

O PAPEL DA SUPERVISÃO NA MUDANÇA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Belisanda Tafoi

Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação
Agrupamento de Escolas da Damaia
tafoi.be@gmail.com

Resumo

O enfoque deste estudo está colocado no papel da supervisão na mudança das práticas pedagógicas, a partir das percepções dos formandos que participaram na formação contínua, no Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), dirigido a docentes do 1º ciclo do ensino básico. A partir dos resultados obtidos pode-se afirmar que ocorreram mudanças nas práticas pedagógicas. O impacto das metodologias e estratégias inovadoras espelhou-se na dinâmica de sala de aula e nas aprendizagens dos alunos. O contacto com a experiência de supervisão colocou estes docentes perante uma realidade que lhes devolveu *um outro olhar* acerca das suas práticas. Salienta-se ainda o trabalho colaborativo do qual emergiu uma comunidade de aprendizagem e uma cultura de partilha e construção conjunta de conhecimento.

Palavras-chave: Supervisão; Prática pedagógica; Comunidade de aprendizagem.

Abstract

The focus of this study is the supervision component of the Programme of Continuous Training in Portuguese (Programa Nacional de Ensino do Português – PNEP), intended for primary school teachers. Its purpose was to know and understand the perceptions of the teachers attending the course, as far as the impact of PNEP in changing pedagogic practices is concerned. Based on the results and impact caused by the training, where innovative strategies and methodologies were introduced, we can affirm that significant changes have occurred in the teaching practice. We would also like to point out the collaboration shown, promoting the creation of a learning community and a culture of sharing and knowledge building.



Keywords: Supervision; Pedagogic practices; Learning community.

Introdução

Este estudo tem como finalidade perceber, a partir das representações dos docentes, à data a frequentar o 2.º ano da formação contínua no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português – PNEP, como os professores se apropriam dos conhecimentos e metodologias inerentes a esta formação e como estas se espelham nas suas práticas. Pretende ainda, e sempre a partir das representações dos docentes, perceber como estes se posicionam face à supervisão e ao papel do supervisor.

O modelo de formação contínua (PNEP) organizado de forma inovadora, através de sessões temáticas, tutoriais e de planificação/reflexão, permitiu, através da mobilização de processos metacognitivos, a apropriação de conhecimentos, a interligação com a prática e uma nova construção de conhecimento, culminando na projecção de mudanças.

O estudo, de metodologia qualitativa e interpretativa, recaiu sobre as práticas de quatro docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no 2.º ano de formação. As participantes no estudo, todas do sexo feminino, leccionavam respectivamente o 2.º ano de escolaridade (Maria), o 3.º ano (Joana), o 4.º ano de escolaridade (Sofia); a quarta docente (Teresa) era responsável pela dinamização da biblioteca e pelo apoio sócio educativo.

As docentes pretendiam perceber qual o contributo que poderiam retirar da formação PNEP considerando a melhoria das suas práticas pedagógicas. Perspectivavam apropriar-se de um outro olhar face às aprendizagens, na área da língua portuguesa, através do desenvolvimento de estratégias diferenciadas, motivadoras, estimulantes e inovadoras.

Reconhecendo lacunas linguísticas nas aprendizagens dos alunos, derivadas, sobretudo, de léxico pouco diversificado ou mesmo de incapacidade de organizarem ideias, as docentes encararam como prioridade o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade.

Partindo da valorização das produções dos alunos, utilizaram ferramentas e estratégias inovadoras que os motivassem para a construção dos seus saberes. A partir dos resultados obtidos constatou-se as alterações que ocorreram nas práticas



pedagógicas e nas aprendizagens dos alunos.

Assim, na escrita a utilização de novas estratégias, como por exemplo, o mapa semântico e a chuva de ideias, contribuiu para uma melhoria de competências. Os alunos que anteriormente apresentavam relutância por esta tarefa, descobriram o prazer da escrita, deram sentido às suas aprendizagens e “espantaram” as docentes com os seus registos. As professoras, por sua vez, deixaram de encarar a escrita como produto e passaram a valorizar o processo evidenciando os aspectos cognitivos e metacognitivos inerentes a esta competência.

A leitura de textos contextualizados colocou os alunos em situações autênticas de leitura, sendo mais motivacional do que a utilização dos manuais. Ler deixou de ser uma obrigação e uma frustração. Passaram a utilizar obras de qualidade e de autor, contextualizadas.

Verificou-se um crescimento e um amadurecimento dos alunos, pois através dos percursos autênticos de leitura e de escrita, tornaram-se leitores e escritores mais profícuos.

