

Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão

JOSÉ ALBERTO GONÇALVES

jagoncal@ualg.pt

Universidade do Algarve

RESUMO:

O presente artigo toma como ideia central e ponto de partida o conceito de que a carreira profissional docente é um percurso relacional e contextualmente vivenciado e construído, em que a pessoa-professor se vai diacronicamente desenvolvendo, segundo um conjunto de etapas ou fases com características próprias, em espaços e tempos diferenciados e com necessidades específicas de formação.

No processo contínuo de “tornar-se professor”, cada docente, face aos desafios e exigências da sociedade, da escola, dos alunos, das famílias e das comunidades, assume múltiplas funções. Entre estas estão as de construtor e de gestor do currículo e as de formador, designadamente como supervisor das práticas pedagógicas dos cursos de formação inicial, cujo desempenho depende e traduz a pessoa e o professor que cada docente é, pelo que, para as investigarmos e melhor compreender, não podemos deixar de as situar no momento da carreira em que o mesmo se encontra, com as suas características e necessidades específicas.

PALAVRAS-CHAVE:

Etapas da carreira, Formação de Professores, Currículo, Supervisão.

INTRODUÇÃO

É hoje inquestionável que a formação ao longo da vida é uma resposta necessária aos permanentes desafios da inovação e da mudança e, simultaneamente, condição de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Importa, assim, que nos preocupemos em compreender como os docentes se vão “tornando professores” ao longo da sua carreira, para, deste modo, se encontrarem as respostas formativas mais adequadas às características específicas de cada momento da sua condição de pessoas-profissionais, tendo presentes, ao mesmo tempo, as diferentes conjunturas sócio-educativas.

Esta foi uma preocupação que sempre marcou a minha actividade tanto na formação de professores como na investigação, designadamente nos estudos que constituíram a minha dissertação de Mestrado (Gonçalves, 1990) e a minha tese de Doutoramento (Gonçalves, 2000) e ainda em dissertações e teses que tenho vindo a orientar, cujas linhas de investigação se têm centrado quer em dimensões específicas da acção docente quer em campos da formação inicial de educadores e professores.

No presente artigo, tomando como ponto de partida o “itinerário-tipo” da carreira que delineei e considerando dois campos correlativos da formação — o currículo e a supervisão —, integrarei numa reflexão mais global alguns dos resultados obtidos em duas dissertações de Mestrado que orientei (Gaspar, 2003; Severino, 2004¹), após o respectivo enquadramento conceptual.

A CARREIRA DOCENTE COMO PERCURSO DE DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO

A carreira docente configura-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto-professor, que compreende não apenas os conhecimentos e competências que o mesmo constrói na formação, mas também a pessoa que ele é, com todas as suas crenças, idiossincrasias e história de vida, e o contexto em que exerce a actividade docente (Hargreaves & Fullan, 1992).

Assim sendo, necessário se torna compatibilizar o desenvolvimento do professor com o desenvolvimento organizacional da escola, processo que, segundo Day (1999), deve atender a seis princípios: i) o desenvolvimento do docente é contínuo, realizando-se ao longo de toda a vida; ii) deve ser auto-gerido, sendo contudo da responsabilidade conjunta do professor e da escola; iii) deve ser apoiado e dispor dos recursos materiais e humanos necessários à sua concretização; iv) deve responder aos interesses do professor e da escola, embora nem sempre em simultâneo; v) deve configurar-se como um processo credível; e vi) deve ser diferenciado, de acordo com as necessidades dos professores, designadamente as específicas da sua etapa de desenvolvimento profissional.

A maneira de ser professor varia, pois, ao longo da carreira, configurando um processo evolutivo em que é possível identificar momentos específicos, marcados por diferenças de atitude, de sentimentos e de empenhamento na prática educativa, resultantes

do modo como ele percebe as relações com os seus pares e com os alunos, a sua prática e o sistema educativo em geral (Gonçalves, 1990; Gonçalves & Simões, 1991).

Em síntese, podemos afirmar que cada docente se torna no professor que é como resultado de um processo idiossincrático e auto-biográfico de desenvolvimento pessoal e profissional que, tendo por base as suas características pessoais e a sua personalidade, se realiza através de transições de vida, para que concorrem factores de natureza pessoal e sócio-profissional que compreendem o ambiente de trabalho na escola, as características específicas da profissão (Glickman, 1985), os contextos históricos e organizacionais e as culturas em que os professores desenvolvem o seu trabalho, bem como as respectivas fases de desenvolvimento cognitivo e emocional (Day, 1999; Hargreaves, 1998).

São muito diversificados, porém, os pressupostos teóricos e metodológicos e as formas que podem revestir e configurar os estudos sobre a vida profissional ou a carreira dos professores, tal como se torna evidente na sistematização que deles faz Nóvoa (1992).

Deste modo, e considerando que “o comportamento profissional dos professores, e o seu desenvolvimento, só pode ser convenientemente compreendido quando situado no contexto mais lato de uma carreira e de uma história de vida pessoal” (Kelchtermans & Vandenberghe, 1994, p. 45), optei, nos processos investigativos que desenvolvi e que, no seu conjunto, assumem uma perspectiva de investigação longitudinal, por considerar o conceito de carreira como uma sucessão de ciclos de vida profissional, no quadro teórico-metodológico da abordagem biográfica, e tomando por referente os trabalhos de Huberman (1989, entre outros).

