



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

SUPERVISÃO E RESILIÊNCIA

**Um contexto privilegiado para o desenvolvimento profissional de
professores do 1º Ciclo**

**(Dissertação para a obtenção do grau de mestre em supervisão -
Ensino Básico – 1º Ciclo)**

Marília Alexandra Machado Dias

FARO

(2007)



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

SUPERVISÃO E RESILIÊNCIA

**Um contexto privilegiado para o desenvolvimento profissional de
professores do 1º Ciclo**

**(Dissertação para a obtenção do grau de mestre em supervisão -
Ensino Básico – 1º Ciclo)**

Marília Alexandra Machado Dias

FARO

(2007)

NOME: Marília Alexandra Machado Dias

DEPARTAMENTO: Ciências Educação

ORIENTADORA: Professora Doutora Maria Helena Xavier Correia Ralha Simões

DATA: 19 de Junho de 2007

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: SUPERVISÃO E RESILIÊNCIA – Um contexto privilegiado para o desenvolvimento profissional de professores do 1º Ciclo.

JÚRI:

Presidente:

Doutor **Fernando Ribeiro Gonçalves**, Professor Catedrático da Faculdade Coordenadora da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

Vogais:

Doutora **Maria Helena Xavier Correia Ralha Simões**, Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve;

Doutora **Ana Maria Couto Mendes Ramos de Albuquerque Rodrigues**, Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.



Dedico este trabalho ao meu **Querido PAI**, que Deus o tenha,
que apesar de já não estar presente entre nós, infelizmente,
sempre esteve, está e estará presente no meu coração
e no meu pensamento e sempre me apoiou
ao longo de toda a minha vida.



AGRADECIMENTOS

Desejo registar os meus sinceros agradecimentos a Todos os que tornaram possível a concretização deste projecto:

À minha Querida MÃE, que muito adoro e que sempre me ajudou e ajuda, apesar de todos os momentos de crise e dos meus devaneios.

À Professora Doutora Maria Helena Xavier Correia Ralha Simões pela competente orientação dispensada a este estudo, pela inteligência, solidariedade, incentivo e apoio tão determinantes no estabelecimento do equilíbrio em busca do objectivo final.

Ao grupo de supervisandos do 4º ano, da Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo, do ano lectivo de 2005/2006, que exerceram a sua Prática Pedagógica em escolas do concelho de Faro, aos supervisores e professores cooperantes que os acompanharam, nesse mesmo ano lectivo, pela colaboração e disponibilidade que manifestaram e pelo contributo que deram ao estudo nos diferentes momentos de recolha de dados.

À Amiga Fernanda Ferreira por todo o apoio, ajuda, amizade, disponibilidade e solidariedade prestados ao longo do curso e de toda a fase de elaboração da tese.

À Amiga Sofia Machado pela amizade, disponibilidade e solidariedade prestada e por todo o incentivo e apoio nos momentos difíceis.

À Cristina Sequeira pela disponibilidade, pelo apoio e ajuda prestados na tradução dos textos de Inglês / Português.

Ao Amigo Salvador pela solidariedade, apoio e incentivo prestados nos momentos difíceis.

Ao Orlando por tudo o que me deu em troca do pouco que lhe dei.

A todo o Pessoal que trabalha comigo no Agrupamento de Escolas de Algoz pela solidariedade, compreensão, paciência e apoio prestados.

A todos os que de alguma forma contribuíram para que este estudo se tornasse uma realidade.



RESUMO

Com este estudo tentou-se fazer uma ligação entre a supervisão e a resiliência em contexto de Prática Pedagógica, efectuando-se algumas reflexões acerca das experiências vivenciadas por supervisandos e professores cooperantes nesse contexto, recorrendo-se para tal a alunos do 4º ano da Licenciatura em Ensino Básico -1º Ciclo e aos professores cooperantes que os acompanharam no estágio, como sujeitos da investigação.

Os principais objectivos eram identificar até que ponto a resiliência é um aspecto a considerar na relação formativa que se estabelece entre os professores cooperantes que acompanham a Prática Pedagógica e os supervisandos / futuros professores do 1º Ciclo, tentando perceber de que modo o clima de supervisão e as relações estabelecidas entre ambos os intervenientes eventualmente podem influenciar o desenvolvimento da resiliência, em contexto de supervisão.

Assim sendo, desenvolveu-se um suporte teórico que nos pudesse auxiliar no desenvolvimento do estudo, recorrendo a perspectivas no âmbito do estudo da supervisão e da resiliência, associando-os ao desenvolvimento ecológico de Bronfenbrenner, à teoria de desenvolvimento do ego de Loevinger, ao modelo de Zimpher e Howey sobre a competência, tendo também em consideração as fontes e capacidades de resiliência.

Procurando desenvolver uma pesquisa qualitativa em educação, com um delineamento quase experimental, embora de carácter exploratório, utilizamos vários instrumentos de recolha de dados, como a entrevista semi-estruturada, a prova de avaliação do nível de desenvolvimento do ego, a prova de avaliação do nível de resiliência, a prova de completamento de frases adaptadas às fontes de resiliência e a escala de avaliação da competência educativa, que foram adaptados de forma a podermos dar resposta aos objectivos do estudo.

Como principais conclusões deste estudo salienta-se o facto de professoras cooperantes com um nível de desenvolvimento do ego inferior ao dos seus supervisandos, associado a um baixo nível de resiliência preconizarem um clima de supervisão mais directivo e evidenciarem um tipo de relacionamento interpessoal mais controverso, levando os supervisandos a demonstrarem mais dificuldades ao nível do



desempenho da prática, em contexto sala de aula, estarem menos motivados e a apresentarem um baixo nível de resiliência. Neste grupo, embora os supervisandos se considerem pedagogicamente preparados para exercerem a profissão docente, no que respeita ao nível de desenvolvimento de competências educativas, as cooperantes não têm a mesma opinião. Outro aspecto que pode ser evidenciado, embora com menos proeminência, é o facto de cooperantes com nível de desenvolvimento do ego superior aos dos seus supervisandos, associado a um alto nível de resiliência preconizarem um clima de supervisão, essencialmente, reflexivo e estabelecerem relações interpessoais mais empáticas, reflectindo-se estes aspectos numa maior motivação a nível do desempenho dos supervisandos, bem como, num nível de resiliência mais elevado. Além disso, neste grupo de supervisandos a sua auto-apreciação positiva, a nível de competências educativas, é coincidente com a da sua cooperante.

PALAVRAS-CHAVE

Supervisão, Resiliência, Desenvolvimento do Professor, Competência Educativa, Desenvolvimento do Ego.



TÍTULO DA DISSERTAÇÃO EM INGLÊS

Supervision and Resilience.

A favour context with professional development of teachers the Primary School

ABSTRACT

With this study we tried to establish a connection between supervision and resilience during the Pedagogical Practice of the student teachers.

Based on a multi-method research, whit a multi-case comparative design that concerns the relationships between two samples (C and S), this research allowed to make same inferences namely: resilience seems to be one important aspect in the relationship between supervisors and with primary school students teachers; the atmosphere of supervision and the relationships between supervisors and students teachers influences the development of the resilience, in the context of the supervision.

Thus we developed a theoretical framework about supervision, resilience, based on several theories, such as Bronfenbrenner's ecological development theory, Loevinger's ego development theory, Zimpher and Howey model on competence also some conceptual perspectives about the sources and capacities of resilience.

To attain these aims we used different instruments to collect data, such as interview, and several evolution tests the ego development, resilience tests, and educational competency sale. The main conclusion of the study the concerns the of the fact that supervisons with au inferior ego development inferior usually are more rigid and theism relationship with supervisors ten to be more. In fact these supervisors with a low level of ego development and a low level of resilience create a directive atmosphere of supervision and distant interpersonal relationships. Thus, trainee teachers show more difficulties is their performance and ar less motivated. Although student teachers think that they are prepared to be professionals and that they developed the basic educational competences required to be teachers, the in supervisors disagree.



Supervisors with a high level of ego development and a high level of resilience create a reflective atmosphere of supervision and close interpersonal relationships. Thus train supervisors feel highly motivated and show a high level of resilience. In this situation, supervisors and student teachers show high levels of resilience. In this situation, supervisors and students teachers agree that their student teachers are prepared to be competent professionals.

KEY-WORDS

Supervision, Resilience, Teachers Development, Educative Competence, Ego development.



ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1 – Definição do problema e fundamentação da escolha do tema	1
2 – Fundamentação do problema em estudo	5
3 – Quadro conceptual	6
4 – Estrutura do estudo.....	6
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	10
1 – Supervisão	10
1.1 - Conceito de supervisão	10
1.2 – Natureza do processo de supervisão	10
1.3 – Elementos do processo de supervisão	12
1.3.1– O supervisor da instituição.....	12
1.3.2– O supervisando.....	15
1.3.3 – O professor cooperante	17
1.3.4 – Os alunos.....	18
1.4 – O clima de supervisão	19
1.5 – O estágio pedagógico	19
2 – Relações pessoais e interpessoais no processo de supervisão.....	22
2.1 – Supervisão como processo relacional	22
2.2 – Desenvolvimento de relações supervisivas.....	23
2.3 – Características de relações supervisivas.....	23
2.4 – Desenvolvimento ecológico de Urie Bronfenbrenner – construção social do indivíduo em contexto de aprendizagem.....	25
2.4.1 – A supervisão e a perspectiva ecológica.....	26
2.5 - Desenvolvimento do ego de Jane Loevinger – processo de construção pessoal do indivíduo	28
3 – O desenvolvimento de competências educativas e profissionais.....	39
3.1 - Dimensões da competência em contexto de supervisão	39
3.1.1 – O modelo de Zimpher e Howey	40
4 – Resiliência.....	44
4.1 – Origem e conceito de resiliência.....	44



4.2 – Conceitos associados à resiliência	47
4.2.1– Risco e / ou vulnerabilidade	47
4.2.2 – <i>Coping</i> e <i>stress</i>	50
4.2.3 – Competência.....	54
4.2.4 – Protecção	55
4.3 – Áreas de desenvolvimento da resiliência	58
4.4 – Resiliência e sua evolução	62
4.5 - Resiliência na preparação de professores	67
CAPÍTULO II – METODOLOGIA.....	71
1 – Fundamentação das opções metodológicas.....	71
2 – Desenho metodológico do estudo	71
3 - Metodologia do estudo de caso – forma multi-caso	72
4 – Delineamento do estudo.....	73
4.1 – Objectivos gerais	74
4.2 – Objectivos específicos.....	74
4.3 – Questões de pesquisa.....	75
4.4 – Caracterização do campo de estudo	75
4.4.1 – Caracterização da situação de supervisão – estágio pedagógico	76
4.4.2 – Caracterização dos sujeitos do estudo.....	76
5 – Instrumentos de recolha de dados	81
5.1 – Entrevista semi-estruturada.....	81
5.2 – Outros instrumentos apresentados aos sujeitos.....	88
5.2.1 - Escala de avaliação da competência educativa.....	89
5.2.2 – Prova de avaliação dos níveis de resiliência	89
5.2.3 – Prova de completamento de frases relativas à resiliência	91
5.2.4 - Prova de avaliação do desenvolvimento do ego (SCT – PIPA) adaptação do “Sentence Completion Test”	92
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	95
1 – Análise de resultados.....	95
1.1 – Entrevistas	95
1.1.1 – Apresentação e análise comparativa, de conjunto, dos dados das entrevistas das professoras cooperantes	96



1.1.2 – Apresentação e análise comparativa, de conjunto, dos dados das entrevistas dos supervisandos	128
1.2 – Escala de avaliação da competência educativa	158
1.2.1 – Auto – apreciação dos supervisandos	158
1.2.2 – Hetero – apreciação dos supervisandos.....	163
1.2.3 – Comparação entre os valores de auto-apreciação e de hetero-apreciação da competência educativa dos supervisandos	169
1.2.4 – Posição atribuída a cada competência educativa, pelas professoras cooperantes e pelos supervisandos.....	173
1.4 – Prova de avaliação dos níveis de resiliência	180
1.4.1 - Nível de resiliência das professoras cooperantes.....	181
1.4.2 – Nível de resiliência dos supervisandos	183
1.4.3 – Comparação entre os níveis de resiliência das professoras cooperantes e o dos supervisandos	185
1.5 - Prova de completamento de frases relativas à resiliência.....	186
1.5.1 – Análise dos dados das professoras cooperantes.....	188
1.5.2 – Análise dos dados dos supervisandos	191
1.6 – Prova de avaliação do desenvolvimento do ego (SCT – PIPA) adaptação do “Sentence Completion Test”	196
1.6.1 – Nível de desenvolvimento do ego das professoras cooperantes	196
1.6.2 – Nível de desenvolvimento do ego dos supervisandos.....	198
1.6.3 – Comparação entre o nível de desenvolvimento do ego das professoras cooperantes e dos supervisandos.....	202
CAPÍTULO IV – ANÁLISE CRÍTICA DOS RESULTADOS.....	205
1 – Análise crítica dos resultados.....	205
Relatório 1 – Entrevistas	205
Relatório 2 – Provas e Escala.....	221
Relatório 3 – Cruzamento dos dados dos relatórios anteriores	229
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	235
1 – Conclusões deste estudo.....	235
2 - Possibilidade de futuras perspectivas investigativas	243
CAPÍTULO VI – BIBLIOGRAFIA	245



ANEXOS 257



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, 1979 (adaptado de G. Portugal, 1992).	26
Figura 2 – Ambiente Ecológico da formação supervisionada (adaptado de I. Alarcão e I. Sá-Chaves, 1994).	28
Figura 3 – Dimensões de competência.....	43
Figura 4 – "Casa" de construção da resiliência.	66
Figura 5 – Desenho metodológico do estudo (adaptado de Yin, 1984).	72



ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I – Estádios de desenvolvimento do ego, segundo Loevinger, 1970 (adaptado de C. Simões e H. Ralha Simões, 1999).	29
Quadro II – Evolução da personalidade do indivíduo, de acordo com os estádios de desenvolvimento do ego de Loevinger, 1985 (adaptado de C. Simões e H. Ralha Simões, 1990).....	31
Quadro III – Manifestações típicas dos diferentes estádios, de acordo com Loevinger, 1970 (adaptado de C. Simões e H. Ralha Simões, 1990).....	32
Quadro IV – Autocontrolo e capacidade de interiorizar regras (adaptado de C. Simões e H. Ralha Simões, 1999).....	33
Quadro V – Concepções e atitude face às interacções pessoais (adaptado de C. Simões e H. Ralha-Simões, 1999).	34
Quadro VI – Capacidade de conceber o ponto de vista dos outros e se colocar na sua perspectiva (adaptado de C. Simões e H. Ralha Simões, 1999).	34
Quadro VII – Preocupações fundamentais (adaptado de C. Simões e H. Ralha Simões, 1999).....	35
Quadro VIII – Atitudes face à capacidade de se auto-realizar (adaptado de C. Simões e H. Ralha-Simões, 1999).	35
Quadro IX – Complexidade conceptual para se auto-analisar, se auto-descrever e referenciar a realidade circundante (adaptado de C. Simões e H. Ralha Simões, 1999).	35
Quadro X – Estádios de desenvolvimento da maturidade psicológica, segundo Katz, 1974 (adaptado de H. Ralha Simões, 1993).....	38
Quadro XI – Dimensões de competência, de acordo com Zimpher e Howey, 1985 (adaptado de H. Ralha Simões, 1995).....	40
Quadro XII – Dados pessoais das professoras cooperantes.	77
Quadro XIII – Dados pessoais dos supervisandos.	80
Quadro XIV – Dimensões e componentes da resiliência (adaptado de H. Ralha Simões, T. Muge e M. Matos, 2006).....	90
Quadro XV – Correspondência entre as variáveis, os itens e as dimensões da resiliência.	91



Quadro XVI – Dimensões e componentes do desenvolvimento do ego (adaptado de H. Ralha-Simões, T. Muge e M. Matos, 2006).....	94
Quadro XVII – Correspondência entre os itens SCT (Forma 9-62) e os itens do "SCT – PIPA".	94
Quadro XVIII – Auto-apreciação dos supervisandos relativamente aos respectivos níveis de competência educativa.....	159
Quadro XIX – Hetero-apreciação dos supervisandos relativamente aos respectivos níveis de competência educativa.....	164
Quadro XX – Comparação entre os valores de auto e hetero apreciação dos supervisandos relativamente aos respectivos níveis de competência educativa	170
Quadro XXI – Opções das professoras cooperantes relativamente aos respectivos níveis de competência educativa.....	174
Quadro XXII – Destaque para o número de opções, de cada uma das 16 afirmações, efectuadas pelas professoras cooperantes, relativamente aos respectivos níveis de competência educativa.	175
Quadro XXIII – Sistematização dos dados das opções das professoras cooperantes	176
Quadro XXIV – Opções dos supervisandos, relativamente aos respectivos níveis de competência educativa.	177
Quadro XXV – Destaque para o número de opções, de cada uma das 16 afirmações, efectuadas pelos supervisandos, relativamente aos respectivos níveis de competência educativa.	178
Quadro XXVI – Explicitação dos valores referentes às opções dos supervisandos.	179
Quadro XXVII – Opções dos supervisandos relativamente aos respectivos níveis de competência educativa.	180
Quadro XXVIII – Resultados dos valores de correspondência entre as variáveis e as dimensões de resiliência atribuídos às professoras cooperantes.....	181
Quadro XXIX – Resultados dos valores de correspondência entre as variáveis e as dimensões de resiliência atribuídos aos supervisandos.....	183
Quadro XXX – Comparação de resultados dos valores de correspondência entre as variáveis e as dimensões de resiliência atribuídos às professoras cooperantes e aos supervisandos.	186



Quadro XXXI – Nível de desenvolvimento do ego das professoras cooperantes ...	196
Quadro XXXII – Sistematização do nível de desenvolvimento do ego das professoras cooperantes.....	198
Quadro XXXIII – Nível de desenvolvimento do ego dos supervisandos.....	198
Quadro XXXIV – Sistematização do nível de desenvolvimento do ego dos supervisandos.....	202
Quadro XXXV – Comparação entre o nível de desenvolvimento do ego das professoras cooperantes e dos supervisandos.....	203
Quadro XXXVI – Número atribuído aos grupos de supervisandos e respectivas cooperantes.....	205



ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade das professoras cooperantes.....	78
Gráfico 2 – Área de formação das professoras cooperantes.....	78
Gráfico 3 – Anos de serviço das professoras cooperantes.....	79
Gráfico 4 – Situação profissional das professoras cooperantes.....	79
Gráfico 5 – Sexo dos supervisandos.....	80
Gráfico 6 – Idade dos supervisandos.....	80
Gráfico 7 – Distribuição de respostas quanto ao tempo de serviço como professora cooperante.....	98
Gráfico 8 – Distribuição de respostas quanto à motivação para ser professora cooperante.....	99
Gráfico 9 – Distribuição de respostas quanto ao clima de supervisão preconizado pela professora cooperante.....	99
Gráfico 10 – Distribuição de respostas no que refere ao papel desempenhado pela professora cooperante, na supervisão, a nível pessoal.....	101
Gráfico 11 – Distribuição de respostas quanto ao papel desempenhado pela professora cooperante, na supervisão, a nível profissional.....	102
Gráfico 12 – Distribuição de respostas relativamente às dificuldades encontradas enquanto professora cooperante.....	103
Gráfico 13 – Distribuição de respostas quanto às atitudes tomadas, pela professora cooperante, face a situações difíceis.....	104
Gráfico 14 – Distribuição de respostas relativamente ao ambiente criado pela escola.....	105
Gráfico 15 – Distribuição de respostas quanto à caracterização da turma – ano de escolaridade.....	105
Gráfico 16 – Distribuição de respostas relativamente à caracterização da turma – comportamento.....	106
Gráfico 17 – Distribuição de resposta relativamente à caracterização da turma – aproveitamento.....	106
Gráfico 18 – Distribuição de respostas no que refere às situações que facilitam o desempenho da Prática Pedagógica.....	107



Gráfico 19 – Distribuição de respostas no que refere às situações que dificultam o desempenho da Prática Pedagógica.	108
Gráfico 20 – Distribuição de respostas no que refere ao número de supervisandos por grupo.	109
Gráfico 21 – Distribuição de respostas relativamente à vantagem do número de supervisandos por grupo.	109
Gráfico 22 – Distribuição de respostas relativamente à existência de diferenças entre os elementos do grupo.....	110
Gráfico 23 – Distribuição de respostas quanto à motivação dos supervisandos.....	110
Gráfico 24 – Distribuição de respostas quanto ao nível de desempenho dos supervisandos – planificação.....	111
Gráfico 25 – Distribuição de respostas quanto ao nível de desempenho dos supervisandos – contexto sala de aula.....	112
Gráfico 26 – Distribuição de respostas relativamente ao conceito de “professor ideal”.	113
Gráfico 27 – Distribuição de respostas relativamente às estratégias usadas, pela professora cooperante, a nível de atitudes.....	115
Gráfico 28 – Distribuição de respostas relativamente às estratégias usadas, pela professora cooperante, a nível de reacções.	116
Gráfico 29 – Distribuição de respostas relativamente às estratégias usadas, pela professora cooperante, a nível de formas de actuação.	117
Gráfico 30 – Distribuição de respostas relativamente às reuniões, com a professora cooperante, para preparação da aula.	118
Gráfico 31 – Distribuição de respostas relativamente às reuniões, com a professora cooperante, para análise e reflexão da aula.	118
Gráfico 32 – Distribuição de respostas relativamente às reuniões estabelecidas com o supervisor.	119
Gráfico 33 – Distribuição de respostas no que refere às orientações dadas, pela professora cooperante, a nível do desenvolvimento de competências educativas, nos supervisandos.	120



Gráfico 34 – Distribuição de respostas no que refere às orientações dadas, pelo supervisor, a nível do desenvolvimento de competências educativas, nos supervisandos.	121
Gráfico 35 – Distribuição de respostas relativamente às orientações dadas, pelos supervisandos, para o seu desenvolvimento de competências educativas.	121
Gráfico 36 – Distribuição de respostas relativamente à relação estabelecida, pelo supervisando com a professora cooperante, em contexto de prática.	122
Gráfico 37 – Distribuição de respostas relativamente à relação estabelecida, pelo supervisando com a professora cooperante, fora do contexto de prática.	123
Gráfico 38 – Distribuição de respostas relativamente à relação estabelecida, pelo supervisando com o supervisor, em contexto de prática.	123
Gráfico 39 – Distribuição de respostas relativamente à relação estabelecida, pelo supervisando com o supervisor, fora do contexto de prática.	124
Gráfico 40 – Distribuição de respostas relativamente à relação estabelecida pelo supervisando com os alunos.	124
Gráfico 41 – Distribuição de respostas no que refere aos efeitos da acção do professor cooperante no supervisando – factores protectores.	125
Gráfico 42 – Distribuição de respostas no que refere aos efeitos da acção da professora cooperante no supervisando – factores risco.	126
Gráfico 43 – Distribuição de respostas no que refere às reacções reflectidas, por parte dos supervisandos, face a situações difíceis.	127
Gráfico 44 – Distribuição de respostas no que refere às reacções impulsivas, por parte dos supervisandos, face a situações difíceis.	127
Gráfico 45 – Distribuição de respostas no que refere à falta de reacção, por parte dos supervisandos, face a situações difíceis.	128
Gráfico 46 – Distribuição de respostas relativamente ao clima preconizado pela professora cooperante.	131
Gráfico 47 – Distribuição de respostas relativamente ao clima preconizado pelo supervisor.	132
Gráfico 48 – Distribuição de respostas relativamente ao ambiente criado pela escola.	133



Gráfico 49 – Distribuição de respostas quanto à caracterização da turma – ano de escolaridade.....	133
Gráfico 50 – Distribuição de respostas quanto à caracterização da turma – comportamento.....	134
Gráfico 51 – Distribuição de respostas quanto à caracterização da turma – aproveitamento.....	134
Gráfico 52 – Distribuição de respostas quanto às situações que facilitam o desempenho da Prática Pedagógica.	135
Gráfico 53 – Distribuição de respostas quanto às situações que dificultam o desempenho da Prática Pedagógica.	136
Gráfico 54 – Distribuição de respostas quanto à motivação dos supervisandos.....	137
Gráfico 55 – Distribuição de respostas no que refere ao nível de desempenho dos supervisandos – planificação.....	138
Gráfico 56 – Distribuição de respostas no que refere ao nível de desempenho dos supervisandos – contexto sala de aula.....	139
Gráfico 57 – Distribuição de respostas no que refere ao nível de desempenho dos supervisandos – capacidade de reflexão.	139
Gráfico 58 – Distribuição de respostas no que refere ao conceito de “professor ideal”.	140
Gráfico 59 – Distribuição de respostas relativamente às estratégias usadas, pela professora cooperante, durante a formação, a nível de atitudes.....	141
Gráfico 60 – Distribuição de respostas relativamente às estratégias usadas, pela professora cooperante, durante a formação, a nível de reacções.	142
Gráfico 61 – Distribuição de respostas relativamente às estratégias usadas, pela professora cooperante, durante a formação, a nível de formas de actuação.	142
Gráfico 62 – Distribuição de respostas quanto às reuniões de reflexão, com a professora cooperante, para a preparação da aula.....	143
Gráfico 63 – Distribuição de respostas quanto às reuniões de reflexão, com a professora cooperante, para a preparação da aula.....	144
Gráfico 64 – Distribuição de respostas quanto às reuniões de reflexão com o supervisor.....	145



Gráfico 65 – Distribuição de respostas quanto às orientações, da professora cooperante, para o desenvolvimento de competências educativas.....	146
Gráfico 66 – Distribuição de respostas quanto às orientações, do supervisor, para o desenvolvimento de competências educativas.	147
Gráfico 67 – Distribuição de respostas quanto às diferenças sentidas pelo supervisor entre as orientações do supervisor e da professora cooperante.....	148
Gráfico 68 – Distribuição de respostas quanto às sugestões dos supervisandos.	149
Gráfico 69 – Distribuição de respostas quanto à relação que o supervisor estabelece, em contexto de Prática Pedagógica, com a sua professora cooperante.	150
Gráfico 70 – Distribuição de respostas relativamente à relação que o supervisor estabelece, fora do contexto de Prática Pedagógica, com a sua professora cooperante.	150
Gráfico 71 – Distribuição de respostas relativamente à relação que o supervisor estabelece, em contexto de Prática Pedagógica, com o seu professor supervisor....	151
Gráfico 72 – Distribuição de respostas relativamente à relação que o supervisor estabelece, fora do contexto de Prática Pedagógica, com o seu professor supervisor.	152
Gráfico 73 – Distribuição de respostas no que respeita à relação que o supervisor estabelece com os alunos, em contexto de Prática Pedagógica.	152
Gráfico 74 – Distribuição de respostas no que respeita aos efeitos da acção da professora cooperante no supervisor – factores protectores.....	153
Gráfico 75 – Distribuição de respostas no que respeita aos efeitos da acção da professora cooperante no supervisor – factores risco.....	154
Gráfico 76 – Distribuição de respostas no que respeita aos efeitos da acção do supervisor no supervisor – factores protectores.....	155
Gráfico 77 – Distribuição de respostas no que respeita aos efeitos da acção do supervisor no supervisor – factores risco.....	156
Gráfico 78 – Distribuição de respostas relativamente às reacções reflectidas, dos supervisandos, face a situações difíceis.	156
Gráfico 79 – Distribuição de respostas relativamente às reacções impulsivas, dos supervisandos, face a situações difíceis.	157



Gráfico 80 – Distribuição de respostas relativamente à falta de reacção, dos supervisandos, face a situações difíceis.	158
Gráfico 81 – Distribuição de supervisandos relativamente aos valores de auto-apreciação da competência técnica.	160
Gráfico 82 – Distribuição de supervisandos relativamente aos valores de auto-apreciação da competência clínica.	160
Gráfico 83 – Distribuição de supervisandos relativamente aos valores de auto-apreciação da competência crítica.	161
Gráfico 84 – Distribuição de supervisandos relativamente aos valores de auto-apreciação da competência pessoal.	162
Gráfico 85 – Distribuição de supervisandos relativamente aos valores totais de auto-apreciação das quatro competências educativas.	163
Gráfico 86 – Distribuição de supervisandos no que refere aos valores de hetero-apreciação da competência técnica.	165
Gráfico 87 – Distribuição de supervisandos no que refere aos valores de hetero-apreciação da competência clínica.	166
Gráfico 88 – Distribuição de supervisandos no que refere aos valores de hetero-apreciação da competência crítica.	167
Gráfico 89 – Distribuição de supervisandos no que refere aos valores de hetero-apreciação da competência pessoal.	167
Gráfico 90 – Distribuição de supervisandos no que refere à hetero-apreciação das quatro competências educativas.	168
Gráfico 91 – Distribuição dos valores de comparação entre a auto-apreciação e a hetero-apreciação no que respeita à competência técnica.	171
Gráfico 92 – Distribuição dos valores de comparação entre a auto-apreciação e a hetero-apreciação no que respeita à competência clínica.	171
Gráfico 93 – Distribuição dos valores de comparação entre a auto-apreciação e a hetero-apreciação no que respeita à competência clínica.	172
Gráfico 94 – Distribuição dos valores de comparação entre a auto-apreciação e a hetero-apreciação no que respeita à competência pessoal.	172
Gráfico 95 – Comparação entre os valores de auto-apreciação e de hetero-apreciação da competência educativa dos supervisandos.	173



Gráfico 96 – Explicitação dos valores referentes aos professores cooperantes, constantes do Quadro XXV.	175
Gráfico 97 – Explicitação dos valores referentes às opções das professoras cooperantes.....	176
Gráfico 98 – Sistematização das opções dos supervisandos.....	178
Gráfico 99 – Explicitação dos valores referentes às opções dos supervisandos.....	179
Gráfico 100 – Sistematização dos dados das componentes das professoras cooperantes.....	182
Gráfico 101 – Comparação dos valores das dimensões de resiliência dos professores cooperantes.....	182
Gráfico 102 – Sistematização dos valores das componentes dos supervisandos.....	184
Gráfico 103 – Comparação dos valores das dimensões e do nível de resiliência dos supervisandos.	185
Gráfico 104 – Total de respostas dadas pelas professoras cooperantes na categoria Eu tenho.....	189
Gráfico 105 – Total de respostas dadas pelas professoras cooperantes na categoria Eu sou.	189
Gráfico 106 – Total de respostas dadas pelas professoras cooperantes na categoria Eu posso.....	190
Gráfico 107 – Total de respostas dadas pelas professoras cooperantes nas três categorias.....	191
Gráfico 108 -Total de respostas dadas pelos supervisandos na categoria Eu tenho.	192
Gráfico 109 – Total de respostas dadas pelos supervisandos na categoria Eu sou..	194
Gráfico 110 – Total de respostas dadas pelos supervisandos na categoria Eu posso.	195
Gráfico 111 – Comparação de respostas dadas pelos supervisandos nas três categorias.....	195
Gráfico 112 – Nível de desenvolvimento do ego das professoras cooperantes.	198
Gráfico 113 – Nível de desenvolvimento do ego dos supervisandos.	202
Gráfico 114 – Comparação entre o nível de desenvolvimento do ego das professoras cooperantes e dos supervisandos.....	203



Gráfico 115 – Comparação entre a competência manifestada pelos supervisandos e a não manifestada, de acordo com a auto e a hetero apreciação efectuada, no que refere às quatro competências educativas..... 223

Gráfico 116 – Comparação entre o nível de resiliência dos supervisandos e o das professoras cooperantes. 227



ÍNDICE DE GRELHAS

Grelha 1 – Grelha de categorização dos dados das entrevistas das professoras cooperantes.....	87
Grelha 2 – Grelha de categorização dos dados das entrevistas dos supervisandos....	88
Grelha 3 – Grelha de análise de conteúdo das entrevistas realizadas às professoras cooperantes.....	96
Grelha 4 – Grelha de análise de conteúdo das entrevistas efectuadas aos supervisandos.	128
Grelha 5 – Grelha de categorização da prova de completamento de frases relativas à resiliência das professoras cooperantes e dos supervisandos.....	187
Grelha 6 – Grelha de análise de conteúdo dos dados das professoras cooperantes.	188
Grelha 7 – Grelha de análise de conteúdo dos dados dos supervisandos.....	193



INTRODUÇÃO

1 – Definição do problema e fundamentação da escolha do tema

No início deste século XXI, em que se perspectiva uma nova sociedade, onde ocorrem mudanças cada vez mais rápidas e profundas, exige-se, ao ser humano em geral, e ao professor em particular, um esforço cada vez maior de adaptação ao meio em que se insere, tornando-se por isso imperioso repensar os processos formativos em que decorre a formação inicial de professores, apostando-se, cada vez mais, numa formação racional, reflexiva, interpessoal e resiliente, que vá ao encontro da sociedade emergente.

Na opinião de Tavares (2001) é pois urgente desenvolver estruturas e atitudes que ajudem os alunos e os professores a serem mais resilientes tendo em vista a otimização da nova sociedade, que, segundo ele (1996: 13), advém de um “mundo, em acelerada mudança, que se transforma profunda e continuamente [em que] as sociedades aprendem para se adaptarem e desenvolverem em moldes diferentes”.

Para responder a esta exigência, referindo Cardoso (1996), podemos dizer que a escola necessita de promover a auto-estima e a auto-confiança, as interações livres de preconceitos e discriminações, assim como criar oportunidades reais para que todos adquiram a preparação necessária (os conhecimentos, as competências e as atitudes) para terem acesso aos bens sociais (emprego, níveis académicos superiores).

Segundo Tavares (2001), o desenvolvimento da resiliência não deverá contribuir para um isolamento, mas sim para a abertura ao outro, reforçando assim as relações intra e interpessoais, ajudando as pessoas na descoberta das suas capacidades, tornando-as mais confiantes e resilientes para enfrentar a vida.

Mas, afinal o que é a resiliência?

A resiliência é definida como a capacidade de uma pessoa, de um grupo ou de uma comunidade vencer acontecimentos negativos ou adversidades, proporcionando não somente a ajuda necessária para a superação do problema em si, mas também para uma transformação mais positiva, criando uma nova forma de estar, agir e interagir. Segundo Grotberg (1995), compreende-se como a capacidade do ser humano para fazer frente às adversidades da vida, para as superar e, inclusive, para



ser transformado pelo facto de ter sido exposto a essas circunstâncias adversas tendo conseguido ultrapassá-las. Pode, então, ser vista como o resultado da interacção entre aspectos individuais, contexto social, quantidade e qualidade dos acontecimentos no decorrer da vida, e os chamados factores de protecção encontrados na família e no meio social. Citando Ralha-Simões (2001: 95), podemos então dizer que “a noção de resiliência pretende, assim, consubstanciar conceptualmente uma especificidade estrutural do desenvolvimento psicológico, que se traduz na capacidade que denotam certas pessoas, grupos ou comunidades para evitar, fazer face ou mesmo ultrapassar os efeitos desestruturantes que seriam muito prováveis em consequência da exposição a certas experiências”.

Face ao exposto, os sistemas formativos devem criar condições para que os professores se formem e desenvolvam em consonância com o que a sociedade defende e necessita, para que adquiram um conjunto de competências que lhe permitam desenvolver e gerir emoções e sentimentos em harmonia com as relações que estabelecem com os outros e o papel que desempenham. Tal como menciona Tavares (1996: 15), “na emergência desta nova sociedade, a abrir uma nova era, que aprende numa dinâmica permanente e contínua, através do partenariatado e de responsabilidades partilhadas, a educação, por ser uma área estratégica, de dimensão europeia, de investimento e consistência estratégicos, é considerada como uma prioridade política”, na qual se deve apostar cada vez mais, para que os futuros professores e cidadãos tenham uma formação cada vez mais adaptada à sociedade em que vivem e se desenvolvem, não se tornando, no entanto, cidadãos passivos, mas sim activos e resilientes, capazes de fazerem a diferença.

Todavia, para que os cidadãos se tornem resilientes, também as organizações o devem ser. Tavares (2001:16) desenvolveu a tese de que a resiliência não deve ser apenas um atributo individual, mas pode estar presente nas instituições/organizações, gerando uma sociedade mais resiliente. Para ele, uma organização resiliente é uma organização inteligente, reflexiva, onde todas as pessoas são inteligentes, livres, responsáveis, competentes e funcionam numa relação de confiança, empatia e solidariedade. “Trata-se de organizações vivas, dialécticas e dinâmicas cujo funcionamento tende a imitar o do próprio cérebro que é altamente democrático e resiliente”.



Importa, no entanto, salientar que para termos uma sociedade resiliente necessitamos de instruir cidadãos resilientes. Essa instrução deverá começar na escola, na formação de professores, também eles, resilientes e capazes de mudar o mundo, de tomar atitudes e efectuar reflexões conscientes. Nas escolas é cada vez mais necessário uma gestão resiliente capaz de estar sintonizada com cada momento e com agilidade saber identificar e procurar formas criativas de ultrapassar as adversidades, aproveitando e comprometendo todos os recursos humanos das mesmas. Qualquer estabelecimento de ensino, ou mesmo qualquer grupo social, precisam mobilizar os conhecimentos e as competências de todos os seus membros para concretizar os seus objectivos e enfrentar os acontecimentos adversos no seu quotidiano. Neste enquadramento, destacando-se os professores, que, na sua prática diária, encaram frequentemente situações para as quais não têm resposta imediata, as quais ocorrem com mais frequência e intensidade no início de carreira, ou mesmo quando se estão a preparar para a começar, o que torna de crucial importância debruçarmo-nos sobre os supervisandos em situação de Prática Pedagógica.

Tal como afirma Castro (2001: 117), “no quotidiano escolar, a complexidade da sala de aula, caracterizada pela sua multidimensionalidade e unicidade de respostas às inúmeras situações práticas, se constitui como um sério desafio, que exige certa capacidade de enfrentamento por parte dos jovens professores iniciantes”, que, por vezes, estes não possuem. Assim sendo, é necessário prepará-los para adquirirem esse tipo de capacidades.

Em contexto de supervisão, e entenda-se a supervisão como o processo em que o objectivo final é “o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores” (Oliveira, 1992: 20), a resiliência pode ser entendida como a capacidade, do supervisor/professor cooperante e do supervisando, utilizarem determinadas estratégias para fazer face aos problemas com que se vão deparando no dia a dia de prática lectiva. Estas estratégias podem ser desenvolvidas ao longo da vida, pois, referindo Glantz e Johnson e Constantine et al. (1999, cit in Pereira, 2001: 86), podemos afirmar que “a resiliência é adquirida pela educação e pela experiência das dificuldades ultrapassadas”. Por conseguinte, parece-nos fácil perceber que quanto mais o supervisando for exposto a situações adversas no seu estágio pedagógico, ou seja, quanto mais situações quotidianas ele observar e viver, mais desenvolve a sua

capacidade de se tornar resiliente, podendo para isso contar com o apoio e com a orientação do seu professor cooperante. Este deverá servir de guia, de orientador de boas estratégias, deverá não só ser visto como aquele que “supervisiona (ou seja, dirige, orienta e/ou inspecciona a partir de uma posição superior), mas também como aquele que aconselha” (Sá-Chaves, 2000: 124). O seu dever é “criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento do professor, nomeadamente através de um clima de confiança e de apoio mas, simultaneamente, confrontando os professores com situações de desafio, de dissonância cognitiva, potencializadoras do seu contínuo desenvolvimento” (Oliveira, 1992: 20). Ele é fundamental na orientação a dar ao supervisando, pois este necessita de perceber até que ponto as estratégias que utilizou foram positivas. É através da análise reflexiva conjunta e do *feedback* dado pelo seu orientador de estágio que ele irá conduzir a sua própria aprendizagem presente e futura.

Foi nesta perspectiva que se encarou o presente estudo, ou seja, a presente investigação optou por focar as problemáticas escolhidas em contexto de supervisão da Prática Pedagógica, privilegiando a abordagem das formas de actuação dos professores cooperantes e dos supervisandos, face a situações adversas.

O problema fundamental que o presente estudo procura equacionar prende-se com a importância do desenvolvimento psicológico enquanto factor determinante do nível de resiliência do supervisor/professor cooperante, de modo a compreender como ambos interferem na relação estabelecida em contexto supervisivo, no tipo de clima de supervisão preconizado, no desenvolvimento de capacidades de resiliência e no desenvolvimento de competências educativas no supervisando/futuro professor do 1º Ciclo, em contexto de Prática Pedagógica.

Visa, assim, identificar aspectos das dimensões pessoal e interpessoal, particularmente os relacionados com a resiliência, facilitadores da situação de supervisão, bem como evidenciar as estratégias e o clima que, neste contexto, se propõem contribuir para o desenvolvimento da resiliência nos supervisandos.

As estratégias adoptadas pelo supervisor/professor cooperante, que consubstanciam um certo clima de supervisão influenciam, por um lado, o desenvolvimento da resiliência por parte do supervisando, a curto prazo, no quadro

da intervenção educativa no âmbito da Prática Pedagógica e, a médio e a longo prazo, o seu próprio desenvolvimento profissional.

Assim sendo, o propósito deste estudo é demonstrar de que forma o modo de actuar do supervisor/professor cooperante, em contexto de supervisão, influencia os modos de actuar do supervisando a nível pessoal e profissional, no presente e no futuro. Mais precisamente, investigar a importância da resiliência na formação de professores de 1º Ciclo, designadamente aquando da sua primeira prática pedagógica, ou seja, do estágio pedagógico, procurando identificar repercussões dessa experiência na promoção de capacidades de resiliência e do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Para tal, procedeu-se à recolha de informação sobre: os níveis de resiliência das professoras cooperantes e dos supervisandos; os níveis de desenvolvimento do ego; o nível de desenvolvimento de competências educativas por parte dos supervisandos; o desenvolvimento de relações supervisivas e o clima de supervisão favoráveis ao desenvolvimento de capacidades de resiliência.

2 – Fundamentação do problema em estudo

Considerou-se que, a fim de fundamentar as questões principais da investigação, seria pertinente recorrer ao modelo de desenvolvimento humano que, segundo Loevinger (1985), é característico do desenvolvimento psicológico ao longo da vida, em termos do processo de estruturação da personalidade, a par com o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), numa perspectiva em que se aceita que o ambiente influencia o desenvolvimento humano e é por ele também influenciado, interferindo na construção do conhecimento e na tomada de decisões que se efectuam em contextos formativos, como o da supervisão, e, ainda, o modelo das dimensões de competência educativa de Zimpher e Howey (1987), na medida em que esta, considerada como a capacidade potencial de um sujeito ser capaz de proporcionar certos desempenhos que conduzam a resultados eficazes, é, segundo os autores, pluridimensional e poderá ser repartida pelas dimensões técnica, clínica, crítica e pessoal, vertentes indispensáveis à actuação do professor.

3 – Quadro conceptual

Considerando a temática em estudo, optou-se por evidenciar algumas perspectivas relevantes designadamente no que se refere à temática da supervisão e da resiliência, dado serem os vectores principais abordados pelo estudo.

No que concerne à supervisão, para além do conceito, da natureza e dos elementos do processo supervisivo, foram também tratadas as relações pessoais e interpessoais no processo de supervisão, encaradas na óptica do modelo de desenvolvimento ecológico de Bronfenbrenner e segundo a perspectiva de Loevinger sobre o desenvolvimento do ego, bem como de acordo com o modelo de desenvolvimento de competências educativas e profissionais, de Zimpher e Howey.

No que se refere à resiliência, para além da definição deste conceito, foram ainda abordados conceitos com ele associados, evidenciando as áreas em que a resiliência se desenvolve, bem como a sua evolução no quadro de desenvolvimento pessoal do indivíduo e relacionando este modo de abordagem com o que ocorre no enquadramento da preparação dos professores.

4 – Estrutura do estudo

Optou-se pelo estudo de caso, na sua forma multi-caso, tendo em conta as características do campo de estudo bem como a população alvo, seguindo o modelo de Yin (1984). Segundo este autor, o estudo de caso considera como objecto principal um fenómeno contemporâneo situado num contexto de vida real, ou seja, adequa-se, no nosso entender, particularmente ao estudo que se realizou.

Decidiu-se aplicar o estudo a um grupo de vinte supervisandos, do 4º ano, da Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo, cuja Prática Pedagógica decorreu em escolas do Concelho de Faro, bem como ao grupo de sete professores cooperantes que acompanham estas práticas, nas escolas, em contexto sala de aula. Foi seleccionado este grupo pelo facto de ser um grupo de risco, na medida em que, no ano escolar em que se encontram, efectua uma transição na sua vida, de alunos para professores, ou seja, é o ano em que, supostamente, já deveriam encontrar-se preparados para exercerem a tarefa sozinhos, na sua própria sala.

Uma vez que a resiliência é entendida como um aspecto do desenvolvimento pessoal do ser humano, que apresenta uma estrutura que lhe permite desenvolver as



capacidades necessárias para se sobrepôr à adversidade na vida quotidiana, superando-a e transformando-se, e que a transição de vida exige ao supervisando uma grande capacidade de adaptabilidade, pareceu-nos o contexto ideal para perceber se a resiliência está ou não relacionada com a supervisão e se é trabalhada neste contexto, em função do desenvolvimento de capacidades resilientes, bem como do desenvolvimento integral do supervisando, no que respeita às competências educativas, às relações interpessoais e à escolha do seu estilo pessoal de funcionamento.

Para concretizar então este estudo foram utilizados diversos instrumentos. Efectuaram-se entrevistas ao grupo de sete professoras cooperantes e a apenas seis dos vinte supervisandos, procurando melhor compreender as suas percepções sobre o contexto superviso em que ocorre o estágio pedagógico dos supervisandos/futuros professores do 1º Ciclo. Optámos pela entrevista uma vez que a sua utilização permite interpretar determinados comportamentos e efectuar uma recolha de informação sobre acontecimentos e relativamente a aspectos mais subjectivos do pensamento de cada indivíduo.

Para além da entrevista, foram ainda utilizados outros instrumentos, designadamente, uma adaptação da prova de avaliação do nível do ego – SCT de Jane Loevinger, que consiste na utilização abreviada de itens que têm a ver, predominantemente, com aspectos ligados com a personalidade e interpersoalidade (SCT – PIPA: “Sentence Completion Test”- Personalidade e Interpersoalidade nas Profissões de Ajuda); uma prova de completamento de frases adaptadas às fontes de resiliência, aplicadas a todos os sujeitos dos dois grupos em estudo e ainda a escala de avaliação da competência educativa (EACE), adaptada de Zimpher e Howey, na qual os supervisandos efectuaram a auto-apreciação da sua competência e as professoras cooperantes a sua hetero-apreciação relativamente aos supervisandos. Nesta última, os sujeitos tiveram ainda oportunidade de expressarem o seu conceito de “~~Profissão de ensino~~”. descrito, nesta Introdução, resumidamente, os diferentes quadros conceptuais a que se recorreu para dar uma ampla panorâmica do estudo realizado e de serem apresentadas as concepções consideradas como as mais pertinentes para representar o processo de desenvolvimento da resiliência em contexto de supervisão da Prática Pedagógica, no primeiro capítulo: **Enquadramento Teórico**, são desenvolvidos os principais conceitos e teorias associados ao tema do estudo, procurando

clarificar-se os temas e conceitos, bem como as suas respectivas inter-relações, que serviram de fundamento teórico ao estudo apresentado.

Após uma perspetivação conceptual dos principais aspectos em estudo, designadamente situando o conceito de supervisão, a resiliência e os conceitos afins no quadro do desenvolvimento pessoal e profissional dos supervisandos, bem como os modelos relativos à complexidade conceptual, no segundo capítulo, **Metodologia**, enuncia-se o delineamento metodológico escolhido, no sentido de dar resposta às questões de pesquisa formuladas. Neste capítulo, encontram-se, para além das opções metodológicas tomadas que suportaram o estudo, os objectivos e as questões de pesquisa que o nortearam, faz-se a apresentação da população alvo, bem como dos instrumentos utilizados e dos procedimentos efectuados para se concretizar o plano apresentado. A metodologia escolhida para a abordagem destas questões consistiu num estudo de caso, na sua forma multi-caso, destinado a uma compreensão prospectiva da resiliência e do desenvolvimento profissional dos supervisandos em contexto de Prática Pedagógica, bem como da sua percepção e da dos professores cooperantes sobre esse desenvolvimento.

No terceiro capítulo, **Apresentação e Análise dos Resultados**, faz-se a apresentação de todos os dados recolhidos, com cada um dos instrumentos utilizados. Para cada instrumento, apresentaram-se, inicialmente, os dados do grupo das professoras cooperantes, de seguida os dados do grupo dos supervisandos e por último apresenta-se a comparação entre os dois grupos.

No capítulo seguinte, **Análise Crítica dos Resultados**, podemos referir que, partindo da elaboração de quadros síntese dos principais elementos evidenciados sobre cada um dos grupos de indivíduos em estudo e dos instrumentos utilizados, foram apresentados três relatórios que ajudaram a sistematizar as considerações finais. No Relatório 1 efectua-se a análise crítica dos dados recolhidos através das entrevistas; no Relatório 2 traduz-se a análise crítica dos dados recolhidos através das avaliações utilizadas, por último, no Relatório 3 efectua-se o cruzamento dos dados dos outros Relatórios dois anteriores.

Para finalizar no capítulo quinto – Considerações Finais, apresentam-se os resultados obtidos com este estudo e tenta-se responder às questões de pesquisa que serviram de linhas orientadoras do mesmo. Procurou-se aqui sobretudo evidenciar os



aspectos mais interessantes que se podem destacar dos dados obtidos, no sentido de ser possível contribuir para o melhoramento da situação de supervisão em que se formam os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e também a fim de clarificar alguns dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento da resiliência encontrados nas relações interpessoais estabelecidas neste contexto de supervisão, entre professores cooperantes ↔ supervisandos, professores cooperantes ↔ supervisores, supervisandos ↔ supervisores e mesmo entre professores cooperantes ↔ supervisandos ↔ supervisores, sem esquecer os próprios alunos e o ambiente escolar em que os aspirantes a professores desenvolvem a sua Prática Pedagógica, que poderão, de alguma forma, contribuir para o desenvolvimento de situações supervisivas resilientes. Pretende-se ainda alertar para a necessidade de implementar, cada vez mais, estratégias e capacidades de resiliência nos supervisandos, visto estas serem fundamentais no ultrapassar de situações difíceis com que, no dia a dia, o professor se defronta.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 – Supervisão

1.1 - Conceito de supervisão

A supervisão, de acordo com Alarcão e Tavares (1987), é um processo de monitorização da Prática Pedagógica, que se faz através de procedimentos de reflexão e experimentação. Em educação, podemos defini-la como uma estratégia de formação, que implica uma relação entre duas pessoas, supervisor e supervisando, em que o primeiro recolhe e analisa as dificuldades manifestadas pelo segundo, na sua área de intervenção, aconselhando-o e ajudando-o a ultrapassar essas mesmas dificuldades. No entanto, sendo perspectivada como uma função de acompanhar e orientar, a supervisão pode também ser considerada um processo contextualizado de ensino e aprendizagem, que se desenvolve a partir de uma relação triangular, supervisor, supervisando e professor cooperante, numa atmosfera afectivo - relacional positiva e assente num processo contínuo de resolução de problemas. Alicerçada numa perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, permite compreender como se constrói conhecimento, personalidade e profissionalidade dos sujeitos intervenientes, na multiplicidade de contextos existentes.

Segundo Oliveira (1992: 20), um dos principais objectivos da supervisão da Prática Pedagógica é “o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores” e a sua finalidade última é a promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos. Esta supervisão da prática deve considerar-se como um conjunto de procedimentos de investigação que proporcionam a efectiva melhoria e controlo da prática de ensino.

Em suma, podemos então entender o processo de supervisão como um processo de resolução de problemas, através de estratégias psico-pedagógicas e técnicas didácticas adequadas, num clima afectivo-relacional favorável à sua resolução.

1.2 – Natureza do processo de supervisão

A Prática Pedagógica constituiu uma das fases de formação dos supervisandos em que se concretiza o processo de supervisão pedagógica, onde ocorre o seu desenvolvimento. Alguns autores, como Alarcão e Tavares (1987), Vieira (1993) e Zeich-

ner (1993) salientam a relevância do processo de supervisão pedagógica no estágio como factor de importância fundamental na preparação de professores.

Este processo de desenvolvimento pressupõe a existência, desde os primeiros momentos da Prática Pedagógica, de um trabalho conjunto, de colaboração entre supervisando e supervisor, um trabalho que facilita um conjunto de aprendizagens relacionadas com a vida pessoal do supervisando e também com o seu futuro profissional. Contudo, a supervisão não pode restringir-se à relação entre professor cooperante, supervisor e supervisando, deve sim, procurar compreender os macrossistemas físicos, humanos e conceptuais que contextualizam e influenciam essa mesma relação.

O processo de supervisão da Prática Pedagógica, não pode ser visto como algo que está apenas ligado ao supervisando, ao supervisor e ao exercício da prática em si, ele está também relacionado com as características pessoais de ambos, bem como com o “conjunto de factores associados à estrutura e organização do programa da Prática Pedagógica” (Oliveira, 1992: 14).

O processo de supervisão da Prática Pedagógica, na pessoa do supervisor, tem, assim, como missão identificar problemas, focalizá-los, encontrar causas ou estabelecer relações causais e procurar formas de resolução possíveis e adequadas à situação contextual em que se encontra o supervisando. Numa tentativa de cooperar no desenvolvimento das competências profissionais do professor estas ocorrências são também vantagens para a estratégia de formação.

A Prática Pedagógica surge então como um momento primordial, onde o supervisando faz a passagem do conhecimento académico para o conhecimento profissional e compreende diferentes etapas, abrangendo aspectos de observação e intervenção sistematizada ao nível da realidade administrativa, organizacional e social. **Existem** alguns propósitos relativos aos intervenientes nos quais deve assentar o processo de supervisão da Prática Pedagógica:

↳ no que refere aos supervisandos, estes devem ser participantes activos na construção do seu próprio conhecimento sobre a aprendizagem e o ensino e ainda ser envolvidos no processo de auto-supervisão, através da introspecção metacognitiva, da auto-análise e da auto-reflexão, transformando-se em práticos investigadores;

↳ em relação ao supervisor, este deverá assumir-se como um cooperador na criação do conhecimento sobre a aprendizagem e o ensino. As funções que lhe competem neste processo de interacção são as de informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar;

↳ relativamente ao processo de análise / supervisão, todos os dados da situação devem ser tomados em consideração e interpretados, nomeadamente a acção do supervisando, a aprendizagem dos alunos, o ambiente físico e o contexto, bem como o nível de relações que se estabelecem no contexto de Prática Pedagógica.

1.3 – Elementos do processo de supervisão

O processo de supervisão da Prática Pedagógica ocorre numa fase de formação e desenvolvimento para os vários intervenientes no mesmo, nomeadamente os supervisandos, os supervisores, os professores cooperantes e os alunos. Alarcão e Tavares (1987), ao abordarem o processo de supervisão, consideram que supervisor e supervisando são pessoas que se encontram em processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Todavia não podemos esquecer que, neste processo, também os professores cooperantes e os alunos estão em desenvolvimento, são parte integrante do mesmo e sem eles o processo formativo não existiria.

1.3.1– O supervisor da instituição

Embora não faça parte do estudo realizado, não podemos nunca deixar de falar do supervisor da instituição quando falamos de supervisão pedagógica, na medida em que este exerce nela um papel extremamente relevante.

Assim sendo, será apresentada posteriormente uma breve reflexão sobre o papel do supervisor da instituição, no decorrer do estágio pedagógico dos supervisandos, um dos grupos de relevância para a investigação.

Alarcão e Tavares (2003:43) consideram o supervisor como uma pessoa com determinada posição institucional, como “uma pessoa, um adulto, em presença de outra pessoa, um outro adulto”, como um profissional mais experiente, possuidor de conhecimentos teórico-práticos e de estratégias variadas para responder às diversificadas situações que ocorrem em situação de prática pedagógica. Para estes deverá ser “alguém que tem por missão ensinar, ou melhor, facilitar a aprendizagem do profes-

sor. Poderá fazê-lo de diferentes formas: através da demonstração, da reflexão, da apresentação de modelos, da análise de conceitos, da exploração de atitudes e sentimentos, da análise de modelos, de jogos de simulação, de problemas a resolver, de tarefas a executar” (Alarcão e Tavares, 2003:42).

Na perspectiva dos referidos autores, o supervisor deverá ser um professor capaz de orientar, acompanhar, avaliar o desempenho dos supervisandos, analisar, reflectir e compreender a formação como processo continuado ao longo da vida pessoal e profissional. Mais do que informar ou transmitir conhecimentos, deverá reflectir com o futuro professor sobre a sua actuação, identificando as teorias presentes na prática, ajudando-o no auto-conhecimento e na construção do trabalho como docente.

Para agir em conformidade com a sua missão o supervisor deve manter um determinado tipo de atitudes congruentes com o facto de assumir a concepção de formação como uma função educativa a nível do processo global de desenvolvimento e com a certeza de que o facto de se encontrar um estágio superior do desenvolvimento significa que tem de agir de um modo mais complexo.

No processo de supervisão da Prática Pedagógica, o supervisor é uma das figuras preponderantes, uma vez que se torna orientador do conhecimento, através de atitudes de colaboração, reflexão e promoção de um clima relacional positivo, “ (...) é entendido como o colega, o amigo, que vai ajudar o futuro professor ou o professor a crescer, crescendo com ele, ajudando-o a ultrapassar os obstáculos com que se defronta (...)” (Amado, 1994:343).