As actividades desenvolvidas, para além de mobilizarem aspectos académicos, permitiram uma autoconfiança e à vontade no lidar com as questões da língua portuguesa, encarando-a como uma poderosa ferramenta também nas outras áreas curriculares.

O contexto educativo, onde decorreu o estudo, situa-se na periferia da capital. O agrupamento, que se encontra abrangido pelo projecto TEIP, apresenta características multiculturais que evidenciam as dificuldades linguísticas inerentes a vinte e sete nacionalidades diferentes. Estas docentes destacam o facto de a formação ser centrada na escola, mais próxima dos contextos reais, permitindo uma maior proximidade no trabalho colaborativo.

O processo de supervisão, inicialmente conotado com inspecção, foi vivido como um apoio muito importante no crescimento profissional destas docentes. Sentiram que terem alguém que as impelia a reflectir sobre a acção sobre *o que, como e porque* o faziam lhes deu a estabilidade e a confiança necessárias para deixarem práticas rotineiras e enraizadas.

A Supervisão e o Papel do Supervisor

O conceito de supervisão insere-se num novo modelo de intervenção e acção



docente, remetendo para conceitos como *finalidades, competências, estratégias, responsabilidade e (co)responsabilidade, monitorização, avaliação, gestão do currículo e da qualidade* (Caseiro, 2007). No sistema de ensino português a supervisão integra-se na componente curricular da formação inicial e nos cursos de pós-graduação, mestrados ou doutoramentos, mas deveria estar instituída, como defendem Alarcão & Roldão (2008) como um dispositivo de trabalho regular nas escolas, em múltiplas modalidades.

Vieira (1993: 60) refere que em Portugal “a tradição é de natureza tendencialmente prescritiva e confere ao supervisor o papel dominante na tomada de decisões sobre quem faz o quê, como, onde e quando (...)” não é dado conhecimento ao professor, do domínio da supervisão, restando-lhe o desconhecimento sobre o seu papel e sobre o enquadramento conceptual.

Também Alarcão (2000: 18) refere que a supervisão inicialmente só pensada em termos da formação inicial e do contexto de sala de aula necessita ser repensada numa dimensão mais ampla e como melhoria “da qualidade que lhe está inerente por referência, não só à sala de aula, mas a toda a escola (...) aos professores na dinâmica das suas interacções entre si e com os outros, (...) na formação e pela educação que desenvolvem, (...), pela qualidade da escola”.

Subsiste também o sentimento de controlo hierárquico e/ou de inspecção associado à supervisão, apesar de muitos profissionais, conscientes das suas responsabilidades e do seu poder, acentuarem progressivamente as dimensões éticas, sociais, políticas que os conduzem à emancipação (*teachers' empowerment* in Alarcão, 2007: 115). De um modo geral a ideia de supervisão traduz-se para muitas pessoas como inspecção, isto é, algo imposto, que vem de fora, que não considera os contextos e os intervenientes.

De acordo com Schön (1994) o objectivo da supervisão visa o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva sobre a acção profissional. A sala de aula é o espaço primordial da análise das estratégias e metodologias de ensino e da tomada de decisões pedagógicas: para quê observar? quem observar? o que observar? quando observar? como observar?

Na sua essência, a supervisão remete para a promoção da construção sustentada do desenvolvimento profissional do professor, despoletando capacidade de reflexão acerca da acção e sobre a acção, isto é, numa reflexividade inerente ao percurso que implica os docentes como actores primordiais das mudanças educativas,



comprometidos num objectivo comum, ou seja, na promoção de um ensino/aprendizagem de qualidade.

A supervisão assemelha-se a uma teia, obra-prima de um minúsculo insecto, tecida com habilidade e paciência, ritmada num *continuum* de beleza e sabedoria. Uma das grandes vantagens da supervisão é a dimensão reflexiva em interacção sabendo que “ninguém poderá fazer na vez de ninguém” (Alarcão, 1991) mas também “difícilmente alguém poderá fazer sozinho” (Sá-Chaves, 1997, in Sá Chaves 2000:130).

O papel do supervisor no estimular a colaboração, na divisão de responsabilidades mas, acima de tudo na mobilização de novos saberes e no envolvimento de todos, concorre para uma construção colectiva e para a mudança de práticas, na sala de aula, elevando o nível do sucesso académico e pessoal dos alunos. Deve assumir-se como agente de mudança, impulsionador de aprendizagens, planificando actividades, observando aulas, experimentando práticas inovadoras com os docentes, devolvendo um olhar crítico sobre a acção educativa.

