

ESTILOS E PRÁTICAS DE SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES

Susana Mira Leal

Departamento de Ciências da Educação
Universidade dos Açores
leal@uac.pt

Resumo

Este artigo pretende caracterizar as práticas de supervisão desenvolvidas nas escolas da Região Autónoma dos Açores entre os anos lectivos de 1992/93 e 1997/98, no contexto do 5.º ano dos cursos de licenciatura em ensino da Universidade dos Açores.

Os dados aqui apresentados são resultantes de um estudo desenvolvido em 1998, que elegeu como objectivos: caracterizar pessoal e profissionalmente os docentes que no referido período desempenharam funções de supervisores nas escolas de acolhimento dos estágios na Região Açores; compreender o seu pensamento e concepções no que concerne a aspectos relevantes para a supervisão; e analisar as suas práticas, delas colhendo informação sobre os estilos supervisivos mais divulgados nesta Região Autónoma.

Initial Teacher Education supervisory styles and practices in the Azorean Autonomous Region

Abstract

This paper aims at characterising the supervisory practices in schools of the Azores between the school years 1992/93 and 1997/98 in the context of the Initial Teacher Education Courses (ITEC) of the University of the Azores.

The data presented are the result of an investigation developed in 1998 with the following objectives: to characterise, both personally and professionally, the teachers who worked as supervisors in the schools where ITEC was taking place; to understand their beliefs and thoughts in key areas of supervision; to analyse their practices in order to identify the prevailing supervisory styles in the Azorean Autonomous Region.

Styles et pratiques de supervision dans la formation initiale de professeurs dans la Région Autonome des Açores

Résumé

Cet article prétend caractériser les pratiques de supervision de stage développées dans les écoles de la Région Autonome des Açores entre les années scolaires de 1992/93 et de 1997/98 dans le cadre de la cinquième année des Maîtrises en enseignement de l'Université des Açores.

Les données présentées ici résultent d'une étude développée en 1998, laquelle a élu comme objectives: caractériser personnel et professionnellement les enseignants que dans la période citée ont exercé des fonctions de superviseurs de stage dans les écoles d'accueil de la Région des Açores; comprendre leurs formes de penser et leurs conceptions dans les aspects en question dans le contexte de l'étude; et analyser aussi leurs pratiques, permettant de retirer de celles-ci de l'information sur les styles de supervision les plus répandus dans cette Région Autonome.

Introdução

No número anterior desta Revista, num artigo intitulado “De entre nós, os que orientam”, reportámo-nos a uma investigação desenvolvida em 1998, por um grupo de docentes pertencentes aos Quadros de Nomeação Definitiva de escolas básicas/secundárias da ilha de S. Miguel¹, que, à data, frequentava o 1.º ano de um Curso de Mestrado em Supervisão, ministrado pela Universidade de Aveiro em colaboração com a Universidade dos Açores².

No referido artigo, apresentámos os resultados respeitantes a uma parte da investigação desenvolvida então, emergentes da análise de dados recolhidos a partir da aplicação de um inquérito aos docentes que, entre os anos lectivos de 1992/93 e 1997/98, tinham desempenhado as funções de supervisores dos alunos do 5.º ano dos Cursos de Licenciatura em Ensino da Universidade dos Açores.

Os referidos dados permitiram-nos caracterizar pessoal e profissionalmente os inquiridos, no que respeita a aspectos como sexo, idade, modalidade de profissionalização, situação profissional, tempo de serviço aquando da primeira experiência de supervisão e à data do estudo, experiência profissional, motivações para o exercício da supervisão, formação específica e experiência na área. Os resultados permitiram ainda identificar os conhecimentos e competências considerados, pelos supervisores da Região Autónoma dos Açores, relevantes para o exercício das funções em causa, e relevar as suas concepções de escola, professor e supervisor.

No sentido do aprofundamento destes últimos aspectos e da compreensão dos estilos e práticas de supervisão mais difundidos nas escolas da Região Autónoma

¹ Para além de mim, integravam este grupo as licenciadas Conceição Pereira (Escola Básica 3/Secundária da Ribeira Grande), Irene de Amaral (Escola Básica 3/Secundária da Povoação), Maria Clara Castro (Escola Básica 3/Secundária da Ribeira Grande), Matilde Meireles (Escola Básica 3/Secundária Domingos Rebelo) e Nélia Melo (Escola Básica 3/Secundária das Laranjeiras).

² Curso apoiado pela Secretaria Regional da Educação e Cultura da Região Autónoma dos Açores.

dos Açores, realizaram-se, no contexto do estudo em presença, entrevistas a alguns supervisores, entrevistas que permitiram também relevar algumas das necessidades de formação dos entrevistados.

É sobre esta segunda dimensão do estudo que nos debruçamos neste texto, procurando estabelecer com os resultados anteriormente apresentados no contexto da primeira dimensão diálogos que apoiem a compreensão e a caracterização do contexto de supervisão na Região Autónoma dos Açores à data a que se reporta o estudo em presença.

Procedimentos na recolha e tratamento dos dados

Tendo já descrito, no artigo atrás referenciado,³ os procedimentos adoptados no processo de recolha e tratamento dos dados, recuperaremos aqui apenas alguns aspectos gerais que auxiliem a compreensão do estudo em presença, explicitando os procedimentos adoptados na recolha e tratamento dos dados respeitantes à parte da investigação aqui em referência.