Face a estas perspectivas, não podemos considerar o supervisor como aquele que “supervisiona (ou seja, dirige, orienta e/ou inspecciona a partir de uma posição superior), mas também como aquele que aconselha” (Sá-Chaves, 2000: 124).

Um professor para ser supervisor não precisa apenas de ter conhecimentos teóricos, necessita também de conhecer os seus supervisandos, nas suas mais diversas facetas, para que, no momento oportuno, possa intervir no sentido do melhoramento dos seus desempenhos. Deverá, de igual modo, ser um colaborador na criação do conhecimento sobre a aprendizagem e o ensino, cabendo-lhe funções como as de informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar.

O supervisor precisa de estar atento às características individuais dos supervisandos para poder adequar o seu estilo de supervisão às mesmas, manifestando flexibili-

dade na sua forma de actuar. Deverá ainda assumir um carácter mais facilitador e encorajador, de modo a permitir ao supervisando a construção do seu próprio estilo de ensino, efectivamente, “deverá ter como grande prioridade no processo de supervisão, a construção de um clima afectivo - relacional propício (...)” (Oliveira, 1992: 17).

O dever do supervisor é “criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento do formando, nomeadamente através de um clima de confiança e de apoio mas simultaneamente confrontando os professores com situações de desafio, de dissonância cognitiva, potencializadoras do seu contínuo desenvolvimento” (Oliveira, 1992: 20).

Se os supervisores não conseguirem criar entre eles e os supervisandos “um clima de empatia, diálogo, ajuda, abertura, colaboração, em suma, uma relação interpessoal positiva, a “guerra fria privada” não será vencida e a aplicação da autoscopia em supervisão não resultará” (Amado, 1994: 356), assim, os supervisandos não conseguirão adquirir a capacidade de reflexão e de autoscopia.

O supervisor deverá estar atento a características pessoais, intrínsecas, bem como à estrutura da personalidade do supervisando, uma vez que a sua rentabilização desempenha um papel fundamental no processo formativo. É necessário que o supervisor implemente estratégias que se consubstanciem, não só na transmissão dos saberes e dos procedimentos mais adequadas às práticas ligadas com a futura intervenção, mas que incidam também na promoção da resiliência, da flexibilidade e da complexidade conceptuais, aspectos todos eles indispensáveis para que o supervisando consiga vir a assumir-se, plenamente, como um profissional de ajuda auto-realizado e competente.

Em todo este processo, o supervisor deverá ter uma atitude que se traduza na concepção de formação como uma função educativa ao nível do processo global de desenvolvimento; deverá ter a convicção de que um estágio de desenvolvimento superior corresponde a um modo de funcionamento mais complexo (Combs, 1965; Zimpher e Howey, 1987). Para além disso, deverá valorizar principalmente a pessoa do supervisando e intervir na “reflexão sobre a actuação do formando e na identificação das teorias e/ou crenças que lhe estão implícitas, ajudando-o no seu auto –

conhecimento e na progressiva construção do seu estilo pessoal” (Oliveira, 1992: 15).

1.3.2– O supervisando

A construção da identidade profissional, durante os anos da formação inicial, é alicerçada numa reconstrução de conhecimentos relevantes ligados com o “saber”, o “saber-fazer” e o “saber-ser” da futura intervenção profissional, exigindo ainda uma autenticidade e uma maturidade que a maioria dos supervisandos, em geral, ainda no limiar da idade adulta, tem bastante dificuldade em evidenciar, o que constitui mais um importante desafio para os sistemas de formação (Abraham, 1972; 1984, 1988; Simões, 1996).

Essa identidade é construída através do contacto com a realidade profissional, que ocorre durante o seu estágio pedagógico, em situação de Prática Pedagógica. Esta sua nova situação permite-lhe desenvolver o seu processo de formação e fazer a transição de aluno para professor, pois, tal como afirma Amado (1994: 343) “a formação de professores será (...) um eixo estratégico para a mudança”.

É nesta fase da sua vida que o supervisando inicia a sua transição de aluno para professor; depois de tantos anos como aluno, este descobre-se no lugar de professor. Isto permite-lhe adaptar-se à nova realidade que irá encontrar no futuro, na medida em que, nesta fase, os supervisandos podem ainda ser acompanhados e orientados para seguirem o caminho mais acertado e mais fácil, dependendo este acompanhamento do estilo de supervisão adoptado pelo seu supervisor, uma vez que, uma boa parte dessa orientação se centra “na figura do supervisor, o qual exerce um papel preponderante no diálogo/monólogo sobre a acção pedagógica do professor, reservando a este o papel de receptor da informação” (Oliveira, 1992: 15).

Na Prática Pedagógica, o supervisando vê-se confrontado com o papel de professor, que, com o passar do tempo, vai interiorizando, contribuindo de modo marcante para o sucesso da sua formação. Nesta situação, o supervisando sustenta uma situação de crescimento profissional e de mudança, sendo de extrema importância que se sinta motivado para a aprendizagem.

Durante a Prática Pedagógica, cabe ao supervisando a tarefa de desenvolver as actividades planificadas, face às contingências inerentes ao seu processo de ensino-

aprendizagem. Neste enquadramento, deverá ser capaz de responder às situações de aprendizagens e reflectir sobre o processo que lhes está subjacente, de forma a adequar as estratégias à situação vivida, tentando, desta forma, rentabilizar o processo de ensino-aprendizagem. Cabe-lhe o papel de analisar e debater com o supervisor os temas a tratar, sem esquecer as dificuldades e as características das crianças, e, a partir desse diálogo, planificar a acção a desenvolver.

Deve ainda colaborar na definição das estratégias de observação e na elaboração dos instrumentos de recolha de dados, uma vez que também ele os vai utilizar.

Todavia, num contexto de supervisão, supervisor, professor cooperante e supervisando trabalham uns em função dos outros e só conseguem exercer as suas funções correctamente se trabalharem de forma conjunta, todos para o mesmo fim, embora com objectivos diferentes: o supervisando para construir o seu percurso formativo e o supervisor e o professor cooperante para o orientarem nesse processo. Este contexto de supervisão, em que todos se envolvem implica um processo de reflexão triangular entre supervisor, professor cooperante e supervisando que deve levar o supervisando a sentir-se implicado no modo como praticou o seu acto de ensinar e no estilo que pretende adoptar no futuro.

Contudo, organizar o processo supervisivo desta forma não é suficiente; perante a realidade escolar, as preocupações, dificuldades e perspectivas envolvidas, surge a necessidade do supervisando se tornar um professor que seja responsável pelo seu desenvolvimento profissional (Nóvoa, 1997) que reflecta sobre sua própria prática (Schön, 1997) e que seja crítico quanto ao que mudar e para que mudar (García, 1997).

Na reflexão cabe ao supervisando analisar a sua própria acção, ao supervisor e ao professor cooperante analisarem os dados que recolheram da acção do supervisando e compete a todos analisarem e interpretarem todos os dados obtidos de forma conjunta e ainda, aos outros colegas de grupo, supervisandos, que ao estarem presentes, têm uma opinião sobre o trabalho desenvolvido. Fazer uma autoscopia do seu próprio desempenho, permite ao supervisando “observar-se a si mesmo, rever o seu próprio trabalho, confrontar-se com ele de modo a tomar consciência de si, da situação e de si próprio em situação, tendo em vista melhorar a sua atitude, o seu comportamento” (Amado, 1994: 344).

O processo de reflexão ou “ (...) a autoscopia, completando o papel do supervisor mas não o substituindo [são] uma estratégia a ter em conta no processo supervisi-vo” (Amado, 1994: 355). São estratégias que ajudam o supervisando a melhorar o seu conhecimento sobre as matérias que trabalha com os seus alunos, as suas capacidades, a sua forma de actuar, a perceber melhor qual a razão que o levou a ser professor e, enquanto tal, quais as relações que estabelece e as atitudes que toma e porquê. Resumindo, ajuda-o a conhecer-se melhor e às suas teorias práticas, bem como aos que o rodeiam, permite-lhe perceber melhor as suas falhas e as suas vitórias. Reflectir implica mergulhar no consciente, no mundo da experiência, atravessada por um contexto sócio-cultural, ou seja, quando se reflecte no contexto das relações sociais, reconstrói-se a prática, permitindo dessa forma a construção de um novo saber, uma nova pessoa, um novo professor.

1.3.3 – O professor cooperante

O professor cooperante é, actualmente, um docente em exercício de funções no Primeiro Ciclo do Ensino Básico que, por meio de convite, estabelece um protocolo entre a entidade formadora e a escola onde lecciona, com a finalidade de receber alunos em formação, ou seja, futuros professores em situação de Prática Pedagógica.

No processo supervisi-vo, ele desempenha um papel de extrema importância. Além de manter uma relação positiva e empática com o supervisando, deve apresentar uma boa competência profissional, para que possa ser facilitador do processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Para tal, o professor cooperante deve ser dotado de sensibilidade, ou seja, deve ter a capacidade de perceber os problemas do supervisando, mesmo antes de estes se tornarem evidentes. Nesse sentido, é fundamental que possua capacidade de comunicação, que possibilite o estabelecimento de um diálogo assente no saber escutar e perceber o supervisando.

Um professor cooperante relacionalmente competente é, em termos ideais, aquele que sabe ouvir, que se coloca no lugar do supervisando, que estabelece relações francas e que comunica de forma interactiva e empática, aceitando o supervisando e tentando compreendê-lo, isto é, tem que ser perito em relações humanas que sabe conhecer-se e a si próprio e adequar-se às circunstâncias com que se depara no contexto da supervisão.

Em suma, o professor cooperante deve ser um profissional mais experiente, capaz de orientar, acompanhar e avaliar o estágio, de modo que os futuros professores possam experienciar o quotidiano da escola, analisar, reflectir e estabelecer perspectivas de caminhos para a prática docente que se pretende exercitar no contexto de estágio e, de um modo geral, deve compreender a formação como processo continuado ao longo da vida pessoal e profissional.

1.3.4 – Os alunos

Muito embora não façam directamente parte do estudo realizado, não podemos nunca deixar de falar dos alunos com quem trabalham os supervisandos aquando da sua passagem pela Prática Pedagógica. Estes são parte integrante do processo e, sem eles, o processo nunca poderia ocorrer; se não existissem meninos envolvidos na Prática Pedagógica os supervisandos nunca poderiam testar as suas capacidades e as suas competências e os supervisores e professores cooperantes não poderiam orientar a formação profissional dos supervisandos.

Assim sendo, será apresentada, posteriormente, uma breve reflexão sobre o papel dos alunos, no decorrer do estágio pedagógico dos supervisandos, um dos grupos de relevância para a investigação.

Os alunos são crianças situadas numa faixa etária entre os seis e os dez anos a frequentar o Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Quando em situação de Prática Pedagógica desenvolvida pelos supervisandos em situação de formação inicial, o processo de ensino-aprendizagem é partilhado e construído por estes e pelo professor cooperante que é o professor titular de turma.

São estas crianças que permitem ao supervisando pôr em prática tudo o que lhe foi ensinado na teoria, de forma a construir e a fazer evoluir o seu lado profissional. Apesar de não interferirem no ciclo de supervisão e de não estarem presentes nas reuniões de reflexão e na preparação das aulas, é por eles e para eles que tudo isso ocorre, muito embora com o objectivo último de ajudar o supervisando a tornar-se, a formar-se e a desenvolver-se como professor.

1.4 – O clima de supervisão

O processo de supervisão da Prática Pedagógica assenta, ou deverá assentar, num clima afectivo – relacional positivo, de empatia e afectividade, de diálogo, de ajuda, de abertura de espírito, de sinceridade, de calor humano, em suma, numa relação interpessoal facilitadora de um bom desenvolvimento para todos os seus intervenientes, em especial do supervisando e do supervisor, não esquecendo nunca os papéis de cada um.

Dependendo do clima estabelecido, o supervisor ajuda ou não o supervisando a superar as suas dificuldades, podendo levá-lo ao desenvolvimento de capacidades, ao aperfeiçoamento da acção pedagógica e à descoberta do seu estilo pessoal de ser professor. Esta orientação contribui para uma relação de confiança que o ajuda a esforçar-se e a dedicar-se mais à sua carreira profissional.

Quanto mais positiva for a ligação entre a orientação dada e o desempenho do supervisando na Prática Pedagógica, melhor e mais eficaz será a tendência para um desempenho mais eficaz. Um maior sucesso do desempenho do supervisando passa por um maior investimento na orientação / apoio / acompanhamento mais concreto e específico por parte dos supervisores e dos professores cooperantes, pendendo estes para o estilo apoiante.

1.5 – O estágio pedagógico

O estágio pedagógico surge como um momento fundamental, conjugando-se aí factores importantes a ter em conta na formação e no desenvolvimento do futuro professor, nomeadamente o contacto com a realidade de ensino, tendo como factor central a acção educativa do aluno estagiário /supervisando e a mediação de todo este processo – o de supervisão.

Esta “é a fase inicial da prática profissional, (...) é a fase em que os professores sentem mais necessidade de aprendizagem profissional (...) é o único período do percurso profissional em que está institucionalmente previsto acompanhamento e orientação” (Jesus, sd: 334). É nesta fase que os supervisandos efectuem a passagem do conhecimento académico ao conhecimento profissional.

Este é um momento fundamental que condicionará a futura prática profissional, na formação profissional dos professores, pois aqui os supervisandos vivem uma experiência única de formação e acompanhamento.

O estágio pedagógico arrasta consigo a criação de expectativas em relação ao desempenho do supervisando como professor, situações difíceis e imprevistas, a constante exigência de respostas adequadas e imediatas, permite perceber algumas das suas insuficiências, quando confrontados com a realidade.

Por sua vez, é através do estágio pedagógico que se torna possível uma melhor adequação do incremento da qualidade da formação, na medida em que se concretiza através de actividades diversas, entre as quais a observação, a análise e a responsabilização de actividades docentes, todas elas definidas com a finalidade de desenvolver a competência pedagógica inerente à profissão docente nos supervisandos. Estas actividades são definidas não de forma isolada umas das outras mas como uma realidade conjunta, onde se valorizam conhecimentos, capacidades, atitudes, níveis de adequação de intenções, todos expressos num conjunto de relações interpessoais e institucionais que determinam o exercício competente da profissão.

A um professor em início de funções não chega conhecer as teorias e os resultados de investigações e estudos, ele tem de ser capaz de construir tarefas e adequar soluções inerentes aos diversos aspectos da sua acção profissional, atitude que exige não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, como também a capacidade de lidar com situações práticas, com as quais tem oportunidade de contactar, pela primeira vez, no ano de formação em que desenvolve o seu estágio pedagógico, adquirindo assim a sua autonomia profissional. Tal como refere Simões (1994), um professor em formação faz intervir no seu projecto de vida comportamentos, valores e modelos baseados na sua história enquanto aluno, construindo no decorrer da sua formação inicial, uma imagem profissional que assenta em valores positivos que lhe permitem percepcionar o professor como alguém que é muito exigente consigo mesmo, que acredita nas suas capacidades, que está atento às necessidades dos alunos e dos seus colegas professores, que mostra solidariedade e consideração pelos outros e que se preocupa em ~~O estágio pedagógico~~ O estágio pedagógico apresenta-se assim como uma etapa imprescindível para a construção da identidade profissional do supervisando, na medida em que permite-

lhe fazer a integração entre os conhecimentos teóricos, os procedimentos e as situações práticas em que se encontra a desenvolver o seu estágio profissional. É nesta fase da sua formação que o supervisor consegue articular as dimensões pessoal e relacional com a institucional e organizacional.

O exercício em contexto real ocorre acompanhado directamente pelos professores cooperantes (professores da Escola onde se realiza o estágio), que regra geral dão mais ênfase à procura de soluções para problemas imediatos do que à reflexão teórica sobre as questões educativas, e todos eles supervisionados por professores da Universidade (os supervisores), que são provavelmente as pessoas melhor preparados para fomentar a reflexão, mas que, no entanto, devido a condicionantes relativos à sua posição não o fazem, mantendo-se assim uma deficiente articulação entre teoria e prática.

O acompanhamento das actividades dos supervisandos em contexto real proporciona, por isso, oportunidades únicas para serem evidenciadas algumas das deficiências da sua formação a nível científico e pedagógico, as quais devem ser tomadas em consideração nas reflexões que os mesmos efectuam, para que, de futuro, possam corrigir as suas dificuldades e deficiências.

Todavia, os formadores precisam de ter consciência que a identidade profissional de um professor não é fácil de adquirir, na medida em que, as exigências e os constrangimentos existentes desde o início da sua preparação são muitas e diversificadas, sendo, por isso, importante que os formadores conduzam o supervisor para um adequado auto-conhecimento que lhe permita uma apropriada utilização do seu próprio “self”.

Referindo Fuller e Bown e Heck e Williams (1975, 1984, cit in Simões, 1994: 111), podemos considerar que “tornar-se professor não é, apenas, aprender a ensinar, mas uma descoberta pessoal de aprender como usar para esse efeito o seu “self” em desenvolvimento [revelando-se imprescindível] a importância dos contextos envolventes no que o professor é e se vai tornando”.

2 – Relações pessoais e interpessoais no processo de supervisão

2.1 – Supervisão como processo relacional

A supervisão da Prática Pedagógica, tida como um dos momentos cruciais na formação pessoal e profissional dos supervisandos, deve perspectivar-se de forma a que se conjuguem, de modo interactivo, factores de natureza cognitiva, afectiva e relacional. Assim sendo, o processo de supervisão deverá assentar em relações interpessoais empáticas, francas e abertas, para que, deste modo, se crie um clima favorável ao desenvolvimento dialéctico do supervisor e do supervisando (Alarcão e Tavares, 1987; Oliveira, 1992).

A complexidade e a própria natureza do processo de supervisão implicam o estabelecimento de relações facilitadoras de aprendizagem do supervisando, que são tidas como marcos cruciais para o seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Sendo a comunicação a pedra angular de todo o processo relacional, esta assume particular relevância no contexto supervisivo, que deverá ocorrer de forma autêntica e facilitadora da abertura relacional necessária ao estabelecimento de relações entre o supervisor e o supervisando, o professor cooperante e o supervisando e também entre os alunos e o supervisando.

Este aspecto é muito importante no processo de comunicação presente na supervisão, pois o supervisor deve manter um nível bastante elevado de comunicação com o supervisando, uma vez que a profunda imbricação das dimensões intra e interpessoais constituem a essência comunicacional e relacional dos processos de supervisão a todos os níveis.

O processo de supervisão deverá ser orientado por uma comunicação autêntica, que se torne facilitadora de aprendizagens significativas pelos supervisandos, mas também inibidora de tensões e de sentimentos de angústia, próprios da sua nova situação e que devem ser entendidos pelo supervisor. A este cabe exprimir a sua atenção através da comunicação verbal e não verbal e ajudar o supervisando a encontrar soluções para os seus problemas.

2.2 – Desenvolvimento de relações supervisivas

No processo de supervisão, é decisivo estabelecer relações positivas de modo interactivo, onde hajam factores de natureza afectiva, cognitiva e relacional, fazendo com que o processo de supervisão, então desenvolvido, assente em relações interpessoais verdadeiras e empáticas, para que seja criado um clima propício de desenvolvimento do supervisor, do supervisando e de todos os elementos do processo. Segundo Ralha Simões (2000: 168), deve procurar-se “incentivar os referidos aspectos ligados com a auto-consciência e com a identidade, favorecendo o desenvolvimento interpessoal, assim como processos susceptíveis de contribuir para desenvolver o estilo pessoal”. Deve-se, simultaneamente, criar um clima emocionalmente significativo e uma integração do supervisando na nova situação contextual em que desenvolve a sua acção.

Por vezes, o supervisando demonstra sentimentos de constrangimento que são motivados, essencialmente, por dois motivos: um deles relaciona-se com a situação de auto-exposição em que se encontra o sujeito e o outro está ligado com a relação interpessoal que o supervisor com ele estabelece. Esta relação pode facilitar a sua transição ecológica, ajudando-o a ultrapassar as primeiras dificuldades de integração e adaptação no seu novo mundo, a sala de aula onde realiza a sua prática. Assim, a supervisão contribui, através das redes relacionais estabelecidas, para o desenvolvimento de todos os intervenientes.

2.3 – Características de relações supervisivas

As relações estabelecidas em contexto de supervisão devem ser positivas, conscientes e responsáveis, tendo como ponto de partida a criação de um clima de confiança e colaboração, em que a relação se construa através dos sentimentos, das emoções, das percepções e do significado que um sujeito tem para o outro. Tal como menciona Ralha Simões (2000: 168), “é preciso aprofundar aspectos relacionados com o desenvolvimento humano, assim como aspectos subjacentes às relações interpessoais, levando o sujeito, de modo não directivo, a explorar livremente experiências de ensino donde resultem as capacidades referidas”.

O professor cooperante e mesmo o supervisor deverão ter em atenção a sua dimensão relacional nos níveis pessoal, intrapessoal e interpessoal, para que possam

estar atentos à maximização das capacidades do futuro professor como pessoa e como profissional, e procurar desenvolver, no supervisando, a capacidade de compreender e interagir com os outros, ajudando-o a tomar decisões de forma apropriada e consciente.

As relações interpessoais que se estabelecem entre o professor cooperante, o supervisor e o formando são inicialmente marcadas pelo constrangimento e pela inibição, desenvolvendo-se, por vezes atitudes e comportamentos de auto-defesa.

Estes sentimentos advêm do facto dos supervisandos não terem tido contactos pessoais com o professor cooperante, nem mesmo com o supervisor e, como tal, sentirem receio de não vir a corresponder as suas expectativas a seu respeito.

É fundamental, sobretudo na fase inicial da Prática Pedagógica, que o professor cooperante e o supervisor dêem segurança, ajudem a estabelecer a relação entre os contextos e proporcionar apoio na transição. Segundo Alarcão e Tavares (1987: 85), as relações, em supervisão, devem-se “caracterizar por uma relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento e aprendizagem consciente e comprometido”.

Todavia, as relações estabelecidas entre os elementos do processo caracterizam-se por uma assimetria, na medida em que, de acordo com Tavares (1993), os sujeitos da relação não podem sobrepor-se, sendo que cada um ocupa uma posição diferenciada: o supervisor uma determinada posição institucional e uma maior experiência profissional, com um conhecimento mais vasto e o supervisando um aluno, em situação de aprendizagem que se deixa conduzir pelo supervisor.

No entanto, para além de assimétricas as relações supervisivas devem assumir outras características relevantes para o bom desenvolvimento do processo de supervisão da Prática Pedagógica. As atenções devem ser viradas para os três vértices do triângulo, permitindo aos três principais envolvidos estarem no centro das atenções, mantendo entre si uma relação heterocêntrica. Por outro lado, deve haver uma reciprocidade de sentimentos dos envolvidos que permita, ainda, o desenvolvimento de todos, numa perspectiva dialéctica.

Todavia, para além das características atrás mencionadas, muitas são as características que se atribuem às relações supervisivas, desde as que se relacionam com a pessoa do supervisor até às que se relacionam com o ciclo de supervisão em si. Neste

processo tudo é importante, depende apenas do ponto de vista e das características pessoais intrínsecas a cada um dos envolvidos.

2.4 – Desenvolvimento ecológico de Urie Bronfenbrenner – construção social do indivíduo em contexto de aprendizagem.

Para se estudar o desenvolvimento humano poderíamos recorrer a várias teorias ou modelos, contudo, o que nos pareceu mais adequado aos objectivos desta investigação foi o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) e, por esse motivo, foi esse o escolhido. Este modelo “para além de facilitar a compreensão do desenvolvimento do ser humano na sua interacção, directa ou indirecta, com o meio ambiente, nos permite (...) operacionalizar e compreender as dinâmicas sociais operantes no contexto de supervisão” (Alarcão e Sá-Chaves, 1994: 204).

Contudo, perceber a ecologia do desenvolvimento humano implica, segundo Portugal (1992: 37) “o estudo científico da interacção mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo activo, e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram”.

As ideias principais que podemos retirar desta definição de desenvolvimento humano, segundo Portugal (1992), relacionam-se com três aspectos: o modo como o sujeito é visto; a interacção recíproca entre sujeito e o mundo; e a inter-relação entre os vários contextos, que se revela fundamental para o desenvolvimento do ser.

Podemos então dizer que, falar de desenvolvimento humano é falar de um sujeito dinâmico que actua sobre o meio e que sofre a sua influência, que se desenvolve e que desenvolve, reestrutura e recria o meio em que está inserido, num processo de mútua interacção recíproca.

O modelo criado por Bronfenbrenner é um modelo em que as peças se encaixam de forma concêntrica, decorrendo umas das outras (Figura 1) aplica-se ao contexto da supervisão, na medida em que, compreender o contexto em que o supervisor e o supervisando se desenvolveram e se continuam a desenvolver e ajuda a perceber como poderão adquirir, ou não, estratégias de resiliência mais ou menos eficazes.

Modelo ecológico de Bronfenbrenner

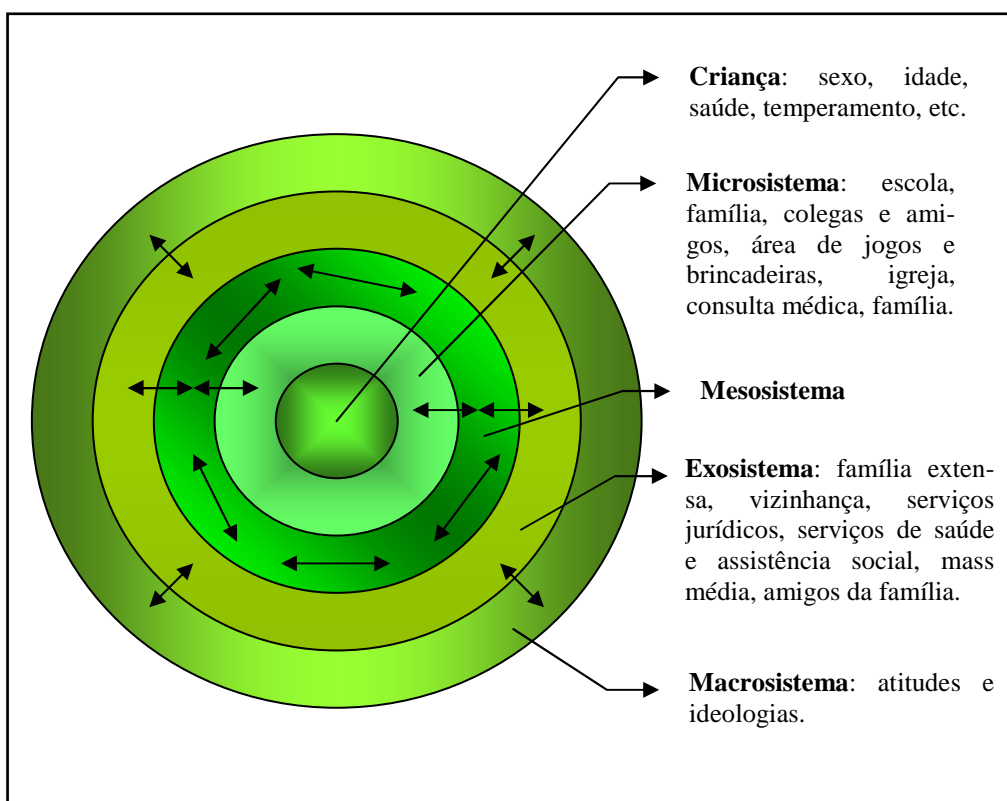


Figura 1 – Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, 1979 (adaptado de G. Portugal, 1992).

Através deste modelo, podemos compreender a interacção indivíduo – mundo e seu consequente desenvolvimento, ou seja, os níveis estruturais: microsistema, mesosistema, exosistema e macrosistema, que influenciaram e irão continuar a influenciar o desenvolvimento pessoal e profissional do supervisor e do supervisando. Toda esta situação ocorre num contexto específico que lhe confere características únicas e, conseqüentemente, respostas também únicas.

É com base neste modelo que os supervisandos poderão responder aos problemas que se lhe afiguram, na medida em que, se tiverem em atenção as influencias ocorridas em cada um dos anéis concêntricos poderão prever as necessidades de reacção e preparar as estratégias mais adequadas a cada um dos contextos.

2.4.1 – A supervisão e a perspectiva ecológica

O conceito de ecologia do desenvolvimento humano pode ser directamente relacionado com o contexto de supervisão, na medida em que podemos dizer que, segundo Alarcão e Sá-Chaves (1994), neste contexto, a ecologia se associa ao desenvolvi-

mento pessoal e profissional e implica o estudo da interacção mútua e progressiva entre o individuo activo, que se encontra em constante crescimento, e as propriedades, sempre em transformação, dos meios que o rodeiam, sendo todo este processo influenciado pelas relações existentes entre os mais diversos contextos que nele interferem.

O supervisando é um ser activo em desenvolvimento que irá sofrer uma transformação de aluno para professor, necessitando para isso de passar por uma “experimentação pessoal, situada, ocorrendo em contextos diferentes, com actividades e papeis diversificados e acompanhada por uma reflexão fenomenológica, compreensiva das relações obtidas” (Alarcão e Sá-Chaves, 1994: 211). Os sistemas que fazem parte do modelo ecológico de Bronfenbrenner, no contexto de supervisão, podem ser redefinidos, a cada um dos seus sistemas, micro, meso, exo e macrosistema, podemos atribuir exemplos diferentes, sendo eles de acordo com os intervenientes do processo de supervisão e do meio em que este processo ocorre, tal como refere Alarcão e Sá-Chaves (1994) (Figura 2).

No contexto de supervisão, tal como no modelo de desenvolvimento ecológico da criança, também podemos falar de transições ecológicas. Estas sucedem quando o supervisando exerce funções de professor, durante o seu estágio pedagógico, em diferentes escolas, com diferentes actividades, contactando com diferentes pessoas, ocorrendo assim, uma transição a nível psicológico e a nível sociológico.

Segundo Bronfenbrenner (1979), referido por Alarcão e Sá-Chaves (1994), as relações interpessoais que envolvem as transições ecológicas são aspectos a ter em conta no contexto de supervisão do estágio pedagógico. Neste contexto, ocorrem sempre relações entre duas ou mais pessoas e estabelece-se uma *díade observacional*. Segundo Portugal (1992: 67), “uma díade observacional ocorre sempre que um sujeito presta atenção à actividade de outro que, por seu turno, reconhece o interesse demonstrado pelo outro”.

Para além da *díade observacional*, Alarcão e Sá-Chaves (1994) mencionam ainda outro aspecto a ter em consideração no processo supervisivo, de acordo com as teorias bronfenbrennianas, os efeitos da influência de terceiros, sistema N+2, que neste contexto se traduz ou pela relação estabelecida entre os elementos do grupo de estágio ou pela relação triangular entre supervisor, supervisando e professor cooperante.

Ambiente ecológico da formação supervisionada

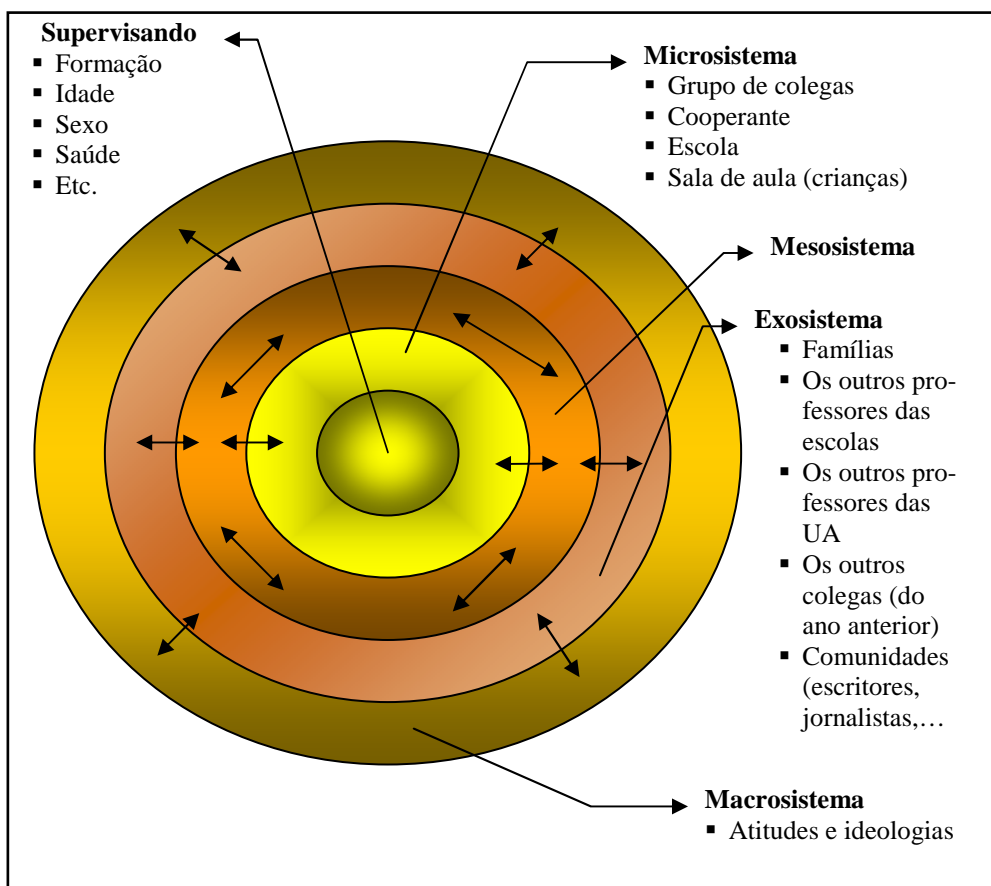


Figura 2 – Ambiente Ecológico da formação supervisionada (adaptado de I. Alarcão e I. Sá-Chaves, 1994).

Em suma, podemos referir que a supervisão do estágio pedagógico ocorre numa perspectiva ecológica, em que o meio tem influência directa no processo e em que os intervenientes são directamente influenciados por ele e também o influenciam.

2.5 - Desenvolvimento do ego de Jane Loevinger – processo de construção pessoal do indivíduo

Uma vez que as perspectivas relacionadas com a resiliência se tornam intelegíveis no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento recorreu-se ao modelo de Loevinger (1976, 1983, 1985) para enquadrar a problemática da investigação – relações interpessoais desenvolvidas em contexto de supervisão / promoção de estratégias de resiliência – uma vez que, esta autora apresenta um conceito de desenvolvimento do ego que fornece um quadro de referência sobre a forma como o sujeito se vê a si pró-

prio e aos outros. De facto, este apresenta-se como um modelo consistente para fundamentar o desenvolvimento psicológico do supervisando ao longo da vida e constitui um instrumento de avaliação do desenvolvimento devidamente validado.

A perspectiva de Loevinger (1966, 1978), relacionada com o desenvolvimento do ego, “incide sobre o modo como compreendemos o nosso próprio “self” e a nossa relação com os outros” (Simões e Ralha Simões, 1990: 183). Os mesmos autores defendem que “o desenvolvimento do ego constitui uma das áreas de investigação mais importantes dentro da psicologia do desenvolvimento, abrangendo outros aspectos como o desenvolvimento cognitivo e moral”. Para Simões (1996: 76-77), “as diferentes actividades estruturantes que efectua – lógicas, morais, interpessoais, etc. – incluem aspectos abordados no âmbito do desenvolvimento moral, da socialização, da estrutura do carácter e do desenvolvimento cognitivo, mas transcendem um somatório destas áreas tomadas separadamente”.

A teoria de Jane Loevinger assume o desenvolvimento do ego como um processo, dinâmico e modificador, que se desenvolve no sentido da diferenciação e da complexidade, de acordo com uma sequência de estádios (Quadro I) que lhe é característica e que “corresponde a uma unidade indivisível cujas funções e organização não são qualquer coisa que o ego *faz* mas que o ego *é*” (Simões e Ralha Simões, 1990: 184).

Quadro I – Estádios de desenvolvimento do ego, segundo Loevinger, 1970 (adaptado de C. Simões e H. Ralha Simões, 1999).

Níveis	Desenvolvimento do ego
I – 0	Estádio pré-social
I – 1	Estádio simbiótico
I – 2	Estádio impulsivo
Δ	Estádio autoprotector
$\Delta 3$	Estádio conformista autoprotector
I – 3	Estádio conformista
I – $\frac{3}{4}$	Nível consciente conformista
I – 4	Estádio consciente
I – 4/5	Nível individualista
I – 5	Estádio autónomo
I – 6	Estádio integrado

Segundo Loevinger (1987),

“a noção que é designada como o desenvolvimento do ego é, por um lado, uma dimensão fundamental das diferenças individuais que surgem entre as pessoas do mesmo nível etário, desde a primeira infância, e, por outro lado, constitui o vestígio de uma sequência de desenvolvimento, construída progressivamente ao longo da vida, indicando o ponto de fixação de cada indivíduo – que ainda está ou onde aparentemente se vai manter estabilizado. Do ponto de vista desta autora, não obstante o facto do indivíduo se encontrar ainda num dos estádios inferiores no final da adolescência ou na idade adulta poder indicar paragem ou regressão a etapas anteriores não se traduz, por isso, propriamente, num desvio da normalidade” (Simões e Ralha Simões, 1999: 31-32).

É então esta variabilidade, inerente às evoluções do desenvolvimento do ego, que caracteriza e diferencia o comportamento dos indivíduos ao longo das diferentes fases da sua vida, tornando possível o estabelecimento de mapas de desenvolvimento do ego que nos permitem compreender e influenciar a evolução psicológica dos indivíduos e os seus efeitos nos contextos onde ocorrem.

Esses mapas são elaborados de acordo com características comuns aos indivíduos e consideram a sequência de estádios e níveis de transição entre cada um deles apresentada por Loevinger (1985), Quadro II. Essa sequência descreve a evolução da personalidade do indivíduo, a qual tem início desde a fase inicial de diferenciação relativamente ao meio exterior, logo após o nascimento, até aos níveis superiores do funcionamento complexo do adulto, altura em que, de acordo com Simões e Ralha Simões (1999), a distinção entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral se torne cada vez mais difícil, a nível conceptual.

Os indivíduos enquadram-se em determinado estádio de acordo com o desenvolvimento psicológico que apresentam, ou seja, de acordo com as características que demonstram. Os níveis mais baixos correspondem a uma perspectiva individualista e egoísta do eu, em que o sujeito se centra em si mesmo e dificilmente se distingue do que o rodeia, marcam um período de grande dependência do outro; a fase consciente corresponde ao ‘início’ da capacidade crítica de se auto-julgar e avaliar, reflectir sobre si mesmo; nos níveis superiores o indivíduo vai-se tornando mais autónomo, com capacidade de se dar conta da complexidade do mundo que o envolve.

Quadro II – Evolução da personalidade do indivíduo, de acordo com os estádios de desenvolvimento do ego de Loewinger, 1985 (adaptado de C. Simões e H. Ralha Simões, 1990).

Estádios	Evolução da personalidade do indivíduo
Pré-social	Predominância da diferenciação entre o próprio e o mundo que o rodeia.
Simbiótico	Após o aparecimento de uns rudimentos de diferenciação entre o indivíduo e o exterior persiste ainda uma relativa simbiose com a figura da mãe que não é vista ainda como distinta do sujeito.
Impulsivo I – 2	O indivíduo depende dos outros como formas de controlo e encara-os em função do modo como satisfazem as suas necessidades. As pessoas são vistas como dicotomias simplistas. A dificuldade em conceptualizar a vida interior torna imprecisa a distinção entre mal-estar emocional e físico.
Auto-protector Δ	Caracterizado pela dificuldade de delinear objectivos a longo – prazo e pela procura imediata de satisfação das necessidades que, por vezes, envolve a manipulação dos outros para poder atingir esse fim. Existe já percepção da existência de regras entre os indivíduos e de que há vantagem em agir de acordo com elas, sempre que possível. As relações interpessoais são vistas em termos de exploração do outro, pelo que o indivíduo tem uma atitude defensiva face a elas.
Conformista a I – 3	Há aceitação de regras de grupo porque os outros assim o fazem. Distingue-se entre mal-estar físico e mental, mas a descrição verbal destes estados é feita em termos limitados e banais, utilizando estereótipos. As relações interpessoais são descritas segundo as acções envolvidas e não de acordo com os sentimentos subjacentes excepto quando estes últimos se exprimem através de “clichés”.
Consciente conformista a I – $\frac{3}{4}$	Estádio de transição. O indivíduo é essencialmente um conformista, mas verifica-se uma evolução no sentido de uma vida interior mais rica, assim como uma maior complexidade conceptual.
Consciente I – 4	O indivíduo é capaz de estabelecer objectivos a longo prazo. Por outro lado, analisa as situações utilizando padrões de auto – avaliação, deixando de depender tão estritamente da aprovação e da desaprovação dos outros, como era o caso anteriormente. Simultaneamente, existe consciência das diferenças individuais entre as pessoas, sendo estas aceites como sendo mais complexas, com características boas e más. As situações são vistas segundo uma perspectiva ampla, tendo em conta o contexto em que se inserem; e os sentimentos são expressos em termos ricos e diferenciados.
Individualista I – 4/5	Nível de transição. Relativamente ao estádio anterior, verifica-se um aprofundamento do sentido de reciprocidade das relações interpessoais, o reconhecimento da existência do paradoxo, do facto de que cada pessoa é diferente nos seus vários papéis e surge, ainda, a ideia da causalidade psicológica e o interesse pelo desenvolvimento. Além disso, a par com o crescente sentimento da própria individualidade e das diferenças entre si mesmo e os outros, surge uma tolerância e um respeito cada vez maiores por essas diferenças.
Autónomo I – 5	O reconhecimento da dependência emocional dos outros como um problema potencial aparece ligado a uma maior compreensão e aceitação da inevitável interdependência entre as pessoas, assim como da inevitabilidade dos conflitos externos. O sujeito procura a auto – realização como um objectivo fundamental.
Integrado I – 6	Par além da consolidação das aquisições do estádio anterior, destacam-se, por um lado, uma maior capacidade para transcender os conflitos internos e externos e o aparecimento de um sentido de identidade.

Cada um dos estádios, de acordo com Simões e Ralha Simões (1999), apresenta manifestações típicas (Quadro III), as quais, expressas pelos sujeitos, permitem fazer

o seu enquadramento no nível certo, de acordo com o desenvolvimento do seu nível de ego.

Quadro III – Manifestações típicas dos diferentes estádios, de acordo com Loevinger, 1970 (adaptado de C. Simões e H. Ralha Simões, 1990).

Manifestações típicas dos diferentes estádios, de acordo com Loevinger, 1970				
Estádio	Controlo dos impulsos	Estilo inter-pessoal	Preocupações conscientes	Estilo cognitivo
I – 0		Autístico		
I – 1		Simbiótico	Self versus não-self	
I – 2	Impulsivo, receio de retaliação	Egocêntrico, dependente, explorador	Sensações corporais ligadas ao sexo e à agressividade	Esteriotipado mostrando confusão conceptual
Δ	Oportunista, receio de ser apanhado em falta, externalização da culpa	Desconfiado, manipulador, explorador	Auto-protecção, vantagens, desejos, “confusões”, controlo	
I – 3	Respeito pelas regras exteriores, culpa após a sua infracção	Cooperante, leal, amável, superficial	Aparências, comportamentos, sentimentos, aceitação social	Caracterizado pelo simplismo conceptual e pela utilização de estereótipos
I – 3/4	Permitidas excepções, definição de objectivos	Prestável, auto-consciente na relação com o grupo	Sentimentos, problemas, adaptação	Caracterizado pela multiplicidade
I – 4	Padrões de auto-avaliação e auto-crítica, culpa pelas consequências da acção, definição de objectivos a longo prazo, ideais	Responsável, recíproco, intenso, preocupado com a comunicação	Motivos subjacentes ao comportamento, traços, sentimentos diferenciados, respeito por si próprio, realizações, expressão	Denotando complexidade conceptual e incluindo a ideia de padronização.
I – 4/5	Respeito pela individualidade, tolerante, capacidade para lidar com os conflitos, conciliação dos conflitos internos, renúncia ao inatingível.	Preocupado com a dependência, respeitador da autonomia, interdependente, preservação da identidade	Realizações, individualidade, desenvolvimento de problemas sociais, diferenciação entre a vida interior e exterior	Distingue entre processo e produto
I – 5			Integração do psicológico e do fisiológico, causalidade psicológica do comportamento, auto – realização, papéis no contexto social	Mostra elevada complexidade conceptual, padrões complexos, tolerância da ambiguidade, objectividade e perspectivas englobantes
I – 6				

Neste modelo de desenvolvimento, a sucessão entre as diversas etapas é marcada pela passagem de um forma simples e estereotipada de pensamento, para a capacidade

de de se estar ciente das múltiplas e diferentes possibilidades de visões acerca da sociedade e acerca de si próprio; ou seja, nos últimos estádios está-se claramente ao nível do pensamento pós-formal.

A evolução dentro dos diferentes níveis surge da progressão do indivíduo de um pólo mais simples para um mais complexo e integrado. Daí que, numa fase inicial, o indivíduo sofra as influências do meio sem se distinguir dele, não se relacionando com os que o rodeiam. Numa fase superior o indivíduo já é capaz de distinguir e lidar com as diferenças entre as pessoas, as coisas, os objectos, os acontecimentos, conseguindo, para além disso, manter relações estáveis e harmoniosas com os que o rodeiam.

Dado que o controlo dos impulsos do sujeito, tal como o desenvolvimento de carácter, são ilustrados pelo controlo e pela capacidade de interiorizar regras, segundo Simões e Ralha Simões (1999), podemos demonstrar uma evolução desses dois factores, tendo em conta as características que se ilustram no Quadro IV.

Quadro IV – Autocontrolo e capacidade de interiorizar regras (adaptado de C. Simões e H. Ralha Simões, 1999).

Níveis	Autocontrolo e capacidade de interiorizar regras
I – 2	Grande dependência dos outros como formas de controlo.
Δ	Existe uma ideia das regras do meio exterior e a convicção da vantagem em respeitá-las. Procura-se evitar ser apanhado a infringir as regras ou evitar simplesmente ser punido.
I – 3	Aceitação das regras uma vez que é o que faz o grupo. As regras de conduta exprimem-se em termos absolutos, de tudo ou nada, não se admitindo excepções.
I – 4	As regras de conduta tornam-se mais quantitativas e contingentes, tendo razões inerentes que as justificam.

Outra forma de organizar as manifestações, de acordo com Simões e Ralha Simões (1999), é-nos dada pela designação genérica do estilo interpessoal que é ilustrado pela concepção e pela atitude face às interacções pessoais. No Quadro V apresentam-se algumas características passíveis de serem encontradas nos indivíduos.

Quadro V – Concepções e atitude face às interacções pessoais (adaptado de C. Simões e H. Ralha-Simões, 1999).

Níveis	Concepção e atitude face às interacções pessoais
I – 2	A ligação a outras pessoas está imbuída de aspectos relativos às necessidades físicas. A avaliação dos outros pode ser inteiramente feita em termos daquilo que dão ao indivíduo.
Δ	Exploração das outras pessoas, se tal for necessário para a gratificação imediata dos desejos. A concepção das reacções interpessoais assenta na exploração, ocasionando desconfiança, atitudes de defesa e de auto-protecção.
I – 3	As interacções com os outros são sobretudo mencionadas através das acções que envolvem e não com a referência aos sentimentos, a não ser quando se utilizam clichés.
I – 3/4	As relações interpessoais não são apenas encaradas em termos das acções mas também dos sentimentos que implicam.
I – 4	Aprofundam-se os aspectos da reciprocidade nas relações interpessoais.
I – 5	Surge a compreensão da inevitável interdependência entre os seres humanos.

No Quadro VI encontram-se descritas algumas características relacionadas com a capacidade do indivíduo conceber o ponto de vista do seu semelhante e até mesmo se conseguir colocar no seu papel, percebendo então melhor a sua perspectiva.

Quadro VI – Capacidade de conceber o ponto de vista dos outros e se colocar na sua perspectiva (adaptado de C. Simões e H. Ralha Simões, 1999).

Níveis	Capacidade de conceber o ponto de vista dos outros e de se colocar na sua perspectiva
I – 2	Os outros são vistos segundo dicotomias simplistas.
I – 3	A descrição dos outros tende a confundir o que eles são e o que deveriam ser.
I – 4	As pessoas são vistas na sua complexidade, com aspectos positivos e negativos.
I – 4/5	Existe um grande respeito e uma grande tolerância pelas diferenças individuais.

Todavia, segundo Simões e Ralha Simões (1999) existem outras características que podemos associar aos estádios de desenvolvimento do ego enunciados por Loevinger, tais como as preocupações fundamentais do indivíduo (Quadro VII), face às situações que o rodeiam e com os outros; a atitude manifestada face à capacidade de se auto-realizar (Quadro VIII), de se sentir feliz com o que faz. ; e a complexidade conceptual para se auto-analisar como pessoa, se auto-descrever enquanto ser humano activo e referenciar a realidade que o rodeia (Quadro IX), tomando atenção a aspectos e pormenores, seres e situações.

Quadro VII – Preocupações fundamentais (adaptado de C. Simões e H. Ralha Simões, 1999).

Níveis	Preocupações fundamentais
I – 2	Predominam as necessidades físicas
Δ	O calculismo caracteriza alguns adultos neste estágio, a fim de satisfazer as necessidades sentidas. Considerando que os outros são movidos por necessidades idênticas às que o próprio experimenta, o indivíduo procura defender-se deles. Necessidade de evitar ver-se envolvido em confusões.
I – 3	Necessidade de conformidade com o seu grupo de pertença quer este se consubstancie na família, nos amigos, na nação, etc.
I – 3/4	Necessidade de estabelecer a diferenciação entre aquilo que se é realmente e a imagem ideal que se procura alcançar.
I – 4	Sentimento de excessiva responsabilidade pelos outros
I – 4/5	Sentimento de individualidade, da sua personalidade como um todo. Consciência do seu tipo de vida.
I – 5	Consciência da necessidade de autonomia dos outros e do próprio. Reconhecimento de que a dependência emocional constitui um problema.

Quadro VIII – Atitudes face à capacidade de se auto-realizar (adaptado de C. Simões e H. Ralha-Simões, 1999).

Níveis	Atitude face à capacidade de auto-realização
Δ	Procura do prazer imediato e capacidade de estabelecer objectivos e de definir metas a médio e longo prazo. Valorização da realização, em termos competitivos, em função das vantagens que a superioridade acarreta.
I – 3	Atribuição de um valor especial à realização, no sentido em que esta possa vir acompanhada de reconhecimento social.
I – 4	Representação do trabalho já não como uma tarefa penosa que há que procurar evitar ou que se tem que suportar, mas como uma oportunidade. Valorização da realização segundo os padrões do indivíduo.
I – 5	Subordinação da necessidade de realização, em geral, à procura de realização pessoal.

Quadro IX – Complexidade conceptual para se auto-analisar, se auto-descrever e referenciar a realidade circundante (adaptado de C. Simões e H. Ralha Simões, 1999).

Níveis	Complexidade conceptual para se auto-analisar, se auto-descrever e referenciar a realidade circundante
I – 2	Há dificuldades em distinguir entre mal-estar físico e emocional.
I – 3	Distingue-se entre mal-estar físico e emocional, mas a descrição dos estados de espírito é feita em termos banais, socorrendo-se o sujeito com frequência, de estereótipos e de clichés, sobretudo os ligados aos papéis sexuais.
I – 3/4	A vida interior é descrita como modo bastante diversificado, mas sublinhando sobretudo aspectos ligados à auto-consciência ou a sentimentos relacionados como o grupo
I – 4	Existe consciência das diferenças individuais, acompanhada por um vocabulário rico e variado para as exprimir, assim como para fazer referência aos estados interiores. A aprovação e a desaprovação deixam de ser aplicáveis, à partida, a uma determinada situação. O indivíduo pensa em termos gerais e enquadra os acontecimentos no contexto em que ocorrem, deixando de se guiar fundamentalmente pelo impacto pessoal que lhe causaram.
I – 4/5	Surgem novos elementos como o sentido do paradoxo, de que as pessoas são diferentes nos seus múltiplos papéis, a ideia de causalidade psicológica e um interesse subjacente pelo desenvolvimento. O modo como o indivíduo se vê e o modo como os outros o vêem são tomados como aspectos distintos – este último ligado à imagem corporal – mas indissociados, que constituem no seu todo a expressão daquilo que o indivíduo é. Há percepção do conflito como um antagonismo entre as necessidades do sujeito e o mundo exterior.
I – 5	Reconhecimento da inevitabilidade dos conflitos interiores. Admissão do conflito entre os desejos e as necessidades.

Estas características visam especificar outro tipo de aspectos típicos do desenvolvimento psicológico do ser humano que vão ocorrendo ao longo da vida, conforme a sua transição entre estádios e níveis.

Parafraseando Sprinthall e Thies Sprinthall (1983, cit in Simões e Ralha Simões, 1999: 45) poderemos dizer que “um funcionamento mais complexo surge relacionado com o facto do sujeito se encontrar em estádios superiores do desenvolvimento psicológico”, acontecimento sobretudo associado ao supervisor e ao professor cooperante que acompanham os supervisandos.

O supervisando, nesta fase da sua vida, durante a formação, dever-se-á encontrar num estádio de desenvolvimento superior ao impulsivo (I-2), podendo manifestar características que se enquadram em qualquer um dos estádios subsequentes.

Considerando que o supervisor e o supervisando atravessaram fases diferentes ao longo do seu percurso pessoal, poderemos afirmar que é provável que se encontrem em estádios diferentes de desenvolvimento, o que os leva a actuar de forma diferente em contexto de supervisão. Nesta perspectiva, supõe-se que será desejável e provável o supervisor se encontre num estádio mais elevado do que o supervisando.

Se, por um lado, se prevê que o supervisor tenha consciência dos conflitos internos e das responsabilidades contraditórias, preocupando-se com a sua realização pessoal associada à tolerância para com quem segue vias diferentes, ou seja se situe entre o estádio auto-protector (Δ) e o estádio integrado (I-6), por outro lado, o supervisando deverá apresentar padrões morais internos que se sobrepõem às normas de grupo e uma preocupação com a realização pessoal com objectivos auto – propostos a longo prazo, podendo integrar-se em estádios um pouco mais baixos, como o impulsivo (I-2). Nesta perspectiva, no supervisor, as relações interpessoais integram a necessidade de preservar a individualidade com a aceitação da inevitável interdependência do outro. Por sua vez, o supervisando deverá revelar uma compreensão dos padrões de comportamento e dos traços característicos das pessoas com quem estabelece relações interpessoais, podendo mesmo estas serem complexas, profundas e duradouras.

Esta desigualdade de posicionamento no *continuum* dos estádios prende-se com o facto de o desenvolvimento humano passar por várias fases sequenciais, não rígidas,

ao longo da vida, bem como também, pelo facto de o contexto / ambiente em que ambos se desenvolveram tenha ou não sido diferente.

Nesta linha de pensamento, poderemos então inferir que o desenvolvimento do supervisor e do supervisando decorre num contexto natural de vida real, em que o meio tem um papel fundamental, influenciando o seu desenvolvimento pessoal, bem como as relações interpessoais estabelecidas. Ciente de que toda a situação ocorre num contexto específico que lhe confere características únicas e, conseqüentemente, respostas também únicas, o potencial de risco de diferentes experiências de vida varia, em impacto, sobre o desenvolvimento cognitivo e comportamental de cada indivíduo.

Com base no que afirmam Sprinthall e Sprinthall (1999), é também importante realçar que, em consequência do exposto, poderemos então dizer que o sucesso na vida quer pessoal quer profissional, depende mais da maturidade psicológica que o sujeito alcançou que dos conhecimentos académicos de que é detentor.

Refira-se a este propósito a sistematização proposta por Ralha Simões (1993, 1995) que relaciona o nível de desenvolvimento do ego com as etapas do nível de desenvolvimento do educador ao longo da carreira. Partindo da sistematização de Lilian Katz (1974) podemos identificar quatro estádios de desenvolvimento profissional: 1º sobrevivência, 2º consolidação, 3º renovação e 4º maturidade. Estes estádios têm durações temporais deferentes de indivíduo para indivíduo, mas a sequência mantêm-se.

Ralha Simões (1993), tendo em conta os estádios de desenvolvimento propostos por Katz (1974), apresenta um conjunto de características que definem o desenvolvimento da maturidade psicológica do docente, tal como podemos verificar no Quadro X.

Estes estádios não são tão lineares quanto o definido, tudo depende da maturidade psicológica dos indivíduos. Tal como refere Ralha Simões (1993), a primeira etapa seria tipicamente caracterizada por ter indivíduos de níveis conformistas ou inferiores, a segunda etapa por pessoas do nível consciente-conformista ou consciente, no terceiro estádio pessoas do nível individualista e no último pessoas integradas no estádio autónomo ou no integrado, podendo este níveis depender de muitas e variadas situações em que se encontram os indivíduos.

Quadro X – Estádios de desenvolvimento da maturidade psicológica, segundo Katz, 1974 (adaptado de H. Ralha Simões, 1993).