O supervisor deve ser capaz de liderar, orientar e estimular o professor, ou grupo de professores para a acção, promovendo o trabalho colaborativo, manifestando disponibilidade para a abertura a novas perspectivas. A partilha de experiências e de materiais, a indicação de onde e como pesquisar informação pertinente e a capacidade de provocar vontade de mudança, fomentando a crítica construtiva e a aceitação das diferenças individuais, são outras das qualidades necessárias para uma boa dinâmica de supervisão, sem descurar o saber, como uma mais-valia no processo supervisivo.

PNEP – Programa Nacional de Ensino do Português

O PNEP, actualmente extinto por razões de ordem económica, ancorado no currículo nacional e enquadrado pela legislação ainda em vigor, estava implementado em todo o país. Norteava-se por três princípios: 1) a formação centrada nas escolas do 1º ciclo ou no agrupamento de escolas; 2) a utilização de metodologias sistemáticas e estratégicas explícitas de ensino da língua na sala de aula; 3) regulado por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, ao nível da turma e da escola.

Os objectivos deste Programa de Formação, pensados para um período de entre



4 a 8 anos, pretendiam contribuir para a modificação das práticas do ensino da língua, criando nas escolas, uma dinâmica de formação contínua, ancorada em instituições de ensino superior. O envolvimento de instituições de ensino superior projectava-se articuladamente com as escolas de 1.º ciclo numa dialéctica investigação-acção, estimulando a produção de práticas de investigação consideradas relevantes e actualizando conhecimentos científicos.

A partir das metodologias associadas ao PNEP preconizava-se a melhoria das aprendizagens linguísticas dos alunos através de práticas docentes adequadas, com professores disponíveis para o aprofundamento das suas práticas através dos conhecimentos científicos e metodológicos.

Metodologia

O estudo que se apresenta é de natureza qualitativa, baseando-se num análise bem definida, com procedimentos simultaneamente abertos e rigorosos que permitem captar a realidade e complexidade do fenómeno em foco. Uma vez que existe o propósito de interpretar e compreender os dados analisados, co-existe igualmente uma abordagem de tipo interpretativo.

Para a recolha de informação que procurasse dar resposta às questões emergentes de partida, analisaram-se vários documentos, entre os quais os portefólios elaborados no final do 1.º ano da frequência da formação contínua, as reflexões escritas no final do 1.º período lectivo de frequência do 2.º ano da formação e ainda as entrevistas semi-estruturadas. Considerando o *corpus* documental (normativos, portefólios, reflexões escritas, entrevistas) analisaram-se os dados subjacentes às questões iniciais. Esta análise, juntamente com a análise de conteúdo das entrevistas, permitiu a organização dos dados em categorias e subcategorias e é exemplificada através de unidades de sentido (indicadores). A partir dos indicadores, ou unidades de sentido, segundo alguns autores, acede-se ao significado que as docentes atribuem às suas acções, atitudes e preferências, apresentando-se os aspectos considerados mais relevantes. Os dados foram agrupados segundo princípios de homogeneidade, pertinência, representatividade e exaustividade considerando os objectivos previamente definidos. O tratamento e codificação de dados permite conclusões assentes em bases sólidas. À necessidade da triangulação dos dados, recolhidos a partir do corpus documental, estava implícita a validação dos mesmos, com regras bem definidas e padrões pré-determinados.



Resultados

As docentes consideram que a formação PNEP tem subjacente uma nova filosofia de educação linguística, necessária para o aperfeiçoamento das competências da utilização da língua, reforçando a utilidade das aprendizagens com aspectos da vida activa. Esta formação surge como algo que lhes possibilitará ver o ensino de modo diferente, desenvolver outras estratégias e permitir um outro olhar sobre as aprendizagens de um modo distinto do experienciado até à data. Sentem que um dos objectivos do PNEP é o sucesso dos alunos através da valorização da língua portuguesa e a aposta numa formação de qualidade dos profissionais. Acreditam nas mudanças das práticas pedagógicas mas também das mentalidades.

“(...) o objectivo da formação é sempre a mudança, a mudança na escola, a maneira como se trabalha a língua portuguesa nas escolas mas também mudar mentalidades...(a formação) veio abrir caminhos que são facilitadores do trabalho” (Sofia)

Segundo as docentes, anteriormente valorizavam os produtos dos alunos, minimizando os processos de aprendizagem. Hoje, sentem-se melhor preparadas para a prática pedagógica conscientes da exigência e do empenho necessários para a sua transformação. Têm maior consciência do enfoque que devem colocar nos processos de aprendizagem dos alunos, direccionando-os à pedagogia activa. Valorizam o alargar de conhecimentos, que a formação permitiu, como sustentação das suas práticas e conseqüentemente uma maior consciencialização da significância das aprendizagens para os alunos.

