

# **Um contributo para a caracterização das práticas supervisivas ao nível da formação inicial de professores na Região Açores**

Susana Mira Leal  
Departamento de Ciências da Educação  
Universidade dos Açores  
Rua da Mãe de Deus  
9501-801 Ponta Delgada.  
e-mail: sleal@notes.uac.pt

## **Resumo**

Este texto identifica os rituais e estilos de supervisão ao nível da formação inicial de professores na Região Autónoma dos Açores (RAA) entre os anos lectivos de 1992/93 e 1997/98, e resulta de um estudo que procurou, por um lado, caracterizar pessoal e profissionalmente os supervisores da RAA, o seu pensamento e concepções nos aspectos considerados relevantes para a prática da supervisão; e, por outro, identificar as suas práticas e estilos supervisivos. Dado o contexto da sua apresentação, propomo-nos aqui apenas debruçarmo-nos sobre este segundo aspecto, tentando favorecer a reflexão sobre as práticas de supervisão aqui descritas.

## **Introdução**

O estudo em presença foi desenvolvido no ano lectivo de 1997/1998 e inseriu-se numa investigação mais ampla de caracterização da cultura da Supervisão na Região Açores, investigação desenvolvida por um grupo de docentes do Ensino Secundário da Ilha de S. Miguel<sup>1</sup>, grupo de que fiz parte, à data em frequência do 1.º ano de um Curso de Mestrado em Supervisão.

O estudo de que vos falo assumiu como objectivos:

- conhecer elementos caracterizadores dos supervisores Açorianos;
- averiguar de algumas das suas concepções no que respeita à prática docente e supervisiva;
- reconhecer os seus estilos de supervisão;
- identificar os rituais supervisivos existentes na Região Açores.

Para a recolha de dados utilizámos, por um lado, um questionário, passado aos docentes que desde o ano lectivo de 1992/1993 vinham exercendo a função de supervisores na Região Açores, e uma entrevista semi-estruturada, feita apenas a alguns desses docentes, com o intuito de aprofundar alguns dos dados obtidos através do questionário e de enriquecer o conhecimento sobre os rituais de supervisão instituídos.

No contexto deste seminário daremos conta apenas dos resultados a que chegámos no que respeita aos dois últimos objectivos que enunciei. Ou seja, procuraremos dar conta dos rituais de supervisão que perpassavam as práticas de supervisão dos supervisores alvo deste estudo e caracterizar os seus estilos supervisivos.

## **Os procedimentos na recolha e tratamento dos dados**

Para a constituição da nossa amostra, delimitámos um período de seis anos lectivos, de 1992/93 a 1997/98, identificando 102 docentes que tinham exercido ou vinham exercendo funções supervisivas na Região. Destes excluimos os supervisores que à data frequentavam o Curso de Mestrado em Supervisão ministrado pela Universidade de Aveiro em colaboração com a Universidade dos Açores e com a Secretaria Regional da Educação, por alguns deles integrarem este grupo de investigação e por considerarmos que o facto de estes estarem envolvidos num processo de formação na área poderia falsear alguns dos resultados.

Assim, distribuímos 95 questionários dos quais recebemos 60, o equivalente a aproximadamente 2/3 da nossa população alvo. A análise destes questionários permitiu-nos identificar e caracterizar pessoal e profissionalmente os supervisores questionados, assim como, averiguar da sua modalidade de profissionalização, da sua experiência profissional, do seu tempo de serviço e da sua situação profissional à data do exercício da supervisão. Através dos questionários obtivemos ainda informação sobre a formação específica dos supervisores, assim como das suas concepções sobre a Escola, sobre ser professor e ser supervisor e sobre os conhecimentos e competências que um supervisor deve ter.

Procurando um aprofundamento dos dados recolhidos através destes questionários, entrevistámos 8 dos supervisores sujeitos a inquérito seleccionados aleatoriamente de entre grupos de supervisores que constituímos tendo como critério a diversidade de tempo de prática de supervisão, por forma a compreendermos se este factor influía nas suas práticas nesta área.

