



## Processo de supervisão: Perceções de professores cooperantes do 2.º ciclo do Ensino Básico

Adorinda Gonçalves, Carla Guerreiro; Cristina Martins  
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

### Resumen

Em Portugal, a formação inicial dos educadores de infância e professores do ensino básico, inclui a componente de Iniciação à Prática Profissional, quer na Licenciatura em Educação Básica, quer nos mestrados profissionalizantes, em que os alunos desenvolvem a Prática de Ensino Supervisionada. Neste texto apresentamos os resultados de um estudo de natureza interpretativa, realizado com educadores e professores cooperantes da Escola Superior de Educação de Bragança, que teve como principal objetivo compreender as suas perceções/vivências acerca do processo de supervisão, com o objetivo de recolher informações que nos ajudassem a refletir sobre o processo de supervisão/formação desenvolvido na nossa instituição.

*Palabras clave:* formação de professores, iniciação à prática profissional, supervisão

### Introdução

A formação de professores e educadores é um processo complexo tendo em consideração a multiplicidade de papéis e funções que são atribuídos à escola e a todos os que nela intervêm. Nessa formação, assume um papel central a integração progressiva do formando nos contextos educativos, onde pode observar o desenvolvimento dos processos e dos problemas com que se confrontam diariamente os profissionais, como ponto de partida para questionar, refletir e perspetivar novas soluções. Entende-se, assim, a formação numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional, devendo este processo ser flexível e adaptável a diferentes contextos e às necessidades dos futuros educadores/professores.

A formação inicial de educadores e professores realizada na Escola Superior de Educação de Bragança, de acordo com a legislação em vigor, está organizada em torno de diversas componentes de formação, das quais destacamos a iniciação à prática profissional (IPP). As atividades desenvolvidas neste âmbito, que incluem “a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula da escola” (Decreto-lei n.º43/2007, Artigo 14.º, n.º 4, alínea a), envolvem alunos/estagiários, professores supervisores da instituição de formação e orientadores cooperantes das escolas e instituições de acolhimento.

Assim, a componente de IPP envolve necessariamente o processo de supervisão assumido numa perspetiva de cariz sócio construtivista.

Para recolher informações que nos ajudem a refletir sobre o processo de supervisão/formação desenvolvido na nossa instituição, realizamos um estudo de natureza interpretativa, que teve como principal objetivo

compreender as perceções/vivências dos orientadores cooperantes da educação pré-escolar e dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

### Método

Sendo múltiplos os fatores que influenciam a formação de professores e, em particular, o desenvolvimento da iniciação à prática profissional merece-nos particular reflexão, neste estudo, o processo de supervisão, considerando os papéis, as funções e as características dos diferentes intervenientes e contextos socio-organizacionais em que se desenvolve, e os processos de reflexão e avaliação que lhe estão inerentes. Como referem Alarcão e Roldão (2009), “é, pois, fundamental que se tomem em consideração os processos de construção da profissionalidade e a sua relação com a supervisão e se faça um balanço dos resultados da investigação realizada” (p. 19).

Esta comunicação faz parte integrante de um estudo mais abrangente que incluiu educadores e professores cooperantes da Escola Superior de Educação de Bragança (da Licenciatura em Educação Básica e dos Mestrados em Educação Pré-escolar, em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo, e em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico) e refere-se, especificamente, às perceções/vivências dos orientadores do 2.º ciclo do ensino básico Básico (que abrange crianças dos 10-12 anos) acerca do processo de supervisão.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e interpretativa (Guba & Lincoln, 1994; Latorre, del Rincón & Arnal, 1996) dado que procuramos sobretudo interpretar, compreender e explicar significados, num contexto específico, e não formular generalizações, centrando-se na descrição e compreensão do que é único e particular e aceitando que a realidade é dinâmica, múltipla e holística.

O processo de recolha de dados baseou-se num questionário com perguntas abertas, que inclui as seguintes categorias: i) papéis desempenhados no processo de supervisão; ii) interações/relações estabelecidas entre a instituição de formação e contexto escolar; iii) reflexão e iv) avaliação no âmbito da supervisão. O questionário foi aplicado no final do ano letivo 2013/2014.

Esta comunicação refere-se às perceções de 17 professores do 2.º ciclo do Ensino Básico (que abrange crianças dos 10-12 anos), de um total de 28 envolvidos nas unidades de IPP (Licenciatura) e de PES (Mestrado). Os questionários foram codificados através de um sistema alfanumérico de S1 a S17. As respostas foram sujeitas a análise de conteúdo, tendo sido criadas

subcategorias, *a posteriori*, a partir de indicadores de análise de sentido idêntico. Foram ainda registados excertos das afirmações para esclarecer a análise e a interpretação de dados.