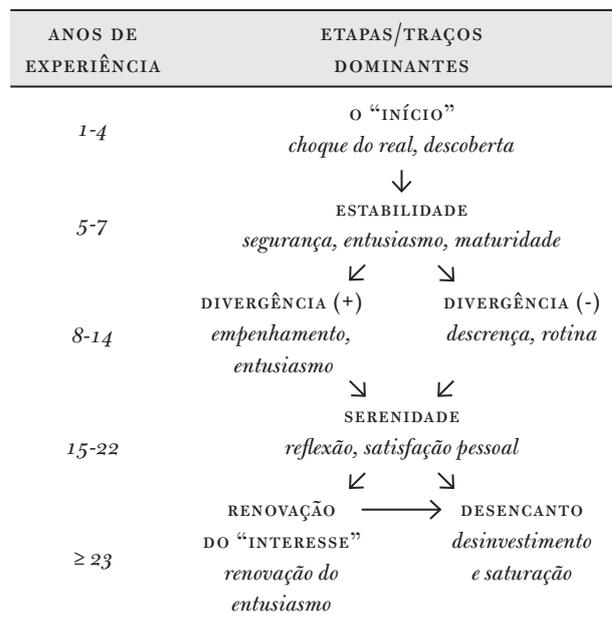
Em concreto, procedi à análise dos percursos profissionais de 42 professoras do 1º. Ciclo do Ensino Básico do concelho de Olhão, obtidos por memorização retrospectiva, através de entrevistas semi-estruturadas de cariz auto-biográfico, com o fim de i) identificar os aspectos temáticos e/ou “traços” caracterizadores da carreira, genericamente entendida, e ii) encontrar as “regularidades” dos respectivos vividos profissionais que me pudessem facultar o estabelecimento de um “modelo” de desenvolvimento dessa mesma carreira, bem como os “traços” que me

permitissem caracterizar cada um dos respectivos “momentos”, “fases” ou “etapas”. Este conjunto de procedimentos permitiu-me, assim, elaborar um primeiro “itinerário-tipo” de carreira.

Seis anos depois, levando em linha de conta que, ao longo do seu percurso profissional, o professor acumula e reinterpreta a experiência que vai adquirindo (Ball & Goodson, 1985), processo que o leva, em função dos contextos envolventes, a (re)definir e a modificar as suas atitudes e valores acerca do ensino, dos alunos e da educação em geral, reelaborando e redimensionando as suas perspectivas profissionais, voltei a entrevistar as mesmas docentes, recorrendo a idênticos procedimentos metodológicos.

Analisados os dados obtidos, foi-me possível (re)delinear, no plano diacrónico, as respectivas trajectórias profissionais e, ainda, através de sucessivos processos de comparação e triangulação, reconceptualizar o “itinerário-tipo” que havia construído (Figura 1), composto por cinco fases ou etapas, a saber:

FIGURA 1 — ETAPAS DA CARREIRA



Fonte: Gonçalves, 2000, p. 438.

FASE 1: O “INÍCIO”

Esta primeira fase, cuja designação se ficou a dever ao modo como as entrevistadas se referiam à sua entrada na profissão, prolonga-se até cerca dos 4 anos de serviço e é caracterizada por uma “variação” entre a luta pela “sobrevivência”, determinada pelo “choque do

real”, e o entusiasmo da “descoberta” de um mundo profissional ainda algo idealizado, que se abre às professoras que estão a iniciar a sua carreira.

Aquelas para quem o primeiro aspecto se constitui como determinante, o início do percurso profissional pauta-se por uma luta pessoal entre a vontade de se afirmar e o desejo de abandonar a profissão, onde pesam, de acordo com as suas palavras, a “falta de preparação”, real ou suposta, para o exercício da docência, as “condições difíceis de trabalho” e o “não saber como fazer-se aceitar como professora”, fruto da inexperiência.

Quando o “traço” determinante é o entusiasmo da “descoberta”, a entrada na carreira é vivida “sem dificuldades”, dada a convicção ou o sentimento de se “sentirem preparadas”, ainda que essa “facilidade” inicial — tal como algumas rememoraram — não seja mais que aparente ou ilusória.

FASE 2: ESTABILIDADE

A segunda etapa, que oscilará entre os 5 e os 7 anos do percurso profissional, podendo prolongar-se, em alguns casos, até cerca dos 10 anos, caracteriza-se por um assumir de confiança, a que não são alheios a tomada de consciência de que se “é capaz” de gerir o processo de ensino-aprendizagem, a satisfação pelo trabalho desenvolvido e um gosto pelo ensino, por vezes até então não pressentido.

É uma fase de “acalmia”, relativamente uniforme para todas as professoras, quer o “início” tenha sido “fácil” ou problemático.

FASE 3: DIVERGÊNCIA

De cerca dos 8 aos 14 anos de serviço, o “desequilíbrio” torna-se dominante, divergindo a carreira das entrevistadas, por referência à fase anterior, pela positiva ou pela negativa, independentemente do sentido do início do seu percurso profissional.

