Revista Transmutare
ISSN: 2525-6475

https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr

Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação

Sandra Pedras
sandra_pedras@hotmail.com
orcid.org/0000-0003-1021-3838
Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.

Filipa Seabra
fseabra@uab.pt
orcid.org/0000-0003-1690-9502
Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.

RESUMO

Atualmente, a educação exige uma supervisão focalizada em apoiar, organizar e ajustar metodologias e estratégias de ensino, cabendo ao supervisor o papel de orientar e ao professor, o papel de instruir-se e ajustar as suas práticas letivas às necessidades educativas com que se depara diariamente. Desta forma é essencial especificar o conceito de supervisão no contexto português, quer num sentido mais lato, quer num sentido mais específico, nomeadamente no que concerne à supervisão do pessoal docente, para compreender a sua importância no seio da colaboração entre os professores, como forma de análise das práticas pedagógicas realizadas, quer ao nível individual, quer com o apoio de supervisores qualificados para o efeito. Ao mesmo tempo, são frequentes os apelos a que os professores, habituados a um trabalho autónomo e individual, adequem as suas estratégias pedagógicas, particularmente no que diz respeito à qualidade das relações de comunicação e de colaboração entre si. É, por isso, fundamental que os profissionais da educação diligenciem as suas práticas profissionais de acordo com as necessidades dos alunos, através do diálogo e da partilha. Através destas ações, poderá existir uma evolução no processo de ensino-aprendizagem que preconiza o sucesso dos discentes (ALARCÃO & CANHA, 2013; VIEIRA, 2012). No presente artigo exploramos os conceitos de supervisão e de colaboração, avançando uma análise das relações entre os conceitos, nomeadamente apontando subsídios sobre a supervisão colaborativa e sobre a supervisão das relações de colaboração.

PALAVRAS-CHAVE: Supervisão. Supervisão Escolar. Colaboração.

INTRODUÇÃO

Ao observarmos os sinónimos que alguns autores atribuem a este termo denotamos uma conotação de fiscalização, no sentido de controlo e avaliação do desempenho profissional. Atualmente a supervisão já começa a ser vista de uma forma menos reguladora, embora não por todos os profissionais. Entre estes, há ainda os que receiam ser supervisionados, uma vez que consideram que a supervisão se aplica à administração e ação inspetiva, atendendo a processos burocráticos relacionados com as normas legais impostas e o cumprimento dos programas impostos pelo Ministério da Educação (RANGEL, 2001, apud GASPAR, SEABRA; NEVES, 2012), mas existe também um conjunto de autores que, de alguma forma apresentam este conceito com uma função formadora/organizadora/revisora.

Há no entanto que tomar consciência que a supervisão:

> deve ser vista não simplesmente no contexto da sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos […] e para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve (ALARCÃO, 2002, p. 218).

Sobre o conceito de supervisão, Vieira (1993, p. 11) defende que esta pode ser vista, como:

> uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica […], onde a capacidade de análise sobre a acção realizada leva ao melhoramento ou a novas estratégias de actuação e consequentemente da sua formação como professor e enriquecimento interpessoal.

Alarcão e Tavares (2003) referem que a supervisão contempla um professor cujo currículo implica experiência, que tem como função orientar outro docente, ou candidato a tal, tanto no seu desenvolvimento pessoal como profissional.

Alarcão (2007) vai mais longe e sugere uma reconceptualização do conceito de supervisão, nomeando-a de supervisão institucional. Nesta, é fundamental

> a 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 coletivas, incluindo a dos novos agentes (ALARCÃO; TAVARES, 2003, p. 154).

Como podemos observar, a supervisão pressupõe um profissional especializado, a formação coletiva de profissionais e também a melhoria de estratégias, através de um acompanhamento regular e colaborativo.

Tendo em conta que o foco do presente artigo se centra na profissão docente, é essencial definir a aceção do conceito, após uma análise do mesmo no seu sentido lato, na prática pedagógica dos professores.

De acordo com Alarcão e Canha (2013), o processo supervisivo é conduzido pela coordenação, liderança e mediação. No que concerne à ação inspetiva relacionada com a supervisão, esta visa diagnosticar e corrigir os procedimentos

efetuados, de acordo com as normas vigentes. Assim, a supervisão pode ser entendida "como um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação […] operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está […] presente." (Idem, 2013, p. 19). Desta forma é vigente que a avaliação permanece como um dos fins reconhecidos à supervisão.

Segundo Oliveira-Formosinho (2002a, p. 10) "o professor passou a ser considerado um formador que, para ser eficaz e coerente, precisa, ele próprio, de ser formado continuamente". Alarcão e Roldão (2010, p. 54) reforçam esta ideia dizendo que "a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento de autonomia profissional".

Percorrendo um pouco a história da supervisão, este conceito surge primeiramente, em Portugal, por volta de 1974, mencionado num artigo de Júlia Jaleco (apud ALARCÃO; TAVARES, 2003). Em documentos legais sobre as escolas, é mencionado pela primeira vez, através da Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro[1], associado à supervisão da planificação das visitas de estudo.

