a actividade docente nos seus contextos de prática. O objectivo da formação era o de proporcionar a reflexão no seio dos profissionais, de modo a fomentar o desenvolvimento de competências metacognitivas que lhes permitissem conhecer, analisar e avaliar a sua prática supervisiva, bem como as questões éticas e valorativas a ela subjacentes.

Partindo do pressuposto de que uma nova racionalidade científica e pedagógica está a emergir, o que implica a construção de um conhecimento sempre (re)novado, quer na dimensão conceptual quer na dimensão da intervenção, os processos de formação dos futuros profissionais merecem uma especial atenção. Por outro lado, ao considerar-se a formação inicial como um tempo importante na socialização dos sujeitos em formação e da construção da sua auto-imagem, na qual ganha relevo a prática pedagógica como eixo central do currículo de formação e da supervisão, destaca-se *o papel do supervisor da prática* enquanto desencadeador de processos de socialização profissional nos quais os futuros professores vão aprender.

Abstemo-nos aqui de fazer referências exaustivas ao conceito de supervisão, por entendermos que já todos o conhecemos e na perspectiva de diferentes autores. Mas queremos salientar que a nossa concepção assenta nas perspectivas de supervisão defendidas por Alarcão e Tavares (1987), Vieira (1993), Sá-Chaves (1994), nas quais está presente a noção de desenvolvimento profissional e a defesa de uma constante reflexão sobre o já experimentado para a reconstrução de novas experimentações, num caminhar para um tipo de acção cada vez mais eficaz e positiva. Gostaríamos de encaminhar esta nossa reflexão para as tarefas do supervisor que, segundo Alarcão e Tavares (1987), é alguém que deve acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões e capacidades, enfim, criar condições de sucesso ao futuro educador ou professor. Para isso, parece-nos ser importante que o supervisor evolua continuamente quer nas suas características de personalidade, quer de profissionalidade, sendo nesta dimensão que o estágio do formando, entendido como prática pedagógica, o deverá colocar no limiar contínuo de formação, suscitando e promovendo no educador/professor a vontade de investir na sua autoformação.

O supervisor é, pois, o professor que acompanha as primeiras experiências de prática do futuro professor que, de acordo com o modelo seguido pelo supervisor no acompanhamento e orientação das acções, quer práticas quer reflexivas,

favorece ou condiciona o desenvolvimento das capacidades e aptidões do candidato a professor e de si próprio. A função supervisiva assim entendida é uma função complexa e comporta, conforme refere Vieira (1993: 29), *a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitoração da prática pedagógica, e a dimensão interpessoal, relativa aos processos de interacção entre os sujeitos na monitoração da prática.*

Também nesta perspectiva, supervisionar comporta a ideia de interajuda, de monitoração, de encorajamento para que cada qual dê o seu melhor nas situações problemáticas com que se depara. Compreende-se então que a tarefa do supervisor deverá assentar num contínuo processo de interacção consigo próprio e com os outros, devendo incluir estratégias de observação, reflexão e acção *do e com* o futuro educador ou professor. Isto é, o supervisor deverá reflectir sobre os dados que recolhe, auto-avaliando-se sistematicamente, de modo a corrigir e a melhorar as suas competências pedagógicas e reflexivas, promovendo assim, e como consequência, o sucesso dos seus alunos, dos candidatos a professores, bem como o seu próprio sucesso profissional.

Esta situação ocorrerá tanto mais quanto maior for a capacidade reflexiva e comunicacional do supervisor com o formando e dos colectivos contextualizados nos quais estes se inserem. Deste modo, não é apenas a prática, mas sim a prática reflectida que permite alcançar e diversificar competências e saberes que emergem das suas acções, enquanto acções-em-investigação (Ribeiro, 1996).

Enquadramento da formação

As recentes investigações que se têm desenvolvido sobre a formação de professores e o desenvolvimento da sua profissionalidade apontam no sentido de que a reflexão a partir das situações práticas reais é a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que se vai deparando na vida real e que o ajuda a tomar decisões cada vez mais ajustadas, porque mais consciencializadas. Por outro lado, e de acordo com Sá-Chaves (1994), no caso da supervisão, a capacidade de reflexão sobre as práticas supervisivas, com algum distanciamento do ponto de vista psicológico, permite melhorar futuras intervenções, porque permite tornar consciente as implicações sociais das acções dos supervisores.