Desenvolvimento da maturidade psicológica dos docentes	
1º Estádio – Sobrevivência	<p><u>Início de carreira:</u> Fase caracterizada pela preocupação sobre a adequação e a capacidade de levar as tarefas educativas a bom termo. Dificuldade em controlar o grupo de crianças, a insegurança sobre a estimas destas e o apreço dos pares e da autoridade acerca da qualidade do trabalho realizado. Preocupação ligada com a sobrevivência sob a salvaguarda de não conseguir “aguentar-se” na profissão ou de ser incapaz de executar com uma adequação mínima o papel profissional do recém-adquirido, que inclui problemas sobre a relação e a aceitação pelo colegas e a preocupação de âmbito físico e material.</p> <p><u>1º ano de carreira:</u> Percepção da discrepância entre a realidade e o que antecipou face ao próprio trabalho, no que concerne à capacidade de o levar a cabo; o confronto com a realidade efectiva do grupo de crianças com que trabalha dá-lhe, frequentemente, a impressão ou certeza de não estar preparado ou de não ser competente o suficiente para exercer a profissão. Sobressaem o receio de que a falta de preparação ou a insuficiente competência em utilizá-la na prática associada a factores contextuais de insegurança no emprego resultem na necessidade de abandono da profissão.</p>
2º Estádio – Consolidação	<p><u>Do 1º ano ao 3º ou 4º ano de serviço:</u> Preocupação com a situação educativa, métodos, técnicas, estratégias e materiais disponíveis e utilizados. O docente pensa já ser capaz de lidar com as crianças, mas, no entanto, utiliza como referência o nível etário das crianças ou as características particulares de que se revestiam aquelas com que se iniciou na profissão. Consegue consolidar a experiência e os conhecimentos que conseguiu recolher durante o estágio anterior, passando a concentrar a sua atenção nos casos concretos a que não conseguia ou não consegue ainda dar resposta, preocupando-se em generalizar também a eles a competência da sua actuação. Recorre a fontes de informação específicas, através da leitura, dos diálogos com os colegas ou especialistas, não atribuindo a sua incapacidade de resolução de determinados problemas à sua incompetência ou falta de preparação. Esta etapa inicia-se quando o docente consegue controlar, gerir e organizar o grande grupo, sendo capaz de organizar actividades de acordo com os interesses das crianças. Da mais atenção à individualidade das crianças, aos seus problemas e dificuldades, tentando encontrar formas de</p>
3º Estádio – Renovação	<p><u>resolução.</u> <u>A partir do 3º ou 4º ano:</u> A criança passa a ser o foco das atenções, o docente mostra-se atento à sua realidade como sujeito individual com necessidades emocionais, sociais e educativas específicas. O docente, uma vez que já adquiriu uma certa estabilidade, começa a ficar insatisfeito com a facilidade da execução do seu papel profissional que antes prosseguira tão esforçadamente. As rotinas seguras a que se agarrou nas fases anteriores para lidar individualmente ou em grupo com as crianças tornam-se agora fastidiosas, levando-o a procurar saber mais, a ensaiar formas diferentes de fazer as mesmas coisas, tornando-se mais receptivo a novas práticas e a novas experiências. Sente que está sempre a fazer a mesma coisa e do mesmo modo, começando a recear que o trabalho em que antes se sentia realizado se lhe afigure muito pouco estimulante e monótono. Uma vez cansado da rotina, procura e aceita novas experiências, inovações e ideias diferentes com rapidez e bom grado, nem que sejam coisas simples. É um período propício à colaboração dos colegas e à procura de participação e iniciativas diferentes, em que se evidencia o desejo de aprender novos conhecimentos, métodos e técnicas.</p>

4º Estádio – Maturidade	<p><u>Depois dos 3 a 5 anos de serviço:</u></p> <p>O docente assume-se em pleno, em termos de identidade profissional. Descentra-se colocando-se questões que transcendem as situações concretas ligadas ao dia a dia com as crianças. Questiona-se sobre as causas profundas da sua opção vocacional, sobre as implicações dos objectivos educacionais que implícita ou explicitamente perfilha e sobre o modo como tudo o que faz e em que intervêm a nível profissional se enquadra e interfere com a sociedade em que as crianças, a instituição escola e o sistema educativo estão inseridos, preocupando-se com o sentido e o significado que pode atribuir à sua experiência e à sua actuação presente, tendo em consideração todos os aspectos referidos.</p> <p>A maior segurança que sente permite-lhe uma nova abordagem da realidade profissional, uma vez que, a sua visão sobre a realidade se tornou mais ampla fruto da experiência adquirida e da reflexão sobre a mesma.</p> <p>Reflecte sobre as interligações da educação com a sociedade, perspectivando-as de maneira múltipla ao destacar, na sua intervenção, implicações éticas, histórias e filosofias, de cuja existência ou relevância antes não se apercebia.</p>
--------------------------------	--

Tal como menciona Simões (1996: 124), recorrendo a Glickman (1985), a evolução do professor, enquanto profissional da educação depende não só “de aspectos contextuais que são (...) indissociáveis da sua condição de pessoa, mas também dos factores com que se relaciona o seu trabalho ou que, directamente ou indirectamente, interpenetram a sua rede de relações [e este por sua vez] incluem as transições da vida que pontuam esse desenvolvimento, assim como os contextos pessoais, sociais, institucionais e as próprias características individuais” e todos estes factores, no seu conjunto, enquadram o desenvolvimento do professor numa perspectiva interactiva e englobante. Face ao exposto, podemos referir que o desenvolvimento do professor enquanto profissional de educação depende, não só da sua maturidade psicológica, como também, dos factores sociais e profissionais, do contexto educativo e de tantos outros aspectos que estão directamente relacionados com a sua actuação e o seu dia a dia escolar.

3 – O desenvolvimento de competências educativas e profissionais

3.1 - Dimensões da competência em contexto de supervisão

O contributo da Psicologia do Desenvolvimento é fundamental para a Educação. Deve haver uma relação – articulação, entre estas duas ciências, por forma a que melhor se possa compreender e a explicar os problemas detectados nos supervisandos com o objectivo de os tornar mais capazes, aproveitando as suas capacidades e trabalhando-as durante o processo de supervisão. Apesar disso, no âmbito da formação inicial de professores, a implementação de estratégias e programas que conduzam à preparação de “bons professores” “é uma tarefa um pouco estéril, talvez por-

que o centro das preocupações é a definição do que se pode presumir que a competência do professor traduz, sem que se definam ou se estabeleçam plataformas de consenso sobre aspectos prévios, como é o caso da própria definição do que esta é” (Ralha Simões, 1995:159).

De facto, a concepção do professor competente está sempre associada aos modelos de formação de professores. Para melhor nos posicionarmos face a esta perspectiva recorreremos ao modelo de competência educativa de Zimpher e Howey (1987).

3.1.1 – O modelo de Zimpher e Howey

O modelo de desenvolvimento de competências educativas e profissionais apresentado por Zimpher e Howey (1987) é o que, no nosso entender, melhor traduz o problema da competência do professor, que deverá ser desenvolvida pelo supervisor no supervisando. Este modelo ajuda o supervisor a estar atento a aspectos importantes da competência aquando da formação de professores.

A competência educativa define-se como a capacidade potencial de um sujeito para ser capaz de proporcionar certos desempenhos que conduzam a resultados eficazes; segundo Zimpher e Howey (1987), esta competência é pluridimensional e permite identificar quatro dimensões que contemplam as diversas vertentes indispensáveis à actuação do professor, tal como ilustramos no Quadro XI.

Quadro XI – Dimensões de competência, de acordo com Zimpher e Howey, 1985 (adaptado de H. Ralha Simões, 1995).

Dimensões de competência (Zimpher e Howey, 1987)		
Dimensão	Indicadores	Tipo de capacidades educativas
Técnica	Questões de carácter curricular	- organizar e planificar o acto educativo; - dominar as questões didácticas; - ser eficaz ao nível da intervenção.
Clínica	Identificação e resolução de problemas	- reflectir conscienciosamente; - reformular os actos educativos; - tomar decisões adequadas.
Crítica	Capacidade para actuar como agente de mudança	- reflectir criticamente sobre o sistema; - intervir na comunidade; - tomar consciência do seu papel na melhoria do ensino.
Pessoal	Características pessoais do professor	- estabelecer relações interpessoais positivas; - formar/desenvolver a identidade profissional; - construir um estilo pessoal de actuação;

A dimensão técnica relaciona-se com o domínio das competências necessárias ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Esta competência relaciona-se directamente com a organização de todas as questões de carácter curricular, do processo educativo e com as contingências que lhe são inerentes, tais como a definição de objectivos e metodologias de ensino, a aplicação de estratégias, a selecção e organização de conteúdos, a construção e a adequação de materiais e até o mesmo o modo de avaliação escolhido.

A dimensão clínica relaciona-se com a capacidade do professor para agir sobre o que é imprevisível, para identificar e resolver situações problemáticas imprevisíveis no decorrer da sua acção enquanto tal. É a dimensão que confere ao professor a capacidade de raciocinar perante um problema que lhe surge, de forma inesperada, tomando decisões adequadas a cada momento e estabelecendo uma relação dialéctica entre o que aprendeu na teoria e o que deverá desenvolver na prática, construindo, assim, um estilo pessoal de actuação.

A melhor forma do supervisor desenvolver esta dimensão da competência no supervisando é através do encorajamento em situações difíceis; este deverá incentivar o supervisando a identificar problemas e a tomar decisões sempre que se depara com eles, em situação de sala de aula. Para que essas decisões sejam as mais correctas o supervisando deverá ser capaz de articular a sua aprendizagem teórica com a sua actuação, necessitando para tal de saber avaliar a situação e fazer um juízo de valor sobre ela, sendo função do supervisor orientá-lo nessa prática, através da reflexão sobre as suas acções.

A dimensão pessoal relaciona-se com o professor como pessoa, dentro do contexto educativo em que trabalha a par com as relações interpessoais que neste enquadramento estabelece. Esta competência está directamente implicada com as características pessoais do professor e com a sua forma de trabalhar e lidar com os alunos, de forma a promover neles o seu desenvolvimento, não descurando o seu próprio desenvolvimento. Para que este processo se desenrole da melhor forma o professor deverá ser capaz de estabelecer relações interpessoais positivas de empatia com todos os intervenientes no processo educativo, para que, desta forma, possa interpretar todas as reacções comunicativas e a conseguir, por outro lado, progredir positivamente na sua identidade profissional.

O desenvolvimento da dimensão pessoal no supervisando parte muito da atitude do supervisor. Este deverá estabelecer, desde o início, uma relação de empatia com o supervisando e manter em todo o processo formativo relações interpessoais positivas, para que possa servir de “modelo” ao supervisando. Estas características servirão assim para que o supervisando explore experiências educativas que o irão ajudar a diagnosticar e a tomar consciência da necessidade de conhecimento das teorias de desenvolvimento humano, o que será, também, uma boa forma de evoluir pessoalmente.

No que refere à dimensão crítica, esta está relacionada com a capacidade do professor actuar como agente de mudança, enquanto alguém dotado de consciência social e espírito crítico. O professor deverá ser capaz de reflectir criticamente sobre o sistema educativo que configura a sua prática, para poder, assim, actuar como um profissional racional e autónomo, moralmente capaz de intervir na comunidade, em especial na comunidade educativa onde actua. É a competência que permite ao professor ser crítico face ao sistema educativo, reflectindo sobre ele e tomando consciência que, no seu papel enquanto professor, poderá melhorar o ensino, se não assumir uma atitude conformista, mas sim crítica, criativa e inovadora.

Na Prática Pedagógica, o supervisor poderá desenvolver esta dimensão da competência no supervisando através do incentivo à reflexão sobre o sistema educativo, sobre a instituição onde actua e mesmo sobre a sua própria acção enquanto profissional. Só reflectindo sobre o que existe é que o supervisando poderá concluir sobre o que precisa mudar, o que torna inevitável que se habitue a associar as suas reflexões às teorias que aprendeu e que consiga pôr em prática uma atitude crítica. Embora sejam de natureza diferente, estas dimensões devem coexistir de modo articulado, sendo complementares, mas todas elas essenciais na definição de um professor pessoal e profissionalmente competente, uma vez que actuam todas em torno de uma competência pedagógica de que deverá dar prova esse mesmo professor (Figura 3). Note-se que esta noção, tal como é enunciada por Zimpher e Howey e como salientam Simões e Ralha Simões (1990), referenciando Medley (1985), não deve ser confundida com a de competência social, psicológica ou linguística, deve antes ser entendida como uma potencial capacidade para ensinar com êxito e poder-se-á traduzir num desempenho efectivo consoante a interferência de certas variáveis

que estão ligadas ao meio, aos alunos e a toda a situação que envolve o processo de ensino-aprendizagem.

Dimensões de competência

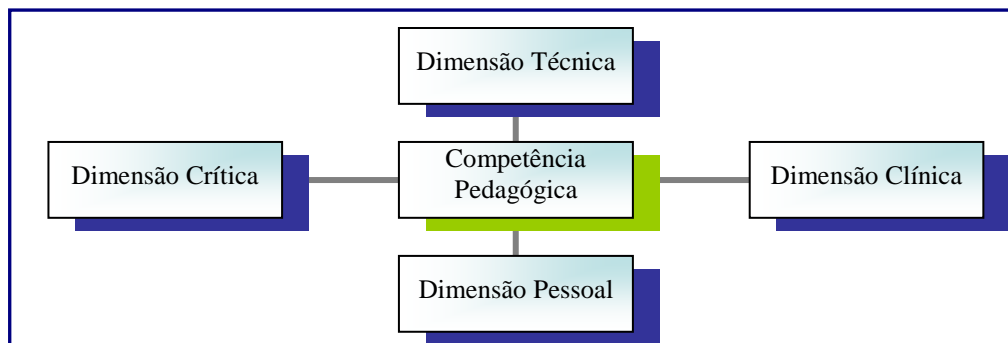


Figura 3 – Dimensões de competência.

Uma vez que a tarefa educativa implica “ a gestão de situações de carácter multifacetado, situadas num contexto de interacção e relativas a realidades em constante mutação [exige-se ao professor] que actue como um ser humano dotado de maturidade, equilíbrio e bom-senso, capaz de tomar decisões e de as levar a cabo, em circunstâncias nem sempre previsíveis” (Simões e Ralha Simões, 1990: 180).

Esta exigência, efectuada ao professor, pode ser considerada “como um caso particular de desenvolvimento pessoal, com repercussões fundamentais ao nível dos contextos educativos em que os professores devem intervir para proporcionarem as condições adequadas a uma evolução psicológica saudável dos seus alunos, isto é, conducente à maturidade e à competência” (Simões, 1996: 139). Este desenvolvimento confere ao professor as competências pedagógicas necessárias para se tornar num bom profissional, muito embora estas competências não dependam apenas dos conhecimentos e técnicas, adquiridos ao longo da formação, mas também, e principalmente, do tipo de pessoa que o futuro professor é e da forma como ele organiza e integra as suas capacidades e as utiliza com os outros.

Medley (1982, 1985, 1987, cit. in Simões e Ralha Simões, 1990) considera que são cinco os aspectos que interferem na construção deste bom profissional: as características pessoais do futuro professor; o potencial de capacidade do futuro professor para ensinar com sucesso; o desempenho efectivo do sujeito, enquanto professor em situação concreta; as experiências de aprendizagem que o professor consegue pro-

porcionar aos seus alunos; e os resultados, em termos de aprendizagem, que consegue que sejam obtidos pelos alunos.

Concluindo, podemos então referir que um bom profissional é um professor pedagogicamente competente, é aquele que combina correctamente as suas características pessoais com os efeitos do processo de formação a que foi submetido de forma a ensinar os seus alunos com sucesso.

4 – Resiliência

4.1 – Origem e conceito de resiliência

Resiliência é um termo novo, mas, segundo Tavares e Albuquerque (1998), o significado da palavra é tão antigo quanto a existência do homem.

Segundo Yunes e Szymanski (2001), um dos percursores deste termo, já em 1807, foi o cientista inglês Thomas Young, que, considerando a noção de tensão e compressão introduziu a noção de elasticidade, procurando explicar a relação entre a força aplicada a um corpo e a deformação que a mesma produzia. Por sua vez, Silva Jr., em 1972, (cit in Yunes e Szymanski 2001), associa o termo resiliência à capacidade que um material possui de resistir a uma deformação sem se alterar. Em suma, o termo, tal como referem estas autoras, teve como percursores termos como invencibilidade, resistência ao stress e invulnerabilidade, ou seja, começou por ser aplicado à resistência dos materiais, sendo adaptado, mais tarde, à resistência das pessoas. Nas áreas da Psicologia, Sociologia e Educação é um termo bastante inovador, que tem vindo a ser pesquisado à pouco mais de vinte anos, face à necessidade sentida através dos estudos efectuados sobre o desenvolvimento humano, em que vários autores (Anthony, 1974, Rutter, 1985, Masten e Garmezy, 1985) se viram confrontados com indivíduos que, apesar de viverem em condições adversas à sua existência, conseguiam levar uma vida equilibrada com índices de competência e de felicidade positivos.

Todavia, o termo resiliência tem a sua origem no Latim, no termo “re-salio”, com as acepções de “saltar para trás, voltar saltando, retirar-se sobre si mesmo, encolher, reduzir, recuar, desdizer”, deixando transparecer a ideia de que uma acção se desenvolve a partir de algo ou alguém que possui características próprias de flexibilidade e

é ao mesmo tempo capaz de se activar, incrementar, fortalecer e de se robustecer. Na língua inglesa, o conceito de “resilience” é utilizado para definir a tendência que um corpo possui para regressar ao estado original, após ter sido exposto a uma força ou tensão (Tavares e Albuquerque, 1998).

Quando ligado às ciências sociais, o termo resiliência surge como uma qualidade de resistência e perseverança da pessoa humana face às dificuldades que vai encontrando ao longo da sua vida. Em Psicologia, é a capacidade que o indivíduo tem de superar situações adversas com o mínimo de disfuncionalidade no seu comportamento, adaptando-se ou ajustando-se a uma nova situação, denotando assim a sua capacidade de flexibilização interna ou externa.

Tavares (2001: 45) fala do conceito de resiliência sob três pontos de vista: o físico, em que “a resiliência é a qualidade de resistência de um material ao choque, à tensão, à pressão, a qual lhe permite voltar, sempre que é forçado ou violentado, à sua forma ou posição inicial”; o médico, no qual “a resiliência seria a capacidade de um sujeito resistir a uma doença, a uma infecção, a uma intervenção, por si próprio ou com a ajuda de medicamentos” e o psicológico em que a resiliência é a “capacidade de as pessoas, pessoalmente ou em grupo, resistirem a situações adversas sem perderem o equilíbrio inicial, isto é, a capacidade de se acomodarem e reequilibrarem constantemente”.

Yunes e Szymanski (2001: 14) mencionam dois raciocínios subjacentes ao significado deste termo, retirados do dicionário da língua inglesa. O primeiro refere-se à capacidade que as pessoas têm de se recuperarem após uma passagem por doenças, dificuldades etc. – “resiliência de carácter”. O segundo refere-se a essa mesma capacidade só que, agora, relativamente às substâncias, ou seja, à capacidade que estas têm para se recomporem depois de terem sido pressionadas – “flexibilidade”. Esta última acepção remete-nos para o conceito original de resiliência atribuída à física que procura estudar até que ponto um material sofre ~~impedimento e deforma~~ ^{impedimento e deforma} sob stress. De acordo com esse ponto de vista, Tavares e Yunes e Szymanski (2001), o último raciocínio parece-nos o que melhor se adequa ao contexto em estudo, na medida em que, no contexto de supervisão, a capacidade de ser resiliente deverá ser utilizada face às situações adversas, não só da supervisão, da observação e da actuação do

supervisor e do professor cooperante, como do próprio desempenho, por parte dos supervisandos.

Deste ponto de vista, e querendo perspectivar a resiliência no âmbito educacional, entendemo-la como:

- ↳ A capacidade que uma pessoa ou um sistema social têm para enfrentar as adversidades de forma aceitável (Vanistendaed, 1994, cit. in Monteiro et al., 2001).
- ↳ A capacidade universal do ser humano para enfrentar as adversidades da vida, superá-las ou até mesmo ser por elas transformado (Grotberg, 1995, cit. in Monteiro et al., 2001).
- ↳ O conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilitam ao ser humano ter vida sã mesmo vivendo num meio insano (Rutter, 1985, cit. in Monteiro et al., 2001).
- ↳ A capacidade de resistir às adversidade e de as utilizar para crescer que, desenvolvida ou não, cada ser humano traz dentro de si (Costa, 1995, cit. in Monteiro et al., 2001).
- ↳ A capacidade humana para enfrentar, sobrepor-se e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade (Melillo e Ojeda, 2000).
- ↳ A capacidade que as pessoas têm de resistir às adversidades e de as aproveitar para o seu crescimento pessoal e profissional (Monteiro et al., 2001).

Partindo deste conjunto de opiniões, podemos dizer que o conceito tem vindo a evoluir, a dilatar-se, deixando de ser apenas associado aos materiais para passar a ser associado às pessoas, inicialmente apenas aos aspectos pessoais e, mais tarde, também aos aspectos profissionais. Assim sendo, podemos então definir a resiliência como uma capacidade que se socorre e enquadra nas capacidades cognitivas que interferem com a atenção, a concentração, a psicomotricidade fina e a constância de comportamentos. Segundo Grotberg (1995), pode ser definida como uma resistência estrutural do individuo, manifesta durante o processo de desenvolvimento psicológico, que resulta da sua “capacidade pessoal para enfrentar a adversidade, de modo não só a resistir-lhe ou a ultrapassá-la com êxito, mas a extrair daí uma maior resistência a condições negativas e subsequentes, tornando-se os sujeitos mais complexos e

menos vulneráveis em função daquilo em que se modificaram após terem sido submetidos a esse tipo de experiência” (Ralha Simões, 2001: 96-97).

Citando Ralha Simões (2001: 95), podemos então dizer que “a noção de resiliência pretende, assim, consubstanciar conceptualmente uma especificidade estrutural do desenvolvimento psicológico, que se traduz na capacidade que denotam certas pessoas, grupos ou comunidades para evitar, fazer face ou mesmo ultrapassar os efeitos desestruturantes que seriam muito prováveis em consequência da exposição a certas experiências”. Para Anaut (2005: 11), a resiliência pode ser definida “como a capacidade de sair vencedor de uma prova que poderia ter sido traumática, com uma força renovada (...) implica a adaptação face ao perigo, o desenvolvimento normal apesar dos riscos e o domínio de si após um traumatismo”. Podemos então afirmar que, o conceito de resiliência se define como a capacidade que envolve o indivíduo, a família ou um determinado grupo em todas as suas dimensões, manifestando-se, no entanto, de forma específica em cada um. Esta perspectiva toma como base o ser humano como uma unidade biopsicossocial. É a capacidade que permite enfrentar contrariedades e situações de risco, sendo transformado por elas e conseguindo superá-las, de forma positiva, utilizando esses factores adversos no sentido de um desenvolvimento psicológico e social saudáveis.

4.2 – Conceitos associados à resiliência

Dada a ascendência e a definição do termo resiliência, reconhecida por Ruegg (1997, cit in Tavares, 2001) como a qualidade de resistência e perseverança que marca a pessoa humana face às dificuldades que encontra, podemos dizer que este termo se relaciona com todos os aspectos que se referem ao ser humano. Assim sendo, este mantém-se, até aos nossos dias, associado a conceitos como: risco, vulnerabilidade, *stress*, *coping*, competência, protecção. Estes, para além de facilitarem a compreensão da resiliência, ajudam-nos a perceber como esta actua e se desenvolve no ser humano.

4.2.1– Risco e / ou vulnerabilidade

Na sociedade em que vivemos muitas são as adversidades e os problemas que surgem no dia a dia do ser humano, as quais para uns, podem ser de risco ou vulne-

rabilidade e, para outros, situações desafiantes ou mesmo agradáveis. Os padrões de vulnerabilidade são definidos por cada indivíduo, com o seu aspecto pessoal e crítico, integrado em determinada sociedade e contexto social, que personaliza e contextualiza a sua própria vivência, dando a cada factor um determinado cunho pessoal e sentido de vida. Essa individualidade leva a que os padrões definidos como de risco para uns, possam ser definidos por outros como padrões protectores. Esta situação decorre nas mais diversas conjunturas e dentro dos mais diversos contextos, até mesmo, na formação inicial de professores. Os supervisandos, bem como todos os intervenientes no processo educativo, apresentam, cada um por si, personalidades, estruturas familiares e contextos de vida diferentes, o que lhes permite lidar de forma diferenciada com o risco. Neste contexto, o que para uns pode ser considerado risco e levá-los a sentirem-se vulneráveis, para outros, os mais resilientes, estas ocorrências podem ser benéficas e actuarem como um factor protector que os ajuda a evoluírem positivamente no seu desempenho profissional.

Yunes e Szymanski (2001) mencionam que os termos risco e vulnerabilidade, apesar de muitas vezes associados, têm acepções diferentes; o risco associa-se a grupos e populações, enquanto que a vulnerabilidade se associa, de forma mais estrita, apenas ao indivíduo e às suas susceptibilidades e predisposições para dar respostas a consequências negativas ocorridas na sua vida. Para Anaut (2005: 20) a vulnerabilidade pode ser concebida segundo dois eixos: ligada ao sujeito considerado vulnerável, ou seja, a “*vulnerabilidade pessoal*, (...) inerente ao próprio sujeito, em função da sua personalidade e do seu desenvolvimento, incluindo também as eventuais predisposições genéticas [e também a] (...) *vulnerabilidade ligada ao ambiente* (...), das fragilidades do meio e das interacções relacionais inadequadas”. Todavia, segundo a mesma autora, Anaut (2005), a noção de variabilidade baseia-se na verificação de factores de risco, ou seja, o sujeito só se sente vulnerável quando se depara com situações de risco, com acontecimentos *stressantes* ou situações pessoais ou ambientais que aumentam a probabilidade do sujeito desenvolver perturbações psicológicas ou do comportamento que podem comprometer a sua adaptação, ou a do seu semelhante, ao seu meio. O mesmo referem Cowan, Cowan e Schuls (1996); para estes só a existência de factores de risco leva as pessoas a sentirem-se vulneráveis, uma vez

que, a “vulnerabilidade opera apenas quando o risco está presente; sem risco, vulnerabilidade não tem efeito” (Yunes e Szymanski, 2001: 28).

Nesta perspectiva, em contexto de supervisão, podemos usar os dois termos, sendo o risco associado a cada um dos elementos intervenientes, na sua forma individualizada, e a vulnerabilidade associada quer ao indivíduo de forma pessoal, quer ao grupo em si, podendo ele ser o grande grupo ou simplesmente o grupo de supervisandos, o dos professores cooperantes, o dos supervisores, ou outros grupos de intervenientes no processo educativo

A “*vulnerabilidade* define-se como o estado de menor resistência perante factores nocivos e agressões e dá conta da variabilidade interindividual. A variabilidade evoca as sensibilidades e as fraquezas patentes ou latentes imediatas ou diferidas e pode ser compreendida como uma capacidade (ou incapacidade) de resistência aos constrangimentos do meio ambiente” (Anaut, 2005: 18). Este termo utiliza-se essencialmente para definir as susceptibilidades psicológicas do indivíduo que potenciam os factores de *stress* e o impedem de lhe responder de forma positiva.

Os factores de risco, segundo Marcelli (1996) são as condições existenciais no indivíduo ou no seu meio “que envolvem um risco de morbilidade superior à que se observa na população em geral” (Anaut, 2005: 32), estes compreendem dimensões diferentes, como a biológica, a relacional e a social e podem estar ligados tanto ao indivíduo como ao seu grupo, ou ao meio socioeconómico e cultural a que pertence e onde se desenvolve. Anaut (2005: 32), baseando-se em Garnezy, refere que estes factores podem ser entendidos como “um acontecimento ou uma condição orgânica ou ambiental que aumente a probabilidade (...) [do indivíduo] de desenvolver problemas emotivos ou de comportamento”.

Os mecanismos de risco e/ou vulnerabilidade surgem sempre que as exigências de um desafio ultrapassam a capacidade de adaptação do sujeito, tornando a sua relação disfuncional, ou seja, surgem quando, face a uma situação de vulnerabilidade o sujeito não é capaz de mobilizar mecanismos de *coping* que lhe permitam um desenlace positivo. Estes devem ser vistos como o resultado de uma estreita interacção entre o indivíduo e o ambiente, onde cada uma das partes tem um papel activo, estando intimamente ligados com experiências de vida negativas. O indivíduo deve-

se modular de acordo com os acontecimentos e, neste processo de modulação, misturaram-se componentes genéticos, psicológicos, sociais e situacionais.

Yunes e Szymanski (2001) referem que os factores de risco devem sempre ser pensados como um processo e não como variável em si, estas autoras relacionam os factores de risco com os eventos de vida negativos, os quais, quando presentes, aumentam a probabilidade de o indivíduo apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais.

Em contexto de supervisão, os factores de risco, que se apresentam aos supervisandos, são sobretudo o excesso de responsabilidade dentro da sala de aula, os maus tratos físicos e psicológicos efectuados através do *feedback* dos professores, o clima de supervisão preconizado por parte do professor cooperante, as suas reacções e atitudes face ao desempenho dos supervisandos, a falta de apoio e de estímulo, o interesse e a criatividade pelo processo de ensino / aprendizagem que lhes transmitem, a baixa auto-estima, o *stress*, entre muitos outros. Estes, isolados, quase não têm consequências, contudo, quando associados tornam vulneráveis os sujeitos que os vivenciam. Tal como referem Yunes e Szymanski (2001: 20), “um único estressor não tem impacto significativo, mas que a combinação de dois ou mais estressores pode diminuir a possibilidade de consequências positivas (...) no desenvolvimento, e que estressores adicionais aumentam o impacto de outros estressores”. No entanto, estas situações que provocam o risco podem ser ultrapassadas de modo dinâmico e construtivo, através de mecanismos efectivos de *coping* e também de personalidades resilientes (Pereira, 2001), basta que o sujeito em questão tenha em si desenvolvidas competências para tal.

4.2.2 – *Coping* e *stress*

Na sociedade dos nossos dias as mudanças são cada vez mais, mais rápidas e mais profundas, exigindo ao indivíduo constantes esforços de absorção e adaptação. Face a estas exigências o indivíduo sente-se, cada vez mais, pressionado e *stressado*, sem recursos nem meios para se remodelar, restabelecer e adaptar. Este *stress*, surgido da exigência da sociedade emergente, segundo Pereira (2001), acentua-se essencialmente a nível profissional, sendo a classe docente uma das mais afectadas, e tem início logo nos primeiros contactos com a carreira.

O estágio pedagógico é um período em que os supervisandos estão demasiado expostos ao *stress*, na medida em que, estão sujeitos a um período de transição na sua vida, um período em que ocorrem “mudanças a nível físico, cognitivo, afectivo e social, que se processam a ritmos individuais e em contextos específicos” (Pereira, 2001: 78). É o período em que deixam de ser alunos, para aprenderem a ser professores, embora ainda não o sejam. Face ao exposto, apetece perguntar, mas afinal o que é o *stress*?

O *stress* é um fenómeno adaptativo dos seres humanos que contribui para a sua sobrevivência, para um adequado rendimento nas suas actividades e para um desenvolvimento eficaz em muitas esferas da vida. Este conceito, de acordo com Pereira (2001), pode referir-se aos acontecimentos que actuam como elementos agressores exteriores, a uma reacção do organismo que tenta responder às questões de *stress*, mas também a um estado de desorganização em que o sujeito se encontra.

Dentro desta perspectiva, podemos referir que o *stress* se encontram ligado a:

- ↳ variáveis ambientais – entendidas como discrepâncias, resultantes do desajustamento entre a situação real e as aspirações do indivíduo, entre as solicitações do contexto e os recursos disponíveis;
- ↳ características da pessoa – o neuroticismo, os estilos cognitivos, a auto-eficácia, o *locus* de controlo, os valores e outras características que desempenham um papel moderador das diferentes influências que se dão no processo de *stress* (situação indutora de *stress* e avaliação, avaliação e confronto, avaliação e resultados, avaliação e estratégias de confronto, entre outros);
- ↳ experiências subjectivas – distinção entre avaliação primária e secundária que requer a consideração da situação e os recursos disponíveis;
- ↳ respostas do indivíduo – visando encontrar vias alternativas para enfrentar a situação de *stress*;
- ↳ resultados da experiência de *stress* – resultantes da experiência de *stress* e das estratégias utilizadas para lidar com as situações indutoras que podem ser fisiológicas, psicológicas e comportamentais;
- ↳ consequências de *stress* – efeitos de *stress* em função das características de permanência, proximidade e qualidade com alterações por falta de poder para as enfrentar de forma adequada.

Pelo exposto, e referindo Fortin e Bigras (2000), conclui-se que “o stress resulta de um desequilíbrio entre as exigências da situação de agressão e os recursos do indivíduo para a enfrentar”, e é, segundo Lazarus e Folkman (1984), como “uma transacção entre a pessoa e o meio ambiente na qual o indivíduo acha que a situação ultrapassa os seus recursos e pode pôr em perigo o seu bem-estar” (cit in Anaut, 2005: 24-25).

Em Psicologia, autores como Rutter e Garnezy (1985), definem o *stress* como um conjunto de forças externas que produzem efeitos transitórios ou permanentes sobre a pessoa e podem surgir a partir da falta de adaptação entre as solicitações do contexto e os recursos da pessoa para os enfrentar. Desta forma, o stress é entendido como a falta de ajustamento entre as habilidades e capacidades disponíveis, e as exigências e solicitações do trabalho a desempenhar, e também entre as necessidades do indivíduo e os recursos disponíveis para as satisfazer.

Assim sendo, podemos referir que são muitos os momentos da vida que nos causam satisfação e insatisfação quer ao nível pessoal, quer profissional, mas são sobretudo as experiências profissionais menos agradáveis que nos causam *stress*. Mas, nem sempre o stress surge de situações desagradáveis, pode surgir também da falta de recursos adaptativos por parte da pessoa que sofre as pressões.

Segundo Pereira (2001), a contrapartida de *stress* é o conceito de *coping*, sendo termos utilizados em paralelo no que respeita aos estudos realizados sobre resiliência, na medida em que, a presença de stress ocorre sempre que é exigido ao indivíduo uma capacidade de adaptação superior à que ele possui, ou seja, sempre que lhe são exigidos mecanismos de *coping* superiores aos que ele tem.

Vaz Serra (1992) desenvolveu um modelo descritivo de *stress*, através do qual procurou apresentar uma síntese clara e actual do processo de *stress* e *coping* – estratégias de confronto, tendo também elaborado um instrumento de medida do *coping* (o inventário de resolução de problemas, 1987). Segundo este autor, o *stress* só se verifica perante situações de tensão desencadeadoras de experiências de *stress*, independentemente de os acontecimentos serem subjectivos (pensamentos, imagens ou sensações internas) ou objectivos (acontecimentos importantes ou incomodativos). De acordo com esta perspectiva, o *stress* desencadeia uma resposta de natureza tripla: biológica, cognitiva e de comportamento observável.

O conceito de *coping*, que como refere Pereira (2001: 80), “traduzido para a língua portuguesa correspondem-lhe as expressões: *formas de lidar com*, ou *estratégias de confronto*”, refere-se ao processo de lidar com as exigências internas e / ou externas que excedem os recursos da pessoa, ou seja, as formas de lidar com o *stress*. Esta inclui pensamentos e comportamentos que a pessoa utiliza para lidar com as exigências das transacções indivíduo / meio que têm relevância para o seu bem-estar.

Este conceito serve para definir quais as estratégias que o sujeito utiliza para lidar com situações desagradáveis, com ocorrências negativas, com desafios ou com outras situações que se lhe afigurem problemáticas, em determinado contexto, ou seja, as formas de adaptação do indivíduo a situações difíceis.

É o mecanismo de *coping* que faz a diferença nas reais consequências das situações de vida stressantes, daí que cada pessoa reaja de diferentes maneiras diante de uma mesma situação, uma vez que o sucesso no cumprimento de importantes tarefas de desenvolvimento depende das boas habilidades de *coping* que a pessoa tem. Traduzindo para a Prática Pedagógica, podemos referir que as habilidades de *coping* dependem do supervisando, mas também da forma como o professor cooperante trabalha com ele e o que lhe exige em contexto sala de aula. Estas habilidades ou estratégias de *coping* são todo o conjunto de recursos que cada um possui para dar resposta às situações com que se depara no dia a dia, sejam elas relativas aos alunos, aos seu desempenho ou mesmo à sua personalidade.

Segundo Vaz Serra (1992), as estratégias de *coping*, utilizadas para lidar com o *stress*, podem ser orientadas para o problema ou para a emoção. Perante um problema o sujeito faz uma avaliação dos acontecimentos o que lhe dá uma percepção de ter ou não recursos suficientes para lidar com a situação. Se o indivíduo sente que não possui recursos disponíveis para responder às exigências da situação, este sente que não tem capacidades de controlo e pode entrar em *stress*. Por outro lado, o *stress* faz-se acompanhar de emoções que o indivíduo usa quando sente que nada pode fazer em relação ao problema. Estas estratégias podem ser adequadas ou inadequadas. O uso de estratégias adequadas, ao nível emocional, fazem com que o indivíduo deixe de estar em *stress* e no segundo caso a condição de *stress* mantém-se.

A nível das intervenções educativas vários estudos têm demonstrado que, para obter sucesso, o indivíduo, professor, aluno ou supervisando, devem saber lidar com o *stress*, saber controlá-lo e utilizar adequadamente as estratégias de *coping*.

Pereira (2001: 31), referenciando Rutter (1996), “afirma que é muito importante lembrar que tanto o estresse como o *coping* devem ser considerados nos seus diferentes níveis: social, psicológico e neuroquímico. Cada um desses níveis oferece diferentes perspectivas que se complementam entre si”. Para analisarmos as situações de *stress* que afectam um indivíduo deveremos avaliar o mesmo no seu todo, não esquecendo o ambiente em que este vive e se desenvolve.

Isso pode levar-nos a pensar que o uso de estratégias do *coping* eficientes na redução do *stress* e consequente adaptação do indivíduo no seu ambiente expressam a essência do conceito de competência.

Os conceitos parecem estar imbuídos de “uma ideologia de conformidade do indivíduo às normas sociais vigentes, em que tanto *coping*, como competência e resiliência são avaliados de acordo com manifestações aceites e aplaudidas socialmente, pois, caso contrário, logo se cai na classificação oposta, ou seja, do *coping* ineficaz, do indivíduo incompetente e, consequentemente não resiliente” (Yunes e Szymanski, 20001: 36). No entanto, Manciaux (1999, cit in Anaut, 2005: 84) distingue *coping* de resiliência, mencionando que “os comportamentos de coping têm a ver com as respostas a uma situação determinada, e portanto indicam como é que o sujeito ou o grupo a vai enfrentar num determinado momento; ao passo que a resiliência, que é «em parte inata e em parte adquirida através de um precioso trabalho de adaptação», inscreve-se no tempo”.

4.2.3 – Competência

O conceito de competência surge associado ao conceito resiliência, sendo que nenhum indivíduo se desenvolve a nível pessoal e profissional, se não tiver competência para tal. É a competência de um indivíduo que o torna capaz de desenvolver mecanismos de resiliência, de *coping*, para actuar face a situações de risco. ~~Todavia, não podemos confundir os dois conceitos, resiliência e competência, o primeiro associa-se a capacidades intelectuais para ultrapassar situações de crise, o segundo refere-se à aquisição de competência social, auto-eficácia ou de saúde men-~~

tal. O conceito de competência refere-se ao sucesso que uma pessoa, de determinada idade, género, no contexto da sua cultura, numa determinada sociedade ou época, poderá obter diante de tarefas de desenvolvimento que são esperadas para si, “neste contexto, têm a ver com as aptidões sociais adequadas e a ausência de problemas de comportamento manifestos” (Anaut, 2005: 76).

No caso dos supervisandos em formação, e até mesmo dos professores que com eles trabalham, esta competência não se refere à capacidade de ensinar os alunos, aos seus conhecimentos e técnicas adquiridos durante a formação, mas sim à sua força interna, que lhe permite avançar, chegar mais longe, ultrapassar, resistir face a situações de *stress*, de risco, com que se vai deparando ao longo das várias etapas do seu desenvolvimento, no fundo superar com êxito os problemas com que se debate. No entanto, e tal como defende Garnezy (s/d, cit in Sousa 2006: 32), “a competência é algo extremamente importante para os programas que promovem a resiliência”, pois são estes programas que ajudarão os indivíduos a adquirir a resiliência em contexto de prática pedagógica, pela experiência das dificuldades ultrapassadas.

4.2.4 – Protecção

A protecção actua no ser humano em diferentes pontos do seu desenvolvimento bem como em diferentes contextos.

De acordo com Rutter (1985, cit in Yunes e Szymanski, 2001: 37), os factores de protecção “referem-se a influências que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos de desadaptação” do indivíduo ao meio ou à situação em que se encontra. São considerados os mediadores, as forças internas e externas que ajudam a atenuar os efeitos do risco; são as modificações que ocorrem no sujeito levando-o a dar respostas positivas às situações de risco que lhe vão surgindo. Estes reduzem a possibilidade de disfunção e os problemas em determinadas circunstâncias, são “factores [que] podem apresentar efeito na ausência de um estressor, pois o seu papel é o de modificar a resposta do indivíduo em situações adversas mais do que favorecer directamente o desenvolvimento normal” (Yunes e Szymanski, 2001: 36). Rutter (1985, cit in Yunes e Szymanski, 2001), podemos referir que são quatro os mecanismos que contribuem para os processos de protecção: a redução dos indivíduos a situações de risco; a redução das reacções negativas em cadeia após

e ensinar manifestando sentimentos de competência, a capacidade para desenvolver estratégias para enfrentar as situações difíceis, a iniciativa e a confiança em si mesmo e no seu envolvimento, o controle dos seus impulsos e das ansiedades de forma adequada, o sentimento de que pode fazer por si mesmo e que pode confiar em si para se sobrepôr e se recuperar de uma crise, contando para isso com o apoio do seu professor cooperante, do supervisor e de toda a comunidade educativa que interfere no seu desempenho em contexto sala de aula.

Em suma, “os factores de protecção têm a ver com elementos variados: características, capacidades e comportamento das pessoas, de origem individual, familiar, extrafamiliar, que contribuem para a protecção do sujeito, no sentido de atenuar o impacte das experiências adversas” (Anaut, 2005: 53).

Os indivíduos resilientes caracterizam-se então por apresentarem valores elevados em variáveis como: boas capacidades de resolução de situações problemáticas, que demonstram alguma facilidade em pensar de forma abstracta, reflexiva e flexível e se mostram capazes de arranjar soluções alternativas para os desafios com que são confrontados, são indivíduos com elevado nível de auto-eficácia, auto-confiança, auto-estima e auto-avaliação.

Todavia, tal como referem Yunes e Szymanski (2001:41), temos de ser cuidadosos quando definimos indivíduos resilientes. “A lista de qualidades pessoais, da família e da rede social nos faz pensar naqueles que não apresentam as características mencionadas, não têm família no modelo descrito e não têm acesso a uma rede social. Não serão nunca identificados como resilientes ou competentes socialmente?”.

Embora nem todos os indivíduos se apresentem com características resilientes, as pessoas que lidam directamente com esses indivíduos, como os pais, os professores, formadores e outros, podem trabalhar com eles no sentido de desenvolver essa capacidade, “implementando interacções capacitantes que vão ajudar a criança, o jovem, o adulto a ter *sucesso/a ser capaz de* em lugar de interacções constrangentes que limitam as capacidades que o sujeito tem em descobrir a forma de superar as suas dificuldades ignorando os seus pontos de vista e os dos outros” (Sousa, 2006: 40).

4.3 – Áreas de desenvolvimento da resiliência

Desenvolver a resiliência é, antes de mais, conhecer a história da pessoa ou do grupo, em que está inserida procurando analisar essa história no contexto em que ocorreu e, através da procura de soluções, motivar e fortificar os indivíduos envolvidos, promovendo assim a resiliência.

Segundo autores como Molina et al. (2000), o fenómeno da resiliência desenvolve-se num esquema baseado nas etapas do ciclo da vida em que a primeira etapa ocorre na *infância*; a segunda na *adolescência* e a terceira na *adulthood*. Face ao exposto podemos considerar que os supervisandos estão numa fase intermédia, entre duas etapas a da adolescência e a da adulthood.

Para os mesmos autores o desenvolvimento da resiliência nas várias etapas da vida, aos quais chamam de pilares da resiliência, assenta em características como:

↳ a introspecção - arte que a pessoa tem de se questionar a si mesma e conseguir dar uma resposta honesta, de fazer uma avaliação pessoal que pode ser positiva ou negativa; nos supervisandos esta capacidade reflecte-se na sua capacidade de reflectir sobre o seu próprio desempenho e sobre as suas reacções e atitudes face às crianças;

↳ a auto-estima – fruto do cuidado afectivo proporcionado ao indivíduo por parte de alguém importante para si, depende da forma como o supervisando é acolhido na sala de aula, seja pelo seu professor cooperante ou mesmo pelos alunos;

↳ o auto-conceito – forma como a pessoa projecta a sua auto-estima na sua racionalidade, levando-a a ter uma avaliação mais ou menos positiva de si mesma; se o supervisando tiver uma auto-estima e um auto-conceito elevado irá encontrar dentro de si as forças necessárias para alcançar os seus objectivos, levando-o a efectuar o desempenho na sala de aula de uma forma positiva;

↳ a independência – consiste na capacidade do indivíduo fixar limites entre ele mesmo e o meio com os problemas que lhe surgem, de forma a manter a distância emocional e física sem cair no isolamento; um supervisando independente é capaz e encontrar ele próprio soluções para os problemas com que se depara no dia a dia em sala de aula, sem ter que recorrer ao apoio do cooperante ou dos seus colegas;

↳ a interacção – capacidade ou habilidade que a pessoa tem de estabelecer laços íntimos com os outros, de forma a equilibrar a sua necessidade de afecto com a dos

que a rodeiam; reflecte-se na capacidade de estabelecer relações interpessoais positivas em contexto supervisiivo, podendo estas ser com o professor cooperante, com os alunos ou mesma com a comunidade educativa onde o supervisando desempenha a sua prática;

↳ o vínculo afectivo – pode ser criado com uma só pessoa importante para si, que lhe proporcione o bem estar e a satisfação das suas necessidades básicas, que quando satisfeitas lhe garantem mais oportunidade de êxito no futuro; essas pessoas para o supervisando poderão ser o seu professor cooperante, o seu supervisor, um colega do seu grupo ou alguém que lhe dê apoio incondicional;

↳ a iniciativa - gosto de exigir a si próprio e pôr-se à prova em tarefas progressivamente mais complexas, capacidade que se pode reflectir na forma como os supervisandos elaboram a planificação e escolhem as estratégias, as metodologias, as técnicas e os materiais que irão utilizar para o seu desempenho em contexto sala de aula;

↳ a criatividade – capacidade de criar ordem, beleza e finalidade a partir do caos e da desordem. A criatividade implica dinamismo para definir e encontrar estratégias de resolução dos problemas, podendo esta traduzir-se na capacidade de improviso face ao problema;

↳ a consciência moral – permite estender o desejo pessoal de bem-estar a toda a humanidade, capacidade de comprometer-se com valores previamente definidos para a sua futura profissão;

↳ o sentido de humor – capacidade de encontrar o cómico na própria tragédia. Refere-se a uma disposição do espírito de alegria que permite ao sujeito alhear-se do foco de tensão, tornar as situações positivas, diminuir os níveis de ansiedade, angústia e medo, encontrar uma forma lúdica, alegre e irónica de superar os problemas do seu dia a dia.

Apesar de extenso, este grupo de capacidades, referenciadas por Molina et al. (2000), não podem ser consideradas como as únicas capazes de definir personalidades resilientes. Dada a multiplicidade de factores que envolvem a resiliência, que surge do confronto com as dificuldades, é difícil considerar que exista uma única fonte de resiliência e que dela dependem os factores como a personalidade, a inteligência, as competências sociais, a auto-estima, entre outras. Contudo, a capacidade

de resiliência pode ser ensinada, segundo Grotberg (1995, cit in Albuquerque, 2005: 110), basta que para tal se encoraje a pessoa “ a tornar-se cada vez mais autónoma, independente, responsável, empática e altruísta, bem como a aproximar-se de situações de esperança, fé e confiança.

Assim sendo, podemos então, de acordo com Cyrulnik (1998, cit in Anaut, 2005: 64), definir o perfil de um indivíduo resiliente, seja qual for a idade, como aquele que apresenta as seguintes características “QI elevado; é capaz de ser autónomo e eficaz nas relações com o meio; tem a percepção do seu próprio valor; tem boas capacidades de adaptação relacional e de empatia; é capaz de prever e planificar; tem sentido de humor”.

Todavia, Giglian (1997, cit in Anaut, 2005), após efectuar alguns estudos acerca das bases de construção de resiliência no indivíduo, propõe um modelo original, apoiado numa tripla base constituída por 3 domínios: o sentimento de possuir uma base de segurança interna, a auto-estima e o sentimento da sua própria eficácia.

Estes três domínios são facilmente adaptáveis ao contexto de supervisão; o primeiro associado à competência pedagógica que o supervisando adquiriu e desenvolveu ao longo da formação, o segundo garantido pelo apoio e ajuda dos professores que o rodeiam e com os quais trabalha e desenvolve a sua prática e por último a reacção e empenho dos alunos com os quais exerce a sua função. Trabalhar com o supervisando a capacidade de se tornar ou ser resiliente seria assim trabalhar estes três domínios de forma positiva. Seria fortalecer os processos de prevenção, sobretudo quando os sujeitos se apresentam mais vulneráveis ou que estão expostos a situações de risco permanentes.

Com base no exposto e nas pesquisas efectuadas por Grotberg (1995, cit in Albuquerque, 2005), parece-nos que a resiliência é promovida pelo apoio prestado no desenvolvimento de forças internas; pela ajuda na aprendizagem social e interpessoal bem como na competência para a resolução de problemas; e por último, pela construção de um contexto envolvente positivo. Segundo esta autora, foram então identificados 36 factores qualitativos que parecem contribuir para a promoção da resiliência no indivíduo. Estes podem ser agrupados em apenas três grandes dimensões: **Eu tenho**, **Eu sou** e **Eu posso**. Estas dimensões, de acordo com Molina et al. (2000) são

consideradas as fontes de resiliência, às quais estes autores acrescentam uma quarta fonte que designam por **Eu estou**.

A primeira fonte, **Eu tenho**, relaciona-se com os recursos e suporte externo do indivíduo, a família, os amigos o professor, que ajudam em situações difíceis; a segunda, **Eu sou**, refere-se às forças internas pessoais do indivíduo; a terceira, **Eu estou**, de acordo com o que o indivíduo está disposto a fazer, a forma como se dispõe a colaborar em determinadas situações; e por último, **Eu posso**, considerando as suas habilidades e capacidades interpessoais e sociais.

Cada uma destas fontes recorre a um certo número de características identificativas e explicativas, que, segundo Grotberg (1995) permitem definir o perfil pessoal e social de um indivíduo resiliente, todavia, para que o considerar-mos enquanto tal ele não precisa possuir todas as características mencionadas na dita fonte, devendo, no entanto, apresentar pelo menos mais do que uma.

Nestas fontes é possível identificar elementos de resiliência como a autonomia, a confiança em si mesmo e a capacidade de fazer muitas coisas. Elas dependem das relações confiáveis que o indivíduo possui, do ambiente escolar e familiar onde se envolve e desenvolve estável, da sua capacidade empática, da auto-estima e sentido de humor; da autonomia e orientação que consegue obter para conseguir superar as suas dificuldades, da esperança, da fé no futuro; do controle de emoções e sentimentos internos, da sua criatividade, persistência e bom humor; da capacidade de comunicação com os outros e resolução de problema, entre outros aspectos que com estes se relacionam, como sendo, a sua capacidade de responsabilização pelos seus actos, característica essencial para o bom desempenho e desenvolvimento de um supervisor. Todavia, não depende só do indivíduo o desenvolvimento destas características, é também necessária a existência de um bom clima de supervisão e de um envolvimento positivo e responsável por parte de todos os intervenientes no seu desenvolvimento, bem como de um ambiente favorável, pois este também interfere no desenvolvimento da resiliência, tal como defendeu Tousignant (1998, cit in Anaut, 2005), com base no modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), ao propor um modelo ecológico da resiliência.

4.4 – Resiliência e sua evolução

A resiliência e a sua respectiva evolução dependem da forma como o ser humano constrói a sua própria vida. O que torna um indivíduo resiliente é a motivação intrínseca e extrínseca, que facilita a fixação de metas a longo e a médio prazo e desperta a pessoa para que reconheça as suas fragilidades e resistências.

Contudo, não nos podemos esquecer que o um indivíduo é um ser em desenvolvimento, o qual, a nível de crescimento pessoal se desenvolve como “um sujeito activo que não se apresenta como um mero alvo de acontecimentos exteriores nem um individuo passivamente moldado pelos condicionalismos que estes eventualmente desencadearam” (Sousa, 2006: 31). É um ser em construção, a qual está directamente relacionada com o vínculo afectivo de cada dinâmica familiar ou social onde está inserido. Quanto mais forte o vínculo mais saudável será o crescimento do indivíduo e melhor será a sua adaptação à realidade. É necessário ser-se querido e poder contar com pessoas que satisfaçam as necessidades básicas e que nos façam sentir únicos, úteis e importantes.

Porém, “nem sempre a ajuda externa que se proporciona ao ser humano com quem interagimos é possível ou suficiente em situações de crise” (Sousa, 2006: 31), por muito bom ambiente familiar e social que o indivíduo tenha, nem sempre ele se torna capaz de ultrapassar situações de vulnerabilidade, é necessário reforçar os factores de resistência à vulnerabilidade que o ajudem a ultrapassar as circunstâncias desfavoráveis com que é confrontado no seu dia a dia, pois muitas vezes essa vulnerabilidade actua em função dos seus factores internos e não dos externos com que os indivíduos podem contar.

Segundo Tavares (2001: 52), “ajudar as pessoas a descobrir as suas capacidades, aceitá-las e confirmá-las positiva e incondicionalmente é, em boa medida, a maneira de as tornar mais confiantes e resilientes para enfrentar a vida do dia-a-dia por mais adversa e difícil que se apresente”.

Uma boa forma de contribuir para que o indivíduo se torne resiliente e consiga superar situações de crise é proporcionando-lhe tarefas que o orientem na vida, “estruturando as próprias representações, motivações, sentimentos e atitudes que configuram a personalidade do sujeito na sua intersecção com os outros seres humanos significativos que com ele interferem” (Simões e Ralha Simões, 1998: 350).

Quanto melhor for a orientação proporcionada, melhores serão os resultados obtidos; além disso um indivíduo emocionalmente perturbado torna-se um alvo fácil nas alterações do seu percurso de vida. São estas orientações que lhe permitem desenvolver em si capacidades / estratégias de resiliência que lhe irão ajudar a responder de forma mais consciente, aos problemas e dificuldades com que se depara frente aos diversos contextos (Sousa, 2006).

Sabemos, no entanto, que nem todos os seres humanos vivem, trabalham ou actuam em condições óptimas para desenvolver as suas potencialidades. Aqui surge então a sua capacidade inata de serem resilientes e de poderem dizer “eu posso”, “eu quero”, “eu tenho”, ou seja, poderem utilizar as fontes de resiliência que possuem (Grotberg, 1995), para assim conseguirem, através de muitos sacrifícios e esforços o que desejam alcançar / ser. Segundo Tavares (2001: 52) “o desenvolvimento de capacidades de resiliência nos sujeitos passa pela mobilização e activação das suas capacidades de *ser, estar, ter, poder e querer*, ou seja, pela sua capacidade de auto-regulação e auto-estima”.

Considerando a resiliência como uma capacidade com uma componente fortemente inata para agir correctamente, para mudar comportamentos e fazer substituições, então todos somos resilientes, embora uns mais que outros, pois existem condições e factores, diferentes para cada um que transformam circunstâncias de pressão, hostilidade, dor ou sofrimento, em aspectos que nos fazem seguir em frente, uma vez que não há idade para ser resiliente. Todos podemos sê-lo em determinado momento, seja por uma situação de perda, fracasso ou simplesmente pelo facto de compreender que se tem, de sobra, as capacidades necessárias para lutar pelos próprios desejos durante muito tempo.

Para alguns autores (Rutter, 1993, Yunes e Szymanski, 2001, Trombeta e Guzzo, 2002), a resiliência não é um atributo fixo, ocorrem mudanças ao longo dos tempos, pode aparecer em diferentes grupos sociais, de diferentes níveis socioeconómicos e em diferentes contextos culturais, não é uma qualidade que nasce com o indivíduo e, ainda, é muito mais do que uma simples combinação de condições felizes. Segundo estes, as qualidades do próprio indivíduo também devem ser levadas em conta, assim como, o ambiente familiar favorável e também as interacções positivas entre esses dois elementos. De acordo com Trombeta e Guzzo (2002), é necessário procurar

entender as respostas sadias e adaptativas dos indivíduos em situações de *stress* ou adversas, e não tentar identificar os factores de risco e a etiologia dos problemas, ou seja, é preciso entender a dinâmica e não somente os factores etiológicos.

Considerando pesquisas mais recentes nesta área (Bronfenbrenner, 1996; Yunes, 2001; Yunes e Szymanski, 2001; Trombeta e Guzzo, 2002) é fácil perceber que os estudos sobre a resiliência apontam novas directrizes, ou seja, a importância da interpretação dada pelo indivíduo acerca das adversidades, como mais significativa que os factores de risco propriamente ditos. Desta forma, a reflexão e a interpretação dos factos tornam-se características fundamentais nas pessoas resilientes: por um lado, a questão do individual e do singular acentua-se, pois as pessoas podem responder de diferentes formas face a adversidades semelhantes; por outro lado, é necessário considerar que a resiliência não depende apenas de traços e disposições pessoais e individuais. É necessário discutir a resiliência de forma contextualizada, através dos meios em que o indivíduo se insere e desenvolve, nas famílias, nas instituições, nos grupos, na escola, entre outros locais. A resiliência depende assim de vários factores e não somente dos atributos e das capacidades do indivíduo.