A formação permitiu-lhes desbravar caminhos na procura de estratégias promotoras de aprendizagens contextualizadas e significativas. Passaram a apropriar-se de outros conhecimentos e muniram-se de competências que melhoraram a prática educativa e as aprendizagens dos alunos. A partir das percepções das docentes percebe-se que a frequência da acção de formação foi importante, no seu percurso formativo, por indicarem uma mudança de postura face ao processo de ensino aprendizagem, quer relativamente às aprendizagens dos alunos, quer no que respeita às suas próprias dificuldades.

Uma das docentes coloca o enfoque na transversalidade da língua como fundamental nas aquisições dos alunos, nomeadamente na estimulação linguística que os contextos sociais não lhes proporcionam.



Deixaram de se limitar a treinar o que acham ser do conhecimento dos alunos e de se “espantarem” com os seus desconhecimentos para compreenderem melhor os processos inerentes ao domínio de cada uma das competências linguísticas.

Identificaram nesta formação motivos de crescimento profissional e a ruptura com práticas anteriormente desenvolvidas. Constituíram-se como agentes de mudança atribuindo à formação PNEP um papel crucial para a eficácia do ensino e na melhoria das aprendizagens e no sucesso dos alunos.

Fica claro que encaram o desenvolvimento das competências de leitura, de escrita e da oralidade como prioridades para uma boa aquisição linguística dos alunos. Indicam o contributo da formação no implementar de actividades diferenciadas e inovadoras que foram muito bem aceites pelos alunos e que se reflectiram, ao longo do ano lectivo, nas aprendizagens. A partir do momento em que experimentaram formas diferentes de trabalhar não desejam fazê-lo de outra maneira, demonstrando uma nova postura sobre a língua portuguesa.

“(...) os alunos dão menos erros, usam muitas ideias das histórias que não vêm baralhadas e nunca escrevem um texto só por escrever” (Maria)

Para além de indicarem o contributo da formação na melhoria linguística dos alunos, referem que lhes possibilitou, enquanto docentes, o acesso a conhecimentos mais consistentes, rigorosos e eficazes. Estas docentes considerando-se agora utilizadoras mais proficientes no uso da língua. Sentem-se mais aptas a ensinar por terem corrigido práticas e terem alterado outras. Dizem ainda, que a dinâmica de sala de aula, a gestão da sala e das actividades é diferente do que faziam habitualmente, atribuindo ao impacto da formação esta mudança. Comparam as suas práticas antes da formação e no decorrer da mesma, classificando o percurso anterior como pouco gratificante e pouco estimulante, sem sentido e rotineiro.

“rotineiro...as aulas não eram tão diversificadas, não havia estratégias tão variadas” (Maria)

Consideram-se mais seguras e melhor preparadas para desempenhar o seu papel enquanto educadoras através de um ensino renovado, dinâmico e estimulante, reflectindo com os seus pares e mesmo com os alunos acerca dos processos e dos produtos. Existe aqui um amadurecimento em direcção ao trabalho de metacognição com os alunos e percepção-se ainda construção de uma comunidade aprendente de

novas práticas pedagógicas.

Destacam o facto de a formação ser centrada no agrupamento, mais próxima dos seus contextos de trabalho e com maior facilidade no trabalho de parceria. Esta proximidade favorece uma relação diferente com a formadora por pertencer ao mesmo agrupamento e por conhecer as vicissitudes dos contextos.

“(...) a formação centrada no agrupamento é mais facilitador até para a nossa deslocação e por ser muito melhor estarmos perto da formação de que irmos fazê-la a qualquer outro lado e quando existe alguma dificuldade temos a formadora próximo e podemos tirar dúvidas e isso tem imensas vantagens, facilita o encontrarmo-nos” (Sofia)

O processo que vivenciaram nem sempre fácil, mas muito reflectido, planificado e partilhado, foi valorizado como meio de crescimento pessoal e profissional. A abordagem de questões pertinentes do ensino, o conhecimento pormenorizado dos novos programas e o alargamento dos conhecimentos na partilha e no espírito desenvolvido entre todas, são destacados como uma mais-valia.

O contacto com diferentes terminologias (descritores de desempenho, sequências didácticas, anualização) e diferentes formas de planificarem as suas aulas, e a explicitação de conceitos (literacia, literacia emergente, compreensão leitora) conferiu-lhes maior segurança no desempenho das suas funções. Mobilizaram saberes e competências e envolveram os alunos nas aprendizagens, valorizando as suas produções e estimulando o prazer da descoberta. O empenho colocado na formação contribuiu para além de uma participação activa e efectiva, uma maior consciencialização acerca do papel do professor. Salientam que o contacto com as brochuras e obras orientadoras nas pesquisas mais aprofundadas das temáticas foi importante nos seus percursos formativos.

