



Processo de Supervisão: Perceções dos Professores Cooperantes do 1.º CEB

Supervision process: Perceptions of Cooperating Teachers of Primary School

Cristina Mesquita, Maria José Rodrigues

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

Resumo

O presente estudo tem como principal objetivo compreender as percepções/vivências dos educadores/professores cooperantes acerca processo de supervisão, nomeadamente sobre os papéis desempenhados, as interações desenvolvidas, os processos de reflexão e avaliação. É de natureza interpretativa e foi realizado no ano letivo de 2013/2014. Para recolha de dados recorremos a um questionário de perguntas abertas, realizado a 73 professores cooperantes da Escola Superior de Educação de Bragança. Este artigo centra-se especificamente na análise dos dados obtidos nas respostas dos professores cooperantes do 1º CEB (22 professores). Os dados obtidos destacam o processo de supervisão no processo formativo dos futuros educadores/professores.

Palavras chave: Formação de Educadores e Professores, professores cooperantes, Supervisão.

Abstract

This study has the main objective of understanding the perceptions and experiences of the kindergarten/cooperating teachers concerning the processo of supervision, namely, the roles, the interactions, the reflexion processes and assessment. We follow an interpretative approach and it was performed in the year 2013/2014. We used an open questions questionnaire, which was applied to 73 cooperating teachers of the Education School of the Polytechnic Institute of Bragança. This paper centres, mainly, in the analysis of the responses of the cooperating teachers of the 1st Cycle of Basic Education (22 teachers). The collected data highlight the supervision process in the training process of the future teachers.

Keywords: Teacher training, Cooperating teachers, Supervision.

Enquadramento

Na sequência da reorganização do sistema de graus e diplomas do ensino superior operado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência foram definidas pelo Decreto-Lei 43/2007 de 22 de Fevereiro e alteradas, mais recentemente, pelo decreto-lei 79/2014, de 24 de Março, entrando em vigor no ano letivo de 2015/2016.

Os ciclos de estudos que visam a formação profissional para a docência incluem cinco componentes de formação no sentido de garantir a construção de competências técnicas, profissionais, científicas, didáticas, ético-deontológicas e parxiológicas, definidas da seguinte forma: a) Área de docência; b) Área educacional geral; c) Didáticas específicas; d) Área

cultural, social e ética; e) Iniciação à prática profissional.

Tendo em conta que este estudo se focaliza nas percepções sobre a supervisão, explicitam-se apenas os princípios inerentes a Competente de Iniciação à Prática Profissional. Esta componente subdivide-se em dois momentos: um primeiro momento a Iniciação à Prática Profissional (IPP), com 15 créditos, integrado no âmbito do 1º Ciclo de Estudos, licenciatura em Educação Básica e; um segundo momento, a Prática de Ensino Supervisionada (PES) no âmbito do 2º ciclo de estudos, mestrados, cujos créditos variam entre os 32 e os 48, dependendo se o mestrado é de 90 e ou de 120 créditos, respetivamente.

Nesta componente pretende-se que os futuros docentes se integrem nos contextos de prática para observar e colaborar em situações de educação e ensino. Considera-se que PES deve decorrer na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições de educação de infância ou nas escolas, devendo: i) proporcionar aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula; ii) realizar-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos prepara, devendo, se necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo; iii) ser concebida numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem; iv) ser concebida numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promover nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos.

De acordo com esta estrutura organizativa e concetual, a PES desenvolve-se de forma progressiva e contextualizada e a integração dos formandos realiza-se na confluência de duas subculturas ao nível da educação: a subcultura da instituição formadora e a subcultura das organizações onde futuramente poderão desenvolver a sua atividade profissional: estabelecimentos de educação de infância e escolas.

Esta linha de pensamento coloca em evidência a importância do diálogo entre as instituições envolvidas no processo formativo. Diversos estudos (Mesquita-Pires, 2007; Oliveira-Formosinho, 2002) têm salientado as dificuldade que se observam na partilha de saberes numa lógica de formação cooperativa, entre os

diferentes elementos envolvidos, concentrando esforços em torno do seu objeto de trabalho: os formandos e as crianças, tendo em vista a qualidade educativa.

Neste enquadramento adquire particular importância a supervisão, já que se poderá constituir como um fator potenciador da socialização profissional dos futuros docentes, proporcionando também uma reflexão sobre os contextos de intervenção, (re)equacionando a prática pedagógica neles desenvolvida.