Contudo, desenvolver características resilientes não indica que a pessoa ultrapassou todas as vivências traumáticas e se encontra imune. Entendemos que a resiliência não é um processo estanque nem linear, visto que um indivíduo pode apresentar-se resiliente face a uma situação e, posteriormente, não o ser frente a outra. Nesse sentido, não devemos falar de indivíduos resilientes, mas de capacidades do sujeito de, em determinados momentos e de acordo com as circunstâncias, lidar com a adversidade, não se deixando enfraquecer por ela, uma vez que, tal como refere Ralha Simões (2001: 108), “o indivíduo resiliente parece de facto salientar-se por uma estrutura de personalidade precoce e adequadamente diferenciada, a par com uma acrescida abertura a novas experiências, novos valores e a factores de transformação dessa mesma estrutura, que apesar de ser bem estabelecida, é flexível e não apresenta resistência à mudança”.

Segundo Pereira (2001: 87-88), na sociedade emergente, as mudanças que fazem parte do dia-a-dia são cada vez mais rápidas e profundas e exigem constantes esforços de adaptação. Esta autora identifica a resiliência como um desafio para o futuro. Pelo que a sociedade deverá “tornar as pessoas mais resilientes e prepará-las para

uma certa invulnerabilidade que lhes permita resistir a situações adversas que a vida proporciona, pelo que se torna imperioso identificar os factores de risco e particularmente os factores de protecção pessoais e interpessoais”.

De acordo com esta autora, o aspecto individual da resiliência deverá ser destacado, os sistemas de formação deverão valorizar o desenvolvimento do sujeito, de maneira a preparar os seus supervisandos para um maior controle do *stress*, lidando adequadamente com as estratégias de *coping*, que se poderá definir como um conjunto de estratégias utilizadas pelas pessoas para se adaptarem a circunstâncias adversas ou de *stress* e promovendo o indivíduo resiliente, ao longo de todo o desenvolvimento durante a sua vida. Tal como define Rutter (1987), a resiliência deverá ser tida como a “variação individual em resposta ao risco” e não um atributo fixo do indivíduo.

A resiliência é de natureza dinâmica e pode variar através dos tempos e das circunstâncias de vida. Ela torna-se o resultado de um equilíbrio entre os factores de risco, os factores protectores e a própria personalidade do indivíduo. No supervisando esta capacidade aumenta, ao nível da acção, se o supervisor/professor cooperante empregar estratégias adequadas à realidade e se desenvolver actividades que lhe permitam reorganizar ou criar situações mais compatíveis com os seus anseios de desenvolvimento.

Nesta linha de pensamento, o acto da acção educativa do supervisor/professor cooperante deve conjugar a sensibilidade com a eficiência pedagógica, isto é, o sucesso da Prática Pedagógica passa pela conjugação dos aspectos cognitivos com a aprendizagem dos afectos, ou seja, com a aprendizagem emocional, do supervisando. O comportamento do professor cooperante é fundamental, na medida em que este deve transmitir confiança, optimismo e boa conduta, podendo desta forma servir de modelo a seguir. O encorajamento é uma acção que deve estar presente sempre que se verifica uma atitude positiva, se age de forma autónoma ou com pouca ajuda. À medida que o supervisando se desenvolve, o supervisor deve desenvolver acções que lhe permitam reconhecer, expressar e identificar os seus sentimentos e os dos outros, bem como a sua personalidade, levando-o a criar sentimentos de empatia. Gradualmente, os supervisores devem falar com os supervisandos de forma a prepará-los para enfrentar situações adversas, utilizando uma linguagem positiva e que incida nas

expressões claras e directamente relacionadas com as fontes de resiliência. Devem-se evocar situações adversas, imaginárias ou não, que permitam ao sujeito desenvolver características resilientes que o tornem capaz de, perante uma situação adversa concreta, a superar de forma positiva. Em suma, o professor cooperante e mesmo o supervisor deverão preparar o supervisando “para a nova realidade social que é a nossa, deverão possibilitar o desenvolvimento de mecanismos físicos, biológicos, psíquicos, sociais, éticos, religiosos que o tornem mais resiliente, menos vulnerável e lhe permitam ser um agente, um actor ou, o melhor dizendo, o autor eficaz na transformação e optimização da sociedade em que vive” (Tavares, 2001: 48).

Para tal, podem contar com as fontes e os mecanismos de resiliência, construindo processos e métodos de trabalho com base nos elementos constantes da Figura 4. Nesta, figura elaborada em forma de casa, cada andar refere-se a um campo em que é possível efectuar uma intervenção de forma a tornar possível a construção e a manutenção da resiliência no indivíduo. Todavia, a “casa” apresentada na referida figura deve servir apenas como um instrumento de trabalho, uma vez que apenas são apresentadas as áreas de intervenção e não as estratégias a utilizar, porque cada ser é único e vive de acordo com o seu contexto, a sua cultura e a sua realidade pessoal e social.

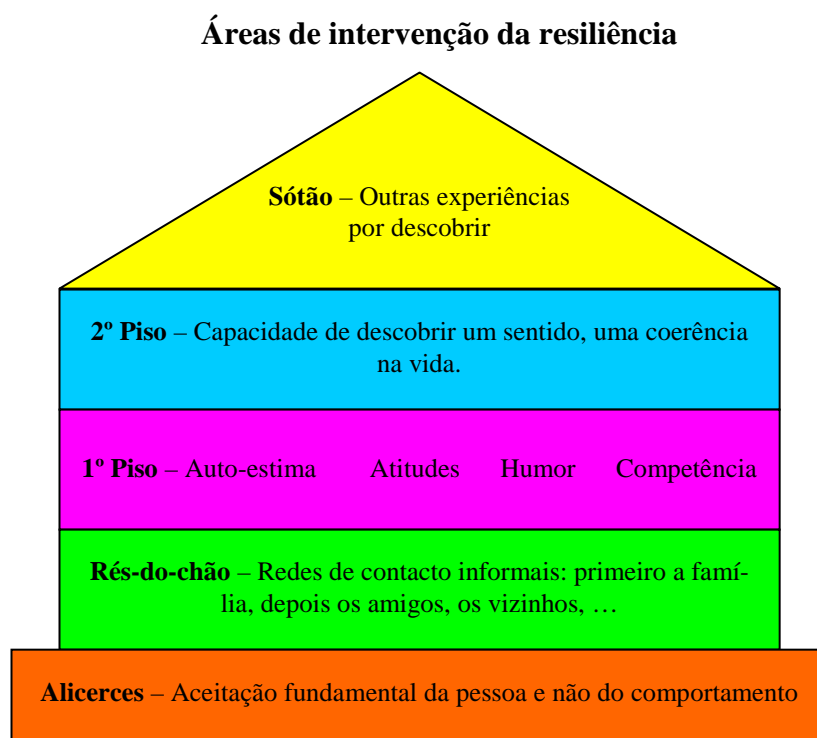


Figura 4 – “Casa” de construção da resiliência.

Ainda utilizando a Figura 1 como forma de reflexão, podemos afirmar que “a resiliência é um processo que vai sendo construído e integrado pelo sujeito no seu percurso de vida” (Sousa, 2006: 41), enquadrando-se numa perspectiva de desenvolvimento ao longo da vida, fundamentando-se num *continuum* de ajustamentos de acordo com as dificuldades com que se vai deparando no dia a dia, recorrendo às suas capacidades e estratégias para as enfrentar e ultrapassar com sucesso, retirado delas lições de vida positivas.

4.5 - Resiliência na preparação de professores

No quotidiano escolar, a complexidade da sala de aula, caracterizada por uma multidimensionalidade, simultaneidade de acontecimentos, imprevisibilidade e unicidade de respostas às inúmeras situações práticas, constituem um sério desafio aos professores.

Para saberem lidar com essa ambiência problemática e tentarem, da melhor forma possível, arranjar soluções para as situações de tensão nela produzidas, bem como controlar possíveis sinais de angústia ou frustração nelas geradas, os professores necessitam desenvolver ou activar em si mesmos certas estruturas psicológicas, que têm sido denominadas como formas de resiliência: resiliência em relação às outras pessoas e em relação às respectivas organizações nas quais convive e trabalha. O desenvolvimento dessas estruturas implica ter também bem desenvolvidas as suas competências, estratégias de *coping* e protecção, para assim enfrentarem as situações de *stress*.

De acordo com Jesus (1993, 1997: 27), “ um dos principais objectivos da formação inicial de professores deve ser o de contribuir para o desenvolvimento das qualidades pessoais que podem ser aproveitadas para o desempenho personalizado na prática profissional em perspectiva”, deve-se levar o aluno a desenvolver as suas capacidades e não a imitar os professores com quem desenvolve o seu estágio pedagógico, com os quais, muitas vezes, não se identificam.

De acordo com Tavares (1997), as competências ao estarem desenvolvidas permitem a uma pessoa ou grupo, neste caso professores, prevenir, dominar ou enfrentar as adversidades de modo desafiador, reunindo certas condições necessárias à sua superação. Um professor em formação deverá ter noção que “a preparação para um

futuro profissional envolve uma reformulação da identidade e a confluência de personalidade (...) numa profissionalidade, que é estreitamente dependente da capacidade de entender o outro e de saber interagir com ele” (Ralha Simões, Muge e Matos, 2006). Para tal, ele tem de encontrar dentro de si a capacidade para responder com flexibilidade assumindo uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante.

Todavia, o ensino e a aprendizagem das novas tarefas a desenvolver não dependem apenas da pessoa em formação, cabendo, também, às instituições incumbidas da formação inicial de professores converter o conhecimento académico em algo significativo e produtivo para os futuros professores, conhecimento esse que os ajude a lidar com a incerteza, com a ambiguidade e com a imprevisibilidade das diferentes situações educativas, com maior probabilidade de sucesso e, até mesmo, maior capacidade de resiliência. Os supervisores / professores cooperantes deverão auxiliar os supervisandos no desenvolvimento da capacidade de entender o meio que os rodeia, bem como, com as pessoas com quem convivem, de forma a que estes se tornem capazes de interagir sem restrições.

Assim sendo, a “resiliência é particularmente relevante para compreender o modo como os futuros profissionais de ajuda conseguem gerir as circunstâncias que os vão pondo à prova, desde o início da formação e, muito em particular, durante os períodos de contacto com os contextos concretos de acção (estágios) identificando questões que podem constituir factores de vulnerabilidade e/ou de risco para o seu percurso” (Ralha Simões, Muge e Matos, 2006). É através desta identificação que o supervisando vai efectuando a sua própria construção de uma identidade profissional integrada, através da sinalização e posterior utilização dos factores protectores que fazem a diferença entre deixar-se abater face à adversidade ou, então, superar a adversidade e ser capaz de aprender com ela desenvolvendo capacidades de resistência. Estas capacidades irão, de futuro, permitir que a pessoa em formação se torne melhor e mais competente, não só como pessoa mas também como profissional, pois é pela experiência que se adquirem as estruturas psicológicas de resiliência. Assim, entre os saberes necessários à prática docente, na formação inicial, deverá incluir-se o fortalecimento da sua capacidade de resiliência, esta não deverá nunca ser desconhecida para os intervenientes no processo formativo nem estar

ausente, pois será esta capacidade que permite ao supervisando ultrapassar as situações de stress com que se vai deparando no seu dia a dia.

Segundo Ralha Simões (1995: 158), a “escolha de competências que é preciso o professor adquirir durante a formação assenta nos resultados da pesquisa sobre eficácia” esses conhecimentos, de acordo com a autora, dependem das estratégias usadas habitualmente pelos professores que obtêm elevado nível de sucesso com os seus alunos, contudo não podemos nunca esquecer de analisar os requisitos do próprio professor. Em síntese, e como refere também Estrela (1991), parte-se da conceptualização daquilo que é a prática docente eficaz, em termos de resultados dos alunos, sem menosprezar a literatura científica sobre os diversos modelos e métodos de ensino que se supõe que sejam facilitadores da mesma, e procura-se determinar as estratégias que possibilitem operacionalizar essa conceptualização, no âmbito da formação de professores.

Todo este processo deve ser pensado pela instituição formadora, ao elaborar o currículo, mas também, e principalmente, ao escolher o supervisor e o professor cooperante que irão acompanhar os supervisandos, pois da prática destes irá depender a formação e eficácia do futuro professor.

A escolha deve recair em professores com longa experiência e que já tenham dado provas que as estratégias que utilizam se traduzem em resultados eficazes na aprendizagem dos alunos. Só assim será dada a oportunidade aos supervisandos de realizarem uma boa aprendizagem e de terem experiências positivas e enriquecedoras, pois os professores que reconhecem e experimentam pontos de vista alternativos às adversidades do dia-a-dia e procuram as causas dos conflitos, certamente encontrarão meios mais eficazes e eficientes para atingir os seus objectivos e desenvolver-se pessoal e profissionalmente. A procura incessante de novas formas de actuação condu-los à evolução não só no presente em que se encontram, como também num futuro profissional. Até porque, de acordo com Ralha Simões, Muge e Matos (2006) a própria dinâmica evolutiva das profissões obriga a uma preparação não só para a “actualidade presente”, mas também para a “actualidade futura”, ou seja, quem se habitua a procurar a evolução no presente, está, automaticamente a aprender a fazê-lo no futuro, é uma forma de acarretar elementos de construção do *Self* Profissional, activamente disponíveis para a mudança, seja esta na vertente da inovação que vem

de fora da profissão, como aquela que é construída no seu interior e para a qual os profissionais são, por maioria de razões, chamados a participar na linha da frente.

Assim sendo, o papel do supervisor / professor cooperante deve incidir na tarefa de activar os processos do desenvolvimento psicológico do indivíduo (Tavares, 1997; Tavares e Pereira, 1999), exigindo-se especial atenção frente às crises surgidas e aos acontecimentos de vida, emergentes do processo de transição (Pereira, 2001) de aluno para professor. Só o desenvolvimento destas capacidades e aptidões individuais, destes mecanismos é que permite o desenvolvimento da capacidade de resiliência, com que todos nascemos mas que “se constrói ao longo da vida uma vez que é adquirida pela educação e pela experiência das dificuldades ultrapassadas (Pereira, 2001). Os considerados resilientes não só evitam os efeitos negativos resultantes da adversidade como desenvolvem competências sociais, académicas e profissionais, uma vez que, a resiliência é uma área de conhecimento que possibilita a implementação e a consolidação de capacidades intrínsecas ao sujeito que poderão contribuir para a superação de dificuldades inerentes ao acto educativo, pontuado pelo irrepetível e imprevisível. Ao tornarem-se mais resilientes os professores, intrinsecamente, apresentam-se mais flexíveis, demonstram ser capazes de modificar em parte o seu ambiente e crêem que novas situações ou as mudanças, se apresentam como novas oportunidades para melhorarem e se adaptarem.

Todavia, tal como refere Sousa (2006: 42) “para que seja possível fundamentar estratégias educacionais de implementação da resiliência, importa, compreender quais os factores e, sobretudo, quais os processos e os mecanismos que estão por detrás desta invulnerabilidade aparente revelada, pois só a partir desse conhecimento se poderá saber o que é necessário fazer para promover (...) a resiliência”.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

1 – Fundamentação das opções metodológicas

O presente estudo foi levado a cabo ao longo do ano lectivo de 2005 / 2006, envolvendo estudantes da formação inicial do 4º ano do Curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo, bem como os professores cooperantes que acompanharam a sua Prática Pedagógica, no decorrer do último semestre deste ano lectivo. Incidiu sobre a importância da resiliência no contexto de supervisão em que ocorreu a Prática Pedagógica desses alunos, procurando identificar eventuais repercussões destas experiências na promoção do seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como da sua resiliência.

Sendo uma investigação realizada na área da educação “deve assumir a possibilidade de contribuir para diluir alguns dogmas epistemológicos que se vêm instalando dentro dos seus domínios, em particular na artificial e perigosa oposição que se coloca entre modelos quantitativos e qualitativos” (Simões et al, 1994: 90). Por tal, para o desenvolvimento deste estudo optou-se por utilizar os dois modelos de investigação, o qualitativo, através do uso do questionário por entrevistas, e o quantitativo, através do uso de provas e escalas de vários níveis, adaptadas.

2 – Desenho metodológico do estudo

A opção pelo desenho metodológico apresentado, Figura 5, foi efectuada considerando que uma metodologia investigativa de carácter múltiplo, na qual estratégias qualitativas e quantitativas não se excluem, permite obter um maior rigor através de uma triangulação dos dados obtidos. Esta triangulação faz-se a partir de uma análise mista dos mesmos, uma vez que, a abordagem quantitativa se fundamenta, segundo Bardin (1995: 114-115), na “frequência de aparição de certos elementos da mensagem” e a abordagem “não quantitativa, recorre a indicadores não frequentiais susceptíveis de permitir interferências”, ou seja, a análise quantitativa apresenta determinadas características particulares, sendo válida, principalmente, “na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa e não em inferências gerais”.

Desenho metodológico do estudo (adaptado de Yin, 1984)

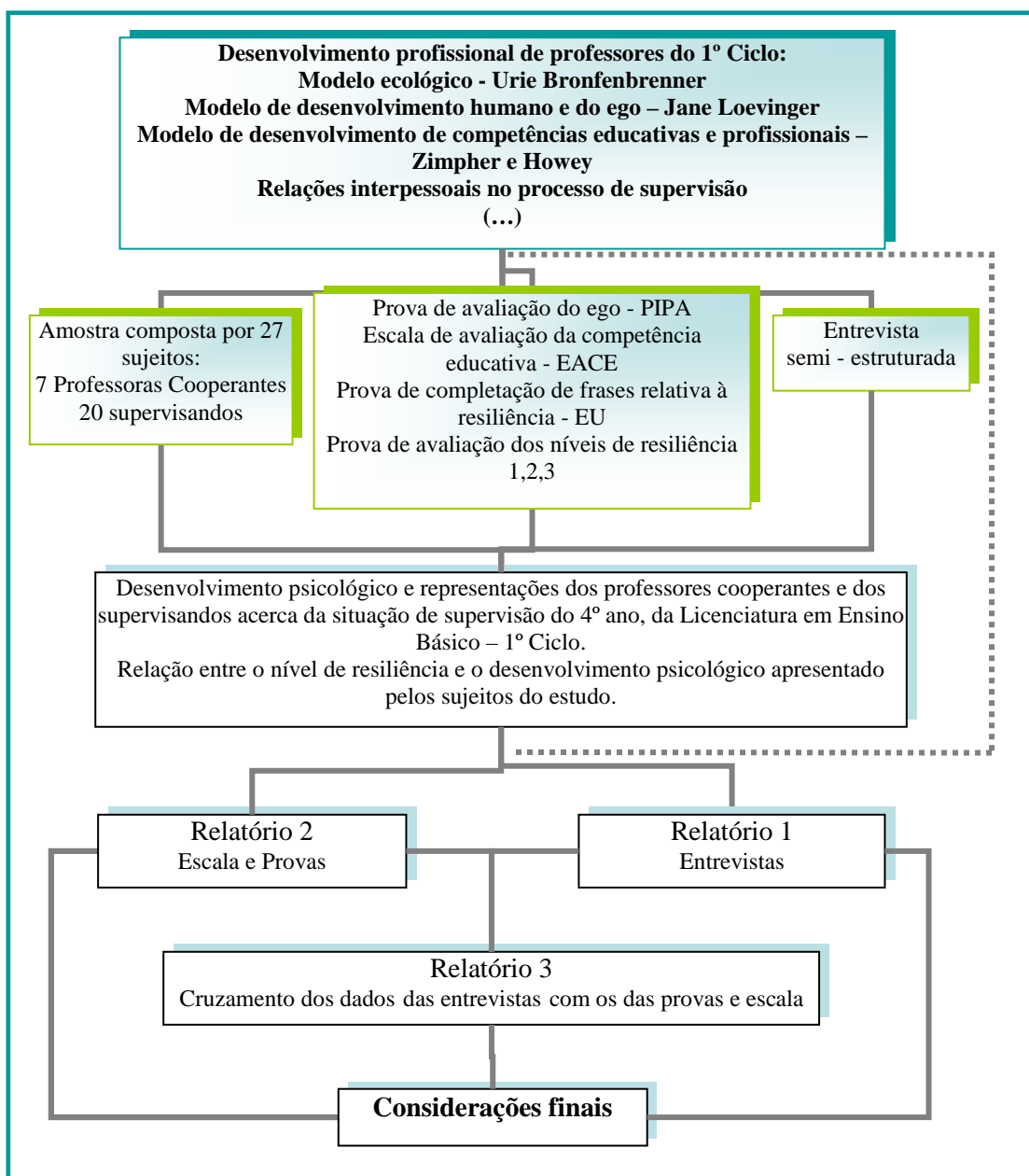


Figura 5 – Desenho metodológico do estudo (adaptado de Yin, 1984).

3 - Metodologia do estudo de caso – forma multi-caso

A tipologia de investigação que se utilizou insere-se numa abordagem metodológica qualitativa, uma vez que, privilegiou a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Foi utilizada uma metodologia de estudo de caso, na sua forma multi – caso, a fim de procurar apreender as questões estudadas, na sua multidimensionalidade e complexidade.

Este método investigativo utiliza-se em estudos longitudinais, nos quais os investigadores estão preocupados com os aspectos evolutivos de determinadas realidades. Assim, este estudo apresenta-se com um carácter exploratório, constituindo-se como uma investigação qualitativa.

De acordo com Mucchielli (1968), o estudo de caso tem como objectivo, o estudo de situações dialécticas ou organizativas que podem ser objecto de análise e reflexão e que conduzem à descoberta de relações significativas entre diversos factos, permitindo ao investigador fazer uma interpretação contextualizada da situação em estudo. Por outro lado, Shulman (1989), defende que o estudo de caso ajuda o investigador a interpretar a realidade estudada, garantindo-lhe a oportunidade de fazer uma reflexão sobre as experiências dos outros e constituindo uma poderosa ferramenta de investigação.

A utilização deste tipo de estudo permitiu uma interpretação contextualizada da situação de Prática Pedagógica em que se encontram os alunos do 4º ano do curso em questão, tornando-se, de facto, uma das estratégias que permitiram explorar a subjectividade dos fenómenos educativos, com vista a “estabelecer generalizações acerca da mais ampla população à qual pertence a unidade em estudo” (Cohen e Manion, 1990:164).

Através deste, foi possível perceber os processos mais que os resultados, bem como o modo como os participantes no estudo interpretam as suas experiências e como lhes dão significado, tal como afirma Hébert et al (1990).

Podemos assim considerar que se trata de um trabalho empírico que se baseia essencialmente no trabalho de campo e que ao estudar uma entidade, neste caso professores e alunos na sua Prática Pedagógica, tenta tirar partido de instrumentos como as provas, escalas e a entrevista.

4 – Delineamento do estudo

Na tentativa de perceber as relações existentes entre as duas variáveis que dominam esta investigação – supervisão e resiliência – e, tendo em conta as questões de pesquisa, foi determinado o seguinte procedimento:

a) Pedido de autorização, nas Escolas do 1º Ciclo envolvidas, com explicação sobre a natureza do estudo, bem como da estrita confidencialidade das respostas;

- b) Pedido de autorização e participação, às professoras cooperantes, com explicação sobre a natureza do estudo, bem como da estrita confidencialidade das respostas;
- c) Pedido de autorização e participação, ao grupo de supervisandos que exerce a sua Prática Pedagógica em escolas do concelho de Faro, com explicação sobre a natureza do estudo, bem como da estrita confidencialidade das respostas;
- d) Aplicação das provas de avaliação, completamento e escolha aos professores cooperantes, seguidas das entrevistas;
- e) Aplicação das provas de avaliação, completação e escolha aos supervisandos;
- f) Seleção de 6 supervisandos, 3 mais resilientes e 3 menos resilientes e aplicação da entrevista;
- g) Verificação da existência de relações entre os dois grupos de inquiridos;
- h) Análise da influência do professor cooperante/clima de supervisão no nível de resiliência dos supervisandos e no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

4.1 – Objectivos gerais

Constituíram-se como objectivos gerais deste estudo os seguintes:

- ↳ Identificar até que ponto a resiliência é um aspecto a considerar na relação formativa que se estabelece entre os professores cooperantes que acompanham a Prática Pedagógica e os supervisandos / futuros professores do 1º Ciclo;
- ↳ Tentar saber se o clima de supervisão estabelecido entre professor cooperante e supervisando se relaciona ou não com o desenvolvimento da resiliência;
- ↳ Perceber se as relações estabelecidas em contexto de supervisão da Prática Pedagógica, entre professor cooperante e supervisando, influenciam ou não o desenvolvimento da resiliência.

4.2 – Objectivos específicos

Para uma melhor abordagem do problema delineado, este estudo evidenciou alguns objectivos que foram norteadores do delineamento da pesquisa. Tentou-se assim:

- ↳ Caracterizar as particularidades pessoais e interpessoais do ponto de vista do professor cooperante e do supervisando, em contexto de Prática Pedagógica;

- ↳ Perceber quais os aspectos das dimensões pessoal e interpessoal, manifestas em contexto de supervisão, que podem ser relacionados com a resiliência;
- ↳ Evidenciar estratégias que, no contexto de supervisão, se propõem contribuir para o desenvolvimento da resiliência;
- ↳ Saber se entre professor cooperante / supervisando se cria ou não um clima propício ao desenvolvimento da resiliência;
- ↳ Compreender até que ponto o facto de os professores cooperantes serem mais ou menos resilientes contribui ou não para o desenvolvimento da resiliência por parte dos supervisandos.

4.3 – Questões de pesquisa

Para investigar a problemática em estudo formularam-se as seguintes questões de pesquisa:

- ↳ Será que o nível de resiliência dos professores cooperantes mais resilientes tende a relacionar-se com um determinado clima de supervisão que este professor acaba por implementar?
- ↳ Será que esse clima está de algum modo ligado com o nível de resiliência dos supervisandos, em situação de Prática Pedagógica?
- ↳ Será que professores cooperantes mais resilientes tendem a implementar estratégias de resiliência nos seus supervisandos, em situação de Prática Pedagógica?

4.4 – Caracterização do campo de estudo

O trabalho de campo deste estudo desenvolveu-se no concelho de Faro, restringindo-se a duas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, da rede pública do Ministério da Educação.

Em cada escola existiam grupos diferentes a exercer a sua Prática Pedagógica, sendo que numa estavam 4 grupos com 4 professoras cooperantes, ou seja, 4 turmas a receber estágio, num total de 12 supervisandos, e na outra escola 3 grupos, com 3 professoras cooperantes e 3 turmas, com um total de 8 supervisandos.

4.4.1 – Caracterização da situação de supervisão – estágio pedagógico

Para melhor percebermos o enquadramento deste estudo parece-nos importante fazer uma breve descrição da situação de supervisão em que se encontram os sujeitos deste estudo, professoras cooperantes e supervisandos, situação essa que se denomina estágio pedagógico, na medida em que é uma fase de aprendizagem por que estão a passar os alunos do curso em questão.

O estágio pedagógico dos supervisandos, do Curso do Ensino Básico-1º Ciclo, decorre em várias fases. Começam por efectuar um período de observação de aulas, em diversas escolas do concelho, ou que se disponibilizam para o efeito, ao longo do 2º e 3º anos do curso, passando, no 4º ano, a uma fase de leccionação com supervisão, por parte de um supervisor da instituição formadora, e orientação, por parte de um professor cooperante, pertencente à Escola do 1º Ciclo e titular da turma onde estes irão desenvolver a função de professores. Para a concretização deste estágio são formados grupos de trabalho, quase sempre com três alunos, uma vez que não existem escolas suficientes para receber todos os alunos individualmente, nem mesmo professores disponíveis para tal. O facto de trabalharem em grupo faz com que os alunos se sintam mais apoiados e motivados para o trabalho, ou seja, facilita, quase sempre, o desempenho de cada um em contexto sala de aula. Este estudo insere-se nesta última fase do estágio, ou seja, o último semestre de estágio do 4º ano do curso. Após esta fase do curso supõe-se que os alunos se encontrem já preparados para exercerem a profissão, pois é a fase de conclusão do curso.

4.4.2 – Caracterização dos sujeitos do estudo

Para a realização deste estudo foi escolhido um grupo de supervisandos que se encontrava a frequentar o 4.º ano do curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo, na Universidade do Algarve – Escola Superior de Educação, cuja Prática Pedagógica se realizou em duas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Faro.

O grupo de supervisandos escolhido durante o ano lectivo de 2005 / 2006 exerceu a sua prática pedagógica ao longo de todo o ano, contudo com participações diferentes. Ao longo do 1º semestre a Prática Pedagógica decorria em 4 dias da semana, de Segunda-feira a Quinta-feira. No segundo semestre a Prática Pedagógica ocorria

apenas em dois dias da semana, Segunda-feira e Terça-feira, ocorrendo a recolha de dados na última parte deste estágio pedagógico.

A fim de proteger a identidade dos sujeitos optou-se por lhes atribuir uma codificação diferenciada, assumindo que os supervisandos seriam representados pela letra **A** seguida de um número sequencial de **1 a 20 (A 1, A 2, ...)** e os professores cooperantes seriam, por sua vez, representados pela letra **C**, seguida de uma numeração idêntica (**C 1, C 2, ...**). Aparecem ainda identificados como **S 0, S 1 e S 2** os supervisores que acompanharam ambos os grupos de sujeitos, sendo que o **S 0** foi o supervisor que acompanhou ao longo do primeiro semestre e **S 1 e S 2** os que acompanharam no segundo semestre. A amostra é constituída por professores cooperantes e supervisandos.

O grupo de professores cooperantes é constituído por sete elementos, todos eles do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 29 e 51 anos, como podemos constatar no Quadro XII e no Gráfico 1. A média de idades é de 36,5, sendo que, quatro das inquiridas se encontram entre os 30 e os 40 anos. A cooperante **C 5** é a mais velha, com 51 anos, e a **C 3** é a mais nova de todas, com apenas 29 anos.

A cooperante **C 2** não respondeu às questões que lhe foram colocadas sobre idade, curso e especialidade.

Quadro XII – Dados pessoais das professoras cooperantes.

Prof Cooperante	Idade	Sexo	Formação Inicial	Especialidade
C 1	32	F	Prof. Ensino Básico e Secundário	Variante Português/Inglês
C 2	NR	F	Não respondeu	Não respondeu
C 3	29	F	Prof. Ensino Básico	Variante Português/Inglês
C 4	33	F	Prof. 1º Ciclo	Não respondeu
C 5	51	F	Magistério Primário	2º Ciclo Português/História
C 6	38	F	Magistério Primário	Inglês
C 7	36	F	Prof. Ensino Básico	Variante Português/Francês
Média	36,5			

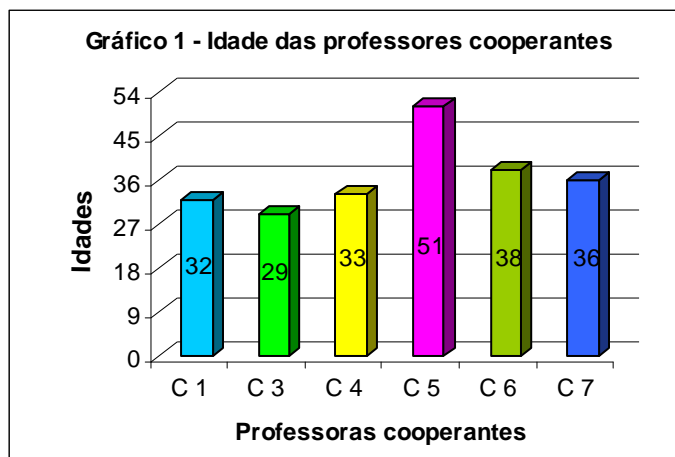


Gráfico 1 – Idade das professoras cooperantes.

No que refere à formação das professoras inquiridas, analisando o Quadro XII e o Gráfico 2, podemos ver que duas professoras tiraram o curso do Magistério Primário, a C 5, mais tarde, tirou ainda a especialidade em 2º Ciclo, Português / História, e a C 6 a especialidade em Inglês. As cooperantes C 1, C 3 e C 7 tiraram uma Licenciatura em Ensino Básico, com a especialidade em Português / Inglês e a C 7 em Português / Francês, a Licenciatura da C 1 para além do Ensino Básico acrescenta o Ensino Secundário. Apenas a Cooperante C 4 afirma ser Professora do Ensino Básico – 1º Ciclo.

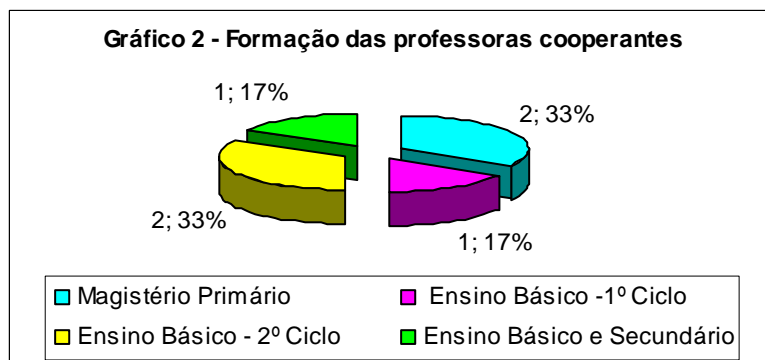


Gráfico 2 – Área de formação das professoras cooperantes.

Concluindo, podemos dizer que apenas a cooperante C 4 está formada na área em que se encontra a exercer. As restantes, apesar de terem um curso via ensino, não são professoras do 1º Ciclo mas sim do 2º Ciclo, com especialidades na área do Português, de uma língua estrangeira e uma delas em História.

No que refere ao tempo de serviço, analisando o Gráfico 3, podemos referir que a cooperante C 3 tem tempo de serviço inferior a 10 anos, a C 1 e a C 7 o tempo é igual a 10 anos, a cooperante C 4 tem apenas mais um ano, as cooperantes C 2 e C 6 estão em patamares muito próximos, a primeira com 18 anos de serviço e a segunda com menos um ano. A cooperante C 5 está num patamar muito superior a todas as outras, uma vez que se encontra com 31 anos de serviço.

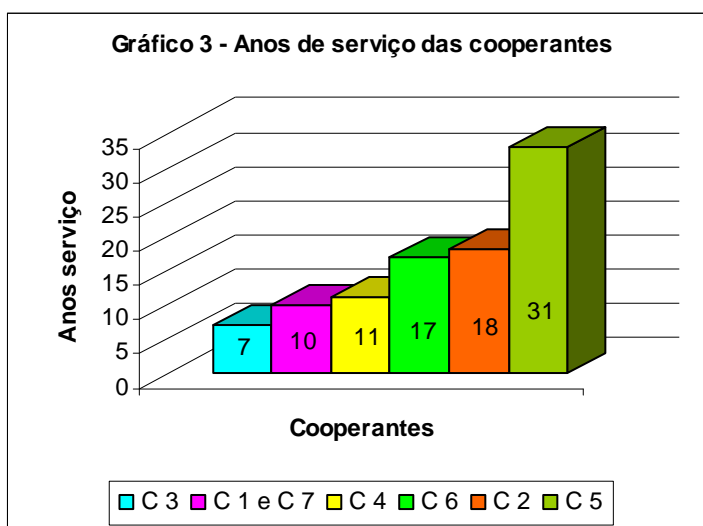


Gráfico 3 – Anos de serviço das professoras cooperantes.

Apesar dos anos de serviço das inquiridas ser, em quase todos os casos, igual ou superior a 10 anos estas ainda se encontram numa situação instável, uma vez que a maioria das inquiridas, 86%, estão no Quadro de Zona Pedagógica, podendo circular de escola para escola, em diferentes anos lectivos. Apenas a professora cooperante C 5 se encontra no Quadro de Escola, tal como podemos ver no Gráfico 6.

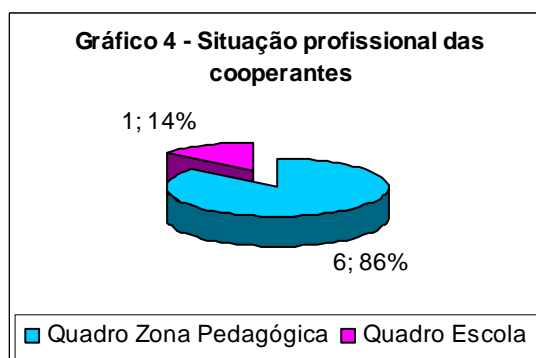


Gráfico 4 – Situação profissional das professoras cooperantes.

Do grupo dos supervisandos inquiridos três são do sexo masculino e os restantes dezassete do sexo masculino (Quadro XIII e Gráfico 1).

Quadro XIII – Dados pessoais dos supervisandos.

Sujeitos	Idades	Sujeitos	Sexo
A 11 e A 18	21	A 1, A 6 A 20	Masculino
A 3, A 6, A 10 e A 19	22		
A 2, A 4, A 5, A 7, A 9, A 12, A 14, A 15 e A 16	23	A 2, A 3, A 4, A 5, A 7, A 8, A 9, A 10, A 11, A 12, A 13, A 14, A 15, A 16, A 17, A 18, A 19	Feminino
A 8	24		
A 1	26		
A 13	28		
A 20	29		
A 17	46		

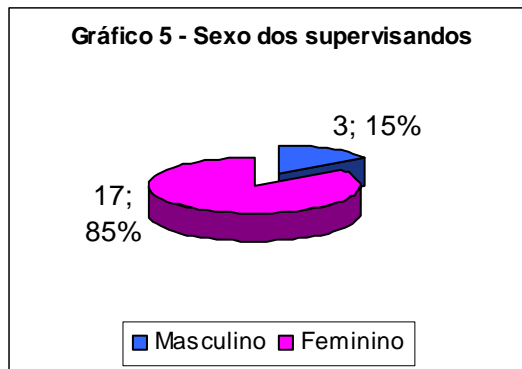


Gráfico 5 – Sexo dos supervisandos.

No que respeita à idade, no Gráfico 6, os supervisandos estão sombreados por classes de idade. Estes classificam-se entre os 21 e os 46 anos, sendo a moda de 23 anos, sombreados a verde claro, e a média 24,5. A supervisanda A 17 é a mais velha, com 46 anos, idade muito superior aos restantes, o supervisando mais velho que se segue tem 29 anos. As duas supervisandas mais novas têm 21 anos, sendo elas a A 11 e a A 18, a laranja no Gráfico 2.

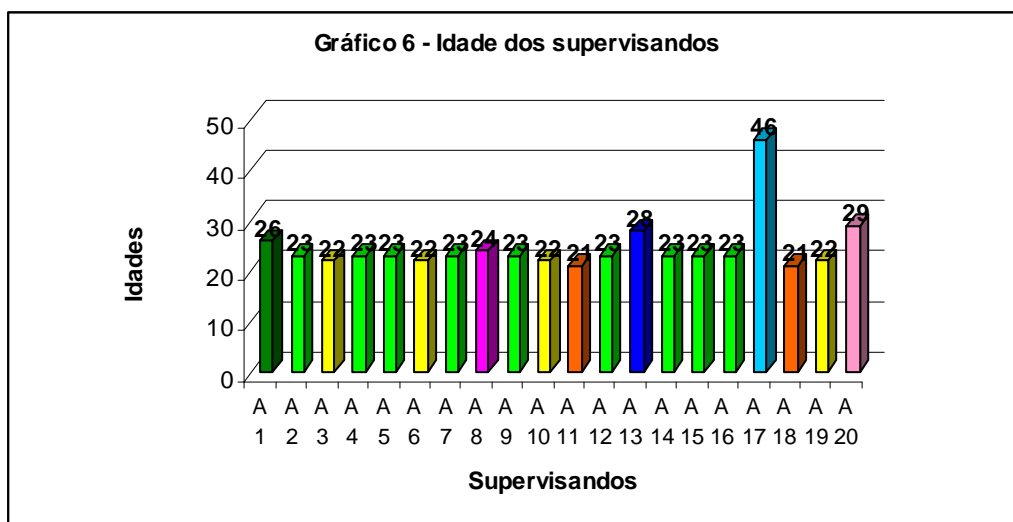


Gráfico 6 – Idade dos supervisandos.

5 – Instrumentos de recolha de dados

Para concretizar uma investigação o investigador deverá, tal como afirma Hébert (1990), estabelecer uma articulação entre “o mundo empírico” e o “mundo teórico”, ou seja, deve seleccionar um mundo de pesquisa, uma ou mais técnicas de recolha de dados e um ou vários instrumentos de recolha de dados.

Assim sendo, esta investigação socorre-se de vários instrumentos para efectuar a recolha de dados. Os instrumentos escolhidos foram os que nos pareceram os mais adequados aos objectivos da investigação. Foram apresentados aos sujeitos da investigação em diferentes momentos, de acordo com o grupo em questão.

Em primeiro lugar, foram apresentadas as provas de avaliação do nível de resiliência e a escala de avaliação da competência educativa ao grupo de supervisandos, seguindo-se a apresentação do mesmo tipo de instrumentos às professoras cooperantes. Após a realização destes foram efectuadas as entrevistas, primeiro às professoras cooperantes e de seguida apenas ao grupo de seis supervisandos, sendo três deles os que se apresentaram nas provas efectuadas como os mais resilientes e três os menos resilientes.

5.1 – Entrevista semi-estruturada

Dentro do quadro das metodologias qualitativas e inserindo-se o estudo numa estratégia investigativa que visa o estudo de caso, na sua forma multi-caso, a entrevista é “a técnica dominante para a recolha de dados” (Bogdan e Biklen, 1994: 134), ou então, considerando a opinião de Cohen e Manion (1990: 377), “a ferramenta específica da investigação”.

Esta estratégia investigativa é, segundo Bogdan e Biklen (1994: 134), “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Optou-se, assim, pela entrevista semi-estruturada por considerarmos a forma mais adequada de recolher dados com vista à consecução dos objectivos pretendidos, isto é, conhecer as representações dos professores cooperantes e dos supervisandos acerca da interferência da situação de supervisão no nível de resiliência de ambos os grupos, presente e futuro, uma vez que, tal como refere Tuckman (2000), a entrevista

é uma técnica adequada para a obtenção de dados desejados com o mínimo de distorção possível.

Apesar de existirem três tipos de entrevistas, as não directivas ou não estruturadas, as semi-directivas e directivas ou estruturadas, com características muito próprias, optou-se pela semi-directiva que implicou a elaboração de um esquema de entrevista – guião – pelo facto de, apesar de ser directiva a ordem os temas poderem ser abordados livremente e só se o entrevistado não abordar espontaneamente um ou vários dos temas do esquema é que o entrevistador deve propor-lhos. Este género de entrevista, segundo Giglione e Matalon (1993), é adequada para aprofundar um determinado domínio ou então verificar a evolução de um já conhecido.

Tendo em conta os objectivos das entrevistas, no contexto investigativo, foram então elaborados dois guiões, com a sua estrutura concebida a partir do modelo de Estrela (1984), um para realizar aos professores cooperantes e outro para realizar aos supervisandos, os quais se foram reformulando à medida que se realizava a pesquisa teórica sobre o tema em estudo.

O guião destinado aos professores cooperantes (Anexo A) foi construído com seis blocos, denominados por A, B, C, D, E e F que apesar de diferentes se sucedem de forma gradual de aprofundamento da problemática, exigindo aos professores uma reflexão e uma exposição sobre as suas representações acerca da situação de supervisão da Prática Pedagógica. Os blocos foram estruturados da seguinte forma:

Bloco A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Pretendeu-se, com este bloco, legitimar a entrevista e motivar os entrevistados, informando-os sobre a natureza e objectivos da investigação em curso e da importância e imprescindibilidade da sua colaboração para a realização do estudo, assegurando-lhes ao mesmo tempo, o carácter anónimo das suas informações e o sigilo sobre a sua origem.

Bloco B – Conhecimento do professor cooperante

Procurou-se, com este, recolher os dados pessoais e profissionais do entrevistado, identificando as suas habilitações académicas, o tempo de Serviço, a situação profissional e o seu tempo de serviço como professor cooperante.

Bloco C – Conhecimento da situação de supervisão do professor cooperante e dos supervisandos

Este bloco visou recolher informação sobre a situação de supervisão em que se encontravam o professor cooperante e os supervisandos e ainda caracterizar a dimensão de competência do professor cooperante e a sua percepção relativamente a este aspecto no que refere aos supervisandos.

Bloco D – Clima estabelecido e orientações relacionais

Pretendeu-se, com este bloco, perceber o tipo de relação estabelecida entre professor cooperante/supervisando em contexto de Prática Pedagógica e identificar aspectos das dimensões pessoal e interpessoal manifestas em contexto de supervisão. Tentou-se também identificar os aspectos das dimensões pessoal e inter-pessoal, encontrados em contexto de supervisão, que são facilitadores da situação de supervisão e do desenvolvimento da resiliência.

Bloco E – Percepção da resiliência e das orientações educativas dadas pelo professor cooperante

Este bloco foi concebido para perceber quais os aspectos das dimensões pessoal e interpessoal, manifestas em contexto de supervisão, que podem estar relacionadas com a resiliência e ainda evidenciar estratégias que, no contexto de supervisão, se propõem contribuir para o desenvolvimento da resiliência.

Bloco F – Recolha de elementos de carácter complementar

A finalizar a entrevista, este bloco foi concebido com intenção de recolher informação adicional que o professor cooperante considerasse pertinente.

O guião destinado aos supervisandos (Anexo A) foi construído com cinco blocos, denominados por A, B, C, D e E que são diferentes mas que, tal como no guião dos professores cooperantes, se sucedem de forma gradual de aprofundamento da problemática em estudo, exigindo aos supervisandos uma reflexão e uma exposição sobre as suas representações acerca da sua situação de supervisão da Prática Pedagógica. Os blocos foram estruturados da seguinte forma:

Bloco A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Pretendeu-se, com este bloco, informar os entrevistados sobre a natureza da investigação e da importância da sua colaboração para a realização do estudo, assegurando-lhes ao mesmo tempo, o carácter anónimo das suas informações e o sigilo sobre a sua origem.

Bloco B – Conhecimento da situação de supervisão do supervisando

Este bloco visou caracterizar a situação de supervisão em que se encontra o supervisando, caracterizando também a dimensão de competência do supervisando e a sua percepção relativamente a este aspecto no que refere ao supervisor / professor cooperante.

Bloco C – Clima estabelecido e orientações relacionais

Procurou-se, com este bloco, identificar o tipo de relação que se estabelece entre supervisando / supervisor / professor cooperante em contexto de Prática Pedagógica e identificar aspectos das dimensões pessoal e interpessoal manifestas em contexto de supervisão. Para além disso, tentou-se identificar aspectos das dimensões pessoal e interpessoal, encontrados em contexto de supervisão, que são facilitadores da situação de supervisão e que poderão contribuir para o desenvolvimento da resiliência.

Bloco D – Percepção da resiliência e das orientações educativas dadas pelo supervisor

Pretendeu-se, com este bloco, identificar os aspectos das dimensões pessoal e interpessoal, manifestas em contexto de supervisão, que podem estar relacionadas com a resiliência e evidenciar estratégias que, no contexto de supervisão, se propõem contribuir para o desenvolvimento da mesma.

Bloco E – Recolha de elementos de carácter complementar

Para finalizar a entrevista foi concebido este bloco com a intenção de recolher informação adicional que o supervisando considerasse pertinente.

Procuramos respeitar o guião da entrevista por forma a salvaguardar os seus objectivos. As entrevistas foram realizadas pela entrevistadora, com autorização prévia dos sujeitos e gravadas em registo magnético, excepto da entrevistada C 2 que foram registados por escrito, de forma a facilitar a sua transcrição e para, posteriormente, os dados serem codificados para serem tratados (Hébert et al, 1990). Após esta codificação foi-nos possível comparar os dados entre os vários sujeitos, contudo por vezes fica-se sem saber a forma como o sujeito articula o tema em questão. A realização de cada uma das entrevistas decorreu nas escolas em que os grupos se encontram, professores nas escolas do 1º Ciclo e supervisandos na Escola Superior de Educação, num encontro face a face entre a entrevistadora e o entrevistado. A entrevistadora teve ainda oportunidade de observar e colher “impressões” acerca dos comportamentos não verbais dos inquiridos, bem como dos seus comportamentos.

Estes foram registados (Anexo B), da forma o mais fiel possível, bem como as condições em que as entrevistas se realizaram.

Nesta técnica de recolha de dados o mais importante é que o entrevistador tenha em conta que os respondentes podem ter opiniões que entram em conflito com as suas, pelo que é fundamental que este tenha presente que “o seu papel, enquanto investigador, não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los” (Bogdan e Biklen, 1994: 138).

Utilizou-se a técnica de análise de conteúdo uma vez que se considerou que esta seria o procedimento metodológico mais adequado para o tratamento das entrevistas, na medida em que, segundo Vala (2003: 104), “a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação, não é um método. Como técnica pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica”. Tratando-se de uma técnica de investigação que usualmente se utiliza nas Ciências Sociais, visa a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo da comunicação. Tem uma forte componente de descoberta dos conteúdos “escondidos” sobre a realidade imediata, pois parte-se de uma situação do senso comum e caminha-se para uma objectividade controlada, através de indicadores.

Para melhor compreender o conteúdo da informação recolhida identificou-se a frequência com que ocorriam determinadas palavras, frases e ideias com alguma relevância e pertinência no âmbito deste estudo. Seguidamente elaboraram-se grelhas com as categorias, subcategorias e dimensões das opiniões obtidas. As categorias foram definidas a partir de palavras-chave com maior carga semântica através de indicadores que surgiram no discurso. As grelhas de categorização foram construídas com 6 categorias, tendo, cada uma delas, várias subcategorias e dimensões (Grelha 1 e Grelha 2). Estas grelhas permitiram fazer a análise dos dados obtidos nas entrevistas realizadas, às professoras cooperantes e aos supervisandos.

Na determinação das categorias, procurou-se obedecer a critérios de coerência, homogeneidade, exclusividade recíproca e exaustividade.

Na análise de conteúdo procedeu-se da seguinte forma:

↳ Elaboração de protocolos;

- ↳ Leitura de protocolos;
- ↳ Elisão das questões colocadas e dos segmentos do discurso que se distanciavam dos objectivos (Anexo C);
- ↳ Construção de grelhas de categorização (categorias, subcategorias e dimensões), foram duas, uma vez que eram dois grupos distintos de entrevistados, professores cooperantes (Grelha 1) e supervisandos (Grelha 2);
- ↳ Pré-categorização do *corpus* da informação, com a divisão em unidades de sentido, separando a informação em unidades semânticas diferentes (Anexo D);
- ↳ Categorização das unidades de sentido (Anexo E);
- ↳ Elaboração das sínteses das entrevistas.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994: 205)

“a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemática de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve (...) descoberta dos aspectos importantes do que vai ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”.

A elaboração das grelhas com as categorias, subcategorias e dimensões das opiniões obtidas, após analisadas, fizeram emergir várias conclusões sobre a situação de supervisão em que os sujeitos se encontravam, a sua opinião sobre a mesma e a relação desta situação com os níveis de resiliência dos sujeitos inquiridos.

Grelha 1 – Grelha de categorização dos dados das entrevistas das professoras cooperantes.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DIMENSÕES	
1 - Caracterização do professor cooperante	1.1 – Tempo de serviço como professor cooperante		
	1.2 – Motivação para ser professor cooperante		
	1.3 – Clima de supervisão preconizado		
	1.4 – Papel desempenhado na supervisão	1.4.1 – Nível pessoal	
		1.4.2 – Nível profissional	
	1.5 – Dificuldades encontradas enquanto professor cooperante		
1.6 – Atitudes tomadas face a situações difíceis			
2 - Caracterização do ambiente em que se desenvolve a Prática Pedagógica	2.1 - Ambiente criado pela escola		
	2.2 – Caracterização da Turma	2.2.1 - Ano de escolaridade	
		2.2.2 – Comportamento	
		2.2.3 – Aproveitamento	
2.3 – Situações que facilitam o desempenho da Prática Pedagógica			
2.4 - Situações que dificultam o desempenho da Prática Pedagógica			
3 - Caracterização do grupo de formandos – heteroconceito	3.1 – Elementos do grupo	3.1.1 - Número de supervisandos por grupo	
		3.1.2 – Vantagem do número de supervisandos por grupo	
		3.1.3 – Diferenças entre os elementos do grupo	
	3.2 – Motivação dos supervisandos		
	3.3 – Nível de desempenho	3.3.1 – Planificação	
3.3.2 – Contexto sala de aula			
3.5 – Conceito de “professor ideal”			
4 - Orientações para a profissionalização	4.1 – Estratégias usadas durante a formação	4.1.1 – A nível de atitudes	
		4.1.2 – A nível de reacções	
		4.1.3 – Formas de actuação	
	4.2 – Reuniões com o professor cooperante	4.2.1-Preparação da aula	
	4.2.2 – Análise e reflexão sobre a aula		
4.3 – Reuniões com o professor supervisor			
4.4 – Orientações pedagógicas a nível de desenvolvimento de competências educativas	4.4.1- Do Cooperante		
	4.4.2- Do Supervisor		
	4.4.3-Sugestões dos formandos		
5 – Relações interpessoais estabelecidas pelos supervisandos	5.1 – Com o professor cooperante	5.1.1 - Em contexto de Prática Pedagógica	
		5.1.2 - Fora do contexto de Prática Pedagógica	
	5.2 - Com o professor supervisor	5.2.1 - Em contexto de Prática Pedagógica	
		5.2.2 - Fora do contexto de Prática Pedagógica	
	5.3 - Com os alunos		
6 – Aspectos das dimensões pessoal e interpessoal relacionadas com a resiliência, em contexto de supervisão	6.1 - Efeitos da acção do professor cooperante nos supervisandos	6.1.1 – Factores protectores	
		6.1.2 – Factores de risco	
	6.2 – Reacções dos supervisandos face a situações difíceis de desempenho	6.2.1 – Reacções positivas	
		6.2.2 – Reacções negativas	
		6.2.3 – Falta de reacção	

Grelha 2 – Grelha de categorização dos dados das entrevistas dos supervisandos.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DIMENSÕES
1 – Caracterização dos professores	1.1 – Clima de supervisão preconizado	1.1.1 – Pelo cooperante
		1.1.2 – Pelo supervisor
2 – Caracterização do ambiente em que se desenvolve a Prática Pedagógica	2.1 - Ambiente criado pela escola	
	2.2 – Caracterização da Turma	2.2.1 - Ano de escolaridade
		2.2.2 – Comportamento
		2.2.3 – Aproveitamento
2.3 – Situações que facilitam o desempenho da Prática Pedagógica		
2.4 - Situações que dificultam o desempenho da Prática Pedagógica		
3 - Caracterização do grupo de formandos – autoconceito	3.1 – Motivação dos supervisandos	
	3.2 – Nível de desempenho	3.2.1 – Planificação
		3.2.2 – Contexto sala de aula
3.2.3 – Capacidade de reflexão		
3.3 – Conceito de “professor ideal”		
4 - Orientações para a profissionalização	4.1 – Estratégias usadas durante a formação	4.1.1 – A nível de atitudes
		4.1.2 – A nível de reacções
		4.1.3 – Formas de actuação
	4.2 – Reuniões com o professor cooperante	4.2.1-Preparação da aula
		4.2.2 – Análise e reflexão sobre a aula
	4.3 – Reuniões com o professor supervisor	
	4.4 – Orientações pedagógicas a nível de desenvolvimento de competências educativas	4.4.1- Do Cooperante
4.4.2- Do Supervisor		
4.4.3- Diferenças sentidas entre as orientações do supervisor e do cooperante		
4.4.4- Sugestões dos formandos		
5 – Relações interpessoais estabelecidas pelos supervisandos	5.1 – Com o professor cooperante	5.1.1 - Em contexto de Prática Pedagógica
		5.1.2 - Fora do contexto de Prática Pedagógica
	5.2 - Com o professor supervisor	5.2.1 - Em contexto de Prática Pedagógica
		5.2.2 - Fora do contexto de Prática Pedagógica
	5.3 - Com os alunos	
	6 – Aspectos das dimensões pessoal e interpessoal relacionadas com a resiliência, em contexto de supervisão	6.1 - Efeitos da acção do professor cooperante nos supervisandos
6.1.2 – Factores de risco		
6.2 - Efeitos da acção do professor supervisor nos supervisandos		6.2.1 – Factores protectores
		6.2.2 – Factores de risco
6.3 – Reacções dos supervisandos face a situações difíceis de desempenho		6.3.1 – Reacções positivas
		6.3.2 – Reacções negativas
	6.3.3 – Falta de reacção	

5.2 – Outros instrumentos apresentados aos sujeitos

O presente estudo utilizou, para além do questionário por entrevista, três outros tipos de instrumentos, adaptados e/ou elaborados para o efeito, denominados provas

ou escala, tendo sido apresentadas, aos grupos estudados, versões idênticas, com pequenas adequações aos contextos respectivos.

5.2.1 - Escala de avaliação da competência educativa

O instrumento utilizado para fazer a avaliação da competência educativa dos supervisandos foi a Escala de Avaliação da Competência Educativa (EACE), elaborada por Ralha-Simões (1993), com base nas conceptualizações de Zimpher e Howey (1985). Esta escala foi utilizada para recolher uma auto-apreciação de competência dos supervisandos (Anexo F), a par com a respectiva hetero-apreciação fornecida a seu respeito pelos seus professores cooperantes (Anexo F).

Este instrumento consistiu na apresentação de dezasseis frases – que constituem quatro grupos de quatro afirmações correspondentes, respectivamente, aos níveis de competência técnica, clínica, crítica e pessoal – que os sujeitos tinham de classificar, numa escala adaptada de Likert (1967), pontuada de 1 a 6, conforme a legenda destacada no início do mesmo.