Vivenciam os contextos onde exercem como pouco gratificantes e pouco estimulantes, onde não existem hábitos de partilha acerca do que se faz, fez ou se pretende fazer. Dizem ainda que gostariam de sentir apoio e interesse da parte das colegas nos seus contextos de trabalho, mas vêem que estes são identificados como espaços fechados, com práticas e rotinas muito enraizadas onde se sentem deslocadas. Uma das docentes refere que se não fosse a vertente da reflexão existente na formação sentir-se-ia sozinha e sem feedback da sua acção.



“(...) provavelmente estaria a trabalhar isoladamente sem perceber se estava a fazer bem, se estava a fazer mal ou se estava a fazer razoavelmente (...) na formação somos uma série de pessoas a pensar no mesmo assunto, da mesma maneira para conseguir subtrair daí coisas diferentes para fazer” (Joana)

Por entenderem que as práticas inovadoras devem ser partilhadas e vivenciadas por todos para que o ensino seja mais eficiente e eficaz, tentaram partilhar o que faziam, como e porquê. De uma forma geral, os restantes docentes das suas escolas, ignoram o trabalho desenvolvido pelas docentes e pelas turmas enquadradas na formação, não demonstrando nem entusiasmo, nem curiosidade acerca do que estas docentes fazem. Muitos dos docentes, que se encontram há mais tempo na escola e na profissão, entendem não precisar de qualquer formação. Aparentam segundo Hargreaves (2001: 31) terem passado anos a fio a desempenhar o mesmo papel, no espaço de aula, sem estímulo exterior substancial que enfraqueceu, reduziu o empenhamento, a motivação e a eficácia.

“(...) há os pequeninos dinossauros lá na escola que já estão lá há muitos anos e acham que já fizeram a formação toda e que já não têm mais nada para aprender” (Teresa)

Sentindo resistência, desinteresse e por vezes indiferença remeteram as suas reflexões sobre o que acontecia nas salas de aula para os momentos de partilha nas sessões de planificação/reflexão. Os momentos de partilha e de troca de experiências são muito valorizados como contributo para o crescer com os outros, numa emergência de práticas colaborativas não muito usuais nestes contextos. Valorizaram o trabalho inter-pares e abraçaram o espírito inerente à formação, partilhando e discutindo a sua acção educativa.

É através de práticas interactivas e colaborativas que a aprendizagem se torna um processo dinâmico. Este processo contextualiza as aprendizagens e produz novo conhecimento. Na maioria das unidades educativas referenciadas neste estudo, não existe uma cultura de escola, não há liderança pedagógica e o trabalho colaborativo é residual. As redes sociais existentes na escola podem constituir a base de culturas profissionais dos professores caracterizadas pela existência de padrões culturais dotados de coerência, de clareza e de consistência, percebidas de forma diversa consoante o docente está na escola ou chega à escola.

Para os docentes que chegam à escola, estas redes são alvo de comparação

com os seus referentes anteriores, consciencializando-os das mudanças para um entendimento sobre a nova cultura. A construção, na escola, de comunidades profissionais centradas na aprendizagem supõe uma dinâmica que é preciso desenvolver. O programa de formação teve essa componente, tendo encontrado, contudo, resistência dos docentes que não estavam na formação. Um dos aspectos fortes desta formação é precisamente o trabalho colaborativo possível, porque a formação é contextualizada.

Este grupo de docentes, que partilhavam regularmente os conhecimentos e as aprendizagens, movidos por um objectivo comum, envolveu-se e complementou-se num processo de responsabilização que as implicou a todas. Ao reflectirem em conjunto sobre as suas práticas parecem enquadrar-se na definição de Wenger (in Sauter, 2008: 26) sobre comunidades de prática, isto é “um grupo onde todos se envolvem regularmente na partilha de conhecimentos e de aprendizagens a partir de interesses comuns”.

No que diz respeito à componente de supervisão, as formandas referem que este caminho foi construído com o apoio da supervisora que consideram responsável pela transformação das suas práticas pedagógicas, quer pelos conhecimentos partilhados, quer pelo envolvimento nas suas próprias dificuldades e pelo empenhamento e partilha de ideias e sugestões que lhes permitiu sedimentar e securizar os seus saberes.

