

A VEZ E A VOZ DOS SUPERVISORES COOPERANTES: VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DA EXPERIÊNCIA SUPERVISIVA

Carla Hiolanda Esteves (Escola Secundária de Felgueiras), Susana Caires; Maria Alfredo Moreira (Instituto de Educação, Universidade do Minho) & Diana Vieira (Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão, Instituto Politécnico do Porto)

RESUMO: O presente trabalho surge centrado nas vivências dos supervisores cooperantes relativamente ao processo de acompanhamento dos estágios pedagógicos. Neste, dá-se a conhecer um estudo envolvendo 155 supervisores que, ao longo do ano lectivo de 2007/8, colaboraram com quatro universidades públicas portuguesas e cuja experiência foi avaliada através do *Inventário de Vivências e Percepções do Supervisor* (IVPS - Esteves, Caires & Moreira, 2008). O instrumento, composto por 77 itens, avalia três domínios centrais da vivência dos supervisores da escola: I) percepções dos *ganhos* ocorridos; II) o *impacto físico e emocional* da experiência supervisiva e III) a *adaptação às tarefas de supervisão*.

Introdução

Reconhecendo a importância da figura do supervisor cooperante ao nível da promoção do desenvolvimento profissional dos professores em formação inicial, vários têm sido os estudos que, mais recentemente, se têm centrado na exploração do seu papel, discurso ou na relação estabelecida com o supervisor da universidade (Abrantes, 2006; Albuquerque, Graça & Januário, 2005; Barbosa, 2003; Beck & Kosnik, 2000; Crasborn, Hennissen, Brouwer, Kortagen & Bergen, 2008; Feiman-Nemser, 2001; Guimarães, 2005; Moreira, 2005; Parker-Katz & Bay, 2008) e/ou com os estagiários (Galvão, 1996; Schmidt, 2008). Alguns investimentos têm sido, também, realizados na análise das competências do supervisor e das estratégias supervisivas adoptadas, e no modo como são aplicadas na promoção do desenvolvimento profissional do professor (Bennett, 1997; Parker-Katz & Bay, 2008; Moreira, 2005; Pajak, 1990; Ribeiro, 2005; Riordan, 1995). Porém, raros são os estudos que exploram as características pessoais e profissionais destes formadores, bem como as suas motivações para a prática supervisiva, as vivências daí decorrentes ou os motivos dissuasores dessa prática. Atendendo à dificuldade em recrutar professores com perfil e formação especializada para o desempenho de funções supervisivas e à necessidade de identificar os motivos que poderão mobilizar estes importantes parceiros na formação inicial de professores para colaborar com as instituições de Ensino Superior, crê-se da maior importância a realização de estudos que abarquem tais aspectos. Apesar de alguns esforços mais recentes em contrariar este cenário (e.g. Branquinho, 2004; Esteves, 2006; Sinclair *et*

al., 2006) - permitindo algumas reflexões e pistas de trabalho sobre as questões levantadas - persistem dificuldades na generalização das evidências recolhidas ou na definição de perfis e respostas mais “robustas”. Diferentes metodologias, amostras pouco representativas ou muito diferenciadas (e.g. tamanho, país, contexto formativo), bem como distintas abordagens do problema estão na origem de algumas das limitações existentes.

De entre as evidências colhidas até à data, designadamente no contexto português, salientam-se as que dão a conhecer as percepções bastante positivas dos supervisores cooperantes relativamente aos ganhos decorrentes da sua experiência supervisiva. Entre estas destacam-se os ganhos na relação com os estagiários, na colaboração estabelecida com a instituição de Ensino Superior e seus docentes/supervisores, bem como na própria escola (Esteves, 2006, 2007; Esteves, Caires & Moreira, 2008; King, 2004; Pacheco, 1995; Parker-Katz & Bay, 2008). Tais ganhos reportam-se não só ao nível da qualidade das interacções e “trocas” estabelecidas (e.g. de saberes, de vivências, de materiais) mas, também, ao nível do desenvolvimento profissional do supervisor cooperante (e.g. desenvolvimento de competências reflexivas, pedagógicas e didácticas) ou dos ganhos decorrentes, para as escolas, da presença de núcleos de estágio.

