

Supervisores em contexto de formação de professores: constrangimentos e desafios

Supervisors in the context of teacher education: constraints and challenges

Jane do Carmo Machado

Departamento de Educação e Psicologia – CIDTFF – Universidade de Aveiro
janemachado@ua.pt
<https://orcid.org/0000-0001-8786-4108>

Ana Isabel Andrade

Departamento de Educação e Psicologia – CIDTFF – Universidade de Aveiro
aiandrade@ua.pt
<https://orcid.org/0000-0002-3182-9351>

Rui Neves

Departamento de Educação e Psicologia – CIDTFF – Universidade de Aveiro
rneves@ua.pt
<https://orcid.org/0000-0002-3285-7733>

Resumo:

No quadro de um estudo mais alargado¹ sobre Supervisão², analisam-se, neste texto, as perceções de supervisores em cursos de formação de professores de uma instituição pública de ensino superior em Portugal. Os dados das entrevistas foram submetidos a análise de conteúdo, destacando-se como principais resultados os seguintes: sobre *constrangimentos ao exercício da supervisão*, o desconhecimento de contextos, sujeitos e práticas, a dificuldade na conciliação de horários, a diversidade de perceções do papel atribuído à instituição formadora, ao formando, à escola e ao professor cooperante, a não profissionalização e experiência no ensino básico do supervisor da instituição formadora, a sobrecarga de trabalho dos professores cooperantes e supervisores; sobre *o papel do supervisor*, destaca-se a importância de reconhecer, valorizar e integrar diferentes dimensões, bem como diferentes conhecimentos e atores que circulam na prática supervisiva; sobre as *competências dos supervisores*, evidencia-se o ser capaz de observar e acompanhar o processo de intervenção dos estagiários, colocando-se o supervisor em permanente processo de desenvolvimento profissional, criando oportunidades de aprendizagem entre os estagiários, os professores cooperantes e os supervisores da instituição de ensino superior; sobre os *desafios à atividade supervisiva*, aponta-se

¹ O presente trabalho está vinculado à pesquisa intitulada “Epistemologia da prática supervisiva: uma construção em situações de formação” decorrente dos Estudos de Pós-doutoramento realizado na Universidade de Aveiro por Jane do Carmo Machado (2018-2020).

² Machado e Alarcão (2020); Machado e Andrade (2020); e Machado, Andrade e Neves (2020).

a necessidade de manter uma relação de confiança, capaz de criar partilha, escuta, coconstrução e reflexão comprometida com a intervenção transformadora de práticas instituídas e instituintes. Apesar das dificuldades, os supervisores valorizam o papel da Supervisão na formação de professores como espaço de construção de conhecimento para todos os envolvidos.

Palavras-chave: Supervisão; Mestrado; Supervisores; Formação; Escola.

Abstract:

Linked to a broader study on Supervision, this text analyzes the perceptions of professional supervisors in teacher training courses at a higher education public institution in Portugal. The data, resulting from interviews, were subjected to content analysis, highlighting as main results: Constraints linked to lack of knowledge about contexts, subjects and practices; schedule reconciliation; diversity of perceptions of the role attributed to the institution, the student-trainee, the school and the cooperating teacher; lack of professionalization of the supervising teacher and experience in basic education; work overload of cooperating teachers and supervisors; Supervisor's role as recognizing, valuing and integrating different dimensions, knowledge and actors that are part of the supervisory practice; Supervisor's skill to monitor the process of observation and intervention of student-interns, mobilizing different skills, putting themselves in a permanent training process, creating learning opportunities among student-interns, cooperating teachers and supervisors of the higher education institution; Challenges such as maintaining a relationship of trust, capable of creating, sharing, listening, co-construction and committed reflection with interventions that transform established and instituting practices. Despite the afore mentioned results, supervisors value the role of Supervision in initial teacher education, as a space for building knowledge for everyone involved.

Keywords: Supervision; Master, Supervisors; Education; School.

Résumé:

Lié à une étude plus large sur Supervision, ce texte analyse les perceptions des professionnels, superviseurs de masters d'enseignement dans une institution d'enseignement supérieur au Portugal. Les données d'entretiens oraux ont été soumises à une analyse de contenu, faisant ressortir comme principaux résultats : sur *les contraintes liées à la méconnaissance des contextes, des sujets et des pratiques*, la difficulté de conciliation des horaires, la diversité des perceptions du rôle attribué à l'institution de formation, au stagiaire, à l'école et au directeur de stage, le manque de professionnalisation du superviseur et d'expérience à l'école, la surcharge de travail des enseignants directeurs de stage et des superviseurs, sur *le rôle du superviseur* l'importance de reconnaître, mettre en valeur et intégrer les différentes dimensions, connaissances et acteurs qui font partie de la pratique de supervision ; sur *les compétences du superviseur*, être capable d'accompagner le processus d'observation et d'intervention des étudiants-stagiaires, en mobilisant différentes compétences, en se plaçant dans un processus de formation permanente, tout en créant des opportunités d'apprentissage entre les stagiaires, les directeurs de stage et les superviseurs de l'institution de formation ; sur *les défis* tels que le maintien d'une relation de confiance, capable de créer l'écoute, le partage, la co-construction et la réflexion engagée dans des interventions qui transforment les pratiques établies et à établir. Malgré les difficultés mentionnées, les superviseurs apprécient le rôle de la supervision dans la formation des enseignants, en tant qu'espace de construction de connaissance pour tous les acteurs impliqués.