Numa perspectiva de compreensão do processo de supervisão enquanto fenómeno que tem lugar num determinado contexto, estruturámos o guião da entrevista em quatro blocos, incidindo sobre as seguintes 4 dimensões:

**Dimensão A-** funcionamento do núcleo de estágio;

**Dimensão B-** ciclo de observação de aulas;

**Dimensão C-** avaliação dos estagiários;

**Dimensão D-** formação específica dos supervisores.

A operacionalização de cada bloco efectuou-se de forma semi-estruturada, visando, tanto quanto possível, a rentabilização do discurso dos entrevistados. As entrevistas foram gravadas e transcritas, após o que, com o objectivo de explorar a densidade comunicativa do discurso de cada um dos entrevistados, nos decidimos pela

análise do conteúdo das mesmas, na acepção de Berelson<sup>1</sup>, que operacionalizámos do seguinte modo:

- numa primeira fase, procedemos à leitura das oito transcrições, a fim de identificarmos a informação correspondente aos tópicos constantes do guião da entrevista;
- numa segunda fase, construímos um instrumento de análise, a partir da identificação dos diferentes indicadores de subcategoria (frases com um significado, inseridas no contexto de uma resposta ou de um conjunto de respostas), tendo prosseguido com o estabelecimento das subcategorias definidoras das várias categorias, que apresentamos no quadro abaixo.

Quadro I - instrumento de análise das entrevistas.

<b>Dimensão A</b> Funcionamento do núcleo de estágio	<b>Categoria I</b> Rituais dos primeiros encontros	<b>Subcategoria I</b> - contexto espaço-temporal; <b>Subcategoria II</b> - actividades; <b>Subcategoria III</b> - papel dos intervenientes; <b>Subcategoria IV</b> - justificação.
	<b>Categoria II</b> Dinâmica do núcleo ao longo do ano lectivo	
<b>Dimensão B</b> Ciclo de observação de aulas	<b>Categoria I</b> Pré-observação	<b>Subcategoria I</b> - contexto espaço-temporal; <b>Subcategoria II</b> - intervenientes; <b>Subcategoria III</b> - procedimentos.
	<b>Categoria II</b> Observação	
	<b>Categoria III</b> Pós-observação	
<b>Dimensão C</b> Avaliação dos estagiários	<b>Categoria I</b> Os princípios	<b>Subcategoria I</b> - aspectos valorizados; <b>Subcategoria II</b> - aspectos desvalorizados.
	<b>Categoria II</b> As práticas	<b>Subcategoria I</b> - contexto espaço-temporal; <b>Subcategoria II</b> - intervenientes; <b>Subcategoria III</b> - procedimentos.
<b>Dimensão D</b> Formação específica dos supervisores	<b>Categoria I</b> Formação obtida	<b>Subcategoria I</b> - estratégias formativas; <b>Subcategoria II</b> - entidade/s formadoras / recursos formativos.
	<b>Categoria II</b> Necessidades formativas	<b>Subcategoria I</b> - dificuldades diagnosticadas; <b>Subcategoria II</b> - sugestões de formação.

<sup>1</sup> Berelson, citado por A. Estrela (1994), define análise de conteúdo como: «uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação».

Assim sendo, pela análise das entrevistas, recolhemos informação sobre o funcionamento e a dinâmica dos núcleos de estágio, sobre o ciclo de observação de aulas, sobre o processo de avaliação dos estagiários e ainda sobre as dificuldades e as necessidades de formação dos supervisores.

Passaremos agora à caracterização dos aspectos que acabámos de enunciar e que nos parecem poder constituir mais um estímulo à reflexão que este seminário pretende fomentar, a reflexão sobre práticas efectivas de supervisão.