A par de tais ganhos, as evidências apontam também a presença de algumas dificuldades, as quais poderão ser o resultado de uma diversidade de factores de ordem interna e externa aos supervisores, e das dinâmicas e sinergias existentes. Entre estes factores, a literatura salienta os associados aos contextos e às tarefas da prática supervisiva. Em relação aos contextos, Branquinho (2004) e Guimarães (2005) identificam várias dificuldades, de entre as quais, as de nível organizacional (e.g. horários sobrepostos e excesso de serviço docente; falta de condições físicas; falta de tempo útil para reunir e realizar tarefas de reflexão e pesquisa); da cultura da escola (e.g. falta de apoio, reconhecimento, abertura e/ou receptividade da escola aos núcleos de estágio) e ao nível da articulação universidade/escola/supervisor (e.g. pouca cooperação entre os actores envolvidos; escassez de formação dirigida aos orientadores; número reduzido – pelo supervisor da universidade - de visitas às escolas; e algum distanciamento e/ou desconhecimento da realidade das escolas).

No que toca às tarefas supervisivas, as dificuldades prendem-se com a gestão da multiplicidade de responsabilidades e solicitações inerentes ao papel supervisivo e ao

desgaste (físico e emocional) associado. Assim, é esperado que, a par das suas funções enquanto docente, acompanhe, guie, “apadrinhe”, monitorize, reflecta com (e sobre) e, ao mesmo tempo, avalie o desempenho e evolução dos estagiários (Alarcão & Tavares, 2003; Blumberg, 1980; Duquette, 1994; Esteves, 2006; Esteves, Caires & Moreira, 2008). De entre este rol de tarefas e funções dos supervisores cooperantes, a avaliação formativa e a classificação dos estagiários surgem como as áreas de maior dificuldade, às quais se associam a gestão das relações e das dinâmicas do núcleo de estágio. Conflitos, competição, inadequada gestão das tarefas do grupo, baixa motivação e investimento na docência, e nas tarefas de estágio, irresponsabilidade e/ou imaturidade, ansiedade associada às situações de avaliação, comportamento ético desadequado são exemplo de algumas dessas dificuldades (Duquette, 1994; Branquinho, 2004; Sinclair *et al.*, 2005) A estas acrescem a falta de formação especializada para a função (Rodrigues e Esteves, 2003) e as dificuldades na promoção de uma atitude reflexiva entre os estagiários, avaliadas pelos supervisores como pouco desenvolvida (Leal, 2001, Branquinho, 2004; Esteves, 2006; Casanova, 2001). O estudo de Branquinho (2004) evidencia, também, as dificuldades existentes ao nível do acompanhamento pedagógico dos estagiários (e.g. fornecimento de *feedback*; formulação de sugestões de aperfeiçoamento; gestão das estratégias de superação de lacunas científicas e/ou ao nível da competência discursivo-comunicativa; baixa capacidade de auto-avaliação dos estagiários).

As experiências negativas/dificuldades de maior gravidade aparecem, segundo Pfeiffer e Dunlap (1982) associadas às situações de rejeição, por parte dos estagiários, da influência do supervisor ou da presença de alguma atitude defensiva e/ou conflituosidade na comunicação supervisor-estagiário. Nalguns casos, tais dificuldades poderão ser agravadas pela falta de formação específica para as tarefas da supervisão (Leal, 2001) ou, ainda, na didáctica específica da disciplina (Branquinho, 2004). Refira-se, entretanto que, muito embora as dificuldades existam, estas emergem, geralmente, em nível moderado. Alguns dos estudos anteriormente citados salientam, também, a relativa facilidade com que os supervisores cooperantes as superam. De acordo com estes estudos, o balanço que os supervisores cooperantes fazem do seu envolvimento nas funções supervisivas é positivo, sendo que as contrapartidas desta experiência são avaliadas como maiores e mais significativas (sob o ponto de vista profissional e

peçoal) do que as dificuldades experienciadas, algo que é corroborado pelos estudos que temos vindo a realizar sobre as suas vivências no contexto de uma instituição do ensino superior português (Esteves, 2006; 2007; Esteves, Caires & Moreira, 2007; Esteves, Caires, Martins & Moreira, 2008).

As vivências e percepções do estágio entre os supervisores cooperantes que têm vindo a colaborar com a Universidade do Minho na supervisão dos estágios pedagógicos da formação inicial de professores do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário têm vindo a ser por nós estudadas desde 2004 (v. Esteves, 2006; 2007; Esteves, Caires & Moreira, 2007; Esteves, Caires, Martins & Moreira, 2008). Este texto incide no alargamento deste objecto de estudo, desta vez incluindo supervisores que colaboram com outras universidades públicas portuguesas, em várias áreas disciplinares.

