

Conferências

Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade
de Lisboa, 3 de Maio de 2007

ISABEL ALARCÃO

INTRODUÇÃO

A supervisão é um dos meus interesses profissionais de preferência. Depois de ter sido, eu própria, professora, dediquei-me à formação de professores e, dentro dessa temática, direcionei sempre os meus interesses para a supervisão. Dois anos após ter terminado o estágio pedagógico, tornei-me supervisora. É daí que vem o interesse em estudar, por um lado, a actividade supervisiva e, por outro, as questões da didáctica, nomeadamente da Didáctica de Línguas, dado que a minha formação de base se alicerça no curso de Germanicas. Ao longo da minha vida como supervisora e investigadora na área, tenho combinado a experiência profissional com a reflexão sobre a experiência. É o meu pensamento, resultado dessa combinatória, que hoje vos trago.

Não sei exactamente o que é que o título da conferência fez ecoar em vós... Quando nós falamos em supervisão de professores, pensamos sobretudo na formação inicial. O contributo que vos trago hoje vai para além da formação inicial e, por isso, dei a esta conferência o título de: “Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência”¹.

Numa espécie de organizador avançado, esclareço que estruturarei esta conferência em duas partes. Numa primeira parte apresentarei uma re-conceptualização do conceito de supervisão que, na minha perspectiva, concede a esta actividade — a supervisão — uma maior abrangência, porque a estende à escola. Hoje em dia considero que a supervisão tem também por função a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento da escola. Já não se ocupa só dos professores em formação inicial, mas de toda a escola e de todos os que, na escola, realizam o trabalho de ensinar, estudar ou apoiar a função educativa. Portanto, este será o primeiro momento, um momento de re-conceptualização.

Depois achei que também seria interessante trazer-vos o relato de um caso de inovação curricular que foi acompanhada de uma forma que considero supervisiva. E, assim, a segunda parte consistirá na apresentação desse caso, no contexto de uma escola aprendente, ou reflexiva, noção que, mais à frente, definirei. Tentarei analisar os factores que favoreceram a criação de uma cultura de aprendizagem partilhada e a influência que essa cultura teve no processo de inovação curricular, que foi — desde já digo, para não ficarem com falsas expectativas — um projecto de inovação curricular no âmbito do ensino superior (e não no âmbito do ensino básico ou secundário). Eu própria acompanhei esse processo.

UMA NOVA ABRANGÊNCIA PARA A SUPERVISÃO

No contexto supervisivo português (e digo português, porque é diferente o contexto supervisivo português, ou o contexto supervisivo brasileiro, ou o contexto supervisivo americano) normalmente, quando se fala em supervisão, pensa-se em supervisão de professores em formação inicial. Foi neste âmbito que eu trabalhei quase sempre a temática da supervisão. Primeiro, como supervisora na escola, depois como supervisora na universidade. Na primeira fase das minhas reflexões mais teóricas e dos meus estudos empíricos sobre a supervisão, era sobretudo a formação inicial que estava em jogo.

Contudo, já num livro que publiquei com José Tavares, em 1987 (e que foi um livro pioneiro no campo da supervisão em Portugal, foi, penso, o primeiro livro em Portugal onde apareceu, no título, a palavra supervisão, ou pelo menos a expressão “supervisão da prática pedagógica”), nós dizíamos que no quadro da formação contínua a supervisão da prática pedagógica “emerge como uma auto e hetero-supervisão, comprometida e colaborante,

em que os professores se entre-ajudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 148).

Portanto, já em 1987 tínhamos esta convicção, mas ela tem-se vindo a intensificar e, hoje, pretendo alertar-vos para o papel da supervisão na linha da formação contínua mais do que propriamente da formação inicial. Penso que, no futuro, esta dimensão vai ser muito importante, embora não se possa esquecer a supervisão na formação inicial, até porque se estão atentos à legislação que saiu recentemente sobre os cursos de formação de professores, verificaram com certeza na valorização desta componente, expressamente designada no articulado por “prática de ensino supervisionada”; é esta a expressão utilizada. E é evidente que não se pode perder a oportunidade (agora que a formação de professores, a nível de formação inicial, não nos está a pôr a pressão da quantidade) de se ter em atenção a qualidade da formação em estágio e a oportunidade de desenvolver e investigar práticas supervisivas e assim criar, ou aprofundar, conhecimento sobre essa matéria.

Ultimamente, reconhecendo a importância do papel que a escola hoje assume, comecei a pensar em supervisão da instituição, ou da escola como organização, ou antes como comunidade, na explicitação de Sergiovanni (1994). É que, quando se fala em supervisão, em termos de formação inicial, centramo-nos muito no professor; quando se fala em supervisão em formação contínua, o foco incide sobre o colectivo dos professores. Mas o papel importante que hoje em dia é atribuído à escola, levou-me a re-conceptualizar o âmbito da supervisão. Assim, em 2002, portanto já mais recentemente, eu escrevia: “Mantendo como objecto essencial da actividade supervisiva a qualidade da formação e do ensino que praticam, a supervisão deve ser vista, não simplesmente no contexto da sala de aula”, e normalmente a formação inicial era muito centrada na sala de aula, “mas num contexto mais abrangente da escola, como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos, crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários e para si própria”, si própria, a escola, “como organização qualificante, que, também ela, aprende e se desenvolve” (Alarcão, 2002, p. 218).