Este conjunto de preocupações tem inquietado a equipa de formadores da supervisão da prática pedagógica do curso de educadores de infância na Escola Superior de Educação do Porto, razão pela qual nos propusemos desenvolver estratégias de formação reflexiva dos supervisores da prática pedagógica do

terreno, sendo esta uma das dimensões do nosso projecto de supervisão da prática pedagógica. E porque acreditamos, tal como refere Alarcão, que *formar é formar-se* (1993:19), a tarefa do supervisor não é fácil, como já vimos, e requer procedimentos de vigilância sistemática no sentido de actuar de forma autocrítica e cientificamente actualizada, que possa favorecer o desenvolvimento individual, grupal e social dos vários intervenientes na formação.

Metodologia desenvolvida na formação

A metodologia desenvolvida foi de tipo investigação-acção, como estratégia facilitadora de uma formação reflexiva que, ao promover nos supervisores um posicionamento investigativo relativamente à sua prática supervisiva, através do questionamento de teorias e práticas subjacentes e da construção de um saber profissional, permitiu caminhar na direcção do desenvolvimento progressivo da profissionalidade docente (Liston e Zeichner, 1990; Zeichner, 1983).

Como de um Círculo de Estudos se tratava, todos se formavam, formador e formandos, procurando caminhar no sentido da construção colaborativa de saberes, que potenciasse a melhoria dos processos de formação na prática pedagógica.

Em primeiro lugar, fizemos uma reflexão retrospectiva sobre o processo de supervisão a que fomos sujeitos na formação inicial. Os diferentes modelos em que a nossa própria formação se integrou permitiram uma análise reflexiva sobre as diferentes racionalidades que enformam os percursos de formação e de como os percursos profissionais acríticos podem levar à reprodução de práticas inconsequentes, porque descontextualizadas e desajustadas.

Cada educador/professor partilhava as preocupações emergentes das suas práticas, com base nos registos de observação dos seus diários de bordo. Algumas exposições continham já uma dimensão de análise e, em conjunto, sobre elas se reflectia, quer com base num quadro teórico integrador de perspectivas e de conhecimento referencial e estruturante quer com base nos saberes práticos de todos, para se encontrarem novas compreensões, novos significados.

Neste tipo de metodologia havia uma intenção formativa, ou seja, fomentar o desenvolvimento de capacidades de descentração, de exposição de sentimentos, medos e inseguranças, de abertura ao outro e de interajuda, no sentido de uma construção colegiada de saberes, de pendor reflexivo. Ao longo da formação, os participantes foram construindo e/ou reconstruindo os seus próprios projectos de supervisão, à medida que os iam vivenciando e sobre eles reflectindo.

Julgamos, pois, poder considerar que a formação desenvolvida teve por base uma metodologia de natureza interactivo-reflexiva. Tratou-se de uma aprendizagem a partir das situações reais, mas com dissociação espaço-temporal dos momentos da acção e dos momentos de constituição de novas competências, acompanhada de uma actividade reflexiva e teórica, que foi sustentada por uma ajuda externa aos contextos de prática, mas interna aos processos de formação.

Análise das opiniões dos participantes da formação

A avaliação realizada por cada participante no Círculo de Estudos permitiu-nos recolher alguns indicadores que, depois de analisados, nos levou à compreensão do papel desta formação no desenvolvimento da profissionalidade docente daqueles que nela participaram. Também analisámos o que ao longo do processo fomos registando, algumas experiências de prática que os participantes foram partilhando e, sobretudo, a reflexão que estas desencadearam no seio do grupo.

Quanto à metodologia da formação, a participante **A** escreveu o seguinte na sua avaliação: *a acção decorreu num clima aberto de participação e de contínuo desafio acontecido na capacidade de co-construir um "espaço" potencializador de "impulsos de transformação" face à necessidade de uma postura promotora da qualidade criativa dos educadores/professores e, conseqüentemente, de melhoria da acção a desenvolver nos contextos educativos em que se inserem.*

Parece-nos clara a valorização da estratégia de construção conjunta de saberes pela participação activa de todos e, sobretudo, a importância atribuída ao clima propício para que aqueles momentos de reflexão viessem a ter consequência nas acções dos profissionais.

Quanto ao clima propício para a reflexão, a participante **D** referiu o seguinte: *(...) destaco a atitude atenta e interventora da formadora face às subjectividades em presença e até à sua disponibilidade perante "espaços impostos" de episódios pessoais e/ou profissionais, o que para mim foi muito bom, sobretudo, porque sendo cooperante pela primeira vez não senti medo de expor as minhas dúvidas e procurei, o melhor possível, fazer o mesmo com a minha formanda.*

O que parece óbvio é que a experimentação de estratégias de formação que tenham em conta o outro, os seus saberes, os seus valores, as suas teorias subjectivas favorecem o desenvolvimento do mesmo tipo de atitudes naqueles que estão a ser formados, quando sobre elas existir o exercício da reflexão, o que nos parece ter sido o caso desta supervisora.