Método

O presente estudo - centrado nas vivências e percepções dos supervisores cooperantes -, procurará caracterizar alguns dos aspectos mais significativos da sua experiência supervisiva. Tomando algumas características do grupo estudado, pretende-se averiguar o seu impacto ao nível do reportório vivencial dos supervisores. Mais concretamente, procurar-se-á responder às seguintes questões: Em que medida as variáveis i) “Área científica”, ii) “Tempo de serviço”; iii) “Anos de experiência supervisiva”; e iv) “Formação específica em supervisão (ao nível da formação pós-graduada)” diferenciam as vivências e percepções dos participantes nas diferentes domínios avaliados?

Instrumento

A experiência dos supervisores cooperantes foi avaliada por intermédio do *Inventário de Vivências e Percepções do Supervisor* (IVPS - Esteves, Caires & Moreira, 2007). O IVPS é composto por um total de 77 itens, organizados em torno de uma escala *likert* de 5 pontos (1=*totalmente em desacordo* a 5= *totalmente de acordo*) e avaliando três grandes domínios: I) *Benefícios*; II) *Impacto físico e emocional* da experiência supervisiva e III) *Adaptação às tarefas de supervisão*, num total de sete subescalas.

A primeira subescala, constituída por 13 itens, explora as percepções dos supervisores cooperantes relativamente aos *ganhos gerais* que a prática supervisiva lhes proporcionou (e.g. “Quebrar o isolamento profissional”; “Sentir-me útil na formação de novos professores”). A segunda subescala procura, através de 9 itens, avaliar os *ganhos* decorrentes do trabalho desenvolvido *com os estagiários* quer na esfera pessoal, quer na esfera profissional (e.g. “Criar uma boa relação pessoal”; “Criar uma boa relação profissional” e “Trabalhar colaborativamente”). Na terceira subescala - 7 itens -, exploram-se as *contrapartidas* obtidas *ao nível da escola* (e.g. “Desenvolver actividades pedagógicas/formativas com outros Departamentos Curriculares”; “Obter condições para desenvolver um trabalho eficiente (e.g. espaços e materiais didácticos). Os 10 itens da quarta subescala avaliam os benefícios obtidos com a *colaboração com a universidade/Comissão de Estágio* (e.g. “Formação na área disciplinar”; “Formação em Metodologia de Ensino/Didáctica Específica”; “Formação em Supervisão Pedagógica”), enquanto que os 9 itens da quinta subescala fazem-no mais particularmente em relação à *parceria estabelecida com o supervisor* dessa instituição (e.g. “Presença assídua na escola”, “Apoio científico-pedagógico”, “(in)compatibilidades com o/a supervisor/a da universidade”).

Na subescala - “*Impacto pessoal*” -, constituída por 10 itens, avaliam-se as percepções dos supervisores relativamente às repercussões da experiência supervisiva no seu bem-estar físico e emocional (e.g. desgaste físico, níveis de stresse e tensão). Finalmente, a sétima – “*Adaptação às tarefas de supervisão*”, (13 itens) avalia algumas das dificuldades experienciadas por estes supervisores no assumir das diferentes tarefas, funções e responsabilidades inerentes ao seu papel (e.g. dificuldades na orientação das actividades lectivas dos estagiários (planificação, observação de aulas). A par das 7 subescalas anteriormente descritas, o IVPS contém, na parte final, um apartado (“*Em jeito de balanço final...*”), no qual é pedido ao supervisor que reflecta globalmente (e em retrospectiva) sobre a experiência supervisiva desenvolvida ao longo do ano lectivo em análise. Este apartado é constituído por 6 itens (de entre os quais um é aberto) e, neste, o supervisor procede à avaliação geral do seu desempenho e das mais-valias profissionais (para ele e para os estagiários) decorrentes da actividade desenvolvida. É ainda solicitado que manifeste a sua intenção de continuar a colaborar na supervisão de estágios pedagógicos no ano seguinte, justificando a sua opção.

Procedimentos

Os questionários foram administrados no final do ano lectivo de 2007/8 (entre Maio e Junho). Ainda antes da recolha, foram contactados os responsáveis pela coordenação dos estágios pedagógicos de cada universidade participante, aos quais foi solicitado o apoio na divulgação do estudo e distribuição dos questionários junto de todos os supervisores de escola, de todas as disciplinas/áreas disciplinares que cooperassem com a instituição. Junto de cada questionário seguia uma carta apresentando os objectivos do estudo, pedido de colaboração e garantia da confidencialidade e anonimato das suas respostas. Uma vez preenchidos os questionários eram remetidos (via correio) à equipa de investigação.