É esta “divergência” que leva umas a continuarem a investir, de forma empenhada e entusiástica, na carreira, procurando uma cada vez maior valorização profissional, enquanto outras, pelo contrário, se alheiam, alegando “cansaço” e “saturação”, deixando-se, mesmo, cair na rotina.

FASE 4: SERENIDADE

A quarta fase situa-se entre os 15 e os 22 anos da carreira, caracterizando-se, tal como a sua designação

expressa, por uma “acalmia” distendida, fruto não propriamente de uma quebra no entusiasmo profissional da etapa anterior, mas, sobretudo, por um “distanciamento afectivo” e por uma capacidade de reflexão e ponderação, determinadas tanto por um processo de “reinteriorização” como pela experiência.

O sentimento dominante é, nesta altura, a satisfação pessoal por saber “o que se está a fazer”, na convicção de que “se faz bem”, o que, por vezes, já não será alheio a um certo “conservadorismo”.

FASE 5: RENOVAÇÃO DO “INTERESSE”

E DESENCANTO

Em “fim de carreira”, isto é, entre aproximadamente os 23 e os cerca de 31 anos de serviço, os percursos profissionais podem voltar a divergir em sentidos opostos. A maior parte das entrevistadas demonstrou, então, cansaço, saturação e impaciência na espera pela aposentação, enquanto algumas, segundo as suas próprias palavras, já não se sentiam mesmo “capazes de ouvir e aguentar as crianças”. Outras, por seu lado, em número bem menos significativo, pareciam ter “reinvestido” na profissão, revelando um interesse renovado, mostrando-se “entusiasmadas” e desejando “continuar a aprender coisas novas”. Refira-se, ainda, que algumas destas últimas acabaram por “derivar” para o desencanto, mas que tal nunca se verificou em sentido contrário.

Resta-me acrescentar que, sendo os percursos profissionais pessoalmente vivenciados e socialmente construídos, neles pesando, por vezes, de modo determinante, factores de natureza aleatória, o desenvolvimento da carreira docente não deve ser tomado num sentido determinístico, dada até a sua possibilidade de alteração configuracional, designadamente em termos de “limites” temporais das etapas ou fases, sempre que a estrutura da carreira e/ou algumas das suas condicionantes se modificam.

PERSPECTIVAS CURRICULARES AO LONGO DA CARREIRA

Mudando, como referi, em diversos aspectos, o pensamento e a acção dos professores, ao longo das diferentes fases ou etapas da sua carreira, para isso concorrendo também a “formação contínua” e o

conhecimento experiencial construído ao longo do tempo como resultado da prática educativa desenvolvida e do trabalho com os pares, lógico é admitir que também se alterará diacronicamente o modo como os mesmos perspectivam e gerem o currículo.

Foi este o “tema” central do estudo, que orientei, realizado por Gaspar (2003), cujos objectivos principais visavam a identificação e caracterização das perspectivas curriculares de 15 professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Mértola e a compreensão da influência do seu percurso profissional na construção dessas perspectivas, pela leitura triangulada destas com as características do seu percurso profissional, tomando como referencial de análise o “itinerário-tipo” de carreira descrito no ponto anterior.

Em termos conceptuais, o currículo é entendido, neste estudo, como “um campo crítico de aquisição de saberes de referência e de competências para aprender (...) que viabilizem processos realistas de formação ao longo da vida” (Roldão, 1999a, p. 17) e, ao mesmo tempo, como um projecto integrado de cultura e de formação, que “fundamenta, articula e orienta todas as actividades e experiências educativas realizadas na escola, dando-lhes um sentido e intencionalidade e integrando todo um conjunto de intervenções diferenciadas num projecto unitário” (Alonso, 1996, p. 11).

Tomado como projecto, o currículo implica tomadas de decisão, a diversos níveis, contextos e práticas, que supõem diferentes momentos (concepção, desenvolvimento e avaliação), no âmbito de um tempo e espaço próprios, e opções, de acordo com três aspectos essenciais: modelo curricular a adoptar, organização interna que o currículo pode assumir e papel a desempenhar pelos professores (Pacheco & Paraskeva, 2000).

Assim sendo, compete à escola o reajustamento e a definição dos instrumentos curriculares que consubstanciam a concretização das orientações definidas a nível nacional, delineadas no âmbito da política educativa adoptada, competindo ao professor a sua adequação à realidade singular de cada turma e de cada aluno.

Estamos, assim, no campo do desenvolvimento curricular, dizendo Roldão (1999b, p. 38), a propósito, que o mesmo corresponde a um “processo de decisão e gestão curricular, o que implica construir

e fundamentar propostas, tomar decisões, avaliar resultados, refazer e adequar processos — ao nível da escola e dos professores”.

Os professores assumem-se, então, neste contexto, como construtores e gestores do currículo, papel não alheio, por certo, ao seu processo de desenvolvimento profissional, na medida em que as suas concepções pessoais sobre o mesmo dependem dos valores que defendem e do seu conhecimento prático, de acordo com a sua maturidade e as suas experiências profissionais (Brazão, 1996).

