
4. SUPERVISÃO (SUPERVISÃO) UMA EXPERIÊNCIA

Fátima Belo
Direcção Regional da Educação

4.1. Introdução

O mundo está em constante mudança, quer do ponto de vista económico, quer do ponto de vista social, com alterações profundas nos modos de vida, nos comportamentos e nos valores individuais e colectivos.

As novas tecnologias de informação e comunicação foram os meios fundamentais deste processo. No entanto, o bem-estar depende da capacidade social de criar infra-estruturas físicas e humanas de qualidade, o que implica avançar no desenvolvimento cognitivo das populações. Deste modo, o conhecimento é hoje reconhecido como um recurso estratégico nas organizações porque é a base da criação de competências.

Cientes de que a educação não se faz fora do mundo concreto, a escola não é um espaço alheio a este mundo em que vivemos, com as suas aspirações e frustrações, conquistas e derrotas, êxitos e fracassos e, por isso, tem alterado os seus enfoques, pelo menos teoricamente. A Lei de Bases do Sistema Educativo bem como a nova organização curricular preconizam uma educação voltada, também, para o desenvolvimento de competências.

Uma visão prospectiva da educação é oferecida por Jacques Delors ao afirmar que: *«Não basta que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que se possa abastecer indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo até ao fim da vida, todas as ocasiões de se actualizar, aprofundar e enriquecer esses conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança»*. Delors (2003)

A actual missão da educação na sociedade reside em permitir que sejam exploradas e criadas formas de ver a escola como um local de aprendizagem, de partilha de saber, de ampliação das fronteiras do conhecimento e do encontro de novos caminhos ao longo da vida.

Estarão as escolas do século XXI a concretizar a sua missão?

Esta comunicação surge na sequência da minha participação no projecto CEM (Construindo o Êxito em Matemática), projecto que desenvolve um programa de formação contínua em Matemática para professores do 1º ciclo e a que farei referência posteriormente.

4.2. Escola – Desafios

À escola actual é solicitado que desempenhe papéis que ultrapassam em muito a mera transmissão de conhecimentos. A escola é, (deve ser) assim, uma instituição que não se esgota na instrução e que tem de ampliar o seu papel a uma formação que conduza a uma real educação (Portaria nº 110/2002). Com a fantástica evolução tecnológica, podemos aprender de muitas formas, em lugares diferentes, de formas diferentes. Ensinar e aprender constitui, assim, um desafio.

Precisamos de repensar todo o processo educativo, reaprender a ensinar, a estar com os alunos. Não se trata, com efeito, de ensinar preceitos ou códigos rígidos, acabando por cair na doutrinação. Trata-se, sim, de fazer da escola um modelo de prática democrática que leve as crianças a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros» Delors (2003, p. 53).

Naturalmente, há necessidade de entender que aprender é um processo, onde o ser humano deve ser o sujeito activo na construção do conhecimento, que só acontece a partir da acção do sujeito sobre a realidade em que actua. É fundamental criar, na escola, condições para proporcionar aos alunos uma “pedagogia para a autonomia”, que coloque o enfoque do processo de ensino e aprendizagem no aluno. O papel deste deverá ser o de consumidor crítico e produtor criativo do saber, permitindo a sua autonomização progressiva como aluno e como cidadão.

Desde o século XIX que a função docente tem vindo a evoluir. As reformas educativas originadas pela tentativa de adaptação dos sistemas educativos à sociedade “obrigam” os docentes ao exercício da sua tarefa de modo diferente. Foram vários os factores que contribuíram para a mudança: a explosão escolar, a invasão dos meios de comunicação social, a acelerada evolução da sociedade, os avanços científicos e tecnológicos e as novas correntes pedagógicas.

O sistema educativo requer, no mundo actual, professores com um elevado nível de capacidade de actuação autónoma, que saibam diagnosticar a situação

da aula e de cada aluno, o ritmo de desenvolvimento e de aprendizagem, as especificidades dos processos didácticos e o conhecimento científico disciplinar e interdisciplinar.

O exercício da profissão docente é complexo e exigente.
Como é que os docentes se adequam a essa complexidade?
Que respostas?

4.3. Formação de professores

“We learn better by doing... but we learn better still we combine our doing with talking and thinking about what we have done.”