A 19 de Agosto 1988, surge o Decreto-lei n.º 287/88, onde este conceito se alarga, e se evidencia no contexto da prática docente, como é visível no ponto 2 do art.º 9.º do capítulo III que refere que "O projecto de formação e acção pedagógica compreende […] a planificação e a realização de, pelo menos, uma unidade de ensino devidamente supervisionada" (PORTUGAL, 1988). Neste mesmo diploma, o ponto 2 do art.º 9.º do IV capítulo também pressupõe a "planificação e a realização de, pelo menos, uma unidade de ensino devidamente supervisionada". Este conceito, apesar de legislado, em contexto pedagógico, era apenas dirigido à formação dos docentes em estágio pedagógico, como modalidade de formação conducente à profissionalização de aptidão para a docência e como forma de verificação. Desta forma, a supervisão pedagógica, em Portugal, começou por ser entendida nos anos 80 como orientação da prática pedagógica (ALARCÃO; TAVARES, 2003), remetendo-nos para a orientação de um candidato a professor. Neste aspeto, a supervisão era compreendida "como um processo em que o professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional" (Idem, p. 16). Esta visão limitava a função do supervisor ao acompanhamento dos estágios.

Mais tarde são atribuídas duas funções à supervisão: fiscalizadora e formativa (ALARCÃO; TAVARES, 2003), em que os supervisores tinham como objetivo "concretizar a aprendizagem dos professores que supervisionavam e geriam o desenvolvimento daquele que se formava" (MESQUITA; FORMOSINHO; MACHADO, 2012, p. 59). Esta conceção de supervisão alargou-se e, presentemente visa a formação dos professores e o seu desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira, bem como a melhoria da prestação das escolas, no sentido de melhoria dos resultados dos alunos (GASPAR; SEABRA; NEVES, 2012), na medida em que é possível evidenciar e promover o aperfeiçoamento da prática letiva dos professores, uma vez que é dentro da sala de aula que os mesmos definem as suas estratégias e métodos de ensino perante a heterogeneidade de alunos com que se deparam diariamente, no decurso do ano letivo.

Assim sendo, a supervisão pode também ser entendida como a orientação entre pares, contribuindo para o desenvolvimento profissional do professor.

Desde a publicação do Decreto-lei n.º 139/A/90, de 28 de abril (PORTUGAL, 1990), a supervisão é contemplada no Estatuto da Carreira Docente (ECD), visando a supervisão pedagógica dos professores em início de carreira e na formação contínua dos docentes integrados na carreira (GASPAR, SEABRA & NEVES, 2012). Esta supervisão centra-se, ainda, basicamente nos momentos de avaliação dos docentes, para a sua progressão na carreira, a qual se encontra congelada por medidas governamentais de combate à crise nacional em que vivemos. No entanto, e com a última alteração a este documento legal (ECD), através do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, a supervisão ganha ainda mais importância e, como se pode verificar na alínea h), do artigo 40º do subcapítulo II, é objetivo da avaliação do desempenho, "promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente" (PORTUGAL, 2012, p. 841).

A prática da supervisão não se encontra, no entanto, enraizada nas escolas portuguesas de uma forma aberta e transparente, não sendo muito bem aceite por todos, como já referimos anteriormente. É, por vezes, considerada como uma invasão do trabalho habitualmente realizado de forma individual. Neste sentido, é fundamental que o professor se interrogue sobre as suas práticas letivas para que cresça pessoal e profissionalmente (SÁ-CHAVES, 2002, In. GASPAR, SEABRA & NEVES, 2012), de modo a que a supervisão não centre apenas na formação inicial dos professores, mas também na formação contínua, ao longo da carreira docente (ALARCÃO, 2007).

Pode-se desta forma afirmar que supervisionar não é um processo unicamente técnico, pois "O facto de o supervisor trabalhar com pessoas, factos, contextos, sentidos, relações, previsões e consequências requer capacidades comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas e avaliativas" (ALARCÃO & TAVARES, 2003:151), o que implica a possibilidade de existir uma supervisão colaborativa, das práticas de colaboração.

A COLABORAÇÃO NA PROFISSÃO DOCENTE

Atualmente os professores devem ser "capazes de desenvolver uma profissionalidade que assente não exclusivamente no intercâmbio direto com os "seus" alunos, mas também na interação alargada com outros profissionais, quer da sua área de intervenção quer de outros domínios com ela relacionados" (LIMA, 2007:151-152). Citando Hargreaves (1998, p. 277), "um dos paradigmas mais promissores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração, enquanto princípio articulador e integrador da acção, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação". No entanto, a ideia de colaboração não se encontra ainda enraizada no sistema educativo português, em que uma grande maioria dos professores ainda mantém um perfil de reserva e de particularização quanto aos seus métodos de ensino, revelando algum receio ou insegurança na partilha de saberes, estratégias e metodologias de ensino. Na verdade, tem-se revelado pouco produtivo impor aos docentes as práticas de colaboração, através de imposições legais (MORGADO, 2001).

Entendemos que existe necessidade do trabalho de grupo, da partilha e do diálogo por parte dos docentes, sendo este trabalho essencial para o sucesso do ensino-aprendizagem dos alunos, permitindo estabelecer critérios prioritários de

intervenção e estratégias adequadas a cada caso específico conforme as necessidades reveladas pelos alunos, pois o professor é um profissional com autoridade e capacidade de autoria e criatividade. Mas essa autonomia não se situa no plano individual. Requer sim o "desenvolvimento de uma cultura institucional, em que uma mesma equipa educativa se envolve na concepção e desenvolvimento de um projeto comum" (LEITE, 2001, p. 33).