### Resultados

Os dados são apresentados para cada uma das categorias previamente definidas. Dentro de cada uma destas procede-se à distribuição de respostas pelas subcategorias criadas *a posteriori* e apresentam-se os excertos do discurso para esclarecimento da interpretação efetuada.

#### Papéis desempenhados no processo de supervisão

Relativamente a esta categoria é sobretudo visível a centralização nas subcategorias apresentadas na tabela 1.

Tabela 1.

*Distribuição de respostas sobre os Papéis Desempenhados no Processo de Supervisão*

Subcategorias de respostas	Frequência absoluta
Adequação dos papéis desempenhados	11
Mais presença do supervisor	1
Definição diferenciada de papéis	3
Não responde	2

Quando caracterizam os papéis desempenhados pelos intervenientes no processo de supervisão, “adequado” surge como o termo mais indicado, constando também os termos “normal”, “preponderante”, “bom”, “positivo”, “conseguido”, “realizado”, “cumprido” e “ajustado”.

Na especificação desta caracterização foi possível perceber uma recomendação no respeitante ao papel do supervisor: “ter um papel mais ativo”, nomeadamente “mais supervisão, mais aulas assistidas”, salientando que o contacto com o orientador cooperante “é permanente: antes e após” a prática e com o supervisor, este é “reduzido”.

É especificado que ao supervisor deve ser reservado o “suporte teórico”, ao orientador cooperante as tarefas “práticas” (S1), sendo assinalada a necessidade de “melhorar a coordenação entre os intervenientes”, sobretudo a existência de “maior comunicação no início” (S1). É, neste contexto, sugerido que ao professor cooperante sejam atribuídas horas para orientação, aquando da distribuição de serviço docente, pois o seu papel é fundamental: “Penso que é uma das funções dos cooperantes é orientar em função de uma correta lecionação dos conteúdos e de acordo com o público alvo” (S1) e que ao supervisor cabe “o controlo diário das planificações” (S13).

Ao estagiário é outorgado “o conhecimento do próprio manual, das planificações e de outro material pedagógico” (S1). Também é indicado que “o estagiário adquire contacto com a realidade e concretiza no terreno os seus conhecimentos, aperfeiçoando e desenvolvendo o seu saber e formação adquirida” (S2), sendo, na opinião de outros, indispensável “apresentar um projeto de [intervenção] e implementá-lo” (S7, S8).

Em suma, é clara a importância de todos os intervenientes no processo superviso, salientando-se das respostas que as que as suas funções se “completam”.

#### Interações/relações estabelecidas entre instituição de formação e contexto escolar

No respeitante a esta categoria foram criadas as subcategorias expressas na tabela 2.

Tabela 2.

*Distribuição de respostas sobre as Interações/Relações estabelecidas*

Subcategorias de respostas	Frequência absoluta
Interações adequadas	10
Interações a melhorar	6
Não responde	1

As interações/relações são percebidas, pela maioria dos professores, como positivas, boas e proveitosas, sendo “realizadas todas as necessárias” (S1), “estruturadas e organizadas com ajuda dos professores da ESE”. S5 assinala que “assumem um caráter positivo e proveitoso para as partes envolvidas com claro benefício para os alunos”.

A regularidade das interações é também valorizada: “São importantes as reuniões semanais entre estagiários/cooperantes e estagiários/supervisores” (S1), tendo um reflexo positivo no desenvolvimento das atividades dado permitir reajustar o ciclo letivo: “Antes da aula para concertar estratégias, refletir sobre as metodologias a aplicar e antever a resposta da turma às propostas. Depois, no final ou em momento acordado, para refletir sobre a forma como a mesma decorreu e avaliar os pontos fortes e menos fortes e criar situações de melhorar” (S5).

O cooperante S2 aborda claramente a interação entre o estagiário, o professor cooperante e os alunos: “o contacto diário permite a troca de ideias/experiências e a melhoria de conhecimentos. A relação entre todos contribui para o aperfeiçoamento das práticas e aprofundamento das metodologias de ensino”.