Em termos de resultados, o estudo permitiu não só caracterizar, na generalidade, as perspectivas curriculares das 15 professoras (3 por cada uma das cinco etapas do “itinerário-tipo”), mas também a “evolução” destas ao longo da carreira, dimensão que, de modo específico, agora nos interessa.

Numa análise interpretativa global e transversal dos dados, obtidos através de entrevistas semi-estruturadas de natureza retrospectiva, passarei, de imediato, a referir apenas os aspectos mais significativos da “evolução” das perspectivas curriculares das protagonistas do estudo ao longo da sua carreira, tomando por referência as quatro categorias que emergiram no processo de análise de conteúdo das entrevistas: “início da carreira”, “momento actual”, “momentos considerados de mudança na sua prática” e “expectativas profissionais futuras”.

Quanto à primeira, todas as entrevistadas se pronunciaram, sobretudo as da quarta e quinta etapas da carreira (serenidade e renovação do “interesse” e desencanto), como resultado, porventura, do maior distanciamento em termos temporais relativamente ao início do seu percurso profissional. Relevam das afirmações proferidas, em termos de valores percentuais, os seguintes indicadores: “utilizava muito os manuais escolares”, numa nítida e tradicional “colagem” do conceito de currículo a manual, e “era menos criativa”, querendo por certo significar uma ainda menor competência na gestão e operacionalização dos princípios e conteúdos curriculares. Merecem ainda referência os indicadores “só pensava no que tinha que ensinar”, que traduz uma centração na tarefa, fruto da inexperiência e de um ainda pouco elaborado conhecimento experiencial, e “trabalhava mais de modo individual”, significando um fechar-se em si próprias fruto da insegurança e do individualismo docente ainda não vencido.

A categoria “momento actual”, compreende “vivências” positivas e negativas. As primeiras, com muito maior peso relativo, ficaram a dever-se, principalmente, às entrevistadas que se situavam nas fases da divergência e da renovação do “interesse” e desencanto, talvez como resultado de alguns traços caracterizadores que as “aproximam”. Curiosamente, as professoras que se encontravam na fase da serenidade não se pronunciaram sobre o aspecto. Os indicadores mais expressivos desta subcategoria são: “gosto daquilo que faço”, “tenho muito entusiasmo” e “tenho mais experiência”, significando um assumir-se definitivo como profissional e uma competência construída de gestão do processo educativo, nas suas diferentes dimensões.

No que às “vivências” negativas se refere, devem-se as mesmas, quase exclusivamente, às entrevistadas da primeira fase da carreira, expressando-se, sobretudo, em referências a “ansiedade”, “indecisão”, “cansaço” e “pouca experiência”, sentimentos e/ou atitudes perfeitamente compreensíveis para quem está a iniciar o seu múnus profissional.

Passando à referida terceira categoria de análise — “momentos considerados de mudança na sua prática” — nela se destaca, por presente no discurso de todas as entrevistadas, o indicador “tenho vindo a mudar”, que traduz a sua tomada de consciência quanto à “evolução” na sua actividade docente. Mais especificamente, identificam como momentos de mudança no plano curricular: o aparecimento da Área-Escola, as alterações dos programas e a introdução/alteração do “modelo de gestão das escolas”. Sem negar a importância efectiva destes aspectos, a sua prevalência em termos de referências, traduz, na verdade, que os professores mudam as suas práticas curriculares mais por “imposição” externa do que por um processo natural de desenvolvimento intrínseco ao funcionamento pedagógico da escola e a uma auto-reflexão sobre a sua prática.

Quanto a esta categoria, detenhamo-nos, ainda, na identificação dos “aspectos mudados na sua prática”, que constitui uma das respectivas subcategorias. Deles relevam, como mais indicados e pelo seu significado curricular: “diminuição da importância do manual escolar” (devido a entrevistadas de todas as fases da carreira, excepto, como é natural, da primeira), “valorização com colegas/comunidade” e “valorização das vivências dos alunos” (presentes

nos discursos das professoras das três últimas fases da carreira) e, ainda, “valorização da participação dos alunos no processo de aprendizagem”, de acordo com as afirmações das protagonistas das etapas da estabilidade, da divergência e da renovação do “interesse” e desencanto. Todos estes indicadores indiciam uma descentração de si e da tarefa, uma maior abertura ao trabalho cooperativo e uma atenção redobrada às condições de aprendizagem e aos problemas dos alunos, resultantes não só de uma maior mestria educativa, para que concorre, por certo, uma leitura compreensiva mais aprofundada dos princípios, conceitos e orientações curriculares e uma acrescida capacidade de os operacionalizar e implementar, construídas diacronicamente, mas também da “descoberta” do significado e importância formativa do trabalho inter-pares.

Centremo-nos, por último, na categoria “expectativas profissionais futuras”, cujos indicadores mais significativos são: “quero aprender mais” e “gostava de continuar entusiasmada”, que expressam, respectivamente, um sentido de construção permanente do ser professor e um sentimento de satisfação e/ou realização profissional.

