

A SUPERVISÃO NO ÂMBITO DO PFCM: REFLEXÃO DE UMA FORMADORA

Maria Graciete Costa Brito

Escola Superior de Educação dos Instituto Politécnico de Santarém
mgcbrito@gmail.com

Resumo

Ser formadora no âmbito de um Programa de Formação Contínua de Professores que envolve uma forte componente de supervisão/accompanhamento em sala de aula levanta algumas questões conducentes a uma necessidade de reflexão sobre o processo supervisivo.

Neste artigo, procura-se mostrar como este processo pode contribuir, em simultâneo, para o desenvolvimento profissional enquanto professores de Matemática, quer do formando, quer do formador, desde que seja entendido e praticado numa perspectiva reflexiva e de construção da autonomia científica, didáctica e curricular do professor em formação.

Palavras-chave: Supervisão; Acompanhamento; Reflexão; Questionamento.

Abstract

Being a training teacher in an In-service Teacher Education Program, which implies a strong supervision/coaching component in the classroom, raises some questions leading to a need of reflection about the supervision process.

In this article, the author aims to show how this process may contribute, simultaneously, to the professional development as Mathematics teachers, both for trainees and the trainer. A reflexive perspective is taken on the construction of scientific, didactic and curricular autonomy of the trainee.

Keywords: Supervision; Coaching; Reflection; Questioning.



Ser Formadora em Matemática – Auto-Questionamento

No contexto do Programa de Formação Contínua de Professores de Matemática para professores dos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico surgiu um novo paradigma, que se integra nas mais recentes tendências da formação e da investigação sobre o exercício da profissão docente – a supervisão/accompanhamento em sala e aula.

O desafio que me foi colocado, enquanto formadora, colocava-me perante a necessidade de assumir, com os professores em formação, um projecto de reflexão, de aprendizagem e de interacção de saberes, dirigido a cada um em particular, na construção da sua identidade profissional enquanto professor de Matemática e, simultaneamente, dirigido a um grupo, no sentido de fazer emergir práticas colaborativas de trabalho e de reflexão.

A necessidade de preparação continuada para o incerto e indeterminado, de imediato fez emergir numa questão, cuja abordagem reflexiva me tem acompanhado ao longo deste ciclo de quatro anos – que alicerces para o desempenho do formador enquanto supervisor?

A partir desta questão inicial foram tomando forma algumas outras, não menos relevantes, através do meu olhar sobre este modelo de formação contínua de professores e que se irão constituir como eixo organizador deste texto: i) Em que consiste o processo de supervisão num contexto de formação contínua de professores? ii) Que competências deve evidenciar o formador? iii) Que reforço de competências profissionais dos professores pode a supervisão induzir? iv) Como se processa este trabalho, no sentido da promoção de ambientes de trabalho construtivos e intelectualmente estimulantes? v) Quais os contributos da supervisão no desenvolvimento de uma reflexividade profissional cuja finalidade é a qualidade das aprendizagens? vi) Que diferenças e semelhanças entre a supervisão num contexto de formação inicial e num de formação contínua de professores? vii) Como percepcionaram os professores em formação as práticas de supervisão?

Partindo da vivência de um percurso de formação que já envolveu treze grupos de docentes do 2.º ciclo, com formações iniciais e profissionais fortemente diferenciadas, procurarei, ao longo deste texto, reflectir sobre as questões enunciadas articulando-as, sempre que possível, com uma breve revisão de literatura que se possa assumir como suporte conceptual e teorizante da reflexão. Assumirei, deste modo, o questionamento como ponto de partida e de chegada da experiência



educativa, como uma lente crítica que confere um lugar de destaque à construção do auto-conhecimento, como refere Vieira (2006).

O Formador Supervisor

No Programa de Formação Contínua para Professores dos 1.º e 2.º ciclos, escreve a respectiva Comissão de Acompanhamento (2005):

“No processo de formação, o formador surge como um dos intervenientes, colaborando nas planificações, participando nas dinâmicas de sala de aula, de modo que a reflexão posterior sobre as experiências realizadas com os alunos seja feita com uma maior profundidade, ajudando a perceber aquilo que resultou, o que devia ser evitado, o que é necessário desenvolver, etc. Nesta perspectiva, o formador tem o papel de um parceiro que questiona com um outro olhar sobre as práticas, ajuda a preparar materiais, propõe novas abordagens num ambiente de colaboração.” (p. 4)

É um trabalho reflexivo de natureza indagatória, crítica e emancipatória (Vieira, 2006) o que nos foi proposto neste Programa de Formação.

