

Formação e supervisão: o que move os professores?

Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra
Anabela Teixeira Marques &
Alcina Manuela de Oliveira Martins

Resumo

A finalidade deste estudo é identificar que professores frequentam o Curso de Mestrado em Ciências da Educação, com especialização em Supervisão. Interessa determinar o perfil desses professores, averiguar as suas percepções da supervisão, verificar o que os motiva a investirem na formação contínua e no desenvolvimento profissional e quais são os seus interesses, ao iniciar um segundo ciclo de estudos. Em contexto de formação especializada, foi concretizado um estudo de caso numa Universidade Portuguesa, com aplicação de metodologia mista, qualitativa e quantitativa. Os resultados mostram que os professores mais motivados, convencidos da utilidade do seu trabalho, procuram, na concretização de um segundo ciclo de estudos no Ensino Superior, uma jornada de desenvolvimento pessoal e profissional. Interessa-lhes o aperfeiçoamento da *praxis* em interligação com *theoretical inputs*, através de uma reflexão estruturada, actualização científico-pedagógica, investigação em acção e consequente melhoria das práticas. O estudo evidencia o imperativo da formação docente para uma supervisão formativa e democrática, enquanto factor de mudança do processo educativo e da escola, entendida como comunidade supervisiva aprendente.

Palavras-chave

ensino superior; formação; supervisão; identidade; desenvolvimento profissional.

1. Introdução

Nós não somos do século de inventar as palavras. As palavras já foram inventadas.

Nós somos do século de inventar outra vez as palavras que já foram inventadas.

Almada Negreiros (1921)

A supervisão é uma palavra em constante reinvenção. Neste estudo, partimos da premissa de que as questões da supervisão, à semelhança das demais questões do mundo da educação, não têm respostas claras, unívocas ou lineares. O discurso crítico supervisivo sobre a *praxis* docente constitui uma linguagem reflexiva multi-significativa e multi-funcional, que se reinventa em *continuum*, em amálgama de interpretações (Pawlas & Oliva, 2007)

A supervisão que, no final do século XX, em Portugal, se reduzia à formação inicial, no século XXI passou a designar conjuntamente a supervisão pedagógica em formação inicial e em formação contínua, cruzando-se com a avaliação de desempenho (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010). Essa reinvenção semântica, espelhando novas funções e práticas, acarretou mudanças a nível profissional e organizacional, pois o conceito de supervisão, relativamente desconhecido (Alarcão & Tavares, 1987) ¹, tornou-se, na viragem do século, omnipresente no discurso de todos os agentes educativos, com diversas significações. Assistimos então ao fenómeno anunciado por Negreiros (1921). Nós, professores, somos do século de reinventar outra vez a palavra supervisão, tornando-a representação e inferência, função e símbolo de super-Visão e de desenvolvimento profissional (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva & Fernandes, 2006). Ora todos os signos linguísticos constituem formas de interpretação e de explicação, pois a língua domina a experiência individual e colectiva. Em consequência, essa reinvenção da supervisão provocou reacções nos professores, de desconfiança, resistência, curiosidade, empenho. Numa mesma comunidade educativa, coexistem hoje posições convergentes e divergentes, em entendimento múltiplo da supervisão (Alarcão & Roldão, 2008). Neste trabalho, será utilizada a definição poliédrica de Pawlas & Oliva (2007) ², de uma supervisão reflexiva, colaborativa e democrática, reguladora das práticas, que situa o professor no contexto da Escola enquanto organização aprendente. É neste contexto supervisivo que emerge um dado recente. Nos últimos anos, ultrapassando as limitações da formação contínua oferecida até então, assistiu-se a um crescimento exponencial de professores inscritos no Ensino Superior, em 2º e 3º Ciclo de estudos. Interessa, portanto, saber quem são e o que motiva esses professores que cumprem, a expensas próprias, um plano individual que passaremos a designar como *formação contínua e continuada*. Entenderemos doravante este tipo de formação como o conjunto de acções de formação desenvolvidas pelos

professores, seguindo um plano individual de formação e de investigação-acção ao longo da vida, com períodos activos de curta e de longa duração, que se inscreve num movimento mais vasto de resposta a necessidades de formação, originadas e sustentadas em contextos supervisivos educativos.

Em Portugal, na última década, proliferaram artigos, dissertações e teses sobre supervisão pedagógica em formação inicial. Ultimamente, mercê do debate público em torno da avaliação de desempenho docente, surgiram algumas publicações sobre a relação entre formação, supervisão e avaliação (Formosinho et al., 2010) e sobre a formação e desenvolvimento profissional de professores em contextos colaborativos (Simão, Flores, Morgado, Forte & Almeida, 2009). Em oposição, verifica-se a inexistência de investigação publicada sobre supervisão numa perspectiva de formação contínua e continuada, e em especial sobre a motivação de docentes, com larga experiência profissional, que iniciam uma formação especializada, após um hiato de tempo considerável. O nosso estudo encaixa-se exactamente nessa lacuna, constituindo uma pequena contribuição para uma supervisão formativa e formadora, reinventada no quotidiano das práticas e potenciadora do desenvolvimento profissional docente (Huberman, 2007).