Paper

A todo e qualquer programa de formação está subjacente uma filosofia de educação, que se fundamenta em “correntes pedagógicas” que surgem como resposta a um mundo em mudança. Partindo deste pressuposto, e antes de fazer referência ao programa de formação, faço uma abordagem a alguns aspectos da sociedade que fazem com que a educação seja um desafio, ao qual é imprescindível responder com “ferramentas adequadas”.

A formação de professores surge como meio de proporcionar aos docentes “ferramentas” que respondam às necessidades específicas da profissão e proporcionem aos professores autonomia na acção. Assim, é necessário definir políticas de formação e de desenvolvimento profissional que estabeleçam as directrizes principais, e criem os meios para a melhoria do ensino e para a formação de professores. É conveniente que estas directrizes sejam suficientemente amplas e flexíveis, de forma a contemplar e respeitar as necessidades específicas e a autonomia de acção nos diferentes contextos escolares. Esta formação deve ter como propósitos a melhoria do processo de ensino – aprendizagem e a existência de professores competentes.

Não pretendo fazer uma abordagem aos vários modelos de formação, mas apenas reflectir acerca de alguns aspectos gerais da formação contínua (modelo reflexivo) de professores.

4.3.1. Formação contínua

Aos professores, com experiência no ensino, é-lhes proporcionada a formação contínua. Esta está, normalmente, organizada segundo as perspectivas de diversas “correntes pedagógicas”, às quais se associam vários modelos profissionais.

Entre essas diferentes correntes, coloco o enfoque na formação reflexiva de professores, porque acredito que é o modelo de formação que mais se adequa à actividade docente, pois permite a sua melhoria. Sustento esta minha opção na teoria subjectiva de formação que fui construindo, ao longo da minha actividade profissional, suportada quer no exercício da actividade docente, quer na actividade de formação de professores e, ainda, na formação contínua a que fui tendo acesso e na qual pude contar com o contributo de muitos estudiosos da educação. “A formação reflexiva de professores visa a sua emancipação profissional mediante o desenvolvimento dos saberes disciplinar, didáctico e criativo – no sentido de “artistry”, que Schön (1987) define como uma competência típica do profissional experiente que é capaz de lidar com situações únicas, incertas, complexas e profissionais – mas também das capacidades de acção educativa, auto-regulação, comunicação e negociação, e ainda de uma postura crítica face aos contextos profissionais...”. D.A.Schön, no livro, *The Reflexive Practitioner* (1983), citado in Enciclopédia da Educação, apresenta um modelo prático reflexivo como modelo de prática profissional, e afirma que: “o papel do docente prático reflexivo consiste em colaborar no processo de resolução de problemas.” Com base na perspectiva deste modelo, a competência profissional consiste na capacidade de aprender a ser prático reflexivo, sendo capaz de reflectir de forma global sobre as próprias experiências. Outros autores, nomeadamente F.Imberón (1994), assinalam que a componente reflexiva deve estar associada à componente crítica. Ainda segundo este autor, a reflexão crítica não se refere somente à meditação dos professores sobre a própria prática, mas pressupõe, além disso, uma determinada forma de crítica que lhes permita analisar e questionar a estrutura educativa institucional. A reflexão crítica compreende-se, assim, com o propósito de se definir perante os problemas e agir conseqüentemente. Para S.Kemmis (1998), citado in Enciclopédia Geral da Educação, reflectir criteriosamente significa colocar-se no contexto de uma acção, seguindo a “história da situação”, participando numa “actividade social” e adoptando uma postura perante os problemas. Por sua vez, A.Pérez Gómez refere que o profissional reflexivo, ao actuar e reflectir na acção, e sobre a acção, constrói o próprio conhecimento profissional.

4.3.2. Supervisão

A educação é o resultado do trabalho de um conjunto de actores que, na sua interacção, ensinam e aprendem, podendo-se considerar a actividade de supervisão um contributo para a melhoria da educação.

Clarificando o conceito de Supervisão, segundo Stones (1984) supervisão é um processo relacionado com a visão e com as seguintes competências:

- a) visão aprofundada/discernimento (insight) para compreender o significado do que está a acontecer;
- b) capacidade de previsão (foresight) para ver o que poderá acontecer;
- c) capacidade de retrovisão (hindsight) para ver o que deveria ter acontecido e não aconteceu;
- d) segunda visão/intuição (second sight) para saber como conseguir que aconteça o que deveria ter acontecido ou que não aconteça o que realmente aconteceu e não devia ter acontecido.