Mots clés: Supervision; Master; Superviseurs; Formation; École.

Introdução

À Supervisão como área de conhecimento é atribuído um papel relevante na formação de professores (FP), o que significa que os supervisores, a partir de contextos de formação inicial e contínua, precisam de investir em processos de investigação e de formação para responder aos desafios que a atividade lhes coloca de forma a criar e consolidar uma epistemologia da prática supervisiva. Pode-se defender que esta epistemologia da prática supervisiva seja, predominantemente, construída a partir do exercício profissional dos supervisores nos contextos onde atuam, a saber, instituições de ensino superior (IES) e escolas dos ensinos básico e secundário. Para tanto, espera-se que os supervisores mobilizem nos seus contextos de atuação: teoria-prática, conhecimento-experiência e discurso problematizador-ativo. De acordo com Machado (2015, p. 34716), “os professores têm a oportunidade de, ao problematizarem suas questões, inquietações e práticas, avançarem, produzindo conhecimento sobre seus próprios processos de formação e trabalho”, assim como os supervisores têm a mesma possibilidade de modo a traduzirem práticas que levem os formandos, aqueles que são supervisionados, a reconhecerem, compreenderem, validarem e avaliarem as suas próprias intervenções educativas.

Os contextos formativos atuais no âmbito da formação inicial de professores em Portugal, construídos na interação entre as IES e as escolas, exigem tanto dos supervisores como dos estudantes futuros professores outros modos de atuação que não prescindem da observação rigorosa, do planeamento, da reflexão crítica e construtiva, da avaliação, da resignificação e da intervenção com vista à transformação desses contextos e práticas, como também com vista à construção de conhecimento profissional docente. Assim, as situações de supervisão demandam, independentemente da escolha de um ou mais cenários supervisivos (Alarcão & Tavares, 2003), que todos os envolvidos estejam disponíveis para parcerias, para aprendizagens mútuas e, especialmente, para a criação de espaços centrados em oportunidades de desenvolvimento profissional para supervisores e professores cooperantes (supervisores que pertencem aos quadros das escolas básicas e secundárias), assim como de acompanhamento e formação para os estudantes futuros professores. Nessa linha, indo ao encontro do que defende Vieira (1993, p. 56) quando pensa a Supervisão como um “processo de monitorização de prática nas suas dimensões analítica e interpessoal, de observação como estratégia de formação e de didática como campo especializado de reflexão/experimentação pelo professor”, pode-se afirmar que o processo supervisivo é complexo, necessitando de ser sustentado pela construção significativa e contínua de uma epistemologia da prática supervisiva.

Os professores em formação precisam de ser acompanhados e apoiados por supervisores, considerados profissionais mais experientes e capazes de contribuir para que os estudantes, futuros professores, possam mobilizar também seus conhecimentos no tempo e no espaço da formação inicial em que vão ser confrontados com a realidade escolar. Esta realidade apesar de se apresentar a partir de um cenário, muitas vezes, complexo, multicultural, diverso, frágil, apresenta-se simultaneamente com potencial para que estes sujeitos em formação articulem teoria-prática, saber e saber-fazer, numa visão crítica e transformadora, cabendo, portanto, ao supervisor caminhar junto com estes estudantes.

Este artigo, decorrente de palestra apresentada no II Congresso Nacional e I Internacional de Supervisão: Políticas e Práticas, integra-se num estudo mais abrangente (Machado & Alarcão, 2020;

Machado & Andrade, 2020; e Machado; Andrade & Neves, 2020) que se debruça sobre questões relativas à Supervisão. Este estudo em particular tem como principal objetivo apresentar uma reflexão sobre as perceções de supervisores de uma IES portuguesa, a partir de entrevistas que traduzem inquietações, constatações e desafios que se levantam ao processo supervisiivo na formação de professores.

Contextualização teórica

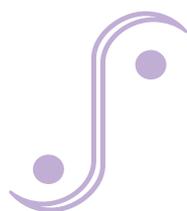
O conceito de *Supervisão* ganhou notoriedade em Portugal com a publicação, em 1987, da obra *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*, da autoria de Isabel Alarcão e de José Tavares, ligando-se à orientação de estágios pedagógicos no quadro da formação inicial de professores e educadores, procurando desconstruir uma visão de Supervisão ligada à ideia de controlo e inspeção e enfatizando a importância do diálogo supervisiivo. Nesta linha, o conceito de Supervisão expandiu-se para que, na sua utilização em situações de prática supervisiiva, possa potenciar de modo mais consequente a construção de conhecimento profissional (Alarcão, 2001; Luís; Henriques; Seabra, 2012), mobilizando a ideia de reflexão, de construção dialógica de conhecimento e sustentando processos de aprendizagem profissional. Nos últimos anos, tem-se vindo a defender uma Supervisão capaz de transformar contextos e sujeitos envolvidos nas situações supervisiivas (Vieira, 2009; Vieira; Moreira, 2011), lembrando que a atividade supervisiiva é complexa, perseguindo a aprendizagem e o desenvolvimento, implicando avaliação, reflexão e projeção renovada da atividade educativa ou formativa.