2. Supervisão pedagógica: da formação contínua à formação continuada

2.1. Novas tendências supervisivas em Portugal

Na educação portuguesa do século XXI assiste-se hoje a novas tendências da formação e do exercício da profissão docente. Vários autores (Alarcão, 2009; Nóvoa, 1991; Schön, 1992; Teodoro, 2006; Zeichner, 1995) têm atribuído grande relevância à experiência pessoal e profissional dos docentes, tentando ultrapassar uma visão da formação apenas direccionada para o sistema ou para a formação inicial. As dimensões básicas consideradas são a pessoal, a profissional e a organizacional, que Nóvoa (1991) denomina como trilogia da formação contínua – produzir a vida, a profissão e a escola, afirmando a formação contínua como prioridade nas políticas públicas (Teodoro, 2006) ³. O reconhecimento da importância da formação contínua, com cursos de curta duração propostos, efectivados e creditados pelos Centros de Formação é hoje prática usual. Contudo, actualmente essa formação coexiste com a frequência, pelos professores, de segundo e terceiro ciclos de estudos nas Universidades, mercê de uma nova dinâmica impulsionada pela implementação do processo de Bolonha.

Nesta perspectiva, a supervisão escolar moderna passou a ser entendida não apenas como supervisão pedagógica inicial, mas, num sentido mais abrangente, como supervisão das práticas, no âmbito da formação contínua e continuada

(Alarcão, 2009; Alarcão & Tavares, 2003; 1997; Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2008; Pawlas & Oliva, 2007), no seio de uma comunidade educativa aprendente (Nóvoa, 1992; Senge, McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2000). Esta macro-dimensão supervisiva emergiu em Portugal recentemente, em toda a sua complexidade, mercê da avaliação de desempenho docente. A supervisão, de essência formativa, indagadora e transformadora, foi por muitos professores e supervisores reduzida unicamente a avaliação de desempenho, potenciando situações de desmotivação e de recusa. Repetindo situações similares ocorridas em outros países (Nolan & Hoover, 2004; Sullivan & Glanz, 2004), a intersecção entre supervisão e avaliação concorreu para um clima de insegurança profissional, o que levou alguns professores a procurarem um almejado esclarecimento. A formação constituiu a aposta de muitos docentes, que retomaram hábitos esquecidos de indagação crítica, de pesquisa e de escrita científica, regressando às Universidades e aos Institutos Superiores de Educação, após anos de conclusão das respectivas licenciaturas e estágios profissionais. Aproveitando o impulso pós-Bolonha, na obtenção de especialização, mestrado e doutoramento, muitos professores assumem hoje um papel de investigadores, conduzindo projectos sobre as práticas (Formosinho et al., 2010).

Um dos Cursos que mais se tem afirmado nesta vaga de formação especializada é o Curso de Mestrado em Supervisão, que surge em diversas instituições portuguesas de Ensino Superior com a designação de Supervisão Pedagógica, Supervisão e Avaliação, Formação de Supervisores, e outras formulações em intersecção, em variedade semântica. Os formandos são professores com anos, às vezes décadas de docência, sedimentados na experiência, na acção de todos os dias no terreno educativo, à procura de *inputs* teóricos e de metodologias investigativas que lhes possibilitem a reflexão sobre, na e depois da acção. Estes professores-investigadores vivenciam uma supervisão diária, na primeira pessoa, formada na experiência (Alarcão, 2009), procurando dar sentido ao vivido e ao conhecido para melhor agir.

2.2. Supervisão, um conceito multifacetado

Actualmente a supervisão revela-se uma amálgama de práticas e de atitudes, implicando uma diversidade de percepções. Na supervisão cruzam-se inúmeros factores, incluindo a diversidade de concepções de supervisão e de ensino eficaz. Essa diversidade resulta não apenas da complexidade organizacional da supervisão, mas igualmente da falta de informação e da indefinição da perspectiva supervisiva. Neste sentido, a escola deverá ser entendida como um todo

organizacional, sendo esse o ponto de partida para analisar a supervisão como uma macro-função (Pawlas & Oliva, 2007).

A função poliédrica da supervisão leva simultaneamente ao uso de grafismos como *super-vision* (Stones, 1984, p. vii), *super Vision* (Waite, 1995, p. 87) e *SuperVision* (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2004, p. 8), sublinhando a complementaridade conotativa de sentidos da visão, e ao emprego de metáforas de desvendamento semântico como "caleidoscópio da supervisão" (Vieira et al., 2006, p. 7), que cristalizam a complementaridade conotativa de sentidos, pela transformação pessoal e social, inscrita nos valores da democracia. Face a esta pluralidade, no estudo partiremos do modelo conceptual de supervisão proposto por Pawlas e Oliva (2007, pp. 21-22), com três domínios: *instructional development* - desenvolvimento instrucional; *curriculum development* - desenvolvimento do currículo; *staff development* - desenvolvimento profissional. Trata-se de uma caracterização formadora de supervisão, capaz de potenciar as experiências educativas e a aprendizagem de alunos, professores e de escola enquanto comunidade educativa aprendente, colaborativa e democrática. Nesta acepção, a supervisão funcionaria como teoria e prática de auto e hetero-regulação em meio escolar, através da reflexão dos princípios nas práticas, incentivando o desenvolvimento profissional. A supervisão surge então, num quarto domínio abrangente, como um processo complexo e situado, numa escola entendida como um todo organizacional ecológico, na assunção do envolvimento de uma comunidade educativa, reflexiva e aprendente (Alarcão & Roldão, 2008; Oliveira-Formosinho, 2002; Senge et al., 2000).