Alguns trabalhos de investigação recentes, em contexto português, sobre a colaboração entre professores, evidenciam claramente que a cultura colaborativa ainda não se encontra enraizada entre os docentes, no contexto nacional. Concomitantemente esta posição de uma cultura colaborativa não é trabalhada ora por falta de formação dos docentes, ora pelo clima que se vive na escola ou até mesmo pela dificuldade na partilha e nas relações interpessoais com os colegas (ARAÚJO, 2012; FORTE, 2009; PEREIRA, 2013). Um estudo por nós realizado, focando-se sobre a colaboração entre professores de apoio e de turma, no contexto do 2.º ciclo, numa escola da Região Autónoma dos Açores, veio corroborar estes resultados (PEDRAS, 2016).

Por outro lado, e ainda sobre a temática da colaboração, é notória a posição de outros investigadores que concluíram através das suas pesquisas que o trabalho colaborativo começa a ser uma realidade entre os docentes e que o reconhecimento da sua importância já começa a ser visível entre os mesmos, os quais já trabalham colaborativamente com os colegas, quer na realização de planificações, na preparação e organização de atividades a implementar com os alunos e, de alguma forma, ao nível das relações interpessoais (FRADE, 2011; PEREIRA, 2012a; SILVA, 2012).

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLABORATIVO NAS ESCOLAS

O termo “colaboração” desde há bastante tempo que é intrínseco ao processo de ensino-aprendizagem, por isso é essencial que se assuma nas escolas um papel de colaboração ativa, levando à construção de conhecimento por todos os seus intervenientes. Como referem Fullan e Hargreaves (2001, p. 71), “Não nos desenvolvemos isoladamente, mas sim através das nossas relações, especialmente as que mantemos com aqueles que são significativos para nós”. Mas nem sempre tal acontece pois, e citando Perrenoud (2002, p. 96) “pode-se ensinar vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia e sem saber mais sobre as suas práticas do que simples rumores”.

É fundamental que os professores tomem um papel ativo no desenvolvimento curricular, tornando-se investigadores da sua prática, questionando-a para melhorar todo o processo educativo (MORGADO, 2005) e adequando-o às necessidades dos diferentes públicos. Com base neste ponto de vista, “O currículo é concebido como um campo de comunicação entre a teoria e a prática, campo este em que o professor é um investigador activo” (MORGADO, 2000, p. 25). O professor como participante ativo no desenvolvimento do currículo fá-lo não só através de imposições legais, indo ao encontro das planificações dos conteúdos programáticos e das atividades escolares que o currículo exige mas também de acordo com o contexto educativo em que se insere, a partir das culturas colaborativas que nascem dentro das próprias escolas (MORGADO, 2005). Estas

ações não podem ser consideradas a partir dos atos e pensamentos de um professor isolado, mas antes elaborados através da troca de impressões, com os seus colegas, para a consecução de objetivos, de acordo com as necessidades das turmas (PACHECO, 2001; MORGADO, 2000). A colaboração é, assim, uma via para influenciar a aprendizagem dos alunos (LIMA, 2002).

Hargreaves (2003) refere a importância que o trabalho colaborativo com os colegas assume, para os professores, no contexto da sociedade do conhecimento. Essa relevância não se limita, no entanto, ao trabalho conjunto que permite a transformação das práticas docentes, mas também inclui partilhas realizadas de uma forma livre, confiante e regular, ouvindo e opinando, sem pressões (PERRENOUD, 2006). O trabalho colaborativo implica pessoas, objetivos, decisões, partilha de saberes e sentido de compromisso e, citando Alarcão e Canha (2013, p. 81), "deve proporcionar a cada um novas relações e contextos de desenvolvimento e de aprendizagem com os outros, criando idealmente a existência de comunidades". Para existir um contributo eficaz, é essencial que exista uma comunicação adequada, reflexiva e empenhada, pois só assim é possível promover o sucesso das aprendizagens. De facto, "a forma como os professores reagem enquanto profissionais é fundamental para a qualidade do ensino e da aprendizagem na sala de aula" (DAY, 2001, p. 23).

Cohen (1991, apud LIMA, 2002) menciona que a qualidade construtiva da colaboração no crescimento cognitivo contínuo se deve à troca de ideias e partilhas constantes entre pares, sobre os alunos, a gestão curricular e o trabalho desenvolvido dentro das salas de aula. É essencial que os professores aprendam uns com os outros, partilhem ideias e experiências para aperfeiçoarem as suas práticas pedagógicas, pois, e mencionando Fullan e Hargreaves (2001), a falta de colaboração entre os professores condiciona a partilha de ideias e de práticas educativas suscetíveis de incutir novos e mais adequados procedimentos no processo de ensino, que visam o sucesso da aprendizagem dos alunos.

O trabalho colaborativo tende a ser articulado e praticado em conjunto para alcançar os resultados pretendidos tendo em conta o desenvolvimento transferido pela interação de saberes específicos e de processos cognitivos de colaboração (Roldão, 2007), no entanto verifica-se muitas vezes que "embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente" (TARDIF, 2005, apud ROLDÃO, 2007, p. 25).

Um dos motivos da falta de interação/colaboração entre os professores surge a partir das normas das organizações escolares, e das políticas administrativas que impedem o estabelecimento de culturas colaborativas nas instituições de ensino, promovendo o individualismo (HARGREAVES, 1998), ou então exigem uma colaboração imposta. Este tipo de colaboração nem sempre é bem aceite pelos destinatários, revelando resultados opostos dos pretendidos em muitas situações (BOAVIDA; PONTE, 2002). A este propósito Barroso (1998) refere que no centro da gestão das escolas se encontra uma estrutura organizacional que permite o isolamento dos docentes perante os seus pares, evidenciando um trabalho individualizado. Esta gestão não é da responsabilidade dos professores pois:

> Na verdade, os professores não podem ser responsabilizados, em exclusivo, pela ausência de uma cultura colaborativa nas escolas, pois temos de analisar em paralelo a questão das condições

> organizacionais [...] e estruturais [...] onde desenvolvem o seu trabalho (MESQUITA; FORMOSINHO; MACHADO, 2009, p. 5-6).