## **Os resultados**

A partir da análise das entrevistas, descortinámos que, de uma forma geral, o primeiro encontro do supervisor com os seus estagiários acontecia nos primeiros dias do mês de Setembro, e ocorria sem grandes formalidades, pois apenas um dos entrevistados referiu que convocava formalmente os estagiários (Entrevistado n.º 8). O que parece subjacente às palavras dos supervisores é que os estagiários já são conhecedores desta prática, pelo que, logo nos primeiros dias do ano lectivo, se dirigiam à escola onde iam estagiar para travarem conhecimento com o seu supervisor, dando-se o encontro de forma natural, não formalmente planeada.

Segundo os entrevistados, este primeiro encontro serve para que supervisor e estagiários travem conhecimento e para «quebrar o gelo». Mas este momento assume, na sua opinião, uma particular importância na integração dos estagiários na cultura de escola, já que dá início a um período de aproximadamente duas semanas, o tempo que antecede o início da actividade lectiva, em que os supervisores conduzem os estagiários numa breve visita guiada às instalações da escola, analisam com estes o Regulamento Interno da escola, clarificando algumas das regras de funcionamento da mesma, informando-os sobre o material audiovisual e outro disponível. É também durante este

período que os supervisores iniciam os estagiários na prática de planificação da actividade lectiva, quer ao nível anual e periodal, quer ao nível das sequências de ensino-aprendizagem iniciais. Neste momento inicial, toda esta planificação era desenvolvida em conjunto.

É igualmente nesta altura que o supervisor, em conformidade com os estagiários, procede à calendarização da actividade a desenvolver ao longo do ano lectivo, nomeadamente no que respeita à realização de reuniões, escolhendo o dia ou dias da semana mais conveniente/s para a sua ocorrência, tendo em conta os horários dos elementos do núcleo. Estas reuniões ocorrem normalmente com uma periodicidade semanal, tendo, em princípio, a duração de duas horas e assumem, por vezes, a forma de seminários onde são abordadas diversas temáticas, do âmbito da didáctica geral ou específica, consideradas de interesse formativo para os estagiários.

À medida que o ano vai decorrendo, e começam a ter lugar as observações de aulas, estas reuniões, e outras ocasionalmente agendadas, vão se assumindo como espaços onde se reflecte sobre as planificações elaboradas pelos estagiários (pré-observação) e sobre as aulas observadas a estes (pós-observação). Neste contexto, um dos supervisores entrevistados considera as reuniões como «excelentes momentos de diálogo e de resolução de problemas».

A análise das entrevistas permitiu-nos descortinar que o supervisor assume normalmente um papel de liderança e coordenação nas reuniões, pois é ele quem as abre e fecha, é ele quem normalmente usa mais da palavra e quem determina o quê, o quando e o como do que neles acontece. A participação dos estagiários vislumbra-se algo incipiente, pois, muito embora se veja verbalmente assumida uma certa preocupação dos supervisores em envolvê-los no processo, apenas num dos casos (Entrevistado n.º 5)

se vêem indícios de que os estagiários, orientados numa perspectiva reflexiva, vão crescendo em participação e profundidade reflexiva ao longo do ano lectivo, pelo que, de uma forma geral, as palavras dos entrevistados indiciam um estilo de supervisão directivo, na acepção de Glikman (1985).

A partir do que os supervisores nos disseram, foi-nos possível deduzir que apenas um dos supervisores utilizava intencionalmente estratégias de formação de natureza reflexiva (Entrevistado n.º 5), aproximando-se de um modelo reflexivo de formação de professores. Dos restantes depoimentos ressaltou mais a lógica do modelo de «formação tradicional e comportamentalista», referido por Nóvoa (1991)<sup>2</sup>, pelo facto de os supervisores atribuírem muita importância às vertentes da planificação/execução e por promoverem predominantemente seminários normativos sobre a correcta utilização dos materiais audiovisuais, sobre o trabalho de casa, a exploração de materiais de apoio, entre outros, numa perspectiva tecnicista do ensino.