A mudança de paradigma supervisiivo, de uma supervisão durante largos anos apenas circunscrita à formação inicial, com formandos a cumprirem o estágio pedagógico, para uma supervisão alargada ao quotidiano dos professores e à avaliação docente, tem levado um grupo crescente de professores-investigadores a procurarem mais formação, mais reflexão teórico-prática, iniciando novo ciclo de estudos. Por isso, interessa analisar as percepções destes professores face à supervisão e ao seu desenvolvimento profissional.

2.3. Identidade e Desenvolvimento profissional

Enquanto elementos interligados e mutuamente propiciadores, a formação profissional surge acoplada à identidade profissional, à sua busca, desenvolvimento e evolução/alteração. Na verdade, a segunda alimenta-se da primeira que, por sua vez, e reciprocamente, se revela como um procedimento desencadeador essencial daquela (Dubar, 2003).

Deste modo, as constantes alterações das competências atribuídas aos docentes e ao procedimento docencial, este último cada vez mais mutável e transversal

a todo o sistema de ensino, com o leque de competências atribuídas aos agentes sociais nele envolvidos a aumentar, justificam a premência do investimento pessoal na formação profissional contínua e continuada. Trata-se de uma tentativa de acompanhar o manancial evolutivo que perpassa o sistema de ensino – agrupamentos, escolas, turmas, alunos, professores – de modo a que os professores possam corresponder, de forma eficaz e satisfatória, quer a nível profissional, quer a nível pessoal (Formosinho et al., 2010; Leite & Fernandes, 2003).

A constância e a abrangência de tais mudanças determinam, inelutavelmente, a necessidade objectiva de formação profissional dos professores, que se vêem na contingência de acompanhar, evoluir, instruir e de se actualizar profissionalmente, determinando a sua identidade profissional e a sua capacidade lectiva perante os seus pares. A exigência da actualização formativa torna-se cada vez maior, implicando, conseqüentemente, um esforço acrescido no exercício da profissão, operando uma mudança do “ser”, na forma e no conteúdo da profissão (Barroso & Canário, 1999). Destarte tais paradigmas, a formação continuada consegue levar a efeito o desenvolvimento profissional e a assimilação de novas competências, que até então eram estranhas ou mesmo de todo alheias à profissão.

O desenvolvimento acentua-se nos professores entre os 7 e os 25 anos de carreira, a fase da diversificação, e os 25 e os 35 anos, a fase da serenidade, de acordo com o ciclo de vida de Huberman (2007) ⁴. Na fase da diversificação os professores encontram-se num momento em que se sentem mais à-vontade para experimentar e diversificar os seus métodos, o material que utilizam com diversos alunos, as formas de avaliar, a ordem temporal e sequencial dos programas. Nesta fase, consegue-se gerar um certo bem-estar na relação pedagógica, superadas que foram as dúvidas e incertezas das fases anteriores do ciclo de vida criado por Huberman (2007). Segundo Cavaco (1995) e Teodoro (2006)⁵ são estes os professores mais motivados, dinâmicos e empenhados quer na formação quer nas equipas pedagógicas da comunidade educativa em que se inserem. Por sua vez, na fase da serenidade, entre os 25 e os 35 anos de tempo de serviço, os professores sentem uma maior serenidade na necessidade de contemplação afectiva da sua profissão, enquanto geradora de novo impulso formativo.

Representa-se, assim, um processo de mudança, que visa influir e influenciar o beneficiário da formação profissional, com vista à abordagem de novos pontos de vista, novos métodos e metodologias, novas abordagens e perspectivas, novas competências, novas formas de consciencialização e de superação dos problemas, em suma, de novas formas de “estar” e de “ser” na profissão, numa completa inversão epistemológica (Formosinho et al., 2010; Rodrigues & Esteves, 1993).

3. Metodologia

Adoptando a perspectiva de uma supervisão multifacetada, alicerçada numa formação contínua e continuada, enquanto processo de mudança da profissionalidade docente, a finalidade deste estudo é determinar as características dos professores que frequentam Cursos de Mestrado em Supervisão. Interessa traçar o perfil desses professores, averiguar as suas percepções da supervisão, e verificar o que os motiva a investirem na formação e no desenvolvimento profissional, iniciando um segundo ciclo de estudos.