Uma primeira observação que me merece esta abordagem é que, para o desempenho desta tarefa complexa o formador tem de acreditar neste seu papel de intervenção – acção. Tem de assumir que a sua colaboração, o seu questionamento, o seu olhar sobre as práticas do supervisionado, serão conducentes a uma melhoria na qualidade das aprendizagens, quer dos alunos, quer do professor em formação. Contudo, não pode deixar de ter presente que a sua compreensão do acto de supervisão está fortemente condicionada por aquilo que são as suas próprias concepções, a problematização que executa sobre o processo de ensino-aprendizagem e, em última análise, pelo que são as suas próprias práticas. Se não partir destes pressupostos, é minha convicção que o processo de supervisão fica de alguma forma maculado pela tentativa de imposição de um modelo, não deixando muita margem para o crescimento profissional do professor formando, a partir do que é o seu próprio questionamento e a construção autónoma e emancipatória do conhecimento sobre o que é ensinar Matemática e como é que os alunos a aprendem.

Considero que, sobre esta questão, me posso identificar com as principais ideias de Zeichner (1993) quando refere que os profissionais devem formar-se para uma progressiva autonomia, para que compreendam os contextos em que actuam e assim possam melhorar as condições de aprendizagem dos seus alunos. Mas, sem esquecer que a aprendizagem não pode ser nunca dissociada do acto de ensinar, tal



como refere Roldão (2003) “ensinar com acto de fazer os outros aprender, e não como passar um conteúdo que se domina (...) o trabalho de ensinar é, pois, muito mais complexo que essa passagem de “matérias”, ingenuamente assente na crença de que, porque explicamos, a nossa fala produz no outro conhecimento (...)” (p. 48).

O modelo de formação contínua subjacente a este Programa de Formação Contínua em Matemática (PFCM) pode considerar-se inovador no contexto da formação contínua de professores implementada em Portugal. A supervisão/acompanhamento em sala de aula, com a intenção de, conjuntamente com os professores em formação, reflectir sobre as respectivas práticas e consequentes aprendizagens matemáticas dos alunos, a partir da implementação de tarefas previamente preparadas em sessões de formação entre pares, foi pela primeira vez experimentada no PFCM, partindo do princípio que:

“(...) Ensinar Matemática é um grande desafio que inclui proporcionar aos alunos experiências matemáticas significativas. Para tal, é essencial o investimento intencional numa preparação/planificação e leccionações cuidadas, orientada por uma visão integrada das várias componentes curriculares (objectivos, conteúdos, tarefas, métodos de trabalho e avaliação), que contemple a reflexão sobre as implicações nas aprendizagens — ou seja, uma prática continuada de desenvolvimento curricular.” (Comissão de Acompanhamento, 2005, p. 2)

Ou seja, estamos perante uma concepção de supervisão que vai ao encontro da metodologia preconizada por Sá-Chaves (2000), quando defende as componentes reflexivas e críticas sobre os processos de construção do conhecimento, quer dos professores, quer dos alunos, numa perspectiva metacognitiva e ecológica, que envolve não apenas os saberes e os processos de gestão curricular, mas também o conhecimento de si próprio e as relações interpessoais, na construção do conhecimento profissional.

Assim, o objecto da supervisão é a prática pedagógica e a sua função primordial a monitorização dessa prática através de processos interactivos entre formador e formando que, ora são de distanciamento intencional, de modo a alargar o campo de compreensão e de análise sistémica contextualizada, ora são de aproximação, em cada momento e em cada caso que se procura conhecer mais profundamente, numa estratégia a que Sá-Chaves (2002) chama “efeito de zoom”.