Nesta perspetiva concordamos com Vieira (2009) quando salienta que deve existir uma estreita ligação entre a pedagogia, que comporta uma componente conceptual e a supervisão que integra uma componente experiencial, cuja integração se traduz como práxis. Neste sentido, a “prática supervisiva deve ser colegial e dialógica, orientada para a construção de uma sociedade democrática e assente numa conceção do ensino como acto moral e político” (Vieira, 2009, p. 220).

Entende-se, assim, que a prática supervisiva coloca em evidência a importância da construção partilhada, os processos de apoio à formação e à aprendizagem profissional contínua que envolvem as pessoas, os seus saberes, as suas funções e as suas realizações.

Muitas das dificuldades expressas em alguns estudos (Alarcão & Sá-Chaves, 2000; Oliveira-Formosinho, 2002, Mesquita-Pires, 2007, Vieira, 2009), refletem a fraca valorização atribuída às tarefas de supervisão no processo formativo. Contudo a valorização da ação supervisiva, só por si, não é condição substancial para que no processo se desenvolvam interações positivas. Os modelos de supervisão podem levar os formandos a questionar o ato educativo repensando e reformulando a sua ação em cada dia, ou podem funcionar como uma condicionante restringindo as visões sobre o processo. É neste sentido que Sergiovanni & Starratt (citado por Tracy, 2002) referem que “os modelos em supervisão são muito semelhantes a janelas e muros. Como janelas, ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas, favorecendo a atividade investigativa. Como muros servem para limitar, para obstruir a visão de outras concepções da realidade, de outras percepções e de outras alternativas” (p. 26).

Consideramos, por isso que as práticas supervisivas devem focalizar-se na multidimensionalidade do processo. Além das dimensões de desempenho observável os supervisores e cooperantes deverão alargar a sua focalização apreendendo a ação/formado numa perspectiva mais globalizante que descubra não só o que se fez, as razões porque se fez e a personalidade do eu que assumiu essas opções. As interações dialógicas entre os intervenientes no processo supervisivo devem fundar-se numa indagação constante, onde a teoria e a prática cooperem, construindo conjuntamente a ação educativa que se deve repensar e reconstruir em cada momento.

A perspetiva construtivista-desenvolvimental combina dois campos de investigação: o construtivismo relacionado com o desenvolvimento do adulto. “De acordo com o construtivismo, as pessoas respondem aos acontecimentos e experiências com base no seu sistema de significado. O desenvolvimento é descrito como uma mudança qualitativa no sistema de significado do sujeito

(Garmston, Lipton & Kaiser, 2002). Consideramos que um contexto educativo construtivista pode favorecer o desenvolvimento de modelos de supervisão que centrem a sua atuação nas necessidades do estagiário Oliveira-Formosinho (2002). A supervisão é um processo que pode ajudar a criar mudanças qualitativas na construção do significado, ao ampliar a consciência acerca do todo.

A ação supervisiva é assim perspectivada, como ação de coconstrução, onde todos os intervenientes participam, têm papéis e ações definidos, mas com um propósito comum. Neste sentido, importa conhecer as concepções que os professores cooperantes têm sobre os processos supervisivos de forma a encontrar caminhos conjuntos, para uma ação cooperada e transformadora.

Método

O presente estudo, que se tem vindo a desenvolver numa Escola Superior de Educação, enquadra-se numa investigação mais ampla iniciada no ano letivo de 2013/2014. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa que usa a interpretação para descrever de forma narrativa uma determinada situação. Reunimos um conjunto de informação pertinente com a finalidade de interpretarmos as percepções dos professores cooperantes sobre as práticas de supervisão. A análise faz emergir categorias conceptuais para ilustrar e teorizar acerca do caso, desafia pressupostos teóricos defendidos antes e o modelo de análise é indutivo (Latorre, Rincón & Arnal, 2003), e tem em consideração o papel dos atores/sujeitos na delimitação do objecto de estudo e nas opções metodológicas (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994).

Participaram no estudo 73 professores cooperantes dos diferentes contextos de estágio (Educação Pré-Escolar; 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico) no âmbito da formação de professores. Este artigo centra-se especificamente na análise dos dados obtidos nas respostas dos professores cooperantes do 1º CEB (22 professores).