Trata-se de um estudo de caso, realizado em 2010, tendo por público-alvo um grupo de 20 mestrandos de uma Universidade portuguesa, a frequentar o 1º ano do Curso de Mestrado em Educação – Supervisão Pedagógica. Em contexto de seminário, foi aplicada uma metodologia mista, qualitativa e quantitativa, sustentada em dois instrumentos de recolha de dados: um texto reflexivo inicial, escrito por 15 mestrandos, a propósito do conceito de supervisão, e um inquérito por questionário, com pré-teste realizado em Fevereiro e aplicado em Março de 2010 a um total de 19 mestrandos.

O inquérito por questionário, sobre supervisão e desenvolvimento profissional, resultou da adaptação de um inquérito concretizado em 1975, nos EUA, pelo *Working Group on Supervisory Practices*, e reformulado em 2007, com retoma e alargamento das questões fundamentais em supervisão, *issues in supervision* (Pawlas & Oliva, 2007, p. 35).

No inquérito por questionário predominam questões de resposta fechada e específica, utilizando a escala de Likert. Interessava (1) traçar um perfil identificativo dos professores, considerando idade, tempo de serviço, sexo, situação profissional, ano(s) de escolaridade e disciplinas que leccionam (questões 1 a 6); (2) verificar se desempenham cargos na escola e, em caso afirmativo, quais (questão 7); (3) identificar quais os sentimentos que caracterizam o estado de espírito dos professores, no desempenho da função docente (questão 8); (4) verificar quais as funções que os professores associam à supervisão (questão 9); (5) descobrir os motivos que levam os docentes a inscreverem-se no Curso de Mestrado em Educação – Supervisão Pedagógica (questão 10); (6) indagar quais as percepções dos professores sobre a contribuição do Curso de Mestrado para o seu desenvolvimento profissional, em questão aberta final (questão 11). Seguidamente, apresenta-se a análise e discussão dos resultados.

3.1. Discussão dos resultados

No início do Seminário “Investigação em Supervisão”, os mestrandos foram encorajados a construírem um texto reflexivo que apresentasse a sua concepção

reflexiva de supervisão. De um total de 20 professores que frequentaram e/ou assistiram às sessões de seminário, em Março de 2010, 15 escreveram e entregaram os seus textos. A análise do discurso escrito foi de carácter semântico, com selecção de categorias *a priori* definidas por Nolan e Hoover (2004) e Pawlas e Oliva (2007), no que se refere aos domínios da supervisão. Os objectos da reflexão foram definidos a posteriori, de acordo com o *corpus* em análise. Para a síntese quantitativa dos resultados calculou-se as percentagens relativas ao número de ocorrências relativo a cada indicador, como consta da Tabela 1.

Tabela 1 – Análise dos textos reflexivos dos mestrandos

Categoria	Dimensões	%
1. Objectos de reflexão	Supervisão	100%
	Formação	100%
	Identidade	37%
2. Domínios da Supervisão	Desenvolvimento instrucional	100%
	Desenvolvimento do currículo	74%
	Desenvolvimento profissional	100%
	Desenvolvimento da comunidade educativa	68%
Total de respondentes 15		100%

Em primeiro lugar, constata-se uma interligação entre supervisão, formação e identidade. A totalidade dos respondentes centra-se na interligação entre formação e supervisão (100%), porém o conceito de identidade (37%) é utilizado apenas por uma minoria. Em segundo lugar, no que se refere aos domínios da supervisão, os mestrandos partem de uma aceção mais tradicional, de supervisão em sala de aula, de desenvolvimento instrucional (100%), ainda muito ligada à supervisão pedagógica inicial e com preocupações actuais de supervisão de avaliação de desempenho. Aliás, é recorrente, nos textos dos mestrandos, alguma sobreposição entre supervisão e avaliação docente, um problema levantado por Glickman et al. (2008) e Pawlas e Oliva (2007). Um domínio consensual é a supervisão enquanto motor de desenvolvimento profissional (100%). A maioria dos mestrandos (68%) situa a supervisão não apenas num contexto micro de sala de aula, mas num contexto macro de comunidade educativa aprendente, numa perspectiva ecológica de desenvolvimento profissional múltiplo.

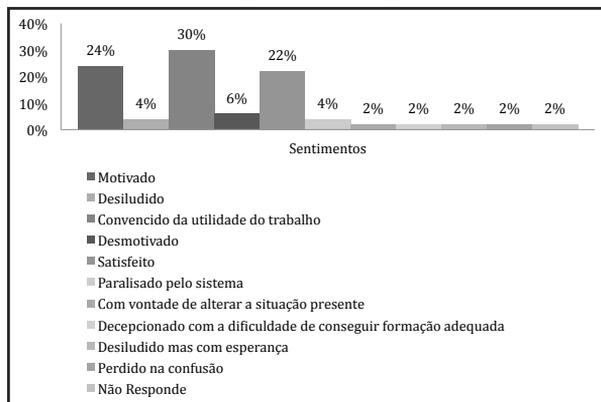
Em cruzamento de dados, interessou-nos seguidamente as respostas ao inquérito por questionário, ao qual responderam 19 mestrandos, de um total de 20.