O formador, enquanto supervisor, surge aqui numa perspectiva colaborativa, como um colega com um saber mais dirigido, eventualmente com uma experiência mais alargada, receptivo ao professor que orienta, co-responsável pelas suas opções

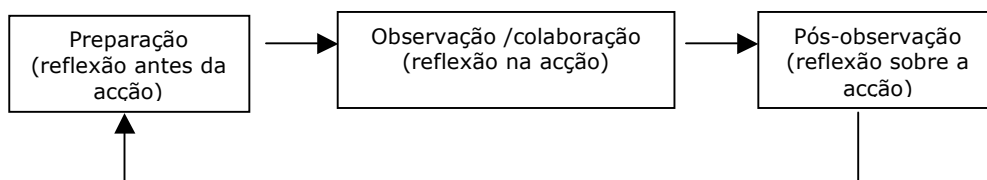


em determinada situação de aula e que o ajuda a desenvolver-se e a autonomizar-se através de uma prática sistemática da reflexão antes da acção, durante e após a acção (Schön, 1983, 1987), promotora da progressão no seu desenvolvimento e da construção da sua forma pessoal de se conhecer.

Este autor identifica três estratégias de formação no contexto do “*coaching*” ou supervisão pelos pares: a experimentação conjunta (*joint experimentation*), a demonstração acompanhada de reflexão (*follow me*) e a análise de situações homólogas (*play in a hall of mirrors*).

É a primeira destas estratégias que mais se encontra associada ao modelo de formação do PFCM. Implementa-se passando pela análise dos contributos do conhecimento científico (matemático) para a situação em causa, pela planificação dos procedimentos didácticos, pela verbalização do pensamento como expressão de processos de reflexão na acção e depois da acção, mas também pela produção de sugestões, de instruções, de questionamento, de negociação, de encorajamento à experimentação.

Esta estratégia desenvolve-se em ciclos temporais que podem esquematizar-se do seguinte modo:



Nesta estratégia o formador, mobilizando atitudes de disponibilidade, flexibilidade e análise crítica, questiona, ajuda a interpretar e avalia, no sentido em que dá *feedback* regulador da evolução e desenvolvimento profissional, eventualmente indutor de mudança, sem perder de vista que o que está em causa são as aprendizagens matemáticas realizadas pelos alunos.

O professor em formação deve ser induzido a percorrer etapas estruturantes para o seu desenvolvimento profissional: a descrição do que fez e do que produziram os alunos (como?), a interpretação da sua actuação e das actuações dos alunos (porquê?), a análise da congruência entre as intenções (para quê?) e as realizações, o



confronto com discursos da pedagogia, da didáctica e da gestão curricular, a reconstrução do conhecimento científico, didáctico e curricular.

Assim, e de acordo com Alarcão e Roldão (2008),

“A natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisivo, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da acção e seus resultados, parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional. A noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional.” (p. 54)

A Experiência Pessoal

Pelo que acabei de referir não parece fácil a tarefa de um formador que tenha de obedecer a todos estes requisitos. No meu caso particular, apesar de ter muitos anos de experiência do trabalho de supervisão em diferentes contextos, desde a profissionalização em serviço à supervisão da prática profissional de futuros professores do 1.º ciclo, é com algum tacteamento que tenho vindo a fazer este percurso de contacto diário de formação/supervisão com muitos professores do 2.º ciclo.

Por um lado, porque sendo professora do ensino secundário, estava mais afastada das problemáticas da construção do conhecimento matemático na faixa etária dos alunos deste nível de ensino. Foi como se tivesse, finalmente, preenchido a minha visão global sobre o currículo da matemática, uma vez que, nos últimos anos me tinha debruçado essencialmente sobre o primeiro ciclo. Obtive agora resposta a algumas questões: porque é que alguns alunos no ensino secundário têm dificuldades de aprendizagem da matemática que parecem inultrapassáveis? Porque é que tantos alunos oferecem resistência persistente às situações de natureza conceptual? Porque é que é necessário fazê-los compreender que a matemática se aprende construindo conhecimento e não memorizando rotinas? Porque é que ficam “assustados” perante o mais simples problema?