“(...) senti que se colocava no papel de colaboradora no processo de desenvolvimento de todas nós, envolvendo-se nas dificuldades e empenhando-se na transformação das nossas práticas pedagógicas” (Joana)

Sentiram a supervisão, numa fase inicial, como a exposição das suas fragilidades e das suas inseguranças, conotando o conceito de supervisão com o de inspecção. Naturalmente foram encarando a supervisão como um processo inerente à formação e fundamental para a acção, deixando de provocar qualquer constrangimento a entrada da supervisora na sala de aula.

“eu gosto de estar a fazer as coisas e depois ter ali alguém, não me incomoda nada ter alguém na sala, ter ali alguém que seja capaz de me dizer “não faças assim” ou “faz assim”” (Joana)

Quando passaram a encarar a supervisão de forma natural perceberam a sua



importância na forma de responsabilização do professor sobre a sua acção educativa. Um dos dados salientes tem a ver com a mudança de perspectiva quanto à supervisão. Se no início era algo inibidor e constrangedor, com a regularidade e a frequência dos momentos de observação e colaboração, a supervisão passou a ser encarada sob outra óptica. Ao incluírem nas suas rotinas diárias espaço para a supervisão, para a reflexão e consciencialização da (re)construção da prática, acabaram por encará-la de forma positiva. A integração dos ciclos de supervisão nas suas práticas, foram transformados numa mais-valia que permitiu entender, sob outra perspectiva, a dinâmica de sala de aula, através de um olhar distanciado que permitiu uma visão mais completa e que possibilitou as já referidas mudanças.

“(...) há um outro olhar...porque há muitas coisas que nos escapam e no fim há sempre ajuda...ajudar a melhorar e a ver o que está menos bem, eu sei que se precisar tenho ali ajuda, um apoio” (Sofia)

Os encontros de pré-observação aconteciam nas sessões de planificação e reflexão, com a presença de todas as formandas, em que se articulava a teoria com a prática e se projectava a intervenção em sala de aula. Após a observação e remetendo para a reflexão sobre a acção, os encontros de pós-observação, preconizados no modelo clínico de supervisão, eram abordados, tendo em conta os aspectos da acção educativa (Fig1). Estes encontros aconteciam, ou logo após as observações, ou nas sessões de planificação/reflexão, de acordo com a proximidade das sessões.

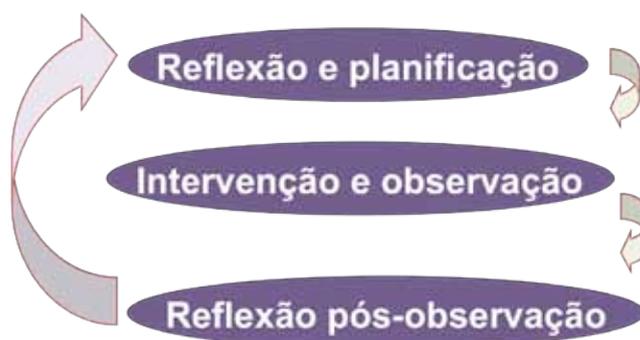


Fig. 1. – Ciclo de supervisão, modelo clínico

Colocavam-se em conjunto os acontecimentos da sala de aula, justificavam-se

estratégias e metodologias sustentados pelo conhecimentos teóricos e planificavam-se as sessões tutoriais partindo dos saberes e das competências a desenvolver nos alunos.

O trabalho de acompanhamento em sala de aula por pares foi uma novidade na formação contínua em Portugal. O PNEP introduziu esta dinâmica de formação que por ser inovadora despertou reservas e receios. Na busca de ultrapassar a relutância inicial, perspectivaram-se estratégias dinâmicas de intervenção, na conjugação de saberes teórico-práticos, devolvendo maior segurança às formandas. Estas estratégias, seleccionadas de acordo com o ser e o saber fazer de cada docente, aliadas à necessidade das aprendizagens do grupo/turma, foram determinantes no processo de crescimento cognitivo colectivo e individual.

De acordo com os dados retirados das percepções das formandas, a supervisora parece ter sido encarada como uma facilitadora das aprendizagens e de incentivo nessa descoberta. Segundo as docentes, a supervisora ajudou a construir a mudança, projectando novos horizontes pedagógicos. As destrezas inerentes à função supervisiva traduziram-se na priorização das situações educativas, formulando intenções, adequando estratégias e devolvendo nas docentes segurança e confiança para delinearem o caminho. As professoras consideram importante que a supervisora conheça bem o meio, os problemas decorrentes do tipo de alunos e famílias, os contextos de cada unidade educativa por acreditarem que estes aspectos ajudam na mediação de alguns conflitos relacionais.