A evolução do meu pensamento teve consequências ao nível da explicitação do conceito de supervisão. Enquanto que, em 1987, definíamos 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, p. 18), na 2ª edição desse livro, revista e publicada em 2003, apresentámos a supervisão como o processo de “dinamização e 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 colectivas, incluindo as dos novos agentes” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 154). Se repararem bem, a supervisão da formação inicial está incluída, mas está inserida num contexto mais abrangente, que é a supervisão da escola e a supervisão da formação contínua, ou seja, do colectivo dos docentes. E todas estas dimensões se interligam.

Numa tentativa de síntese, no meu gosto por apanhar as ideias principais, eu poderia dizer que, quando olhamos para o desenvolvimento do percurso da supervisão, notamos um alargamento da área da sua influência, notamos uma maior associação da supervisão ao desenvolvimento profissional. Ao falar em desenvolvimento profissional, estou a pensar não só nos candidatos a professores, mas sobretudo, no desenvolvimento profissional dos que já são profissionais e se encontram em ambiente de formação contínua em contexto de trabalho; estou a considerar uma orientação mais colaborativa e menos hierárquica.

Esta minha opinião é corroborada pela de Sullivan e Glantz que, em 2000, afirmavam que a supervisão do século XXI (e é este o século em que estamos) terá fundamentalmente duas características. Uma característica que chamam de democraticidade e uma segunda característica que chamam de liderança com visão. Democraticidade, porquê? Democraticidade, porque é uma supervisão baseada na colaboração entre os professores, em decisões participadas, e na prática reflexiva, visando profissionais auto-dirigidos ou, se quiserem, como se diz mais frequentemente, autónomos.

Mas também uma liderança que perspetive o futuro. Portanto, uma liderança com visão, que promova os valores da democraticidade e desenvolva programas supervisivos com impacto... Com efeito, a supervisão tem que ter impacto na melhoria do ensino e da aprendizagem. Ou seja, em última análise, quando trabalhamos com os professores, queremos, através deles, chegar aos alunos. Queremos que a educação seja melhor, que o ensino seja melhor. Passa-se pelos professores, mas tem-se em mente que o objectivo último é a qualidade da educação.

Pergunta-se, então, qual é a função dos supervisores institucionais. Costumo dizer que a função dos supervisores institucionais é, fundamentalmente, encorajar os professores a trabalharem em conjunto, como colegas, numa atitude indagadora e transformadora. O que é que está em causa nesta concepção? O supervisor não é aquele que faz, nem é aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto, com um espírito de investigação que é hoje absolutamente necessário. Não têm que ser, costumo eu dizer, investigadores no sentido verdadeiramente académico, mas têm que ter o espírito de investigação e têm que ser capazes de fazer algumas pequenas investigações, porque só isso é que possibilita que, realmente, haja inovação e transformação.

Se repararem, há uma constante na evolução do meu pensamento... Constante que se mantém desde as primeiras definições, desde a definição de 1987: é o professor mais experiente, é o professor que ajuda. Permanece a ideia da ajuda, do apoio, da atenção ao outro, às circunstâncias e às necessidades. A essa ideia de apoio associo sempre a de desafio. Aliás, costumo dizer que a supervisão é fundamentalmente um processo de desafios, acompanhados de apoios para que as pessoas sejam capazes de responder aos desafios. Esta convicção tem-se mantido ao longo da história do meu pensamento.

Vou referir-vos agora uma pergunta que frequentemente me tenho colocado e à qual ainda não consegui responder totalmente; apresento-vos, por isso, o ponto da situação do meu questionamento. E a pergunta é: mas, afinal, quem são os supervisores institucionais? Quando se pensa em supervisor institucional, tem-se em mente uma pessoa que tem essa função específica? Quem são esses supervisores institucionais? O ponto da situação do meu pensamento reside no seguinte: todos os que estão na escola são supervisores. Entendendo a supervisão como o processo auto-supervisivo e hetero-supervisivo de que falámos atrás, todos têm a função de se entre-ajudarem e de contribuírem para uma escola melhor. Porém, há uns que desempenham mais essa função do que outros. Porquê? Se calhar, porque têm características que se adequam mais a essas funções. Destacam-se como líderes do pensamento, como pessoas que apoiam, que desafiam. Concebo até que, ao nível das cúpulas, portanto, ao nível dos Conselhos Executivos, haja alguém que tenha (ou venha a ter) uma responsabilidade acrescida em relação à supervisão da escola. E, assim, quando digo “todos mas uns mais do que outros”, a minha ideia é a seguinte: em princípio todos são supervisores, e deve-se fazer os possíveis para que todos tenham o espírito de auto-supervisão e de hetero-supervisão, mas convém que haja algumas pessoas que se sentem mais responsáveis por fazer correr a dinâmica supervisiva. Neste contexto, é oportuno recordar Sergiovanni e Starrat, dois americanos que têm trabalhado muito as questões da supervisão e que, em 2002, anteciparam que o futuro mostrará que a supervisão dos Presidentes dos Conselhos Directivos e de outros ligados à gestão, como pessoas que lideram, será menos importante do que a supervisão colegial, a que envolve os pares, isto é, a supervisão colaborativa e a hetero-supervisão de que vos tenho vindo a falar.