Participantes

O estudo envolveu um total de 141 supervisores cooperantes que, no ano lectivo de 2007/08, colaboraram com as Universidades do Minho, Porto e Trás-os-Montes e Alto Douro, nas seguintes disciplinas: Educação Física, História, Biologia/Geologia, Inglês, Português, Alemão, Francês, Matemática, Física/Química (algumas delas organizadas em licenciaturas bidisciplinares). O quadro I dá a conhecer em maior detalhe as principais características deste grupo, agrupados os participantes em 3 grandes áreas disciplinares.

Quadro I – Características sócio-demográficas do grupo de participantes

Área Científica		Idade			Anos de serviço			Tempo de supervisão			
		N	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max
Educação Física (n=31)	Masc.	11	45.4	5.85	36-53	21.0	6.41	12-29	5.6	2.62	2-10
	Fem.	20	44.3	6.07	33-55	20.8	6.11	10-33	5.2	4.07	1-16
Ciências Exactas (n=26)	Masc.	10	42.9	7.03	36-59	18.8	5.92	13-30	7.0	2.73	3-10
	Fem.	16	43.1	5.96	32-56	19.8	6.70	10-37	7.5	5.51	2-18
Humanidades (n=72)	Masc.	8	48.9	6.27	42-59	25.6	7.35	18-38	7.0	6.88	2-22
	Fem.	64	44.7	6.0	25-62	22.0	5.07	13-37	7.90	4.78	1-18
Total (N=141)			44.6	6.11	25-62	21.5	6.00	10-38	7.06	4.71	1-22

Este grupo de supervisores apresenta-se maioritariamente do sexo feminino (cerca de 77,5%), com idades compreendidas entre os 25 e os 62 anos, e uma média em torno dos 44 anos. Quanto aos anos de serviço, a experiência média ronda os 21 anos, sendo que o professor menos experiente detinha 10 anos de serviço e o mais experiente 38 anos. Relativamente ao tempo de experiência supervisiva, a média ronda os 7 anos, existindo 9 professores (6,8%) que pela primeira vez assumiram funções supervisivas; um, há 22 anos (0,8%), sendo que a moda se situa nos 2 anos (21 professores - 15,9%).

Resultados

Os principais resultados do presente estudo serão apresentados, numa primeira fase, considerando as respostas do grupo total de supervisores nos 3 domínios do IVPS (quadro II). Num segundo momento, analisam-se as diferenças existentes ao nível das vivências e percepções dos supervisores consoante as variáveis: i) “Área científica”, ii) “Tempo de supervisão”; iii) “Anos de serviço” e iv) “Formação pós-graduada em supervisão”.

As vivências e percepções dos supervisores cooperantes

No quadro II apresentam-se a média, desvio-padrão e valores mínimo e máximo dos scores totais das respostas dos supervisores nos 3 domínios avaliados pelo IVPS: (I) *Benefícios* (gerais; com os estagiários; com a escola; com a universidade e com o supervisor da universidade); (II) *Impacto pessoal*; e (II) *Dificuldades na adaptação às tarefas de supervisão*. Médias mais altas traduzem níveis de maior satisfação/conquista. Refira-se que, de modo a permitir a comparação entre os diferentes domínios/subescalas, as médias apresentadas consistem no somatório das respostas aos itens dividido pelo número total de itens da respectiva dimensão/subescala.

Quadro II- Vivências e percepções dos supervisores nos 3 domínios do IVPS

<i>Domínios/Subescalas</i>	<i>Média</i>	<i>D.P.</i>	<i>Min-Máx</i>
<i>Ganhos gerais</i>	3.91	.59	1.77-5
<i>Ganhos com os estagiários</i>	4.18	.56	1.89-5
<i>Ganhos com a escola</i>	3.16	.71	1-5
<i>Ganhos com a universidade</i>	3.16	.83	1-4.8
<i>Ganhos com o supervisor da universidade</i>	4.08	.75	2.1-5
<i>Impacto pessoal</i>	3.09	.63	1.2-5
<i>Adaptação às tarefas de supervisão</i>	3.79	.62	2.3-5

Os dados apresentados no quadro II revelam a presença de níveis médio/médio-elevado por parte dos supervisores relativamente à percepção de benefícios decorrentes da experiência supervisiva. Entre estes destacam-se os ganhos percebidos ao nível do trabalho e relação desenvolvidos com os estagiários, os ganhos decorrentes da parceria estabelecida com o supervisor a universidade, bem como os ganhos gerais percebidos como decorrendo desta experiência. Com efeito, a média das respostas dos supervisores nestas dimensões gira em torno de 4, numa escala Likert de 5 pontos (M=4.18, M=4.08 e M=3.91, respectivamente). A um nível intermédio surgem, em *ae-execuo*, os ganhos decorrentes da colaboração com a universidade e as contrapartidas existentes ao nível de escola (M=3.16). No que toca ao desgaste experienciado ao longo do ano, em resultado do assumir das múltiplas tarefas e responsabilidades inerentes a este cargo (impacto pessoal), as respostas dos supervisores revelam um impacto mediano (M=3.09).