Na primeira parte pretendia-se obter um perfil dos professores a frequentarem o 1º ano do Curso de Mestrado em Educação, especialização em Supervisão. Num universo de 19 professores, de género predominante feminino, a maioria (67%) tem entre 41 e 50 anos, seguindo-se os professores com mais de 50 anos (17%). Em concordância, impera o tempo de serviço entre 7-25 anos (61%), situando-se, em segundo lugar, entre 26-35 anos (17%). Conclui-se que a maioria dos mestrandos retomou o Ensino Superior após um interregno temporal considerável. Quanto à situação profissional, a maioria dos 19 respondentes faz parte do quadro de nomeação definitiva de Escola e de Agrupamento (82%), o que configura uma situação profissional estável, de continuidade num mesmo contexto de escola.

Em oposição, verifica-se uma polarização em relação aos anos de escolaridade e disciplinas que os professores leccionam, desde o 1º ciclo ao Ensino Secundário, passando pelos Cursos profissionais, predominando o 3º Ciclo do Ensino Básico (37%). Alguns professores (15%) não cumprem funções lectivas, por exercerem em exclusividade cargos de gestão na escola. Há igualmente polarização nas disciplinas leccionadas, desde as Línguas às Ciências e à Informática, com a particularidade da leccionação de disciplinas dos CEFs como “Aplicações de Escritório” e “Electrónica e Técnicas Multimédia”.

No que se refere a funções de coordenação e direcção, 36% dos respondentes afirmam não desempenharem cargos na escola. Dos restantes, alguns desempenham mais do que uma função, predominando o exercício de funções de Director de Turma (14%). Contudo, no geral, prevalece o conjunto de Órgãos de Gestão Intermédia/Pedagógica, com mestrandos a desempenharem funções de Coordenador de Conselho de Docentes (9%), Coordenador de Núcleo (5%), Director de Curso (5%), Director Pedagógico PTE (5%), Coordenador da Implementação do NPP (5%), Delegado de Grupo (5%), Coordenador de Cursos Profissionais (5%) e representante do Grupo Disciplinar (5%). Verifica-se, ainda, o cumprimento de cargos de Gestão/Direcção da Escola, “Coordenador de Estabelecimento” (5%) e “Adjunto da Direcção” (5%). Pode-se concluir que, entre os 19 respondentes, há professores com cargos supervisivos, de responsabilidade e decisão, no domínio pedagógico e administrativo, em diferentes níveis e órgãos. Em relação aos sentimentos que melhor caracterizam o estado de espírito dos respondentes, no desempenho da função docente, são três os sentimentos positivos preponderantes: “convencido da utilidade do trabalho”, com 30%, “motivado”, com 24% e “satisfeito”, com 22%, como se comprova pelo Gráfico 1.

Gráfico 1: Sentimentos que caracterizam o estado de espírito dos docentes, no desempenho da função docente



Os professores que integram o Curso de Mestrado sobre Supervisão revelam-se profissionais motivados, demonstrando auto-estima e satisfação profissional no exercício da sua actividade. É de realçar, em triangulação de dados, que a constatação, já referida, de muitos mestrandos não se limitarem a funções de docência, mas exercerem igualmente cargos de responsabilidade pedagógica e administrativa na escola, poderá explicar uma concepção macro de supervisão, de escola entendida como organização aprendente. O cruzamento de dados permite-nos ainda afirmar a importância da satisfação e da motivação na construção da identidade docente, enquanto motores do desenvolvimento profissional.

No que se refere às funções, constantes do Gráfico 2, que na percepção dos respondentes melhor caracterizam a supervisão nas escolas de hoje, surgem, por ordem decrescente, "crescimento profissional" (31%), "colaboração reflexiva" (28%), "inovação das práticas" (15%) e complexidade das actividades de ensino (9%). As respostas prefiguram uma supervisão multi-funcional, capaz de potenciar as experiências educativas e o crescimento profissional, através da reflexão, em comunidade colaborativa e aprendente.

Se, anteriormente, os respondentes já tinham sublinhado a importância de melhorar e inovar as práticas, quando respondem aos motivos que os levaram a inscrever-se no Curso de Mestrado em Educação – Supervisão, reiteram a "melhoria das práticas", com 33%, seguindo-se a "actualização científico-pedagógica" com 22%, a "formação contínua" com 15% e a "investigação" com 13%, como consta do Gráfico 3. Os mestrandos evidenciam um conhecimento atento das suas necessidades formativas, em termos de desenvolvimento profissional, face a contextos de mudança da supervisão. Portanto, assinalam a necessidade de actualização científico-pedagógica, reforçando o imperativo de repensar e

renovar saberes e experiência profissionais, através de um investimento nas Ciências da Educação e nas áreas pedagógico-didácticas em que se movem. Revelam ainda a necessidade de adquirirem, através de formação contínua, capacidade de investigação-acção sobre as suas próprias práticas, de forma a conseguirem uma melhoria efectiva das mesmas. São esses os motivos apresentados por 19 mestrandos para se inscreverem e frequentarem o Curso de Mestrado em Ciências da Educação, com especialização em Supervisão. Emerge, portanto, um perfil de professor-investigador que faz convergir, no agir pedagógico, a teoria e a prática, tendo por base a actualização e a reflexão.