UM CASO DE SUPERVISÃO NUMA ESCOLA REFLEXIVA

Na segunda parte desta conferência dou-vos conta das minhas reflexões sobre um caso de supervisão. Achei que poderia ser interessante. Já o estudei de vários pontos de vista, e vou agora olhá-lo sob o ponto de vista da

supervisão. Chamei-lhe: “Um caso de supervisão numa escola reflexiva”.

ESCOLA REFLEXIVA

E chamei-lhe “Um caso de supervisão numa escola reflexiva”, porque tenho vindo a considerar a escola com a capacidade de se pensar a si própria. A essa escola pensante atribui a designação de escola reflexiva. O conceito não é original. No fundo, trata-se do conceito de escola aprendente, qualificante, que vem na linha da Senge. Original é, talvez a designação. Achei interessante chamar-lhe escola reflexiva, porque isso tem a ver com a história do meu pensamento. Como alguns dos presentes sabem, eu introduzi em Portugal o pensamento do Donald Schön sobre o profissional reflexivo, na sequência de uma licença sabática que tive a oportunidade de realizar nos Estados Unidos, em 1989. Nessa altura, Schön era muito lido lá e também eu tive oportunidade de o ler e de o estudar. No ano seguinte, em Portugal, no âmbito da disciplina de Supervisão que estava a leccionar no Mestrado em Supervisão na Universidade de Aveiro (UA), achei interessante apresentar o pensamento de Donald Schön aos meus alunos. No final do curso — e porque reconheci que os alunos tinham apreciado muito essa temática — resolvi escrever um artigo sobre o pensamento do Donald Schön, o artigo que saiu no número 1 dos Cadernos CIDInE, em 1992, número que se esgotou rapidamente porque as pessoas aderiram muito à ideia do professor reflexivo. Mais tarde, em 1996, peguei nesse mesmo texto e reproduzi-o num livro que publiquei com os meus alunos da edição seguinte do mesmo mestrado, porque esses alunos, quando chegaram ao curso, disseram-me: “Pois é, professora, anda a falar muito de professor reflexivo e nós queremos saber como é que se faz uma supervisão que leve os professores a serem reflexivos!” É sempre a ideia do “como”, normalmente todos querem saber “como fazer”? Fizera-me então o desafio: “é altura de começar a dizer de uma forma mais concreta como é que se forma um professor reflexivo”. E eu devolvi-lhes o desafio, dizendo: “Pois bem; nós estamos a começar o mestrado, estamos a começar esta disciplina, vocês vão ter que fazer trabalhos e, portanto, os trabalhos que vocês vão fazer vão ser orientados nesta linha, a de estudar estratégias de formação reflexiva de professores”. E daí resultou o livro, que se chama exactamente *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (Alarcão, 1996).

Mas... voltemos ao caso em análise não sem que antes vos dê a minha definição de escola reflexiva. A designação e concepção datam de 2001, tendo aparecido nesse ano em diferentes livros, uns publicados em Portugal, outros no Brasil. Entendo a escola reflexiva como “uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua actividade, num

processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2001, p. 35).

Acho que também é interessante ressaltar um aspecto que tem a ver com a minha experiência de vida e a influência que ela exerceu sobre o meu pensamento. Primeiro trabalhei a questão do professor reflexivo ao nível individual, ao nível do professor — quando estava envolvida na supervisão de professores em formação inicial — embora já nessa altura admitisse as vantagens da supervisão em formação contínua, como referi no início. Entretanto assumi as funções de Vice-Reitora da Universidade de Aveiro e passei a ter outra perspectiva, a perspectiva da escola, da organização, da comunidade. Foi essa perspectiva e essa necessidade de me preocupar com a Universidade (que, por ser universidade não deixa de ser escola, não é?) como organização e comunidade e de perceber como é que as várias coisas jogam e como é que é preciso monitorizar, como é que é preciso a escola pensar-se e organizar-se em função daquilo que quer ser... Foi isso que me levou a esta conceptualização e a esta designação: “escola reflexiva”.

Nesta conceptualização entraram, então, dois factores. Por um lado, a minha experiência de estar à frente de uma escola, e, por outro lado, a transferência de elementos da definição de professor reflexivo para a de escola reflexiva. Surge-me assim a escola a pensar-se a si própria (há aqui obviamente uma metáfora) naquilo que quer ser, na missão que tem, e na forma como está organizada (ou desorganizada!) para cumprir essa missão. A escola tem de ter um processo de monitorização, que inclui um processo de supervisão, que tem a ver com o processo de se confrontar com aquilo que quer ser e o modo como está organizada para concretizar essa missão. Implica um confronto com a realidade, com a actividade. Este confronto envolve um processo heurístico, e esse processo heurístico, que é desenvolvido, não pelas paredes da escola, mas pelas pessoas que a constituem, é um processo que é, simultaneamente, avaliativo do funcionamento da escola e formativo das pessoas que nele estão envolvidas e que, em princípio, devem ser todas.

Como vêem, por detrás desta concepção está também, como disse há pouco, a ideia da organização aprendente de Senge (1990) autor que, na altura, também li e me influenciou.

E FINALMENTE O CASO

Ora bem, trata-se de um caso de quê, como diria Shulman (1986)?