No que respeita às reuniões que se assumem como momentos de pós-observação, verificámos que, com uma excepção (Entrevistado n.º 8), embora fosse o supervisor a abrir a reunião, a primeira pessoa a pronunciar-se sobre a aula era o estagiário observado, seguido dos seus colegas do núcleo de estágio. Neste sentido, o supervisor assumia-se como o último a intervir, fazendo normalmente uma síntese do que fora dito, acrescentando alguns aspectos não relevados. Destes encontros, também com uma única excepção (Entrevistado n.º 8), eram lavradas actas que, na nossa leitura das entrelinhas, poderiam servir para clarificar algum aspecto mais controverso no momento de avaliação final de algum estagiário.

No que respeita ao processo de observação, verificámos que, de uma maneira geral, os supervisores pediam e analisavam individualmente, ou em conjunto

com os estagiários, o plano da aula, ou a planificação da unidade de ensino-aprendizagem que ia ser observada e que, nesta altura, era já da responsabilidade exclusiva do estagiário que ia ser observado.

As aulas a observar eram calendarizadas de comum acordo e eram observadas pelo supervisor e pelos outros estagiários que integravam o núcleo, sempre que não houvesse coincidências nos horários (alguns dos entrevistados queixaram-se do facto de as suas escolas não terem o cuidado de organizar os mesmos por forma a não haver sobreposições).

No que concerne ao posicionamento dos observadores na sala de aula nos momentos de observação, também não variava. Sentavam-se preferencialmente ao fundo da sala, muito embora um dos entrevistados tenha assumido a possibilidade de os observadores se misturarem com os alunos, por forma a evitar que o estagiário em observação tivesse a tendência de fixar neles o olhar (Entrevistado n.º 7).

Com excepção de um incidente relatado por um dos supervisores (Entrevistado n.º 6), os observadores adoptavam uma postura passiva, meramente observadora e não interventiva.

No que respeita aos registos feitos durante as aulas observadas, estes parecem-nos variados. Alguns supervisores disseram proceder a uma observação naturalista, registando tudo o que se passava na sala de aula; outros referiram que os seus registos iam evoluindo do global para o focalizado ao longo do ano, em paralelo com o crescimento profissional do estagiário; outros ainda referiram que apenas registavam determinados comportamentos do estagiário que se destacassem pela positiva ou pela negativa. Alguns afirmaram utilizar grelhas ou matrizes durante a

---

<sup>2</sup> Citado por L. Oliveira (1992).

observação propriamente dita, e outros disseram que apenas as preenchiam em casa, com base na reflexão proporcionada pelos registos efectuados.

Consoante as directrizes do supervisor, os colegas do estagiário que era observado poderiam utilizar a mesma grelha ou matriz de observação, ou fazer apenas um registo do que considerassem mais relevante, sem que se verificasse aqui a preocupação prévia de esclarecer o estagiário sobre o que registar e como registar o que observasse.

Em alguns casos, a reflexão sobre as aulas observadas, feita nos moldes anteriormente descritos, tinha lugar imediatamente após a aula observada, durante o intervalo de 5, 10 ou 15 minutos que antecedia a aula seguinte, num espaço que não parecia assumir-se efectivamente como reflexivo e prospectivo, na medida em que a reflexão deveria funcionar como mola impulsadora do aperfeiçoamento efectivo das práticas dos docentes em início de experimentação.

Noutros casos, a reflexão sobre a aula observada tinha lugar apenas no dia seguinte ou aquando da reunião semanal do núcleo. Numa das situações (Entrevistado n.º 6), esse momento ocorria no final da observação das aulas dos vários estagiários que simultaneamente se encontrassem a ser observados.

Esta prática não parece pautar-se de algum modo pela intenção formativa que estes momentos de reflexão normalmente assumem, revertendo numa impossibilidade de crescimento com as falhas pessoais e alheias a curto prazo. Esta prática parece-nos também contrária ao princípio da adaptação imediata do processo de ensino-aprendizagem em função dos resultados da experimentação no sentido do favorecimento da aprendizagem dos estagiários e dos seus alunos.

Estas práticas sugerem-nos ainda que os momentos de pós-observação tal como são desenvolvidos pela maioria dos supervisores entrevistados assumem menos uma natureza reflexiva e mais um carácter avaliativo, característico de modelos tradicionais de formação de professores, não se assumindo a postura formativa e investigativa que o ciclo de observação, tal como Vieira (1993) o descreve, deve favorecer. Não é para aqui, no entanto, que apontam outras das palavras dos entrevistados ao referirem que os encontros de pós-observação e outros momentos de reunião do núcleo se constituíam como espaços onde, ao comentar-se a acção, se davam opiniões, se negociavam estratégias, se ajudava a resolver problemas, construindo planos conjuntos de acção, práticas que, ao contrário das anteriores, sugerem um estilo de supervisão de orientação colaborativa (Glickman,1985)<sup>3</sup> e um modelo de formação tendencialmente reflexivo.

Na verdade, o que estes resultados indiciam é que, na generalidade, os supervisores entrevistados, dado o seu parco conhecimento sobre práticas, estilos e modelos de supervisão (conclusão a que o resultado dos questionários nos conduziu já), actuavam de acordo com as suas experiências pessoais, com as práticas mais divulgadas e, em alguns casos, com as suas próprias sensibilidades pessoais, daí que balançassem entre o directivo e o colaborativo, entre o tradicional e o reflexivo, sem muita consciência do desfasamento existente por vezes entre as suas palavras e as suas práticas.

No que respeita à avaliação dos estagiários, descortinámos que entre os supervisores entrevistados era unânime o entendimento de que o aspecto mais importante a considerar na avaliação dos estagiários era o seu desempenho ao nível da planificação, da concepção de estratégias adequadas e da eficácia na transmissão dos

---

<sup>3</sup> Referido por I. Alarcão e J. Tavares (1987).

conteúdos. Tal entendimento deixa-nos entrever uma valorização das competências e dos conhecimentos técnicos dos estagiários, na acepção de Alfonso e outros (1984), ou seja, da sua competência científico-pedagógica e do seu conhecimento a este nível, em detrimento dos seus conhecimentos e competências humanas e de gestão, uma vez que era dado pouco relevo às relações interpessoais no contexto da formação (relacionamento entre os estagiários e entre estes e a comunidade escolar) e ao envolvimento dos estagiários na promoção e dinamização de actividades extra-lectivas, de projectos de Área Escola, de contextos diversificados de formação.

A ênfase parece-nos claramente colocada na sala de aula, como espaço de apreensão de conhecimentos por via da sua transmissão, e não na Escola, entendida, como seria desejável, como um espaço de formação integral do indivíduo, onde a aprendizagem tenda a processar-se de forma autónoma e reflectida.

Neste contexto, os supervisores entrevistados revelam ter um entendimento do professor que se aproxima do de um técnico que, dominando um conjunto de conhecimentos científicos, tem por incumbência descodificá-los e transmiti-los, usando para o efeito de estratégias consideradas eficazes. Resta-nos saber se eficazes para a transmissão se eficazes para a aprendizagem.

Ainda em relação à avaliação dos estagiários, alguns supervisores referem que, a meados do ano lectivo (aproximadamente em Fevereiro), lhes solicitavam um balanço crítico do seu desempenho até ao momento, feito por escrito sob a forma de relatório, e afirmavam fazê-lo com vista a verificar da consciência que os estagiários tinha da sua actuação.