Deste modo, é essencial que as escolas deem oportunidade para que exista interação sempre que os "professores desejarem envolver-se neste tipo de relacionamento profissional" (LIMA, 2002, p. 183), uma vez que, como temos vindo a analisar, é cada vez mais essencial esta prática para que entre os docentes haja aprendizagem através da partilha de diferentes pontos de vista e de saberes e, acima de tudo, promover sucesso no processo de ensino-aprendizagem com todos a contribuírem para o mesmo sentido que é permitir aos alunos que desenvolvam as aprendizagens essenciais para a vida.

A SUPERVISÃO COMO INSTRUMENTO DE ORIENTAÇÃO DE PRÁTICAS COLABORATIVAS

Como verificámos anteriormente, apesar de algumas resistências, a colaboração é um tema cada vez mais em voga no meio escolar contemporâneo, e um contributo para o sucesso pedagógico das instituições. Também temos vindo a observar, que a supervisão é fundamental para a resolução de problemas, apresentando-se como um aspeto facilitador para uma aprendizagem profícua por parte dos docentes, tendo a vantagem de, se for realizada num ambiente colaborativo, ser mais eficaz e eficiente.

Consideramos que a colaboração deve ser parte integrante no processo de supervisão, uma vez que existe um trabalho que envolve mais do que uma pessoa e, se realizado em conjunto, trará mais frutos, sendo que, se cada um de nós melhorar enquanto docentes, os alunos desenvolverão melhor as suas aprendizagens e enriquecerão os seus saberes.

Verificámos que as formas de encarar o campo da supervisão se encontram em rumos de mudança, bem como as estruturas organizativas do ensino. Desta forma é legítimo afirmar que "As práticas de supervisão estão a sofrer alterações e o mundo de trabalho do supervisor pode ser comparado a um fluxo" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002b, p. 195).

No que se refere à supervisão colaborativa, Alarcão e Tavares (2003) evocam um vasto número de tarefas e funções dos supervisores e professores supervisionados:

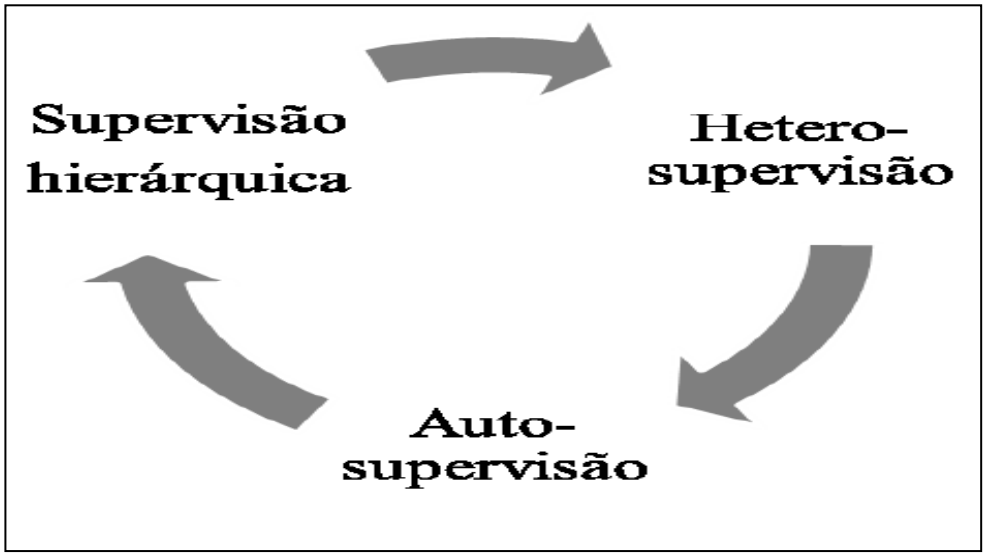
- Bom clima afetivo-relacional
- Desenvolvimento pessoal e profissional
- Espírito de reflexão, auto-conhecimento, inovação e colaboração
- Gosto pelo ensino
- Planificação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem
- Análise de programas, textos de apoio, etc.
- Identificação e resolução de problemas

> - Interpretação de dados colhidos na observação
> - Definição de planos e acção a seguir
> - Desenvolvimento do conhecimento profissional (ALARCÃO; TAVARES, 2003, p. 57).

Dentro desta temática, podemos verificar que algumas investigações apresentam uma aceção positiva das práticas de colaboração na supervisão pedagógica, como é o caso de Vieira (2012) que refere que os resultados obtidos através da sua investigação preconizam a supervisão colaborativa como uma mais-valia no desenvolvimento profissional, referindo os inquiridos que a supervisão deve ser realizada num ambiente aberto, onde exista diálogo, ponderação e partilha de saberes.

Alarcão (2007) apresenta-nos uma conceptualização da supervisão na escola reflexiva, centrando os eixos promotores numa supervisão hierárquica, numa heterosupervisão e numa autosupervisão que se interligam entre si, conforme podemos observar na Figura 1, e que devem ser efetuadas em clima colaborativo.

Figura 1 - Conceptualização da supervisão



Fonte: Alarcão (2007).