Gráfico 2: Funções que melhor caracterizam a supervisão

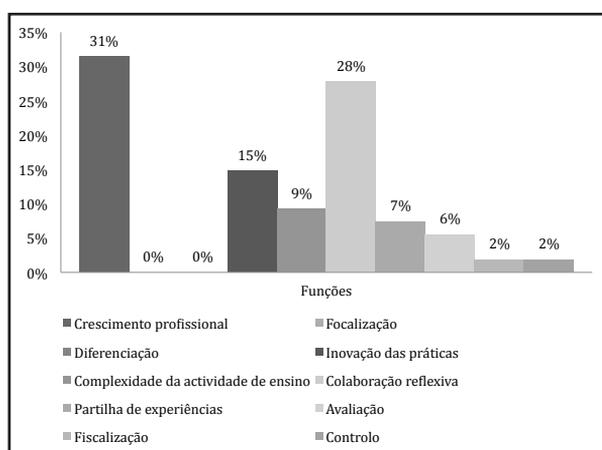
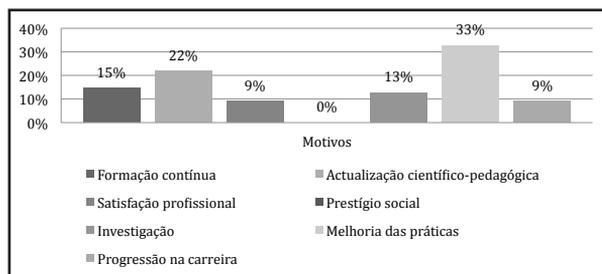


Gráfico 3 - Motivos que levaram à inscrição no Mestrado em Educação -Supervisão



Finalmente, na questão aberta final, “De que forma o Curso de Mestrado em Ciências da Educação-Supervisão pode contribuir para o seu desenvolvimento profissional?”, era dado espaço aos mestrandos para emitirem uma opinião individual. Não responderam à questão aberta 30% dos mestrandos. Os responden-

tes (70%) apresentam como razões “implementar melhores práticas de ensino” (15%) a par de “aumentar competências de coordenação e supervisão pedagógica” (igualmente com 15%), o que coincide com a responsabilidade de cargos de coordenação e de supervisão que muitos respondentes desempenham na escola. Segue-se “maior preparação teórica e científica” (12%), apontando para a necessidade sentida pelos professores de se actualizarem cientificamente e recuperar a sensação de utilidade no cumprimento da função docente (6%), o que confirma os igualmente 6% de respondentes que apresentam a “desmotivação” como um dos sentimentos que experienciam na profissão docente, como consta do Gráfico 1. Todos os respondentes evidenciam consciencialização da importância de uma formação contínua e continuada, de forma a exercerem e participarem numa supervisão complexa, mas enriquecedora do seu desenvolvimento profissional e da comunidade educativa em que se inserem. É o que afirmam dois mestrandos (M1 e M2), nos exemplos que se transcrevem:

M1: “O propósito é adquirir competências para o desempenho como Coordenadora Pedagógica e especificamente na função de supervisionar práticas, no âmbito da melhoria da organização da qual faço parte”.

M2: “O facto de me sentir mais preparada cientificamente faz-me encarar todas as situações com mais segurança, mais tranquilidade e mais serenidade (...). Pretendo que este conhecimento possa ter frutos na minha prática profissional, na prática daqueles que eu posso “influenciar” e mais tarde na escola.”

Conclui-se que os professores inquiridos evidenciam uma dupla consciencialização, quer das funções abrangentes da supervisão, quer da relevância da formação, a nível científico, pedagógico e pessoal, procurando mais formação para mais eficazmente agir na *praxis*.

4. Reflexões finais: por uma formação contínua e continuada

Analisados os resultados obtidos, verifica-se que os professores que frequentam o Curso de Mestrado em Ciências da Educação, com especialização em Supervisão, apresentam situação profissional estável. Os mesmos situam-se, em maioria, nas fases de desenvolvimento da diversificação (7 a 25 anos) e da serenidade (25 a 35 anos), procurando aprofundar e valorizar a sua actividade profissional, comprovando-se, portanto, o ciclo de vida de Huberman (2007). As respostas dos inquiridos, quanto aos sentimentos que melhor caracterizam o estado de espírito dos professores, recaem no desempenho da profissão, com maior incidência na motivação, utilidade do trabalho e satisfação profissional e visando o crescimento profissional, a colaboração reflexiva inter-pares e a inovação das práticas.