Para além de preencher estes aspectos os sujeitos tinham ainda, no final do instrumento, de escolher 6 das afirmações que, no seu entender, melhor caracterizam um “professor ideal”.

5.2.2 – Prova de avaliação dos níveis de resiliência

O instrumento que foi construído para este estudo teve em conta os referenciais teóricos que revelam algumas das características das pessoas resilientes e os domínios em que a formação de personalidades resilientes parece assentar: auto-estima, auto-eficácia, capacidade de decisão... enfim, o ser, o tornar-se, o ter, o estar..., procurando, assim, integrar alguns dos aspectos que estão envolvidos na construção da resiliência, para que, desta forma, possamos evidenciar na comparação entre os sujeitos os diferentes níveis de resiliência.

A prova que foi aplicada consta de um conjunto de afirmações que se encontram organizadas em duas dimensões, a interpessoal e a pessoal. De acordo com Ralha Simões, Muge e Matos (2006), cada uma destas dimensões possui três componentes (Quadro XIV).

Quadro XIV – Dimensões e componentes da resiliência (adaptado de H. Ralha Simões, T. Muge e M. Matos, 2006).

Dimensões e componentes da resiliência	Dimensão pessoal		
	Causalidade	Desafio	Decisão
	Dimensão interpessoal		
	Relação	Auto - satisfação	Compromisso

Na prova que se apresentou aos sujeitos, professores cooperantes e supervisandos (Anexo G), era-lhes pedido que classificassem as frases expostas, de acordo com a legenda, marcando com uma cruz o número que consideravam corresponder à sua opinião, entre 1 e 3, em que o 1 correspondia ao Discordo, o 2 ao Não Sei e o 3 ao Concordo.

Cada uma das frases apresentadas corresponde a um de dois pólos distintos (Quadro XV), o positivo e o negativo, e são representativas das dimensões referenciadas no Quadro XIV.

O tratamento desta prova foi efectuado de acordo com os referenciais teóricos relativos ao assunto, seguindo a regra de proporcionalidade dos itens. Foi atribuído um valor a cada resposta dada, entre -1 e 1. Sempre que a resposta recaía no número 2 a pontuação atribuída era de zero, quando a resposta era dada de acordo com a que se pretendia, era atribuído um valor positivo, quando a resposta era errada atribui-se um valor negativo. Posteriormente os valores foram somados por dimensão e logo depois na totalidade, chegando assim ao nível de resiliência dos inquiridos. Esta cotação serviu para distinguir os três supervisandos mais resilientes e os três que apresentavam menor valor de resiliência, aos quais posteriormente foi efectuado o inquérito por entrevista.

No final foram, ainda, cruzados, os dados relativos a esta prova, dos supervisandos com os dos professores cooperantes, para verificarmos se o nível de resiliência dos últimos interfere ou não no nível de resiliência dos primeiros.

Quadro XV – Correspondência entre as variáveis, os itens e as dimensões da resiliência.

Frases apresentadas	Dimensão	Componente	Pólo
1 – Em geral desmotivo-me ou desisto quando me deparo com grandes dificuldades.	Pessoal	Desafio	Negativo
2 – Quando não tenho êxito sei que posso contar com os meus colegas para voltar a tentar.	Interpessoal	Relação	Positivo
3 – Não tenho uma pessoa ou um grupo de pessoas para recorrer quando preciso.	Interpessoal	Relação	Negativo
4 – Acho que para termos êxito a persistência é tão importante como as nossas capacidades.	Pessoal	Desafio	Positivo
5 – Quando penso que vou falhar, em geral, isso acontece.	Pessoal	Causalidade	Negativo
6 – Tenho dificuldades em envolver-me e responsabilizar-me pelas tarefas que me atribuem.	Interpessoal	Compromisso	Negativo
7 – Em geral sou uma pessoa que os outros podem contar.	Interpessoal	Compromisso	Positivo
8 – Quando não tenho a certeza sobre algo procuro que alguém, que saiba mais do que eu, decida o que fazer.	Pessoal	Decisão	Negativo
9 – Sinto-me bem comigo próprio e gosto de ser como sou.	Interpessoal	Auto-satisfação	Positivo
10 – Consigo quase sempre encontrar aspectos positivos nas experiências negativas porque passei.	Pessoal	Causalidade	Positivo
11 – Gosto de ser eu a solucionar os meus problemas, pessoalmente, sem recorrer a ninguém.	Pessoal	Decisão	Positivo
12 – Não estou seguro de conseguir resolver adequadamente os problemas profissionais com que me irei defrontar.	Interpessoal	Auto-satisfação	Negativo

5.2.3 – Prova de completamento de frases relativas à resiliência

As tarefas de completamento são testes projectivos que servem para se pedir ao sujeito que complete sentenças, histórias, argumentos ou conversas, utilizando material verbal, podendo, no entanto, combinar estímulos verbais e figuras. De acordo com Anastasi (1973: 669) neste tipo de provas “as respostas das pessoas são sempre verbais, embora possam ser apresentadas oralmente ou por escrito”. Este tipo de provas podem ser aplicadas de forma individual ou colectiva e o seu tratamento pode ser feito através da análise de conteúdo ou então por avaliação formal. O sujeito pode completar as provas de forma variada, necessitando para tal preencher apenas a parte final das frases.

A prova apresentada aos sujeitos foi construída considerando “a resiliência do jovem adulto, para além de uma capacidade, talvez como um núcleo de desenvolvimento, como uma estrutura (compósita) complexa e dinâmica avaliada a três dimensões (Desafio, Compromisso e Controlo) e expressa/reflectida eficazmente em três

campos (Eu Tenho, Eu Sou e Eu Posso)” (Albuquerque, 2005: 131). Estes três campos, as chamadas fontes de resiliência, foram as palavras iniciais que se apresentaram aos sujeitos para completar, as quais deveriam ter três frases cada (Anexo H). Esta prova de completação tem um carácter muito pessoal, uma vez que se centra na auto-percepção da personalidade do sujeito inquirido.

A avaliação desta prova ocorreu através da análise qualitativa de conteúdo, tendo sido posteriormente efectuadas comparações entre os diferentes sujeitos do estudo. Esta avaliação teve por base a experiência de Grotberg, segundo a qual “o indivíduo passa da utilização de factores exteriores a si, no Eu Tenho, para as suas próprias competências e habilidades sociais e de resolução de problemas, Eu Posso, construindo e enriquecendo o Eu Sou, fortalecendo as suas sensibilidades, atitudes, crenças e outras forças interiores” (Albuquerque, 2005: 132). Assim sendo, quanto menos o sujeito utilizar os factores que lhe são exteriores, no campo Eu Tenho, maior será o seu nível de resiliência. O campo Eu Posso acentua-se e modifica-se em determinados aspectos de acordo com a clarificação e orientação social e interpessoal do indivíduo.

Em suma, referenciando Grotberg (1995, cit in Albuquerque, 2005) podemos então referir que o aumento do nível de resiliência num indivíduo varia no sentido da passagem da utilização do campo Eu Tenho para o Eu Posso enriquecendo o Eu Sou.

5.2.4 - Prova de avaliação do desenvolvimento do ego (SCT – PIPA) adaptação do “Sentence Completion Test”

O “Sentence Completion Test – SCT” é uma prova que serve para avaliação do nível desenvolvimento do ego dos indivíduos. Na sua forma original, 9-62, é constituído por 36 frases, as quais devem ser complementadas pelos inquiridos. A elaboração deste instrumento presume que é possível evidenciar manifestações típicas dos processos de pensamento, passíveis de conduzir à classificação num estágio, ou nível de transição entre estádios, os quais foram destacados por Loevinger (1987) na sua base teórica.

Para construir um instrumento de recolha de dados para o estudo em questão foram utilizados 10 itens, dos 36 que fazem parte desta prova (Anexo I), os itens do “SCT – PIPA – Pessoalidade e Interpessoalidade nas Profissões de Ajuda”. Este ins-

trumento foi apresentado aos sujeitos com a finalidade de determinar o perfil de cada um, ou seja, o nível global de desenvolvimento do ego que cada um atingiu. Serviu para averiguar a forma como os sujeitos controlam os seus impulsos, o nível de desenvolvimento moral, o estilo de relacionamento interpessoal e a sua complexidade cognitiva.

Aos sujeitos foi-lhes pedido que completassem frases, no pressuposto de que projectariam para o tema proposto modos de funcionamento internos que permitam defini-lo e que evidenciarão no modo de o fazer um certo nível de complexidade que será relacionando com um certo nível de desenvolvimento do ego. Estas frases foram, posteriormente, corrigidas de acordo com a forma descrita no manual com instruções relativas à administração e à correcção das respostas, que é usualmente feita em termos clínicos e psicométricos. Esta correcção permite, com base no padrão de complementos de frases, na totalidade dos itens apresentados, a atribuição de um nível, a partir das reapreciações das classificações de cada item pelo método que tem em conta as frequências acumuladas dos vários estádios representados no conjunto de respostas dos indivíduos, de modo a identificar o nível do ego que melhor os caracteriza (Loevinger, 1979, Loevinger et al, 1983, cit in Simões, 1996).

É um instrumento que visa identificar o nível a que é formulado cada um dos complementos de frase, possibilitando, posteriormente, discriminar em qual das dimensões se encaixa. Estas dimensões, pessoal e interpessoal, organizam-se cada uma delas em quatro componentes diferenciadas. Às duas dimensões mencionadas foi acrescentada, de acordo com Ralha-Simões, Muge e Matos (2006), mais uma dimensão - atitude – a qual se organiza em duas componentes: educação e ajuda (Quadro XVI).

Estas componentes, tal como o nome indica, relacionam-se, a atitude educativa com sujeitos ligados à profissão docente, e a atitude de ajuda com uma atitude mais genérica de apoio, que se relaciona mais com as profissões ligadas à saúde. A introdução destas duas componentes, segundo as autoras, permite verificar a existência de paridade ou predomínio entre as atitudes educativa e de ajuda no grupo estudado.

Quadro XVI – Dimensões e componentes do desenvolvimento do ego (adaptado de H. Ralha-Simões, T. Muge e M. Matos, 2006).

Dimensão Interpessoal			
Reacção à rejeição	Relação com os outros	Gestão da autoridade	Relação com a mãe
Dimensão Pessoal			
Identidade	Gestão de conflitos	Gestão da ansiedade	Auto-estima
Dimensão Atitude			
Educação		Ajuda	

A selecção dos itens da STC de Jane Loevinger, da forma 9-62, teve como critério de que cinco deles fossem representativos da dimensão pessoal, três da dimensão interpessoal e dois da dimensão atitude (Quadro XVII), sendo as frases escolhidas as que mais se coadunam com os aspectos relacionados com a investigação em curso.

Quadro XVII – Correspondência entre os itens SCT (Forma 9-62) e os itens do "SCT – PIPA".

Correspondência entre itens do STC (forma 9-62) e os itens do "SCT – PIPA"				
Item SCT PIPA	Item a que corresponde no SCT forma 9-62	Complete as frases seguintes	Dimensão	
1	6	O que mais aprecio em mim...	Pessoal	Identidade
2	32	Quando não consigo o que quero ...	Pessoal	Gestão da ansiedade
3	25	O meu principal problema...	Pessoal	Gestão de conflitos
4	3	Quando me evitam...	Interpessoal	Reacção à rejeição
5	9	A educação...	Atitude	Educativa
6	23	Eu sou ...	Pessoal	Identidade
7	5	Estar com outras pessoas...	Interpessoal	Relação com os outros
8	19	Quando uma criança não participa nas actividades do grupo...	Interpessoal	Gestão de autoridade
9	17	Quando estou nervoso(a) ...	Pessoal	Gestão de ansiedade
10	10	Quando as pessoas estão desamparadas...	Atitude	Ajuda

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

1 – Análise de resultados

Tal como refere Doyle (1990: 4, cit. in Braga, 2001: 15), “muito do que sabemos sobre formação de professores faz parte do senso comum i.e. é acumulado pelas experiências familiares”, ou então, por conversas informais.

No âmbito deste estudo, e sendo a nossa informação muito escassa sobre o assunto em estudo, sentimos necessidade de aprofundar quais as representações dos professores cooperantes face à situação de supervisão dos supervisandos, que se encontram em Prática Pedagógica, e de conhecer o reflexo destas no desenvolvimento da resiliência.

Após a recolha da informação, através das provas de avaliação do ego, de completação de frases relativas à resiliência e dos níveis de resiliência e da escala de avaliação da competência educativa aos vinte supervisandos e às sete professoras cooperantes e das entrevistas feitas às sete professoras cooperantes e aos seis supervisandos, procedemos, de seguida, a uma análise dos dados de forma a responder às nossas questões de pesquisa.

1.1 – Entrevistas

As entrevistas foram realizadas em duas fases, uma primeira fase com os professores cooperantes que acompanham os supervisandos em questão, e uma segunda fase, com os supervisandos, após o tratamento da prova de avaliação do nível de resiliência dos mesmos (tratado num ponto mais abaixo neste capítulo).

Esta prova serviu para seleccionar os 6 supervisandos a serem entrevistados, os 3 mais resilientes e os 3 menos resilientes, uma vez que realizar entrevistas a todo o grupo tornava o estudo muito alargado e demorado.

Após a recolha e tratamento da informação através das entrevistas procedemos, de seguida, a uma análise dos dados.

1.1.1 – Apresentação e análise comparativa, de conjunto, dos dados das entrevistas das professoras cooperantes

As entrevistas efectuadas às professoras cooperantes foram analisadas de acordo com a grelha de categorização (Grelha 1) apresentada no capítulo da metodologia, tendo em conta as categorias, subcategorias e dimensões.

A análise de conteúdo das entrevistas das professoras cooperantes encontra-se sistematizada na Grelha 3.

Grelha 3 – Grelha de análise de conteúdo das entrevistas realizadas às professoras cooperantes.

Enunciação e justificação		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	T1 ¹	T2 ²
Supervisão e Resiliência	1 - Caracterização do professor cooperante									
	1.1 - Tempo de serviço como professor cooperante	2	1	1	3	1	3	1	12	7
	1.2 - Motivação para ser professor cooperante	1	1	5	0	3	0	1	11	5
	1.3 - Clima de supervisão preconizado	1	4	4	1	7	10	4	31	7
	1.4 – Papel desempenhado na supervisão – nível pessoal	4	0	4	4	0	5	1	18	5
	1.5 – Papel desempenhado na supervisão – nível profissional	2	1	9	2	7	6	9	36	7
	1.6 - Dificuldades encontradas enquanto professor cooperante	2	4	5	2	5	3	0	21	6
	1.7 - Atitudes tomadas face a situações difíceis	3	0	2	0	0	1	2	8	4
	Total da categoria	15	11	30	12	23	28	18	137	5,86
	2- Caracterização do ambiente em que se desenvolve a Prática Pedagógica									
	2.1 - Ambiente criado pela escola	5	2	3	2	2	2	0	16	6
	2.2 – Caracterização da turma – ano de escolaridade	0	0	1	0	0	1	1	3	3
	2.3 – Caracterização da turma – comportamento	2	0	2	0	0	1	0	5	3
	2.4 – Caracterização da turma – aproveitamento	4	1	0	2	2	2	0	11	5
	2.3 – Situações que facilitam o desempenho da Prática Pedagógica	3	0	0	0	0	3	1	7	3
	2.4 – Situações que dificultam o desempenho da Prática Pedagógica	2	1	1	0	0	2	7	13	5
	Total da categoria	16	4	7	4	4	11	9	55	4,17
	3 - Caracterização do grupo de supervisandos – heteroconceito									
	3.1 – Número de alunos por grupo	1	1	1	1	1	1	1	7	7
	3.2 – Vantagem do número de alunos por grupo	1	2	0	0	1	1	1	6	5
	3.3 - Diferenças entre os supervisandos	1	1	1	1	1	3	4	12	7
	3.4 – Motivação dos supervisandos	0	1	1	1	0	4	0	7	4
	3.5 – Nível de desempenho – planificação	2	2	0	2	1	4	2	13	6
	3.6 – Nível de desempenho – contexto sala de aula	4	0	9	1	11	7	1	33	5
	3.7 - Conceito de "professor ideal"	4	2	3	1	7	3	3	23	7
	Total da categoria	13	9	15	7	22	23	12	101	5,86
	4 - Orientações para a profissionalização									

¹ Total de respostas das professoras cooperantes

² Total de respondentes

4.1 – Estratégias usadas durante a formação a nível de atitudes	3	1	0	0	4	0	2	10	4
4.2 – Estratégias usadas durante a formação a nível de reacções	3	1	0	0	4	0	2	10	4
4.3 – Formas de actuação	1	2	0	0	1	4	0	8	4
4.4 - Reuniões com o professor cooperante para a preparação da aula	2	1	1	1	2	5	2	14	7
4.5 - Reuniões com o professor cooperante para análise e reflexão sobre a aula	2	0	4	3	2	3	3	17	6
4.6 – Reuniões de reflexão com o professor supervisor	2	1	3	4	3	3	4	20	7
4.7 - Orientações pedagógicas do professor cooperante a nível do desenvolvimento de competências educativas	4	4	1	3	2	3	2	19	7
4.8 - Orientações pedagógicas do professor supervisor a nível de desenvolvimento de competências educativas	12	2	2	5	1	2	3	27	7
4.9 -Sugestões dos formandos	0	1	0	0	0	0	0	1	1
Total da categoria	3	1	0	0	4	0	2	10	5,22
5 – Relações interpessoais estabelecidas pelos supervisandos									
5.1 – Com o professor cooperante em contexto de Prática Pedagógica	4	4	8	2	2	0	1	21	6
5.2 – Com o professor cooperante fora do contexto de Prática Pedagógica	0	5	10	4	3	2	2	26	6
5.3 – Com o professor supervisor em contexto de Prática Pedagógica	1	1	0	0	0	0	0	2	2
5.4 – Com o professor supervisor fora do contexto de Prática Pedagógica	0	0	1	0	0	0	0	1	1
5.5 – Com os alunos	1	0	0	5	3	0	1	10	4
Total da categoria	6	10	19	11	8	2	4	60	3,8
6 – Aspectos das dimensões pessoal e interpessoal relacionadas com a resiliência, em contexto de supervisão									
6.1 - Efeitos da acção do professor cooperante nos supervisandos - factores protectores	4	4	3	2	9	6	5	33	6
6.2 - Efeitos da acção do professor cooperante nos supervisandos - factores de risco	0	0	2	1	4	1	0	8	4
6.3 – Reacções reflectidas dos supervisandos face a situações difíceis de desempenho	2	1	4	1	1	3	2	14	7
6.4 – Reacções impulsivas dos supervisandos face a situações difíceis de desempenho	3	0	2	2	2	0	1	10	5
6.5 – Falta de reacção dos supervisandos face a situações difíceis de desempenho	2	0	0	0	0	0	0	2	2
Total da categoria	11	5	11	6	16	10	8	67	4,8

Após efectuada a análise de conteúdo, foram extraídas das afirmações das professoras cooperantes as expressões que melhor traduziam a sua opinião e foram elaborados quadros com a sistematização das respostas (Anexo J). Da elaboração desses quadros resultaram os Gráficos que se seguem e que traduzem essas opiniões.

Para uma melhor e mais fácil exposição das conclusões retiradas da análise de conteúdo efectuada procedeu-se à apresentação dos dados seguindo as categorias definidas.

1 - Caracterização do professor cooperante

Relativamente ao tempo de serviço como professora cooperante podemos constatar, analisando o Gráfico 7, que duas das professoras cooperantes estão a exercer a tarefa pela primeira vez, C 1 e C 3, segue-se a C 7 que está a exercer pela segunda vez. A cooperante C 4 exerce a função há 3 anos, a C 5 há 6 anos, seguindo-se a C 6 com 7 anos e por último, e com mais tempo de serviço do que todas as outras, a C 2 com 10 anos de experiência na área. As cooperantes C 4 e C 6 foram as que deram mais ênfase à sua resposta.

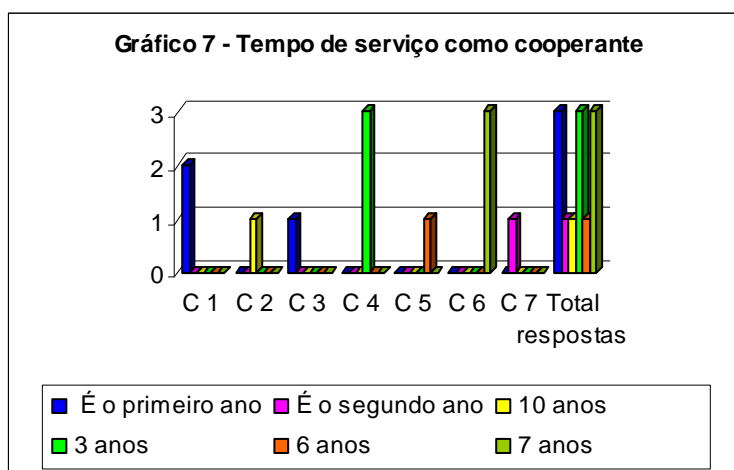


Gráfico 7 – Distribuição de respostas quanto ao tempo de serviço como professora cooperante.

A maioria das professoras das cooperantes, C 1, C 2, C 5 e C 7, de acordo com o Gráfico 8, afirma estar motivada para o trabalho que está a desenvolver, seja com os supervisandos, seja em relação à sua orientação.

As cooperantes C 4 e C 6 não responderam à questão; a C 3 demonstra alguma insatisfação, afirmando, por várias vezes, que

“não [está motivada e que] tenho vindo a ficar muito desmotivada ao longo deste ano lectivo” (C 3: 49)

apesar de demonstrar alguma satisfação com o trabalho que está a desenvolver com um dos supervisandos.

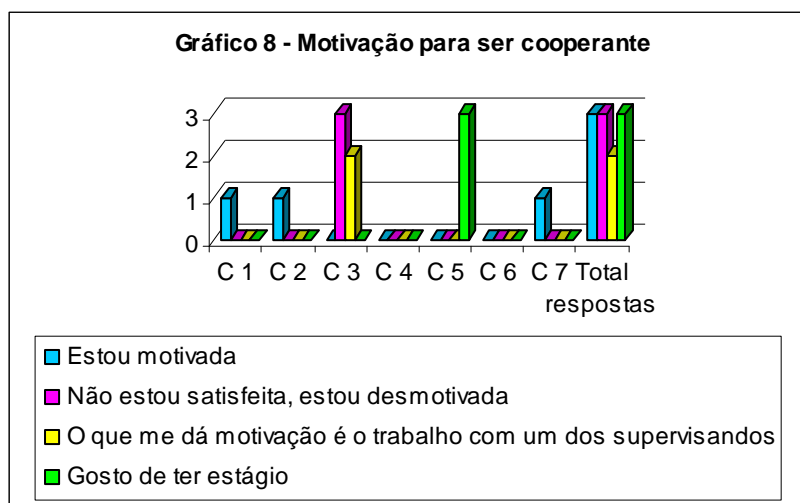


Gráfico 8 – Distribuição de respostas quanto à motivação para ser professora cooperante.

No que refere ao clima de supervisão preconizado, tendo em conta o Gráfico 9, todas as cooperantes afirmam que são pessoas com mais experiências que estão disponíveis para partilhar, aconselhar, ajudar e orientar o trabalho dos supervisandos,

“ (...) dá-me prazer em partilhar a minha experiência com outras pessoas e poder ajudar outras pessoas” (C 5: 57).

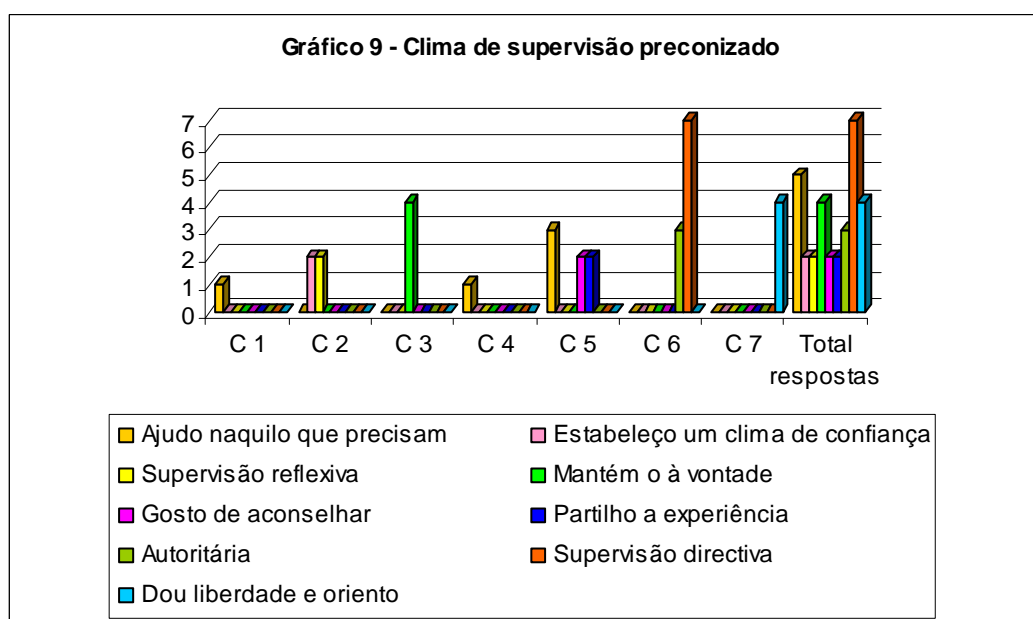


Gráfico 9 – Distribuição de respostas quanto ao clima de supervisão preconizado pela professora cooperante.

A cooperante C 7 demonstra que não é directiva e dá liberdade para os supervisandos planificarem, trabalharem e aplicarem os seus conhecimentos. Já a cooperante C 6 mostra que se impõe, que dirige,

“ (...) eu costumo impor – me um bocadinho, (...) eles não se sentem sozinhos ou perdidos ou assim, porque eu sou um bocadinho autoritária” (C 6: 12)

contudo no sentido de ajudar os supervisandos no seu trabalho, muito embora

“Este ano eu sinto que é mais, é mais supervisão directiva” (C 6: 71).

Esta sua opinião contrapõe-se à da cooperante C 2 que afirma que

“Não é uma atitude directiva, jamais” (C 2: 31).

Esta última apresenta-se como uma professora que dá mais liberdade aos seus supervisandos, que tenta

“ (...) otimizar, ao máximo, o sentido desta prática, é só” [estabelecendo] “ (...) com eles um clima de confiança, para que..., possamos crescer juntos” (C 2: 32 e 40).

É a única cooperante que emprega a reflexão como uma atitude a pôr em prática por parte de ambos os intervenientes,

“É uma supervisão, se eu pudesse dizer que é uma supervisão reflexiva, acima de tudo, eu diria, eu empregaria essa palavra” (C 2: 39).

Contrapondo esta atitude reflexiva e de liberdade, as cooperantes C 1, C 4 e C 5 afirmam que ajudam os supervisandos naquilo que eles precisam, embora a última afirme que

“ (...) não utilizo a técnica de deixar mesmo correr mal, mal, para depois ir corrigir, (...) mesmo que as coisas corram muito mal pra depois ver o que é que pode corrigir. Tenho dificuldade em aceitar isso, em deixar isso” (C 5: 84)

ou seja, não dá tempo para que corra mal, não o dando, certamente, também para que os supervisandos reflectam sobre a sua actuação, uma vez que ao corrigir eles não percebem onde erraram e o que precisam corrigir, não têm consciência das consequências dos seus actos, atitude também demonstrada pela cooperante C 6

“ (...) eu tenho que dar muitas pistas e eu acho que não deveria” (C 6: 74).

No que refere ao papel desempenhado na supervisão por cada uma das cooperantes a nível pessoal, analisando o Gráfico 10, podemos referir que duas das inquiridas não responderam, a C 2 e a C 5. A cooperante C 1 afirma que dialoga mais com a aluna que é mais tímida, para a desinibir, ou seja, tal como as cooperantes C 3 e C 4, afirmam que mantêm atitude diferente para com os seus supervisandos. A C 3 demonstra que, no que refere à supervisão efectuada a nível pessoal, o clima não é o melhor, uma vez que

“Eu com ele tenho um relacionamento diferente que não tenho com o outro elemento do grupo, que se distancia de tudo, eu tento chamar à atenção, mas o feedback que eu tenho é que eu sou intransigente (...)” (C 3: 38).

A cooperante C 7 demonstra um nível de igualdade entre ambos os lados,

“(…) eu aprendo com eles e eu acho que eles também aprendem comigo (…)” (C 7: 29)

o mesmo não acontecendo com a cooperante C 6 que mostra algum distanciamento entre a atitude que toma e a que gostaria de tomar, pelo facto de considerar que as suas supervisandos ainda estão a aprender e por tal precisam de ser acompanhadas de muito perto mantendo sempre a sua interferência,

“(…) eu não, nunca deixo de interferir, nem que seja discretamente” (C 6: 61).

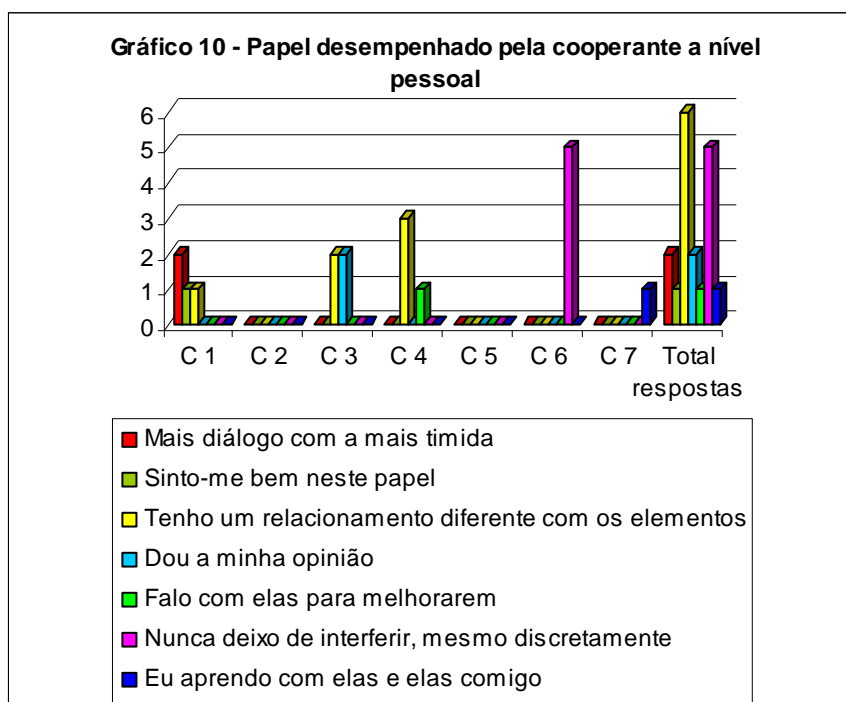


Gráfico 10 – Distribuição de respostas no que refere ao papel desempenhado pela professora cooperante, na supervisão, a nível pessoal.

Relativamente ao papel desempenhado pelo professor cooperante a nível profissional podemos considerar, através da leitura do Gráfico 11, que a maioria das professoras se sente responsável no papel que desempenha, C 5 e C 6, quer com os supervisandos, quer com os alunos que se encontram na sua sala de aula.

A cooperante C 7 tenta sempre ajudar os supervisandos no seu trabalho, dando ideias, dando *feedback*, orientações, corrigindo os erros e mesmo fazendo, no final, a avaliação. A cooperante C 3 fala, afincadamente, do trabalho conjunto, uma vez que

há necessidade de haver coerência no trabalho que se executa, situação que se reflecte na C 2, que estabelece um papel de mediadora.

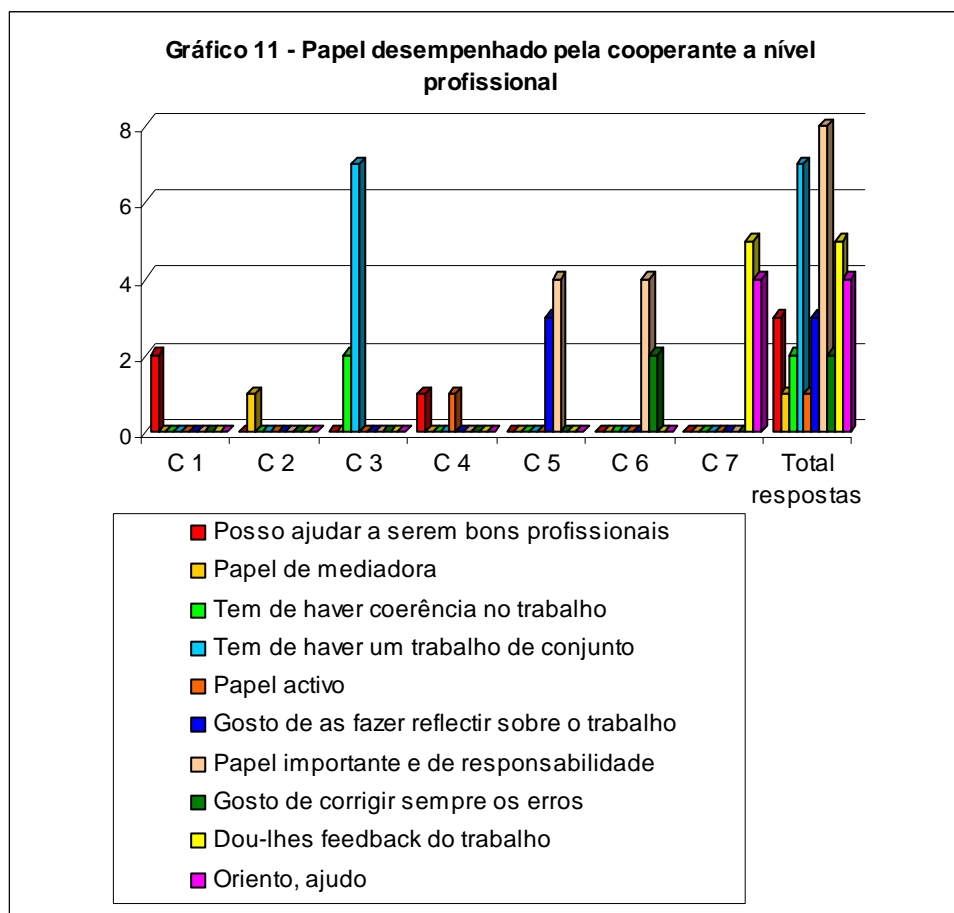


Gráfico 11 – Distribuição de respostas quanto ao papel desempenhado pela professora cooperante, na supervisão, a nível profissional.

Em suma, todas tentam desempenhar o seu papel como orientadoras do estágio pedagógico de forma activa, C 4, com a intenção de os ajudar a serem bons profissionais, como afirma a última e também a C 1.

Quanto a questão sobre as dificuldades encontradas enquanto professores cooperantes, observando o Gráfico 12 podemos ver que as respostas ocorreram em duas direcções, uma relativamente ao apoio prestado pela instituição formadora, Escola Superior de Educação, e outra relativa ao desempenho, atitudes e relações interpessoais dos supervisandos.

A cooperante C 2 afirma não ter encontrado dificuldades a nível das práticas desenvolvidas pelos intervenientes; esta refere apenas contrariedades num aspecto

relativo ao tempo que os supervisandos se encontram na sua sala de aula, que este não foi bem distribuído pela Escola Superior de Educação.

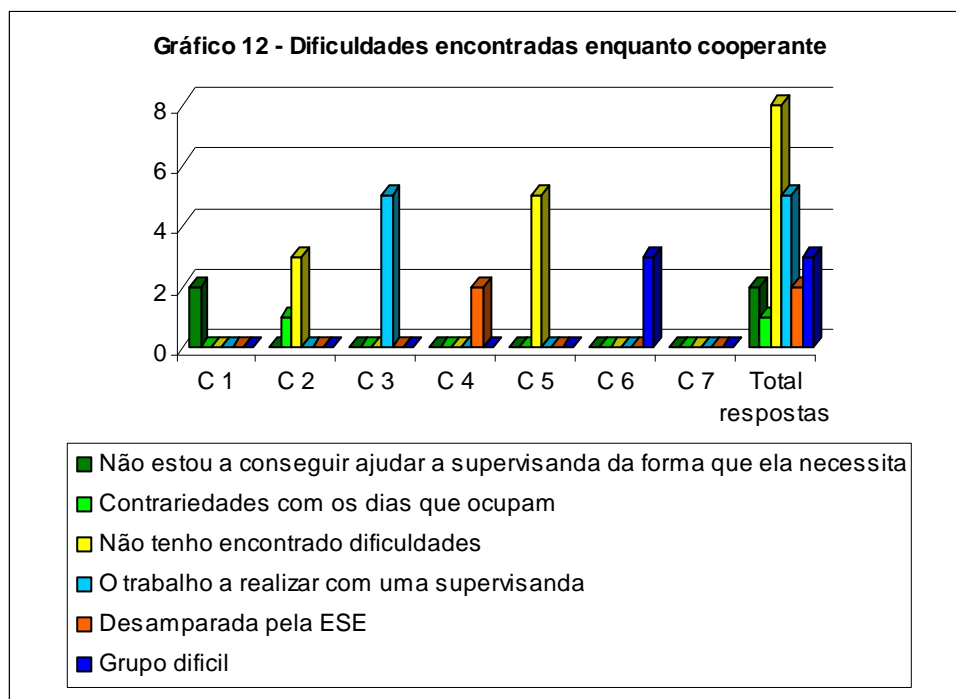


Gráfico 12 – Distribuição de respostas relativamente às dificuldades encontradas enquanto professora cooperante.

As cooperantes C 1, C 3 e C 6 evidenciam problemas com os supervisandos ao nível do seu desempenho, “Este grupo não tem sido fácil, nada, nada, (...)” (C 6: 53). Nesta posição os supervisandos das cooperantes C 6 e C 3 dividem a responsabilidade, nas dificuldades encontradas, com a instituição formadora,

“ (...) há questões que eu acho que (...) a própria escola superior deveria tomar a pulso e têm piorado” (C 6: 57)

a qual também é posta em evidência pela cooperante C 4 que refere problemas relativos à falta de apoio.

Apenas quatro professoras cooperantes referiram que tomam determinado tipo de atitudes face a situações difíceis, em contexto de supervisão, Gráfico 13. A cooperante C 1 refere que as situações que até então se apresentaram como mais difíceis se referem à prática dos supervisandos e que são resolvidos através do diálogo entre todos, de forma a colocarem-se uns no lugar dos outros e chegarem a um consenso.

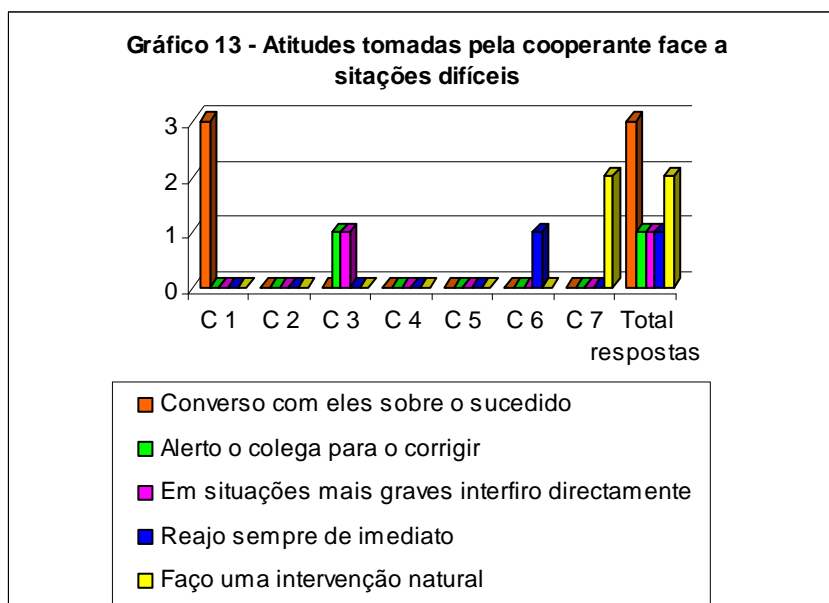


Gráfico 13 – Distribuição de respostas quanto às atitudes tomadas, pela professora cooperante, face a situações difíceis.

As cooperantes C 3 e C 7 referem-se a situações difíceis no decorrer da aula leccionada pelos supervisandos, em contexto sala de aula, ou seja, situações menos correctas provocadas pelo desempenho de cada um. A atitude da C 3 face a tal situação visa não perturbar o futuro professor, não deixando, no entanto, que a situação problemática prevaleça, tenta contorná-la da melhor forma possível para não perturbar o desempenho do supervisando, alertando o colega. Atitude idêntica tem a professora cooperante C 7 que menciona que age naturalmente. A cooperante C 6 afirma que face a situações difíceis

“Pois, conforme aquilo que acontecer eu reajo, mas reajo sempre. Porque eu reajo de imediato (...)” (C 6: 43).

2 – Caracterização do ambiente em que se desenvolve a Prática Pedagógica

Tal como podemos observar no Gráfico 14, excepto a cooperante C 7, que não respondeu à questão, todas consideram que o ambiente criado na escola é bom para o desenvolvimento da Prática Pedagógica. Apesar de a cooperante C 1 realçar que os supervisandos não sentem isso,

“ (...) embora da parte deles, eles não sintam isso, porque eles..., afastam-se, (...) talvez porque não se sintam à vontade (...)” (C 1: 15).

A cooperante C 3 reforça a primeira ideia, afirmando que a relação existente entre a escola e os supervisandos é excelente.

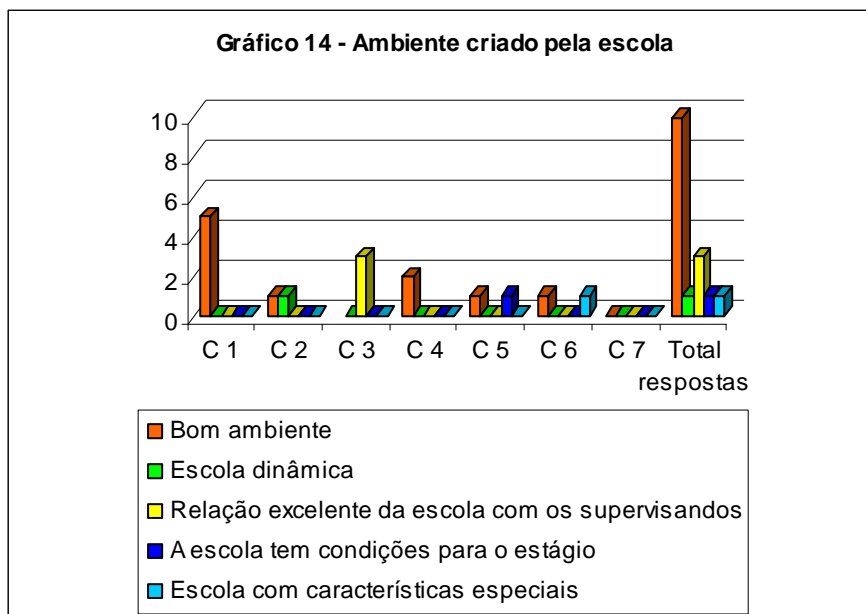


Gráfico 14 – Distribuição de respostas relativamente ao ambiente criado pela escola.

No que refere ao ano de escolaridade das turmas em que os supervisandos se encontram a desenvolver a sua Prática Pedagógica, apenas duas cooperantes responderam à questão, Gráfico 15. A professora cooperante C 3 refere que os seus alunos são do 1º ano e a C 6 mencionou que tem uma turma em que todos os alunos estão no 3º ano.

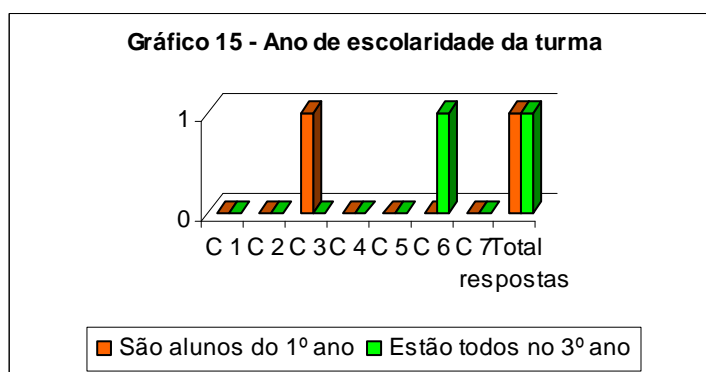


Gráfico 15 – Distribuição de respostas quanto à caracterização da turma – ano de escolaridade.

Segundo as cooperantes C 1, C 3 e C 6 (Gráfico 16) o comportamento das turmas que têm supervisandos em Prática Pedagógica difere entre si. A C 1 afirma que os seus alunos

“(…) gostam muito de intervir, e é um pouco difícil (...) serem controlados” (C 1: 23)

são muito faladores, ao contrário das cooperantes C 3 e C 6 que afirmam que os seus grupos são calmos, bem comportados e acessíveis para o trabalho que os supervisandos têm de desenvolver, até porque

“Este grupo tá habituadíssimo porque já tem estagiários desde o 1º ano. Portanto, já entrou, para eles é normal, entrou nas rotinas” (C 6:11).

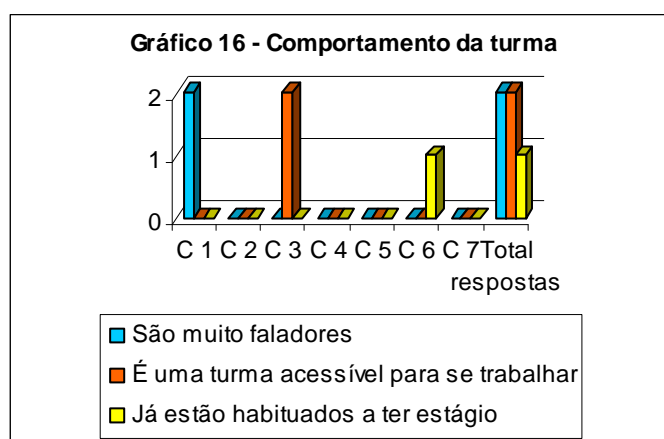


Gráfico 16 – Distribuição de respostas relativamente à caracterização da turma – comportamento.

O aproveitamento das turmas que recebem supervisandos em situação de Prática Pedagógica, Gráfico 17, pelo menos das cinco cooperantes em que se obteve resposta, é bastante bom,

“Acho que a turma é uma turma boa (...)” (C 6: 16).

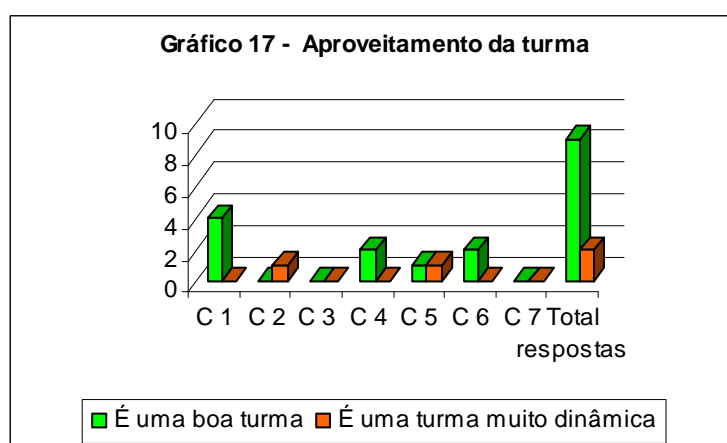


Gráfico 17 – Distribuição de resposta relativamente à caracterização da turma – aproveitamento.

São turmas dinâmicas, boas para o desempenho da Prática Pedagógica,

“É uma boa turma para elas trabalharem” (C 4: 22)

com alunos que têm gosto pelo trabalho,

“Porque o que eles querem é participar, participar, participar” (C 1: 24).

Da análise do Gráfico 18 podemos constatar que apenas três inquiridas apontaram aspectos que facilitam a Prática Pedagógica dos supervisandos, a C 1, a C 6 e a C 7, contudo referindo razões diferentes; a primeira refere essencialmente os materiais, estratégias e técnicas escolhidas pelos supervisandos para o seu desempenho; a segunda refere-se essencialmente às situações da turma, no que refere a aproveitamento e nível de aprendizagem. Já a cooperante C 7 é mais concisa, mencionando apenas que

“ (...) desde que haja uma boa relação [entre supervisando e aluno] facilita um bocadinho (...)” (C 7: 69)

o desempenho da Prática Pedagógica.

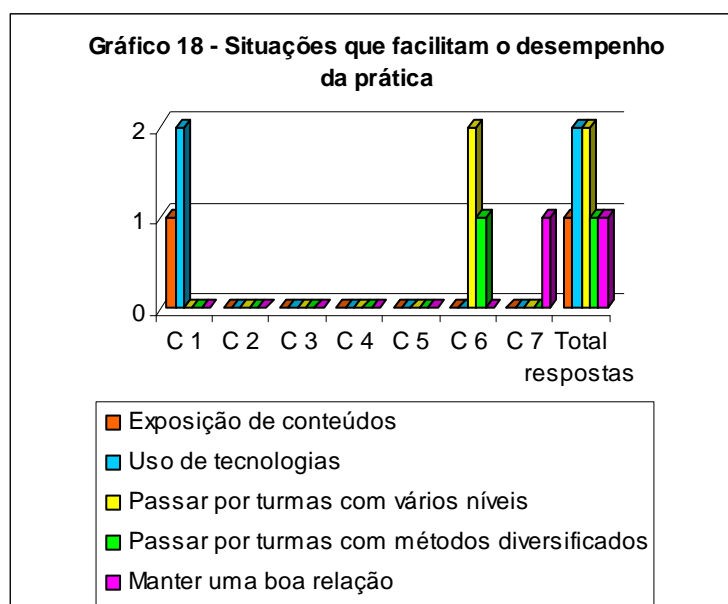


Gráfico 18 – Distribuição de respostas no que refere às situações que facilitam o desempenho da Prática Pedagógica.

Quando solicitadas situações que dificultem o desempenho da Prática Pedagógica apenas duas inquiridas não dão resposta, a C 4 e a C 5, de acordo com o Gráfico 19. As restantes apontam situações diversas entre si, desde o comportamento dos alunos na sala, C 1, a falta de preparação a nível de conteúdos científicos dos supervisandos,

C 2 e C 6, o excesso de trabalho na Escola Superior de Educação e a nota, a falta de autonomia na relação que se estabelece com o cooperante, C 7, situações que não estão directamente relacionadas com o desempenho da Prática Pedagógica em si, mas sim com toda a situação profissional que envolve os supervisandos.

A cooperante C 6 é um pouco mais expressiva no que refere a este aspecto afirmando que

“(…) era importante eles passarem pelos 1ºs anos de aprendizagem, sobretudo, porque o 3º e o 4º ano, o 3º é um ano muito difícil, é um ano muito trabalhoso, é um ano com muitos conteúdos novos, é um salto muito grande na vida dos meninos e sobretudo na vida escolar e faz muita diferença, e é uma pressão muito grande em cima do estágio porque são muito conteúdos novos que têm que entrar” (C 6: 16).

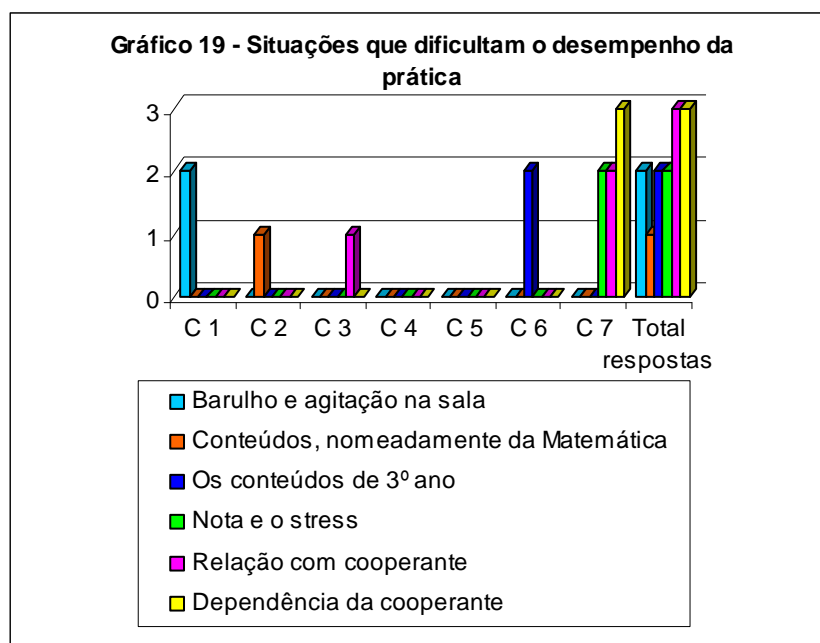


Gráfico 19 – Distribuição de respostas no que refere às situações que dificultam o desempenho da Prática Pedagógica.

Na sequência do item relativo à relação estabelecida a nível pessoal, a cooperante C 3 afirma que a situação que mais dificulta o desempenho da Prática Pedagógica é

“(…) a falta de comunicação entre o supervisando e o professor cooperante (…) é uma falha muito grave (…)” (C 3: 100).

3 - Caracterização do grupo de formandos – heteroconceito

De acordo com o Gráfico 20, é fácil perceber que apenas a professora cooperante C 3 acompanha um grupo de dois supervisandos, as restantes seis professoras acompanham grupos de três supervisandos.

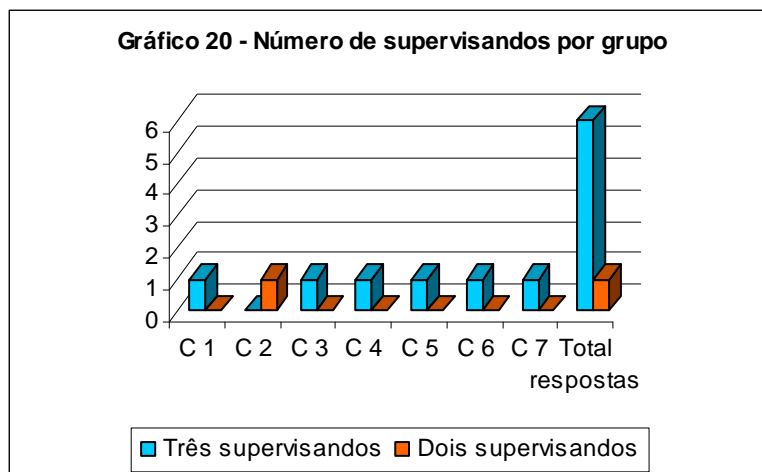


Gráfico 20 – Distribuição de respostas no que refere ao número de supervisandos por grupo.

Quando colocada a questão se as inquiridas consideravam o número de supervisandos, por grupo, vantajoso para o trabalho as respostas foram unânimes (Gráfico 21) acham vantajoso, excepto as cooperantes C 3 e C 4 que não responderam. A cooperante C 6 é um pouco mais clara na sua resposta, afirmando que “Sim. Acho, mais é demais, menos não chega a ser grupo, portanto há questões que se pedem, acho que sim, acho que os grupos devem ter número ímpar” (C 6: 8) talvez para que as tomadas de decisão se tornam mais fáceis.

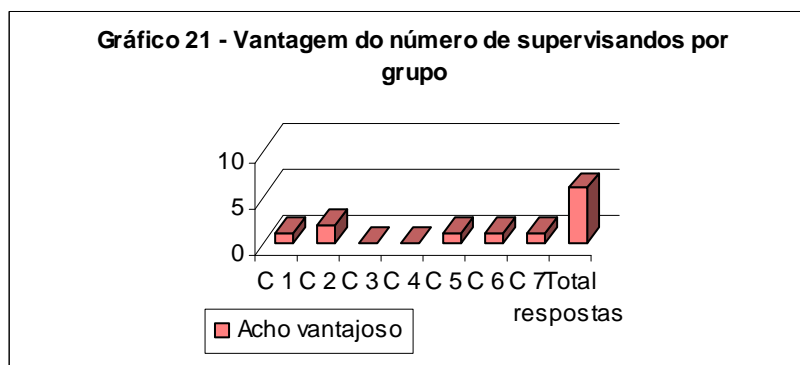


Gráfico 21 – Distribuição de respostas relativamente à vantagem do número de supervisandos por grupo.

Analisando o Gráfico 22, podemos constatar que apenas o grupo da professora cooperante C 2 se destaca quando perguntamos se existem diferenças entre os elementos do grupo, na medida em que a mesma afirma que

“É um grupo bastante homogéneo, por acaso” (C 2: 22)

as restantes afirmam que existem diferenças entre os elementos, até mesmo que são muito distintos entre si, C 6.

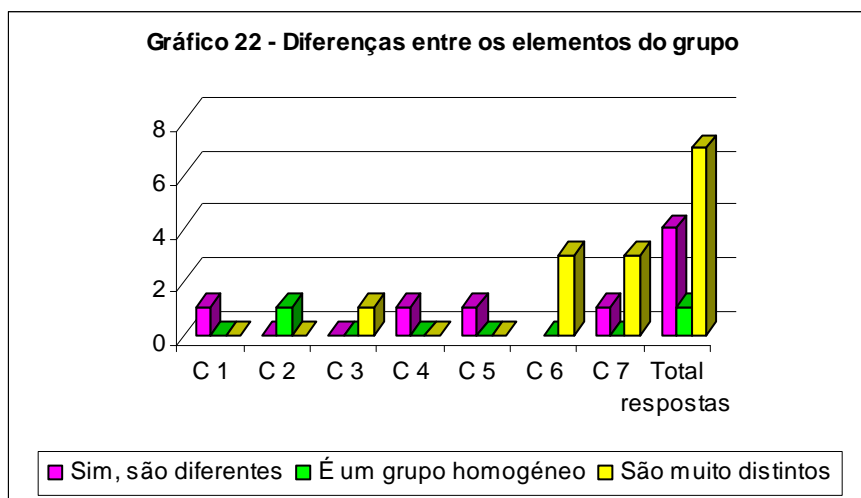


Gráfico 22 – Distribuição de respostas relativamente à existência de diferenças entre os elementos do grupo.