Então torna-se evidente que a supervisão associada à colaboração potencia o seu objetivo, através de:

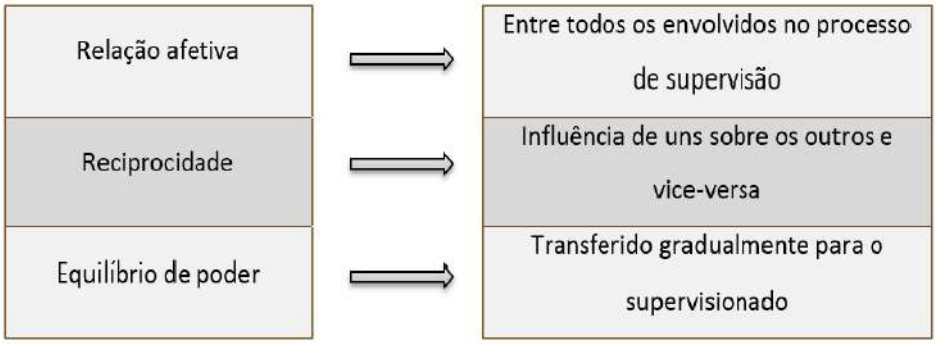
> maior visibilidade dada à intencionalidade através da explicitação partilhada dessa mesma intencionalidade;
> corresponsabilização na gestão do processo de acompanhamento;
> maior abertura e recetividade na compreensão de si e dos outros (ALARCÃO; CANHA, 2013, p. 66).

Contudo é essencial referir que, para existir colaboração nas práticas de supervisão há que ter em conta processos que permitam realizar essa prática da melhor forma. Estes processos centram-se essencialmente na observação do

trabalho, no diálogo entre todos, na reflexão sobre o que foi feito e também na experimentação de métodos ou formas de trabalho (ALARCÃO; CANHA, 2013).

Segundo estes mesmos autores (Idem, 2013), para que exista uma efetiva prática colaborativa na supervisão, é essencial respeitar três princípios da teoria bronfenbreniana[2], nomeadamente a relação afetiva, a reciprocidade e o equilíbrio de poder (Figura 2).

Figura 2 - Três princípios essenciais na colaboração (teoria bronfenbreniana)



Fonte: As autoras, adaptado de Alarcão; Canha (2013, p. 80).

Tendo presente que é essencial que o processo colaborativo se desenrole em clima de colaboração entre o supervisor e o supervisionado, torna-se relevante explanar também as potencialidades da supervisão enquanto promotora da colaboração entre professores.

Potenciar a colaboração, é a existência de uma ação supervisiva, reflexiva e formativa, pois "as atividades são realizadas por pessoas, sendo as pessoas um elemento fundamental, quer no âmbito do processo supervisivo, quer na esfera da ação supervisionada" (ALARCÃO; CANHA, 2013, p. 62). Ao mesmo tempo, a supervisão poderá ser uma ferramenta relevante para a efetiva implementação da colaboração entre docentes e para a melhoria do trabalho desenvolvido.

A supervisão pode então criar condições para a existência de colaboração. É essencial que para isso se oriente pela "convergência conceptual, acordo na definição de objetivos, gestão partilhada, antecipação de ganhos individuais e comuns" (ALARCÃO; CANHA, 2013, p. 81).

Destacamos neste contexto a investigação de Vasconcelos (2009, p. V), que chegou à conclusão que a supervisão, enquanto promotora de processos de colaboração, sem dúvida é sinónimo de "melhoria da qualidade da prática pedagógica e promove o desenvolvimento pessoal e profissional".

Mesquita, Formosinho e Machado (2012, p. 68) referem que:

> estimular a melhoria do desempenho profissional no futuro impõe que na formação inicial se incentive uma atitude de responsabilização partilhada com pares, com as instituições que estes integram e com quem interagem no quotidiano escolar.

Defendendo a supervisão institucional, como supramencionado, Alarcão (2007) refere que o supervisor institucional cria condições para que os docentes promovam o trabalho colaborativo, apresentando um espírito investigativo.

Podemos assim afirmar que “os profissionais aprendem na interação com os seus colegas, tornando-se bem mais evidente, neste caso, a aliança entre supervisão e colaboração” (ALARCÃO; CANHA, 2013, p. 54).

Tendo em conta os pontos de vista explorados, quer na dimensão da supervisão colaborativa, quer na supervisão enquanto promotora da colaboração, e atendendo à temática da colaboração entre os professores de turma e os professores de apoio educativo, pode-se apelar ao envolvimento destes, através de uma relação de colaboração, para a promoção do desenvolvimento profissional de ambos, podendo estes constituir-se supervisores colaborativos um do outro, numa *praxis* em que a componente de observação das suas práticas em sala de aula já se encontra implementada. É possível reduzir o isolamento em que estes profissionais, por vezes se encontram, constituindo laços que permitam apoiar os processos de aprendizagem e de mudança (DAY, 2001).

Assim torna-se indispensável que os docentes sejam supervisionados e sejam também, eles, supervisores dos processos de colaboração, pois "a complexidade das atividades que hoje somos chamados a realizar reclama interações colaborativas" (ALARCÃO; CANHA, 2013, p. 73).

Atendendo a esta temática, e a relevância para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, torna-se pertinente explorar vantagens e barreiras no que diz respeito à concretização da supervisão promotora da colaboração entre professores.