Olhando os resultados globais na dimensão “Adaptação às tarefas de supervisão”, a média das respostas dos participantes (M=3.79) parece revelar a ausência de dificuldades expressivas no assumir das diferentes tarefas, funções e responsabilidades inerentes ao seu papel de supervisor.

Variáveis diferenciadoras da experiência supervisiva

Numa tentativa de averiguar em que medida as variáveis (i) “Área científica”, ii) “Tempo de supervisão”; iii) “Anos de serviço” e iv) “Formação pós-graduada em supervisão” diferenciam as vivências dos supervisores nas várias subescalas avaliadas pelo IVPS foi realizado um conjunto de análises recorrendo-se à estatística inferencial.

Influência dos anos de serviço docente e da prática supervisiva

Procurando averiguar a relação existente entre as experiências dos participantes – ao nível da docência e da supervisão - e as sua vivências e percepções relativamente aos benefícios, impacto pessoal e dificuldades na adaptação às tarefas de supervisão, procedeu-se a uma análise de correlação entre estas duas variáveis e as sete subescalas do IVPS. O mesmo tipo de análises foi feito com o intuito de averiguar a correlação existente entre as diferentes dimensões desta experiência.

Quadro III – Correlações entre as dimensões do IVPS, tempo de serviço e anos de supervisão

	GG	GEst	GEsc	GU	GSup	IP	ATS	TS	AS
Ganhos Gerais (GG)	---								
Ganhos Estagiários (GEst)	.68**	---							
Ganhos Escola (GEsc)	.58**	.60**	---						
Ganhos universidade (GU)	.27**	.20*	.18*	---					
Ganhos Supervisor Universidade (GSup)	.42**	.41**	.31**	.39**	-				
Impacto Pessoal (IP)	.37**	.28**	.31**	.16	.20*	-			
Adaptação Tarefas Supervisão (ATS)	-.017	.20*	.15	-.026	-.056	-.38**	-	.027	
Tempo de Serviço (TS)	-.044	-.104	-.028	.025	.023	-.026	.027	-	
Anos Supervisão (AS)	-.001	-.090	-.082	.032	.012	-.080	.004	.38**	-

***p<.001; * p<.05

Analisando os resultados do quadro III constata-se que o leque das correlações entre as dimensões do IVPS relativas aos benefícios apresenta valores que variam entre .18 e .68, sendo que todas as intercorrelações entre estas dimensões são moderadas ou elevadas, segundo os critérios propostos por Cohen (1988), excepto naquelas que incluem a dimensão “Ganhos Universidade” nas quais a magnitude das correlações é um pouco menor. Por seu turno, as percepções de impacto pessoal associam-se positivamente aos benefícios provenientes da experiência supervisiva (as intercorrelações variam entre .20 e .37), excepto na dimensão “Ganhos Universidade” cuja correlação não é significativa do ponto de vista estatístico. Quanto à dimensão “Adaptação às Tarefas de Supervisão”, se por um lado encontra-se uma correlação positiva com os “Ganhos Estagiários” ($r=.20$), por outro constata-se uma correlação negativa com o “Impacto Pessoal” ($r=-.38$). Finalmente, nenhuma das dimensões do IVPS evidencia correlações estatisticamente significativas nem com o tempo de serviço nem com os anos de supervisão.

Influência da área científica dos supervisores de escola

Procurando explorar em que medida a área científica dos supervisores é diferenciadora das suas vivências e percepções, procedeu-se a uma análise multivariada, tomando as 7 dimensões do IVPS e os três grupos científicos representados neste estudo: Educação Física, Humanidades e Ciências.

Quadro IV – Diferenças nas sete subescalas do IVPS consoante área científica dos supervisores

	Ed. Física (N= 35)	Humanidades (N=72)	Ciências (N=26)	F (2,124)
	Média (d.p)	Média (d.p)	Média (d.p)	
<i>Ganhos gerais</i>	3.96 (.46)	3.88 (.65)	3.91 (.63)	.95
<i>Ganhos estagiários</i>	4.32 (.42)	4.13 (.59)	4.13 (.64)	1.78
<i>Ganhos escola</i>	3.37 (.61)	3.04 (.74)	3.23 (.72)	.21
<i>Ganhos universidade</i>	3.41 (.77)	3.07 (.88)	3.16 (.75)	1.99
<i>Ganhos supervisor universidade</i>	4.27 (.56)	4.04 (.80)	3.90 (.85)	3.41*
<i>Impacto pessoal</i>	3.08 (.54)	3.05 (.71)	3.19 (.47)	4.28*
<i>Adaptação tarefas supervisão</i>	3.93 (.58)	3.76 (.67)	3.87 (.60)	3.77*