Numa lógica de articulação entre questões concetuais e legislação, a atividade supervisiiva exige centrar-se na observação, intervenção e colaboração para criação e sustentação de oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal, profissional, organizacional, implicando avaliação, reflexão e projeção renovada da atividade, neste caso educativa e/ou formativa.

Abordagem metodológica

O presente trabalho, integrado no desenvolvimento de uma investigação mais ampla surge, como já referido, na sequência de outros estudos, focando-se mais exaustivamente sobre dados de entrevistas realizadas com supervisores de uma instituição de ensino superior que atuam na formação de professores. Pretendeu-se complementar os estudos anteriores trazendo as perceções de supervisores de uma IES portuguesa sobre a atividade supervisiiva por eles desenvolvida em contexto de formação inicial de professores. Para efeitos de contextualização, segue-se uma breve descrição dos estudos referidos.

Relativamente ao estudo 1 - *Os planos curriculares de cursos em Supervisão: um contributo para uma epistemologia da prática* (Machado, Andrade & Neves, 2020) - tratou-se de um estudo de natureza qualitativa e de carácter exploratório que se centrou numa análise documental realizada a partir de um levantamento inicial na página principal dos Web sites de 27 IES portuguesas para identificar a oferta de cursos de Mestrado em Supervisão, procurando compreender o seu lugar no panorama do Ensino



Superior. Foram identificadas 13 IES, tendo os seus Planos de estudos sido caracterizados de acordo com os seguintes aspetos: nome da instituição, área, especialidade e objetivos (ver Quadros 1 e 2).

Quadro 1 – Instituições de Ensino Superior

IES		
13	9 Universidades	7 Públicas
		2 Privadas
	4 Institutos Politécnicos	

Quadro 2 – Mestrados e especialidades

IES	MESTRADOS	ÁREA CIENTÍFICA
13	5	Supervisão
	8	Ciências da Educação
		Educação
		Educação e Formação

O estudo 2 – *A relevância da Supervisão na organização curricular dos mestrados na área: sua relação com outras disciplinas* (Machado e Alarcão, 2020) - assumindo o paradigma interpretativo como possibilitador de uma abordagem mais alargada sobre os próprios dados da investigação que, respeitando o rigor científico e clarificando os constrangimentos e limitações, procurou mais do que descrever, compreender a complexidade das ações humanas, consideradas intencionais e, por isso, exigindo interpretação e compreensão de seus significados num dado contexto social (Coutinho, 2014). Nesta perspetiva, pretendeu-se cartografar a situação da Supervisão ao nível dos cursos de Mestrado, explorando-se os Websites das 27 instituições de ensino superior, sendo 13 dessas instituições identificadas como passíveis para a análise documental de seus planos de estudos, conscientes de que, subjacentes a estes, estão presentes ideologias e concepções pessoais, institucionais e socioculturais.

O estudo 3 – *Supervisão: conceito e tendências em um estudo de revisão da literatura* (Machado & Andrade, 2020) – teve como objetivo apresentar, discutir e refletir sobre o que se produz em relação à Supervisão, especialmente nos cursos de Mestrado e Doutoramento de IES portuguesas, públicas e privadas, em que esta área surge como especialidade. Desse modo, procurou-se caracterizar a investigação produzida no âmbito dos cursos de pós-graduação. Para tanto, privilegiou-se uma Revisão Sistemática da Literatura realizada com base em dados dos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal – RCAAP (<https://www.rcaap.pt/>), no mês de março de 2020, a partir dos resumos, títulos, palavras-chave, instituições, anos de realização e área e/ou especialidade, apresentados em Teses e Dissertações dos cursos de pós-graduação ocorridos entre 2015 e 2019. Com a caracterização deste *corpus* de Dissertações e Teses, pretendeu-se identificar modos de conceber e desenvolver estudos em Supervisão, colocando em destaque os saberes mobilizados nesses mesmos estudos. Para a identificação dos estudos, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: Supervisão ou Educação, Supervisão, Pedagógica, Formação, Ensino, Professores.



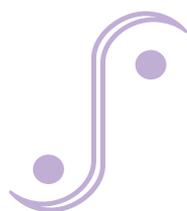


Figura 1 - Esquema de construção do corpus do estudo 3

O tratamento dos dados recolhidos e analisados no quadro destes estudos decorreu numa lógica de complementaridade e cruzamento de acordo com a natureza e objetivos do estudo central ou abrangente. Deste modo, sempre numa perspetiva qualitativa, os dados beneficiaram da análise documental e de conteúdo.



Figura 2 – Tratamento dos dados

Os resultados da análise efetuada nos referidos estudos evidenciaram uma fraca presença da Supervisão na formação pós-graduada em Educação nas IES, com destaque para o surgimento tímido de áreas determinantes para a compreensão do exercício da atividade supervisiva, tais como a área da observação de aulas ou a área da avaliação. Assim, do conjunto de resultados

destacam-se alguns que caracterizam globalmente a área da Supervisão em contextos académico: i) apenas 5 instituições têm Mestrados registados na área científica da Supervisão, designação que aparece acompanhada de palavras como “pedagógica”, “avaliação escolar”, “educação”, “formação de professores”; ii) a Supervisão como especialidade de Mestrados noutra área aparece em 8 cursos que se situam em áreas pertencentes às Ciências da Educação (6), Educação (1), Educação e Formação (1); iii) as unidades curriculares que incluem designação de “Supervisão” na nomenclatura são apenas 17,17%, 330 dos 1922 ECTS no total, o que pode indiciar um menor enfoque na Supervisão em si mesma; e iv) apenas em uma IES a designação de “Supervisão” aparece sozinha, mas ligada a um curso de mestrado mais abrangente.