Um dos cooperantes frisa a importância das interações entre todos os intervenientes do processo, explicitando que “a própria instituição (ESE) terá muito a ganhar com a “abertura” à opinião dos seus cooperantes e com a partilha de experiências” (S4). S11 assinala a “boa comunicação existente entre a ESEB e os professores cooperantes”. Contudo, é também apontada a existência de “Interações distanciadas e reduzidas” e a necessidade de mais momentos de interação, entre o aluno (estagiário), o professor cooperante e os professores supervisores, no sentido de promover uma melhor organização do processo de supervisão: “necessidade de mais momentos” (S4); “promover maior número de atividades de interação” (S6). Uma “maior relação entre a escola e a ESE” (S13) é também sugerida, bem como a participação das Direções neste processo e o desenvolvimento de mais ações de formação no âmbito da supervisão.

A diversidade de opiniões é em nosso entender justificada por um dos cooperantes quando afirma que as interações são “dependentes do empenho e disponibilidade dos intervenientes” (S15).

### Reflexão no contexto de supervisão

Ao nível da reflexão, componente essencial da prática letiva, os professores cooperantes, mais uma vez, revelam opiniões diversificadas (Tabela 3).

Tabela 3.

*Distribuição de respostas sobre a Reflexão no Contexto de Supervisão*

Subcategorias de respostas	Frequência absoluta
N.º e adequação das sessões de Reflexão	5
Importância da reflexão	3
Mais/Outros momentos de reflexão conjunta	5
Responsabilidade do Supervisor	2
Não responde	2

É apontada a adequação da reflexão realizada “com periodicidade regular e envolvendo tanto cooperantes como supervisores”(S11) e considerando que a “sua ação, supervisora e orientadora, se complementam, existindo cooperação e entajuda”(S12). Outras respostas propõem o aumento da periodicidade dos momentos de reflexão com os supervisores da instituição de formação. Reconhece-se a sua importância no desenvolvimento do estágio porque “permite o aperfeiçoamento contínuo das práticas e conhecimentos adquiridos” e “enriquece o conhecimento prático das escolas” (S2) e que “tem um efeito visível no trabalho dos estagiários” (S4). Dada a sua importância, considera-se que devia “ser mais atempada no que respeita à preparação do estágio” (S5) para articular melhor a organização desse estágio – “distribuição das disciplinas” (S5); “definição do dossier e do modelo de planificação” (S7, S8) e que “devia haver um maior número de atividades que proporcionem uma orientação e reflexão partilhada” (S6). S12 valoriza especificamente a reflexão realizada após a ação.

Reconhece-se, por outro lado, “a dificuldade de espaços temporais comuns” (S5), mas é indicada a existência de “momentos formais e informais de reflexão” (S4). No entanto, S10 considera que “o processo (...) está bem concebido e é bem realizado por todos os intervenientes” e que “foram disponibilizadas todas as orientações sobre o estágio bem como a reflexão que lhe está subjacente”. Também S14 caracteriza as reflexões realizadas, salientando que “são estruturadas e organizadas” e valorizando o contributo do professor supervisor da ESE neste processo.

Outros são premtórios no seu posicionamento, afirmando que “a avaliação é da responsabilidade do supervisor, então a responsabilidade reflexiva também o deverá ser” (S1, S17)

### Avaliação do processo

A nível da avaliação do processo de supervisão é possível igualmente verificar diversidade de opiniões (Tabela 4).

Tabela 4

*Distribuição de respostas sobre a Avaliação do Processo de Supervisão*

Subcategorias de respostas	Frequência absoluta
Centrada exclusivamente no aluno	8
Centrada no processo	2
Imputada ao supervisor	3
Não responde	4

É visível a centralização das respostas na avaliação dos alunos esquecendo o papel dos demais intervenientes no processo supervisivo.

É, contudo, adiantado que “deve ter em conta as interações entre todos os intervenientes (...) e estar presente “ao longo de todo o percurso”, numa perspetiva de “verificação dos processos e a sua adequação” para permitir eventuais reajustamentos (S2). Esta resposta pode indicar a avaliação numa perspetiva de desenvolvimento do processo supervisivo.