Uma análise de conjunto dos dados, feita em função das etapas da carreira, permite-nos, então, evidenciar os seguintes aspectos, em termos de “evolução” das perspectivas curriculares das entrevistadas:

- *a primeira fase da carreira caracteriza-se, principalmente, pelo reconhecimento de uma menor participação no desenvolvimento do currículo, a que não é alheio o relevo dado aos manuais escolares, e por uma menor “preocupação” com os alunos, congruentes, aliás, com as características desta etapa do seu percurso profissional, marcada por uma centração nas suas pessoas e/ou nos conteúdos; é nesta etapa também que o trabalho conjunto com as entidades locais é menos valorizado;*
- *nas três primeiras etapas da carreira (“início”, estabilidade e divergência) é mais valorizado o trabalho realizado em grupo pelos alunos, influência, porventura, das alterações sobrevindas, desde 1974, na formação dos professores;*
- *as três últimas fases do percurso profissional são aquelas em que o “trabalho com os colegas”*

é mais considerado como importante em termos de aprendizagens e formação;

- *as etapas da divergência e da serenidade são aquelas em que mais se afirma o protagonismo das entrevistadas quanto ao desenvolvimento curricular, dada, porventura, a experiência acumulada, o entusiasmo que caracteriza a primeira, se vivida pela positiva, e o distanciamento reflexivo que a segunda pressupõe;*
- *a valorização dos alunos aumenta ao longo da carreira, sendo, sobretudo, nas duas últimas fases que as entrevistadas os consideram como “parceiros do processo educativo”; é igualmente nestas duas últimas etapas que as protagonistas do estudo denotam maior tendência para considerarem os pais como parceiros educativos e em que assumem algum protagonismo face a outros agentes educativos locais com que a escola desenvolve projectos;*
- *nas três últimas fases do percurso profissional, mas sobretudo nas da serenidade e na da renovação do “interesse” e desencanto, as entrevistadas revelam uma maior capacidade de reflexão e de sentido de mudança, o que não deve ser alheio a um certo distanciamento afectivo e sentido crítico acerca do vivido, facilitado pelo fenómeno de (re)interiorização sócio-psicológica que começa, então, a definir-se.*

SUPERVISÃO E FASES DA CARREIRA

Reportando-nos, agora, à formação inicial e, mais exactamente, ao campo da supervisão das práticas pedagógicas, Severino (2007) desenvolveu, sob minha orientação, um estudo, cujos objectivos principais eram: i) identificar e caracterizar os estilos de supervisão das educadoras cooperantes do Curso de Formação de Educadores de Infância da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve e ii) conhecer se e como os estilos de supervisão das mesmas são influenciados pelo desenvolvimento das respectivas carreiras.

Este estudo parte do pressuposto de que a prática pedagógica ou iniciação à prática profissional e a respectiva supervisão são componentes essenciais do processo formativo docente. Toma a primeira na acepção de componente curricular da formação

que tem por finalidade explícita a iniciação dos futuros educadores/professores no mundo da prática docente e proporcionar-lhes o desenvolvimento de competências necessárias a um desempenho adequado e responsável (Formosinho, 2001). Entende a segunda como “supervisão sinérgica”, na conceptualização que dela fazem Janosik e Creamer (2003), quando a perspectivam como um processo que reconhece as necessidades de desenvolvimento dos formandos e as metas das organizações educativas, numa relação dual em que supervisor e supervizando têm que aprender a utilizar confluências de energias e de esforços e uma comunicação bi-lateral com enfoque nas competências e metas necessárias ao desenvolvimento interpessoal e construtivo de todos os sujeitos envolvidos.

Na formação inicial, o supervisor (tanto o da instituição de formação como o educador/professor cooperante, isto é, aquele em cuja sala/turma o formando realiza a sua prática pedagógica) deverá assumir-se como um mediador entre o supervizando e o seu ambiente formativo, salientando dados potencialmente relevantes, a partir dos quais o formando poderá construir novos significados (Garmston *et al.*, 2002). Para tal, e dando corpo substantivo ao processo superviso, deverá o supervisor criar situações geradoras de uma interacção verdadeiramente educativa que favoreçam “a comunicação, a negociação, a argumentação e a actuação estratégica dos interlocutores” em presença (Vieira, 1995, p. 56).

Assim sendo, e sem menosprezo pelas suas dimensões científica e pedagógico-didáctica, a supervisão deve configurar-se como um processo humanista e desenvolvimentista, de natureza essencialmente relacional, cuja essência se traduz no estabelecimento de relações facilitadoras do desenvolvimento dos futuros educadores/professores, baseadas em atitudes de ajuda, disponibilidade autenticidade, encorajamento e empatia dos supervisores, as quais se constituem, afinal, como factores de promoção do crescimento e da aprendizagem dos formandos (Gonçalves, 1998).