Também foi possível verificar que os vários planos de estudo apresentam uma associação da Supervisão à avaliação e uma orientação prioritária para a Supervisão pedagógica – dimensão comum a vários cursos. Paralelamente, parece existir uma fraca presença de disciplinas de *observação* e de ou sobre *relações interpessoais* nos vários planos de estudos. O conceito de Supervisão que emerge da análise dos dados aponta para a formação inicial de professores e para o desenvolvimento profissional, com escassas referências à Supervisão institucional. Saliênta-se que as disciplinas com grande peso estão centradas na investigação e na avaliação. Os resultados remetem, como escrevemos num outro estudo, para a ideia de que:

No que tange à Supervisão como campo do conhecimento e à construção de uma epistemologia da prática supervisiva, percebemos a vontade de validação de um processo de construção do conhecimento num dado campo da educação que ocorre a partir de um alinhamento e de um aprofundamento de questões teóricas que se traduzem na prática do fazer supervisivo-pedagógico, que tem na sua essência um compromisso ético com o reconhecimento, o alargamento e, especialmente, com a validação do próprio conhecimento concretizado em ações. Essa validação do conhecimento construído decorre do processo de envolvimento dos sujeitos com o objeto foco da ação supervisiva, nesse movimento teórico-prático, a transformação dos sujeitos e das suas práticas (Machado, Andrade & Neves, 146-147, 2020).

É possível destacar também da análise dos dados a existência de concepções de Supervisão redutoras, alinhadas à ideia de inspeção e de controlo, o que pode levar a resistência às práticas supervisivas no exercício da profissão. No entanto, são, ao mesmo tempo, apontadas concepções mais abertas voltadas para a colaboração e autoavaliação, o que pode contribuir para a ressignificação do campo por todos os intervenientes, supervisores e supervisionados.

Assim, a partir da reflexão sobre os resultados decorrentes destes estudos, buscou-se compreender os constrangimentos, os desafios, o papel e as competências daqueles que atuam na área da Supervisão, entrevistando os atores que realizam atividade supervisiva em contextos de formação inicial de professores.

A voz dos supervisores: análise das entrevistas

Apresentam-se e analisam-se neste estudo em concreto os dados provenientes de entrevistas realizados *online* (via Zoom) com seis (6) professores-supervisores de uma IES. Nesse



sentido, importa trazer para o centro da discussão dados que revelam a voz e o pensamento desses supervisores e, a partir da leitura flutuante e da organização desses dados em categorias de análise, proceder a uma interpretação do que significa supervisionar futuros professores nessa mesma IES. Para tal, foram utilizadas as seguintes categorias de análise: Constrangimentos ao exercício da Supervisão; Papel do supervisor na formação dos professores; Competências dos supervisores; e Desafios à atividade supervisiva.

Com uma abordagem qualitativa, este estudo surge com um caráter complementar com objetivo de compreender o que pensam os supervisores de uma das IES analisadas sobre a atividade supervisiva em que se envolvem. Optou-se, como instrumento de recolha de dados pela entrevista semiestruturada, pois, como apontam Amado e Ferreira (2014, p. 207), “A entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos”. Assim, foram realizadas, como referido, seis (6) entrevistas a supervisores que atuam na formação de professores de uma IES durante o mês de outubro de 2020. Todas as entrevistas foram feitas via *Zoom* e tiveram uma duração entre 40min e 60min. Como critérios de inclusão, dada a impossibilidade de entrevistar todos os supervisores, adotaram-se os seguintes: ser docente da IES, ter mais de 10 anos de experiência na Prática Pedagógica Supervisionada e trabalhar na área científica da Didática por ser a área de trabalho da maioria dos supervisores da IES em causa.