Trata-se da introdução de uma inovação curricular — a “aprendizagem à base de projectos”(ABP) que é, no fundo, uma modalidade de aprendizagem à base de problemas, normalmente conhecida como PBL, mas em que, porque se trata de cursos de Engenharia, os problemas se configuram em projectos.

ONDE É QUE O CASO ACONTECEU?

Aconteceu na ESTGA (Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda), na Universidade de Aveiro. Numa breve apresentação, a ESTGA é uma escola superior politécnica — eu reforço isto, porque isto é muito importante para o caso — criada em 1997. A Universidade de Aveiro integra actualmente quatro escolas superiores politécnicas. A ESTGA foi a primeira. A segunda foi o ISCA (Instituto Superior de Contabilidade e Administração). A terceira, criada de raiz, é a Escola Superior de Saúde (ESSUA). Mais recentemente foi criada a Escola de Design, Gestão e Tecnologia de Produção, Aveiro Norte. Integradas na Universidade de Aveiro, estas escolas gozam de bastante autonomia. A ESTGA ministra vários cursos de Engenharia e alguns de Gestão, como os de Direcção, Estudos Superiores de Comércio, etc., mas nós vamos centrar-nos apenas nos cursos de Engenharia. Ou seja, o caso que vos vou apresentar tem a ver com os cursos de Engenharia.

A MISSÃO DA ESTGA

A ESTGA foi criada em 1997. Na sessão de inauguração, o então Reitor, Júlio Pedrosa, acentuou a natureza da formação que se pretendia para a ESTGA como ensino superior politécnico. Uma escola integrada numa Universidade tem sempre uma tendência grande para resvalar para um ensino universitário e, portanto, na própria inauguração, no próprio discurso de inauguração, o Reitor salientou que aquela Escola era uma escola politécnica. A formação que se pretendia visava: um domínio profundo dos conhecimentos de base; uma cuidada formação técnica orientada para a profissão; e o desenvolvimento das competências requeridas pelas necessidades das empresas locais. A mensagem implícita nas suas palavras não era menos importante do que a mensagem explícita. A mensagem implícita era a seguinte: Caros amigos (os caros amigos eram os professores da escola, naquela altura eram pouquinhos, ainda) é preciso explorar e desenvolver metodologias consonantes com a formação superior politécnica. Ou seja, ele acreditava que o ensino ministrado naquela escola não podia ser uma réplica do ensino ministrado na universidade, mas tinha que ter características diferentes, próprias e desafiava... meus senhores, mãos à obra pois têm a missão de pensar quais são essas características!

OS PRIMEIROS ALUNOS

E entraram os primeiros alunos, em Outubro. Eram poucos alunos e tinham as seguintes características: grupo muito heterogéneo; com notas muito baixas no secundário, alunos que não tinham conseguido entrar na universidade, a maior parte deles habituado a um baixo nível de exigência; desmotivados; sem hábitos de estudo, utilizando estratégias de aprendizagem superficial e não de aprendizagem profunda; incapazes de gerirem a sua própria aprendizagem; muito dependentes dos professores.

Esta foi a caracterização que nos foi feita pelos docentes numa reunião em que nós (eu digo nós, porque eu era Vice-Reitora de Júlio Pedrosa) fomos à escola no início de Dezembro.

UM PROBLEMA

Os professores mostraram-se muito preocupados. Preocupados, mas com uma atitude muito pró-activa. Após fazerem a caracterização que atrás apresentei, e bastante desafiados, nesta altura, nomeadamente pelo Reitor — e começa aqui a entrar uma componente de supervisão — manifestaram a convicção de que tinham de abandonar o tradicional método expositivo, o método que estavam a utilizar porque também tinham sido ensinados dessa forma. Consideravam-no agora desadequado, não só às características dos alunos, mas também às características do ensino superior politécnico, naquela área: as Engenharias. O “click” estava feito. Havia ali, nitidamente, um problema a resolver e uma vontade de o solucionar.

UMA HIPÓTESE DE SOLUÇÃO. UM DESAFIO

Surgiu uma primeira solução, ou, melhor dizendo, uma hipótese de solução, uma hipotética solução. É que o Reitor tinha estado na Dinamarca e tinha contactado com o Reitor da Universidade de Aalborg. Tinha ouvido falar no modo como todos os cursos dessa universidade estavam estruturados: numa lógica de aprendizagem à base de projectos. Da conversa, tinha retido a ideia como interessante. E para Portugal, tinha trazido um livro, pequenino, sobre a experiência (Kjersdam & Enemark, 1994). Disse-nos: “Eventualmente, pode estar aqui uma solução a explorar!” Estávamos perante um desafio. Parecia uma solução, mas seria mesmo? O que era preciso fazer? Em primeiro lugar, era preciso conhecer bem o modelo de Aalborg, conhecê-lo em profundidade e saber de que é que se tratava. Nesse sentido, o Reitor assinou um despacho em que me cometia a missão de proporcionar condições “para explorar se a experiência de Aalborg faria sentido no contexto da ESTGA”. Estávamos perante uma solução hipotética; era preciso ver se seria ou não adequada.