Para a recolha de dados recorreremos ao questionário por considerarmos ser o instrumento que melhor se adequa à situação. A este respeito, importa referir que de acordo com Foddy (2002), a responsabilidade do controlo sobre o processo pergunta-resposta é do investigador. Assim, este tem o dever de “formular perguntas padronizadas, com significados identicamente compreensíveis pelos diferentes inquiridos, e a obrigação de formular as opções de resposta que permitem responder à pergunta” (p. 15). Esta ideia é reforçada por outros autores, como Ghiglione & Matalon (2001), quando afirmam que, para construir um questionário, é necessário saber de forma precisa o que se procura, assegurar-se que todas as perguntas têm sentido e que todos os aspectos foram abordados. Por seu turno, Foddy (2002) defende que o inquérito por questionário deve assentar em três pressupostos: “o investigador define, claramente, a informação que pretende; os inquiridos detêm essa informação; os inquiridos podem disponibilizar essa informação no contexto em que a pesquisa se realiza” (p. 27).

Assim, construímos o referido instrumento de acordo com os propósitos anteriormente referidos, na sua versão final ficou constituído por questões abertas, organizadas em dois grandes grupos: (i) organização e funcionamento do estágio; e (ii) processo de supervisão/formação. Foi aplicado aos professores cooperantes na presença do investigador, neste caso supervisores da ESE, e posteriormente, as questões foram sujeitas a análise de conteúdo. De seguida apresentamos os resultados mais relevantes.

Apresentação e Discussão dos Resultados

A análise de conteúdo realizada fez emergir nove categorias que traduzem as perceções dos professores cooperantes, do 1.º CEB, sobre o processo de supervisão, nomeadamente sobre a duração e organização dos estágios, os papéis desempenhados pelos intervenientes no processo supervisivo, as interações desenvolvidas, os processos de reflexão e avaliação.

Na categoria organização e funcionamento do estágio, emergem duas subcategorias: duração e desenvolvimento da prática pedagógica e n.º de alunos por estágio. Na subcategoria duração e desenvolvimento da prática pedagógica, os cooperantes consideram que tanto ao nível da IPP da licenciatura em Educação Básica como no âmbito dos mestrados, o tempo de “contacto” com os conteúdos é reduzido, afirmando que

“o estágio (...) é curto para a importância que tem, para a perfeita integração dos futuros professores em contexto escolar” (PC5).

Os cooperantes entendem que o desenvolvimento de competências técnicas, científicas e pedagógicas, necessitam de amadurecimento para que os estagiários possam compreender todas as relações que se entrecruzam no processo. Como refere a PC11

“O domínio das técnicas e práticas pedagógicas são muito complexas e requerem, a meu ver, mais tempo de treino, de aplicação, de reflexão e conhecimento pedagógico e didático”. Referem ainda que o tempo de prática pedagógica deveria ter uma dimensão mais alargada, decorrendo ao longo do ano letivo e não apenas num semestre, uma vez que, como afirma a PC12

“Temos verificado que a aplicação de conhecimentos e de técnicas de estágio só começam a ser adquiridas com maior eficiência no final do estágio”.

Tanto o tempo semanal como o tempo semestral não permitem, segundo os cooperantes, “o desenvolvimento de conteúdos programáticos que lhes permitam desenvolver estratégias adequadas, nem a compreensão integrada do currículo” (PC18).

Afirmam ainda que o estágio desenvolvido no âmbito da IPP não permite aos formandos construir uma “visão de continuidade entre os ciclos (...), sendo pouco consistente e insuficiente” (PC16).

Revelam também a necessidade de existir um período de “observação mais alargado e intencionalizado” seguido de “um período de experimentação” (PC20) sustentado na planificação e na “reflexão sobre o trabalho desenvolvido e a desenvolver” (PC21).

Relativamente à subcategoria “Número de alunos”, a maioria dos professores cooperantes inquiridos referem que “é mais positiva a realização de estágios em pares”, uma vez que esta interação permite “partilhar e enriquecer as suas práticas” (PC4) e “ultrapassar dificuldades” (PC10), levando a uma maior “entejada e disponibilidade para a preparação das aulas, das atividades e dos materiais” (PC11). Além disso, trabalhar com os colegas “é mais produtivo sob o ponto de vista da atividade reflexiva [já que] melhora o nível de conhecimento de cada um dos discentes. A este propósito a PC16 considera que

“O facto de de constituírem dois alunos por grupo parece-me trazer algumas vantagens, pois permite que estes partilhem experiências entre si, vivenciem as mesmas situações, procurando juntos a solução para os mesmos problemas. Penso que ter alguém sempre por perto é importante, nesta fase, que exige tanto dos alunos”.

