

Supervisão na vida das escolas

Supervision on School life

Isabel Alarcão

Professora catedrática, aposentada
Universidade de Aveiro/CIDTFE

Resumo

Neste texto, elaborado a partir da conferência de abertura do I ESAVE, realizado na ESE/IPCB, subordinado ao tema Supervisão e avaliação na vida das escolas, apresento a minha conceção de supervisão, construída numa trajetória baseada na experiência como supervisora e formadora de supervisores e no esforço de teorização sobre este campo de ação e investigação que, num primeiro momento, focado na formação inicial de professores, progressivamente fui alargando ao desenvolvimento profissional contínuo e ao desenvolvimento institucional num contexto de “escola reflexiva” e centro de construção de saberes. Tentarei desmistificar o habitual conceito de supervisão, afastando os fantasmas que à sua volta pairam e apresentando a sistematização de uma nova visão de supervisão.

Palavras-chave: supervisão, escola reflexiva, desenvolvimento profissional e institucional

Abstract

This text is based on my opening keynote of the I ESAVE, held at ESE/IPCB, on *Supervision and evaluation on school life*. I explain my concept of supervision, developed on my experience as supervisor and supervisor educator, but also on my attempt to build a theoretical thought on this action and research domain. In my initial years as supervisor I focused my attention on initial teacher education. Progressively I expanded it to professional development of school teachers and institutional development in the context of a “reflexive school” and school as center of knowledge construction. I also try to identify the “ghosts” that still fly around the idea of supervision and present a new vision of supervision.

Key words: supervision, reflexive school, professional and institutional development

1. Introdução

O título que escolhi para esta conferência de abertura está muito próximo do enunciado que os organizadores, também eles, escolheram para servir de referência a este encontro. Fi-lo intencionalmente porque gostei da escolha que fizeram. Retirei-lhe a componente de avaliação pela simples razão de que outros oradores abordarão essa temática e não, de forma alguma, por entender que a avaliação nada tem a ver com a supervisão. Tem e muito. Mais nuns campos de atuação supervisiva do que noutros, é certo e, de uma maneira geral, mais numa perspetiva formativa do que classificativa. Embora distintos, estes dois conceitos, supervisão e avaliação, estão profundamente imbricados quando, no processo da sua operacionalização, passam de conceitos abstratos a ações concretas.

2. A vida nas escolas

Na correria dos nossos dias, fica-nos muito pouco tempo para observar e para refletir. Porém, para nós chegarmos à compreensão da realidade, temos de observar e de refletir. Como o tema do encontro refere a vida na escola, é uma boa oportunidade para nos interrogarmos sobre: O que se passa nas escolas? O que lá acontece? O que há a observar? Como interagem as pessoas que habitam

esses espaços? O que pensam sobre as suas vivências? Como se organizam? Que tensões são perceptíveis? Que influências sofrem as escolas a partir do exterior? Como influenciam elas os ambientes circundantes?

Na conferência apresentei algumas fotografias referentes a atividades que se inscrevem na vida das escolas. Viam-se alunos numa sala com os braços no ar, outros à volta de uma mesa a fazer uma atividade, uns a brincar no recreio, outros a realizar um teste escrito e ainda outros a comer no refeitório. Viam-se professores frente a uma turma ou a escrever no quadro; mas também professores num anfiteatro, talvez numa das muitas reuniões que os afligem ou numa qualquer ação de desenvolvimento profissional; via-se uma pessoa que poderia ser um diretor numa reunião com professores, mas também um professor a receber um aluno, provavelmente um imigrante, acompanhado pelos seus pais. Outras imagens poderiam ainda representar outros acontecimentos próprios da vida na escola e o papel de retaguarda dos administrativos e dos auxiliares de educação. Na escola aprende-se (com maior ou menor dificuldade), ensina-se, integra-se, avalia-se, joga-se, reúne-se, tomam-se decisões, discutem-se problemas e pensa-se em como ultrapassá-los. Na escola, sobretudo, interage-se, com uma finalidade: educar/ensinando ou ensinar/educando, sendo que a relação entre este binómio se vai alterando à medida que o nível de escolaridade vai aumentando.