As percepções dos mestrandos sobre as funções da supervisão nas escolas, cruzando o texto livre inicial com as respostas à pergunta aberta final, coinci-

dem com as acepções defendidas por investigadores nacionais e internacionais de uma supervisão não apenas circunscrita à formação inicial, mas envolvendo, em interacção colaborativa, toda a comunidade educativa (Alarcão, 2009; Alarcão & Roldão, 2008; Glickman et al., 2008; Pawlas & Oliva, 2007; Vieira et al., 2006). De facto, a análise dos motivos que levaram estes professores a inscreverem-se no Curso de Mestrado patenteou não apenas preocupação com a melhoria das práticas lectivas, mas igualmente com o desempenho de funções de coordenação e de supervisão⁶. A actualização científica, sob a forma de *theoretical inputs* ultrapassa, assim, a *praxis* em sala de aula e estende-se à escola, através de uma formação contínua e continuada, assumida conscientemente.

As conclusões do estudo apontam para a interligação entre formação em supervisão, desenvolvimento humano e desenvolvimento profissional, possibilitando a reconstrução da identidade profissional, em contextos supervisivos, de colaboração e inovação pedagógica. O regresso dos professores à Universidade e a frequência do Curso de Mestrado emerge, na presente investigação, como um catalizador de um plano de formação que parte do individual mas que se consubstancia colectivamente em comunidade educativa.

Embora um estudo de caso não permita generalização, é possível, todavia, uma aproximação a contextos semelhantes. As respostas configuram uma supervisão colaborativa e inovadora, propiciadora do diálogo e da reflexão na comunidade educativa, e impulsionadora do aperfeiçoamento de um agir pedagógico complexo e, conseqüentemente, capaz de estimular o crescimento profissional ao longo da vida. Ultrapassando o horizonte estreito da individualidade e da colegialidade, esta acepção poliédrica da supervisão implica que o professor repense o seu estatuto profissional, transformando-se num intelectual crítico consciente e comprometido com uma educação enquanto tarefa de todos, que responda aos desafios do mundo actual (Teodoro 2003).

Em síntese, convergindo com Alarcão (2009, 1996), Nóvoa (1992) e Simão et al. (2009), consideramos que não é possível existir reforma educativa, inovação e qualidade pedagógica, sem uma formação de professores contínua e continuada. Assim se compreende que, a nível nacional e internacional, a formação de professores tenha hoje uma nova abrangência, num contexto alargado e democrático, no qual coexistem as dimensões micro (*praxis* em sala de aula) e macro (interacção em comunidade escolar). Em supervisão alargada (Nóvoa, 2001; Senge et al., 2000), a escola surge como organização aprendente. Desta forma, enquanto teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem, a supervisão assume a educação como objecto de formação, na convergência do pensamento e da acção, implicando todos os agentes educativos. A democratização do acesso à especialização é hoje evidente nos muitos projectos de

investigação-ação desenvolvidos por professores, com ganhos desenvolvimentais, individuais e de Escola a reflectirem-se no melhoramento do ensino e aprendizagem (Formosinho et al., 2010). Por isso, interessa aprofundar estudos investigativos, ainda escassos na área da Supervisão, abrangendo a formação especializada, contínua e continuada, e aprofundar o que move os professores a investirem em formação no Ensino Superior. Desta forma, será possível responder às necessidades de formação, pela reinvenção de uma Super-visão capaz de potenciar o desenvolvimento profissional docente.

Notas

- ¹ A palavra supervisão foi primeiramente utilizada em Portugal nos meios restritos da supervisão em formação inicial, a partir das Universidades e Escolas Superiores da Educação com Cursos para a docência. Contudo, Alarcão e Tavares (1987, p. 148) ultrapassam o conceito de supervisão pedagógica inicial, estendendo-a à supervisão contínua, adoptando a linha de entendimento da supervisão iniciada na América desde meados do século XX, de auto e hetero-supervisão reguladora de um trabalho colaborativo e democrático, situado na Escola.
- ² Nas palavras de Pawlas e Oliva (2007, p.11), "Supervision is a means of offering to teachers, in a collegial, collaborative and professional setting, specialized help in improving instruction and thereby student achievement (...) Definitions by themselves do not reveal the complexities of the supervisory role. Supervision today is complicated by a number of factors, including diversity of conceptions of supervision and good teaching, mandates from the state and national levels, and tensions between teachers and administrators/ supervisors".
- ³ A formação contínua torna-se prioridade nas políticas públicas em resultado de uma dupla demanda: (i) a de preparar os professores do ensino básico e secundário para a implementação da *reforma educativa* delineada em finais dos anos 1980; e, (ii) a de dar seguimento ao estipulado no estatuto da carreira docente relativamente à progressão na carreira docente, condicionada à obtenção de créditos de formação" (Teodoro, 2006, p. 43).
- ⁴ Huberman (1992) elencou e definiu os ciclos de vida profissional da carreira docente, definindo-os em sete fases: (i) entrada na carreira, (ii) estabilização, (iii) diversificação, (iv) pôr-se em questão, (v) serenidade e distanciamento afectivo, (vi) conservadorismo e lamentações e, (vii) desinvestimento, o qual pode ocorrer no final da carreira, podendo ser sereno ou amargo. Por isso podemos falar de momentos, fases ou etapas que caracterizam o percurso profissional dos professores – o ciclo de vida. Evidentemente, estamos a fazer uma certa generalização e não podemos seguramente afirmar que esses momentos acontecem da mesma forma, com a mesma sequencialidade, para todos os professores. Para este autor, o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos.
- ⁵ Teodoro (2006, p. 93) refere que os professores "que se posicionam a meio da carreira procuram estratégias para fazer algo diferente da rotina escolar, nem que seja tirar uma pós-graduação, um mestrado ou um doutoramento".
- ⁶ O desempenho de cargos envolvendo avaliação despoletou muita da investigação sobre supervisão que se desenvolveu nos países anglófonos desde meados do século XX e se intensificou no século XXI. Segundo Nolan e Hoover (2004, p. 10), a dificuldade em definir objectivos da supervisão deve-se à "tremendously complex nature of teacher supervision and evaluation (...) we view teacher supervision and evaluation as separate but complementary processes that must be coordinated to develop and sustain a high-quality system of professional growth and accountability". Não admira, portanto, que alguns professores do estudo, com responsabilidades de supervisão e coordenação afirmem procurar formação aprofundada, na tentativa de cumprirem as suas funções supervisivas com mais eficácia.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvol-*

- vimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed. revista). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. & Canário, R. (1999). *Centros de Formação das associações de Escolas. Das expectativas às realidades*. Lisboa: IIE
- Cavaco, M. (1995). O ofício do professor: O tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (2.ª ed., pp. 157-191). Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. In R.Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho* (2ª ed., pp. 43-52).. Porto: Porto Editora.
- Elo Especial*, 25-33. Guimarães: CFFH.
- Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Glickman, C., Gordon, S. & Ross-Gordon, J. (2004). *SuperVision and Instructional Leadership – a developmental approach* (6th ed.). Boston: Pearson Education.
- Glickman, C., Gordon, S. & Ross-Gordon, J. (2008). *The Basic Guide to Supervision and Instructional Leadership*. Boston: Allyn & Bacon.
- Huberman, M. (2007). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2003). Olhar a formação contínua de professores à luz das actuais mudanças curriculares. In A. Estrela & J. Ferreira, (Org.), *La Formation des Enseignants au Regard de la Recherche*. (pp. 361-368). Actas do XII Colóquio, Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: FPCEUL.
- Negreiros, A. (1921/2005). *A Invenção do Dia Claro*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Nolan, J. & Hoover, L. (2004). *Teacher Supervision and Evaluation. Theory into Practice*. Hoboken: Wiley Jossey-Bass Education.
- Nóvoa, A. (1991). A Formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola. *Inovação*, 4 (1), 63-76.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A interacção educativa na supervisão de educadores estagiários. Um estudo longitudinal. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Pawlas, G. & Oliva, P. (2007). *Supervision for Today's Schools*. 8th edition. Indianapolis: Wiley & Jossey-Bass Education.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A Análise de Necessidade de Formação como campo de investigação científica*. Porto: Porto editora.
- Schön, D. A. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Senge, P., McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools That Learn. A Fifth Discipline resource*. New York: Doubleday Dell Publishing Group.
- Simão, A., Flores, M., Morgado, J., Forte, A. & Almeida, T. (2009). *Sísifo*. Revista de Ciências de Educação, 8, 61-74.
- Stones, E. (1984). *Supervision in teacher education – a counselling and pedagogical approach*. London: Methuen.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2004). *Supervision That Improves Teaching: Strategies and Techniques*. London: Sage Publications.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Afrontamento.
- Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente* Porto: Pro-fedições.

Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Waite, D. (1995). Teacher resistance in a supervision conference. In D. Corson (Ed.), *Discourse and power in educational organizations* (pp.71-87). Cresshill: Hampton Press.

Zeichner, K. M. (1995). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar? In *Volver e pensar la educación* (Vol.II, pp. 385-398). Coruña/Madrid: Fundación Paideia/Ediciones Morata.

Maria de Nazaré Coimbra

Professora na Universidade Lusófona do Porto. Coordenadora do Projeto "Ler Mais e Escrever Melhor", numa Escola do Porto.
nazarecoimbra@net.vodafone.pt

Anabela Teixeira Marques

Investigadora do Projeto financiado pela FCT- "Os professores do ensino público e associativismo docente em Portugal". É secretária de redação da Revista Eduscience.
anabela.mar@hotmail.com

Alcina Manuela de Oliveira Martins

Professora catedrática da Universidade Lusófona do Porto. Diretora do Instituto de Ciências da Educação da ULP e do Centro de Estudos em Educação e Formação (CEEFF) da ULP. Diretora da Revista Eduscience, membro do Conselho Editorial de revistas em Portugal e Espanha. Vice-Reitora da Universidade Lusófona do Porto.
amom@ulp.pt