Quando tentamos esclarecer se os supervisandos estão motivados para o desempenho da Prática Pedagógica, de acordo com o Gráfico 23, podemos dizer que os professores cooperantes assumem posições diferentes, tendo em conta o grupo que orientam.

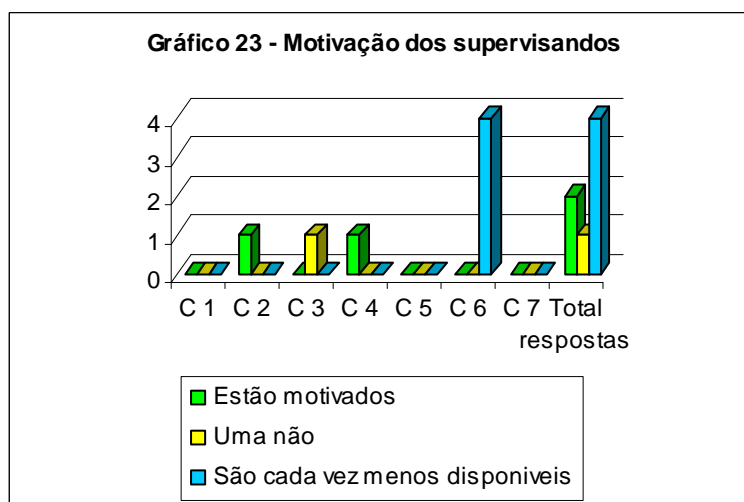


Gráfico 23 – Distribuição de respostas quanto à motivação dos supervisandos.

Existes três inquiridas que não respondem à questão, C 1, C 5 e C 7, duas que dizem que o grupo se encontra motivado, a C 2 e a C 4, e as outras duas que não

referem directamente a falta de motivação, mas sim, motivos que indicam essa situação, como é o caso da cooperante C 3 que comenta que a própria supervisanda

“(…) já admitiu que não tinha jeito pra isto” (C 3: 48),

e a C 6 que se refere à falta de disponibilidade por falta dos supervisandos,

“(…) na generalidade, eu noto que eles cada vez são menos disponíveis” (C 6: 35).

No que refere ao nível de desempenho na área da planificação, Gráfico 24, os supervisandos são categorizados pelas professoras cooperantes como tendo algumas lacunas a vários níveis.

A cooperante C 1 afirma que os supervisandos são criativos e apresentam boas actividades na planificação, aspecto que a C 7 também refere. As cooperantes C 2 e C 5 dizem que as supervisandas estruturam as aulas,

“São pessoas que, que preparam sempre os materiais, trazem sempre as aulas preparadas (...)” (C 5: 25).

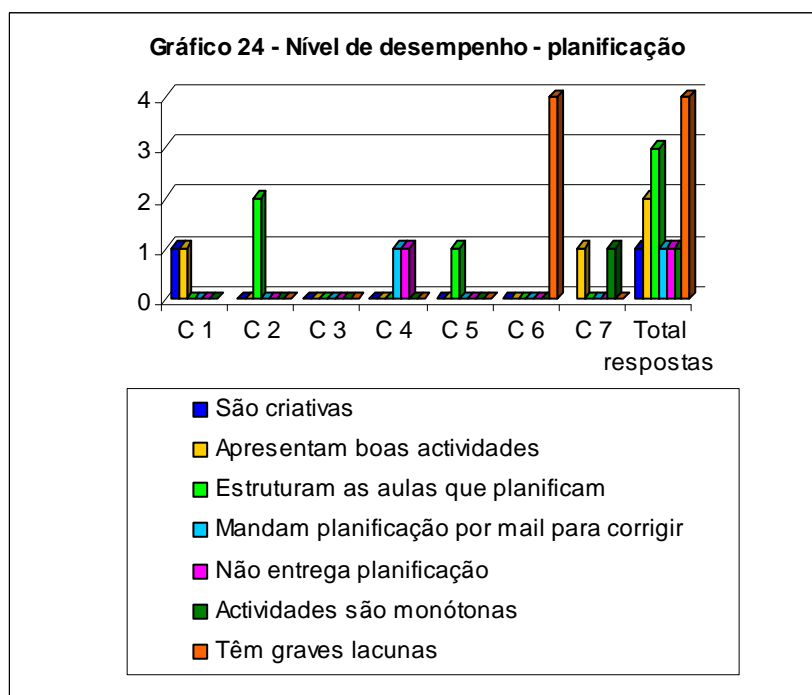


Gráfico 24 – Distribuição de respostas quanto ao nível de desempenho dos supervisandos – planificação.

A cooperante C 2 demonstra que tem conhecimento e é parte activa na preparação da planificação por parte do seu grupo, uma vez que chega a acordo com o seu

grupo antes da actuação, acontecendo o mesmo com apenas duas supervisandas da cooperante C 4, a outra aluna não entrega planificação. As duas últimas, C 6 e C 7, são unânimes em afirmar que o seu grupo de trabalho tem algumas lacunas nesta área, são pouco inovadores nas estratégias e nas actividades que escolhem.

Através da leitura do Gráfico 25, podemos verificar que a opinião das professoras cooperantes, no que refere ao desempenho dos seus supervisandos, em contexto sala de aula, é bastante coincidente, consideram-nos trabalhadores e empenhados, C 1 e C 3, responsáveis, que fazem um bom trabalho em equipa, C 5.

Todas as cooperantes referem que os supervisando se distinguem a nível dos seus desempenhos em sala de aula, sendo uns mais “competentes”, desinibidos e práticos e outros um pouco mais tímidos e inseguros.

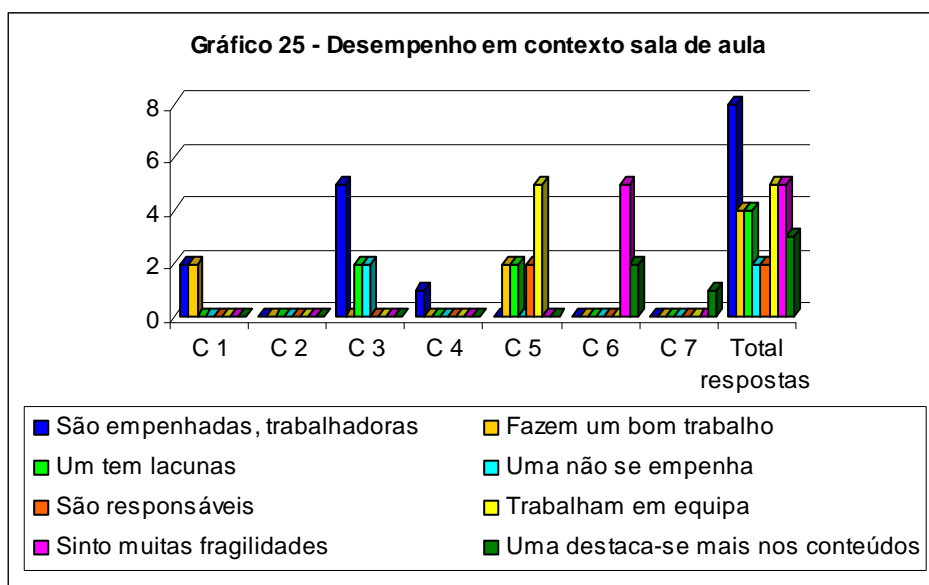


Gráfico 25 – Distribuição de respostas quanto ao nível de desempenho dos supervisandos – contexto sala de aula.

Destaca-se nesta questão a cooperante C 3 que menciona que dos dois supervisandos que estão na sua sala, se refere apenas a um, afirmando que apesar de ser empenhado e trabalhador tem lacunas, afirmação que faz a C 6 relativamente ao seu grupo,

“Mas eu sinto muitas fragilidades” (C 6: 79).

Ao analisar o Gráfico 26 podemos verificar que todas as inquiridas responderam à questão e apresentaram os aspectos que acham que um “professor ideal” deve pos-

suir para ser considerado como tal. Estes aspectos são muitos e muito variados, tal como afirma a cooperante C 5

“(…) há tantas coisas. Há muitas, mesmo muitas (…)” (C 5: 32).

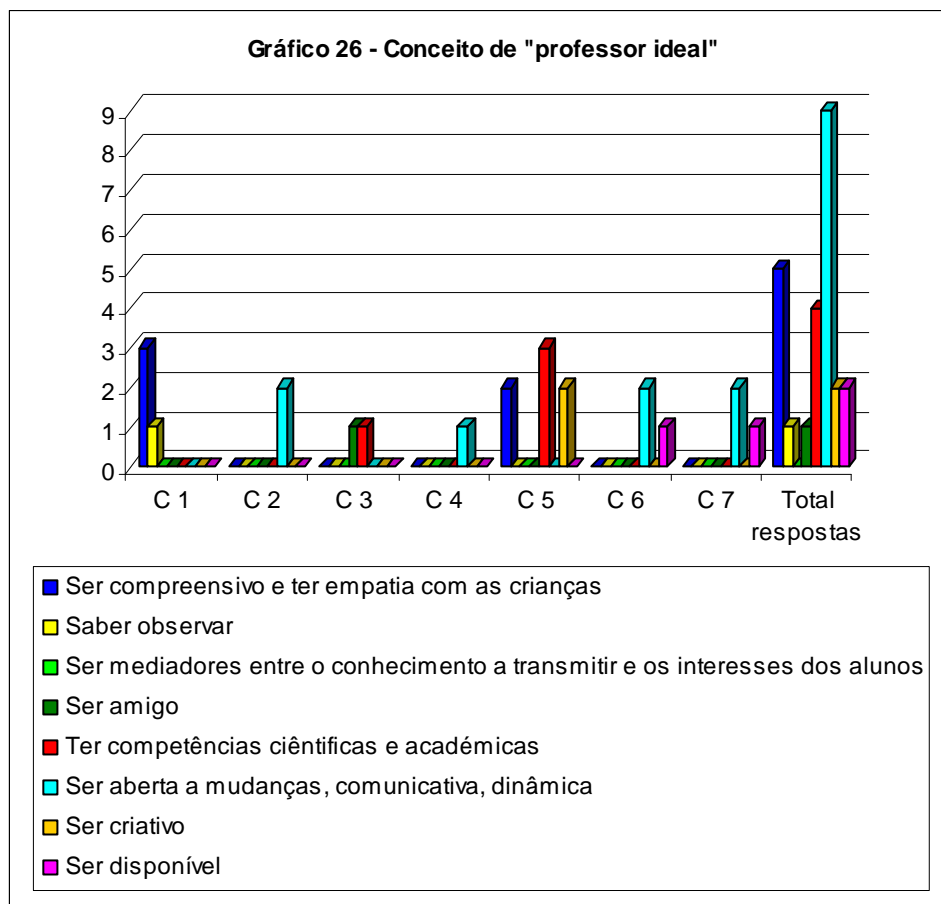


Gráfico 26 – Distribuição de respostas relativamente ao conceito de “professor ideal”.

Três das cooperantes C 4, C 6 e C 7, afirmam ser importante que um professor tenha um espírito aberto à mudança, podendo esta ser do contexto de sala de aula, da sociedade, do conhecimento, e até mesmo a novas experiências e novas actividades que possam ser propostas. Parafreando a cooperante C 7, para se ser um bom professor

“(…) eu acho que é não estagnar, sou professora e pronto, acabou. Não, não é bem assim, tem de se evoluir, aprender com outras coisas, com outras pessoas, que eu acho que isso é fundamental” (C 7: 36).

Outro aspecto mencionado pelas inquiridas foi o facto de ser de extrema importância a relação que se estabelece com os alunos, demonstrando que esta não só interfere com o trabalho que é desenvolvido pelo professor, como também com o processo de ensino aprendizagem das crianças, citando a cooperante C 2

“(…) eu acho que a amizade também, é um valor que se, que deve estar sempre presente na sala de aula, entre os alunos e o professor” (C 2: 42)

podemos referir que um “professor ideal” é aquele que estabelece uma boa relação com os seus alunos, pois, tal como afirma a cooperante C 5

“A partir desse momento, de ter empatia com os alunos, depois é tentar ir-lhe dando, ir passando a mensagem e ir levando-os a adquirir as competências que, do programa, pronto. (35)”

depois de se conquistar a amizade dos alunos tudo o resto está facilitado para se chegar ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

É ainda referido pela cooperante C 1 a necessidade de observar e compreender os alunos e o porquê dos seus comportamentos e atitudes. A cooperante C 3 acrescenta a necessidade do professor

“(…) ter as competências científicas e académicas necessárias. (C 3: 43)”.

A C 5 menciona o facto de um professor dever ser criativo e a C 6 a disponibilidade da pessoa para o trabalho a desenvolver, afirmando que

“(…) as pessoas têm que tar disponível, disponíveis e têm que se adequar à realidade, (…), nós temos que nos adequar a isso” (C 6: 51).

4 – Orientações para a profissionalização

Os professores cooperantes, enquanto tal, têm um papel a desempenhar no que refere às orientações a dar para a profissionalização dos supervisandos. Estes são o melhor meio para incitar os supervisandos no uso de boas estratégias a nível de atitudes e não só, durante o tempo em que se encontram a desenvolver a Prática Pedagógica, mas também nas que passarão a usar no futuro.

Sobre este aspecto, e através da leitura do Gráfico 27, podemos referir que a cooperante C 1 afirma que o aspecto mais importante a trabalhar nos supervisandos são as atitudes para com os alunos. A inquirida C 2 tenta orientar o seu grupo para que eles aprendam uns com os outros, amparando-se entre si, para que aprendam a trabalhar cooperativamente, para que de futuro possam partilhar também com os seus colegas professores.

A cooperante C 5 tenta orientar o seu grupo para uma boa escolha de estratégias, ou seja, alerta-as para que escolham actividades ou estratégias com as quais consigam controlar os alunos e trabalhar com eles sem problemas, sem necessidade de interferência da professora. Já a C 7 refere que as atitudes mais importantes são a partilha de saberes e a construção do seu próprio saber.

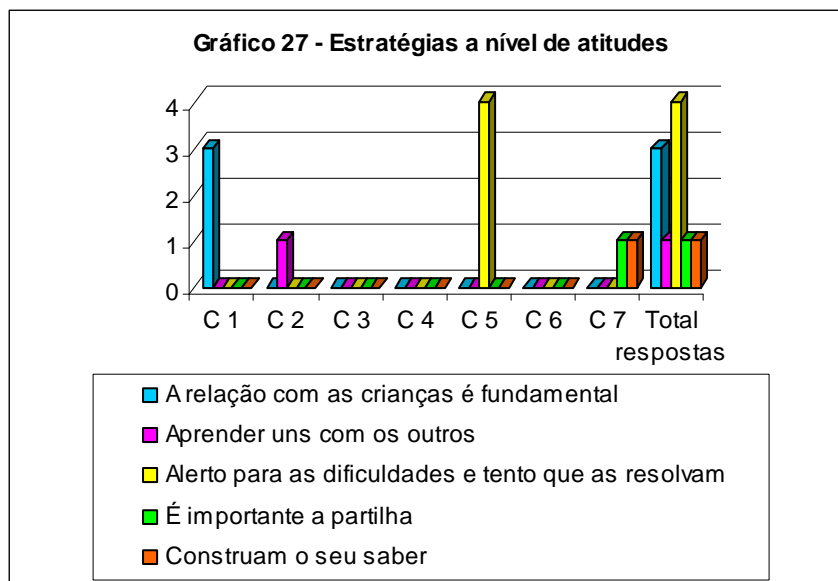


Gráfico 27 – Distribuição de respostas relativamente às estratégias usadas, pela professora cooperante, a nível de atitudes.

De acordo com o Gráfico 28, as estratégias usadas pelas professoras cooperantes para ajudar os supervisandos, no que refere às reacções a tomar em situações diversas e específicas, são várias.

A cooperante C 1 especifica atitudes a ter durante o desempenho do supervisando em sala de aula, perante os alunos, como ser frontal com os alunos e não olhar para o vazio ou fugir às situações, referindo que devem parar para pensar como agir e repetir sempre que os alunos não entendam o que foi dito. A cooperante C 2 refere a reflexão e a atenção como forma de perceber e reagir aos problemas e situações difíceis criadas ou encontradas em contexto sala de aula, estratégia referida a par com o encorajamento e a motivação, pelas cooperantes C 4 e C 7. Esta última vai ainda mais longe referindo ainda a amizade e a empatia criada entre si. A cooperante C 3 menciona que o facto de saber gerir as situações é importante para manter o bom desempenho, situação referida também pela C 4. Esta última e também a C 6 mencionam que a capacidade de improviso é uma boa estratégia a utilizar, saber ultrapassar as situações sem lhes dar grande importância e sem as registar, C 5.

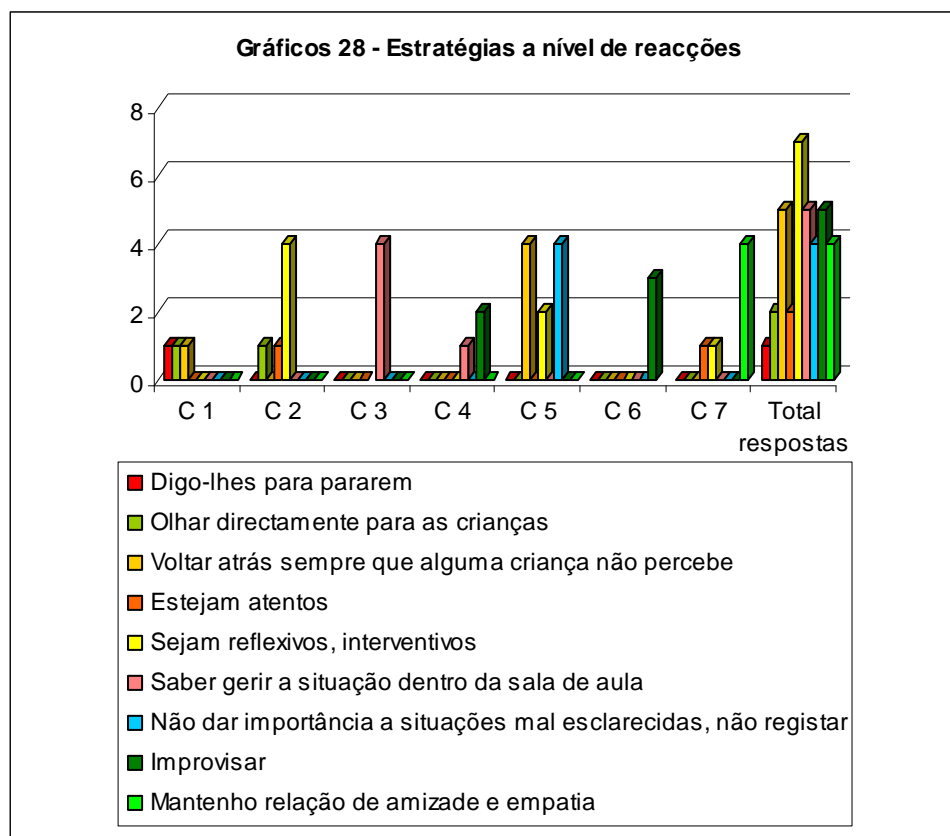


Gráfico 28 – Distribuição de respostas relativamente às estratégias usadas, pela professora cooperante, a nível de reacções.

Apenas quatro professoras cooperantes responderam à questão relativa às estratégias que utilizam para promover formas de actuação nos supervisandos, sendo elas a C 1, a C 2, a C 5 e a C 6, conforme mostra o Gráfico 29.

Sobre estas estratégias a primeira cooperante remete para a observação entre si, como a melhor forma de promover boas estratégias de trabalho entre os supervisandos, na medida em que, ao observar a forma de actuação do seu colega e dos alunos enquanto este lecciona orienta o seu próprio trabalho no futuro.

A professora C 2 centra as suas estratégias nos alunos, tentando orientar os supervisandos de forma a que eles não tirem conclusões precipitadas,

“Não quero que eles, à priori, pensem olha este aluno não é capaz, mas sim, tentarem desenvolver as potencialidades (...) ao máximo, que tenham. Para isso não podem pensar em turmas homogéneas, mas têm de pensar nos alunos como um todo e, eventualmente, e em grupo, (...)” (C 2: 29).

Já a cooperante C 6 é um pouco mais exigente nas estratégias que opta por transmitir aos seus supervisandos, apesar de também incidir no trabalho em função das crianças, pensa ainda no rigor científico e nas actividades que se utilizam para promover as aprendizagens, aspecto também mencionado pela C 5.

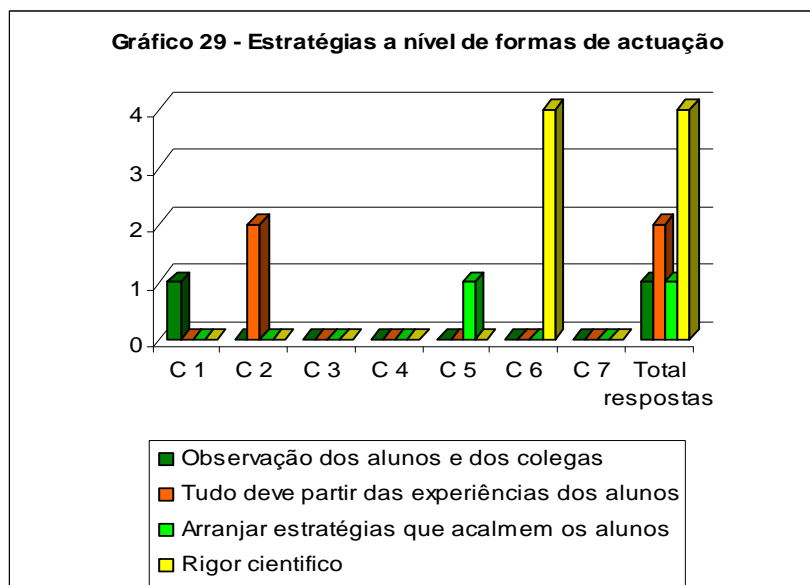


Gráfico 29 – Distribuição de respostas relativamente às estratégias usadas, pela professora cooperante, a nível de formas de actuação.

Considerando o Gráfico 30, todas as professoras cooperantes promovem reuniões de reflexão para preparação da aula que os supervisandos irão leccionar. Estas reuniões ocorrem todas as semanas e nelas as professoras informam os supervisandos dos conteúdos programáticos a ministrar na semana seguinte. Apesar de todas as cooperantes afirmarem que informam os supervisandos dos conteúdos, esquecem-se de lhes dar orientações validas para essa planificação, existe apenas uma, a cooperante C 7, que menciona aspectos a ter em conta aquando da realização do plano de trabalho,

“ (...) uma das coisas que eu lhes chamo sempre a atenção é a nível geral da planificação, das actividades e das estratégias, eles sempre (...) fazerem um estudo, (...), pesquisar, (...), partilhar entre eles (...)” (C 7: 57).

Face ao exposto, podemos referir que as professoras cooperantes, apesar de fazerem reuniões reflexão, estas não são conduzidas de acordo com o nome que lhes é dado, na medida em que não reflectem sobre nada, apenas lhes dão os conteúdos, sem quaisquer outro tipo de ajudas ou orientação.

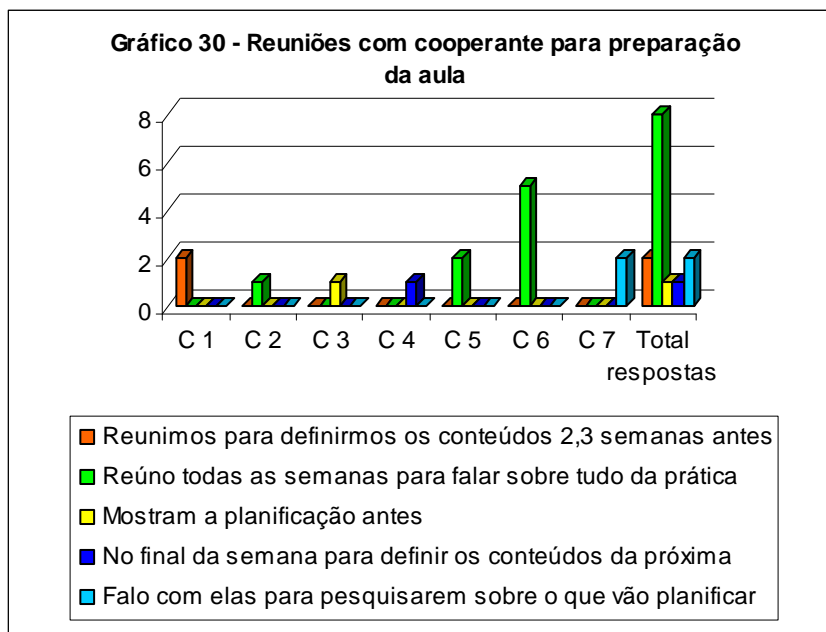


Gráfico 30 – Distribuição de respostas relativamente às reuniões, com a professora cooperante, para preparação da aula.

Tal como demonstra o Gráfico 31, apesar de não orientarem os supervisandos na preparação da aula e nas escolhas de estratégias e técnicas de trabalho, todas as cooperantes têm por hábito promover reuniões de análise e reflexão sobre as aulas leccionadas, quase todas nos dias da prática, nas quais falam e expõe a forma como as aulas decorreram, os problemas detectados e as formas de resolver e melhorar essas situações. A cooperante C 2 não se pronunciou e a C 3 menciona que o faz apenas com um dos elementos do grupo.

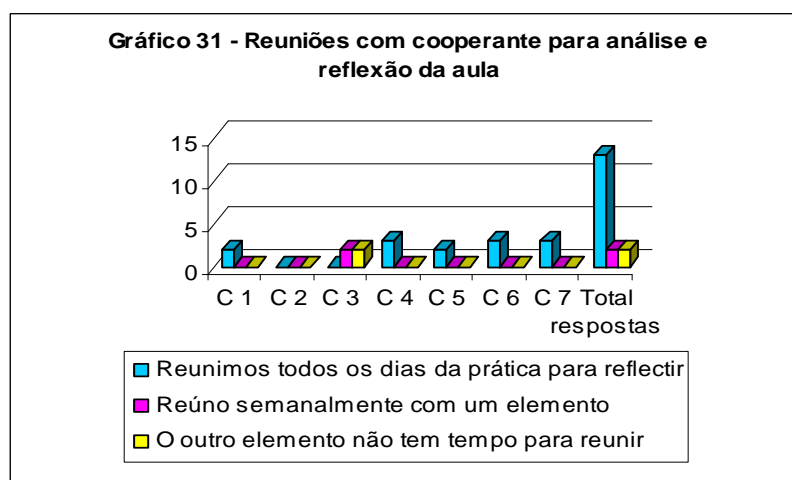


Gráfico 31 – Distribuição de respostas relativamente às reuniões, com a professora cooperante, para análise e reflexão da aula.

Segundo os dados do Gráfico 32, as reuniões de reflexão com o professor supervisor ocorrem muito esporadicamente com todos os cooperantes, na maioria em contexto sala de aula, aquando do desempenho dos supervisandos.

Nenhuma professora cooperante afirma existirem momentos próprios para reflectirem a três, supervisor, cooperante e supervisando, sobre o desempenho deste último. Todas referiram que os encontros ocorrem quando o supervisor vai à sala de aula observar os supervisandos em prática, apesar de referirem que era importante ocorrerem noutra situação,

“Tenho pena que se tenha perdido, institucionalmente, esse tempo, porque acho que é muito importante” (C 6: 33).

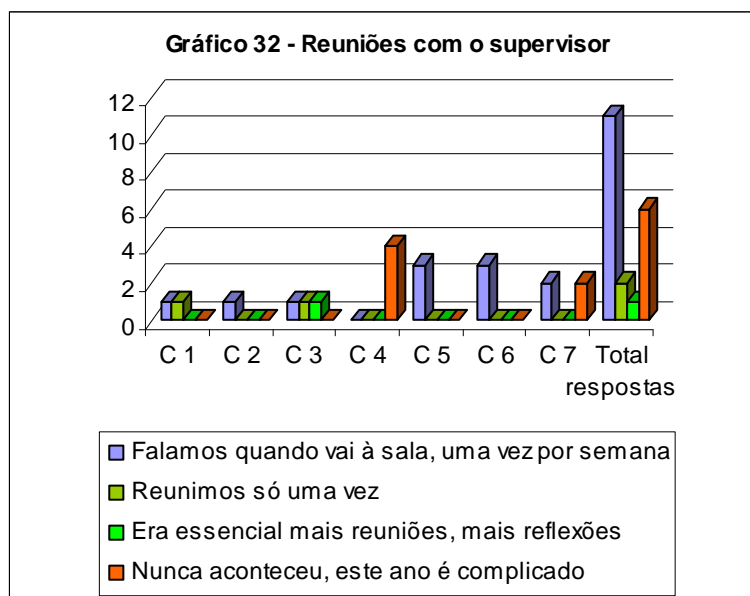


Gráfico 32 – Distribuição de respostas relativamente às reuniões estabelecidas com o supervisor.

As cooperantes C 4 e C 7 mencionam mesmo que nunca aconteceram, tendo sido um ano complicado.

As orientações pedagógicas dadas pelo professor cooperante a nível de desenvolvimento de competências educativas nos supervisandos (Gráfico 33) são vistas de várias formas. Um orientam através do diálogo, da reflexão e das reuniões que promovem, C 1, C 6 e C 7, durante e após a actuação dos supervisandos. As cooperantes C 2 e C 4 falam essencialmente de materiais diversos que lhe apresentam, indicam e sugerem.

A primeira acrescenta ainda a tentativas de formar professores activos, e participativos em projectos, como refere a C 5.

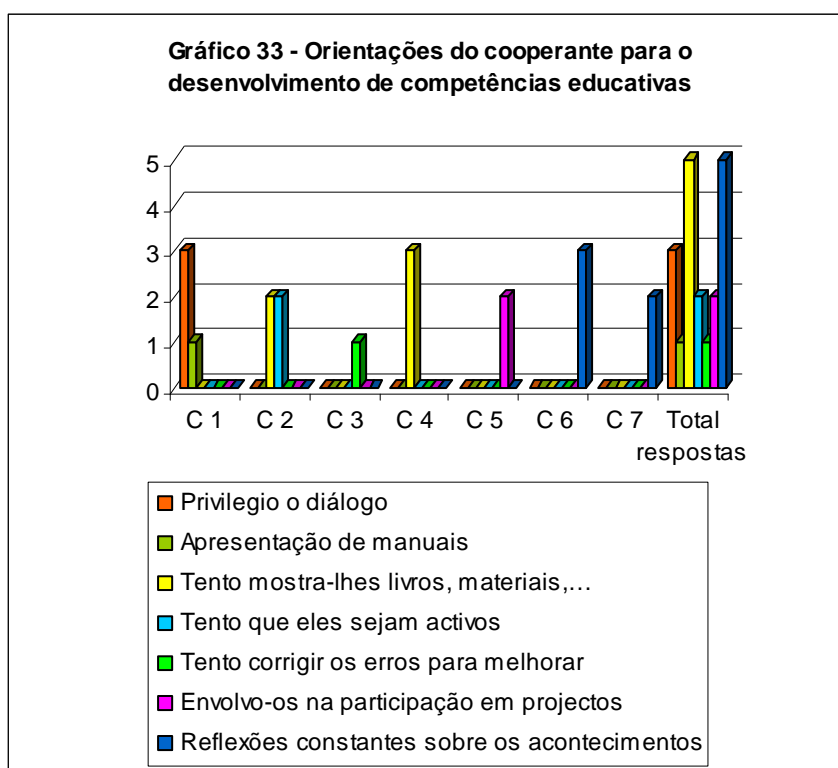


Gráfico 33 – Distribuição de respostas no que refere às orientações dadas, pela professora cooperante, a nível do desenvolvimento de competências educativas, nos supervisandos.

As orientações pedagógicas dadas pelo supervisor a nível de desenvolvimento de competências educativas nos supervisandos são referidas (Gráfico 34) pelas professoras cooperantes como escassas e insuficientes, uma vez que, tal como refere a cooperante C 4 é

“sempre pouco porque o tempo que temos não é muito” (C 4:12).

Só falam sobre a prática ou sobre os conteúdos sempre que o supervisor vai à sala. A C 1 e C 3 mencionam mesmo que não há orientações nenhuma.

Apenas a cooperante C 1 referiu que o seu grupo de supervisandos costuma dar sugestões para o seu próprio desenvolvimento de competências educativas (Gráfico 35), na medida em que, esta leva os mesmos a reflectir sobre a sua própria prática, para dessa reflexão retirar ideias para uma próxima aula.

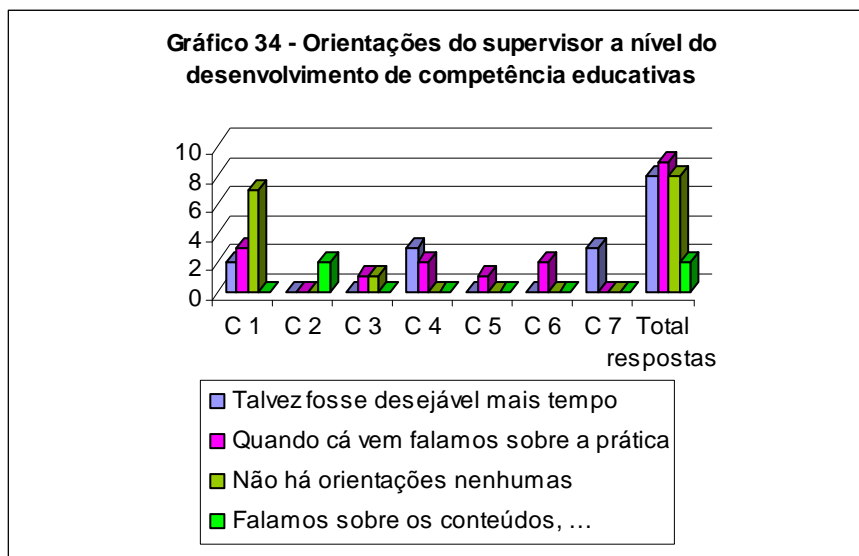


Gráfico 34 – Distribuição de respostas no que refere às orientações dadas, pelo supervisor, a nível do desenvolvimento de competências educativas, nos supervisandos.

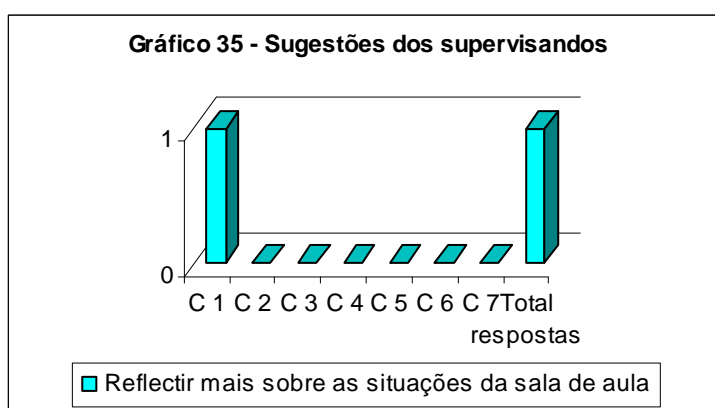


Gráfico 35 – Distribuição de respostas relativamente às orientações dadas, pelos supervisandos, para o seu desenvolvimento de competências educativas.

5 – Relações interpessoais estabelecidas pelos supervisandos

Todas as professoras cooperantes, de acordo com o Gráfico 36, excepto a C 6 que não respondeu, referem que a relação estabelecida com os supervisandos em contexto de Prática Pedagógica é boa e ocorre num contexto de aprendizagem recíproca, em que já se estabeleceu uma relação de amizade.

A cooperante C 3 refere, no entanto, que, com um dos elementos do grupo, ainda não conseguiu estabelecer uma relação,

“Eu tentei, mas acho que não consegui chegar, a um deles” (C 3: 19).

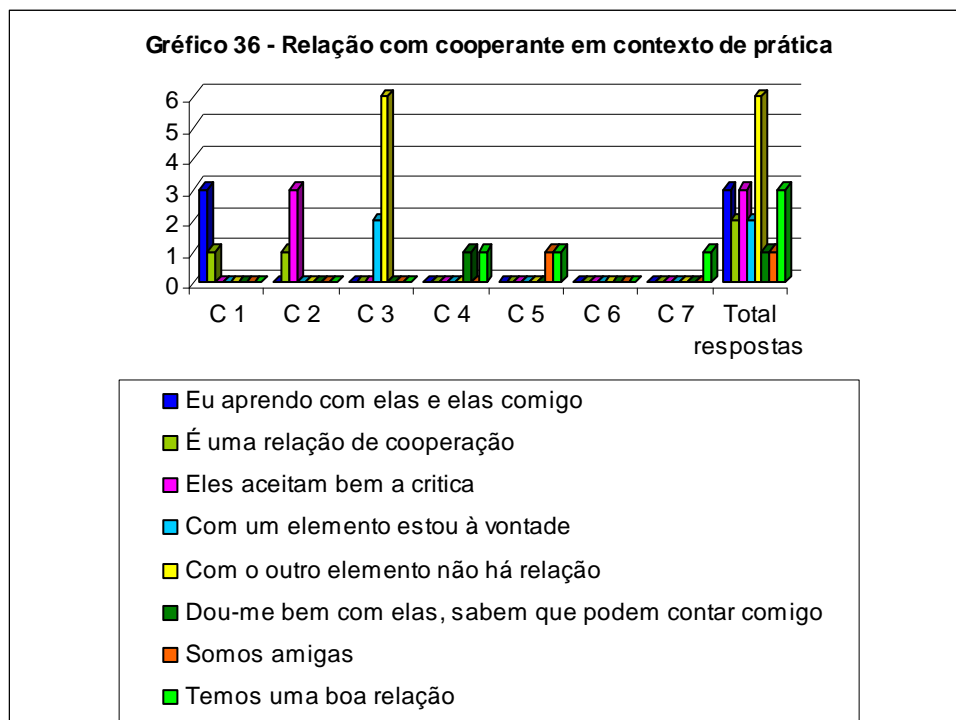


Gráfico 36 – Distribuição de respostas relativamente à relação estabelecida, pelo supervisando com a professora cooperante, em contexto de prática.

A C 2 mencionam que é uma relação de cooperação em que eles aceitam bem a crítica e a C 5 uma relação de amizade.

Relativamente à relação estabelecida pelos supervisandos, fora do contexto de Prática Pedagógica, com as professoras cooperantes, considerando o Gráfico 37, podemos referir que é escassa. A maioria dos supervisandos não contacta com as professoras cooperantes fora do contexto de prática ou se contacta é apenas por questões profissionais e muito poucas vezes. Apenas 6 professoras responderam à questão, sendo que destas, duas pouco se relacionam fora do contexto de prática, C 4 e C 5. A cooperante C 3 menciona que, com um dos elementos do grupo, não se relaciona fora do contexto e com o outro tem uma boa relação, cordial e de amizade. A cooperante C 6 referiu que não há relação porque as supervisandas não são disponíveis. A cooperante C 2 refere que a relação é boa, aspecto que a C 4 também refere, embora mencionando que é apenas com um dos elementos do grupo.

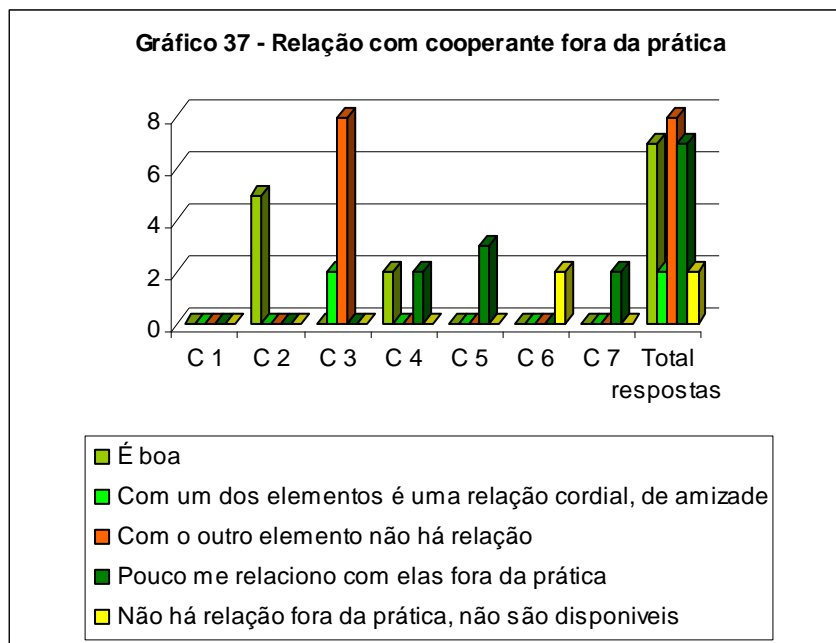


Gráfico 37 – Distribuição de respostas relativamente à relação estabelecida, pelo supervisando com a professora cooperante, fora do contexto de prática.

Relativamente à análise do Gráfico 38, sobre as relações interpessoais estabelecidas pelos supervisandos com o supervisor da Prática Pedagógica, em contexto de prática, apenas duas professoras cooperantes afirmaram existir um bom clima, uma boa relação, a C 1 e a C 2.

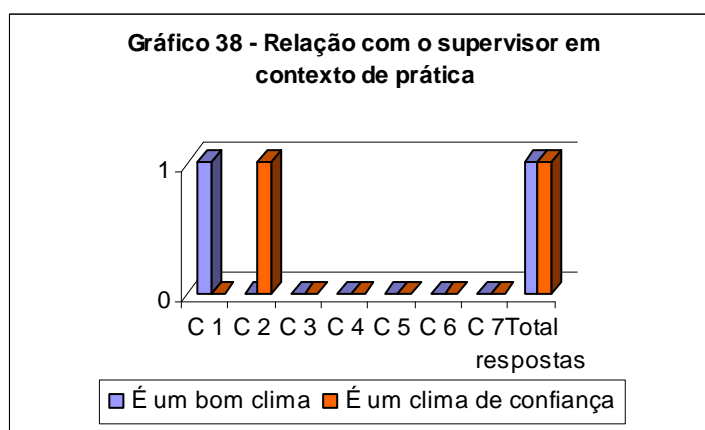


Gráfico 38 – Distribuição de respostas relativamente à relação estabelecida, pelo supervisando com o supervisor, em contexto de prática.

No que respeita às relações interpessoais estabelecidas pelos supervisandos com o supervisor da Prática Pedagógica fora do contexto de prática, analisando o Gráfico 39, verificamos que somente a cooperante C 3 afirmou que o clima é bom,

“Eu acredito que seja de abertura, a todas as situações” (C 3: 16).

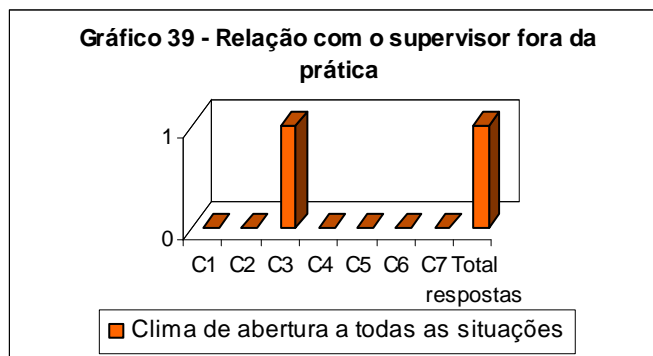


Gráfico 39 – Distribuição de respostas relativamente à relação estabelecida, pelo supervisando com o supervisor, fora do contexto de prática.

Quando falamos das relações interpessoais estabelecidas pelos supervisandos com os alunos, como podemos ver no Gráfico 40, apenas quatro professoras cooperantes respondem, para afirmarem que existem diferenças entre os elementos do grupo. Cada um dos supervisandos reage à sua maneira com os alunos, há desde os mais retraídos, da cooperante C 1, aos mais comunicativos e que estabelecem uma boa relação, C 4, C 5 e C 7. A cooperante C 4 menciona ainda que uma das suas supervisandas tem dificuldades em estabelecer uma relação com as crianças.

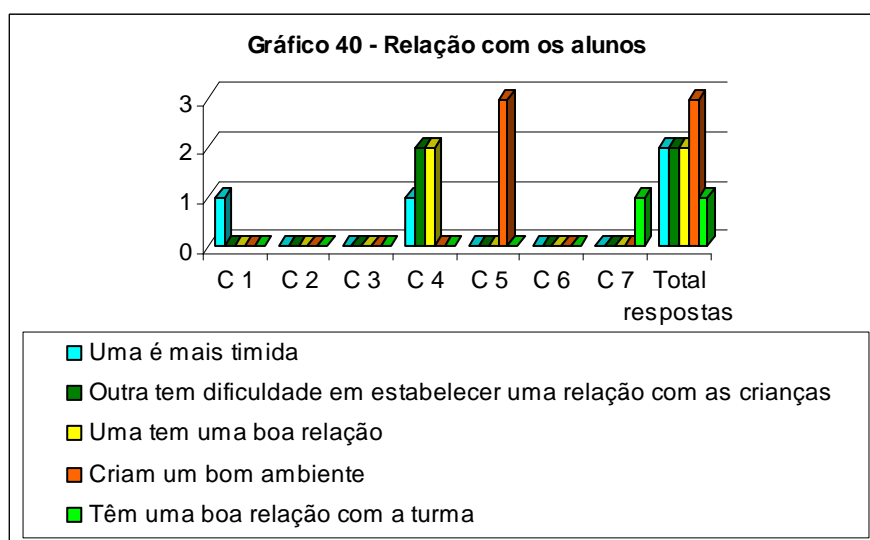


Gráfico 40 – Distribuição de respostas relativamente à relação estabelecida pelo supervisando com os alunos.

6 - Aspectos da dimensão pessoal e interpessoal relacionados com a resiliência, em contexto de supervisão.

De acordo com o Gráfico 41, a posição quanto à aprendizagem recíproca entre professoras e supervisandos como factor protector é a mais frisada.

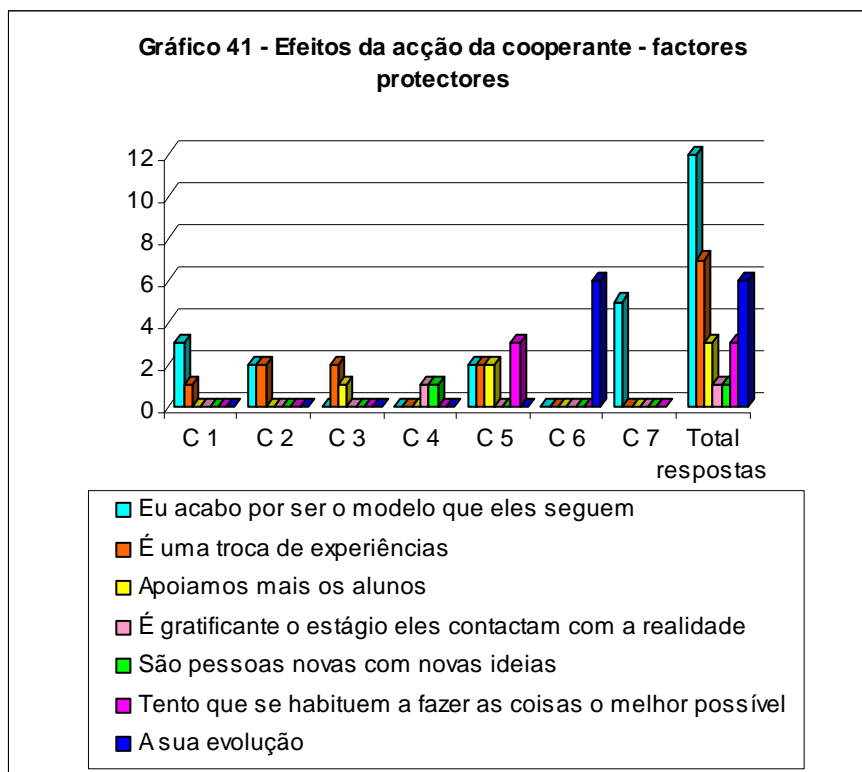


Gráfico 41 – Distribuição de respostas no que refere aos efeitos da acção do professor cooperante no supervisando – factores protectores.

As cooperantes C 1, C 2 e C 7 referem que um factor que ajuda os supervisandos é o estágio pedagógico, em que a relação é boa entre os diferentes intervenientes, bem como o facto de os supervisandos seguirem as professoras, nos seus métodos de trabalho, na medida em que possuem mais experiência e lha podem transmitir, tornando-se modelos a seguir. A cooperante C 2 afirma que o facto de gostar e demonstrar o gosto pelo ensino contribui, positivamente, para o desenvolvimento de factores protectores nos supervisandos. A C 3 menciona o facto de acompanhar directamente os supervisandos, dentro da sala de aula durante a prática, como um factor protector, que actua em ambos os lados, mas também nos alunos, opinião partilhada, em parte, pelas cooperantes C 5 e C 6. Estas acrescentam ainda a frontalidade com que orientam o seu grupo, como um factor protector que irá ajudar no seu futuro.

Apenas quatro professoras cooperantes mencionam factores de risco existentes para os supervisandos em contexto de supervisão, sendo elas a C 3, a C 4, a C 5 e a C 6. A cooperante C 3 refere-se à dificuldade de relacionamento com um dos elementos do grupo que tem contribuindo largamente para a criação de situações difíceis em contexto de prática. A C 4 refere-se ao facto de o estágio prejudicar os alunos da turma, não respondendo directamente ao que lhe era pedido, sobre os supervisandos. A C 5 e a C 6 referem-se a situações de exigência da sua parte para com os supervisandos, relativamente à actuação, como possíveis factores de risco para os mesmos.

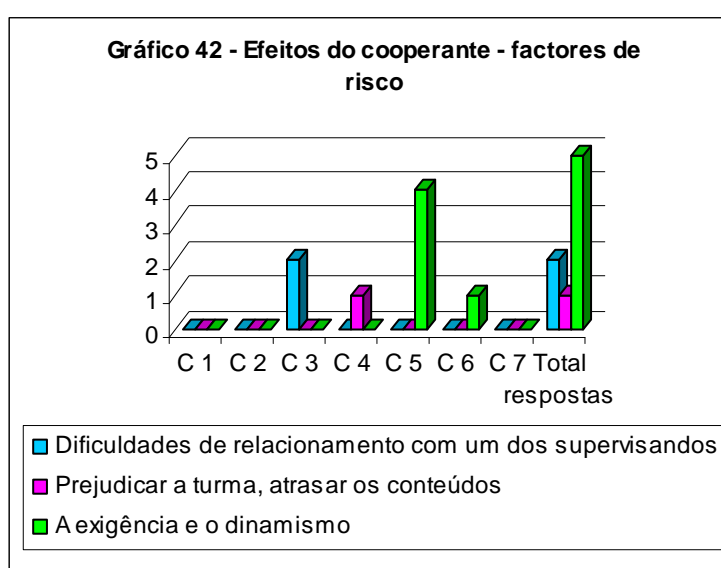


Gráfico 42 – Distribuição de respostas no que refere aos efeitos da acção da professora cooperante no supervisando – factores risco.

Considerando o Gráfico 43, todas as professoras cooperantes, quando questionadas sobre as atitudes dos supervisando face a situações difíceis de desempenho, referiram que existem diferenças entre os elementos do grupo, mas que agem de forma positiva, tomando posições e resolvendo situações.

As cooperantes C 5 e C 6 referem que uma das atitudes positivas dos supervisandos é pedirem ajuda quando sentem dificuldades. A cooperante C 7 apresenta um aspecto diferente, que é o facto dos supervisandos não se sentirem nervosos quando estão a desempenhar as suas funções, mostrando assim o seu crescimento profissional.

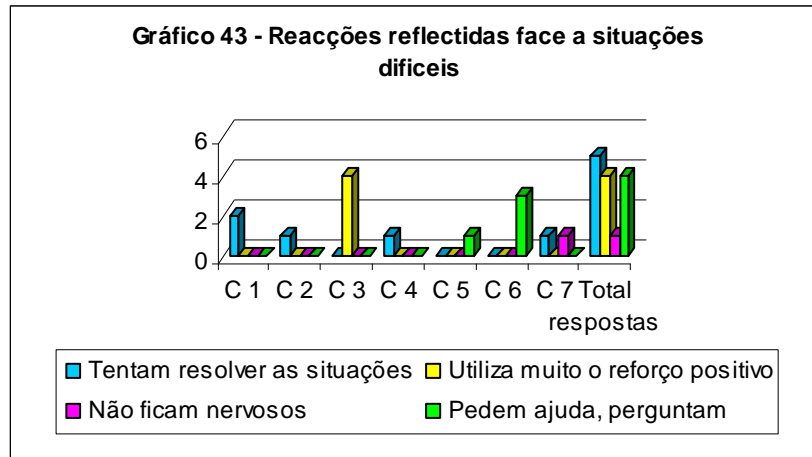


Gráfico 43 – Distribuição de respostas no que refere às reacções reflectidas, por parte dos supervisandos, face a situações difíceis.

Como reacções impulsivas dos supervisandos face a situações difíceis de desempenho, por parte dos supervisandos, considerando o Gráfico 44, podemos referir que quatro das cooperantes afirmam que alguns elementos as têm, como falta de experiência para contornar e resolver situações, C 1, o nervosismo na actuação, C 3 e C 5 e a atrapalhação na actuação e com a presença do supervisor, C7. A C 2 menciona que um dos elementos se exalta e resolve tudo sob ameaça.

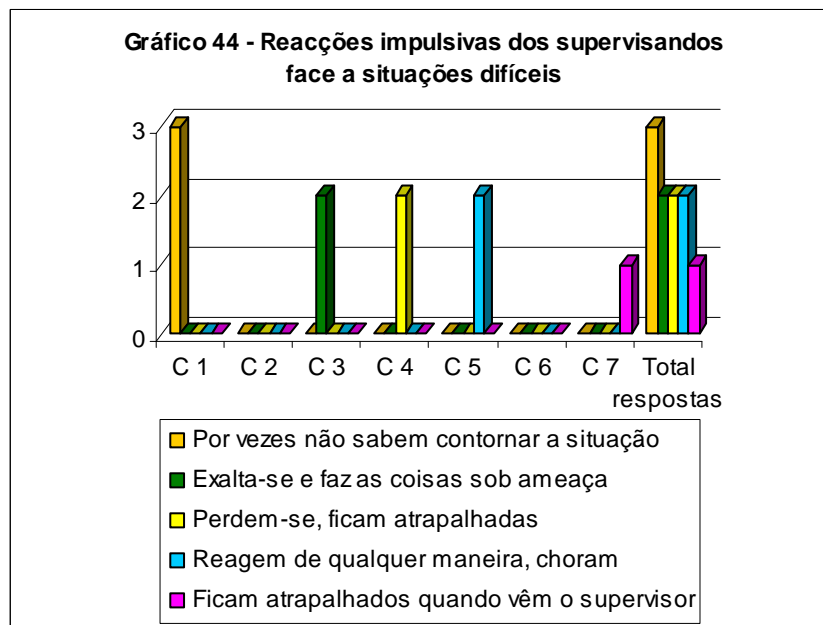


Gráfico 44 – Distribuição de respostas no que refere às reacções impulsivas, por parte dos supervisandos, face a situações difíceis.

Observando o Gráfico 45, podemos constatar que somente uma das cooperantes refere que os supervisandos, face a situações difíceis de desempenho não reagem, C 1. Esta afirma que os supervisandos olham para si, como que a pedirem para lhes dizer como fazer,

“Muitas vezes olham pra mim, para tentar perceber o que é que, o que é que deverão fazer” (C 1: 67).

A supervisanda que tem mais dificuldades nem tão pouco dá resposta, vira as costas à situação.

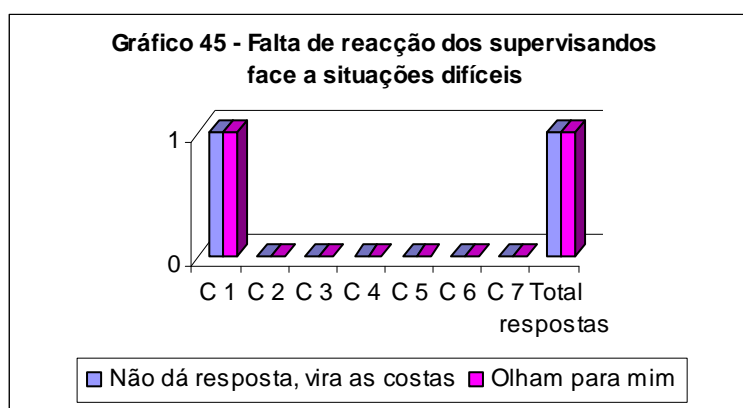


Gráfico 45 – Distribuição de respostas no que refere à falta de reacção, por parte dos supervisandos, face a situações difíceis.

1.1.2 – Apresentação e análise comparativa, de conjunto, dos dados das entrevistas dos supervisandos

As entrevistas efectuadas aos supervisandos foram analisadas de acordo com a grelha de categorização (Grelha 2) apresentada no capítulo da metodologia, tendo em conta as categorias, subcategorias e dimensões.

A análise de conteúdo das entrevistas efectuadas aos supervisandos encontra-se sistematizada na Grelha 4.

Grelha 4 – Grelha de análise de conteúdo das entrevistas efectuadas aos supervisandos.