Neste sentido, para a constituição da amostra à qual se aplicou o questionário, foi delimitado um período de seis anos lectivos (entre 1992/93 e 1997/98), identificando-se 106 docentes que, ao nível dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, tinham exercido ou vinham exercendo funções supervisivas na Região Autónoma dos Açores. Destes foram excluídos 16 pelas razões já explicitadas no referido artigo. Aos 90 remanescentes foram então aplicados os inquéritos, de cuja análise retirámos as conclusões apresentadas no texto assinalado.

³ Para aprofundamento ou clarificação de algum aspecto aqui omissos sugerimos a leitura do referido artigo.

Numa perspectiva de utilização conjunta das abordagens quantitativa e qualitativa⁴, pelo que a segunda poderia acrescer à compreensão das variáveis em análise - estilos e práticas de supervisão -, decidimo-nos pela realização de entrevistas a 8 dos supervisores inquiridos, tendo-se estabelecido como critérios para a sua selecção a diversificação da idade e do tempo de supervisão, buscando a compreensão da influência destes aspectos nos estilos e práticas de supervisão existentes na formação inicial de professores na Região Autónoma dos Açores.

As entrevistas realizadas assumiram uma natureza semidirectiva (Quivy & Campenhoudt, 1998), definindo-se os tópicos sobre os quais as mesmas deveriam incidir, mas permitindo-se ao entrevistado abordá-los de um ponto de vista pessoal e introduzir tópicos não previstos inicialmente. A opção prendeu-se com o facto de, por um lado, se definirem objectivos específicos a cumprir com as entrevistas e se pretenderem dados comparáveis entre os vários supervisores a entrevistar, e, por outro, a abrir um espaço de diálogo entre entrevistador e entrevistado possibilitador da compreensão do processo de supervisão enquanto fenómeno determinado pelo contexto de realização e pelas concepções e experiências dos seus actores. Também por esta razão, e com vista a favorecer o à-vontade dos entrevistados, as entrevistas foram realizadas nas escolas de origem daqueles, em data e hora acordadas com eles. Também previamente foi acordada a possibilidade de se proceder à gravação áudio das mesmas, gravação autorizada em todos os casos.

Tendo em vista os objectivos da investigação, o guião da entrevista foi estruturado em quatro blocos, incidindo nos aspectos abaixo considerados:

Bloco A - funcionamento e dinâmica do núcleo de estágio;

Bloco B - processo de observação e apreciação de aulas;

⁴ Procedimento defendido por Fielding & Fielding, 1986, referenciados por Bogdan & Biklen (1994), e utilizado por autores como Cronbach *et al* (1980), também referenciados por Bogdan & Biklen (1994), e Miles & Huberman (1984).

Bloco C - processo de avaliação dos estagiários;

Bloco D - dificuldades e formação específica dos supervisores.

A entrevista apresentava um conjunto de questões de partida que visava a obtenção de informação sobre cada um dos objectivos considerados em cada bloco (ver Quadros I, II, III e IV).

Quadro I – Questões e respectivos objectivos no âmbito do funcionamento e dinâmica do núcleo de estágio

Questões	Objectivos
1. Como e quando se processam os seus primeiros encontros com os estagiários?	<ul style="list-style-type: none">▪ Averiguar dos processos de integração dos estagiários na escola.▪ Recolher dados sobre o funcionamento das sessões de trabalho.▪ Inteirar-se da dinâmica do relacionamento no núcleo de estágio.▪ Aperceber da natureza reflexiva e/ou prescritiva das práticas.
2. Qual o efeito desses primeiros encontros nos seus estagiários e em si?	
3. Como é organizado o trabalho com os estagiários no decurso do ano lectivo?	
4. Como descreveria um encontro de trabalho com os seus estagiários?	
5. O que costuma fazer quando os estagiários lhe colocam preocupações?	

Quadro II - Questões e respectivos objectivos no âmbito do processo de observação e apreciação de aulas

Questões	Objectivos
1. Descreva o processo anterior à observação das suas aulas e das dos seus estagiários?	<ul style="list-style-type: none">▪ Identificar os rituais inerentes ao momento de pré-observação de aulas.▪ Identificar os rituais inerentes à observação de aulas.▪ Perceber os aspectos valorizados na observação de aulas.▪ Averiguar da existência e importância de instrumentos de observação.▪ Conhecer a importância atribuída à auto e à hetero avaliação no contexto das observações.
2. Como se processa a observação propriamente dita?	
3. Que registos efectua quando observa uma aula? Porquê?	
4. Depois das observações, como procede?	
5. As apreciações costumam ser registadas? Como? Porquê?	

Quadro III – Questões e respectivos objectivos no âmbito do processo de avaliação dos estagiários

Questões	Objectivos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Que aspectos considera na avaliação dos estagiários? 2. Qual o peso que atribui a cada um deles? 3. Utiliza instrumentos de avaliação? Quais? Porquê? 4. Qual a participação dos estagiários no processo de avaliação? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer os critérios subjacentes ao processo de avaliação. ▪ Identificar instrumentos e processos utilizados na avaliação.

Quadro IV – Questões no âmbito das dificuldades e formação específica dos supervisores

Questões	Objectivos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais as dificuldades que tem sentido na prática da supervisão? 2. Como tem procurado ultrapassar essas dificuldades? 3. Que contactos tem com outros supervisores das escolas? 4. Qual a importância que atribui a esses contactos? Porquê? 5. Se lhe fossem pedidas sugestões de formação para os supervisores, o que sugeriria? Porquê? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fazer um levantamento das dificuldades sentidas pelos supervisores. ▪ Reconhecer as estratégias de formação utilizadas pelos supervisores. ▪ Identificar as necessidades de formação dos supervisores.