IR VER PARA CRER

Aceitei o desafio e comecei por organizar uma viagem de estudo. Pus muito cuidado na sua organização. Foram seleccionados seis docentes para irem comigo passar uma semana em Aalborg, não para passear, mas para mergulhar na Universidade das nove da manhã até às seis da tarde, permanentemente em contacto com os responsáveis, em contacto com os professores (podendo inclusivamente entrar nas aulas), em contacto com os estudantes, conversando com eles quando estavam em trabalhos de grupo, nas horas de refeições, etc. A visita foi previamente preparada. Antes de partirmos, lemos o tal livro que o Reitor tinha trazido e no qual se descrevia a inovação.

Quer isto dizer que tivemos uma primeira informação teórica, a partir do livro. E tivemos uma reunião, ainda em Portugal, em que fizemos um levantamento das questões para as quais queríamos trazer respostas. Também houve aqui um trabalho meu que considero que foi um trabalho de supervisão. Naquela primeira reunião, elencámos a lista de questões. Quando chegámos, já sabíamos o que é que queríamos ver. É claro que observámos também outros aspectos, mas a visita orientava-se por alguns focos de observação já direccionados. Já íamos com um quadro de referência, flexível ainda... , mas um quadro. Durante a visita, todos os dias, ao fim da tarde, nos reuníamos para ver se já tínhamos as respostas para as nossas questões, ou se ainda nos faltava saber alguma coisa importante e elencávamos as respostas obtidas e as perguntas que entretanto iam surgindo. Para além da coordenação do grupo pela Vice-Reitora e do levantamento de um quadro de compreensão, devo destacar que a visita teve uma excelente organização por parte dos nossos anfitriões. Eles organizaram tudo como devia ser, com muita informação, a vários níveis, e com possibilidade de observarmos, questionarmos, interagirmos. Durante a visita, o cepticismo inicial dos seis docentes que comigo constituíam o grupo deu lugar ao entusiasmo. E o entusiasmo foi crescendo de tal maneira que eu, que à partida era a pessoa mais entusiasmada, senti necessidade de lhes refrear o deslumbramento. Por isso, a partir de certa altura, era eu quem dizia: “Cuidado! Isto talvez não seja tão bom como isso! É preciso pensar!” Foi, de facto, muito interessante ver as pessoas a transformarem-se nas suas convicções.

DEPOIS DA VISITA

E o que aconteceu depois da visita? Da visita resultou um relatório feito pelos docentes. Relatório muito crítico, muito circunstanciado, com a descrição pormenorizada do modelo e a apresentação dos prós e dos contras. Eu não vou falar sobre os prós e os contras, porque isso daria uma outra conferência; neste contexto estou a abordar o caso numa perspectiva de supervisão. O relatório, muito sensato, continha um alerta, dizendo que nunca se deveria proceder a uma transposição linear, ou seja, não se podia pegar no modelo de Aalborg e pô-lo a funcionar em Águeda sem mais. O relatório foi objecto de um parecer meu, em que eu dizia: “Proponho que se experimente na ESTGA. Divulgue-se o relatório por todos os departamentos da UA”. Porquê o teor deste parecer? Embora a Universidade estivesse envolvida num processo de revisão curricular, muito profunda e abrangendo todos os cursos, (processo que eu estava a coordenar e ficou conhecido como o “Repensar os currículos”), eu entendia que, por muito desafiante que a nova abordagem pudesse ser, seria um enorme risco tentar organizar todos os cursos da instituição nessa lógica, como chegou a ser aventado. Não tinha dúvidas de que se devia experimentar, na ESTGA, nos cursos de Engenharia, porque

se tratava de uma escola nova, pequena ainda, uma escola que enfrentava um problema, uma escola que naquele momento só tinha cursos de engenharia e um corpo docente muito motivado. A ESTGA parecia ser um cenário muito bom para fazer esta experiência. Por outro lado, como estávamos a querer mexer com os cursos universitários também, numa abordagem que antevia Bolonha, a divulgação do relatório aparecia-me como mais um factor indutor de mudança e aí residia a razão do meu desejo de divulgação.

E a experiência foi feita na ESTGA. Como? Querem, naturalmente, saber a resposta.

PERÍODO DE INCUBAÇÃO

Houve um longo período de incubação. Este longo período de incubação foi intencional, porque nós, e nomeadamente eu, achamos que as inovações não acontecem por imposição hierárquica, mas se desenvolvem nas culturas institucionais. E, portanto, era preciso tempo para que a ideia amadurecesse na própria escola. Esse período de incubação envolveu a passagem da mensagem do grupo da visita para o colectivo da escola que, naquela altura, era constituído por uns vinte e tal docentes. Tínhamos plena consciência de que só valeria a pena avançar para um projecto daquela natureza, para uma inovação daquelas — uma inovação que ia exigir muito dos alunos e sobretudo ia exigir muito dos professores — se os docentes, os vinte e tal e não os seis, estivessem de acordo com a inovação. Era preciso ganhar para a ideia aqueles docentes que tinham ficado em Portugal e que, portanto, não tinham visto o PBL — aqui chamo-lhe PBL, porque estou a falar de lá, o PBL em acção. Eu tinha testemunhado a conversão daqueles seis, mas agora era preciso que aqueles seis convertessem os outros. Era preciso envolver todos os docentes na discussão da ideia, para que a decisão fosse colectivamente assumida, e não fosse uma decisão de seis docentes e do Director da Escola, ou uma decisão da Reitoria da Universidade, que podia realmente dizer “Faça-se!”, mas não disse.