A supervisora **B**, nos primeiros tempos da formação, partilhou com o grupo a seguinte preocupação: (...) *tenho duas formandas na minha sala; quando reunimos digo as mesmas coisas às duas e, na prática, só uma é que integra o que eu digo, a outra é como se eu não tivesse dito nada* (Jan. 2000).

Mais tarde (Mar. 2000), a mesma supervisora **B**, partilha o seguinte: (...) *as coisas estão a mudar com a formanda que eu considerava difícil (...) só depois de reflectir na minha própria atitude me apercebi que a minha pressa nos encontros de reflexão quase não dava oportunidade a mais alguém falar, o que podia ser um obstáculo à formanda de se sentir bem; acho que não respeitei as suas características de timidez e do tempo que esta necessitava para se poder abrir, ou seja, não procurei conhecê-la para compreender que era diferente da outra... reflecti tarde, (...) mas, talvez não seja tarde de mais.*

Esta supervisora revela desenvolvimento da capacidade de auto-avaliação das suas próprias atitudes e comportamentos e, sobretudo, parece revelar a compreensão de que não se pode usar estratégias iguais com pessoas diferentes, no sentido de desencadear processos de formação com sucesso para todos.

Parece-nos evidente que o processo comunicacional nem sempre é facilitador de construção recíproca de saberes e, para o ser, é necessário que quer o supervisor, quer o formando utilizem mensagens cujo significado possa ser descodificado por cada um. Porém, é mais fácil ao supervisor, porque é o professor mais experiente, conhecer as necessidades de formação do formando, perceber onde se situam as suas principais dificuldades, encorajando-o também a expor as suas dúvidas e receios, facilitando a ultrapassagem de situações confusas que ocorram no processo em que ambos são interlocutores.

Quanto ao desenvolvimento da profissionalidade docente que a formação potenciou, encontramos alguns indicadores que disso nos dão conta, como por exemplo na avaliação da participante **C**, quando refere (...) *é através da reflexão conjunta, contextualizada destes "nadas" de cada um de nós, em constante interacção com todos os que nos rodeiam, que poderemos encontrar uma identidade comum, tanto na escola como na sociedade, de forma a que a mudança se torne de facto uma realidade.* E continuando, diz: *a formação tornou-se importante para mim, porque me fez lembrar, reflectir, situar, investigar e, sobretudo, despertou-me para algumas questões que estavam adormecidas na minha prática do dia-a-dia.*

Parecem destacar-se aqui alguns aspectos importantes para o desenvolvimento profissional do docente. Por um lado, a valorização do saber experiencial de cada um para a construção de novos saberes e a valorização dos contextos sociais e dos espaços de formação. Por outro lado, a (re)descoberta das potencialidades de investigar na acção e o exercício da reflexão crítica sobre

as práticas que fomentam a inovação e a (re)construção das acções e, conseqüentemente, a construção de uma identidade profissional.

Julgamos interessante reflectir sobre a consciencialização progressiva, por parte dos participantes da acção, acerca das potencialidades do exercício reflexivo para a melhoria dos desempenhos profissionais, o que se pode interpretar em vários registos, entre os quais o seguinte: *a acção ajudou-nos a fazer uma reflexão sobre as nossas próprias reflexões, permitindo-nos melhorar a nossa prática educativa/supervisiva, progredir no nosso desenvolvimento, na nossa construção pessoal, na avaliação continuada das nossas atitudes, promovendo atitudes investigativas.*

Conclusão

Quanto ao objectivo da formação, os indicadores apontam no sentido da ocorrência de desenvolvimento das competências metacognitivas dos supervisores que lhes permitiu conhecer, analisar e avaliar melhor as suas práticas de intervenção enquanto profissionais e enquanto parceiros na formação de outros.

E, porque acreditamos que nos processos de supervisão as atitudes reflexivas do supervisor influenciarão o desenvolvimento de atitudes semelhantes nos candidatos a educadores e professores, também acreditamos que a postura crítica e de questionamento sobre as práticas são componentes de auto-regulação dos processos de formação inicial e contínua.

Referências bibliográficas

- ALARCÃO, I. (1993). Formar-se para formar. *Aprender*, 15: 19-25.
- ALARCÃO, I. ; TAVARES, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. (1990). Reflective teaching and action research in preservice teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 16, 13: 235-254.
- RIBEIRO, D. (1996). *Modelos e estilos de supervisão facilitadores dos processos de autonomia*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Aveiro.
- SÁ-CHAVES, I. (1994). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Universidade de Aveiro.

VIEIRA, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

ZEICHNER, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, XXXIV, 3: 3-9.