De uma maneira geral, os supervisores entrevistados utilizavam, na avaliação dos seus estagiários, os perfis construídos pela comissão de estágio integrado

a que pertenciam, embora criticassem, por vezes, esses instrumentos de avaliação. Os mesmos registaram que esses perfis discriminavam os pesos a atribuir a cada uma das vertentes da formação dos estagiários: o ser, o saber, a experimentação e a reflexão, mas que nem sempre os aceitavam, porque consideravam que atribuíam muito peso aos domínios do ser, do saber e da reflexão em detrimento da experimentação, domínio que consideravam como o mais importante.

Segundo os entrevistados, os estagiários tinham conhecimento destes perfis até porque tinham assento na referida comissão, e tinham também uma palavra a dizer sobre a sua avaliação e a avaliação dos seus colegas. No entanto, foram consensuais em considerar que a classificação final dos estagiários era da responsabilidade exclusiva do supervisor.

Este era, de resto, um dos aspectos em que os entrevistados dizem revelar mais dificuldade, reconhecendo que o facto de não terem formação em supervisão e de haver uma deficiente aferição dos critérios de avaliação dos estagiários contribuía para esta dificuldade. Para minimizá-la, disseram contactar uns com os outros informalmente, uma vez que era opinião geral que as reuniões promovidas pela Universidade eram raras e pouco proveitosas. Nestes contactos informais tentavam aferir critérios de avaliação e colmatar falhas na sua formação, «aprendendo uns com os outros». Para além disso, disseram recorrer a leituras da especialidade e a acções de formação que consideravam poucas

A este propósito, na sua maioria, os supervisores eram da opinião que a Universidade dos Açores, dada a sua responsabilidade no processo de formação inicial dos professores na Região, deveria procurar favorecer uma melhor articulação com as escolas e promover mais formação para os supervisores. Dois dos entrevistados

(Entrevistados n.<sup>os</sup> 4 e 6), no entanto, registaram o sucesso da relação Universidade/Escolas, exaltando o esforço desempenhado por ambas com vista ao favorecimento do processo formativo em que intervinham.

## **Conclusão**

Os resultados a que chegámos no contexto deste estudo revelam-nos uma grande conformidade nas práticas dos supervisores que entrevistámos, que nos parecem algo representativas das tendências gerais na Região dada a confluência de pensamento que os questionários feitos aos docentes que nesta exerceram funções de supervisão entre os anos lectivos de 1992/93 e 1997/98 sugeriam.

Não nos pareceu haver aqui tanto a influência dos factores idade, tempo de serviço ou experiência na prática da supervisão quanto um transportar da experiência pessoal de profissionalização para a prática supervisiva, num processo de reprodução e ritualização de práticas que marcam um estilo de supervisão ainda marcadamente directivo.

Estes resultados apontam, parece-nos, para a necessidade de as instituições e organismos ligados à formação inicial de professores na Região Açores, e particularmente, a este nível, a Universidade dos Açores, se empenharem na promoção de formação para os docentes que exercem, podem ou querem vir a exercer, as funções de supervisão no Arquipélago. Neste contexto, podemos registar o esforço que os didactas e docentes com formação em Supervisão do Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores têm vindo a desenvolver nos últimos anos no sentido de promover essa formação.

## Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. e TAVARES, J., 1987, *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, Coimbra, Almedina.

ESTRELA, A., 1994, *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*, 4ª edição, Porto Editora.

OLIVEIRA, L., 1992, “O clima e o diálogo na supervisão de professores”, *Cadernos CIDIInE*, nº 5.

VIEIRA, F., 1993, *Supervisão - Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*, Rio Tinto, Edições ASA.

---

<sup>i</sup> Para além de mim, integravam este grupo as licenciadas Conceição Pereira (Escola Básica3/Secundária da Ribeira Grande), Irene de Amaral (Escola Básica 3/Secundária da Povoação), Maria Clara Castro (Escola Básica3/Secundária da Ribeira Grande), Matilde Meireles (Escola Básica 3/Secundária Domingos Rebelo) e Nélia Melo (Escola Básica 3/Secundária das Laranjeiras).