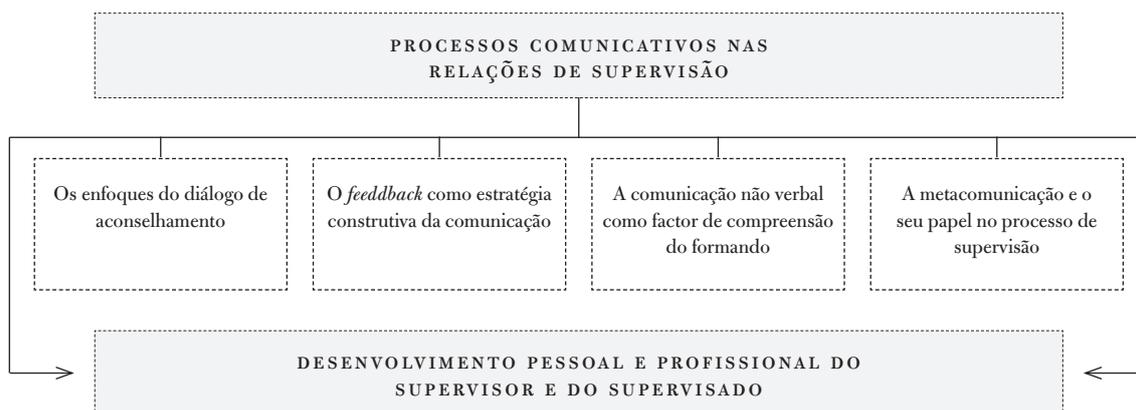
Em congruência, para que se produza uma comunicação autêntica, de colaboração, compreensão e encorajamento, o supervisor deve ser detentor de uma vasta gama de competências, a que Glickman (1985) chama *skills* interpessoais e que Acheson e Gall (1993) consideram que se expressam nos se-

guintes comportamentos comunicativos: i) escutar primeiro, falar depois, ii) aceitar e utilizar as ideias dos formandos, iii) colocar questões de clarificação e iv) felicitar os formandos pelos seus sucessos.

São estes comportamentos que configuram a consecução da interacção comunicativa, consubstanciada em quatro processos: o diálogo de aconselhamento e os seus enfoques, o *feedback*, como

estratégia construtiva da comunicação, a comunicação não-verbal, como factor de compreensão do formando e a metacomunicação e o seu papel no processo de supervisão, na sistematização de Gonçalves e Gonçalves (2002), que a Figura 2 representa.

FIGURA 2
PROCESSOS COMUNICATIVOS NAS RELAÇÕES DE SUPERVISÃO



Fonte: Gonçalves e Gonçalves, 2002, p. 498.

De forma sintética, caracterizemos, então, cada um destes processos comunicativos:

- a) O *diálogo de aconselhamento* deve ser colaborativo, aberto, franco e empático e perspectivado como uma forma de ajudar o formando a desenvolver o pensamento reflexivo sobre a sua prática, a relacionar conhecimentos teóricos com situações experienciadas e a construir um estilo pessoal de actuação.
- b) O *feedback*, enquanto estratégia construtiva da comunicação, deve ser objectivo, descritivo, construtivo, formativo e não apenas crítico, salientando os aspectos mais positivos da acção do formando, ajudando-o a tomar decisões sobre a sua acção futura.
- c) A *comunicação não-verbal*, como factor de compreensão do formando, possibilita ao supervisor interpretar as mensagens não-verbais do supervisando, no sentido de o ajudar a superar as dúvidas, anseios e preocupações que não manifesta verbalmente, por inibição ou receio de ser mal compreendido.

- d) A *metacomunicação* significa a relação de compreensão, a nível superior, entre o código digital da comunicação (o “conteúdo” ou mensagens verbais) e o respectivo código analógico (formas de comunicação não-verbal).

Na realidade, o supervisor deve ser, antes de mais, um perito em relações humanas, gerando uma comunicação dialéctica, que passe pelo *saber ouvir* e pelo *desejar compreender*, com o intuito de promover o desenvolvimento dos formandos. Segundo Glickman (1985), são três os pré-requisitos que devem estar presentes na acção do supervisor: o conhecimento, as competências interpessoais e as competências técnicas, os quais configuram e se expressam no seu modo de actuação, dando corpo ao respectivo estilo de supervisão.

Distintas são as conceptualizações acerca dos estilos de supervisão, tendo Severino (2007) adoptado a de Zahorik (1988), esquematicamente representada na Figura 3.

FIGURA 3
ESTILOS DE SUPERVISÃO

ESTILOS DE ACTUAÇÃO DO SUPERVISOR	TIPO DE SUPERVISÃO PRATICADA	O QUE VALORIZA	TIPOS DE SUPERVISOR
Prescritivo	Supervisão activa	Os comportamentos a desenvolver	· <i>académico</i> · <i>mestre</i> · <i>mentor</i> · <i>crítico</i>
Interpretativo	Supervisão activa	As ideias	· <i>humanista</i> · <i>reformulador</i>
Apoiante	Supervisão reactiva	A pessoa	· <i>terapeuta</i> · <i>defensor</i> · <i>investigador</i>

Fonte: Severino, 2007, p. 58.