VANTAGENS DA SUPERVISÃO NA *PRÁXIS* DA COLABORAÇÃO

Ao debruçarmo-nos sobre o tema da supervisão na *práxis* da colaboração, deparamo-nos com ideias como as de Alarcão e Canha (2013, p. 47) que defendem que, "para que exista [colaboração], é necessário que a responsabilidade sobre o processo de realização dos propósitos que a justificam seja [...] assumida e partilhada por todos os que nela intervêm". Após algumas pesquisas sobre a temática, efetuadas através de publicações de diversos autores, tais como Sá-Chaves (2011), Alarcão e Canha (2013), Alarcão e Tavares (2003), Tafoi (2011), encontrámos algumas vantagens que contribuem para que a prática da supervisão tenha continuidade e seja aplicada nas escolas, não com caráter fiscalizador, mas sim formativo. A supervisão deve ser uma atividade de colaboração recíproca em que ambos os envolvidos trabalhem para o mesmo fim (ALARCÃO; TAVARES, 2003). Assim, é fundamental que exista uma boa relação profissional para a concretização de objetivos comuns, pois caracteriza-se “por um processo de acompanhamento de uma atividade e da ou das pessoas que a realizam, orientado no sentido de facilitar a boa consecução da atividade, o desenvolvimento da competência e o grau de satisfação de quem a executa” (ALARCÃO; CANHA, 2013, p. 19).

Podemos referir, desta forma, que a supervisão é uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem, pois “alarga o âmbito dos saberes a que recorre

para construir o seu conhecimento específico" (ALARCÃO; TAVARES, 2003, p. 152). Para além disso ajuda os professores, e por consequência influencia todo o processo pedagógico inerente à função dos docentes, nas escolas, aludindo a uma supervisão interpares (Idem, 2003).

Ao lermos Mesquita, Formosinho e Machado (2012), percebemos que a supervisão proporciona uma aprendizagem sustentada, pois ensina "a ensinar, a partilhar, a escutar, a interagir e a aprender a aprender" (Idem, p. 74). Já dizia Cogan (1973), que o grande objetivo da supervisão é estimular a colaboração sem que haja uma relação de hierarquias entre superior e subordinado.

A colaboração entre os professores é de extrema importância e para que tal aconteça, os docentes devem promover a auto e heterosupervisão, para que haja sucesso no ensino-aprendizagem (Idem, 1973).

Podemos então concluir que as vantagens da supervisão são vastas e permitem:

a) O desenvolvimento profissional de todos professores;

b) A análise e solução, colaborativamente, de possíveis dificuldades encontradas;

c) A prática de resolução de problemas mais específica e menos hierarquizada;

d) A eleição de as práticas reflexivas, que promovem a autonomia dos docentes;

e) A promoção de uma liderança com visão;

f) O desenvolvimento de programas de supervisão que visam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

A supervisão em prol da prática colaborativa pode então ser um mecanismo que trabalha em prol do desenvolvimento escolar, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento pessoal dos docentes, para promover a melhoria das aprendizagens e, por consequência, o sucesso dos alunos.

BARREIRAS QUE LIMITAM A SUA CONCRETIZAÇÃO

Apesar de existirem vantagens na supervisão colaborativa, também existem algumas barreiras que delimitam a sua implementação eficaz.

A necessidade de cumprimento de programas que, por vezes são extensos, e a forte pressão sobre os professores em resultado da avaliação dos alunos, limita em grande medida os espaços de criatividade dos professores. Como refere Hargreaves (1998), os professores deparam-se com a rigidez do sistema educativo que se apresenta burocratizado e inflexível.

Apesar do tema da autonomia das escolas ser atual, os normativos legais apenas preveem a planificação de atividades de enriquecimento curricular como

autónoma, sendo pois uma autonomia relativa, ou seja, decretada onde existem normativos e normas em excesso, sobre o funcionamento das escolas (MORGADO, 2000). A este respeito, Pacheco (2001, p. 101) refere que "o professor goza, em termos curriculares, de uma autonomia de orientação dentro de referenciais que lhe são impostos, mas que jamais determinam liminarmente a sua acção e o seu pensamento".

Pereira (2012b) evidencia como impedimento à supervisão, a falta de pessoal com formação nesta área e a personalidade de cada indivíduo. Acrescenta que estes constrangimentos “inibem a colaboração como modo ideal de assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de sucesso para os alunos e a criação de escolas como organizações aprendentes” (Idem, p. 15).

O individualismo também pode ser visto como uma barreira à supervisão da colaboração, pois ainda, nem sempre, os professores estão abertos à partilha, o que "origina a discordância e o risco criativo, que são a fonte de uma aprendizagem dinâmica, em grupo" (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 81).

Podemos concluir que a *práxis* da colaboração apresenta, ainda, alguns constrangimentos passíveis de ultrapassar, sendo a supervisão do trabalho colaborativo uma mais-valia e talvez a ponte para o seu desenvolvimento, enquanto promotora de hábitos de colaboração entre os docentes.

CONCLUSÕES

Este artigo teve como finalidade apresentar o tema da supervisão relacionada com as práticas colaborativas em contexto escolar.

É assim fundamental destacar, numa primeira instância, a importância do papel do supervisor. Como já referido, Oliveira-Formosinho (2002b) considera que o este tem a noção que as aprendizagens dos alunos são um reflexo do ambiente escolar. Assim, diligencia um trabalho reflexivo, para que os docentes sejam autónomos e trabalhem colaborativamente, uns com os outros, para o sucesso das aprendizagens dos alunos, uma vez que “As dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente” (SHULMAN, 2004, apud ROLDÃO, 2007, p. 26).

Por sua vez, o ato da supervisão presume:

> um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir” (SÁ-CHAVES, 2011, p. 119).