A FORMAÇÃO DOS DOCENTES EM SITUAÇÃO

Simultaneamente, e ainda antes de os docentes da escola tomarem a decisão final de quererem avançar com a inovação curricular, começámos a organizar um conjunto de acções de formação porque, obviamente, era preciso formar os docentes para trabalharem noutros moldes. Realizaram-se, assim, uma série de *workshops*. Numa caracterização muito sintética, direi que essas *workshops* de formação seguiram uma abordagem de “aprender a fazer fazendo”. Isto é, se se queria implementar um projecto, uma inovação curricular que assentava numa “aprendizagem à base de projectos”, então os próprios docentes, na sua formação, tinham de meter as mãos na massa e formar-se através de projectos. Qual era o projecto que eles tinham em mãos? Era exactamente o novo projecto

de desenvolvimento curricular. Com efeito, aprenderam a trabalhar com a abordagem à base de projectos, ABP, fazendo, eles próprios, um projecto de desenvolvimento curricular. Começou assim a criar-se uma comunidade de aprendizagem, num espírito de aprendizagem realmente colaborativa entre os docentes todos.

Numa determinada altura, achámos interessante perceber a opinião dos docentes sobre esta formação... De um estudo de caso que foi feito sobre esta inovação (Gil *et al.*, 2004), retirei as três ideias que me pareceram mais significativas relativamente à qualidade da formação. A primeira é a ideia de que o formador era um facilitador. Houve várias *workshops*, algumas feitas por pessoas de Aalborg e várias feitas por um professor escocês que tinha ajudado a Universidade de Aalborg na concepção e implementação dos cursos e que, depois de ter vindo cá uma vez, acabou por ser o principal facilitador da aprendizagem. A sua filosofia é a seguinte: “Vocês não pensem que sou eu quem vou tomar as vossas decisões! Eu estou aqui para vos ajudar a decidir!” Colocava-se, nitidamente, numa posição de facilitador. A segunda ideia a reter é a da criação de uma comunidade de aprendizagem centrada na acção de desenvolver o currículo. Os docentes acharam que a ideia de tomarem o currículo como um projecto a desenvolver tinha constituído uma excelente oportunidade de formação e possibilitado actividades cheias de significado. Ou seja, aquilo que lhes estavam a pedir para fazer nas acções de formação — e fora das acções de formação, porque trabalharam imenso entre as acções — eram coisas que faziam sentido para eles. Os docentes foram efectivamente muito envolvidos, porque, como já disse, sentimos que eles tinham que “meter as mãos na massa”. Uma das maneiras de “meter as mãos na massa”, naquela fase em que ainda não estava decidido se se ia por esse caminho ou não, foi a construção de um currículo virtual, ou seja, eles organizaram-se de forma a responderem à seguinte pergunta: se nós formos por esta abordagem à base de projectos, o que é que isso implica? O que é que implica em termos do currículo, que disciplinas deve haver, como é que essas disciplinas se organizam e se relacionam com o projecto, como é que se distribuem as horas, como é que são os projectos, quais são as implicações que isso tem na distribuição de serviço docente, nos horários, nos calendários e até quais são as implicações na própria arquitectura da Escola... (A Escola estava a ser construída, portanto, havia ainda a possibilidade de se tomarem decisões e, por isso, o arquitecto da Universidade tinha também integrado o grupo que me acompanhou na visita a Aalborg). Os docentes organizaram-se em três grupos para estudar, realmente, quais as implicações da hipotética inovação através da simulação de um currículo virtual, ainda antes de conceberem o próprio currículo, que depois vieram a desenhar.

A EMERGÊNCIA DE UM LÍDER

Um outro factor muito interessante e que também tem a ver com a questão da hetero-supervisão é que, no decorrer do processo, surgiu um líder natural. A partir de certa altura nós começámos a pensar: “É preciso haver aqui uma pessoa que lidere este processo!”. Eu estava a liderar, mas estava a liderar à distância. Era preciso haver um, de entre eles, que liderasse. Mas nós não queríamos dizer: “É fulano!”. Houve, porém, um docente que, mesmo sem nunca ter sido indigitado, emergiu como líder natural devido ao seu entusiasmo, empenhamento, nível de questionamento nas acções de formação e iniciativa, e, portanto, os colegas começaram a olhar para ele como o tal líder, o tal supervisor institucional, se quiserem, na minha concepção. Quando fizemos o estudo de caso, ele dizia: “Eu não queria que os meus colegas me considerassem como ‘é ele que nos vai liderar’, pois receava que isso provocasse a atitude de ‘se é ele que lidera, então ele que diga o que é para fazer!’”

EM SÍNTESE

Bom, em síntese — antes de passar depois a uma reflexão sobre os aspectos supervisivos deste caso, direi que a consciência de um problema (o fraco nível de motivação e de conhecimentos dos alunos e a natureza do ensino superior politécnico) levou à análise de um cenário pedagógico alternativo: a “aprendizagem à base de projectos”. Este processo foi institucionalmente apoiado ao mais alto nível. Penso que, pela maneira como fui contando o caso, já viram que houve intervenção desde o mais alto nível: a Reitoria. Criou-se um cenário que foi explorado nos seus princípios e nas suas implicações, não só através da visita a Aalborg, como na construção do currículo virtual, antes de a decisão ser tomada e colectivamente assumida pelos docentes da escola, tomada numa reunião de escola em que os docentes disseram claramente que queriam fazer a experiência. A inovação envolveu um projecto colaborativo (o desenvolvimento do currículo) em íntima ligação com um programa de desenvolvimento profissional docente. As duas dimensões, desenvolvimento curricular e desenvolvimento profissional, estiveram sempre muito articuladas.