*p<.05

Testes multivariados revelaram a ausência de diferenças entre os supervisores de Educação Física, Letras e Humanidades e Ciências Exactas nas subescalas avaliadas [Pillai's Trace=.16, F(7,118)=1.48, p=.12]. Ao nível univariado verifica-se que os supervisores de Educação Física, Letras e Humanidades e Ciências distinguem-se apenas na subescala "Ganhos na escola" [F(2,124)=3.25, p<.05]. Testes *Scheffe* indicam que as diferenças significativas se registam entre os supervisores de Educação Física (EF) e os de Letras e Humanidades (LH), sendo que os maiores ganhos se verificam entre os de Educação Física (MEF= 3.40vs. MLH=3.02).

Influência da detenção (ou não) de formação especializada em supervisão

Tomando o subgrupo de 72 supervisores que declararam deter formação pós-graduada, procurou-se averiguar em que medida existiam diferenças significativas nas suas percepções e vivências nas diferentes dimensões avaliadas. Confrontaram-se as experiências dos supervisores cooperantes com formação especializada na área da supervisão com as dos supervisores com formação pós-graduada noutras áreas.

Quadro V – Diferenças nas médias no IVPS dos supervisores com pós-graduação em supervisão ou outras

	Pós-graduação em Supervisão (N= 28)	Outras (N=44)	t(70)
	Média (d.p.)	Média (d.p.)	
<i>Ganhos gerais</i>	3.97 (.74)	3.82 (.54)	.96
<i>Ganhos estagiários</i>	4.15 (.69)	4.16 (.49)	-.06
<i>Ganhos escola</i>	2.90 (.89)	3.17 (.59)	-1.39
<i>Ganhos universidade</i>	3.51 (.80)	2.95 (.78)	2.92**
<i>Ganhos supervisor universidade</i>	4.14 (.79)	3.93 (.76)	1.10
<i>Impacto pessoal</i>	3.06 (.69)	3.00 (.63)	.35
<i>Adaptação tarefas supervisão</i>	3.68 (.67)	3.87 (.61)	-1.22

**p<.01

Um t-test entre os dois grupos revelou a presença de diferenças significativas apenas quanto às contrapartidas da colaboração com a universidade [(t=2.92; g.l.=70; p<0.01)] sendo estas percebidas como mais elevadas entre os supervisores com formação especializada na área. Nenhuma outra diferença foi encontrada ao nível das restantes subescalas.

Discussão e conclusão

O estudo apresentado visou mapear alguns dos aspectos mais significativos da experiência supervisiva dos supervisores cooperantes a trabalhar na formação inicial de professores de três universidades portuguesas. Visou averiguar o impacto desta experiência ao nível do reportório vivencial dos supervisores, tendo procurado responder às seguintes questões: Em que medida as variáveis “Área científica”, “Anos de serviço”; “Tempo de supervisão” e “Formação específica em supervisão” diferenciam as vivências e percepções dos participantes nas diferentes dimensões avaliadas? Na base destas três questões surgiram 4 hipóteses centrais: i) as vivências e percepções dos supervisores cooperantes variam consoante a sua área científica; ii) existem diferenças entre os supervisores mais e menos experientes na forma como percebem os benefícios, impacto pessoal e dificuldades experienciadas na adaptação às tarefas de supervisão; (iii) existem diferenças entre os supervisores na forma como percebem os ganhos, impacto pessoal e dificuldades experienciadas na adaptação às tarefas de supervisão consoante a longevidade da sua experiência docente; e iv) Os supervisores com formação especializada na área experienciam maiores ganhos e menores dificuldades na adaptação às tarefas e um impacto pessoal mais positivo.

No que respeita à primeira hipótese, verificou-se que não existem diferenças significativas no modo como os supervisores da escola vivenciam esta experiência em função da sua área científica, à exceção dos ganhos percebidos ao nível da escola. Nesta dimensão, os supervisores da Educação Física aparecem expressivamente mais satisfeitos do que os seus colegas das Humanidades. Refira-se que, muito embora, não assumindo relevância estatística em termos das diferenças observadas entre estes três subgrupos, é entre os supervisores da Educação Física que as percepções, genericamente tomadas, em relação à sua experiência de supervisão são mais positivas. Dado estes supervisores advirem de apenas uma instituição, a Universidade do Porto, a

sua maior satisfação poderá ser explicada por uma maior congruência e acompanhamento do projecto formativo por parte da instituição formadora, embora tal hipótese necessitasse, claramente, de ser confirmada.