Com o objectivo de explorar a densidade comunicativa do discurso de cada um dos entrevistados, decidiu-se pela técnica de análise do conteúdo, na acepção de Berelson: «*uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação*» (cit. por Estrela, 1994: 455).

Neste contexto, procedeu-se, numa primeira fase, à leitura das transcrições das entrevistas, a fim de se identificar a informação correspondente aos objectivos definidos para cada uma das questões enunciadas. Posteriormente, construiu-se um instrumento de análise a partir da identificação dos diferentes indicadores de subcategoria (frases com significado, inseridas no contexto de uma resposta ou de um

conjunto de respostas), tendo prosseguido com o estabelecimento das subcategorias definidoras das várias categorias (ver Quadro V).

Quadro V - Instrumento de análise das entrevistas

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

No que respeita à opção de categorização tomada, o enfoque recaiu particularmente sobre o processo, buscando-se *o quê? o como? e o porquê?* da supervisão, sendo possível, a partir da informação referencial que caracterizava as respostas dos entrevistados, vislumbrar o seu pensamento sobre a formação inicial de professores e sobre o papel reservado no processo aos intervenientes (estagiários e supervisor(es)).

Breve caracterização do contexto de supervisão na Região Autónoma dos Açores

Importará, para a compreensão dos resultados que a seguir se expõem, proceder a uma breve caracterização do contexto de realização de estágio em ensino nos ensinos preparatório e secundário (agora 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário), no que respeita à componente da prática pedagógica, em vigor à data no país, em geral, e na Região Autónoma dos Açores, em particular.

Os regulamentos dos Estágios Pedagógicos da Universidade dos Açores datados do período abrangido pelo estudo em presença determinavam que os alunos do 5.º ano das licenciaturas em ensino da referida Universidade realizavam o seu estágio integrado em escolas da Região Autónoma dos Açores, integrando núcleos com o número máximo de 4 estagiários, a cada um dos quais ficavam adstritas duas turmas, preferencialmente de níveis de escolaridade diferenciados, cumprindo, assim, o estipulado no ponto 3 do Artigo 13.º da Portaria n.º 431/79, de 16 de Agosto, com a redacção posteriormente dada pelas Portarias n.º 791/80, de 6 de Outubro, e n.º 494/84, de 23 de Julho, e pelo Decreto Regulamentar n.º 14/93, de 5 de Maio.

Também em conformidade com o disposto na lei, ao professor estagiário cumpria, no exercício dos seus deveres de professor eventual ou provisório, assegurar a leccionação de todas as aulas respeitantes às turmas a si atribuídas na disciplina ou disciplinas da área de especialidade em que pretendia obter a profissionalização, a assistência e regência de aulas ou sequências de aulas, a planificação e dinamização de actividades lectivas e extra-lectivas e o desempenho do cargo de Director de uma das suas turmas. Neste contexto, a sua actividade profissional coincidia com a duração do ano lectivo, muito embora, para efeitos de avaliação e classificação esta cessasse no final do mês de Maio, início do mês de Junho.

Neste sentido, ao professor estagiário cumpria preparar a actividade lectiva requerida pelo serviço a este distribuído; observar o seu supervisor no desempenho das suas funções, particularmente nas fases de planificação e execução de algumas aulas (em número de 6, no caso dos estágios monodisciplinares, e de 8, nos bidisciplinares – 4 ao supervisor de cada uma das especialidades); ser observado na leccionação de um conjunto de aulas (em número de 20 para os estágios monodisciplinares e 24 para os bidisciplinares – 12 em cada uma das disciplinas); e participar nas reuniões respeitantes às suas turmas (intercalares, de avaliação, disciplinares,...), do grupo ou grupos disciplinares em que se inserisse, de professores, de directores de turma e ainda em todas as reuniões realizadas pelo núcleo para o desenvolvimento das actividades da responsabilidade deste.

Os resultados

Funcionamento do núcleo de estágio (rituais dos primeiros encontros e dinâmica do núcleo ao longo do ano)

No que respeita ao funcionamento do núcleo de estágio, a análise das entrevistas permitiu recuperar que, de uma forma geral, os primeiros encontros do supervisor com os seus estagiários coincidiam com o início do ano escolar (logo nos primeiros dias do mês de Setembro), antecedendo a abertura do ano lectivo nas escolas, e ocorriam sem grandes formalidades, pois apenas um dos entrevistados (entrevistado H) registava convocar por escrito os estagiários para uma primeira reunião. As respostas dos restantes entrevistados apontavam no sentido de haver algum conhecimento informal prévio por parte dos estagiários das práticas subjacentes ao início do processo, estando tacitamente assente que se deveriam apresentar na escola de acolhimento logo no primeiro dia do mês de Setembro, buscando um primeiro contacto com o seu ou seus supervisores, conforme se tratassem de situações de estágio mono ou bidisciplinar.

Segundo os entrevistados, este primeiro encontro assumia como propósitos não apenas permitir que supervisor(es) e professores estagiários travassem conhecimento e dessem início ao seu trabalho conjunto, mas também «*quebrar o gelo*», favorecendo a integração dos estagiários na cultura de escola. Este é, de resto, um objectivo que autores como Barroso (1997), Caires (2001), Jardine & Field (1992), Pacheco & Flores (1999) e Turner (1987)⁵ dizem assistir inicialmente ao processo de supervisão.