Todo este processo implica um conhecimento na acção, sua contextualização e atribuição de significado ao que se observa, bem como a reflexão e perspectivação do tipo de actuação subsequente à acção.

Segundo Vieira (2006) Super-visão abrange a teoria e prática de regulação do processo de ensino aprendizagem. Abrange professores, alunos, a vida na escola, a própria educação, mas tem o principal enfoque na acção do professor, com o propósito de melhorar o processo de ensino -aprendizagem do aluno. É este o propósito da supervisão. Uma “Super Visão” – (Visão Super, no sentido de “Ver profundo” com um tanto de abrangência como de minúcia, o qual permite uma percepção abrangente de toda a acção, com discernimento em todo o processo do “ver”. Uma expressão que poderá clarificar a ideia é o “efeito zoom” referido por Sá Chaves (2000) . O supervisor desempenha, assim, um papel fundamental no processo da supervisão. Contudo, o processo de supervisão depende das concepções e práticas de quem o pratica, oscilando entre a simples preparação técnica para o desempenho de uma actividade e uma dimensão reflexiva da profissionalização, com perspectivas amplas de desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

4. 4. Projecto CEM

*“É necessário transcender a esfera das intenções
para chegar ao cerne da prática”*

Santos Guerra, 2000

No âmbito da formação contínua de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, a Região Autónoma da Madeira, através de um esforço conjunto da Direcção Regional de Educação (DRE) e do Departamento de Matemática e Engenharias (DME) da Universidade da Madeira (UMa), criou, em 2006/2007, um programa de formação contínua de professores do 1º CEB ao nível da Matemática – o projecto CEM (Construindo o Êxito em Matemática). Este projecto tem como objectivo melhorar as aprendizagens e desenvolver competências matemáticas nos alunos, através de um trabalho conjunto com os docentes do 1º Ciclo envolvidos no projecto. Assim, pretende-se: a) promover um aprofundamento dos conhecimentos matemáticos e didácticos nos professores do 1º CEB; b) favorecer a realização de experiências de desenvolvimento curricular que contemplem a planificação e execução de aulas e posterior reflexão; c) promover o trabalho cooperativo entre docentes.

O plano de formação foi concebido de modo a interligar a vertente do saber matemático e a vertente do saber didáctico e pedagógico. Por esta razão, a equipa de formação é constituída por professores com formação específica em matemática e professores do 1º ciclo.

Pretende-se que a formação vá ao encontro das necessidades dos professores nela envolvidos, dando especial atenção ao contexto da escola em que se insere o professor bem como aos alunos a quem se dirige. Atendendo a que a realidade das escolas do 1º ciclo é muito diferente, o programa de formação procura responder às necessidades reais dos professores envolvidos.

Neste processo de formação contínua, cada equipa de formação (um professor do primeiro ciclo e um com formação específica em matemática) surge como parceira, colaborando nas planificações e participando nas dinâmicas de sala de aula, de modo a 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 deve ser evitado, o que merece maior atenção, etc. Assim, o formador (supervisor) tem um papel de “colega” que observa com um outro olhar, ajuda a preparar os materiais, e propõe novas abordagens num ambiente de colaboração. Isto implica que os professores se envolvam simultaneamente no estudo dos conhecimentos científicos e da didáctica da Matemática e que, à medida que implementam diferentes estratégias e metodologias de trabalho

na aula de Matemática, tenham oportunidades prévias de reflectir sobre o porquê dessa opção metodológica, bem como eventuais dificuldades na sua consecução, e tenham, também, oportunidades de discussão e reflexão sobre os resultados dessa implementação, na reflexão posterior com a equipa de formação e os colegas.

A participação no projecto CEM é de adesão voluntária. No ano lectivo 2006/2007 estiveram envolvidos no mesmo, cerca de cinquenta e sete professores de trinta e duas escolas da RAM. Refira-se que no corrente ano lectivo estão a participar cerca de cento e cinquenta professores. Neste momento, a equipa de formação é constituída por uma coordenadora e cinco pares de formadores (cinco equipas de formação).

4.4.1. Dinâmica de trabalho

As equipas de formação deslocam-se às escolas, para trabalhar com os professores envolvidos no projecto, (grupos de seis a oito professores, em cada escola – em dois turnos – manhã para os professores que leccionam à tarde e vice versa) duas vezes por semana.