No que diz respeito à segunda e terceira hipóteses, os anos de serviço e os anos de experiência supervisiva não diferenciam as vivências e percepções dos supervisores em nenhuma das subescalas avaliadas. Segundo Albuquerque, Graça e Januário (2005), a experiência de ensino marca distintos posicionamentos face aos conceitos de ensinar e aprender, enquanto que a experiência de supervisão traz estilos mais directivos. Por sua vez, Esteves e colaboradores (2008), num estudo incidente nos supervisores da Universidade do Minho, verificaram que, quanto maior a experiência de ensino, menores as dificuldades de adaptação às tarefas supervisivas. Estes resultados pouco consonantes levam-nos a salientar o papel crucial dos contextos de formação, bem como a problematizar os indicadores de medida que são utilizados nos diferentes estudos e que, como afirmamos na introdução, não permitem comparações rigorosas entre eles.

Todavia, e neste estudo, as dificuldades experienciadas na adaptação às tarefas de supervisão estão negativamente correlacionadas com os ganhos gerais, com a universidade, supervisor da universidade e o impacto pessoal desta experiência. Ou seja, supervisores que experienciaram mais dificuldades nesta adaptação são também aqueles que percebem mais ganhos, ou, o inverso; os supervisores que experienciaram menores dificuldades são aqueles que percebem menos ganhos (gerais, pessoais, da universidade/CE e na interacção com o supervisor da universidade). cremos que tais percepções se poderão dever a uma maior proximidade e cooperação que é esperado surgir quando há maiores dificuldades, entre supervisores entre si e entre supervisores e as instituições de Ensino Superior. Neste caso, a vivência da função assemelha-se a um percurso de aprendizagem, de gestão das dificuldades e dos obstáculos, mas que, no balanço final, surge como uma aprendizagem valiosa, sendo neste percurso o apoio da universidade um apoio genericamente de natureza formativa.

Contudo, e inversamente, no que respeita à subescala dos ganhos com os estagiários e com a escola, os supervisores que tiveram menos dificuldade na adaptação às tarefas de supervisão são também aqueles que perceberam mais ganhos com os estagiários e com a escola e vice-versa. Aqui parece-nos que o suporte da escola e a boa relação pessoal e de trabalho estabelecida com os estagiários poderá atenuar eventuais

dificuldades associadas às tarefas inerentes às funções supervisiva, salientando novamente o papel crucial desempenhado pelos contextos na facilitação ou inibição de processos favoráveis ao desenvolvimento profissional.

No que diz respeito à terceira hipótese do estudo, a detenção de uma pós-graduação em supervisão diferencia as percepções dos supervisores ao nível dos ganhos decorrentes da interação com a universidade/CE. Os supervisores com especialização em supervisão percebem mais ganhos na dimensão da parceria com a universidade, possivelmente porque essa formação terá sido adquirida da universidade com a qual colaboram na supervisão dos estágios. No caso de algumas universidades (entre elas a Universidade do Minho), esta formação é incentivada (através de redução da propina e prioridade no acesso a estes cursos, por exemplo) e valorizada na selecção dos supervisores cooperantes. Adicionalmente, a formação especializada em supervisão promove saberes e competências específicos para o exercício da actividade, fomentando percepções mais positivas, pelo supervisor, relativamente à sua capacidade de confronto, gestão e resolução das exigências e desafios inerentes às suas práticas supervisivas. Por outro lado, maiores ganhos e satisfação percebidos poderão decorrer também pela maior motivação (logo à partida) destes supervisores para este tipo de tarefa, ao ponto de terem investido numa pós-graduação na área. A necessidade de possuir formação específica para o desempenho de funções especializadas não é apenas reconhecida formalmente (pela existência de um perfil de formação especializada em supervisão pedagógica e formação de formadores, Despacho Conjunto nº 198/99, de 15 de Fevereiro), mas, ainda, em estudos que a reconhecem como determinante para a melhoria do processo de formação inicial (Crasborn *et al*, 2008; Esteves, 2006; Parker-Katz & Bay, 2008; Rodrigues & Esteves, 2003).