Neste sentido, e de acordo com o testemunhado pelos entrevistados, no período de aproximadamente duas semanas que antecedia o início da actividade lectiva, ou seja, nas duas primeiras semanas do mês de Setembro, os estagiários eram conduzidos pelo(s) seu(s) supervisor(es) numa breve visita às instalações da escola, para se familiarizarem com os espaços e recursos disponíveis naquela; eram apresentados aos elementos dos órgãos directivo e administrativo, bem como aos responsáveis por outros serviços existente na escola, como a reprografia, a papelaria e a biblioteca; e analisavam, em conjunto com o/s supervisor(es), o Regulamento Interno da mesma, clarificando-se algumas das suas regras de funcionamento.

Esta preocupação registada pelos entrevistados parecia, de resto, subscrever a manifesta pela maioria dos supervisores sujeitos a inquérito, que registavam ser seu objectivo nos primeiros dias de actividade conjunta “*Informar os estagiários dos diversos aspectos relacionados com o funcionamento da escola enquanto instituição*”, num processo que, como afirma Caires, «*nos primeiros dias passa, basicamente, pela familiarização com os espaços, as pessoas, as actividades e as rotinas do seu supervisor de estágio.*» (2001: 52).

⁵ Na sua obra *The liminal period in rites of passage*, referenciada por Jardine & Field (1992).

Neste contexto, os supervisores assumiam o papel de anfitriões, que, em representação da instituição que acolhia o neófito, procuravam socializá-lo nas crenças e práticas dessa instituição, pois que esta esperava que, com o passar do tempo, o professor estagiário

[...] pass[asse] a adoptar e a obedecer às regras e rotinas da sua “nova casa”, que aprend[esse] e d[esse] mostras de bons hábitos de trabalho, e que cons[eguisse] estabelecer boas relações de trabalho com os profissionais que [dela] faz[iam] parte. (ibidem).

Dadas as características deste período de iniciação à profissão, alguns autores têm-no designado por “fase de indução” (Caires, 2001; McNally *et al*, 1994) ou de “socialização burocrática” (Pacheco & Flores, 1999), outros têm-no associado a “rituais de passagem” (Eisenhart, Behm & Romagrano, 1991; Turner, 1987) ou “cerimónias de iniciação” (Caires, 2001).

No dizer dos entrevistados, neste período inicial ocorriam também já os primeiros momentos de planificação da actividade lectiva, quer a médio quer a curto prazo, no seio exclusivo do núcleo ou em colaboração com outros docentes da escola, cujas disciplinas e níveis de escolaridade a assegurar coincidissem com aqueles das turmas atribuídas aos estagiários, assumindo-se que, neste momento inicial, mesmo a planificação de sequência de ensino-aprendizagem e de aula era pensada, discutida e construída em conjunto. Dava-se, pois, assim também começo ao processo de iniciação do novo docente em práticas de natureza pedagógica-didáctica, razão pela qual Pacheco & Flores (1999) falam também numa “socialização didáctica”.

Nesta fase do processo, supervisor(es) e respectivos estagiários procediam também à calendarização da actividade a desenvolver ao longo do ano lectivo, nomeadamente no que respeitava à realização de reuniões e à observação de aulas, quer ao supervisor, quer aos estagiários, em conformidade com o disposto, respectivamente,

nos pontos 3.4 e 3.3 do *Regulamento dos Estágios Pedagógicos da Universidade dos Açores* em vigor.

No que respeita às reuniões referenciadas, os entrevistados registavam a sua periodicidade semanal, em dia e hora acordados entre os diversos elementos do núcleo de estágio, de acordo com as disponibilidades resultantes da articulação dos horários do(s) supervisor(es) com os dos estagiários, tendo, em princípio, a duração de duas horas. Registe-se, a este propósito, a determinação legal de redução da carga lectiva dos supervisores das escolas a três turmas, no caso do então Ensino Preparatório, e duas, no caso do Ensino Secundário, tendo em conta a necessidade de libertar os supervisores para o exercício das suas competências e atribuições, que passavam pela realização das referidas reuniões e pela participação em outras actividades relativas ao acompanhamento do trabalho dos estagiários.

Estas reuniões assumiam-se, inicialmente, mais como espaços de planificação da actividade lectiva e extra-lectiva dos estagiários, e, à medida que o ano ia decorrendo, e começava a ter lugar a observação de aulas, estas, e outras ocasionalmente agendadas, iam-se assumindo como espaços onde se reflectia sobre as planificações elaboradas pelos estagiários (pré-observação) e sobre as aulas observadas a estes (pós-observação). A este propósito, um dos supervisores entrevistados (entrevistado E) caracterizava essas reuniões como «*excelentes momentos de diálogo e de resolução de problemas*».

Noutras ocasiões, essas reuniões assumiam a forma de seminários onde eram abordadas temáticas diversas, do âmbito da didáctica geral ou específica, consideradas de interesse formativo para os estagiários.

As entrevistas registam o papel de liderança do supervisor no decorrer das referidas reuniões, papel este que se traduzia não apenas na determinação prévia do

contexto e ordem de trabalhos das mesmas, mas também na coordenação dos trabalhos nelas desenvolvidos (em conformidade, de resto, com o disposto no ponto 3.3 do texto regulamentar, respeitante às atribuições e competências dos orientadores da escola), e na dominação do próprio espaço discursivo daquelas, assumindo os estagiários um papel mais passivo, de observação e registo das orientações e sugestões do seu supervisor, num estilo de supervisão apelidado por Glikman (1985)⁶ como directivo. Não obstante, os entrevistados registavam esperar por parte dos seus estagiários a progressiva assunção de um papel mais activo, papel este, no entanto, não explicitado. Registe-se, embora, esta preocupação em envolver os estagiários no processo, apenas num dos casos (entrevistado E) eram visíveis indícios de que aqueles, orientados numa perspectiva tendencialmente reflexiva, iam crescendo em participação, dando contributos cada vez mais considerados para a análise e reflexão do processo formativo e assumindo um papel mais activo na tomada conjunta de decisões.