Para que esta missão da escola seja cumprida, os seus atores dinamizadores, isto é, fundamentalmente os professores, têm de se interrogar amiúde sobre o rumo das atividades e monitorizar a consecução dos objetivos. Têm de observar, refletir e agir. E não apenas individualmente, no interior das suas salas de aula, mas também coletivamente, na escola como um todo. Esta convicção, alicerçada na minha experiência como professora e como administradora, levou-me ao conceito de escola reflexiva, assunto que abordarei de seguida, rapidamente, remetendo para outros textos já publicados.

3. Escola reflexiva, centro de produção de saberes

Por escola reflexiva entendo “uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2000:13). É uma escola com vida, nas dimensões cognitiva e metacognitiva (pensa-se, confronta-se, avalia-se), mas também na dimensão interativa (entre o pensamento e a ação, entre o passado o presente e o futuro, entre a escola e a sociedade, entre os diferentes atores). Uma organização rumo ao desenvolvimento (pessoal, profissional, institucional). Uma escola que é um centro de produção de saberes.

Em 1967, um autor americano que entre nós passou despercebido, Schaefer (1967), afirmava que “a escola deve ser mais do que apenas um lugar de instrução. Deve ser também um centro de pesquisa – produtor e transmissor de conhecimento” (p.1).

E continuava, afirmando que produzir conhecimento é uma responsabilidade da escola mesmo em relação à saúde mental dos seus professores, porque dissociá-los da produção do conhecimento e da substância da pedagogia será transformá-los em meros funcionários, o que significa torná-los prisioneiros, em vez de lhes conceder a liberdade de darem voos ao seu poder intelectual. O que está aqui em jogo é a conceção do professor como intelectual, pensador, criador, com autonomia e não como técnico, mero executor de instruções emanadas de outros agentes e poderes.

Com base nesta conceptualização, apresento, na Figura 1, uma visualização de domínios e processos da construção do conhecimento sobre si como escola, seus atores e sua relação com a comunidade. Tendo em conta a missão da escola na sociedade e a responsabilização que, em relação a esta, assume no cumprimento da sua missão, afigura-se-me que os domínios de incidência da produção do conhecimento são, fundamentalmente, os seguintes: a aprendizagem dos alunos, o desenvolvi-

mento dos professores, o desenvolvimento da própria escola e o desenvolvimento da comunidade em que se insere. Para o efeito, socorre-se de processos de monitorização e reflexão sobre a ação, envolve os vários atores em trabalho colaborativo e divulga o que faz e com que resultados, o que planeia fazer, o que gostaria de fazer e os constrangimentos com que se depara. Deve (e nem sempre o faz) divulgar o conhecimento que vai construindo e merece ser divulgado.

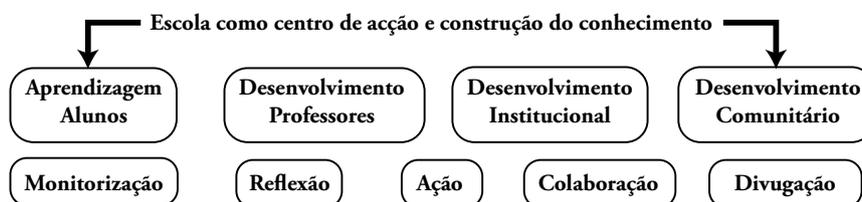


Figura 1: A Escola como centro de ação e construção de conhecimento

4. Supervisão e seu âmbito

Comecei a fazer supervisão no âmbito da formação inicial de professores. Não admira, portanto, que, no primeiro livro que escrevi sobre o assunto, em 1987 e em colaboração, tenha caracterizado a supervisão como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 1987:18).

Chamávamos, então, a atenção para o facto de a supervisão ser um processo, ter um objetivo central (o desenvolvimento profissional do professor) e se situar no âmbito da orientação de uma ação profissional. Mais à frente, recordávamos que a supervisão tinha “uma influência direta sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do professor e através do ensino deste, uma influência indireta sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos” (idem:36).