Tendo em conta a forma como o processo supervisão se desenvolve em contexto, os professores cooperantes, evidenciam algumas limitações relacionadas com a articulação entre os objetivos da formação da ESE e os objetivos curriculares do 1.º CEB (PC1; PC4). Além disso destacam que há comportamentos dos alunos menos próprios, como a “falta de assiduidade e a falta de responsabilidade, o que traz constrangimentos ao desenvolvimento das aulas” (PC6). Manifestam ainda a necessidade de existir maior participação na observação dos estagiários por parte dos supervisores da ESE, referindo que os supervisores “não têm tempo para as tarefas de supervisão e um acompanhamento intenso e persistente dos alunos” (PC12). Revelam também que há alguma “dificuldade em articular a teoria com a prática” (PC5; PC15).

Relativamente à sua ação enquanto cooperantes, reconhecem a existência de uma limitação de tempo para “apoiar mais profundamente os alunos, porque têm outras funções além de dar aulas” (PC11). Salientam que, por vezes, têm “dificuldade em comunicar” devidamente com os alunos e também com os supervisores (PC11).

Na subcategoria papel dos intervenientes, os cooperantes referem a importância da definição clara de papéis assumindo que estes devem ser diferenciados (PC12). Salientam a necessidade de uma maior articulação entre a ação do supervisor da ESE e a ação de supervisão dos professores cooperantes, devendo existir uma “colaboração estreita” para que todos trabalhem para o mesmo propósito. Tendo em conta os papéis de cada um dos intervenientes no processo, os cooperantes mencionam que os supervisores da ESE devem “acompanhar as práticas dos estagiários”, “apoiar os processos de planificação” e no “desenvolvimento de competências científicas e técnicas” (PC11; PC13; PC16). Manifestam, contudo, que os supervisores deveriam orientar os alunos, tendo em conta “a linha de trabalho que se desenvolve nos contextos”. Reconhecem que os supervisores têm um importante papel enquanto “mediadores das relações” que se estabelecem entre todos os intervenientes.

O papel do professor cooperante centra-se, de acordo com os inquiridos, no “apoio às práticas dos estagiários”,

“no apoio à planificação e à reflexão sobre as aulas/atividades” (PC4; PC5; PC7; PC16; PC20). Emerge dos discursos a necessidade do cooperante se assumir como um “facilitador entre o saber teórico e o saber prático”, disponibilizando “os seus conhecimentos pedagógicos e os seus recursos.

De acordo com os inquiridos, os estagiários devem assumir um “papel responsável na ação que desenvolvem”, revelando “rigor”, “interesse e disponibilidade para aprender e para refletir sobre o que fazem e sobre as consequências das suas ações” (PC7; P16). Nesse sentido, os estagiários devem revelar “mente aberta” (PC16) e “espírito de sacrifício” (PC15). Refira-se, contudo, que os inquiridos atribuem maior valorização ao papel do professor cooperante do que ao papel do supervisor (dos 22, apenas 3 se referem ao papel do supervisor).

Na categoria interações estabelecidas entre os intervenientes, a maioria dos cooperantes revela que as relações estabelecidas são positivas e que há respeito pelos papéis de cada um. Contudo, alguns cooperantes manifestam a falta de entendimento com os supervisores, afirmando que “há relações muito distanciadas” (PC10; PC12; PC21).

Considerando a categoria organização/orientação da reflexão, os inquiridos revelam que existem momentos específicos para fazer pontos de situação com os estagiários. Alguns evidenciam que os momentos de reflexão se realizam diariamente no final de cada intervenção. Outros referem que existe um momento semanal destinado a esta tarefa. Alguns cooperantes manifestam que o “tempo que lhe é destinado é suficiente” e que é um “momento imprescindível no processo de aprendizagem dos alunos”. Todavia, outros cooperantes salientam que estes momentos deveriam ser mais “exaustivos”, destacando “os aspetos positivos e negativos evidenciados no decorrer da intervenção”, havendo necessidade de clarificar junto dos alunos a visão holística da ação educativa que se desenvolve no 1.º CEB.

Na categoria avaliação do processo, os inquiridos centram-se, quase e só, na avaliação dos estagiários, revelando que ela se desenvolve de forma conjunta entre cooperantes, supervisores e estagiários, e que se avaliam essencialmente as competências que emergem no perfil de desempenho do professor do 1.º CEB. Manifestam que a avaliação não se deverá centrar apenas na ação desenvolvida pelo aluno no momento final, mas antes na caminhada realizada ao longo do processo. Enunciam que seria importante existirem docentes de outras áreas do saber a avaliar os estagiários.