Outras respostas, muito centradas na avaliação individual dos alunos, consideram adequada a grelha de avaliação dos alunos que “contempla todas as vertentes a considerar” (S5) e referem um certo individualismo e a incapacidade dos alunos participarem numa heteroavaliação do seu par de estágio – “emersos no seu próprio trabalho, sem disponibilidade para apoiar e analisar o trabalho do colega” (S4). A afirmação de S5 “penso que será um processo a três”, pode indiciar que se refere ao aluno-estagiário e que a sua avaliação será da responsabilidade do cooperante, do supervisor e do próprio aluno, embora outras respostas considerem a participação dos cooperantes na avaliação insuficiente (S6, S7, S8): “O cooperante devia ter um papel mais ativo na avaliação do estagiário uma vez que ele tem mais conhecimento da evolução do mesmo” (S7, S8). Recomenda-se pois, “uma participação mais efetiva dos cooperantes” (S6). Outras respostas apontam a necessidade de “haver rigor, exigência” (S13, S14) na avaliação dos alunos estagiários e que deve considerar “a organização, as metodologias e os resultados (...) está operacionalizada através de uma grelha” (S14). Também se sugere o alargamento a outros instrumentos de avaliação nomeadamente “um relatório efetuado pelo estagiário, supervisor e professor cooperante sobre a aula em questão” (S7, S8). Embora seja imputada ao supervisor, considera-se necessária a avaliação qualitativa realizada pelo professor cooperante (S13), devendo ser clarificada a ponderação da classificação atribuída por cada um dos intervenientes bem como as dimensões a considerar (S17).

Recomendam maior número de aulas observadas pelo professor supervisor (S7, S8, S9)

### Discussão dos resultados

Os dados obtidos foram cruzados com perspectivas teóricas, nomeadamente com o modelo ecológico e socioconstrutivista de supervisão (Oliveira & Formosinho, 2002; Alarcão & Roldão, 2009; Alarcão & Sá-Chaves, 2011).

Relativamente aos papéis desempenhados no processo de supervisão, os dados confirmam a variedade de opiniões. Há professores que consideram que os papéis são adequados, outros assinalam que deveria existir mais supervisão, em sala de aula, por parte do supervisor e alguns apontam para a necessidade de uma definição diferenciada de papéis. Os professores cooperantes foram unânimes ao definir o seu papel no processo formativo dos estagiários, apontando os seguintes aspetos: apoiar nas práticas; partilhar conhecimentos; estimular os estagiários; mediar a relação entre estagiário e instituição de acolhimento; apoiar na planificação/reflexão; orientar metodologicamente o estagiário e partilhar informação com o professor supervisor da Instituição formativa, nesse caso a ESEB. De facto, importa valorizar o papel do supervisor (incluindo o supervisor da instituição formadora e o orientador cooperante) na criação de ambientes supervisivos facilitadores do desenvolvimento e autonomia do estagiário. A estes cabe possibilitar a integração dos estagiários nos contextos e promover a sistematização de saberes que emergem na interdependência entre a prática e a reflexão. Compete-lhes facilitar a aprendizagem e desenvolvimento dos estagiários, incentivando-os a observar, analisar e interpretar as práticas educativas e a implicar-se na procura de respostas para as questões e dificuldades com que se defrontam (Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão & Roldão, 2009).

Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001), não se pretende que supervisor/formador seja alguém que indica o que fazer e como fazer, mas antes alguém que promove o questionamento, a reflexão e a procura de soluções para uma prática conseguida, efetiva. Pretende-se assim formar um professor ativo, crítico, capaz de ler o seu contexto e a sua organização e que em cooperação, desenvolva atividades educativas que contribuam para o desenvolvimento integral dos seus alunos.

Referente ao estagiário é claramente relevado o seu papel no processo de formação, sendo o contacto com o contexto o motor do desenvolvimento da sua ação e reflexão.

Assim, o papel do estagiário é fundamental no processo supervisivo, este deve ser um agente ativo da sua própria formação, capaz de (re)construir o seu conhecimento e a sua profissionalidade (Alarcão & Tavares, 2003). Neste processo, assumem particular importância os diferentes contextos em que os estagiários se integram, como a instituição de formação, as instituições cooperantes e os grupos com que se desenvolvem as atividades. (Formosinho, 2014).

As interações/relações estabelecidas entre instituição de formação e contexto escolar, onde foi realizado o estágio, são percebidas, pela maioria dos professores,

como positivas. É, contudo, apontada a necessidade de mais momentos de interação entre o estagiário, o professor cooperante e o professor supervisor, no sentido de promover uma melhor organização do processo de supervisão. É portanto visível a importância da colaboração, constituindo-se esta como um meio facilitador de desenvolvimento profissional, e traduzindo-se em “estratégias particularmente frutuosas” (Hargreaves, 1998, p. 209) que ajudam a produzir mudanças educativas, “são pontes vitais entre o desenvolvimento das escolas e dos professores” (Hargreaves, 1998, p. 209).