		Enunciação e justificação						T 1 ³	T 2 ⁴
		A 3	A 4	A 15	A 17	A 19	A 20		
Supervisão e Resiliência	1 - Caracterização dos professores								
	1.1 - Clima de supervisão preconizado pelo professor cooperante	4	1	1	1	4	4	15	6
	1.2 - Clima de supervisão preconizado pelo professor supervisor	2	2	1	2	2	2	11	6
	Total da categoria	6	3	2	3	6	6	26	6
	2- Caracterização do ambiente em que se								

³ Total de respostas dos supervisandos.

⁴ Total de respondentes.

desenvolve a Prática Pedagógica								
2.1 - Ambiente criado pela escola	1	4	2	2	0	3	12	5
2.2 – Caracterização da turma - ano de escolaridade	0	0	1	0	0	0	1	1
2.3 – Caracterização da turma - comportamento	0	1	3	0	0	0	4	2
2.4 – Caracterização da turma - aproveitamento	2	0	1	0	1	0	4	2
2.3 – Situações que facilitam o desempenho da Prática Pedagógica	2	4	2	2	1	1	12	6
2.4 – Situações que dificultam o desempenho da Prática Pedagógica	2	6	3	4	2	3	20	6
Total da categoria	7	15	12	8	4	7	53	3,67
3 - Caracterização do grupo de formandos -autoconceito								
3.1 – Motivação dos supervisandos	1	4	3	0	2	1	11	5
3.2 – Nível de desempenho - planificação	1	0	0	0	0	0	1	1
3.3 – Nível de desempenho - contexto sala de aula	0	1	0	0	1	0	2	2
3.4 - Nível de desempenho - capacidade de reflexão	4	5	0	2	1	1	13	5
3.5 - Conceito de "professor ideal"	2	7	3	5	4	5	26	6
Total da categoria	8	17	6	7	8	7	53	3,8
4 - Orientações para a profissionalização								
4.1 – Estratégias usadas durante a formação a nível de atitudes	1	0	0	1	1	1	4	4
4.2 – Estratégias usadas durante a formação a nível de reacções	0	0	1	0	0	1	2	2
4.3 – Formas de actuação	2	2	2	1	0	3	10	5
4.4 - Reuniões com o professor cooperante para a preparação da aula	0	0	2	1	2	0	5	3
4.5 - Reuniões com o professor cooperante para análise e reflexão sobre a aula	3	8	0	0	1	0	12	3
4.6 – Reuniões de reflexão com o professor supervisor	1	1	5	0	1	0	8	4
4.7 - Orientações pedagógicas do professor cooperante a nível do desenvolvimento de competências educativas	2	4	3	6	4	2	21	6
4.8 - Orientações pedagógicas do professor supervisor a nível do desenvolvimento de competências educativas	6	2	3	1	5	4	21	6
4.9 - Diferenças sentidas entre as orientações pedagógicas do professor supervisor e as do professor cooperante	2	6	4	1	1	2	16	6
4.10 -Sugestões dos formandos	0	1	1	0	3	0	5	2
Total da categoria	17	24	21	11	18	13	104	4,1
5 – Relações interpessoais estabelecidas pelos supervisandos								
5.1 – Com o professor cooperante em contexto de Prática Pedagógica	2	8	2	2	5	3	22	6
5.2 – Com o professor cooperante fora do contexto de Prática Pedagógica	1	1	1	1	3	1	8	6
5.3 – Com o professor supervisor em contexto de Prática Pedagógica	2	3	2	7	0	2	16	5
5.4 – Com o professor supervisor fora do contexto de Prática Pedagógica	1	0	1	0	0	1	3	3
5.5 – Com os alunos	0	0	0	3	0	0	3	1
Total da categoria	6	12	6	13	8	7	52	4,2
6 – Aspectos das dimensões pessoal e interpessoal relacionados com a resiliência, em contexto de supervisão								

6.1 - Efeitos da acção do professor cooperante nos supervisandos – factores protectores	0	0	0	1	3	0	4	2
6.2 - Efeitos da acção do professor cooperante nos supervisandos – factores de risco	0	4	3	1	0	1	9	4
6.3 - Efeitos da acção do professor supervisor nos supervisandos – factores protectores	1	7	0	1	6	3	18	5
6.4 - Efeitos da acção do professor supervisor nos supervisandos – factores de risco	0	3	4	2	1	0	10	4
6.5 – Reacções reflectidas dos supervisandos face a situações difíceis de desempenho	1	0	1	1	1	1	5	5
6.6 – Reacções impulsivas dos supervisandos face a situações difíceis de desempenho	0	0	1	0	0	0	1	1
6.7 – Falta de reacção dos supervisandos face a situações difíceis de desempenho	1	2	0	0	0	0	3	2
Total da categoria	9	28	15	22	19	12	105	3,29

Após efectuada a análise de conteúdo, foram extraídas das afirmações dos supervisandos as expressões que melhor traduziam a sua opinião e foram elaborados os Quadros de sistematização das respostas (Anexo J). Após a realização destes quadros elaboraram-se os Gráficos que se seguem para efectuar uma melhor leitura dos dados das entrevistas realizadas ao grupo de seis supervisandos e que são apresentados seguindo a sequência das categorias traçadas.

1 – Caracterização dos professores

Ao falarmos do clima preconizado pelo professor cooperante, Gráfico 46, os supervisandos A 19 e A 20 valorizam o clima que a sua professora estabeleceu e a forma como ela actuou em relação às tarefas que desempenharam e que irão desempenhar no futuro profissional, referindo que a actuação inovadora e dinâmica desta contribuiu para o seu crescimento, realçando mesmo que esta é uma professora que serve como modelo.

A supervisanda A 3 apesar de achar que a professora cooperante lhe deu liberdade para planificar e desempenhar as suas funções considera que não demonstrou entusiasmo pelo esforço que desenvolveu nas planificações que elaborou para a prática, tendo muitas vezes “desrespeitado” esse esforço, na medida em que se ausentava da aula e quando estava presente a desautorizava frente aos alunos, criando um clima de insegurança e instabilidade. A supervisanda A 4 é da mesma opinião da supervisanda anterior, considerando que a professora cooperante não valorizou o seu trabalho.

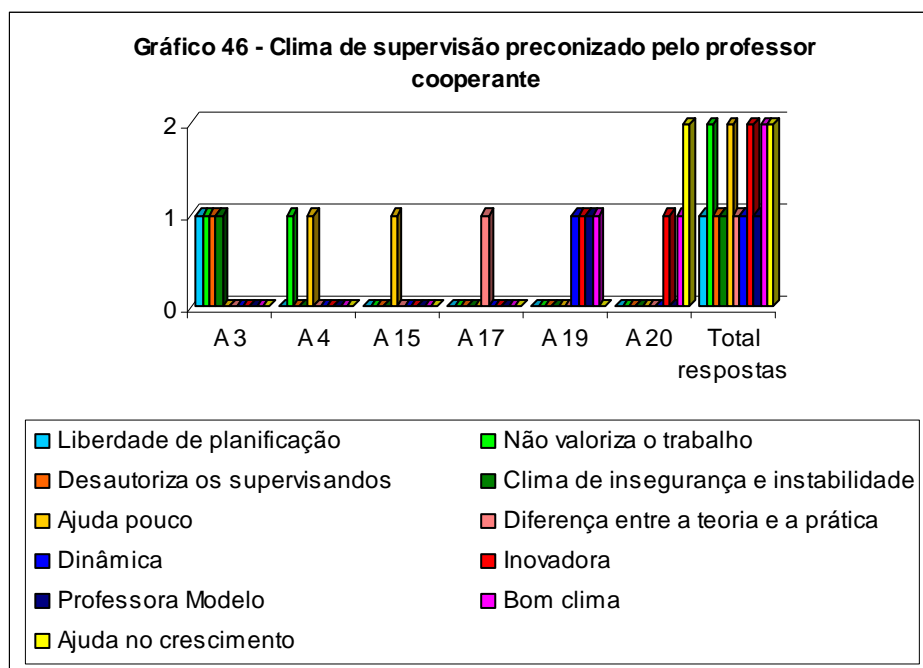


Gráfico 46 – Distribuição de respostas relativamente ao clima preconizado pela professora cooperante.

A supervisanda A 15 afirmou ter sentido falta de *feedback* e de ajuda da professora cooperante em relação ao seu desempenho, o que acabou por desmotivá-la. Já a supervisanda A 17 não é muito explícita quando se expressa sobre o clima que a sua professora cooperante preconiza, dando no entanto a entender que acata melhor as sugestões dadas por ela do que pela sua professora supervisora, uma vez que entende que existem diferenças entre aquilo que a supervisora diz na teoria e o que a professora cooperante põe em prática.

Observando o Gráfico 47 podemos mencionar que a maioria dos supervisandos, A 3, A 4, A 19 e A 20, consideram que a professora supervisora que os orienta estabelece um bom clima, é uma pessoa aberta e que os põe à vontade quando está a supervisionar a actuação, A 4 e A 19, que os ajuda e que os motiva para o trabalho, A 15. A supervisanda A 17 é a única que afirma sentir-se constrangida e insegura com a presença da sua professora supervisora.

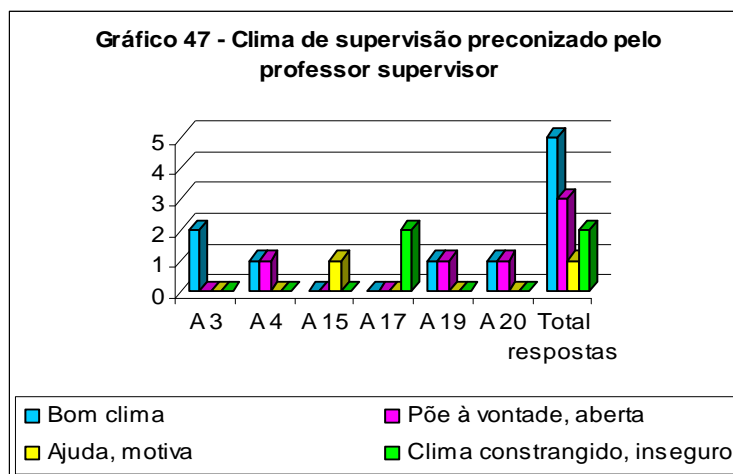


Gráfico 47 – Distribuição de respostas relativamente ao clima preconizado pelo supervisor.

2 – Caracterização do ambiente em que se desenvolve a Prática Pedagógica

Quando inquiridos sobre o ambiente que se cria na escola em que se encontram a desenvolver a sua Prática Pedagógica, os supervisandos não são unânimes nas respostas, resultados traduzidos no Gráfico 48. As supervisandas A 4 e A 17 referem-se a um ambiente um pouco complicado e que não é propício ao desenvolvimento da prática. O supervisando A 20 refere que o ambiente não é bom e vai um pouco mais longe afirmando mesmo que

“A nível da escola em geral, os professores, (...) não sentimos só o afastamento, como sente a nossa professora, o isolamento, tipo os professores fecharem a porta da sala, quase à chave (...) é obvio que querem, pretendem pronto, isolar-se com os alunos, praticamente, e também sentimos por ser estagiários” (A 20: 4).

A supervisanda A 4 refere mesmo que o afastamento não é só dos outros colegas professores como também dos funcionários, que não os respeitam enquanto professores, que os vêem como alunos. Esta última refere mesmo que

“Se calhar, o ambiente também não é o mais propício, (...), pra dar aula, (...)” (A 4: 6).

A supervisanda A 19 não respondeu, a supervisanda A 15 fugiu ao assunto, na medida em que refere que a escola é diferente das outras e por tal dá-lhes mais experiência. A supervisanda A 3 é a única que considera que existe um bom ambiente, favorável ao desenvolvimento da prática.

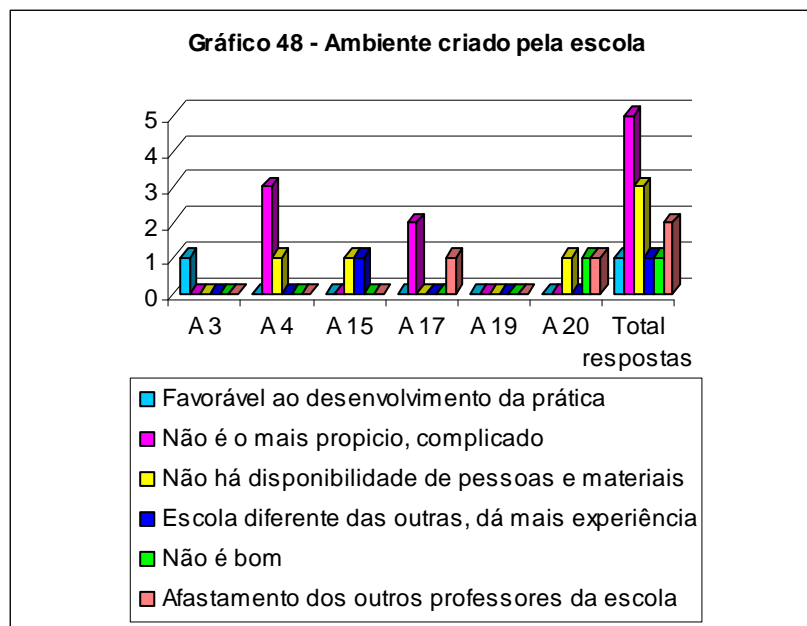


Gráfico 48 – Distribuição de respostas relativamente ao ambiente criado pela escola.

Considerando o Gráfico 49 podemos verificar que apenas a supervisanda A 15 se referiu ao ano de escolaridade da turma com quem está a desenvolver a sua Prática Pedagógica, e referiu que os alunos estão no 4º ano, excepto

“ (...) duas alunas identificadas com alínea i), que são as que estão no 3º ano, mas dentro da turma, (...)” (A 15: 7).

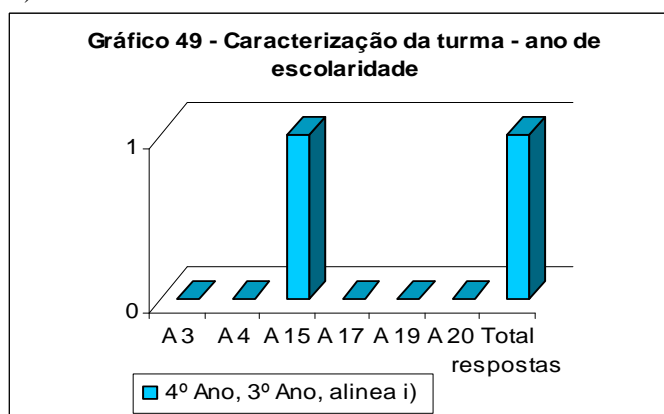


Gráfico 49 – Distribuição de respostas quanto à caracterização da turma – ano de escolaridade.

Ao expressarem-se sobre o comportamento da turma onde se encontram a desenvolver o seu estágio pedagógico, Gráfico 50, a supervisanda A 4 referiu que os alunos são muito participativos e a A 15 que o comportamento deles era “péssimo”, e que sentiram dificuldades em conseguir que as respeitassem, ou seja, têm opiniões muito antagónicas.

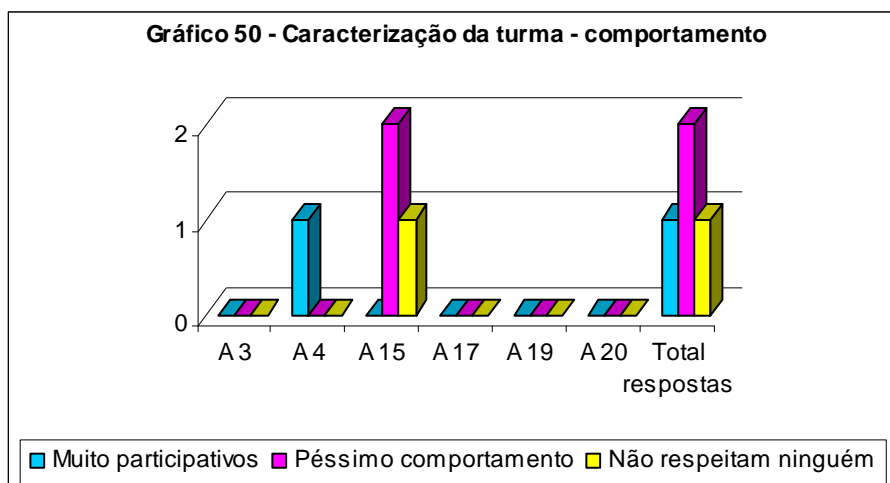


Gráfico 50 – Distribuição de respostas quanto à caracterização da turma – comportamento.

Como podemos ver no Gráfico 51, apenas três supervisandas se pronunciaram quanto ao aproveitamento das turmas em que se encontravam a desenvolver a sua prática. A supervisanda A 3 refere ser uma turma boa, apesar de nem todos os alunos estarem ao mesmo nível de aproveitamento, mas estão todos no mesmo ano de escolaridade; já a A 19 menciona que a turma é muito dinâmica e os alunos estão muito desenvolvidos; A 15 refere que é uma turma muito heterogénea, até porque não estão todos no mesmo ano de escolaridade, tem alguns alunos com problemas

“(…) existem alunos com problemas, temos um aluno hiperactivo que já está identificado, outro que também tem comportamentos muito desajustados, ao nível de atitudes (…)” (A 15: 8).

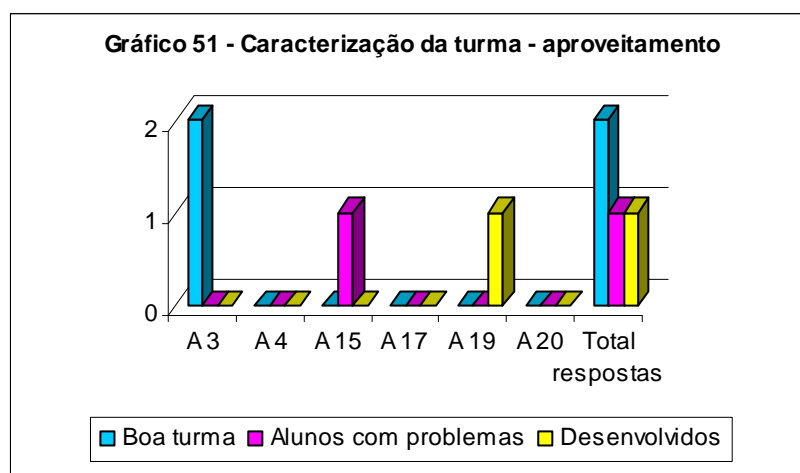


Gráfico 51 – Distribuição de respostas quanto à caracterização da turma – aproveitamento.

Quando inquiridos sobre situações que podem facilitar o desempenho da Prática Pedagógica os supervisandos A 17 e A 20 referiram-se aos alunos, a primeira ao

relacionamento que estabelece com eles e o segundo à motivação em questão de actividades criadas, como podemos constatar no Gráfico 52.

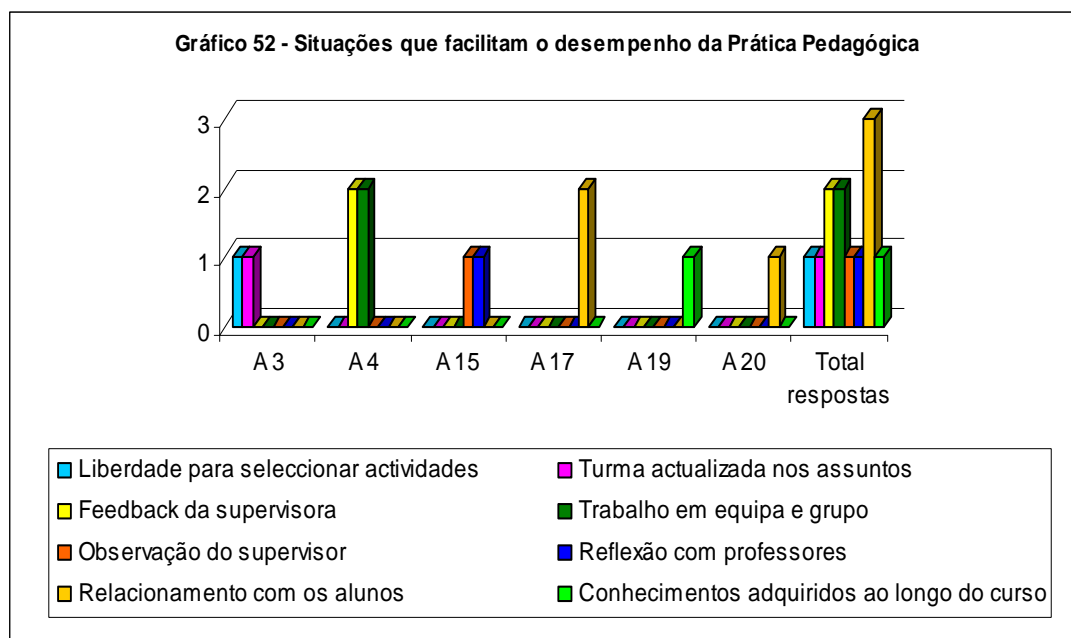


Gráfico 52 – Distribuição de respostas quanto às situações que facilitam o desempenho da Prática Pedagógica.

A supervisanda A 4 indica a presença do supervisor como um aspecto que facilita o desempenho da sua actividade, na medida em que esta lhe pode dar o *feedback* da sua actuação. Aspecto que a supervisanda A 15 também refere mas pelo facto de sentir que a observação da professora supervisora a ajuda a trabalhar melhor, bem como a reflexão que efectua com ambas as professoras, situação que a ajuda a corrigir os aspectos menos positivos. A supervisanda A 4 menciona ainda o trabalho em equipa que realiza com os seus colegas de grupo e a supervisanda A 19 os conhecimentos que foi adquirindo ao longo do curso.

Quando questionados sobre as situações que podem dificultar o desempenho da prática os supervisandos responderam de forma muito diversa, tal como se observa no Gráfico 53, o que prova que cada um age de acordo com a sua personalidade e o que para um é uma dificuldade para outro pode não o ser.

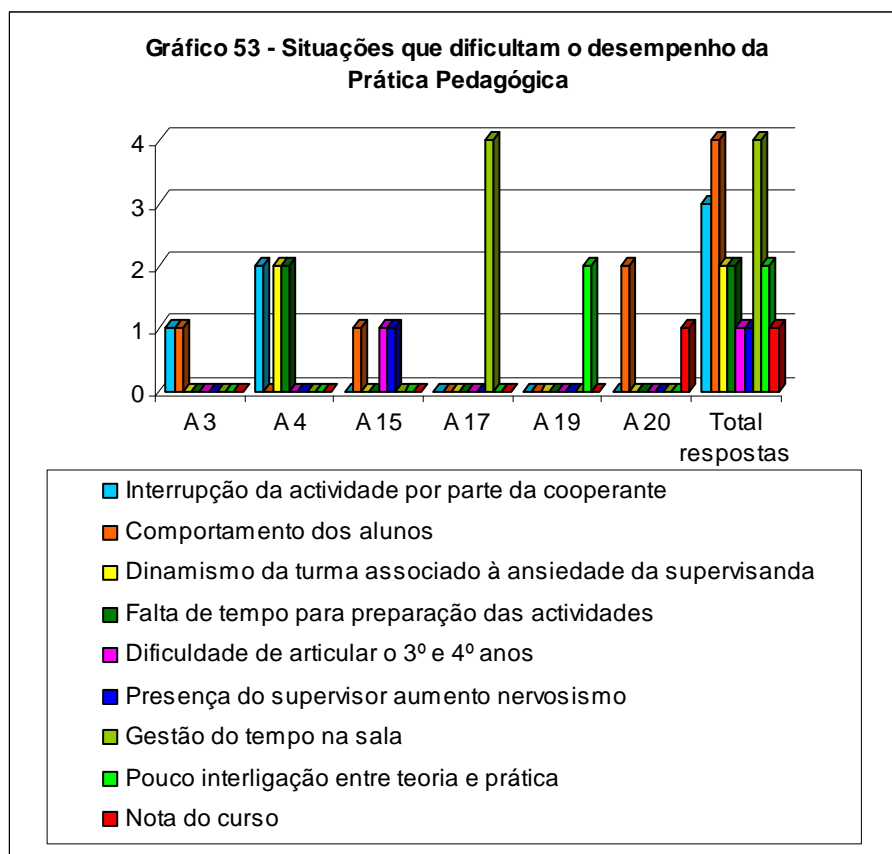


Gráfico 53 – Distribuição de respostas quanto às situações que dificultam o desempenho da Prática Pedagógica.

Os supervisandos A 3, A 15 e A 20 consideram que o comportamento dos alunos, por vezes, não ajuda à sua actuação, situação à qual a supervisanda A 4 acrescenta o dinamismo da turma associado ao seu próprio comportamento, o seu nervosismo e ansiedade em situação de sala de aula. As supervisandas A 3 e A 4 mencionam a actuação da professora cooperante, como factor que dificulta, na medida em que esta interfere nas actividades espontaneamente, sem que as supervisandas saibam ou percebam ou que se passa, levando a que os alunos se dispersem da actividade em que estão a trabalhar.

A supervisanda A 17 refere-se, repetidamente, à gestão do tempo como o factor que mais dificulta o seu desempenho,

“Pra mim, o pior de tudo é gerir o tempo, conseguir conciliar o tempo que devo levar, por exemplo, a ver um conteúdo qualquer com eles, depois com as actividades que eles fazem, é o meu problema, é o meu problema principal, é esse” (A 17: 29).

Apenas a supervisanda A 19 se refere à falta de interligação entre a teoria e a prática, ou seja, entre o que aprendeu na faculdade e o que é a realidade profissional, e o

supervisando A 20 ao futuro profissional, nomeadamente a nota que terão pelo seu desempenho, como factores que dificulta o desempenho no seu dia a dia em situação de sala de aula.

3 – Caracterização do grupo de supervisandos – autoconceito

Observando o Gráfico 54 verificamos que unicamente a supervisanda A 17 passou sem fazer referência à motivação sentida durante o desempenho da sua Prática Pedagógica. Os supervisandos A 19 e A 20 referem que se sentem motivados para desempenharem as suas funções,

“Sim, senti-me motivado ao longo (...) de todo o ano” (A 20: 18).

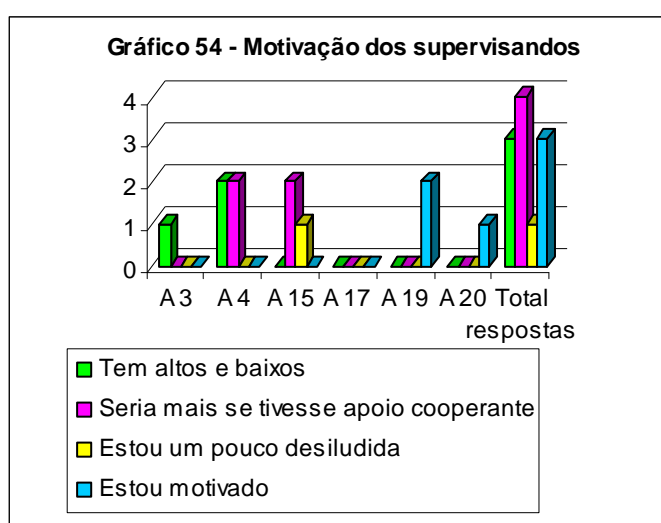


Gráfico 54 – Distribuição de respostas quanto à motivação dos supervisandos.

As supervisandas A 4 e A 15 referiram que poderiam estar um pouco mais motivadas, segundo a A 3 e A 4, este aspecto tem vindo a sofrer alguns altos e baixos, em parte devido ao desempenho da sua professora cooperante, que também se tem manifestado um pouco inconstante no comportamento e na orientação que tem prestado enquanto tal. A supervisanda A 15 para além de mencionar a falta de motivação por falta de apoio da professora cooperante refere ainda que se sente um pouco desiludida com o estágio.

Segundo o Gráfico 55, unicamente a supervisanda A 3 mencionou que se preocupa em planificar de acordo com aquilo que o supervisor preconiza, demonstrando assim alguma capacidade de planificar de forma diferenciada e rebuscada, embora em busca da aprovação do supervisor e da professora cooperante.

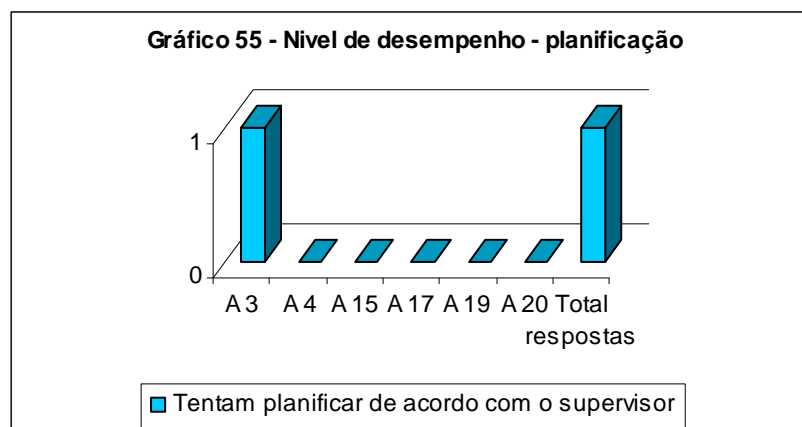


Gráfico 55 – Distribuição de respostas no que refere ao nível de desempenho dos supervisandos – planificação.

Como podemos constatar no Gráfico 56, somente as supervisandas A 4 e A 19 se referiram à sua capacidade de acção no desempenho da sua Prática Pedagógica, embora com opiniões muito antagónicas entre si. A primeira afirma que o seu desempenho poderia ter sido melhor, fazendo passar a ideia de que não se aplicou tanto quanto poderia, ao espaço que a segunda afirma ter apostado tudo na prática, transmitindo a ideia de um empenho total.

Quanto à capacidade de reflectir sobre a sua própria acção, somente a supervisanda A 15 não fez qualquer referência, como verificamos através da leitura do Gráfico 57. A supervisanda A 3 consegue perceber que evoluiu, no que refere ao seu desempenho, e que alterou alguns dos seus comportamentos e atitudes em função desse crescimento e dessa aprendizagem que foi efectuando ao longo do estágio. A consciência da supervisanda A 4 face a esta matéria fá-la perceber que não se aplicou durante o estágio tanto quanto poderia, conseguindo perceber que um dos aspectos que não a ajudou a “crescer” foi a sua falta de confiança, que a leva a não agir nos momentos certos e ter dúvidas quanto às atitudes a tomar, fazendo com que, por vezes, a sua actuação não seja a mais adequada à situação e ao momento. A supervisanda A 17 ao reflectir sobre a sua prática lectiva afirma

“Acho que ainda tenho muito para... para andar, muito, é verdade” (A 17: 37).

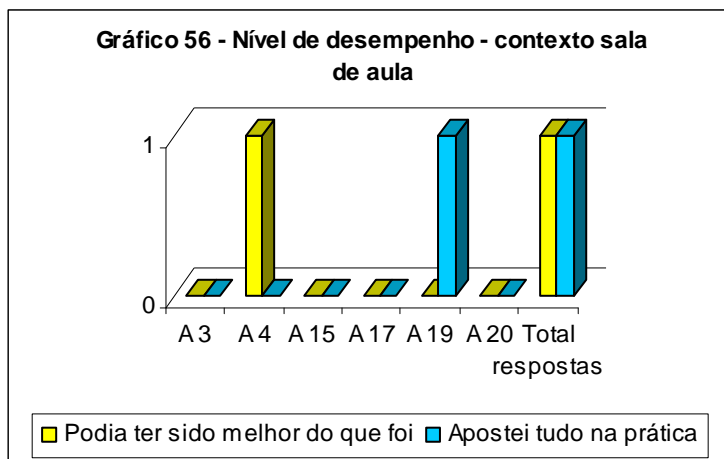


Gráfico 56 – Distribuição de respostas no que refere ao nível de desempenho dos supervisandos – contexto sala de aula.

No que refere aos supervisandos A 19 e A 20 ambos deixam transparecer que se aplicaram no desempenho da prática lectiva, chegando mesmo o último a afirmar que se sente capaz para enfrentar uma turma sozinho no próximo ano, que será já, enquanto professor titular.

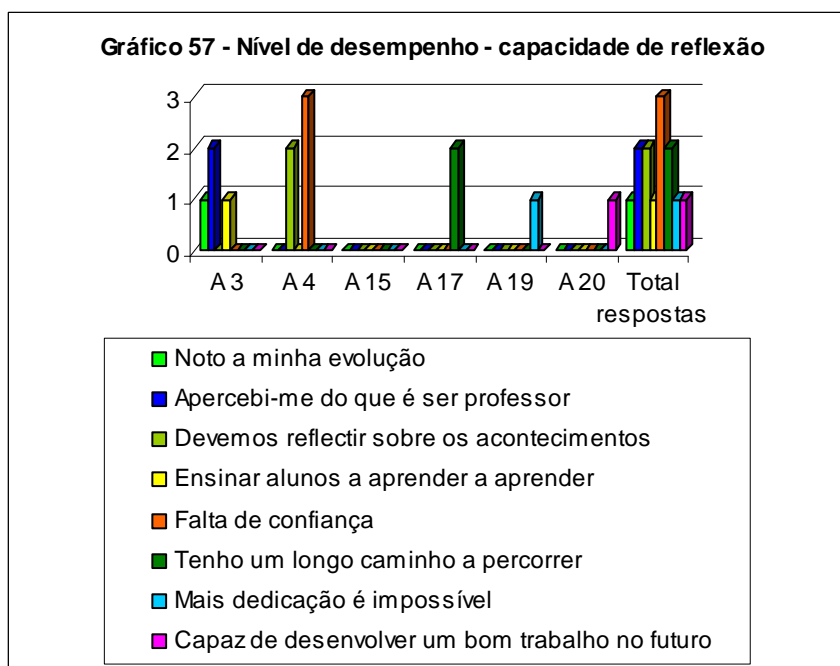


Gráfico 57 – Distribuição de respostas no que refere ao nível de desempenho dos supervisandos – capacidade de reflexão.

Ao pedirmos aos supervisandos para definirem o que consideram ser um “professor ideal” muitos foram os aspectos apresentados pelos supervisandos, como os essenciais a encontrar nessa pessoa, como observamos na leitura do Gráfico 58.

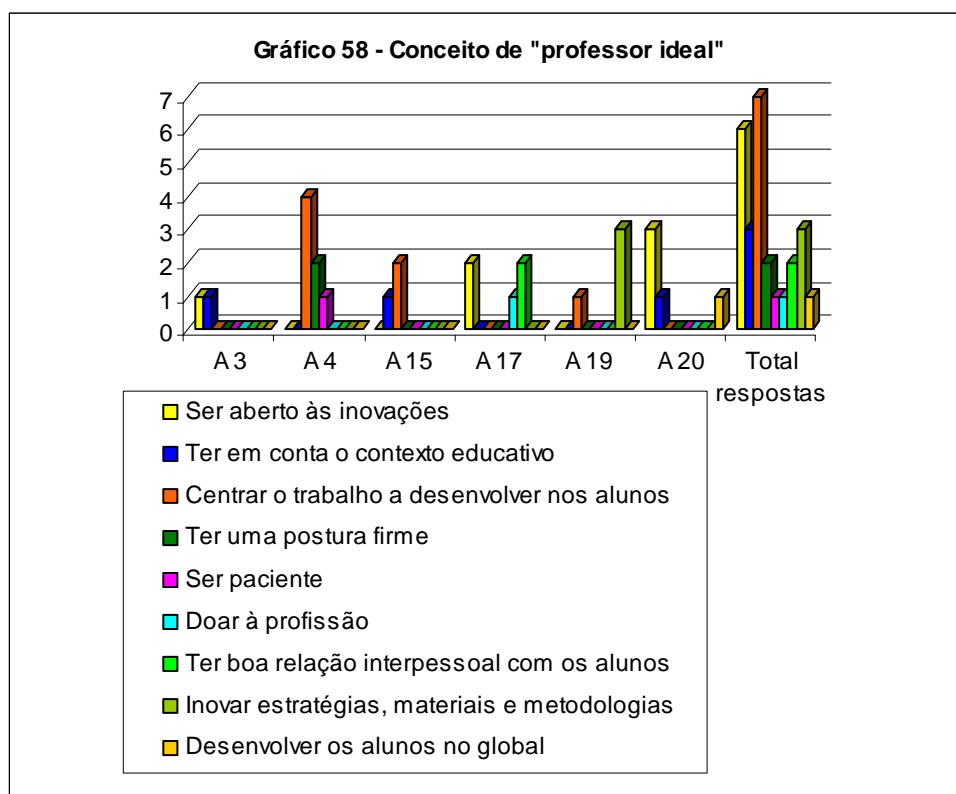


Gráfico 58 – Distribuição de respostas no que refere ao conceito de “professor ideal”.

Os supervisandos A 4, A 15, A 19 e A 20 afirmam que a qualidade essencial a ter como professor é a preocupação com os alunos, os seus modos de aprender, as melhores estratégias a aplicar, o diálogo aberto com eles, as suas características, qualidades e problemas, enfim, um professor ideal deverá saber que os alunos são a base de todo o seu trabalho e ao planificar deve fazê-lo sempre a pensar na aprendizagem e bem estar das crianças. A supervisanda A 4 acrescenta ainda a necessidade de ter uma postura firme frente aos alunos e ser paciente, saber esperar o momento certo para ter uma determinada actuação. Os supervisandos A 3, A 17 e A 20 mencionam também a abertura de espírito no acto educativo, para com as crianças, como forma de inovar, aspecto este que a supervisanda A 19 também frisa. A supervisanda A 17 faz ainda referência à necessidade de a pessoa se “doar à profissão”, mantendo boas relações interpessoais, sendo segura de si nas tarefas que desempenha.

4 – Orientações para a profissionalização

As estratégias usadas, a nível de atitudes, por parte dos supervisandos A 3, A 17, A 19 e A 20 são bastante diferenciadas entre si, conforme análise do Gráfico 59.

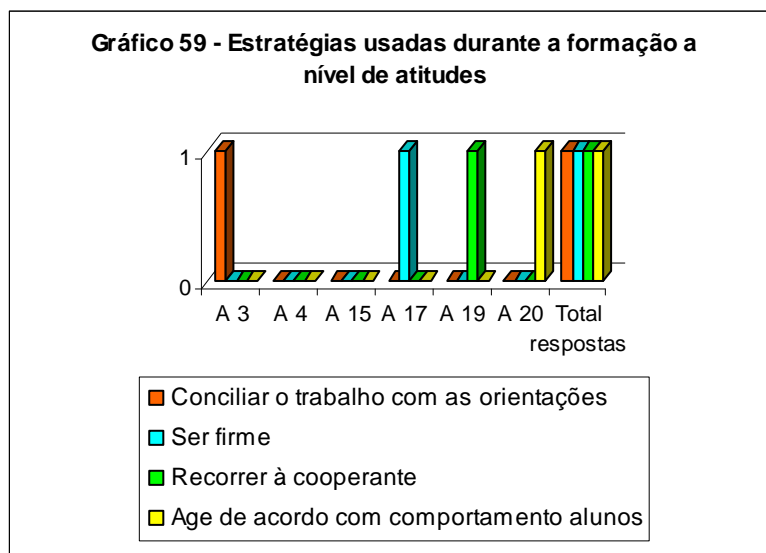


Gráfico 59 – Distribuição de respostas relativamente às estratégias usadas, pela professora cooperante, durante a formação, a nível de atitudes.

A supervisanda A 3 menciona que tenta conciliar as coisas de modo a que consiga ministrar os conteúdos que programa com as orientações que a professora cooperante lhe dá. A supervisanda A 17 diz que mantém uma postura firme. Já a A 19 afirma recorrer à professora cooperante sempre que sente necessidade, uma vez que ainda se encontra em situação de estágio, o que lhe permite fazê-lo, demonstrando assim uma dependência da professora cooperante. Já o supervisando A 20 menciona que toma as atitudes em função do comportamento dos seus alunos e da relação que estabelece com eles, o que demonstra alguma autonomia no desempenho das suas funções.

Como se verifica no Gráfico 60, apenas dois supervisandos, A 15 e A 20, fizeram comentários sobre as estratégias usadas a nível de reacções; a primeira mencionou que o facto de os alunos aprenderem a respeitá-la leva a que a própria vá adquirindo mais confiança em si mesma; o supervisando A 20, talvez porque já se sente mais autónomo no trabalho que desempenha, afirma que a melhor forma de estabelecer as coisas é através da negociação democrática com os alunos.

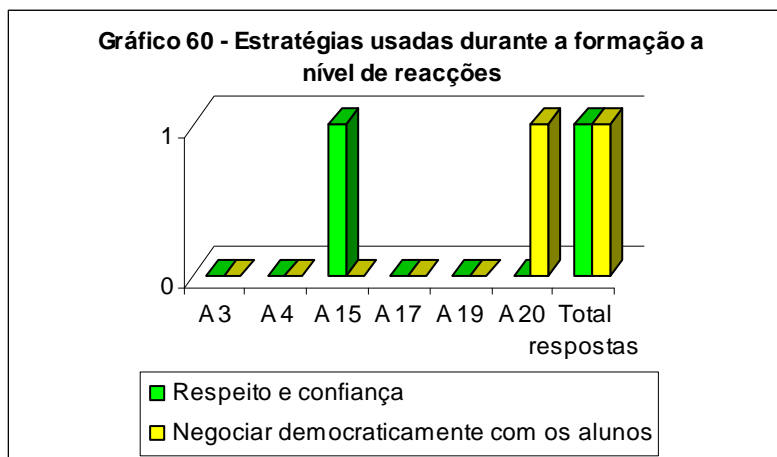


Gráfico 60 – Distribuição de respostas relativamente às estratégias usadas, pela professora cooperante, durante a formação, a nível de reacções.

Ao falarmos sobre as formas de actuação dos supervisandos, Gráfico 61, todos responderam, excepto a supervisanda A 19. As supervisandas A 3 e A 15 mencionam que a variação das estratégias de actuação, de acordo com as necessidades dos alunos, é a melhor forma de aperfeiçoar o seu desempenho e o consequente desempenho e forma de actuação dos alunos.

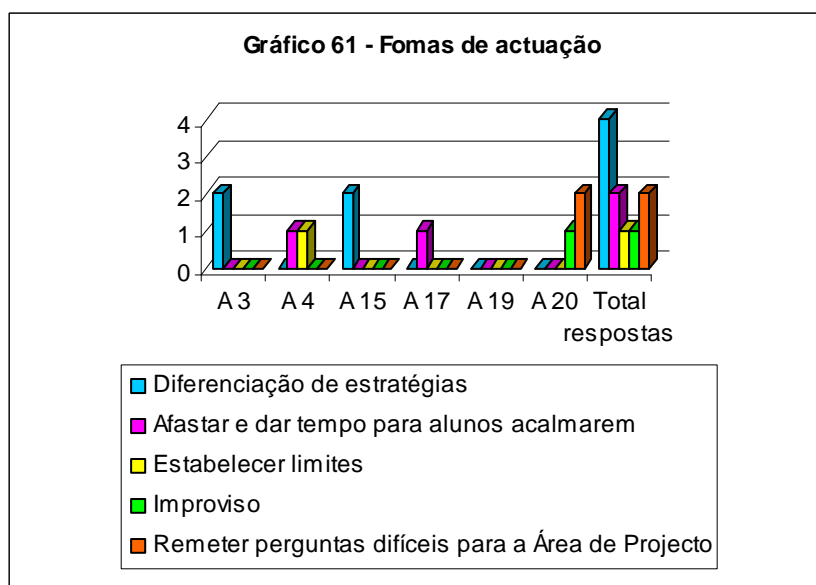


Gráfico 61 – Distribuição de respostas relativamente às estratégias usadas, pela professora cooperante, durante a formação, a nível de formas de actuação.

As supervisandas A 4 e A 17 referem que a estratégia que costumam utilizar aquando do desempenho da Prática Pedagógica é efectuar uma pequena paragem aquando de um problema, para assim conseguirem que as crianças se acalmem e para elas mesmas terem tempo de pensar numa nova forma de actuação. Ao mesmo tempo, a primeira refere que necessita

“Estabelecer limites” (A 4: 86).

O supervisor A 20 menciona que a melhor estratégia a utilizar enquanto desempenha as suas funções é o improvisado, por outro lado refere que sempre que os alunos fazem questões difíceis, às quais não tem resposta, remete o assunto para a Área de Projecto, pois é uma boa forma de conseguir tempo para se informar correctamente e de levar os alunos a adquirirem o conhecimento de forma autónoma.

Apenas duas supervisandas, A 15 e A 17, afirmam que a sua professora cooperante estabelece contactos no sentido de as orientar na planificação da aula, Gráfico 62. Contudo a ajuda não é muita, uma vez que, ambas referem que a professora apenas dá os conteúdos que estas terão de trabalharem, não ajudando com estratégias, métodos ou materiais a aplicar. A supervisanda A 19 menciona que gosta da forma como a sua professora trabalha.

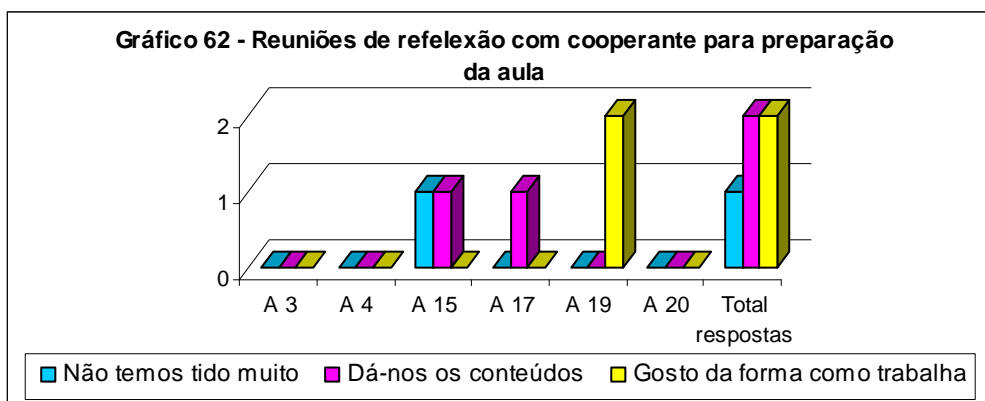


Gráfico 62 – Distribuição de respostas quanto às reuniões de reflexão, com a professora cooperante, para a preparação da aula.

Relativamente às orientações que o professor cooperante tem por hábito dar para a concretização da acção pelo supervisor, analisando o Gráfico 63, verificamos que apenas responderam três supervisandos, A 3, A 4 e A 19. A supervisanda A 19 referiu que a sua professora cooperante teve um papel muito importante porque no

dia a dia das aulas teve sempre algo a dizer sobre o seu desempenho, mostrou-se uma professora atenta ao desempenho de cada um e capaz de elogiar ou chamar a atenção sobre as diversas situações. As supervisandas A 3 e A 4 comentaram que a professora cooperante que as orientou mostrou-se um pouco distante e distraída face ao seu desempenho no dia a dia. Ambas referem que a professora cooperante cria na sala de aula, com os alunos, uma certa instabilidade e insegurança porque os leva, por vezes a distraírem-se do que as supervisandas estão a trabalhar para darem atenção aos seus comentários, na maioria das vezes, descontextualizados. Uma das supervisandas, A 4, chega mesmo a afirmar que

“(…) há muita coisa que ela faz que acho que ela não deveria ser modelo” (A 4: 79)

referência que não as ajuda em nada, uma vez que as supervisandas precisam duma orientação que lhes facilite o desempenho profissional e não de situações que dificultem o trabalho.

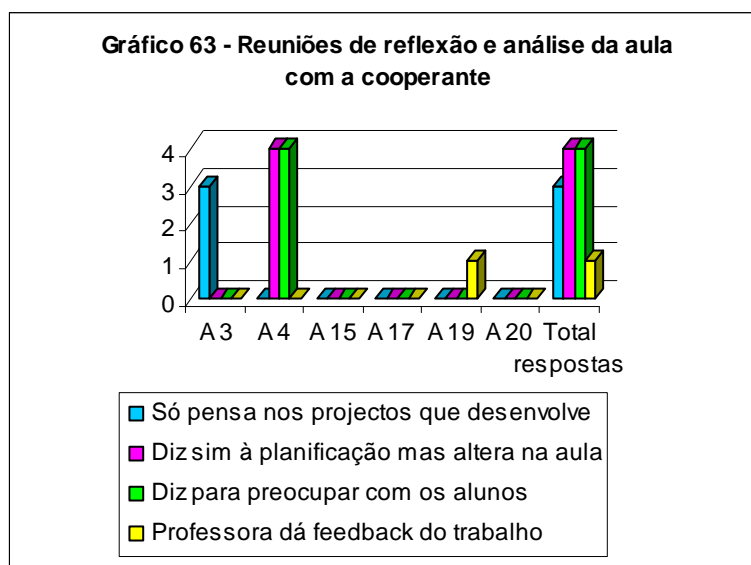


Gráfico 63 – Distribuição de respostas quanto às reuniões de reflexão, com a professora cooperante, para a preparação da aula.

As orientações pedagógicas dadas pelo professor supervisor, traduzidas no Gráfico 64, são sentidas apenas pelas supervisandas A 3, A 4, A 15 e A 19, uma vez que somente estas falam do assunto. A supervisanda A 3 diz que recebeu algumas ideias, contudo a maioria de estratégias de actuação partem dela mesma. As supervisandas A 4 e A 19 referem que o supervisor não tem por hábito dar orientações, a primeira sente-o porque o supervisor apenas está na sala de aula 10 a 15 minutos e não tem

tempo de analisar as situações correctamente e a segunda por mencionou que o supervisor não dá orientações porque não tem conhecimento das situações de desempenho, somente através das reflexões, quando estas já estão resolvidas.

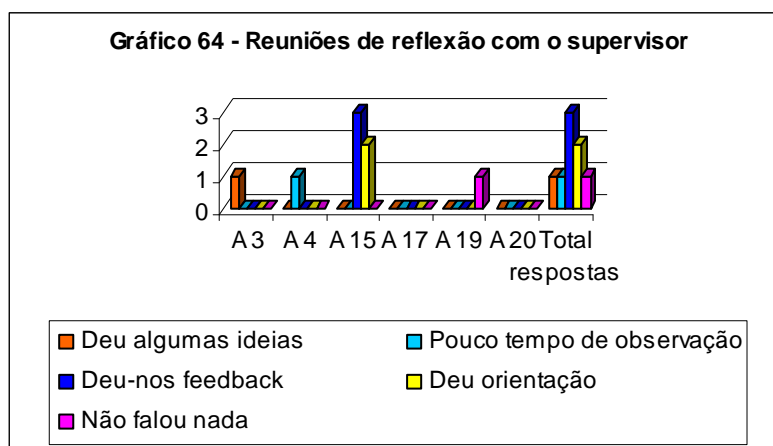


Gráfico 64 – Distribuição de respostas quanto às reuniões de reflexão com o supervisor.

A supervisanda A 15 falou dos dois supervisores com que tem trabalhado, o da instituição que orienta os seminários e o exterior que supervisiona a prática. Sobre o primeiro referiu que as orientações são poucas, até porque não está presente e não conhece a situação. Relativamente à supervisora exterior mencionou que a ajudou, lhe deu algumas indicações como actuar face a algumas situações em sala de aula, mas sente necessidade de falar um pouco mais do assunto, uma vez que há uma quebra na orientação, os assuntos não são tratados convenientemente.

Quando questionadas sobre as orientações dadas pelo professor cooperante a nível do desenvolvimento de competências educativas, Gráfico 65, todos os supervisandos responderam.

A supervisanda A 3 refere que a sua professora cooperante não dá orientações e as poucas que dá ela duvida se serão ou não aplicáveis,

“A professora cooperante, não mesmo. Só nos diz tal da teoria que é muito bonita, (...) mas agora assim orientações, às vezes, se calhar, o pouco que ela nos diz, não sabemos se vá, até que ponto será aplicável (...)” (A 3: 47).

A supervisanda A 15 referiu que a sua cooperante a alertou para os materiais didácticos a utilizar e modos de trabalho a ter em consideração no dia a dia das aulas, estes devem ir ao encontro dos gostos e métodos de trabalho das crianças. As referências da cooperante que acompanha a supervisanda A 17 são essencialmente as que se referem à projecção da voz, à boa gestão do tempo e da atenção para com as crian-

ças, a mesma supervisanda referiu ainda que a sua cooperante a alertou para a necessidade de reflectir sobre a acção, como forma de melhorar o desempenho. A supervisanda A 19 mencionou que a sua professora lhe dá conhecimentos para ter uma boa carreira e que menciona que deverá ter uma boa relação com os alunos e os pais, aspectos estes que a supervisanda A 4 também referiu. O supervisando A 20 refere que a cooperante o motiva muito e o incentiva a investir no futuro e apostar tudo no empenho na profissão.

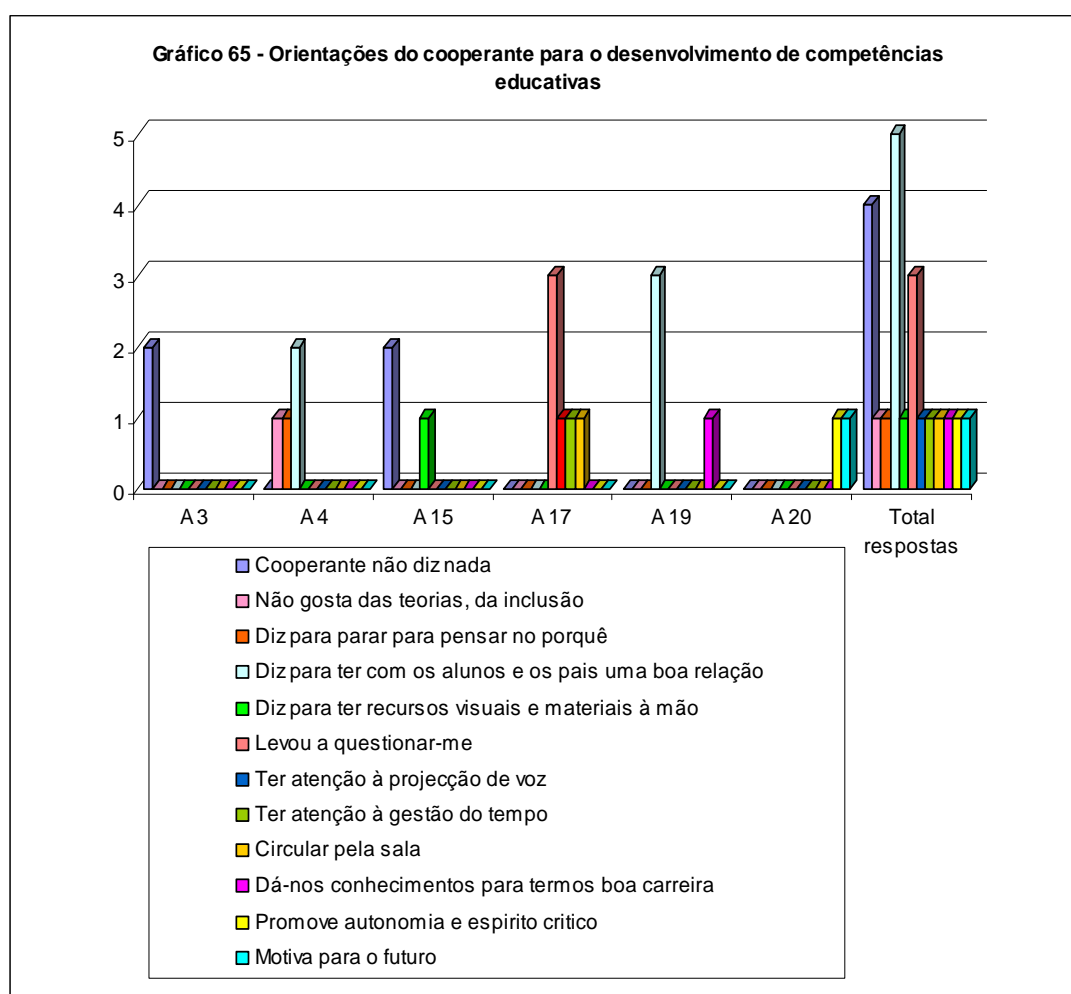


Gráfico 65 – Distribuição de respostas quanto às orientações, da professora cooperante, para o desenvolvimento de competências educativas.

Ao ser analisado o Gráfico 66, sobre as orientações que o professor supervisor lhes dá ao nível do desenvolvimento de competências educativas, para o seu futuro profissional, os supervisandos foram unânimes ao mencionarem que ao longo do seu

estágio pedagógico tiveram dois supervisores, um no primeiro semestre e outro no segundo semestre, deste ano lectivo, e que, apesar de diferentes, cada um deles contribuiu para o seu futuro profissional de forma positiva. Contudo, nem todos se expressaram sobre os dois supervisores, cada um se focou naquele com que achava ter efectuado uma maior aprendizagem.

Os supervisandos A 3, A 4, A 19 e A 20 referiram-se ao supervisor do primeiro semestre, que tem uma forma diferente de os orientar, não lhes dando os aspectos práticos a considerar mas sim os conhecimentos que os ajudem a chegar a esses aspectos,

“(…) ele orienta o nosso pensamento para nós chegarmos a esses aspectos, é mais assim, não nos dá mesmo” (A 3: 46).

Sobre este, o supervisando A 20 mencionou ainda, como um aspecto importante para o seu futuro profissional, os seminários promovidos com diversas entidades importantes para a área em que se encontram.