Podemos assim complementar esta ideia com a importância que os atos colaborativos pressupõem nesta perspetiva uma vez que “a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente” (BOAVIDA; PONTE, 2002, p. 3), com a finalidade de alcançar os objetivos delineados em benefício de todos os envolvidos.

Supervision and Collaboration: contributions for a relationship

ABSTRACT

Currently, education requires a supervision focused on organizing and adjusting methodologies, as well as teaching strategies, being the supervisor's role to guide and the teacher's to instruct himself/herself, adjusting their teaching practices to the educational needs with which they are faced with daily. Thus, it is essential to specify the concept of supervision both in a broader sense, and in a more specific sense, particularly with regard to the supervision of teaching staff, to understand its importance within the collaboration among teachers, as a way of analysing the practices carried out, both at the individual level or with the support of qualified supervisors, in the Portuguese context. Simultaneously, there are frequent calls for teachers who are used to an autonomous and individual work, to adequate their teaching strategies, particularly with regard to the quality of communication relations and cooperation with amongst themselves. It is, therefore, essential that teachers apply their professional practices according to the students' needs through dialogue and sharing, which may lead to an evolution in the teaching-learning process is necessary for the students' success (ALARCÃO; CANHA, 2013; VIEIRA, 2012). In this article, we explore the concepts of supervision and cooperation, setting forth an analysis of the relationships between concepts, namely pointing elements on collaborative supervision, as well as on the supervision of collaborative relationships.

KEYWORDS: Supervision. Educational Supervision. Collaboration.

Supervisión y Colaboración: contribuciones a una relación

RESUMEN

Actualmente la educación requiere una supervisión enfocada a apoyar, organizar y ajustar las metodologías y estrategias de enseñanza, siendo el papel del supervisor guiar y el del profesor, el papel de instruir y ajustar sus prácticas de enseñanza a las necesidades educativas que enfrentan diariamente. Por lo tanto, es esencial especificar el concepto de supervisión en el contexto Portugués, sea en un sentido más amplio, sea en un sentido más específico, en particular con respecto a la supervisión del profesorado, para comprender su importancia en el contexto de la colaboración entre los profesores, como una forma de análisis de las prácticas llevadas a cabo, tanto a nivel individual como con el apoyo de los supervisores calificados para el propósito. Al mismo tiempo, son frecuentes las demandas de que los profesores, acostumbrados a un trabajo autónomo e individual, adapten sus estrategias de enseñanza, en particular con respecto a la calidad de las relaciones, comunicación y cooperación entre ellos. Por tanto, es esencial que los profesionales de la educación adecuen sus prácticas profesionales a las necesidades de los estudiantes a través del diálogo y el intercambio. A través de estas acciones, puede haber una evolución en el proceso de enseñanza-aprendizaje que conlleva el éxito de los estudiantes (ALARCÃO; CANHA, 2013; VIEIRA, 2012). En este artículo analizamos los conceptos de supervisión y cooperación, avanzando un análisis de las relaciones entre conceptos, aportando subvenciones en materia de supervisión colaborativa y en la supervisión de las relaciones de colaboración.

PALABRAS-CLAVE: Supervisión. Supervisión Escolar. Colaboración.

NOTAS

1 Conforme documento disponível em: http://digestoconvidados.dre.pt/digesto//pdf/LEX/491/96564.PDF

2 Bronfenbrenner estudou o desenvolvimento humano. Citando Sá-Chaves (2011, p. 135), este estudioso "considera o sujeito como um ser ativo e dinâmico em constante interação".

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; CANHA, B. **Supervisão e colaboração** – uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto Editora, 2013.

ALARCÃO, I. Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: Que Novas Funções Supervisivas?. In: Oliveira-Formosinho (org.). **A Supervisão na Formação de Professores I** – Da Sala à Escola. Porto: Porto Editora, 2002.

ALARCÃO, I. Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência. **Sísifo/Revista de Ciências de Educação**, *8*, 119-128, 2007. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 4 Out. 2015.

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. **Supervisão** - Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. (2ª ed.) Mangualde: Edições Pedago, 2010.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da Prática Pedagógica** – Uma perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem. Coimbra: Edições Almedina, 2003.

ARAÚJO, H. **Projetos de leitura e trabalho colaborativo**: Conceções e práticas de professores e professores bibliotecários. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta, Lisboa, Portugal, 2012. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2349> Acesso em: 29 Ago. 2015.

BARROSO, J. Escolas, projectos, redes e territórios: educação de todos, para todos e com todos. **Programa Educação para Todos, Cadernos PEPT, 2000, n.º 16.** Lisboa: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/14703>. Acesso em: 4 Set. 2015.

BOAVIDA, A.; PONTE. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Eds.), **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002.

Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4069> Acesso em: 9 Set. 2015.

COGAN, M. **Clinical Supervision**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1973.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores** – os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

FORTE, A. **Colaboração e desenvolvimento profissional de professores**: Perspetivas e Estratégias. Um estuo realizado numa EB 2, 3. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2009. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10562>. Acesso em: 29 Ago. 2015.

FRADE, C. **Ensino Colaborativo**: Clima de partilha. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Braga, Faculdade de Ciências Sociais, Braga, Portugal, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/12056> Acesso em: 29 Ago. 2015.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora, 2001.

GASPAR, M.; SEABRA, F.; NEVES, C. A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, 12, 29-57, 2012. Disponível em: <http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE1202_A_Supervisao_Pedagogica_Significados_Operacionalizacao.pdf>. Acesso em: 29 Ago. 2015.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudança.** Alfragide: Editora McGraw-Hill, 1998.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**. Porto: Porto Editora, 2003.