Ao nível da reflexão, componente essencial da prática letiva, os professores cooperantes, mais uma vez, revelam opiniões diversificadas, sendo apontada a adequação da reflexão realizada, mas propõe-se o aumento da periodicidade dos momentos de reflexão com os supervisores da instituição de formação.

Serrazina (1999) aponta a ideia do processo de reflexão ser estimulado pela presença de alguém que ajude os professores a reflectir sobre as suas próprias práticas e por um ambiente onde possam discutir e partilhar significados. Numa perspectiva semelhante, Jaworski (1993) ressalva a importância da intervenção de outros no processo reflexivo, considerando ser difícil reflectir sozinho.

Concretamente, no conceito de ensino reflexivo preconizado por Schön (1983, 2000), ressalta a importância do supervisor que, embora não possuindo um conjunto de receitas prontas a utilizar, tem como função ajudar os professores no desenvolvimento de capacidades de reflexão sobre a prática, com o intuito de a melhorarem.

Especificamente, Passos *et al* (2006) indicam a reflexão colectiva ou reflexão compartilhada como uma prática promotora do desenvolvimento profissional e Rodgers (2002), baseada nos trabalhos de Dewey, considera que a reflexão precisa de acontecer em comunidade, em interação com os outros.

Sobre a avaliação do processo, é visível a centralização das respostas na avaliação dos alunos parecendo ser esquecido o papel dos demais intervenientes no processo supervisivo. É nosso entendimento que a avaliação deve ser coerente com o processo de formação, os métodos a utilizar devem ser adequados aos propósitos estabelecidos, devem ser avaliados todos os aspectos do processo e ser utilizadas múltiplas fontes de informação.

Consideramos que “a avaliação é a investigação sistemática do mérito ou valor” (Guskey, 2002, p. 46). É uma “investigação” porque respeita à recolha e análise de informações adequadas e pertinentes, baseada na aquisição de provas específicas, relevantes e válidas examinadas através de métodos e técnicas apropriadas. “Sistemática” porque implica que a avaliação neste contexto é um processo pensado, intencional e com um objetivo, distanciando-se, assim, de atos de avaliação informal. O uso do “mérito ou valor” na definição implica apreciação e julgamento, para determinar o valor de alguma coisa, baseando-se nas melhores evidências disponíveis.

Concretamente, para Day (1993), os esquemas de avaliação devem reconhecer e explorar a capacidade

autocrítica dos professores, devem assumir o valor do conhecimento sobre a prática e criar oportunidades para que este seja explicitado e utilizado. Este autor indica a reflexão na acção, descrita por Schön, como exemplo de uma estratégia de auto-análise. Este é um processo através do qual os professores “aprendem a partir da análise e interpretação da sua prática.” (Marcelo, 1992, p. 60).

### Referências

- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (2011). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In I. Sá-Chaves, *Formação conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais* (pp. . Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2009). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2.ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª ed. revista e desenvolvida). Coimbra: Livraria Almedina.
- Day, C. (1993). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela, & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em Educação: Novas perspectivas* (pp. 95-114). Lisboa: Dom Quixote.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage.
- Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Jaworski, B. (1993). The Professional Development of Teachers: The Potential of Critical Reflection. *Professional Development in Education*, 19(3), 37-42.
- Latorre, A., del Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Marcelo, C. (1992). A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 51-76). Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira – Formosinho, J.(org.) (2002). *Supervisão na Formação de Professores I – da Sala à Escola Porto*: Porto Editora. Oliveira – Formosinho, J.(org.) (2002b). *Supervisão na Formação de Professores II – da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Passos, C; Nacararto, A; Fiorentini, D.; Miskulin, R.; Grando, R.; Gama, R. Megid M. A.; Freitas, M. T; Melo, M. (2006). Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: Uma meta-análise de estudos brasileiros. *Quadrante*, 15, 193-219.
- Rodgers, C. (2002). Seeing student learning: teacher change and the role of reflection. *Harvard Educational Review*, 72(2), p. 230-253.
- Schön, D. (1983). *The reflective practioner: How professionals think in action*. Aldershot Hants: Avebury.
- Schön, D. (2000). Educando profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem). Porto

### Legislação

- Decreto-Lei n.º 79/2014, *Diário da República*, 1.ª série, n.º 92, 14 de maio – Regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, *Diário da República*, 1.ª série, n.º 38, 22 de fevereiro – Regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.