Sinteticamente, são três os estilos de supervisão:

- i. *prescritivo*: o supervisor realiza uma supervisão activa, preocupando-se, fundamentalmente, com os comportamentos a desenvolver pelos formandos, isto é, privilegia a competência técnica, traduzida, sobretudo, no desenvolvimento de *skills* instrucionais e de técnicas de gestão do grupo/turma. Está, assim, particularmente atento à quantidade e solidez dos conhecimentos do formando (o académico), prescreve comportamentos, apresentando-se como especialista e modelo (o mestre), aconselha como tutor, não abdicando, porém da sua autoridade (o mentor) e elenca, analisa e interpreta os comportamentos dos superviandos, sugerindo e apoiando acções que os mesmo devem ter em conta (o crítico);
- ii. *interpretativo*: o supervisor desenvolve também uma supervisão activa e valoriza mais as próprias ideias, em que se centra, do que os pontos de vista dos formandos, levando-os, no entanto, a tomar consciência do que ocorre na sala de aula, questionando a sua prática e sugerindo processos que conduzam à mudança (o humanista), e enfatizando as acções que devem desenvolver, prescrevendo e exemplificando comportamentos (o reformulador);
- iii. *apoiante*: o formador usa uma supervisão reactiva, valorizando a pessoa, o que o leva a analisar e a aceitar os pensamentos e as acções dos superviandos. Em conformidade, é

afectivo, empático e encorajador, centrando-se na pessoa do formando e ajudando-o a projectar o seu plano de acção (o terapeuta), serve de mediador e coopera com o superviando, que impele a tomar decisões responsáveis, eliminando ou reduzindo as dificuldades com que este se depara na sala de aula ou na escola (o defensor) e assume-se como questionador, visando conhecer em pormenor as práticas de ensino do superviando, avaliando a eficiência destas e decidindo caminhos futuros para a acção (o investigador).

Foi tomando este modelo como referente que a autora do estudo, de acordo com o primeiro dos dois objectivos atrás enunciados e recorrendo à técnica do questionário, identificou e caracterizou os estilos de supervisão do universo de 15 educadoras de infância cooperantes do 4.º Ano do Curso de Formação Inicial de Educadores de Infância da ESE da Universidade do Algarve. Feito isto, e pelo recurso a tabelas de configuração sucessivas, seleccionou os quatro “casos” considerados como mais representativos dos estilos de supervisão identificados, com base no seu posicionamento nas etapas da carreira do “itinerário-tipo” por nós construído, com vista à consecução do segundo objectivo anteriormente referido (Ana, do estilo apoiante e que se encontrava na fase da estabilidade, Joana e Inês, ambas na fase da divergência, mas a primeira do estilo prescritivo e a segunda do interpretativo e, por último, Matilde, na fase de serenidade e do estilo prescritivo).

Ora, não havendo estilos “puros” de supervisão, na medida em que todos os supervisores, independentemente da sua experiência pessoal, profissional e no campo da formação apresentam, transversalmente, características de uns e outros estilos, embora havendo um que é sempre dominante, seria, no entanto, de esperar que, acompanhando o fluir natural da sua carreira, até pela sua crescente maturidade, segurança, mestria e saber experiencial dia-cronicamente construído, designadamente na prática da supervisão, se verificasse uma passagem do estilo prescritivo para o interpretativo e deste para o apoiante. A ser assim, verificar-se-ia a existência de um processo progressivo de descentração pessoal e de sentido acrescido de ajuda, acompanhamento, encorajamento e relação empática das supervisoras com os formandos, ao longo das suas carreiras.

Todavia, na análise interpretativa dos dados relativos aos quatro “casos” estudados, recolhidos com recurso a entrevistas semi-directivas, tais expectativas, não sendo negadas, também não se confirmam, tal como, de seguida, se evidencia:

Supervisora Ana

Encontra-se na fase da estabilidade (6 anos de serviço). Tem, portanto, pouca experiência profissional e evidencia o estilo apoiante, que significará uma capacidade de análise, de reflexão e de relacionamento aberto pouco comum numa fase ainda relativamente inicial da carreira.

Supervisora Joana

Situa-se na etapa da divergência, pela positiva (9 anos de percurso profissional), e apresenta características que a situam no estilo prescritivo, embora com um peso já significativo das que configuram o apoiante e não o interpretativo, como seria “lógico” esperar se o processo evolutivo fosse linear. Tal circunstância poder-se-á, porventura, ficar a dever a uma estabilização supostamente alcançada e que agora é posta em causa pela “divergência”, que abre caminho à diversificação de pontos de vista, aspirações e actividades.

Supervisora Inês

Encontra-se na fase da divergência (14 anos de carreira), agora pela negativa, evidenciando o estilo apoiante, embora tendendo, ainda que moderada-

mente, para o interpretativo. De acordo com os dados, este “caso” poderá constituir-se como expressão de um agudo sentido crítico, que leva simultaneamente, mas de forma antitética, tanto a uma visão humanista da supervisão como a um “desencanto” profissional.

Supervisora Matilde

Posicionada na fase da serenidade (20 anos de serviço), deveria evidenciar, de acordo com a nossa hipótese de estudo, o estilo apoiante, quando apresenta o prescritivo, embora evidenciando algumas características do apoiante.

Sumariamente, este estudo, ainda que de natureza exploratória, leva-nos a afirmar que os estilos de supervisão das suas protagonistas dependerão mais das suas características pessoais do que propriamente das respectivas fase da carreira, embora, numa leitura mais fina dos dados, se encontrem indícios evidentes de uma interpenetração de factores e circunstâncias que apontam para uma certa ‘complementaridade’ entre os dois campos.