Indicam que o perfil da supervisora e formadora contribuiu decisivamente para o sucesso desta formação. As relações que se estabeleceram, a maneira de ser da supervisora e a criação de um clima relacional sentido como confiante e de apoio, tornou-se num meio facilitador das aprendizagens e determinante para a continuidade na formação. As docentes encaram a figura da supervisora como uma observadora da realidade, com um outro olhar que ajuda a monitorizar, clarificar e melhorar as situações.

“(...) uma pessoa que nos diga que temos de melhorar aqui ou ali, de estruturar mais, de adequar isto ou aquilo” (Teresa).

As docentes esclarecem que as situações de supervisão se devem caracterizar pela riqueza das relações interpessoais, de disponibilidade, afecto, incentivo, delicadeza, de respeito pelo outro, regido por princípios éticos geradores de boas



relações de aprendizagem que implicam de acordo com Paulo Freire (in Severino, 2007: 51) “*uma reciprocidade que não pode ser corrompida*”.

Segundo os seus depoimentos, o papel da supervisora em situação de observação de aulas, não se confinava só à observação e ao registo do desenrolar da acção pedagógica, era também perspectivar mudanças nas práticas através da crítica construtiva.

“(...) um conjunto de considerações que poderão ajudar a compreender melhor e a gerir certos aspectos de aprendizagem observados em contacto directo com os meus alunos” (Sofia)

A presença da supervisora foi percebida, pelas formandas, como mais uma ferramenta que as formandas poderiam aproveitar face aos imprevistos, sendo mais um recurso, numa disponibilidade constante, promovendo a auto-estima e a autoconfiança. Permitiu ainda a apropriação de mecanismos conducentes ao sucesso da acção educativa. Foi vista como um elemento participante na planificação, observação e avaliação de forma a securizar e melhorar aspectos passíveis de um outro olhar para a mudança da prática pedagógica.

Conclusões

Da análise dos resultados obtidos, este estudo permite concluir que as mudanças em termos de alterações das práticas pedagógicas, destas docentes, são evidentes. A apropriação de novas metodologias e estratégias mobilizou os saberes e facultou um desenvolvimento profissional e pessoal, referido por todas. Partindo das situações experienciadas, aliando o saber ao fazer, colocando em prática os conhecimentos teórico-práticos obtidos, estas docentes exerceram a sua intervenção na prática pedagógica naquilo que Schön designa de *artistry* (Alarcão, 1996: 13) Foi este saber que lhes possibilitou agir nos contextos de maneira sólida, consistente, criativa e inteligente e com muitos momentos partilhados de reflexão.

O PNEP foi percebido com factor despoletador e inovador que não se remeteu apenas aos aspectos académicos do binómio teoria-prática, mas alargou-se numa dimensão relacional e reflexiva. As actividades, que estas docentes experienciaram, aumentaram horizontes pedagógicos, permitindo uma auto-confiança e segurança no lidar com as questões da língua portuguesa, encarada como um ferramenta poderosa nas restantes áreas curriculares. As docentes consideram-se,

unanimemente, mais capazes de proporcionar uma aprendizagem eficiente na língua portuguesa através da mobilização de saberes que lhes acrescentou mais conhecimento técnico e pedagógico. Mobilizou-se a construção activa do conhecimento, isto é, aprender em contexto, na acção, proporcionando a implementação de estratégias mais eficazes e imbuídas de significados efectivos e pertinentes.

Sabendo que os alunos eram os principais beneficiados das mudanças ao nível da aprendizagem da língua, as docentes nortearam as práticas educativas na procura de aquisições necessárias a essas mesmas aprendizagens. Destacam os aspectos inerentes à aprendizagem da leitura, da escrita e da oralidade. A melhoria das aprendizagens dos alunos tem subjacente, reconhecidamente, uma mudança de práticas e de concepção de ensino aprendizagem. Também elas passaram da representação da escrita como produto a uma representação da escrita como processo, começando a evidenciar os processos cognitivos subjacentes à aprendizagem desta competência. A oralidade e respectiva planificação são referidas como um domínio em que também aconteceram melhorias e alteração na forma de trabalhar. A multiplicidade de tarefas implementadas implicando o desenvolvimento de capacidades cognitivas e metacognitivas conduz os alunos à construção dos seus saberes e a aprendizagens eficazes .

As docentes foram objecto de supervisão directa e activa, através da observação da aplicação de conhecimentos na sua prática pedagógica. O modelo de supervisão clínica foi o mais marcante ao longo deste processo. Este modelo implica que o supervisor colabore com o supervisando na análise e reflexão sobre o seu ensino, considerando a melhoria e a apropriação de conhecimentos dos alunos, partindo de situações observadas em sala de aula. Os ciclos de observação preconizados por este modelo passaram a integrar as vivências destas docentes. O cenário reflexivo (Schön, 1994), muito presente no estudo, propõe a reflexão a partir da prática, do conhecimento da acção e sobre a acção, desenvolvendo uma forma pessoal de conhecimento. Aqui o papel do supervisor é muito importante no encorajamento da reflexão, na e sobre a acção, remetendo para um nível metacognitivo que conduz à autonomia do docente.