REFLECTINDO AGORA SOBRE O PROCESSO DE INOVAÇÃO

Retomarei aqui as ideias expressas num artigo que escrevi sobre o processo de mudança (Alarcão, 2007). Houve neste processo o equacionamento de um problema e a vontade de agir. Muitas vezes equacionamos os problemas, mas depois falta-nos a vontade de agir. Neste caso existiu, da parte dos docentes, uma vontade muito forte de agir, a tal atitude pró-activa a que me referi. Houve também uma visão. A ideia do Reitor, de que, eventualmente, teríamos no PBL um cenário alternativo revela, realmente, uma visão. Assistiu-se a uma liderança desde

as cúpulas institucionais. Privilegiou-se a construção de um modelo mental estruturado e estruturante. As pessoas, quando iniciaram este projecto, sabiam o que queriam, como queriam realizá-lo, pois tinham compreendido o que era, efectivamente, a “aprendizagem à base de projectos”. Houve uma partilha de ideias e o desenvolvimento de uma cultura comum. Existiu, e isto que eu vou dizer foi muito salientado pelo tal facilitador escocês, pessoa com muita experiência de apoio a projectos em vários países. Ele disse-nos uma coisa que nos fez pensar. Disse que nunca tinha visto um alinhamento tão grande entre uma estratégia institucional, o desenvolvimento curricular e a requalificação dos recursos docentes. Normalmente, afirmava ele, verifica-se a existência da requalificação dos recursos docentes e o desenvolvimento curricular, mas falta a estratégia institucional. Neste processo houve um triângulo de coesão e de consolidação que, na opinião dele, foi determinante. Para além disso, procedeu-se a uma monitorização permanente do processo; nós estivemos sempre muito atentos.

Considero que existiram várias fontes de supervisão. Já referi algumas; vou referir ainda outras, ou vou, enfim, trazê-las à luz do dia, mas quero dizer-vos que se tratou sempre uma supervisão muito discreta. E desenrolou-se um processo reflexivo sistemático num ambiente institucional que poderemos mesmo chamar de escola reflexiva, tendo em conta a definição que vos apresentei.

E SOBRE O PROCESSO DE SUPERVISÃO

Passarei agora a fazer alguns comentários sobre o processo supervisivo. Confesso-vos que só agora olhei para este caso na perspectiva da supervisão. É esta a inovação que a preparação desta conferência me proporcionou. No caso apresentado, encontro a supervisão como o processo de criação de contextos de aprendizagem, muito na lógica do que disse no início da conferência. Ela permitiu um contacto com o PBL em acção, em Aalborg. Possibilitou a criação de uma comunidade de aprendizagem, através do envolvimento dos docentes num processo de concepção curricular. Criou, além disso, a articulação entre a acção e a formação, porque houve uma grande homologia de processos e a formação aconteceu em contexto de acção profissional: o desenvolvimento de um currículo com uma nova abordagem.

TIPOS DE SUPERVISÃO ENVOLVIDOS

Reflectindo um pouquinho mais, poderemos interrogar-nos sobre que tipos de supervisão estiveram envolvidos neste processo. E encontro nitidamente três: uma supervisão hierárquica, uma hetero-supervisão e a auto-supervisão. Existiu uma supervisão hierárquica, desempenhada pela Reitoria. Havia uma atenção muito grande ao desenrolar do processo, lançavam-se SOS's, apresentavam-se desafios... mas também havia os apoios, os docentes sabiam que podiam sempre

contar connosco. Houve nitidamente uma supervisão hierárquica, não no sentido daquela supervisão de olhar por cima do ombro, mas uma supervisão da hierarquia, humanizada, se quiserem. Além deste tipo, existiu uma supervisão colaborativa muito grande, nos grupos de docentes, e entre os docentes e o consultor, o facilitador e criou-se uma forte atitude de auto-supervisão. O que acho interessante é que estes três tipos de supervisão foram todos articulados. Existiu um entrosamento, uma articulação coerente entre os vários tipos; eles não eram desfasados, como se cada um tivesse uma existência independente da dos outros.