LEITE, C. A reorganização curricular do ensino básico: problemas, oportunidades e desafios (pp. 29-37). In. C. V. Freitas, C. Leite, J. C. Morgado, & M. O Valente. **A reorganização curricular do ensino básico** – fundamentos, fragilidades e perspectivas. Porto: Edições Asa, 2001.

LIMA, J. Á. **As Culturas Colaborativas nas Escolas:** estruturas, processos e conteúdos. Porto: Porto Editora, 2002.

LIMA, J. Á. Redes na educação: questões políticas e conceptuais. **Revista Portuguesa de Educação**, 20(2), pp. 151-181, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a06.pdf>. Acesso em: 8 Set. 2015.

MESQUITA, E.; FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. In **Simpósio de Organização e Gestão Escolar**, VII, Aveiro, Portugal, 26-27 Abril 2012. Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro. 2009. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/6929>. Acesso em: 8 Set. 2015.

MESQUITA, E.; FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente. A perspetiva dos candidatos a professores. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, 12, 59-77, 2012. Disponível em: <http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE1203_Supervisao_Pratica_Pedagogica_Colegialidade_Docente.pdf>. Acesso em: 8 Set. 2015.

MORGADO, J. C. **A (des) construção da autonomia curricular**. Porto: Edições ASA, 2000.

MORGADO, J. C. A reorganização curricular do ensino básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas. In. C. V. Freitas, C. Leite, J. C. Morgado, & M. O. Valente (Orgs.). **A reorganização curricular do ensino básico** – fundamentos, fragilidades e perspectivas (pp. 39-60). Porto: Edições Asa, 2001.

MORGADO, J. C. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A **Supervisão na Formação de Professores I** – Da Sala à Escola. Porto: Porto Editora, 2002a.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A **Supervisão na Formação de Professores II** – Da organização à Pessoa. Porto: Porto Editora, 2002b.

PACHECO, J. **Currículo: Teoria e Práxis**. Porto: Porto Editora, 2001.

PEDRAS, S. **Conceções e práticas de trabalho colaborativo**: estudo de caso com professores do 2.º ciclo e de apoio educativo de uma escola da Região Autónoma dos Açores. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. 2016.

PEREIRA, A. **Biblioteca Escolar para todos**: a colaboração com os professores titulares de turma do 1º ciclo - um estudo sobre a realidade do distrito da Guarda. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta, Lisboa, Portugal, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/2651>. Acesso em: 29 Ago. 2015.

PEREIRA, L. **O trabalho colaborativo no departamento de Línguas de uma escola Secundária.** Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal, 2012a. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/2736>. Acesso em: 29 Ago. 2015.

PEREIRA, P. **O Supervisor como mediador no processo do desenvolvimento pessoal e profissional do professor** – do ideal ao real na escola do séc. XXI em Portugal. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona do Porto, Porto, Portugal, 2012b. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/3066>. Acesso em: 10 Set. 2015.

PERRENOUD, P. **Aprender a negociar a mudança em educação**. Novas estratégias de inovação. Porto: Edições ASA, 2002.

PERRENOUD, P. **Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho Escolar**. Porto: Porto Editora, 2006.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, 12 (34), 94-103, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782007000100008&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 Fev. 2014.

SÁ-CHAVES, I. **Formação, conhecimento e supervisão** – contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011.

SILVA, J. M. **Clima escolar, satisfação, stresse profissional e colaboração entre os professores:** que relações? Tese de Doutoramento. Universidade Aberta, Lisboa, Portugal, 2012. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2608>. Acesso em: 29 agosto 2015.

TAFOI, B. O papel da supervisão na mudança das práticas pedagógicas. **Revista Interacções**, 1(19), 38-55, 2011. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/470/424>. Acesso em: 3 Out. 2015.

VASCONCELOS, A. **A SuperVisão colaborativa no ensino do Inglês no 1.º CEB**. Tese de Mestrado. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2009. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11124/1/tese.pdf>. Acesso em: 8 Set. 2015.

VIEIRA, F. **Supervisão:** Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores. Colecção em Foco. Rio Tinto: Edições Asa, 1993.

VIEIRA, M. **A importância da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional do professor de educação especial.** Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal, 2012. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/ bitstream/20.500.11796/1137/2/TM-ESEPF_2012Maria ConceicaoVieira.pdf>. Acesso em: 15 Abr 2015.

PORTUGAL. Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro. **Aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário.** Diário da República n.º 258/1977 - 1.ª série, Ministério da Educação e Investigação Científica. Disponível em: <http://digestoconvidados.dre.pt/digesto//pdf/LEX/491/96564.PDF>. Acesso em: 16 fev. 2015.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de agosto. **Formação docente.** Diário da República n.º 191/1988 – 1.ª série. Ministério da Educação.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 139/A/1990, de 28 de abril. **Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.** Diário da República n.º 98/1990 – 1ª série. Ministério da Educação.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. **Alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.** Diário da República n.º 37/2012 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência.

Recebido: 29 jul. 2016.
Aprovado: 09 nov. 2016.
DOI: 10.3895/rtr.v1n2.4379
Como citar: PEDRAS, S.; SEABRA, F. Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 293-312, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/4379>. Acesso em: XXX.
Correspondência:
Sandra Pedras
Universidade Aberta, Rua da Escola Politécnica, 147, 1269-001 Lisboa, Portugal
Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.