A dominância do supervisor no desenvolvimento das reuniões, a ocupação privilegiada destes espaços com actividades de planificação e a realização preferencial de seminários normativos sobre a correcta utilização dos materiais audiovisuais, trabalho de casa, exploração de materiais de apoio, registam uma perspectiva tendencialmente tecnicista do ensino, passível de ser enquadrada no modelo de “formação tradicional e comportamentalista” descrito por Nóvoa (1991)⁷, que se afasta do programa de acção reflexivo e ecológico proposto por Sá-Chaves, programa este

[...] que toma alento nas dimensões positivas do desafio, da ousadia e da exigência. Que se nutre do efeito multiplicador que a diversidade e a pluralidade de estratégias, modelos, situações e perspectivas têm o poder de gerar. Que se alicerça no clima estimulante, em termos de reflexão, que a diferença aduz e contrapõe às regularidades, às rotinas e aos sistemas uniformes e fechados. Que

⁶Referido por Alarcão & Tavares (1987).

⁷Citado por Oliveira (1992).

aposta na auto-implicação de cada sujeito nos esforços individuais de crescimento e nas estratégias de partilha solidária que ajudam a manter a implicação colectiva em níveis elevados. Que se sustenta de rigor e método quanto baste para, face à pluralidade, diversidade e divergência, tidas como valores insubstituíveis na construção de representações e de significados múltiplos, evitar uma práxis errática, contornando-lhes zonas de fronteira que, embora abertas, não deixaram de o ser. (1997: 114).

Ciclo de observação de aulas

No que respeita ao processo de observação, os supervisores, com duas excepções (entrevistados E e F), não registavam cuidados particulares na preparação das aulas a observar. De uma maneira geral, solicitavam aos estagiários a entrega antecipada das propostas de planificação dessas aulas, bem como os respectivos materiais de apoio e a sequência de ensino-aprendizagem que estes integravam, documentos que, à data da primeiras observações, eram já da responsabilidade dos estagiários, de quem se esperava que fossem já capazes de pôr em prática as aprendizagens realizadas entretanto a partir da observação do seu supervisor, seguindo as instruções dadas por aquele (Carrolo, 1997).

As planificações eram previamente analisadas pelos supervisores, individualmente ou em conjunto com os estagiários do núcleo ou apenas com o estagiário responsável pelas mesmas, tecendo algumas considerações sobre aquelas e sugerindo ajustamentos ou correcções, entendidos necessários.

As aulas a observar eram previamente distribuídas pelos três períodos lectivos e calendarizadas de comum acordo; eram, no cumprimento do disposto no texto regulamentar, observadas pelo supervisor e, muito embora o referido texto não o determinasse, eram igualmente observadas pelos restantes estagiários que integrassem o núcleo, procedimento, de resto, considerado de importância maior pelos entrevistados,

pela possibilidade de crescimento dos diversos intervenientes que a observação das práticas dos colegas, e posterior reflexão sobre estas, proporcionava.

A este propósito, alguns dos entrevistados queixavam-se do facto de, nas suas escolas, nem sempre haver o cuidado de organizar os horários individuais dos diferentes elementos do núcleo de estágio por forma a evitar sobreposições que impossibilitassem, por vezes, a observação mútua das aulas pelos estagiários.

No que concerne ao posicionamento dos observadores na sala de aula nos momentos de observação, também não se registava grande variação. Sentavam-se preferencialmente ao fundo da sala, muito embora um dos supervisores (entrevistado G) 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.

Com excepção de um incidente relatado por outro supervisor (entrevistado F), os observadores adoptavam uma postura passiva, meramente observadora e não interventiva.

Procedimento menos uniformizado era o de registo das observações das aulas. Alguns supervisores diziam proceder a uma observação de tipo naturalista (Estrela, 1994) ou não focada (Glathon, Cortesão & Torres, 1981; Vieira, 1993), registando tudo o que se passava na sala de aula; outros referiam 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 afirmavam apenas registar determinados comportamentos do estagiário que se destacassem pela positiva ou pela negativa. Alguns aproximavam-se de uma prática não focada de natureza instrumental, registando a utilização de grelhas durante a observação propriamente dita, procedendo, em contexto de observação, ao registo da análise que essa observação motivava. Outros,

por sua vez, afirmavam apenas preencher essas grelhas em casa, com base na reflexão proporcionada pelos registos efectuados em aula.

Consoante as directrizes do supervisor, durante a observação das aulas, os estagiários poderiam utilizar a mesma grelha de observação ou fazer apenas um registo do que considerassem mais importante. Em nenhum dos casos se verificava a preocupação prévia de definir com os estagiários os aspectos relevantes para a observação e de explicitar o procedimento a adoptar no registo daquela. Esta prática parece colocar em causa, desde logo, o desejável desenvolvimento de competências de observação por parte dos diversos intervenientes no processo, pois que, como afirma Vieira, este «*implica, necessariamente, a definição de objectos, objectivos e estratégias de observação, ou seja, implica uma prática organizada e sistemática da observação*» (1993: 96).

No que respeita aos momentos de pós-observação, verificámos que, com uma excepção apenas (entrevistado H), a primeira pessoa a pronunciar-se era o estagiário cuja aula havia sido observada, seguido dos seus colegas de núcleo, assumindo-se o supervisor como o último a intervir, cabendo-lhe normalmente a síntese do que fora dito e o registo de aspectos considerados importantes e não relevados pelos estagiários.