CONCLUSÃO

O “itinerário-tipo” da carreira, que elaborei, não deve ser considerado como uma inevitabilidade, mas, sim, como um “percurso tendencial”, que ajuda, não só a sistematizar os diferentes momentos e circunstâncias que dão sentido e forma e ainda legibilidade investigativa e interpretativa à carreira dos professores, mas também a compreender melhor as suas reais necessidades de formação, nos diversos campos da sua acção educativa, designadamente na suas funções de gestores curriculares e de formadores (supervisores).

Constituindo a pessoa e o profissional uma unidade intrínseca, natural se torna admitir que o professor que cada docente é, em cada momento do seu vivido, contextualmente situado, seja o conjunto idiossincrático da pessoa e do professor, com a sua personalidade, conhecimentos, competências, crenças, atitudes e experiências, que marcam, decisivamente, a sua posição na sociedade, na docência e nas relações com os outros, designadamente com os alunos, com os pares e com a comunidade.

Deste modo, tal como evidenciámos, através da breve síntese de alguns resultados de dois estudos empíricos, embora de carácter exploratório, é possível estabelecer um certo paralelismo “evolutivo” entre as etapas da carreira genericamente entendida e a perspectiva e a acção curricular dos professores, por

um lado, e, por outro, ainda que de forma pouco mais que indiciada, daquela com o exercício da função de supervisor da formação inicial de educadores de infância, processo em que pesam, de maneira decisiva, as características pessoais, designadamente as competências relacionais.

1. Publicada em 2007. Vide referências bibliográficas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHESON, K. A. & GALL, M. D. (1993). *La supervision pédagogique. Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*. Montréal: Les Editions Logiques.
- ALONSO, L. (1996). *Inovação curricular e mudança escolar: o contributo do projecto "Procur"*. Lisboa: Ministério da Educação — Programa Educação Para Todos.
- BALL, S. J. & GOODSON, I. F. (1985). Understanding teachers: concepts and contexts. In S. J. BALL & I. F. GOODSON (eds.), *Teachers' lives and careers*. London: The Falmer Press, pp. 1-26.
- BRAZÃO, M. M. (1996). Concepções curriculares dos professores e decisões sobre o currículo formal. *Revista de Educação*, VI, 1, pp. 43-61.
- DAY, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- FORMOSINHO, J. (2001). A Formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P. CAMPOS (org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. Cadernos de Formação de Professores, 1 — INAFOP. Porto: Porto Editora, pp. 46-64.
- GARMSTON, R.; LIPTON, L. & KAISER, K. (2002). A psicologia da supervisão. In J. FORMOSINHO (org.), *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora, pp. 17-132.
- GASPAR, M. S. P. (2003). *Perspectivas de professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o currículo*. Dissertação de Mestrado. Faro: Universidade do Algarve.
- GLICKMAN, C. D. (1985). *Supervision of instruction. A developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- GONÇALVES, J. A. (1990). *A carreira dos professores do ensino primário. Contributo para a sua caracterização*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- GONÇALVES, J. A. (2000). *Ser professora do 1.º Ciclo. Uma carreira em análise*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- GONÇALVES, J. A. & GONÇALVES, M. R. (2002). Profissionalidade docente: um percurso relacionalmente construído. In M. FERNANDES et al. (orgs.), *O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em educação*. Actas do 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Lisboa: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 555-604.
- GONÇALVES, J. A. & SIMÕES, C. (1991). O desenvolvimento do professor numa perspectiva de formação permanente. *Inovação*, 4, 1, pp. 135-147.
- GONÇALVES, M. R. (1998). *A dimensão relacional no processo de supervisão de professores*. Dissertação de Mestrado. Faro: Universidade do Algarve.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, L^a.
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. F. (1992). Introduction. In A. HARGREAVES & M. F. FULLAN (eds.), *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press, pp. 1-19.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- JANOSIK, S. & CREAMER, D. (2003). Introduction. A comprehensive model. In S. JANOSIK (ed.), *Supervising new professionals in student affairs. A guide for practitioners*. New York: Brunner-Routledge, pp. 1-16.
- KELCHTERMANS, G. & VANDENBERGHE, R. (1994). Teachers' professional development: a biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26, 1, pp. 45-62.
- NÓVOA, A. (1992). Os professores e as suas Histórias de Vida. In A. NÓVOA (org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 11-30.
- PACHECO, J. A. & PARASKEVA, J. (2000). Territorializar o currículo através de projectos integrados. In J. A. PACHECO (org.), *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora, pp. 7-37.
- ROLDÃO, M. C. (1999a). Currículo como Projecto — O papel das escolas e dos professores. In

- R. MARQUES & M. C. ROLDÃO (orgs.), *Reorganização e gestão curricular no Ensino Básico. Reflexão participada*. Porto: Porto Editora, pp. 11-21.
- ROLDÃO, M. C. (1999b). *Os Professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- SEVERINO, M. A. F. (2007 [2004]). *Supervisão em Educação de Infância: supervisores e estilos de supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- VIEIRA, F. (1995). Pedagogia para a autonomia — implicações discursivas e análise da interação. In I. ALARCÃO (ed.), *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: Edição CIDInE, pp. 53-68.
- ZAHORIK, J. (1988). The observing-conferencing role of university supervisory. *Journal of Teacher Education*, 38, 2, pp. 9-16.