Referências bibliográficas

- Abrantes, M. M. (2005). *O Desenvolvimento da Reflexividade no Contexto do Discurso Supervisivo*. Dissertação de doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª Ed.). Coimbra: Almedina.
- Albuquerque, A.; Graça, A. & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física: A perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Barbosa, I. (2003). *O discurso da supervisão na formação reflexiva de professores estagiários*. 2003. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino do Inglês. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia
- Beck, C.; Kosnik, C. (2000) Associate teachers in pre-service education: Clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*. 26(3). p. 207-224.

- Bennett, T. (1997). *Clinical Supervision Marriage: Amatrimonial metaphor for understanding the supervisor-teacher relationship*. In http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED408246&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED408246, acessado em Setembro 2008.
- Blumberg, A. (1980). *Supervisors and teachers: A private cold war*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation (2ª Ed.).
- Branquinho, E. (2004). *Percepções dos orientadores de escola sobre a supervisão e a prática supervisiva*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Casanova, M. P. (2001). *Supervisão pedagógica: Função do orientador de estágio na escola*. In <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/mprazerescasanova.pdf> acessado em Junho 2010
- Crasborn, F.; Hennisen, P.; Brouwer, N.; Korthagen, F.; & Bergen, T. (2008). *Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skill*. *Teaching and Teacher Education*, 24,499-514
- Duquette, C. (1994). The role of the cooperating teacher in a school-based teacher education program: Benefits and concerns. *Teaching and Teacher Education*, 10(3), 345-353.
- Esteves, C. H. (2006). *Vivências e percepções do estágio pedagógico pelo supervisor da escola – Um estudo na Universidade do Minho*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação, especialização em Formação Psicológica de Professores. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Esteves, C. H. (2007). Viver a supervisão – um estudo na Universidade do Minho. In A. Barca; M. Peralbo; B. Duarte da Silva & L. Almeida (eds.), *Libro de Actas do IX Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A Coruña:Universidade da Coruña CD ROM.
- Esteves, C. H. ; Caires, S. & Moreira, M. A. (2007). Supervisão: motivações e expectativas dos supervisores. In A. Barca; M. Peralbo; B. Duarte da Silva & L. Almeida (eds.), *Libro de Actas do IX Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A Coruña: Universidade da Coruña CD ROM.
- Esteves, C. H.; Caires, S.; Martins, C. e Moreira, M.A. (2008). Vivências da supervisão de estágios pedagógicos dos supervisores de escola: Factores diferenciadores. In *Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogia e Educación*, 16(1), 153-168.
- Feiman-Nemser, S. Helping novices learn to teach (2001). Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*. 52(1), 17-30.
- Galvão, C. (1996) Estágio pedagógico – Cooperação na formação. *Revista de Educação*, VI, 71-87.
- Guimarães, E. (2005). *Colaboração supervisiva no contexto do estágio pedagógico*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Supervisão, Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- King, S. (2004). Emerging models of Teacher Training in England. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 13(2), p.197-204
- Leal, S. M. (2001). *Um contributo para a caracterização das práticas supervisivas ao nível da formação inicial de professores na Região Açores*. Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores. In <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/susanaleal.pdf> acessado em Junho 2010.
- Moreira, M. A. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês: Processos de (co-)construção de conhecimento profissional*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de professores: Teoria e praxis*. Braga: Universidade do Minho.
- Pajak, E. (1990). *Identification of dimensions of supervisory practice in education: reviewing the literature*. In http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/20/74/db.pdf, acessado em Setembro de 2008.
- Parker-Katz, M. & Bay, M. (2008). Conceptualizing mentor knowledge: Learning from the insiders. *Teaching and Teacher Education*, 14, 1259-1269
- Pfeiffer, I. & Dunlap, J. (1982). *Supervision of teachers: A guide to improving instruction*. Phoenix: Oryx Press.
- Ribeiro, D. (2005). *A investigação-acção colaborativa na formação de supervisores: Um estudo no contexto da educação de infância*. 2005. Dissertação para obtenção do grau de Doutor em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Riordan, G.P. (1995). *Teachers' perceptions of collaboration and clinical supervision*. In http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/1a/1e.pdf, acessado em Setembro 2008.

- Rodrigues, Â. e Esteves, M. (2003). Tornar-se professor. *Investigar em educação*, nº 2, pp. 15-68.
- Schmidt, M. (2008). Mentoring and being mentored: The story of a novice music teacher’s success. *Teaching and Teacher Education*, 24, 635-648
- Sinclair, C.; Dowson, M.; Thistleton-Martin, J.(2006) Motivations and profiles of cooperating teachers: Who volunteers and why? *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 263-279.

*Este texto decorre das actividades do projecto “Formação, Supervisão e Pedagogia: Compreender e transformar contextos profissionais”, inscrito no Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho