

**PEER COACHING COMO ESTRATÉGIA DE SUPERVISÃO
COLABORATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE**

PEER COACHING AS A STRATEGY OF COLLABORATIVE
SUPERVISION FOR TEACHER PROFESSIONAL
DEVELOPMENT

Luiz Cláudio Queiroga

ORCID 0000-0002-1021-3443

Instituto Piaget, Viseu

Carlos Barreira

ORCID 0000-0001-6137-2842

Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Albertina Oliveira

ORCID 0000-0001-9521-528X

Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Resumo

Na escola contemporânea, urge implementar culturas colaborativas supervisivas no seio da comunidade docente, para que a observação de práticas pedagógicas, entre professores, possa, definitivamente, ser vislumbrada como uma estratégia ao serviço da escola, assumindo um papel fundamental no aperfeiçoamento dos processos de ensino-aprendizagem. Neste sentido, importa compreender a relevância do *peer coaching*, entendido como uma estratégia de supervisão colaborativa, num quadro formativo de observação de aulas entre pares. Tal

estratégia, alicerçada num ambiente de confiança, de apoio e respeito mútuo, entre professores, pode desempenhar um papel fulcral no processo de formação em contexto, contribuindo para a promoção do desenvolvimento profissional docente e da melhoria das práticas pedagógicas.

Palavras Chave: *peer coaching*; supervisão colaborativa; desenvolvimento profissional docente.

Abstract

In contemporary school, the implementation of collaborative supervising cultures within the teachers' community is urgent, so that the observation of pedagogical practices among teachers can become a strategy of school development, assuming a key role in the improvement of the teaching-learning processes. In this sense, understanding peer coaching as a strategy of collaborative supervision acquires great relevance in the training context of lessons' observation among peers in the classroom. This strategy, based on an atmosphere of trust, mutual respect and support among teachers, can play a key role in the process of training in context, as a mean of fostering teacher professional development and improvement of pedagogical practices.

Keywords: peer coaching; collaborative supervision; teacher professional development.

1. Introdução

A partir de 2008 a avaliação do desempenho docente passou a ter subjacente a avaliação pelos pares, orientada por processos de supervisão pedagógica com recurso efetivo à observação de aulas. No entanto, os professores, no contexto da avaliação do desempenho, consideram que a supervisão pedagógica não tem contribuído para o desenvolvimento profissional nem para a melhoria das práticas peda-

gógicas. Em boa parte, esta percepção depreciativa parece-nos emergir da adoção de um conceito de avaliação vinculado estritamente a um juízo de valor refletido na classificação do desempenho do docente com óbvias repercussões na sua progressão na carreira. Por outro lado, como sabido, tal avaliação tem gerado grandes tensões entre os professores. Porém, a avaliação pode ir além da lógica sumativa e de prestação de contas, assumindo também um propósito de natureza mais formativa, orientado para o desenvolvimento profissional e organizacional, possibilitando ao professor “refletir, autoavaliar, ser avaliado, numa perspetiva de reflexão/ação, conducente à melhoria de técnicas, estilos e estratégias de ensino, capazes de dar resposta a todos os alunos, promovendo o seu sucesso” (Coelho & Oliveira, 2010, p. 12). É neste contexto que apresentamos uma proposta de observação de aulas baseada no modelo de supervisão clínica, com vista a atenuar a conotação negativa muitas vezes atribuída à supervisão pedagógica no âmbito da avaliação do desempenho, dando relevância ao *peer coaching* como estratégia de desenvolvimento profissional entre pares com vista ao aperfeiçoamento das práticas educativas e letivas nas escolas, apoiadas no trabalho colaborativo entre professores.

2. A importância da observação de aulas no contexto da supervisão pedagógica

A observação de aulas apresenta-se como uma atividade fundamental na formação dos professores, pelo que a sua utilização como estratégia de auscultação, introspeção, descrição, explanação e análise permite uma re/construção da prática profissional. A observação pode ser definida como o “conjunto de atividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 86). Esta permite, em contexto real de ensino, a

obtenção de dados sobre as ações dos professores, detetar possíveis necessidades pedagógicas e, assim, compreender com maior rigor as suas competências de ensino, relevando-a para um patamar que, na opinião de Pinto (2011, p. 21), deve ser encarada como “um processo fundamental de recolha de dados necessários à reflexão da prática pedagógica quotidiana, com vista ao desenvolvimento do professor e consequentemente ao sucesso educativo dos alunos”. A sala de aula é o cerne do trabalho do professor, em torno da qual são realizadas observações referentes à sua prática de ensino e de onde provêm informações de grande utilidade para proceder a reflexões conjuntas. Neste âmbito, a observação de aulas considera-se “um processo de interação profissional, de caráter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e coletivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens” (Reis, 2011, p. 11).

Podendo ser vista pelo prisma da “construção de uma visão sobre a aula” (Lapo, 2011, p. 52), a análise, a compreensão do/s fenómeno/s decorrente/s do processo ensino/ aprendizagem e a reflexão introspectiva e interpretativa de foco/s específico/s, poderá elevar a observação para patamares de formação e desenvolvimento profissional dos professores. Pelo que, nesse sentido, se espera que desempenhe “um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudanças na escola” (Reis, 2011, p. 13).

Neste âmbito, não nos parece ser dispensável a observação de aulas, ela é “a pedra angular de qualquer processo de orientação e de supervisão tendo como objetivo principal o desenvolvimento profissional do professor” (Serafini & Pacheco, 1990, p. 6). Ao ser entendida como uma estratégia potenciadora de formação de professores, destaca-se um conjunto de vantagens, designadamente, como sublinha Vieira (1993): “1. consciencialização do professor face à (sua) prática pedagógica e às conceções que a determinam; 2. desenvolvimento de capacidades de descrição e de interpretação da (sua) prática; 3. confronto de prá-

ticas e concepções alternativas do processo de ensino/aprendizagem; 4. possibilidade de relacionar diferentes momentos de aprendizagem, diagnosticar problemas pedagógicos e estudar estratégias para a sua resolução (sentido “clínico” da observação); 5. enfoque múltiplo sobre o processo de ensino/aprendizagem, determinado em função dos objetivos e necessidades de formação do professor” (p. 83).

Na formação de professores, a observação de aulas aparece assim como uma das possíveis estratégias associada à supervisão (Alarcão, 1996; Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão & Roldão, 2008; Vieira & Moreira, 2011) que, ao incluir o modelo de supervisão clínica, enfatiza a sala de aula como espaço privilegiado de análise e reflexão sobre os processos de ensino e dos contextos educativos que os envolvem (Queiroga, 2016). O modelo de supervisão clínica acentua a importância das relações colaborativas e a colegialidade entre professores, sendo o supervisor visto como um colega que desenvolve uma relação de confiança com o professor observado, para melhorar tanto a sua própria prática como a aprendizagem do aluno (Nolan & Hoover, 2011), podendo até existir troca de papéis. Assim, a supervisão clínica poderá ser definida como uma *peer (super) vision* concebida para melhorar o desempenho do professor em contexto de sala de aula, implicando “a defesa de valores como a colegialidade, a confiança mútua, a auto-suficiência, a liberdade, a autonomia e o espírito crítico, no ensino e na supervisão do ensino, para todos os actores envolvidos” (Vieira & Moreira, 2011, p. 30). Com efeito, de acordo com Goldhammer, Anderson, e Krajewski (1980), a supervisão clínica é uma estratégia para formação e aperfeiçoamento dos professores, sendo vista simultaneamente como um processo de autodiagnóstico, autoformação, autosupervisão, autoavaliação e heteroavaliação centrado no desenvolvimento profissional, através de ciclos de melhoria sistemáticos de planificação, observação e análise da ação do professor, com o intuito de provocar mudanças relevantes nas práticas pedagógicas.

Na ótica de Alarcão e Tavares (2003, p. 26), a supervisão clínica “é mais apropriada no contexto de formação contínua do que na formação inicial”, pelo facto de atuar “numa autêntica relação de colaboração entre colegas que, na clínica da sala de aula, procuram a interação do processo de ensino-aprendizagem como objeto de reflexão e questionamento” (p. 119), funcionando a escola, enquanto organização, como contexto privilegiado de formação (Oliveira-Formosinho, 2002). O objetivo desta perspetiva supervisiva é melhorar a prática de ensino do docente, constituindo-se a sala de aula num espaço de reflexão e de “análise conjunta dos fenómenos ocorridos, feita pelo professor e pelo supervisor” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 24). A formação opera-se, desta forma, de acordo com uma via dialógica. Segundo Glickman, Gordon, & Ross-Gordon (2004), a supervisão clínica assume preponderância enquanto processo com um propósito formativo que potencia o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, sendo o cerne da atividade supervisiva a colaboração entre docentes.

Neste contexto, e na opinião de Day (2001), as escolas podem levar a efeito ações de observação de aulas entre pares, organizadas internamente, formativas, e com forte pendor colaborativo, por forma a propiciar o desenvolvimento profissional. A efetivação desta estratégia formativa vai também ao encontro da posição assumida por Santiago, Donaldson, Looney, e Nusche (2012), que aconselham a utilizar a observação pelos pares em contexto de sala de aula, com vista à melhoria do trabalho dos professores, num clima de confiança, colaboração, entreaajuda e *feedback* mútuo nas escolas. A este propósito, Cruz (2009, 2011) sublinha a importância da observação de aulas se desenvolver num processo democrático e colegial, privilegiando a partilha de conhecimentos entre os professores, na medida em que, como afirma Reis (2011), “a observação não é uma estratégia de avaliação do professor, mas sim de regulação colaborativa de práticas” (p. 30).

3. *Peer coaching* como estratégia de supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional

Com base nas ideias atrás defendidas, é importante abordar o *peer coaching* (aconselhamento pelos pares) pelo facto de ser valorizado por distintos autores especialistas no assunto. Na opinião de Hargreaves (1998), é uma das formas mais adequadas de colaboração, a par de outras como o ensino em equipa, a planificação conjunta, o diálogo profissional e a investigação-ação. Segundo Galbraith e Anstrom (1995), o *peer coaching* é considerado um processo de supervisão clínica orientado para a colaboração entre os professores, com vista a melhorar o ensino e potenciar o desenvolvimento profissional. Na opinião de Robbins (1991), trata-se de um processo através do qual dois ou mais professores trabalham em conjunto, em contexto de observação de aula, para partilhar ideias e refletir, ensinar e aprender mutuamente, ou resolver problemas no próprio local de trabalho. De acordo com Nolan e Hoover (2011), este processo de trabalho profissional assume-se também como estratégia de supervisão com vista a auxiliar os professores a melhorar as suas competências, desenvolver e aplicar inovadoras estratégias de ensino, analisar e encontrar soluções para necessidades identificadas, podendo mesmo ser extensivo a outros contextos fora de sala de aula. Por sua vez, Kurtts e Levin (2000) mencionam que o *peer coaching* é um conceito usado para descrever um processo em que dois ou mais colegas trabalham em conjunto com o objetivo de melhorar as competências profissionais de ensino, observando o desempenho em contexto de sala de aula e fornecendo *feedback* construtivo. Com efeito, entende-se que o *peer coaching* é ao mesmo tempo um processo formativo e uma estratégia de *peer (super) vision* de aulas, colaborativa, colegial, e paritária entre professores, realizados sob uma posição de igualdade, onde a reflexão conjunta potencia o desenvolvimento profissional.

Pelas razões apresentadas, pensamos que na escola pode ser desenvolvido um trabalho de apoio entre professores, através do *peer*

coaching, uma vez que é predominantemente considerado como uma estratégia de supervisão clínica que contribui para um clima de respeito mútuo entre professores, envolvendo também as lideranças (Nolan e Hoover, 2011). Neste contexto, um professor observa a aula de outro, com intenção de ajudar e melhorar, desencadeando um processo de aprendizagem profissional de planificação colaborativa, observação, *feedback* e mudança. Para Nolan e Hoover (2011), podemos mesmo estar perante uma prática supervisiva, com a intenção explícita de analisar e melhorar aspetos do desempenho pedagógico do docente, que é realizada por dois colegas, que podem desempenhar ora a função de observador ora a de observado.

Deste modo, Kurtts e Levin (2000) e Nolan e Hoover (2011) referem que o *peer coaching*, embora possa ser desenvolvido de várias formas, normalmente assume uma estrutura semelhante à supervisão clínica com um ciclo completo de observação de aula, que inclui pré-observação, observação, análise dos dados e pós-observação para constatar as mudanças decorrentes do processo de desenvolvimento, apresentando sobretudo uma valência formativa não orientada para efetuar julgamentos avaliativos do desempenho do professor. De acordo com Nolan e Hoover (2011), a implementação de uma estratégia de *peer coaching* na escola é essencial por várias razões: em primeiro lugar, pelo facto de ter por base a investigação sob as condições que decorrem das especificidades da aprendizagem de adultos; em segundo lugar, o impacto da prática efetiva de supervisão em diferentes estádios de desenvolvimento profissional dos professores; e, por fim, o papel do supervisor ser extensivo aos professores que detêm o conhecimento e as competências necessárias para concretizar o processo de observação de aula.

Para que o *peer coaching* possa ser utilizado como processo supervisivo promotor de formação profissional, tem que ser equacionado de acordo com quatro condições que respeitam os princípios fundamentais da aprendizagem dos adultos (Merriam e Bierema, 2014). Desde logo,

deve existir respeito mútuo e confiança. Os adultos precisam de sentir que trabalham num ambiente de seriedade profissional e no qual são valorizados como pessoas com as suas próprias singularidades. O processo deve respeitar a necessidade de autodireção, pelo facto de que os adultos, por natureza, responderem bem quando lhes são proporcionadas oportunidades para assumirem a responsabilidade da sua própria aprendizagem e quando esta corresponde aos seus interesses e atende às suas necessidades específicas. A participação voluntária é uma das condições essenciais, já que os adultos aprendem melhor quando participam de livre vontade em iniciativas de aprendizagem. Deve privilegiar-se o espírito colaborativo, pelo facto de que os adultos aprendem melhor se os membros da organização à qual pertencem partilharem conhecimentos e estabelecerem relações de entreaajuda, em vez de optarem por trabalhar de forma isolada.

Por outro lado, vários pré-requisitos devem ser considerados aquando da implementação do *peer coaching* (Dalton & Moir, 1991, apud Galbraith e Anstrom, 1995). Em primeiro lugar, as pessoas envolvidas devem crer que não se irá pôr em causa a adequação do que fazem, contudo é importante aceitarem a possibilidade de repensar e enriquecer a sua ação com vista a obter melhores resultados. Em segundo lugar, os professores envolvidos devem assentar as suas relações num clima de confiança e valorização do trabalho realizado, no âmbito do qual as pessoas se preocupem umas com as outras, estando dispostas a ajudar e apoiar o seu par, em vez de assumirem uma postura crítica pouco construtiva.

Na opinião de Showers (1984) e que nós subescrevemos, tal estratégia supervisiva para ser desenvolvida sob as condições atrás referidas, tem que estar alicerçada em cinco funções: o *companheirismo* – em que os professores refletem sobre os sucessos e insucessos de forma espontânea, trocam experiências com os pares, reduzindo desta forma o isolamento; *feedback* – os professores fornecem *informação* de qualidade sobre o desempenho, qualquer que seja o seu papel;

análise – os professores ajudam-se mutuamente por forma a compreender os problemas e as mais-valias das suas práticas de ensino; *adaptação* – os professores trabalham em conjunto para ajustar o ensino às necessidades dos alunos; e *apoio* – os professores fornecem uns aos outros toda a ajuda necessária para dar resposta às questões colocadas através de estratégias inovadoras.

Parece-nos que a implementação de tal estratégia de desenvolvimento profissional não é tarefa fácil, uma vez que continuam ainda limitadas as oportunidades para a melhoria das práticas dos professores, através da observação de aula, devido às contingências organizacionais e pedagógicas das nossas escolas (Day, 2001). Porém, a investigação revela que a utilização do *peer coaching* produz vários benefícios: i) melhora a compreensão do ensino, a capacidade de autorreflexão e a competência profissional dos professores; ii) favorece a renovação e o reconhecimento profissional; iii) aumenta a colaboração e a eficácia no desempenho docente; iv) fomenta uma maior coesão na cultura escolar e um clima positivo que contribui para o bem-estar do aluno (Robbins, 1991). Deste modo, e perante as informações provenientes dos relatórios desenvolvidos pela OCDE, desde 2000, incentivam-se políticas educativas que potenciem a qualidade do ensino em Portugal, através da criação de dinâmicas colaborativas que simultaneamente possibilitem o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e a melhoria eficaz das próprias escolas (Hargreaves, 1998; Day, 2001; Lima, 2002; Morgado, 2005; Santiago, Roseveare, Van Amelsvoort, Manzi, e Matthews, 2009; Santiago et al., 2012).

Por conseguinte, atendendo às especificidades das escolas, podem ser desenvolvidos processos colaborativos, de pendor formativo, orientados para a observação de aulas entre os professores, através do *peer coaching*, enquanto estratégia de supervisão pedagógica. Este trabalho em conjunto pressupõe a tentativa de melhorar as competências profissionais dos professores através do seu envol-

vimento ativo em contexto: “é, sem dúvida, a aprendizagem com o maior retorno porque é a mais específica (adaptada à situação) e social (envolve o grupo), mudando simultaneamente o indivíduo e o contexto” (Herdeiro, 2010, p. 31).

4. Conclusão

Em síntese, podemos referir que o *peer coaching*, como estratégia de supervisão clínica com recurso à observação de aulas, é considerado um processo colaborativo entre profissionais de ensino, construído com base no respeito mútuo e numa relação de confiança, pelo que as escolas devem criar as condições necessárias à sua efetivação. Assim, os professores ao desenvolverem tal estratégia de supervisão pedagógica participam ativamente na planificação, concretização e avaliação da formação em contexto escolar, identificando necessidades, refletindo em conjunto para encontrar soluções e experimentando novas metodologias de trabalho, com o objetivo de melhorar as competências pessoais e profissionais. Com efeito, a estratégia de *peer (super) vision* colaborativa assume um propósito de natureza formativa, orientado para o desenvolvimento profissional enquanto “processo de regulação e de melhoria das práticas pedagógicas dos professores e educadores” (Fernandes, 2009, p. 21), com repercussões na eficácia da escola enquanto organização.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Coelho, A. & Oliveira, M. (2010). *Novo guia de avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Texto Editores.

- Cruz, I. (2009). Observação de aulas: Estratégia de desenvolvimento profissional. *Revista Elo* 16, 137-145.
- Cruz, I. (2011). Potenciar as práticas de observação de aulas: Supervisão e colaboração. In E. Machado, M. Alves & F. Gonçalves (Org.), *Observar e avaliar as práticas docentes* (pp. 81-94). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. *Revista Elo*, 16, 19-23.
- Galbraith, P. & Anstrom, K. (1995). Peer coaching: An effective staff development model for educators of linguistically and culturally diverse students. *Journal Directions in Language & Education*, 1(3), 1-10.
- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2004). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (6th ed.). Boston: Pearson Education.
- Goldhammer, R., Anderson, H., & Krajewski, J. (1980). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers* (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart and Wiston.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.
- Herdeiro, R. (2010). *Trabalho docente e desenvolvimento profissional: Narrativas de professores*. Lisboa: Chiado Editora.
- Kurtts, S. & Levin, B. (2000). Using peer coaching with preservice teachers to develop reflective practice and peer support. *Teaching Education*, 11(33), 297-310.
- Lapo, M. (2011). A observação de aulas permitir-me-á verificar o processo de ensino/aprendizagem e ainda colaborar no sentido do desenvolvimento pessoal e profissional do professor? In M. Pinto, M. Lapo, A. Guedes, & P. Trindade (Orgs.), *Avaliação docente: Eu, tu e nós* (pp. 51-81). Alcochete: Alfarroba.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Merriam, B. & Bierema, L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morgado, J. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Nolan, J. & Hoover, L. (2011). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice*. New Jersey: John Wiley and Sons.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, M. (2011). Poder-se-á, através da observação de aulas, diagnosticar problemas pedagógicos e estudar estratégias da sua resolução. In M. Pinto, M. Lapo, A. Guedes, & P. Trindade (Orgs.), *Avaliação docente: Eu, tu e nós* (pp. 17-37). Alcochete: Alfarroba.
- Queiroga, L. (2016). *Avaliação do desempenho docente: Contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional dos professores*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Cadernos do CCAP - 2. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Robbins, P. (1991). *How to plan and implement a peer coaching program*. Association for supervision. Alexandria: Virginia.
- Santiago, P., Roseveare, D., Van Amelsvoort, G., Manzi, J., & Matthews P. (2009). *Teacher evaluation in Portugal*. *OECD Review*. Retrieved from: <http://www.oecd.org/portugal/43327186.pdf>
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/22230955>.
- Serafini, Ó. & Pacheco, J. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: A proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(2), 1-19.
- Showers, B. (1984). *Peer coaching: A strategy for facilitating transfer of training*. Eugene, OR: Center for Educational Policy and Management.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP – 1. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições Asa.