Enquanto formadora e supervisora da prática neste Programa de Formação Contínua tenho vindo a percorrer, também, um caminho de reflexividade e de construção de conhecimento profissional, no sentido em que é referido por Alonso e Roldão (2005) – conhecimento profissional construído nos contextos da prática e como resultado da sua interpretação em confronto com modelos teóricos. Mas,



independentemente das teorias/modelos de supervisão pedagógica, o que me parece mais relevante neste processo é o papel fulcral do conhecimento matemático, didáctico e curricular que se constrói com os professores formandos a partir da sala de aula e das vivências com os alunos, apesar de toda a complexidade que o processo encerra.

A Voz dos Formandos

Finalmente, como percepcionaram os professores, formandos do PFCM, o acompanhamento em sala de aula?

Propositadamente, identifico agora a supervisão como acompanhamento. Foi a palavra-chave para o sucesso deste processo – aos formandos foi sempre referida deste modo, como trabalho de pares conducente à construção duma dimensão reflexiva como vector primordial da formação.

Como se apropriaram desta concepção? Penso que a melhor forma de o compreender é dando-lhes a palavra:

“Julgo que é no campo da reflexão que existe espaço próprio para a identificação, análise e acção correctiva de todo o ruído gerado à volta da eficácia da matemática na vida dos alunos.”

“A profissão docente é uma profissão reflexiva. A qualidade do trabalho do professor resulta não só do planeamento e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, mas sobretudo da reflexão. E foi aqui que a acção de formação teve um papel essencial...consubstanciou-se numa profunda reflexão e troca de experiências...marcou uma certa ruptura com alguma monotonia do período anterior à formação. Ficou associada a uma nova forma de estar na profissão.”

“Também a formadora nos encorajou, nos orientou, nos sugeriu tarefas e deu feedback de todo o trabalho desenvolvido, quer das aulas assistidas, quer da elaboração do Portefólio... a formação proporcionou-nos actividades matemáticas para propor aos alunos, incentivou-nos a criar estratégias de ensino que articulem conteúdos, motivou-nos para o discurso matemático, provocou trabalho cooperativo, fomentou expectativas positivas em relação à Matemática.”



“Para mim todas estas situações têm sido novidade, dado nunca ter tido aulas assistidas ou acompanhadas, já que a minha profissionalização foi efectuada na Universidade Aberta com mais de 6 anos de tempo de serviço. Senti algum constrangimento e inibição no início, pois não sabia como agir. Como quase tudo o que é novidade, provocou em mim um sentimento de alguma inquietação e nervosismo. Não sabia se havia ou não de esclarecer e ajudar os alunos na resolução das situações matemáticas. No entanto, com a iniciativa e a participação da nossa formadora percebi, penso eu, o que era suposto fazer. Tem sido um aprendizagem conjunta, minha e dos alunos.”

“O acompanhamento das aulas tem permitido reflectir antes, durante e após estas, ou seja de uma maneira constante. Tem sido possível verificar quais as dificuldades e os progressos dos alunos na aplicação das situações problemáticas. Como professora aprendi que devo diversificar as estratégias, usar a linguagem matemática correctamente, explorar materiais diversos e ajudar na organização do pensamento e desenvolvimento da comunicação. Devo ainda reflectir sobre a elaboração, planificação e implementação de todas as actividades com os alunos. A minha atitude tem sido de mudança ao longo do tempo de formação”.

(Excertos de Portefólios, 2007, 2008)

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento*. Mangualde: Edições Pedago.
- Alonso, L. & Roldão, M. C. (coord) (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Ed. Almedina Profissional dos Professores.
- Comissão de Acompanhamento Nacional (2005). *Programas de Formação Continuada em Matemática para professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios Reflexivos - Estratégias de Formação e de Supervisão*. Cadernos Didácticos, Série Supervisão, nº 1. Universidade de Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Professores.



- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Coimbra: F.C. Gulbenkian e F.C. Tecnologia
- Schön, D. (1983). *The reflective practioner: How professional think in action*. Aldershop Hants: Avebury.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Serrazina, M. L., Canavarro, A. P., Guerreiro, A., Gouveia, M., Rocha, I., & Portela, J. (2005). *Programa de Formação Contínua em Matemática para professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In Vieira, F. (Org), *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores – ideias e práticas*. Lisboa: Colecção Educa-Professores.