Sabendo-se que os professores precisam de experiências de desenvolvimento profissional que articulem, adequadamente, o conhecimento dos conteúdos a ensinar, o conhecimento didáctico e os recursos disponíveis para utilizar na sala de aula, os conteúdos deste programa dizem respeito aos seguintes domínios:

- a) os temas matemáticos;
- b) a natureza das tarefas a propor aos alunos;
- c) os recursos a utilizar, como contexto ou suporte das tarefas propostas;
- d) a cultura de sala aula e de avaliação.

O desenvolvimento destes domínios não constitui uma listagem de conteúdos a ser rigorosamente seguida. São orientações, dentro das quais cada grupo de formação define as suas prioridades, de acordo com as necessidades identificadas. Concretizado este procedimento, há uma planificação conjunta (equipa de formação e professores) dos conteúdos a trabalhar em cada período.

Na primeira reunião de cada semana, os professores partilham os aspectos de sala de aula, ou outros que consideram pertinentes e que decorrem da sua semana de trabalho. Depois, a equipa de formação apresenta os conteúdos matemáticos (da planificação conjunta), a respectiva fundamentação teórica e possíveis abordagens didácticas desses conteúdos, através de propostas

de trabalho que são analisadas, discutidas e executadas pelos professores participantes no projecto.

Na segunda reunião, as equipas de formação deslocam-se às salas de aula para ajudar os professores do 1º Ciclo na implementação das estratégias e conteúdos matemáticos, abordados nas sessões de trabalho ditas 'mais teóricas'. É na reunião do primeiro dia, que os formadores e formandos fazem a reflexão sobre as aulas em que trabalharam em conjunto. Esta reflexão, por vezes, é feita em conjunto outras vezes é feita apenas com o professor titular da turma onde foi feita a intervenção. Esta é sempre uma decisão dos professores. O que acontece neste momento é que a maioria dos professores prefere que a reflexão sobre as aulas seja conjunta.

Neste modelo de formação, o professor tem oportunidade de implementar as propostas de trabalho com o apoio da equipa de formação e, posteriormente, fazer uma reflexão conjunta. O papel do supervisor é o de facilitar a aprendizagem, de encorajar, valorizar as tentativas e erros do professor e incentivar a reflexão sobre a sua acção, proporcionando, assim, um conhecimento na acção que promove a "reflexão na acção, reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção" Shon (1983). Este percurso de interacção inclui processos de observação, reflexão e acção do e com o professor. Procura-se que em todo este percurso de formação reflexiva, o professor "encontre" no supervisor (equipa de formação) um coadjuvante, atendendo a que este tem, como primeira meta, facilitar o "desenvolvimento do professor". Mas, ao fazê-lo, também o supervisor se desenvolve.

4.5. Considerações emergentes

De tudo o que fica dito, emergem algumas considerações, entre as quais se destacam as que a seguir se apresentam.

O projecto CEM privilegia a dimensão reflexiva da profissionalização, pois procura informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar. O plano de formação é elaborado com o propósito de ir ao encontro das necessidades de formação dos professores participantes no projecto. O processo é de construção conjunta entre a equipa de formação e os professores participantes, privilegiando-se o envolvimento entre formadores e formandos. Procura, assim, dar sentido ao "vivido" e ao conhecido, compreendendo melhor para melhor agir, através de procedimentos de reflexão e de experimentação. É um processo interactivo entre a equipa de formação e os professores, e os professores entre si, os quais têm desenvolvido processos de colaboração e cooperação, inter e intra escolas.

Outro aspecto a considerar é o facto das equipas de formação serem compostas por um professor com formação específica em Matemática e outro com formação no 1ºCiclo, havendo, assim, um apoio no acompanhamento teórico e prático, que possibilita a clarificação de conceitos científicos e didácticos.

Apesar das políticas educativas actuais conduzirem a classe docente à desmotivação, releva-se o facto de ter triplicado o número dos professores que aderiram ao projecto, no corrente ano lectivo.

Constata-se que os professores continuam a ser profissionais empenhados na melhoria das suas práticas educativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELTRÁN LLAVADOR, F. S., ALONSO SAN MARTIN. (2000). *Desenhar a coerência escolar*. Porto: Edições Asa

DELORES, JACQUES. (2003) *Educação um tesouro a descobrir-relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.

BÁRRIOS, AMÁLIA ET ALL (2000) *Enciclopédia Geral da Educação*. Lisboa: Oceano grupo editorial

FERNANDES, E. (2006). *Programa de formação contínua para professores do 1ºciclo do Ensino Básico*. (Não publicado)