Reconhecendo-se que a falta de preparação prévia da observação e da pós-observação tem implicações ao nível do envolvimento do professor estagiário na análise da sua prática e da dos colegas (Vieira, 1993), vislumbra-se neste processo uma participação passiva daquele e a dominância do supervisor na análise e reflexão que se pretendem para estes momentos.

Destes encontros, também com uma única excepção (entrevistado H), eram, no seguimento do determinado no *Regulamento dos Estágios Pedagógicos*, lavradas

actas, que, no dizer dos entrevistados, poderiam servir para clarificar algum aspecto mais controverso no momento da classificação do desempenho dos estagiários.

Em alguns casos, a reflexão sobre as aulas observadas, feita nos moldes anteriormente descritos, tinha lugar nos 5 ou 10 minutos que durava o intervalo que antecedia a aula seguinte, fazendo perigar o desenvolvimento de capacidades de descrição, análise e interpretação da prática pedagógica dos docentes em início de experimentação.

Noutros contextos, a pós-observação ocorria no dia seguinte ou aquando da reunião semanal do núcleo. Numa das situações (entrevistado E), esse momento ocorria no final da observação das aulas dos vários estagiários que simultaneamente se encontrassem a ser observados, prática que faz com que esse momento perca a relevância que poderia ter, porque, entretanto, terão surgido outras preocupações (Vieira, 1993), porque a memória das práticas se terá esbatido no tempo, e porque as possibilidades de crescimento pessoal e profissional dos estagiários, pela reflexão progressiva e continuada sobre as práticas pessoais e dos colegas, terão sido significativamente reduzidas.

De resto, estes procedimentos sugerem ainda que os momentos de pós-observação, tal como são desenvolvidos pela maioria dos supervisores entrevistados, parecem assumir 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, pretende favorecer.

Se, por um lado, isto parece emergir do relato das práticas feito pelos supervisores, entendimento contrário é registado verbalmente pelos mesmos, ao assumirem 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 estas que sugerem um estilo de supervisão de orientação colaborativa, na acepção de Glickman (1985)⁸, e um modelo de formação de natureza reflexiva.

Esta espécie de contradição entre o dito e o desenvolvido, parece indiciar 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 e com as práticas mais divulgadas, 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.

Avaliação dos estagiários

No que respeita à avaliação dos estagiários, os normativos apontam para a consideração de quatro dimensões: a «*prática docente*», nas suas vertentes de planificação, realização e avaliação; a «*participação activa em sessões e outras actividades*»; a «*integração na comunidade escolar*», compreendendo aspectos como a responsabilidade profissional, assiduidade e pontualidade, a dinamização da comunidade escolar e capacidade de iniciativa e de abertura à inovação pedagógica; e a «*integração no meio*», considerada na «*capacidade de interacção com os pais e encarregados de educação*» e na «*preparação dos alunos com vista à inserção destes na sociedade*» (cf. Portaria n.º 659/88, de 29 de Setembro).

⁸ Referido por Alarcão & Tavares (1987).

A partir das análises das entrevistas, descortinámos ser partilhado pelos supervisores entrevistados o entendimento de que o aspecto mais importante a considerar na avaliação dos estagiários deveria ser o seu desempenho ao nível da execução em sala de aula, nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento de estratégias consideradas eficazes para a “transmissão dos conteúdos”, registando-se, assim, a ênfase na componente da realização, que integra a primeira dimensão enunciada, em detrimento das restantes.

Esta ênfase parece configurar um entendimento restritivo do processo de formação, deixando entrever a valorização das competências e dos conhecimentos técnicos do estagiário, na acepção de Alfonso *et al* (1984)⁹, ou seja, da sua competência científico-pedagógica. Por sua vez, e dado o pouco relevo atribuído às relações interpessoais no contexto da formação (relacionamento entre os estagiários e destes com os seus supervisores e a comunidade escolar) e ao envolvimento dos estagiários na promoção e dinamização de actividades extra-lectivas e projectos diversos, bem como ao alargamento da sua formação pela participação activa em contextos diversos de reflexão e formação, os entrevistados parecem reconhecer menos importância às competências cognitivas (Pacheco, 1995) e aos conhecimentos e competências humanos e de gestão (Alfonso *et al*, 1984) a desenvolver no estagiário. De resto, a estas conclusões já nos tinha permitido chegar a análise dos questionários.

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

⁹ Entenda-se por Competências Técnicas a competência científico-pedagógica, por Competências Humanas, as relações interpessoais e por Competências de Gestão, as relacionadas com a criação e gestão dos contextos de formação.

Neste sentido, as palavras dos entrevistados deixam entrever um entendimento do professor mais próximo do de um técnico, que, dominando um conjunto de conhecimentos enquadrados numa determinada área do saber, e previamente determinados e configurados por um conjunto de orientações programáticas, tem por incumbência descodificá-los e transmiti-los aos alunos, usando, para o efeito, estratégias consideradas eficazes para essa transmissão.

Facto curioso é o de este entendimento não ser coerente com a afirmação que os supervisores em causa fazem no que respeita à utilização de perfis construídos em sede de Comissão de Estágio. Os entrevistados parecem contrariar com a sua prática as próprias orientações de avaliação definidas com a sua participação e dos respectivos estagiários. Como justificação para tal procedimento, registam a sua discordância pelo facto de esses perfis, que determinam os aspectos a avaliar na formação dos estagiários e discriminam os pesos a atribuir a cada uma das vertentes dessa formação: o ser, o saber, a experimentação e a reflexão, atribuírem muito peso aos domínios do ser e da reflexão em detrimento da experimentação.