É interessante recordar também, agora com a distância do tempo, que já em 1987, e ao arripio do que era comum à época, nós considerávamos relevante a existência de processos supervisivos no âmbito da formação contínua, como se pode confirmar na transcrição seguinte:

“neste quadro (formação contínua) a supervisão da prática pedagógica emerge [...] como uma auto e hetero-supervisão comprometida e colaborante em que os professores se entreadjudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino” (idem:148).

Subjacente a esta afirmação está a ideia de que, como afirmávamos na 2ª edição do livro a que me tenho vindo a referir,

“A formação de um professor não termina, porém, no momento da sua profissionalização; pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade, na chamada formação contínua. Se é certo que a figura do supervisor pode desaparecer e geralmente desaparece, a realidade supervisão não deve desaparecer, embora assuma outras formas” (Alarcão & Tavares, 2003:113).

Estamos perante o que hoje se designa muitas vezes por “supervisão colaborativa” ou “supervisão entre pares”.

Numa reconceptualização posterior, fruto da minha experiência como vice-reitora e na lógica do meu pensamento sobre a escola reflexiva, senti necessidade de alargar, ao nível institucional, o âmbito da supervisão e de afirmar que o objeto da supervisão é

“a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo as dos novos agentes” (Alarcão, 2002:231-232).

Nesta reconceptualização mantem-se a ideia da supervisão como processo e o desenvolvimento continua a ser o objetivo, mas coloquei a tónica na escola e não apenas nos professores (estagiários ou profissionalizados), embora inclua esta responsabilidade na vida da escola.

Esta referência à responsabilidade da escola na formação dos novos professores leva-me ao ponto seguinte que gostaria de abordar: a natureza do parceria na formação de professores.

5. Prática pedagógica supervisionada. A natureza do parceria

Uma das componentes essenciais na formação de professores é a prática pedagógica supervisionada. Em 2010 escrevi, a propósito da referência explícita à prática pedagógica supervisionada no Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro (reafirmada no Decreto-Lei 79/2014 de 14 de maio):

“É importante que a legislação faça uma referência explícita à condição supervisiva, não porque até aqui a iniciação à prática profissional se processasse na ausência da supervisão orientadora, mas porque o reconhecimento oficial da sua relevância lhe pode vir a conceder um estatuto maior” (Alarcão, 2010:17-18).

Os dois decretos-lei que acabo de referir estabelecem uma série de normas relativas à articulação entre as instituições de formação de professores e as escolas, locais de realização da prática. Estamos perante dois tipos de instituição com culturas diferentes e identidades próprias que devem entender-se e articular-se para cumprir a sua missão, conjunta e partilhada, de formar professores. Na figura 2 represento o modo como vejo essa articulação. Sem que cada uma delas perca a sua identidade, há que criar um contexto interinstitucional, partilhado, de formação. Não se pretendem ações telecomandadas à distância pelas instituições do ensino superior nem reivindicações de exagerada autonomia por parte das escolas, mas uma atitude de colaboração comprometida. Não se pedem contributos justapostos, mas sim integrados, complementares, colaborativos, imbrincados um no outro, como representado na figura. Aspira-se à constituição de um contexto em que os intervenientes aprendam a conhecer-se, a definir objetivos comuns, a trabalhar em conjunto e que, nesse processo, se desenvolvam e construam conhecimento sobre o que é, deve e pode ser a prática pedagógica supervisionada. Este plano de ação deve, na minha opinião, obedecer aos seguintes princípios: conhecimento mútuo, objetivos comumente assumidos, liberdade de questionamento de ideias e práticas, canais de comunicação permanentemente abertos, avaliação conjunta de processos e resultados, consciência da possibilidade e valor da co-aprendizagem interinstitucional, desenvolvimento de uma cultura partilhada.

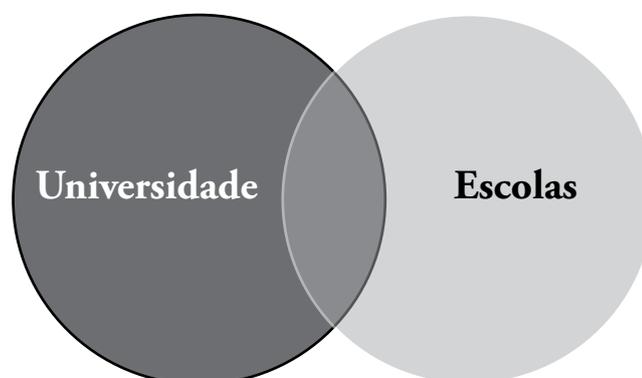


Figura 2: Articulação interinstitucional.

6. Supervisão e desenvolvimento profissional. Os fantasmas que pairam no ar

Retomando agora a temática da supervisão no contexto da formação contínua e do desenvolvimento profissional e numa perspetiva de supervisão colaborativa, entre pares, importa reconhecer que, não obstante algumas experiências bem-sucedidas e em crescendo, sobre este assunto pairam ainda muitos fantasmas. Em ações de formação com professores, que tenho vindo a realizar, identifiquei os seguintes fantasmas, que apresento, seguidos de uma brevíssima explicação sob a forma de dúvida no espírito de quem vai ser supervisionado: avaliação (vem avaliar-me?); superioridade (vem mandar em mim?); ameaça (vem intrometer-se no meu espaço de aula?); respeitabilidade (ele/ela é melhor professor/a do que eu sou?); descrédito (uma ou duas observações provam alguma coisa?); privacidade (vem intrometer-se no meu “ser” professor?); desconfiança (quer mesmo ajudar-me?); mais-valia (para que me serve isto?).

Compreendo os fantasmas, quiçá fruto de más experiências no estágio pedagógico ou em processos de avaliação do desempenho docente, ou até de resistência a observações impostas e não solicitadas ou assumidas. Mas sobretudo eu acho que eles resultam de um errado conceito de supervisão ainda muito arreigado a uma supervisão hierárquica, meramente classificativa, técnico-normativa e não a uma supervisão desenvolvimentista, crítico-emancipatória. O medo de ser observado/supervisionado deriva, penso eu, fundamentalmente de uma conceção hierarquizada e fiscalizadora de supervisão. Mas a supervisão tem de ser isso? Esta é uma questão que temos obrigação de nos colocar e sobre ela refletir. Mais à frente apresentarei a minha visão atual. Agora vou dirigir a atenção para um elemento fulcral na supervisão: a observação.

7. Observação, um elemento fulcral na supervisão

É no contexto a que acabo de aludir que se compreende o receio de serem observados que assola tantos dos nossos professores. Porém, sendo a observação um elemento central na supervisão, não é descabido trazer o tema para a discussão. Uma reflexão sobre os tipos de observação e quais os mais adequados à supervisão entre pares poderão também ajudar a afastar alguns fantasmas.

Há vários tipos de observação, cada um com a sua função. Damas & de Ketele (1985) apresentaram uma sistematização elucidativa. Estes autores registaram cinco tipos de observação e respetivas funções:

- a) descritiva (com o objetivo de descrever e trazer à luz fenómenos, comportamentos, situações, processos...);
- b) formativa (visando ter um efeito positivo sobre as práticas educativas);
- c) avaliativa (com o intuito de classificar, tomar decisões, emitir pareceres);
- d) heurística (orientada para a emergência de hipóteses a verificar posteriormente);
- e) de verificação (que, como o próprio nome indica, visa verificar ou não uma hipótese no terreno).

Importa então perguntar quais destas funções se integram no processo de supervisão colaborativa, entre pares. Neste contexto será de colocar de parte, a função avaliativa, tal como descrita acima. E de destacar a função formativa, sendo que esta se pode socorrer das funções descritiva, heurística e de verificação.

Inspirada por um documento intitulado “Peer observation of teaching”, citado em GUC (2014), elaborei um quadro de referência para a observação por pares que apresento na Figura 3. A sua leitura permite-nos caracterizar este processo em termos de:

- a) foco da observação (o acontecimento “aula” e não só o professor);
- b) a filosofia subjacente (formação em contexto de trabalho);
- c) os resultados esperados (o desenvolvimento profissional e as suas repercussões na aprendizagem dos alunos);
- d) a relação observador/observado (colegial, entre pares);
- e) as condições de sucesso (confiança, diálogo, identificação de pistas/hipóteses a explorar, tempo para observar, refletir e dialogar);
- f) os riscos (ausência de evidências para apoiar afirmações, excessiva focalização na pessoa do professor, condescendência simpática, mas infrutífera, dificuldade em analisar os acontecimentos, tendência para imposição da visão própria de cada um).

Para além destes, o quadro apresenta também a identificação dos atores, objetivos, beneficiários, oportunidade, tipo de juízo de valor, confidencialidade e respeito.

Atores	Professorers que se observem entre si
Objetivo	Análise reflexiva sobre Ensino/Aprendizagem
Resultados esperados	Desenvolvimento profissional. Melhor aprendizagem dos alunos
Filosofia	Formação em contexto de trabalho
Foco de observação	O acontecimento “aula”
Oportunidade	De ver e ser visto noutra prespetiva
Relação observador/ /observado	Colegial
Juízo de valor	Não classificativo Ajuda, não avaliação, feedback construtivo
Confidencialidade	Combinado entre observador e observado
Beneficiários	Observado, observador, alunos
Condições de sucesso	Confiança, diálogo, pistas para futuro, tempo
Riscos	Ausência de evidências, excessiva focalização na pessoa, Condescendência, dificuldade em analisar e refletir, tendência para impor a sua visão

Figura 3: Características da observação por pares

Vencidos os primeiros receios, os professores que aceitam o desafio de ser observados no en-

quadramento que acabo de referir, reconhecem no processo uma mais-valia, como se pode ler na seguinte transcrição, recolhida junto de um grupo de professores que viveu uma experiência de supervisão colaborativa:

“...este grupo de formandos considera que a observação colaborativa de aulas pode ser uma estratégia favorável à aprendizagem profissional, desde que desenvolvida numa lógica de colaboração e diálogo, permitindo aos professores aprenderem, melhorarem e inovarem, contrariando, deste modo, a rotina que os conduz à estagnação enquanto profissionais” (Macedo, 2016).

Ou este que confirma as vantagens de se ser visto noutra perspetiva, com outros olhos, a grande oportunidade facultada pelo exercício da supervisão.

“Foi preciso uma colega entrar na minha sala de aula e dizer-me, no final, tão somente: Rita, aqueles dois alunos não podem estar juntos e tu, fora de ti, se te encontrares, se (re)ganhares controlo de ti, consegues monitorizar o resto. Fez toda a diferença.” (Macedo, 2016).

Esta modalidade supervisiva, há muitos anos já praticada, por exemplo, na Austrália, tem vindo a ganhar terreno entre nós e há experiências muito válidas e interessantes que deviam ser mais divulgadas, podendo servir de estímulo a outras iniciativas. Há, porém, que ter cuidado e não tornar esse processo obrigatório. Deixo aqui algumas dicas estratégicas para estimular o processo nas escolas:

- a) começar com voluntários (mas não esquecer de ir envolvendo os resistentes);
- b) acentuar o carácter colegial, de supervisão entre pares, não avaliativa;
- c) iniciar com instrumentos simples de observação (não muito trabalhosos nem ameaçadores);
- d) permitir que cada um escolha o observador que pretende;
- e) alternar papéis observador/observado;
- f) criar condições de continuidade do processo.

Para os intervenientes:

- a) focagem na atividade docente e discente e seu contexto (e não tanto na figura do professor);
- b) não intervir na aula;
- c) decidir previamente o foco da observação (a menos que se pretenda uma observação mais livre e exploratória que faz sentido em certas circunstâncias);
- d) no início, deixar o observado decidir o que deseja que seja observado;
- e) reunir previamente para contextualização;
- f) registar evidências;
- g) analisar os dados recolhidos e dialogar numa lógica de clarificação, questionamento, feedback construtivo, abertura à inovação;
- h) não estabelecer comparações com o seu próprio estilo de ensino;
- i) manter a confidencialidade.

Todo esse processo deve constituir-se como uma oportunidade de reflexão e exploração de alternativas pedagógicas numa dinâmica de desenvolvimento e construção do conhecimento profissional. Espera-se que a melhoria das práticas e a consciência dessa melhoria seja expressa através da expressão “valeu a pena”.

8. Supervisão: uma visão atual

A terminar, vou retomar a sistematização da minha visão atual sobre supervisão, que divulguei há cinco anos atrás, numa obra conjunta (Alarcão & Canha, 2013) e que aqui transcrevo:

“ação de acompanhamento e monitorização das atividades (profissionais, incluindo pré-profissionais, e institucionais) contextualizadas e realizadas por pessoas em desenvolvimento, tendo uma intencionalidade orientadora, formativa [...] transformadora, de natureza reflexiva e autonomizante assente em interações que, concretizadas em dinâmicas de realização e sustentadas por atitudes de abertura e corresponsabilização, se afirmam como instrumentos ao serviço do desenvolvimento”. (p. 83).

A supervisão (pedagógica e institucional) visa, pois, acompanhar e regular atividades, realizadas por pessoas cuja atuação tem um contexto. Para esse efeito, socorre-se de processos de monitorização, regulação e avaliação suportados por comportamentos de gestão e de liderança. Na minha ótica, a supervisão deve ocorrer num ambiente formativo, estimulante, centrado nas possibilidades de desenvolvimento de cada um e de cada instituição e tendo sempre como intencionalidade: a qualidade, o desenvolvimento e a transformação.

Da leitura do que acabo de escrever ressalta a ligação entre conceitos e entre atividades. São conceitos e atividades distintas, mas complementares. Se repararem, nesta clarificação há referência a uma série de conceitos e processos que, não se identificando exatamente com o conceito de supervisão e sendo em si mesmos autónomos, adquirem um valor operativo quando colocados ao serviço da supervisão. Assim, por exemplo, monitorização não é a mesma coisa que supervisão, mas é uma componente desta. Por outro lado, uma ação de monitorização pode desencadear um processo de supervisão. Também a liderança não se esgota na supervisão, mas integra-a. Embora a tendência hoje seja para confundir conceitos ou substituir designações, é importante ter presente o verdadeiro sentido de cada um e o modo como, na prática, se articulam. (Para maior aprofundamento, pode ver-se Alarcão & Canha, 2013).

Referências

- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Em Alarcão, I. (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, Coleção CIDInE.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? Em Oliveira-Formosinho (org.). *A Supervisão na Formação de Professores. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora. Coleção Infância.
- Alarcão, I. (2009). *Desenvolvimento a 3 dimensões: curricular, profissional e institucional. Reflexões sobre um caso real*. Indagatio Didactica, 1 Recuperado de <http://ce-crie.dte.ua.pt/ojs/index.php/id/issue/current> (Acessado em 30.05.2018).
- Alarcão, I. (2010). A relevância do feedback no processo supervisivo. Em Bizarro, R. e Moreira, M. A. (orgs.) *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp.17-27.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina (2ª ed., 2003).
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma Relação para o Desenvolvimento*. Porto: Porto Editora. Coleção NovaCIDInE.
- Damas, M.J. & Ketele, J. M. de (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Almedina.
- GUC (2014) *Manual de Apoio à Observação*. Gabinete de apoio ao tutorado. Universidade de Lisboa. Recuperado de <http://www.quc.tecnico.ulisboa.pt> (Acessado em 28.11.2016)
- Macedo, L. (2016). *Observação colaborativa de aulas e conhecimento profissional docente: um estudo numa escola secundária*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10773/18393> (Acessado em 11.12.2018)
- Schaefer, R.J. (1967). *The School as a Center of Inquiry*. New York: Harper