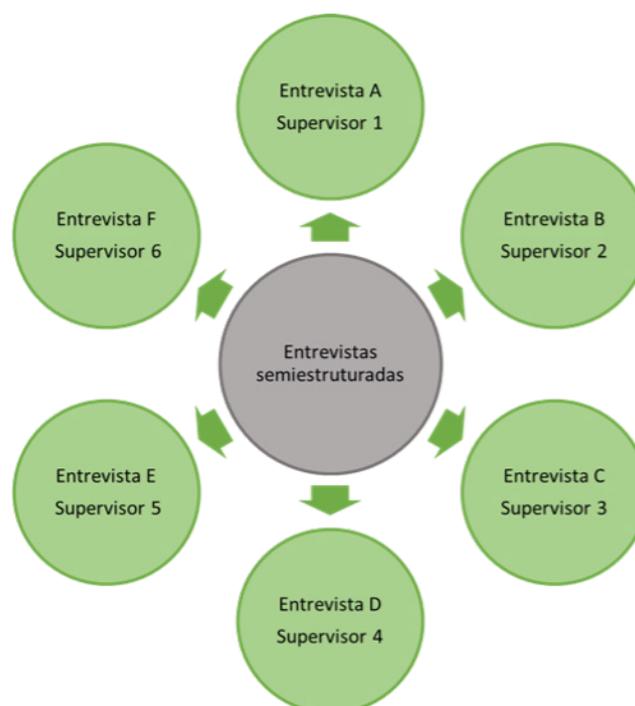


Figura 3 - Esquema sobre as entrevistas semiestruturadas



A seguir apresentamos a interpretação e a análise de dados, ilustrando essa análise com excertos do discurso dos entrevistados, considerando o referencial teórico que norteia as discussões e reflexões na área da Supervisão, especialmente no âmbito da formação de professores, trazendo para o centro questões fulcrais que estão presentes no processo superviso e formativo.

Iniciamos a nossa análise pelas percepções evidenciadas pelos entrevistados acerca do papel dos supervisores, pois, mesmo sendo uma entrevista semiestruturada, os entrevistados, em muitos momentos, entrecruzaram e anteciparam conteúdos apresentados.

A análise do discurso que serviu para analisar a categoria “Papel dos supervisores na formação dos professores” traz alguns aspetos determinantes para se pensar e defender a importância do papel dos supervisores no processo de formação de professores. O esquema abaixo apresenta algumas características, resultantes da análise dos discursos dos entrevistados, que ajudam a construir um perfil desse profissional no sentido de ser capaz de responder às exigências específicas de uma proposta de formação-supervisão-ação.



Figura 4 – Síntese - Papel dos supervisores na formação dos professores

O Supervisor 6, por exemplo, sustenta que: “Os supervisores devem ajudar os estagiários, futuros professores, a encontrarem seus próprios caminhos e a ultrapassarem a dimensão apenas técnica para que suas ações não sejam inocentes, mas que sejam intencionais”. Os supervisores entrevistados (6) indicam ainda que lhes cabe facilitar a entrada e a permanência significativa dos estudantes nos contextos escolares, independentemente dos constrangimentos a que muitas vezes estão sujeitos. A fala do Supervisor 3 também caminha nessa direção quando sustenta que o papel do supervisor é:

“de alguém que guia, alguém que dialoga, que tem este papel de diálogo, de interação, e que também partilha conhecimento e que aposta, sobretudo, no desenvolvimento profissional e pessoal sempre, os dois estão muito interligados, dos sujeitos com quem estamos a trabalhar, enquanto orientandos” (Supervisor 3, 2020).

Para tanto, os sujeitos entrevistados sinalizam que estes profissionais precisam de ancorar e suportar esses estudantes no seu desenvolvimento profissional, pessoal e social, buscando promover o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. Assim, o Supervisor 1 afirma que o:

“Principal papel do supervisor é no início do processo tentar fazer com que os estagiários percebam o que se espera deles, o que vão ter que fazer....compreender que integrar-se em uma escola não é só uma questão de chegar lá em um determinado dia e hora, em uma determinada sala dar uma aula sobre um tema que se preparou previamente, que exige outras coisas, por exemplo, exige integração em atividades de caráter administrativo, extracurricular, cultural, interação com todo tipo de pessoas....professores mais velhos com mais experiências, outros estagiários...sem esquecer de manter o contacto com a universidade...”(Supervisor 1, 2020).

De outras falas deste profissional, é possível inferir que, na sua perspectiva, os supervisores ao atuarem junto aos estudantes, futuros professores, precisam de promover, atendendo aos pressupostos teóricos da ação supervisiva para dar sentido à sua prática, encontros semanais com os estudantes e dar feedback de modo a acompanharem, valorizarem e garantirem o planeamento, a implementação e a reflexão das intervenções nas escolas (“...antes do processo de intervenção nas escolas, a reflexão a quente, logo após a intervenção, sempre que possível e depois conjuntamente com os demais estudantes na universidade - Supervisor 4), desenvolvendo também processos auto regulatórios. Ainda, segundo os sujeitos entrevistados (5), os supervisores precisam de ter disponibilidade para ouvir, aprender junto e criar condições para o trabalho colaborativo entre supervisores, alunos, professores cooperantes, reconhecendo os contributos dos contextos e das pessoas para a própria formação profissional e pessoal. Desse modo, para o Supervisor 1, “*compreender que integrar-se em uma escola não é só uma questão de chegar lá em um determinado dia e hora*”, exige dos estudantes outras ações e relações aquando de suas intervenções no contexto escolar e também da parte dos supervisores para que juntos possam viabilizar a compreensão da especificidade da formação e garantir a importância da interação e integração nas escolas a partir de um movimento formativo que aconteça de modo significativo para todos. Os supervisores entrevistados (3) apontam também que, durante a formação, precisam de fazer com que os alunos compreendam o papel que lhes é atribuído pela universidade e escola de forma a mobilizarem conhecimentos de modo aprofundado e contextualizado, desenvolvendo a autonomia e imputando maior relevância à observação antes da intervenção. Tal necessidade decorre de uma perspectiva de supervisão na formação que pretende romper com visões antagónicas muitas vezes apresentadas pelos estudantes durante a inserção nos contextos de intervenção. Vejamos a fala do Supervisor 1: “*Outro problema é que as estagiárias flutuam em duas posições ambas insustentáveis: Uma é que tudo o que me dizem na universidade é conversa, não serve para nada, e a outra é, não faço nada sem primeiro na universidade me dizerem que isto está bem...*”.