Importará talvez aqui recordar as palavras de Amaral *et al.*:

[...] o objecto da reflexão é tudo o que se relaciona com a actuação do professor durante o acto educativo: conteúdo, contextos, métodos, finalidades do ensino, conhecimentos e capacidades, que os alunos estão a desenvolver, factores que inibem a aprendizagem, o envolvimento no processo da avaliação, a razão de ser professor e os papéis que se assumem. (1996: 98).

De resto, a análise dos resultados dos questionários, onde o entendimento de professor que ressaltava era o de um profissional que acompanha o desenvolvimento integral do indivíduo, interrogando-se sobre o sentido e pertinência de todas as decisões em matéria educativa, parece dar nota desta consciência, mas também registo da contradição que por vezes ocorre entre pensamento e acção.

Considerando o papel de socialização desempenhado pelo supervisor e a influência que este exerce sobre o professor estagiário, cuja actuação tem em vista, como registam Pacheco & Flores, «*os aspectos úteis e imediatos que lhe garantam o sucesso académico e profissional*» (1999: 54), e que o estágio dá início a um processo de assimilação de um novo saber, saber fazer e saber estar (Simões, 1985; Oliveira, 1992), a mensagem que poderá estar a ser passada é a de que a prática desejável é de individualismo e de centração na componente lectiva da actividade do professor, fazendo perigar os objectivos de desenvolvimento de algumas das *10 competências para ensinar* definidas por Perrenoud (2000), como trabalhar em equipa, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão e administrar a própria formação contínua.

Estes resultados confirmam, de resto, tendências para as quais outras investigações têm apontado. Veja-se, a este propósito, os resultados da investigação levada a cabo por Carrolo (1997) acerca dos contributos do Modelo de Formação Integrada das Licenciaturas do Ramo Educacional para a formação da identidade profissional dos professores. Questionados sobre o perfil profissional subjacente a este processo de formação, dois dos professores envolvidos neste estudo não identificavam nenhum, um dos entrevistados caracterizava-o como sendo o de «*um professor centrado na aula*» e outro como o de um técnico, considerando a dinâmica de formação como «*normativa de aparência participativa*» ou «*uma encenação de participação*» (*idem*: 39-41).

Este enfoque na sala de aula é visível não apenas no que concerne ao desempenho do estagiário, mas também, e pelo que já se foi desenhando atrás, no que respeita à postura adoptada pelo próprio supervisor, cujas estratégias supervisivas parecem pouco encaminhar-se no sentido da promoção de um processo de

desenvolvimento do estagiário alicerçado na investigação e na reflexão continuadas, e progressivamente mais consistentes e fundamentadas, sobre a sua prática e sobre a dos seus pares e supervisor(es), consideradas nas suas múltiplas dimensões. De resto, a análise dos questionários já tinha permitido chegar a esta conclusão face à relevância atribuída aos conhecimentos e competências técnicos do supervisor, em quem são valorizados, sobretudo, conhecimentos e competências de professor, ao nível do conhecimento do conteúdo das disciplinas em que a supervisão ocorre e do conhecimento pedagógico desse conteúdo.

Importará a este propósito recordar as palavras de Alarcão & Tavares:

A acção do supervisor aparece [...] perspectivada em dois níveis distintos mas inter-relacionados. Exercendo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do professor uma influência directa, exerce, através deste, uma influência indirecta sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos que ele ensina. (1987: 8).

Neste sentido, existirá uma estreita correlação entre o modo como se pretende formar professores e o que se crê dever ser o contributo da Escola para a formação dos cidadãos de hoje e de amanhã. E os desafios que se lançam hoje à Escola são cada vez mais holísticos e exigentes:

[...] o aumento da qualidade das aprendizagens, no respeito pela pluralidade e equilíbrio dos seus fundamentos, a saber: a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento das competências vocacionais, a capacidade de pensar cientificamente os problemas, a interiorização de uma cultura de participação e responsabilidade, a plena consciência das opções que potenciam a liberdade e o desenvolvimento dos alunos enquanto indivíduos e como cidadãos. (Ministério da Educação: 2003:5).

Haverá, pois, que (re)pensar a formação de professores em função destes desafios e, na mesma linha, investir na formação de supervisores.

Ainda a propósito da avaliação dos estagiários, alguns supervisores referiam 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 aqueles tinham da sua actuação.

No que à classificação mais especificamente diz respeito, os entrevistados registavam considerar a auto e a hetero avaliação feitas pelos estagiários, não explicitando, no entanto, os termos dessa avaliação. Registavam, no entanto, consenso na afirmação de que a classificação efectiva a atribuir a cada estagiário era da responsabilidade exclusiva do supervisor.

Dificuldades e formação específica dos supervisores

A problemática da avaliação dos estagiários aparece, de resto, no topo das dificuldades sentidas pelos supervisores entrevistados. Tal dever-se-á, em seu entender, ao facto de não terem qualquer formação específica na área e de haver uma insuficiente aferição dos critérios de avaliação dos estagiários, apesar da definição conjunta desses critérios, a que já fizemos alusão, e da utilização de um instrumento de avaliação do desempenho dos estagiários comum aos diversos intervenientes no processo.