AS CARACTERÍSTICAS DA SUPERVISÃO

Vejam agora que características teve a supervisão praticada Podemos dizer que proporcionou a criação de um clima de mudança. Foi fomentadora de uma cultura partilhada, criada através da interacção, através do diálogo. Foi uma supervisão com características muito democráticas. Reparem que nunca houve uma imposição, nunca se disse “Façam assim!” Deixou-se que as pessoas decidissem. Mas, de vez em quando, foi preciso apressar um bocadinho o processo, pois foi um processo que demorou bastante tempo e era preciso não o deixar arrefecer. A supervisão foi muito situada, muito na lógica daquelas frases do facilitador, do formador, quando dizia: “Vamos lá ver o que é que faz sentido para vocês!” “Olhem para Aalborg, mas olhem para Aalborg vendo o que é que faz sentido para vocês!”. Por brincadeira, nós até dizíamos que era o projecto Aalborg à moda de Águeda, porque realmente o desenho curricular tem aspectos diferentes. Inclusivamente, tem uma coisa muito diferente, com a qual nem eu nem o facilitador concordámos, mas que deixámos passar porque achámos que os docentes, naquele momento, acreditavam que tinha que ser daquela maneira e era melhor que eles fizessem da maneira como entendiam, porque depois iriam chegar, como já chegaram, à conclusão de que nós afinal tínhamos razão. Qual era a diferença? É que em Aalborg a “aprendizagem à base de projectos” começa logo no primeiro semestre do primeiro ano e os docentes da ESTGA acharam que os alunos não vinham preparados para isso e que era uma ruptura muito grande começar logo no primeiro ano com a nova abordagem. Por isso introduziram a “aprendizagem à base de projectos” só a partir do segundo ano. E nós, embora achando que a decisão não era a melhor, entendemos que não devíamos impor a nossa visão e deixámos que eles fizessem de acordo com as suas convicções. Agora, já estão a utilizar o projecto, pelo menos, a partir do segundo semestre do primeiro ano e a ideia é trazerem-no para o primeiro semestre do primeiro ano.

A supervisão praticada caracterizou-se também por um processo de desafios e apoios, já comentei isto várias vezes... E posso ainda dizer que, na minha maneira de ver, um factor também importante foi a confiança mani-

festada nas potencialidades dos próprios docentes para inovarem. Os docentes sentiram, realmente, que nós confiávamos neles e que tínhamos um respeito muito grande pelas suas decisões. Isto tudo pode traduzir-se naquilo que se chama muitas vezes o “empowerment”, palavra difícil de traduzir, mas que, no fundo, evidencia a ideia de conferir poder aos professores, não é?

A FINALIZAR

A finalizar, gostava de vos trazer a visão de um autor australiano, escrita há vinte anos, mais exactamente há vinte e dois anos. Escrevia ele: “Este tipo de supervisão, como (empowerment), é muito mais pessoalizado, contextualizado e situado. Na sua agenda está o apoio aos professores e aos estudantes, no seu processo de atribuição de sentidos. Nesta alternativa, a única razão para a existência de supervisores é assegurar que os recursos físicos, intelectuais e emocionais, de que os professores necessitam para dar sentido à sua pedagogia, estão disponíveis” (Smyth, 1984, reproduzido em 1991, p. 74).

Estamos perante a ideia do supervisor também ele como facilitador, criador e dinamizador de contextos da aprendizagem e confiante em que os professores têm potencialidades para aprender, para se desenvolverem, para continuarem a sua qualificação, precisando para isso apenas de contextos favoráveis, de apoios e desafios.

A CONCLUIR

Por tudo o que acabo de vos expor, em 2002, designei o supervisor como um líder de comunidades aprendentes.

NOTAS

1. O texto que aqui se apresenta teve a sua origem numa conferência proferida, a 3 de Maio de 2007, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, integrada num Ciclo de Conferências organizado pela Unidade de Investigação e Desenvolvimento de Ciências da Educação da qual sou consultora.

A sua génese permite identificar, na estrutura discursiva, alguns indicadores de oralidade, que propositadamente não quis eliminar na sua totalidade para não descaracterizar em demasia o contexto de enunciação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2001). Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. In M. RANGEL (org.), *Supervisão Pedagógica. Princípios e Práticas*. Campinas: Papyrus Editora, pp. 11-56.

- ALARCÃO, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In J. OLIVEIRA-FORMOSINHO (org.), *Supervisão na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 217-238.
- ALARCÃO, I. (2007). Changing to problem-based learning. The role of institutional leadership and faculty development. In E. de GRAAFF & A. KOLMOS (eds.), *Management of Change. Implementation of Problem-based and Project-based Learning in Engineering*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 69-82.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2ª edição, revista e desenvolvida. Coimbra: Almedina.
- GIL, V. et al. (2004). *Novas Abordagens no Ensino Superior: a função ensino*. Relatório final do Projecto SA-PIENS POCTI/CED 43396/2001. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- KJERSDAM, F. & ENEMARK, S. (1994). *The Aalborg experiment: project innovation in university education*. Aalborg: The University of Aalborg Press.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SENSE, P. (1990/1994). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Currency Doubleday.
- SERGIOVANNI, T. J. (1994). Organizations or communities. Changing the metaphor changes the theory. *Educational Administration Quarterly*, 30, 2, pp. 214-226.
- SERGIOVANNI, T. J. & STARRATT, R. J. (2002). *Supervision. A redefinition*. 7th edition. Boston: MacGrawHill.
- SHULMAN, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Harvard Educational Review*, 57, 1, pp. 1-22.
- SMYTH, J. (1991). *Teachers as Collaborative Learners*. Milton Keynes: Open University Press.
- SULLIVAN, S. & GLANTZ, J. (2000). Alternative approaches to supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15, 3, pp. 212-235.
- Conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 3 de Maio de 2007*
- ISABEL ALARCÃO
ialarcao@dte.ua.pt
Professora catedrática aposentada da Universidade de Aveiro
- Alarcão, Isabel (2009). Formação e Supervisão de Professores: Uma nova abrangência. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 3 de Maio de 2007. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 119-128
Consultado em [mês, ano] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