Os Supervisores entrevistados (6) indicam que, durante o processo de formação, aqueles que realizam supervisão devem criar oportunidades de contacto com ferramentas digitais para que eles próprios e os estudantes desenvolvam competências digitais, que são igualmente úteis na

intervenção educativa: “É preciso desenvolver competências digitais nos estudantes e o próprio supervisor deve usar os recursos digitais na sua atividade prática” (Supervisor 4). Dessa forma, algumas competências sobressaem no desenvolvimento de um processo formativo e supervisoivo como destaca o Supervisor 5 em sua fala:

“O supervisor deve possuir como competência a humildade no sentido de não se considerar a nenhum nível num plano superior, no sentido de pensar que tem qualquer tipo de conhecimento que o outro eventualmente não tem, essa humildade leva-o a ter respeito imenso, total e absoluto à epistemologia da prática, pelos saberes docentes que existem, e de forma nenhuma se colocar em uma perspectiva prescritiva, dogmática, ou desinserida dos contextos, mas numa perspectiva ecológica” (Supervisor 5, 2020).

Referem ainda a necessidade de desenvolverem competências como: ter empatia em relação aos alunos e professores cooperantes; desenvolver cultura e prática reflexivas para poder analisar criticamente o próprio percurso e trabalho com os alunos e as escolas, com conhecimento teórico-prático consolidado; ter competências digitais; ter competências investigativas. Desse modo, podemos sustentar que o Supervisor 3 ratifica essas competências ao dizer que:

“No papel de guia, mentor mas também interlocutor, cujas competências tem a ver com conhecimento em termos do conteúdo, em primeiro lugar, daquilo que se está a trabalhar, daquilo que será o conteúdo do desenvolvimento, o conhecimento pedagógico-didático, o conhecimento metodológico e também o conhecimento epistemológico numa perspectiva daquilo que é a evolução humanista do sujeito por isso algo que perpassa as paredes de uma escola, que perpassa as paredes e tem a ver com a vivência no cotidiano, na vida atual, enquanto formador e educador sempre” (Supervisor 3, 2020).

O Supervisor 5 chama a atenção para o papel do supervisor em aspetos que considera essenciais: “*Ser reflexivo, investigador da própria prática junto com os outros, ser mediador, indutor, provocador e criador de possibilidades de discussão, fazendo ele próprio a reflexão como mediador e provocador*”. Tal perspectiva vai ao encontro do defendido pelo Supervisor 2:

“Preparar de facto um professor para lidar com uma realidade cada vez mais complexa e multifacetada, a Supervisão tem esse grande contributo. Sem esse modelo supervisoivo crítico, reflexivo, algo clínico sempre que possível, não é possível estarmos a formar um professor que depois reaja, se adapte e resolva grande parte dos problemas que se vai defrontar no dia a dia, face à complexidade que hoje temos nos contextos escolares variados, ao multiculturalismo que existe nas salas de aula, todo esse processo exige professores que mais que cabeças cheias saibam pensar e nos ainda não estamos a formar professores pensantes” (Supervisor 2, 2020).

Os Supervisores 1 e 2 denunciam como “desafios à atividade supervisoiva” o facto de muitos supervisores atuarem sem terem eles próprios formação específica na área, o que pode fragilizar o processo supervisoivo caso estes profissionais não encontrem outras possibilidades de formação. Assim, indicam que:

“Importante para ser supervisor [é]ter sido professor do ensino básico. Eu não vejo um supervisor que não tenha passado por processos que está agora a colaborar na Supervisão. Dito de outro modo: ninguém podia ser supervisor sem formação pedagógico-didática, e em supervisão específica e também com experiência no campo que agora está a formar...” (Supervisor 2, 2020);

“Não tenho nenhuma formação na área da Supervisão, o que aprendi, aprendi a fazer. Fui ganhando alguma formação teórica por que também dei aulas no Mestrado em Supervisão, as aulas que dava não eram de Supervisão, eram didática, que é diferente, mas como tive que orientar dissertações de mestrado, por essa via...lá fui ganhando formação nessa área” (Supervisor 1, 2020).

Relativamente à categoria “Desafios à atividade supervisiva”, o Supervisor 3 destaca que:

“O principal desafio é termos que nos adaptar continuamente aos ritmos e aos perfis não só dos nossos orientandos, mas dos contextos em que eles circulam, dos orientadores com quem eles estão, dos diferentes mestrados e tarefas diversificadas que estes mestrados diferentes impõem, enquanto unidades, práticas e calendários diferentes. Temos que ter uma grande flexibilidade para nos adaptarmos a tudo isso...” (Supervisor 3, 2020).