Tendo o docente papel activo na aplicação de metodologias e estratégias de ensino, regendo as suas aprendizagens concomitantemente com a procura de ferramentas inovadoras, destaca-se o modelo da aprendizagem pela descoberta



guiada referido por Dewey (1989). Também as interacções que se estabelecem entre o indivíduo e o contexto e que integram o cenário ecológico concorrem para o estágio de desenvolvimento do docente e para a sua prática pedagógica. Nos contextos onde estes docentes exerciam as suas funções, não existia nem a partilha nem a aprendizagem colaborativa. Estas foram uma conquista do programa, ainda que limitadas aos docentes que integravam a formação.

A cultura colaborativa é, simultaneamente, complexa e diversificada dada a realidade das escolas e a forma de abordagem desta temática. As culturas profissionais não se traduzem apenas pelo conjunto de conhecimentos e de concepções, são também formas de (inter)agir nas escolas e com os colegas, gerando informações significativas e pertinentes para o estabelecimento de ensino. Estas culturas caracterizam-se sob dois aspectos: a forma, isto é, os padrões que caracterizam o relacionamento, e a associação entre os elementos e o conteúdo que se refere às atitudes, crenças, valores hábitos e pressupostos do modo de agir. Considerando as características deste conjunto de docentes, num sentido de pertença como um todo, projectado na obtenção dos mesmos objectivos, crescendo e aprendendo numa sinergia cooperativa, aparenta-se-nos como o embrião de uma comunidade de aprendizagem.

A aprendizagem, associada ao conceito de processo formativo, precisa de ancorar na reflexão conjunta, análise e discussão de situações da acção educativa observáveis para que, na procura colaborativa de informação, se gere novo conhecimento e se possibilite partilhar experiências educativas. O trabalho colaborativo articulado e pensado em conjunto, enriquecido pelos saberes e estratégias resultantes das interacções entre estas docentes, possibilita a concepção de estratégias capazes de gerar novos conhecimentos e aprendizagens autónomas e ainda identificar aspectos teóricos aprendidos na formação. Desta forma, a partir do contributo de cada uma para o processo de construção individual, aprendeu-se mais e melhor, no aprender a fazer fazendo.

Sabendo que este estudo decorreu num contexto limitado, microcosmos, não pode ser generalizado, mas antes constituir-se como base reflexiva que permita questionar como a supervisão correlacionada com a formação contínua, pode ser percebida em termos de meso e macro cosmos. Numa outra abordagem, parece pertinente colocar questões que possibilitem perceber como a gestão de topo e a gestão intermédia se posicionam face à supervisão, na formação contínua e que



percepção tem das mesmas. Nos tempos que correm, com a reorganização das escolas e agrupamentos em mega agrupamentos, parece oportuno perceber como se percebe o impacto da supervisão e a figura do supervisor nestes contextos alargados.

Outra das questões que surgiram no decorrer do estudo prende-se com as lideranças pedagógicas, nomeadamente como, em cada unidade educativa, encaram, se posicionam e preconizam a implementação de metodologias e estratégias de ensino mais eficazes. Considerando que os alunos foram os principais beneficiados das mudanças de estratégias da prática pedagógica, qual a percepção que estes têm das suas aprendizagens e de que forma estas se espelham nos resultados avaliativos?

Apesar das limitações inerentes a um estudo desta natureza, parece-nos útil a investigação realizada, por um lado, por ter contribuído para a compreensão do programa PNEP e, por outro, por levantar uma série de considerações que carecem de resposta e de uma investigação mais aprofundada.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M.C (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (org.)(2000). *Escola reflexiva e supervisão - uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Caseiro, C. M. (2007). *Supervisão pedagógica. Acção de formação*. Funchal. (documento policopiado).
- Dewey, J. (1989). *Como pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A., & Fullan M. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, Idália (org.) (1997a). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2002). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos na área da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade.
- Sauter, M. et al. (2008). *Une communauté d'enseignants pour une recherche*



collaborative de problèmes *REPERES-IREM*, 72 – Juillet 2008 disponível em www.univ-irem.fr/reperes/articles/72_article_487.pdf, *acedido em 3-12-2010*.

Schön, D. (1994). *The reflective practitioner*. U.K. Ashgate Publishing Group.

Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Asa.