A avaliação do processo superviso, tendo em conta as dimensões a considerar, os modos de operacionalização e a ação de cada um dos intervenientes, não são mencionados nos discursos dos professores cooperantes, o que revela a fraca valorização da avaliação enquanto momento de reflexão e estímulo para novas práticas de formação e de ação.

Reflexões Finais

Os professores cooperantes, parecem ter consciência da necessidade de conceber a ação educativa como um todo, tornando-se por isso necessário alargar o tempo de observação e de intervenção, bem como, articular a distribuição temporal dos estágios com as vivências que ocorrem, ao longo do ano letivo, nos contextos e que possibilitam a construção de uma visão mais global e realista da ação educativa.

Valoriza-se o trabalho colaborativo, assumindo-se a necessidade de, conceber, agir e refletir de forma comprometida e numa relação de construção partilhada entre pares e entre os diferentes intervenientes no processo.

Dos discursos dos colaboradores sobressai uma conceção de prática pedagógica como espaço de “contacto” ou de “aplicação”, de saberes preexistentes onde a sala de aula é o contexto de aplicação dos saberes teóricos que os alunos recolheram dos professores da ESE.

A importância atribuída à prática pedagógica como mero espaço de aplicação e de treino de competências técnicas, necessita ser repensada entre os intervenientes no processo superviso, no sentido de colaborativamente construírem uma visão da prática como um conhecimento específico, onde a articulação entre a teoria e a prática, sustentada pela reflexão, investigação e ação, conduzem o formando à apreensão do fenómeno educativo na sua globalidade.

Apesar de existirem interações positivas parecem observar-se algumas dificuldades em partilhar os saberes numa lógica cooperativa, entre os diferentes elementos envolvidos.

Muitas das dificuldades expressas no estudo reflectem a fraca valorização atribuída às tarefas de supervisão no processo formativo. Esta fraca valorização é ainda visível, na dificuldade de se assumir a importância das avaliação do processo superviso como um todo. Não parece que os professores cooperantes sejam muito conscientes da importância de avaliar as suas práticas, a sua ação enquanto cooperante e a formação neste âmbito.

Importaria que as interações e as interdependências que os contextos exercem sobre o indivíduo, fossem tidas em conta no processo superviso. Para tal seria necessário repensar o papel da supervisão como meio de favorecer a construção de uma imagem mais ajustada para a integração dos estagiários, mas ao mesmo tempo como meio de investigar e reequacionar as práticas que se desenvolvem em contexto.

Considera-se que a complexa rede de interações, estabelecida no processo superviso, exige uma enunciação franca dos papéis, bem como uma congruência entre as estratégias formativas do professor da instituição formadora e do professor cooperante. Esta articulação só poderá ser conseguida se ambos tiverem uma noção clara dos princípios e modelos de supervisão.

A supervisão como mediação poderia favorecer a mudança ao nível da prática pedagógica e da prática formativa, o que implicaria, da parte de todos, uma consciência transformadora (Vieira, 2009).

Referências

- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (2000). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In I. Sá-Chaves (org.), Formação conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais (pp. 143- 159). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Foddy, W. (1993). Constructing questions for interviews and questionnaires: Theory and practice. Melbourne: Cambridge University.
- Garmston, R., Lipton, L. & Kaiser, K. (2002). A Psicologia da supervisão. In J. Oliveira- Formosinho (org.), A supervisão na formação de professores II: da organização à pessoa (pp. 17-132). Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R.& Matalon, B. (2001). O Inquérito: Teoria e Prática.4ª Ed. (Trad. Portuguesa). Oeiras: Celta Editora.
- Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (2003). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Experiencia.
- Lessard-Hérbert, M.; Goyete, G.; Boutin, Gérald (1994). Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas, Lisboa: Instituto Piaget.
- Mesquita-Pires, C. (2007). Educador de Infância: Teorias e Práticas. Porto Profedições.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A interacção educativa na supervisão de educadores estagiários: um estudo longitudinal. In J. Oliveira-Formosinho (org.), A supervisão na formação de professores I: da sala à escola (pp. 121-143). Porto: Porto Editora.
- Tracy, S. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (org.) A supervisão na formação de professores I: da sala à escola (pp. 20-92). Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão Transformadora da supervisão Pedagógica. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 197-217. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.