Nessa linha, podemos destacar ainda diversos outros aspetos importantes que se constituem como desafios para os entrevistados: ter conhecimento teórico-prático da área da Supervisão, da legislação, de conceitos e recursos disponíveis, contextos e atores envolvidos e estar aberto à formação continuada e à investigação; procurar que, no quadro das IES, todos os supervisores tenham formação pedagógico-didática, em Supervisão e com experiência docente em escolas de Ensino Básico e/ou Secundário (Para o Supervisor 3 “é importante que todos os supervisores tenham tido um trabalho real nas escolas”), contexto onde irão atuar em uma ação partilhada com os estudantes e professores cooperantes; possuir empatia em relação aos alunos e professores cooperantes; desenvolver uma cultura e prática reflexivas para poder analisar criticamente o próprio percurso e trabalho com os alunos e as escolas; superar a ideia de que o Supervisor é um “santo milagreiro(Supervisor 1)”; fazer com que os alunos compreendam que não se espera que sejam brilhantes na primeira intervenção; fazer com que os alunos deem saltos qualitativos durante seu percurso formativo, sendo capazes de questionar e fundamentar as opções feitas; promover e manter relações de confiança com supervisores, alunos e professores cooperantes, especialmente levando as escolas e as pessoas envolvidas no processo formativo a compreenderem que os alunos precisam de dar aulas para aprenderem a ser professores; formar professores que saibam pensar crítica e criativamente para serem capazes de reconhecer, compreender e lidar com a realidade complexa que vão encontrar no terreno; promover espírito e cultura de partilha em que seja possível trabalhar entre pares, em rede, em comunidades de prática, incentivando a criação de comunidades de aprendizagem, envolvendo a universidade e as escolas; e, por fim, promover o desenvolvimento profissional, pessoal e social dos alunos e o seu próprio, desenvolvendo competências digitais e investigativas. Assim, vemos na fala seguinte:

“Penso que nos falta um maior investimento, enquanto própria oferta, no que está disponível, para essa formação de formadores, na área da Metodologia, porque não pode estar cerrada e encerrada naquilo que é uma unidade curricular na metodologia de investigação...especialmente a importância que é dada ou não a essa componente metodológica na nossa formação” (Supervisor 3, 2020).

O Supervisor 5, por exemplo, apresenta como “Desafios à atividade supervisiva”: *“Fazer os estagiários a diminuírem os seus medos e também fazer com que percebam que é gostoso dar aulas e lidar com os imprevistos”*. Essa fala remete para a própria conceção de Supervisão como uma atividade que contribui para a reflexão sobre a ação antes, durante e depois da intervenção, criando possibilidades de reflexão e aprendizagem.

Em relação à categoria “Constrangimentos ao exercício da Supervisão”, aquela que nos importa destacar para melhor compreensão do que se passa no campo da formação, o Supervisor 6 afirma: *“Os principais constrangimentos [são] falta de tempo, tempo para fazer feedback atempado, falta de motivação não só pelo desprestígio da profissão de professor e também pelas salas vazias, parece que ninguém quer ser professor”*. Em suas falas, os Supervisores (4) apontam também que há, por parte de alguns supervisores, desconhecimento em relação aos contextos, pessoas, práticas e saberes o que fragiliza a própria atuação desses supervisores aquando da inserção dos alunos nas escolas. Algumas escolas, na perceção de alguns desses supervisores, consideram que a presença dos alunos representa em muitos momentos um estorvo para o funcionamento e rotina das escolas. Enquanto outros (2) que sustentam que, quando existe um contacto mais próximo com as escolas, isso reflete-se em garantia de acesso, permanência e valorização da presença dos estudantes-futuros professores. A conciliação dos horários dos supervisores, alunos e escolas surge como uma questão que exige, muitas vezes, uma flexibilização do próprio horário de cada um dos envolvidos o que nem sempre atende às necessidades da proposta de formação/supervisão. Os Supervisores (4) verificam também que entre os alunos há posições antagónicas em relação ao papel da IES, uns consideram que a universidade mais atrapalha do que contribui para os estágios, enquanto outros ficam aguardando a chancela da universidade nas **ações** que desenvolvem em contexto escolar. Alguns supervisores (4) acham inadequado o processo de supervisão devido à própria falta de experiência de alguns supervisores no Ensino Básico ou a uma formação não adequada. Na sua perspetiva outro aspeto constrangedor acontece quando o supervisor pressupõe que os estagiários conhecem certos aspetos teóricos, práticos ou mesmo burocráticos quando ainda não possuem tal conhecimento, o que pode em alguns casos fragilizar o processo. Assinam também a assistência insuficiente à intervenção dos estagiários nas escolas decorrente tanto do ajuste dos horários, formação e falta de experiência, carga horária dos supervisores da IES com uma diversidade de aspetos e exigências relativos ao ensino e à investigação. Também denunciam a inexistência de contrapartidas profissionais para o professor cooperante o que leva a uma certa desvalorização do seu papel no processo de formação de professores. Tanto os supervisores, quanto os alunos ficam dependentes da indicação dos agrupamentos/escolas no que tange aos professores cooperantes. Isso pode, em alguns casos, não responder ao que os supervisores planearam com os alunos para a sua inserção, permanência e intervenção nos contextos escolares.

“Acho que algum investimento tinha que ser feito da sensibilização para a importância dos supervisores em contexto, quer em termos legais, com algum enquadramento legal, quer em termos da própria visão dentro das escolas do papel dessas pessoas que, muitas vezes, é minorizado, não é menosprezado, mas é minorizado” (Supervisor 3, 2020).