Não deixa, de resto, de ser interessante esta focalização, que, uma vez mais, expõe um entendimento do estágio mais como espaço de classificação e seriação, e menos de observação e reflexão, percepção a que, a julgar pelos resultados do estudo de Carrolo (1997) já referenciado, os estagiários não serão alheios, pois que dois dos entrevistados pelo autor caracterizavam o estágio como «*uma espécie de tribunal*» onde só interessava aos supervisores a avaliação dos estagiários.

Para minimizar as dificuldades registadas, os supervisores entrevistados registaram recorrer ao contacto informal com outros supervisores, uma vez que, na sua

opinião, as reuniões promovidas pela Universidade eram parcas 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, alguns registavam o recurso a leituras da especialidade e, em alguns casos, à participação nas poucas iniciativas de formação desenvolvidas na área, que reconheciam, unanimemente, como insuficientes. De resto, reclamavam da Universidade, como principal responsável no processo de formação inicial dos professores na Região Autónoma dos Açores, um papel mais activo na formação dos supervisores, muito embora alguns (entrevistados D e F) exaltassem o esforço desenvolvido quer por esta instituição, quer pelas escolas, no sentido do aperfeiçoamento e enriquecimento do processo formativo pelo qual eram co-responsáveis.

Também neste ponto vimos confirmados os resultados a que os questionários já nos tinham permitido chegar, pois evidenciavam a auto-formação como a principal estratégia encontrada pelos supervisores para o aperfeiçoamento do seu desempenho.

Conclusão

Os resultados a que chegámos no contexto deste estudo dão testemunho de alguma sintonia nos estilos e práticas de supervisão dos entrevistados, estilos e práticas estes que, a julgar pelos resultados de outras investigações na área e pelos obtidos a partir da análise dos questionários realizados no contexto deste estudo, poderão revelar-se algo ilustrativos das tendências gerais na Região Autónoma dos Açores.

A partir da análise levada a cabo não se tornou visível para nós a influência dos factores idade, tempo de serviço ou experiência de supervisão nas concepções e práticas dos supervisores da Região Autónoma dos Açores que este estudo permitiu caracterizar. Antes registamos o transportar da experiência pessoal de profissionalização

para a prática supervisiva, num processo de reprodução e ritualização de práticas que marcam um estilo de supervisão predominantemente directivo, mas aberto já a práticas de colaboração, e um modelo de formação com contornos ainda tradicionais, mas já permeável a preocupações de natureza reflexiva.

Volvidos seis anos sobre o estudo em presença, importará com certeza voltar a olhar esta realidade, tendo particularmente em conta as alterações que tiveram lugar durante este período no que concerne ao desenvolvimento do processo de formação inicial dos alunos do 5.º ano dos cursos de licenciatura em ensino da Universidade dos Açores. Desde logo, o investimento desta instituição, em colaboração com a Universidade de Aveiro e com a Secretaria Regional da Educação e Cultura, em formação pós-graduada na área, estando já a aproximar-se o final do 2.º curso de mestrado em supervisão; depois, pelo esforço desenvolvido, particularmente no seio do Departamento de Ciências de Educação da Universidade dos Açores, no sentido de proporcionar formação específica aos supervisores das escolas de acolhimento que ano após ano têm vindo a colaborar no processo de formação inicial de professores na Região Açores, equacionando-se no momento a possibilidade de acreditar essa formação; finalmente, a recente alteração do modelo de estágio pedagógico proporcionado pelo Universidade dos Açores, configurada no Decreto Legislativo Regional n.º 21/2002/A e no actual Regulamento dos Estágios Pedagógicos desta Universidade, cujo segundo ano de experiência terminou agora.

Este modelo, sobre o qual nos pretendemos debruçar em momento oportuno, introduz algumas modificações merecedoras de uma análise cuidada, particularmente no que respeita à alteração do estatuto do estagiário, que, deixando de ser considerado professor, viu modificados os contornos da sua experiência profissional, e à introdução do desenvolvimento de um projecto formativo.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Amaral, M. J. *et al.* (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores - Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 89-122.
- Barroso, J. (1997). A escola como organização que aprende. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 61-78.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho – Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino Aprendizagem.
- Carrolo, C. (1997). Formação e identidade profissional dos professores. In Estrela, M. T. (Org.), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 21-50.
- Eisenhart, M.; Behm, L. & Romagrano, L. (1991). Learning to teach: developing expertise or rite of passage? *Journal of Education for the Teaching*, 17 (1), 51-71.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Glathon, A., Cortesão, L. & Torres, M. A. (1981). *Orientar... como? Problemas da orientação pedagógica*. Lisboa: Ministério de Educação e Ciência – Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Jardine, D. & Field, J. (1992). Disproportion, monstrousness, and mystery: ecological and ethical reflections on the initiation of student-teachers into the community of education. *Teaching & Teacher Education*, 8 (3), 301-310.
- McNally, J. *et al.* (1994). Current realities in the student teaching experience: a preliminary inquiry. *Teaching & Teacher Education*, 10 (2), 219-231.
- Miles, M. & Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Ministério da Educação (2003). Documento orientador da Revisão Curricular – Ensino Secundário (versão final). Lisboa: ME.
- Oliveira, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. *Cadernos CIDInE*, 5, 13-22.
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar. Convite à viagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul (trad.).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações Lda. (trad.).

- Sá-Chaves, I. (1997). A formação de professores numa perspectiva ecológica. Que fazer com esta circunstância? Um estudo de caso na Universidade de Aveiro. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, 107-117.
- Simões, F. (1985). Formação psicológica de professores. In F. Cruz, L. Almeida & O. F. Gonçalves (Eds.), *Intervenção psicológica em Educação*. Porto: APLP.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.