Poderíamos defender na mesma medida que a definição dada pelo Supervisor 6 do papel dos supervisores da IES se enquadraria também para definir o mesmo papel aos supervisores cooperantes nas escolas, já que se espera que estes atuem muito próximos aos futuros professores, enriquecendo todo o processo, especialmente, com a expertise própria de profissionais que estão no campo. Assim, temos a seguinte definição que pode ser atribuída a ambos dado o lugar que ocupam neste acompanhamento e formação:

“O papel do supervisor na formação é muito complexo, acima de tudo, já que acima de tudo é um orientador, é um mediador, é um regulador, é um avaliador, avaliador no sentido de é necessário, de ser necessário, deixar claro o que está adequado e o que não está adequado, o que é possível fazer, o que não se deve repetir. É também uma pessoa em desenvolvimento, uma pessoa reflexiva, mas, sobretudo, que estabelece uma relação interpessoal de segurança, de interajuda, de colaboração, de apoio, acho que o apoio é muito importante” (Supervisor 6, 2020).

Da análise efetuada, a partir de uma leitura dos dados, no que concerne às categorias utilizadas neste estudo, podemos aproximar-nos da perspetiva de Silva e Dana que sustentam: “Historically, the field of supervision has continued to voice a dissatisfaction with traditional models of supervision and a need for new approaches to supervision that enhance teacher professional growth” (Silva & Dana, 2001, p. 306). Tal perspetiva pode ser alargada se há intencionalidade a partir de uma reflexão comprometida e transformadora, patente nas palavras do Supervisor 4, quando coloca que: “O processo supervisivo é um caminho aberto, é um processo que se faz junto com todos os envolvidos, por isso interativo e assente na investigação”. Nesse sentido, trazer para o centro das discussões a voz dos envolvidos no processo supervisivo pode contribuir para que decisões futuras nesta área traduzam as aprendizagens oriundas de uma epistemologia da prática supervisiva mais significativa, comprometida e engajada.

Nota conclusiva

A partir dos estudos apresentados na área da supervisão, com foco mais aprofundado para o último estudo que traz a perceção de seis supervisores sobre a sua atuação no âmbito da formação de professores de uma IES pública, é possível inferir que a Supervisão carece de uma urgente valorização institucional ao nível das diferentes instituições, escolas e outras instituições; de um reforço no âmbito da formação contínua dos profissionais e de seu desenvolvimento profissional; de uma maior visibilidade em diferentes contextos a partir de uma reconfiguração da definição do perfil e papel de quem pode ser supervisor; assim como exige a realização de mais estudos acerca do seu papel noutros âmbitos (formação contínua, coordenação pedagógica, professores-cooperantes).

Assim, neste estudo, de forma específica, pretendeu-se chamar a atenção para alguns aspetos inerentes à intervenção de supervisores no âmbito da formação inicial de professores e contribuir para o alargamento da reflexão e tomada de decisão nesta área com vista a identificar e reconhecer a importância da concretização e valorização de uma epistemologia da prática supervisiva.

Importa para concluir, considerando as contribuições apresentadas mas também as limitações presentes, dizer que o estudo se assume como exploratório, dado o número reduzido e o tipo de supervisores entrevistados e a necessidade de confrontar estas vozes com outras que permitam traçar um retrato mais fiel do contexto de supervisão em contexto português.

Referências

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre. Artmed Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). Técnicas de recolha de dados: A entrevista na investigação em Educação. In João Amado (Coord.) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, 2ª edição, 205-232, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. ISBN 978-989-26-0878-5.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e Prática*. 2. ed. Coimbra: Almedina S.A.
- Machado, J. do C. (2015). *Ateliê de formação continuada e em serviço de professores: desafios e possibilidades*. 2015. 272f. Tese (Curso de Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.
- Machado, J. do C. (2015). Os Ateliês de formação na escola: uma articulação com o trabalho docente. *Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, p. 34714-34727, ISSN 2176-1396.
- Machado, J. do C.; Alarcão, I. (2020). A relevância da “Supervisão” na organização curricular dos Mestrados na área: sua relação com outras disciplinas. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*. Número Temático: *A Supervisão em contextos de formação: alguns estudos em Portugal*, 22 (2), 285-300.
- Machado, J. do C.; Andrade, A. I. (2020). Supervisão: conceito e tendências em um estudo de revisão de literatura. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*. Número Temático: *A Supervisão em contextos de formação: alguns estudos em Portugal*, 22 (2), 322-338.
- Machado, J. do C.; Andrade, A. I. & Neves, R. (2020). Os Planos Curriculares de cursos em Supervisão: um contributo para a epistemologia da prática. *Revista Formação Docente, Belo Horizonte*, 12 (24), 135-150. Doi: <https://doi.org/10.31639/rbfp.v12i24.314>. Disponível em: <http://www.revformacaodocente.com.br>.
- Ricardo, L., Henriques, S., & Seabra, F. (2012). Supervisão Pedagógica: teoria e prática. In *Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação. Livro de Atas* (pp. 101-108). Instituto Politécnico de Leiria (IPL). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS).
- Silva, D. & Dana, N. (2001). Collaborative supervision in the professional development school. *Journal of Curriculum and Supervision*, v. 16, n.4, p. 305-321.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação*. Rio Tinto: Asa.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, v.30, n.106, p. 197-217, 2009.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Conselho científico para a avaliação de professores.