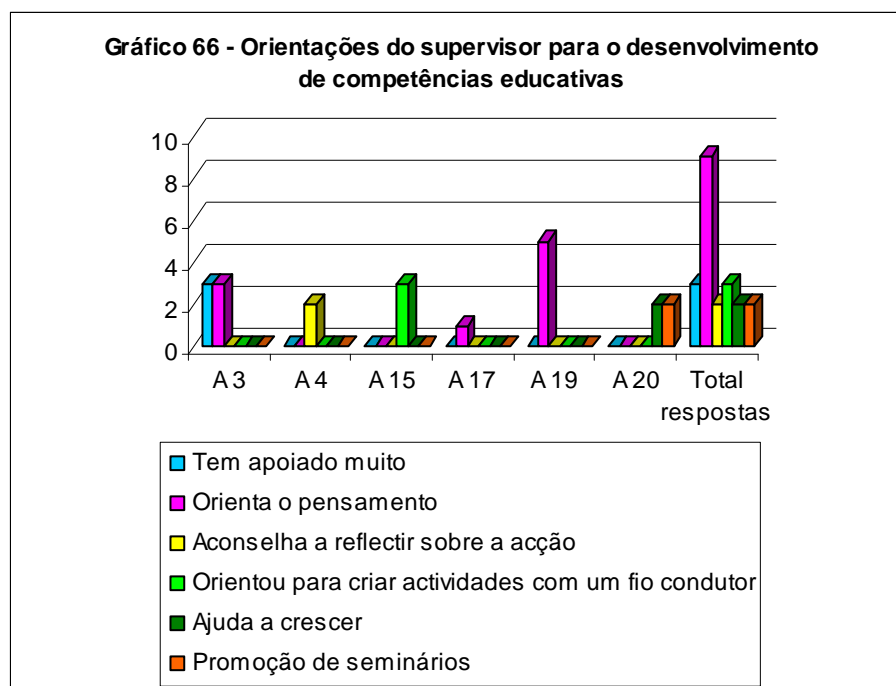


Gráfico 66 – Distribuição de respostas quanto às orientações, do supervisor, para o desenvolvimento de competências educativas.

Para além de falarem deste supervisor os supervisandos A 3, A 19 e A 20, tal como os supervisandos A 15 e A 17, referem-se também à supervisora do segundo semestre. A supervisanda A 15 menciona que as orientações da supervisora vão no

sentido das actividades a aplicar com as crianças. A supervisanda A 17 referiu que a supervisora a orienta essencialmente no questionamento sobre o seu próprio desempenho. O supervisando A 20 referiu que a supervisora é uma pessoa muito atenta ao seu desempenho, que o incentiva e ajuda a crescer profissionalmente.

Quando fazemos a leitura do Gráfico 67, observamos que os supervisandos sentem que existem diferenças entre os supervisores e o professor cooperante todos respondem que sim, excepto os supervisandos A 20 que menciona que a supervisora e a professora cooperante têm formas de trabalhar idênticas, não há afastamento entre elas nas orientações dadas.

A supervisanda A 17 também diz que as orientações são idênticas, todavia apenas porque a professora cooperante aceita as orientações que a supervisora lhes dá em relação ao desempenho e à prática. As supervisandas A 3, A 4 e A 15 referem que existem diferenças; A 3 porque a professora cooperante diz que a teoria do supervisor é muito bonita mas o que conta é o que ela faz na prática; A 4 porque a cooperante só dá orientações quando a supervisora as dá, todavia umas não coincidem com as outras, o que lhes complica muito a vida porque não podem agradar às duas e a nota é dada por ambas; A 15 e A 19 referem que é diferente porque a supervisora só vai assistir à prática uns momentos e quem está sempre presente é a cooperante, por tal, esta é que as conhece melhor, que tem mais confiança com elas para as orientar e por tal expõe com mais facilidade as suas ideias e opiniões.

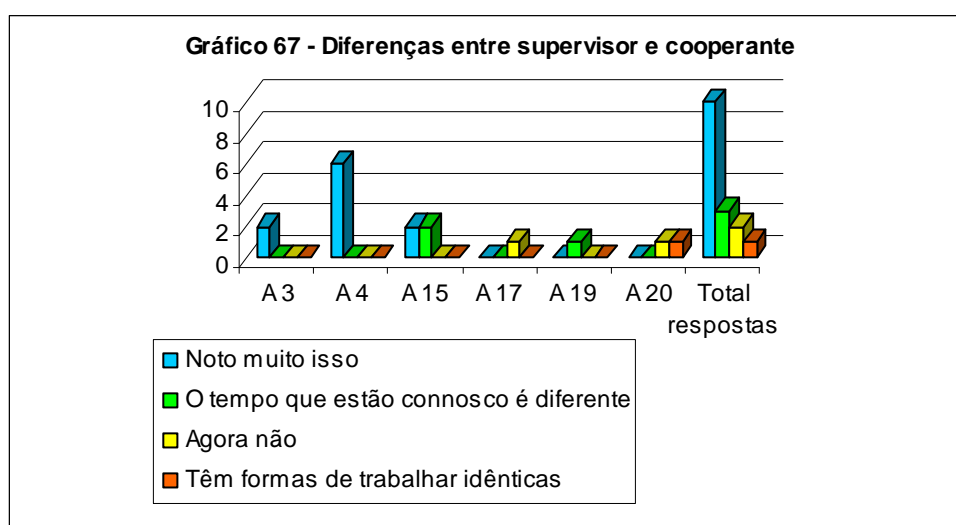


Gráfico 67 – Distribuição de respostas quanto às diferenças sentidas pelo supervisando entre as orientações do supervisor e da professora cooperante.

Segundo o Gráfico 68, a supervisanda A 15 que afirmou ter dado algumas sugestões nas reuniões que estabeleceu com a professora cooperante para a preparação da aula, sendo elas, tentar trabalhar com os alunos “diferentes” ao mesmo tempo que os restantes elementos do grupo, bem como pedir a colaboração das duas colegas supervisandas para assim conseguir uma melhor eficácia de estratégias.

A supervisanda A 19 faz referência às orientações que ela própria tem por hábito dar relativamente ao seu desempenho, sugerindo que se tenha os horizontes alargados e que se aproveitem as boas experiências em diversas áreas que se observam no exterior e que podem ser adaptadas à educação.

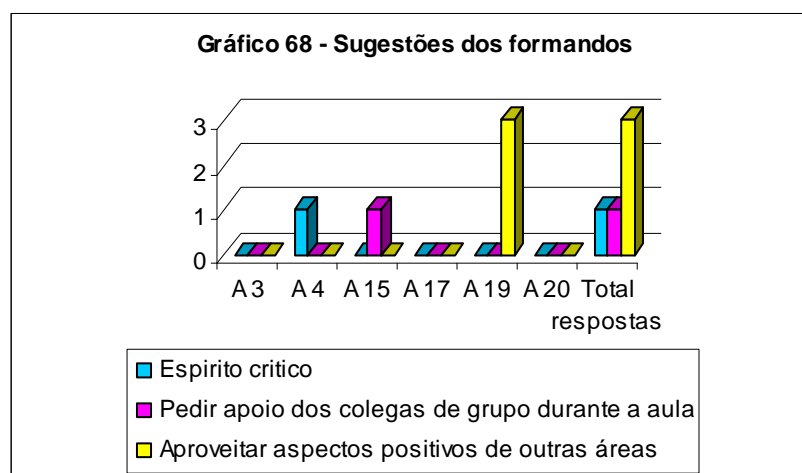


Gráfico 68 – Distribuição de respostas quanto às sugestões dos supervisandos.

5 – Relações interpessoais estabelecidas pelos supervisandos

Situando-nos no Gráfico 69 observamos que a relação que se estabelece em contexto de prática pedagógica entre supervisandos e professor cooperante é distinta entre si.

Os supervisandos A 19 e A 20 caracterizam-na como uma boa relação em que se estabelece uma boa comunicação. As supervisandas A 3 e A 4 caracterizam a relação com a sua professora cooperante como uma relação com dois pólos opostos, tal como refere a última

“Ela é muito boa, como é muito má” (A 4: 21)

denotando a existência de algumas divergências entre si, como afirma a A 3,

“Não é uma má relação mas devido a algumas divergências de opiniões, poderá não ser a melhor” (A 3: 19).

A supervisanda A 15 caracteriza-a como uma relação muito distante e a A 17 como uma relação não muito positiva, pouco aberta.

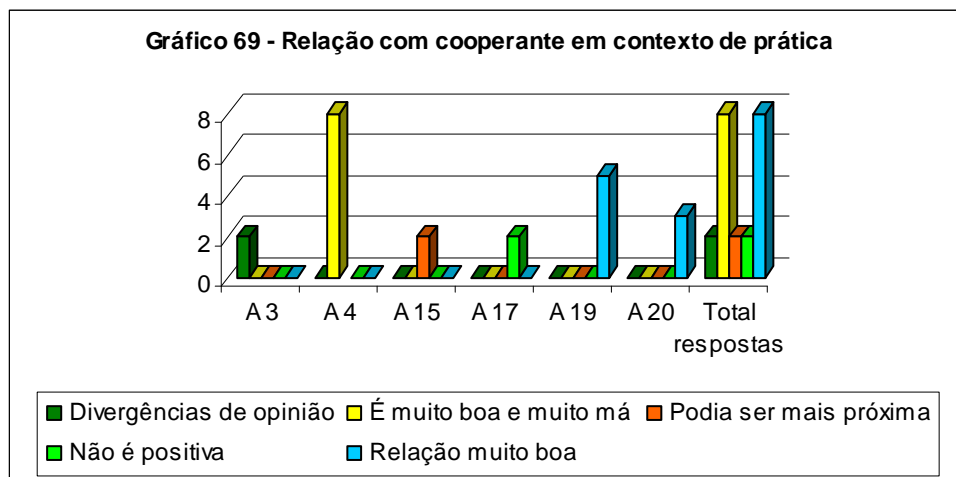


Gráfico 69 – Distribuição de respostas quanto à relação que o supervisando estabelece, em contexto de Prática Pedagógica, com a sua professora cooperante.

Referindo o Gráfico 70 podemos afirmar que a relação estabelecida entre supervisandos e professor cooperante fora da prática é, em quase todos os casos, fraca ou inexistente, como é o caso das supervisandas A 4, A 15 e A 17.

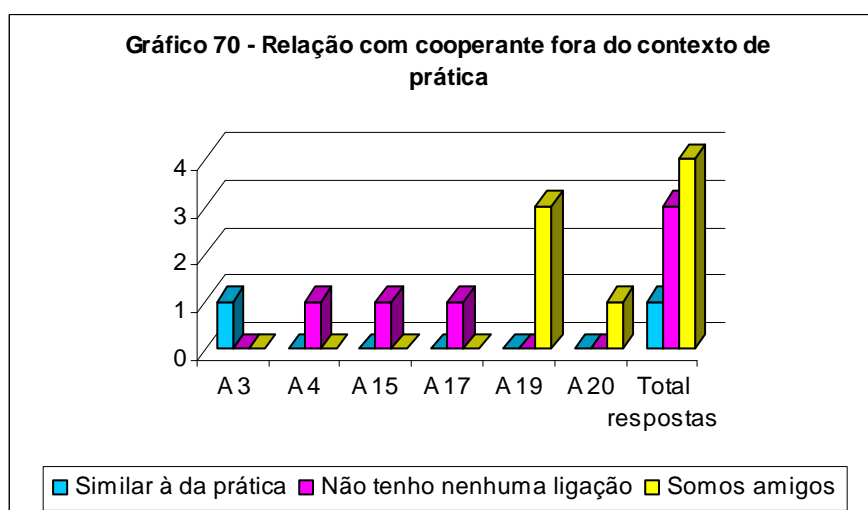


Gráfico 70 – Distribuição de respostas relativamente à relação que o supervisando estabelece, fora do contexto de Prática Pedagógica, com a sua professora cooperante.

Já os supervisandos A 19 e A 20 demonstram a existência de uma relação, para além de profissional, de amizade, como refere o último,

“Fora do contexto de prática a relação também é muito boa porque sobre a prática, da professora cooperante, não só já sou estagiário dela mas também amigo” (A 20: 23).

A supervisanda A 3 refere que fora da prática existem contactos apenas em caso da actividade profissional assim o exigir.

No que refere às relações interpessoais com o supervisor, Gráfico 71, à excepção da supervisanda A 19, que não respondeu, e da supervisanda A 17 que refere que o tempo que passam com a supervisora é muito pouco não sendo suficiente para se conhecerem, afirma existir um choque de mentalidades, entre a sua e a da supervisora, que leva a que a relação não seja a melhor, todos os outros supervisandos referiram que a relação estabelecida em contexto de Prática Pedagógica com o professor supervisor é boa ou muito boa, positiva. A supervisanda A 15 refere, no entanto, que a relação que se estabelece não chega a ser desenvolvida depois na universidade, fora do contexto sala de aula, isto deve-se ao facto da supervisora ser uma pessoa estranha à instituição formadora, contratada apenas para o efeito. O supervisando A 20 referiu que, como têm contactado poucas vezes, ainda não houve tempo para se conhecerem muito bem, mas que tem uma boa impressão da supervisora.

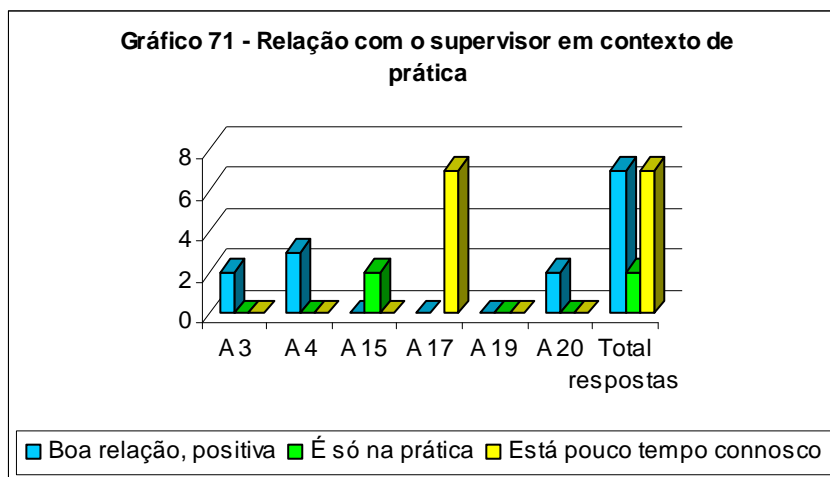


Gráfico 71 – Distribuição de respostas relativamente à relação que o supervisando estabelece, em contexto de Prática Pedagógica, com o seu professor supervisor.

Situando-nos no Gráfico 72 constatamos que a relação que se estabelece fora do contexto de Prática Pedagógica, entre supervisandos e supervisor, segundo o supervi-

sando A 20 é boa. A supervisanda A 15 refere que é uma relação apenas a nível profissional. Já a supervisanda A 15 referiu que não existe nenhum tipo de relação fora do contexto de prática, com o supervisor, nem mesmo com o professor cooperante.

Relativamente às relações interpessoais com os alunos, como podemos verificar no Gráfico 73, apenas a supervisanda A 17 fez alguma referência dizendo que a relação existente não é de grande envolvimento, uma vez que não consegue estabelecer proximidade, quer com as crianças, quer com os outros adultos.

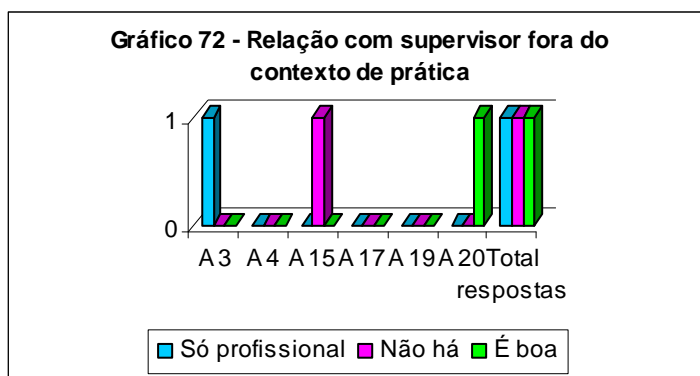


Gráfico 72 – Distribuição de respostas relativamente à relação que o supervisando estabelece, fora do contexto de Prática Pedagógica, com o seu professor supervisor.

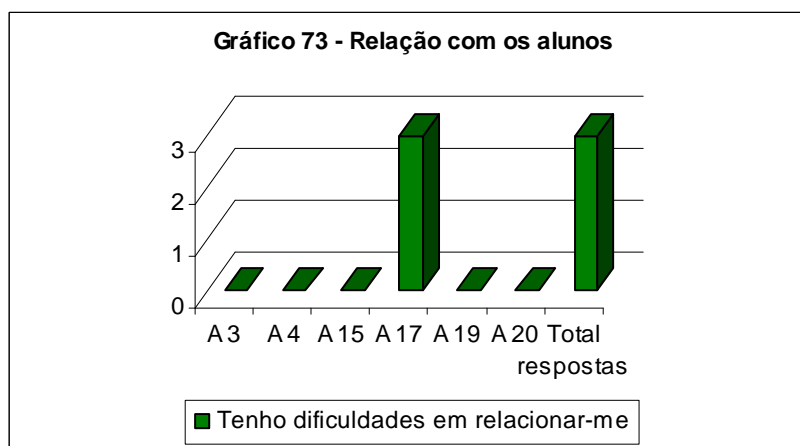


Gráfico 73 – Distribuição de respostas no que respeita à relação que o supervisando estabelece com os alunos, em contexto de Prática Pedagógica.

6 – Aspectos da dimensão pessoal e interpessoal relacionadas com a resiliência, em contexto de supervisão

Relativamente aos efeitos da acção do professor cooperante nos supervisandos, Gráfico 74, estes podem ser positivos ou negativos consoante a forma como são encarados pelos mesmos. Quando são considerados positivos funcionam como factores protectores que os ajudam a superar as dificuldades com que se vão deparando no seu dia a dia, na prática lectiva.

Apenas duas supervisandas, A 17 e A 19, consideram que existem aspectos da dimensão pessoal e interpessoal relativos à acção do professor cooperante que funcionam como factores protectores. A supervisanda A 17 refere que a sua professora cooperante não a transtorna em contexto sala de aula, o que revela alguma segurança da supervisanda na sua presença.

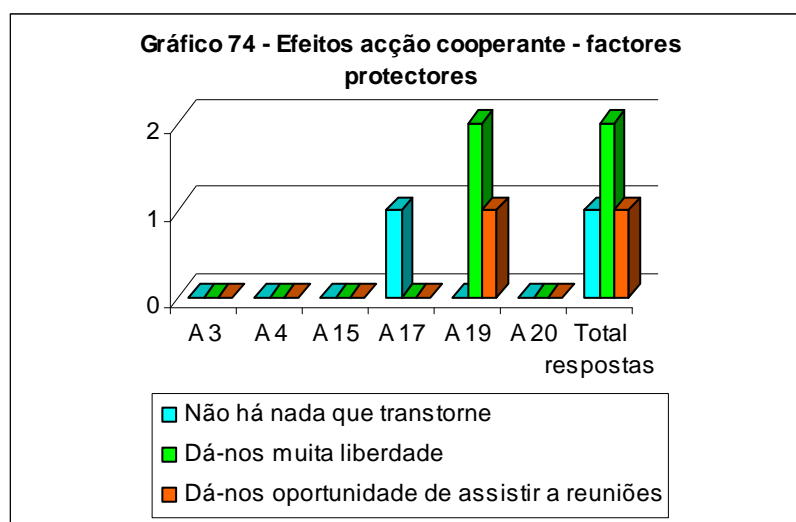


Gráfico 74 – Distribuição de respostas no que respeita aos efeitos da acção da professora cooperante no supervisando – factores protectores.

A supervisanda A 19 mencionou que existem várias atitudes/acções da professora cooperante que a ajudaram e irão ajudar no futuro no seu desempenho profissional, uma vez que lhe deu liberdade de actuação e de experimentação de diversas técnicas e temáticas relacionadas com a profissão. Esta afirma ainda que

“Eu acho que se nós não tivéssemos um acompanhamento não éramos professores, (...)” (A 19: 36)

revelando assim que o acompanhamento do professor cooperante é essencial para a sua profissão no presente e no futuro.

Relativamente aos efeitos da acção do professor cooperante nos supervisandos, Gráfico 75, quando considerados negativos funcionam como factores de risco que fazem com que os supervisandos, no seu dia a dia, na prática lectiva, sintam dificuldades em ultrapassar os problemas com que se deparam.

Foram quatro os supervisandos, A 4, A 15, A 17 e A 20 que consideraram que a professora cooperante actua de uma forma que não as ajuda a superar as dificuldades. Todos consideram que se sentem sem apoio por parte dos seus professores,

“(…) é um bocado complicado, às vezes, a gente sente-se sem apoio” (A 20:1).

A supervisanda A 4 refere que se sente desamparada porque a sua professora cooperante sai da sala e a deixa sozinha a trabalhar, não lhe dando indicações nenhuma sobre a sua actuação. A única estratégia que ela diz à supervisanda para aplicar é dar trabalho aos alunos, situação que esta última não considera correcta.

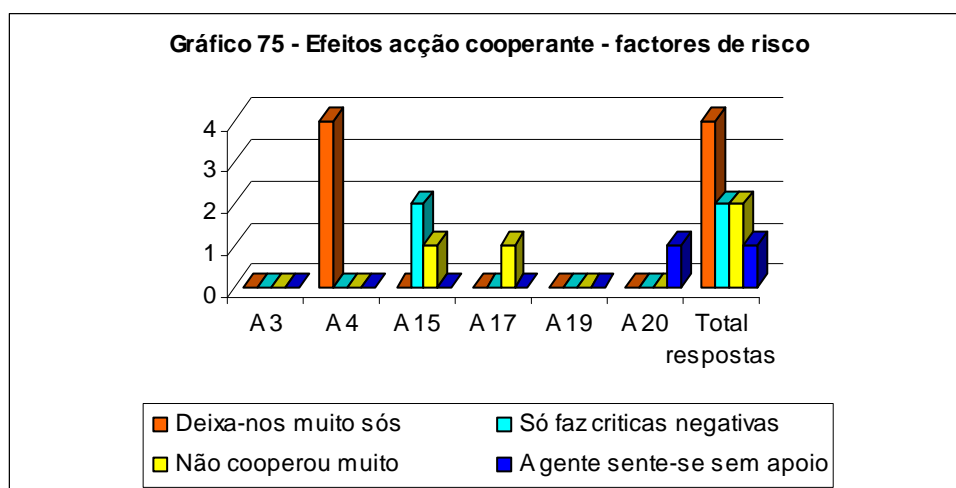


Gráfico 75 – Distribuição de respostas no que respeita aos efeitos da acção da professora cooperante no supervisando – factores risco.

A supervisanda A 15 refere que se sente desmotivada porque a sua professora cooperante quando faz observações sobre as aulas apenas menciona os aspectos negativos, nunca faz um elogio ou dá uma palavra de alento para que possa continuar. Todas as críticas que faz à actuação da supervisanda são negativas e só ocorrem muito depois das acções terem decorrido, não dando oportunidade de mudar os comportamentos. A supervisanda A 17 menciona que a sua professora cooperante não tem sido uma grande ajuda uma vez que não faz reflexões com ela sobre o trabalho

desenvolvido na prática, não dando assim hipóteses de ocorrerem melhorias no seu desempenho.

Referindo o Gráfico 76, à excepção da supervisanda A 15, todos consideram que existem efeitos positivos da acção do supervisor no seu desempenho. Os supervisandos A 4 e A 20 falaram essencialmente dos efeitos do supervisor que os acompanhou no primeiro semestre, apesar da primeiro se ter referido também à do segundo semestre. Estes mencionam que o supervisor os incentivou a serem críticos e a reflectir sobre as situações não se tornando agentes passivos do ensino. A supervisanda A 19 referiu-se essencialmente à supervisora que a acompanhou no segundo semestre, dizendo que esta a acompanhou e ajudou, fazendo referencia a situações menos correctas na sua prática ou que necessitavam de alguma alteração. Considera que a pessoa do supervisor é importante no estágio, pois o seu conhecimento e informação ajudam os futuros professores a terem outro tipo de aprendizagem e atitudes face ao ensino, uma vez que possuem mais experiência.

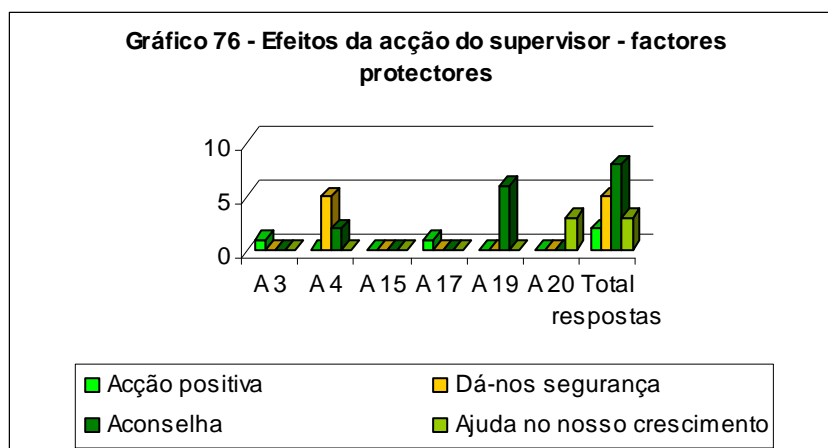


Gráfico 76 – Distribuição de respostas no que respeita aos efeitos da acção do supervisor no supervisando – factores protectores.

Quanto aos efeitos negativos, factores de risco, da acção do supervisor nos supervisandos, Gráfico 77, somente os supervisandos A 3 e A 20 não responderam. As supervisandas A 4, A 17 e A 19 referiram-se essencialmente ao supervisor do primeiro semestre, mencionando que este era uma pessoa distante e que intimidava. Por outro lado, o facto de estar apenas alguns minutos apenas a assistir à aula levava-as a pensar que não ficaria com uma impressão correcta sobre o seu desempenho o

que lhes dificultava a tarefa aquando da sua presença, não sendo tão espontâneas. A supervisanda A 15 fala da falta de motivação e de diálogo com o supervisor como um factor de risco, pois estes aspectos reflectem-se na falta de apoio e auxílio no seu desempenho da Prática Pedagógica.

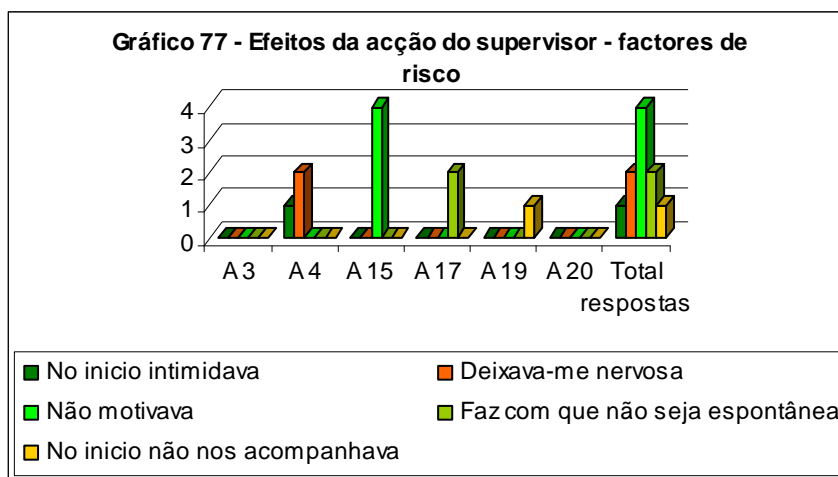


Gráfico 77 – Distribuição de respostas no que respeita aos efeitos da acção do supervisor no supervisando – factores risco.

De acordo com o Gráfico 78, face a situações difíceis de desempenho apenas a supervisanda A 4 não responde que é capaz de tomar uma atitude reflectida. Os restantes supervisandos mencionam que primeiro reflectem e só depois é que tomam atitudes.

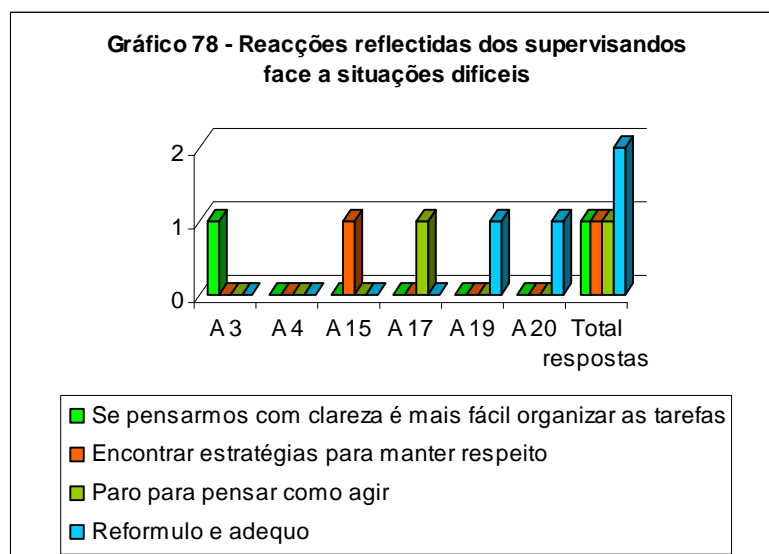


Gráfico 78 – Distribuição de respostas relativamente às reacções reflectidas, dos supervisandos, face a situações difíceis.

As supervisandas A 3, A 15, A 19 e A 20 reformulam as estratégias a aplicar com os alunos de forma a que estes não percebam para que assim possam dar continuidade à aula, ultrapassando os problemas surgidos. Já a supervisanda A 17 precisa parar a aula para ter tempo de reflectir, mesmo que os alunos estejam a ter atitudes menos correctas. Só após uma curta paragem é que ela é capaz de tomar uma atitude e dar continuidade à sua tarefa.

Examinando o Gráfico 79, face a situações difíceis de desempenho apenas a supervisanda A 15 respondeu que é capaz de tomar uma atitude impulsiva. Esta afirma que perante uma situação problemática cede e deixa que o “problema” domine a aula.

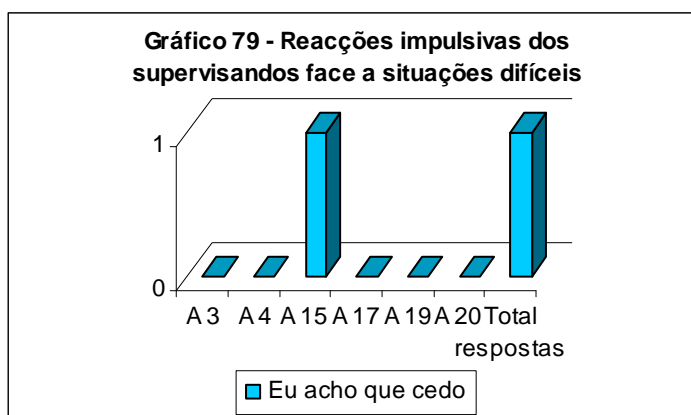


Gráfico 79 – Distribuição de respostas relativamente às reacções impulsivas, dos supervisandos, face a situações difíceis.

Considerando o Gráfico 80 podemos referir que, relativamente a situações difíceis de desempenho, apenas as supervisandas A 3 e A 15 responderam que, por vezes, são incapazes de reagir, não manifestam qualquer tipo de atitude, ficam sem saber o que fazer, sem soluções aparentes para o problema, ficam impávidas face à situação.

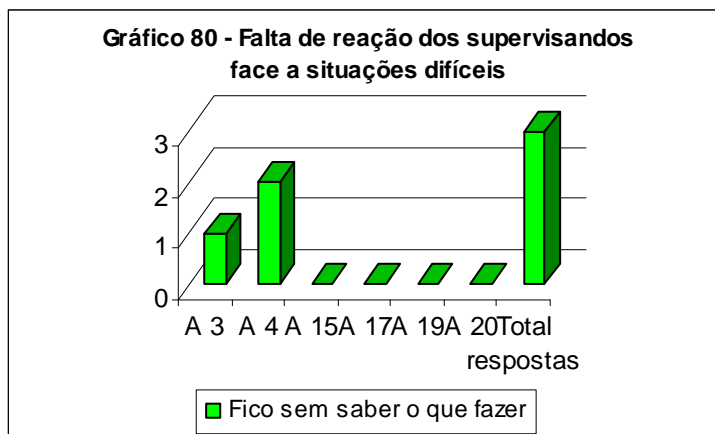


Gráfico 80 – Distribuição de respostas relativamente à falta de reacção, dos supervisandos, face a situações difíceis.

1.2 – Escala de avaliação da competência educativa

A aplicação desta escala permitiu perceber a auto-apreciação e a hetero-apreciação da competência educativa dos supervisandos e, ainda, identificar as dimensões da competência educativa que os inquiridos consideram pertinentes para a definição de um “professor ideal”, através de um instrumento baseado num modelo relativo à competência, como foi explicado no capítulo da metodologia.

Este instrumento foi analisado de várias formas, encontrando-se a comparação entre a auto e hetero apreciação dos supervisandos e a respectiva interpretação no Anexo K, um por um, e as restantes análises seguidamente.

Após a sistematização dos dados procedeu-se à comparação entre os sujeitos, por cada uma das quatro competências, como podemos constatar nos Gráficos apresentados posteriormente, no ponto 1.2.1 e 1.2.2. Nos referidos Gráficos a competência manifestada ou verificada aparece salientada de acordo com a cor apresentada no Quadro XVIII, ou seja, a dimensão técnica a azul celeste, a dimensão clínica a amarelo, a dimensão crítica a rosa choque e a dimensão pessoal a verde. O total das dimensões aparece a lilás. A competência não manifestada ou não verificada aparece representada a vermelho.

1.2.1 – Auto – apreciação dos supervisandos

Relativamente à auto-apreciação efectuada pelos supervisandos no que respeita à competência educativa, de acordo com as dimensões de competência de Zimpher e

Howey (1985), explicitadas no capítulo do enquadramento teórico, tentou-se sistematizar os dados no Quadro XVIII.

Quadro XVIII – Auto-apreciação dos supervisandos relativamente aos respectivos níveis de competência educativa

NC	Afir	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17	A 18	A 19	A 20
	Técnica	1	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2		3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3
3		2	4	2	2	4	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	4	3	2	4	3
4		3	4	2	3	2	3	4	4	3	3	3	2	3	3	4	2	4	3	4	3
∑		11	15	10	11	12	13	13	15	12	12	12	10	12	11	13	12	13	11	15	12
Clínica	5	3	3	2	2	2	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	6	3	3	4	2	3	4	3	4	3	3	3	2	3	3	3	2	4	3	4	3
	7	4	4	2	2	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3	4	2	3	3	4	3
	8	3	4	2	2	2	3	3	3	3	4	3	0	3	3	3	2	3	2	4	3
	∑	13	14	10	8	9	13	12	13	13	14	12	8	12	12	13	9	13	11	15	12
Crítica	9	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	2	4	4
	10	4	2	3	2	3	2	3	4	2	2	4	2	2	3	3	1	3	2	4	4
	11	2	2	1	1	3	1	3	3	2	0	1	2	3	2	3	1	3	2	3	2
	12	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4
	∑	14	11	12	10	14	11	14	15	12	10	13	11	13	13	14	10	14	9	15	14
Pessoal	13	3	4	2	3	3	3	4	3	4	3	4	3	3	3	4	3	3	2	4	3
	14	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4	4	3	3	3	4	4	3	2	4	3
	15	4	4	3	2	2	3	4	3	4	4	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3
	16	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4
	∑	15	16	12	12	12	14	15	13	16	15	14	12	13	13	15	13	13	10	15	13
T	∑	53	56	44	41	47	51	54	56	53	51	51	41	50	49	55	44	53	41	60	51

De acordo com o Gráfico 81, relativo à auto-apreciação da competência técnica, é fácil constatar que sete supervisandos se auto-apreciam com um valor igual a doze, seguem-se os valores 11 e 13, com igual número de supervisandos, quatro. Apenas três supervisandas se encontram com 15 valores, sendo elas A 2, A 8 e A 19, muito próximo do valor máximo (16), estas são os que se consideram tecnicamente preparados para a profissão, e somente duas com valor dez, valor mais baixo, A 3 e A 12.

Assim sendo, podemos então dizer que em questões de competência técnica os supervisandos auto-apreciam-se de forma muito equitativa, existindo apenas 5 intervalos de valores. Todos se consideram tecnicamente bem preparados para a profissão que irão exercer no futuro, ou seja, sentem-se preparados no que refere aos conheci-

mentos a nível curricular, uma vez que se auto-valoram tecnicamente, com um valor bastante positivo, acima dos 60% da competência verificada, ou seja dos 10 valores.

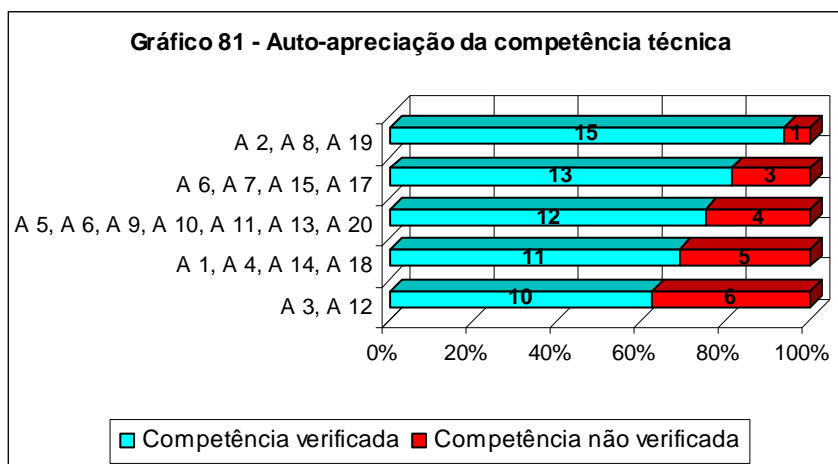


Gráfico 81 – Distribuição de supervisandos relativamente aos valores de auto-apreciação da competência técnica.

No que concerne à competência clínica é fácil constatar, através do Gráfico 82, que existem vários grupos de valores. Apenas uma supervisanda, A 19, se encontra com valor próximo do máximo, 15, considerando-se esta bem preparada clinicamente. Duas supervisandas, A 4 e A 12, encontram-se com valor 8, valor mais baixo, tantas como no valor 10 e 11. Seis supervisandos encontram-se no valor 13 e com três supervisandos os valores 8, 9 e 14.

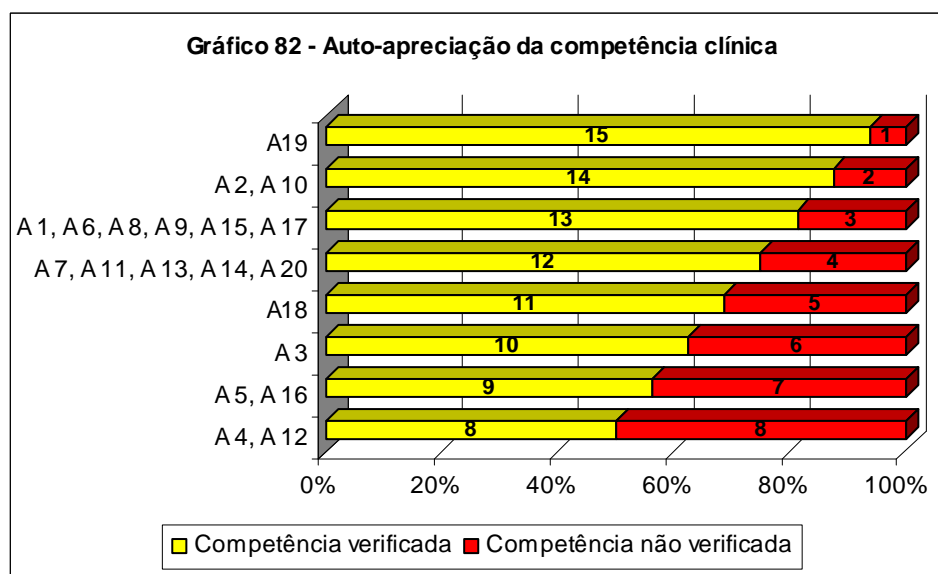


Gráfico 82 – Distribuição de supervisandos relativamente aos valores de auto-apreciação da competência clínica.

Em suma podemos constatar que em relação à competência clínica os supervisandos têm uma auto-apreciação um pouco distinta entre si, sendo que, na sua maioria, se consideram clinicamente preparados para exercer a profissão, uma vez que se auto-apreciam com valores superiores a 8 que era o limite médio, ou seja, 50% de competência verificada. As supervisandas que se encontram um pouco mais indecisas nesta área são a A 4 e a A 12, talvez porque se sintam um pouco mais inseguras na identificação e resolução de problemas agregados à profissão, embora mantendo-se no 50%.

Relativamente à competência crítica, através da leitura do Gráfico 83, podemos dizer que os supervisandos se encontram distribuídos quase equitativamente por seis intervalos de valores. Três supervisandos estão cotados com 10, 11 e 13 valores, seguem-se duas supervisandas, A 3 e A 9, com 12 valores e outras tantas, A 8 e A 19, com 15 valores, e com o máximo de supervisandos, seis deles, o valor 14.

A competência crítica é, assim, uma competência em que os supervisandos se auto-apreciam de forma diversificada, embora em menor escala que a clínica. Podemos, no entanto, salientar que a nível crítico os supervisandos se consideram todos bastante relativamente bem preparados, na medida em que, os valores com que se avaliam se encontram, na maioria, muito próximo do valor máximo que é atribuído à competência, ou seja, acima dos 55%.

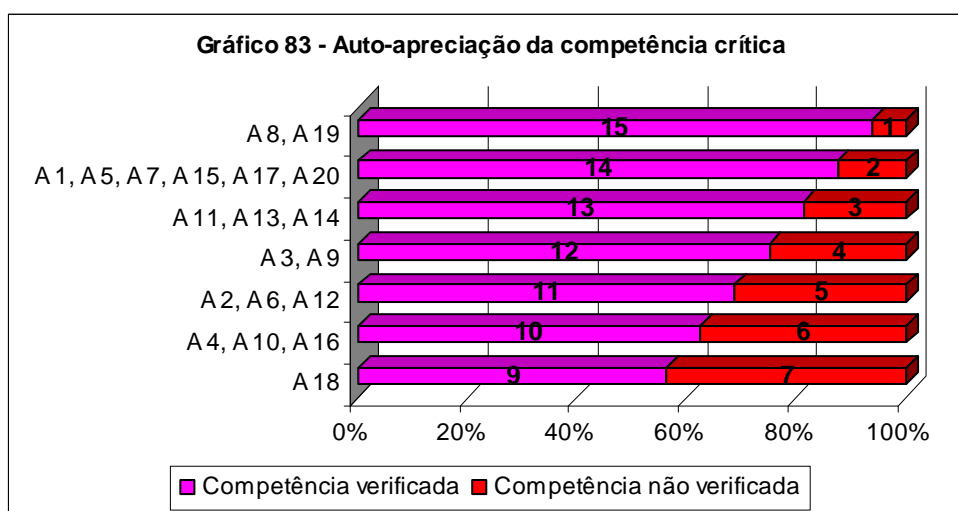


Gráfico 83 – Distribuição de supervisandos relativamente aos valores de auto-apreciação da competência crítica.

Todos os supervisandos se encontram preparados para enfrentar o futuro com consciência crítica, capazes de mudar e actuar face ao que se lhe irá apresentar no acto educativo.

A nível pessoal, analisando o Gráfico 84, podemos reconhecer que existe um grupo de seis supervisandos que se destaca, pela sua auto-apreciação com valor 13, segue-se um grupo de cinco supervisandos com 15 valores e outro com quatro supervisandos e 12 valores. Apenas a supervisanda A 18 se avaliou com valor 10, o valor mais baixo, e dois supervisandos se auto-apreciaram, a nível pessoal, com valor 16, o valor máximo que se atribui à competência, que são as supervisandas A 2 e a A 9.

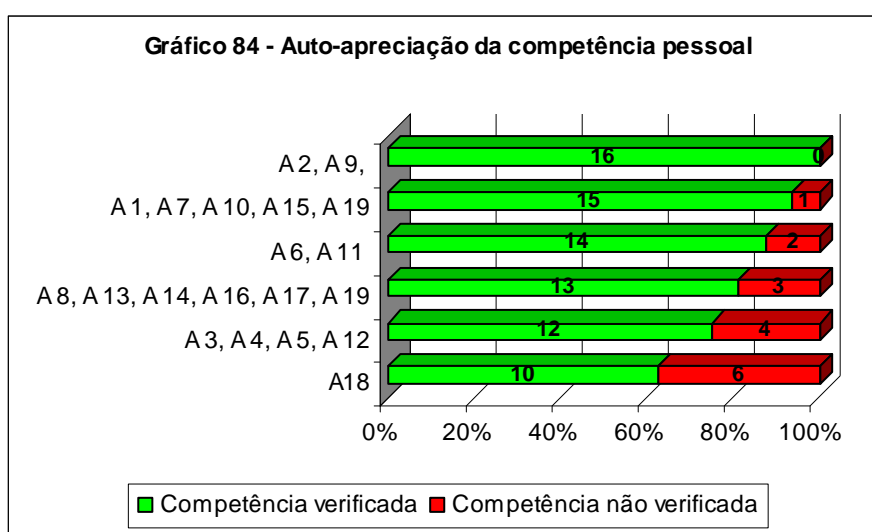


Gráfico 84 – Distribuição de supervisandos relativamente aos valores de auto-apreciação da competência pessoal.

Assim sendo, podemos então concluir que a dimensão pessoal é aquela em que se registam melhores valores de auto-apreciação, na medida em que o mais baixo é o 10-60% e o máximo é o 16, ou sejam, os 100% de competência verificada. Os supervisandos consideram-se muito bem preparados para estabelecer relações interpessoais positivas a nível profissional, com capacidade para construir o seu próprio estilo de actuação em contexto educativo.

No geral, a nível das quatro dimensões de competência educativa, técnica, clínica, crítica e pessoal, podemos mencionar que os supervisandos se encontram em níveis diferentes entre si. Efectuando a soma dos valores que cada um atribui a cada competência, observando o Gráfico 85, podemos então atestar que a supervisanda que se considera melhor preparada para assumir a profissão é a A 19, com valor 60 no total das quatro competências, ou seja, muito próximo do valor total, 64. Contra-

riamente a esta, as supervisandas A 4, A 12 e A 18, são as que se sentem menos preparadas para seguir em frente, a sua auto-apreciação é feita com um valor relativamente baixo, comparadas com os restantes, com 41 valores, mantendo-se, no entanto, acima dos 60% de competência verificada.

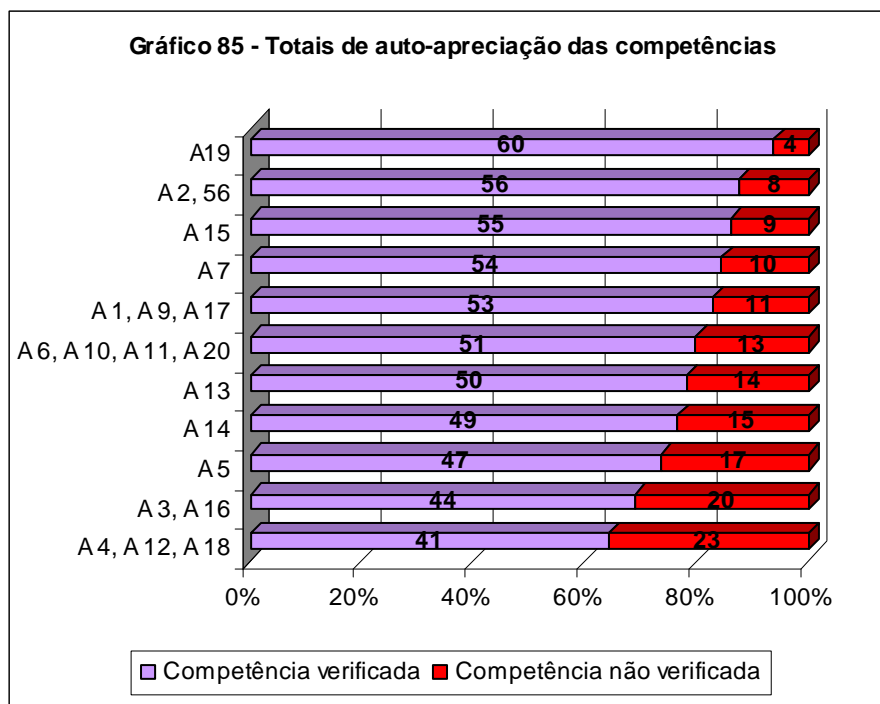


Gráfico 85 – Distribuição de supervisandos relativamente aos valores totais de auto-apreciação das quatro competências educativas.

1.2.2 – Hetero – apreciação dos supervisandos

A avaliação da competência educativa dos supervisandos do estudo não foi efectuada apenas pelos próprios, estes também foram hetero-apreciados pelas professoras cooperantes que os acompanharam na sua prática lectiva.

Foi entregue a estas professoras uma prova, já descrita no capítulo da Metodologia (Anexo F), em que as mesmas tiveram oportunidade de expressarem a sua opinião sobre a preparação do seu grupo de supervisandos no que respeita às competências educativas, dados que se encontram sistematizados no Quadro XVIII.

Quadro XIX – Hetero-apreciação dos supervisandos relativamente aos respectivos níveis de competência educativa

NC	Afir	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17	A 18	A 19	A 20
Técnica	1	4	2	3	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3
	3	3	1	3	3	3	4	3	3	2	2	1	2	2	2	3	3	2	4	4	4
	4	3	1	4	4	4	4	3	3	3	3	2	2	3	3	4	3	2	4	4	4
	Σ	13	6	13	12	14	14	12	13	11	11	8	10	10	10	13	12	10	14	14	14
Clínica	5	3	1	3	3	4	4	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	4	4	3
	6	3	1	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	2	3	3	2	4	4	4
	7	3	2	3	3	4	2	3	2	2	2	1	3	1	1	4	3	1	4	4	4
	8	3	1	3	2	3	2	2	3	3	3	2	3	2	2	3	2	1	4	4	3
	Σ	12	5	12	11	14	11	10	11	11	11	7	11	7	7	13	11	6	16	16	14
Crítica	9	3	2	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	1	4	4	4
	10	2	1	3	3	3	3	3	2	3	3	3	1	1	1	3	3	2	4	4	4
	11	3	0	2	4	4	3	2	2	0	2	0	2	2	2	3	3	1	4	4	4
	12	4	2	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4	2	4	4	4
	Σ	12	5	11	14	15	14	12	11	10	10	10	10	8	8	13	13	6	16	16	16
Pessoal	13	3	1	3	3	3	3	3	3	2	3	1	2	2	2	3	3	2	4	4	4
	14	4	0	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	4	4	4
	15	2	3	3	2	3	2	3	3	3	0	1	3	2	2	3	2	3	4	4	4
	16	4	0	4	3	4	4	3	3	4	4	2	3	2	2	4	4	2	4	4	4
	Σ	13	4	13	11	13	12	12	12	12	11	6	11	9	9	13	13	9	16	16	16
T	Σ	50	20	49	48	56	51	46	47	44	43	31	42	34	34	52	49	31	62	62	60

Após a elaboração do Quadro XVIX tornou-se necessário elaborar gráficos específicos por competência para melhor comparar as opiniões dos professores cooperantes, relativamente aos supervisandos que tiveram oportunidade de acompanhar ao longo do semestre.

No Gráfico 86 podemos constatar que a nível de competência técnica existe uma grande distância entre os valores atribuídos aos supervisandos. À supervisanda A 2 foi-lhe atribuído um valor que podemos considerar negativo, uma vez que se encontra abaixo do considerado médio para a competência – 8 valores, patamar em que se encontra a supervisanda A 11. Com valor superior, 14, muito próximo do máximo, foram avaliados os supervisandos A 5, A 6, A 18, A 19 e A 20, sendo que os três últimos fazem todos parte do mesmo grupo.

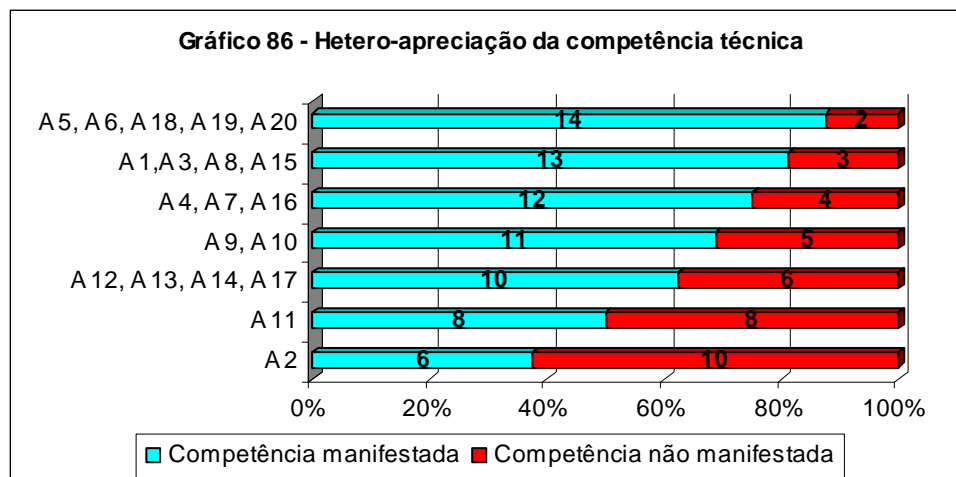


Gráfico 86 – Distribuição de supervisandos no que refere aos valores de hetero-apreciação da competência técnica.

Face ao exposto, podemos então afirmar que a supervisanda A 2, segundo a sua professora cooperante, não se encontra tecnicamente preparada para exercer a profissão, contrariamente ao grupo de cinco supervisandos que foram avaliados com 14 valores, que se apresentam quase 100% preparados para tal.

No que respeita à competência clínica, Gráfico 87, as professoras cooperantes fizeram avaliações muito diversificadas, estabelecendo vários intervalos de valores, entre o valor cinco, da supervisanda A 2, e o valor 16 das supervisandas A 18 e A 19. Mais uma vez, a supervisanda A 2 não se encontra preparada para exercer a profissão, desta vez a nível clínico. Segundo a sua professora cooperante esta não está preparada para identificar e resolver os problemas com que irá deparar no seu dia a dia, enquanto professora. Muito próximo desta supervisanda e também com uma avaliação negativa encontram-se a supervisanda A 17, com o valor 6, e as supervisandas A 11, A 13 e A 14, sendo estas duas últimas do mesmo grupo, com apenas mais um valor que a anterior. A todos os outros supervisandos foram atribuídos valores superiores, todos eles positivos, entre o 10 e o 14, inclusive.

Podemos então atestar que existe um grande grupo de supervisandas, cinco, que não estão clinicamente preparadas para exercer correctamente a profissão a que se candidatam, uma vez que, de acordo com a opinião da sua professora cooperante, não atingem o limite médio de competência, 50%. Nesta dimensão existem duas supervisandas 100% preparadas para seguirem em frente.

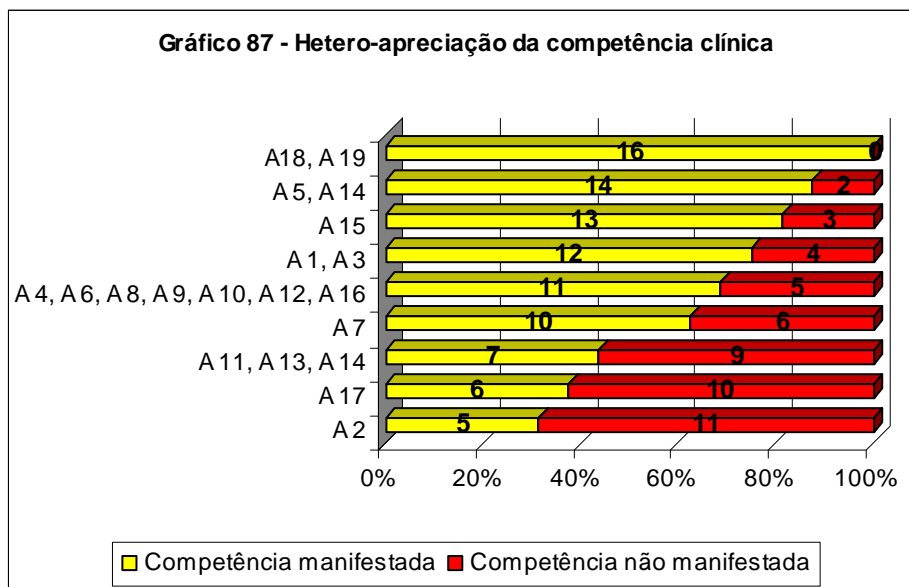


Gráfico 87 – Distribuição de supervisandos no que refere aos valores de hetero-apreciação da competência clínica.

No que concerne à competência crítica, Gráfico 88, o número de intervalos de valores estipulados pelos professores cooperantes é superior aos das competências anteriores.

Nesta competência a supervisanda A 2 foi, mais uma vez, a que recebeu o valor mais baixo e negativo, 5, seguindo-se a supervisanda A 17, com 6 valores, também abaixo da linha média, em que se encontram as supervisandas A 13 e A 14. Com valor máximo de hetero-apreciação da competência crítica encontram-se os supervisandos A 18, A 19 e A 20, todos do mesmo grupo, pertencentes à mesma professora cooperante.

Volta-se a repetir a falta de competência, desta vez crítica, nas supervisandas A 2 e A 17, com valor abaixo da linha média, e das supervisandas A 13 e A 14 um pouco superior, atingindo, no entanto, apenas o nível médio, 50%.

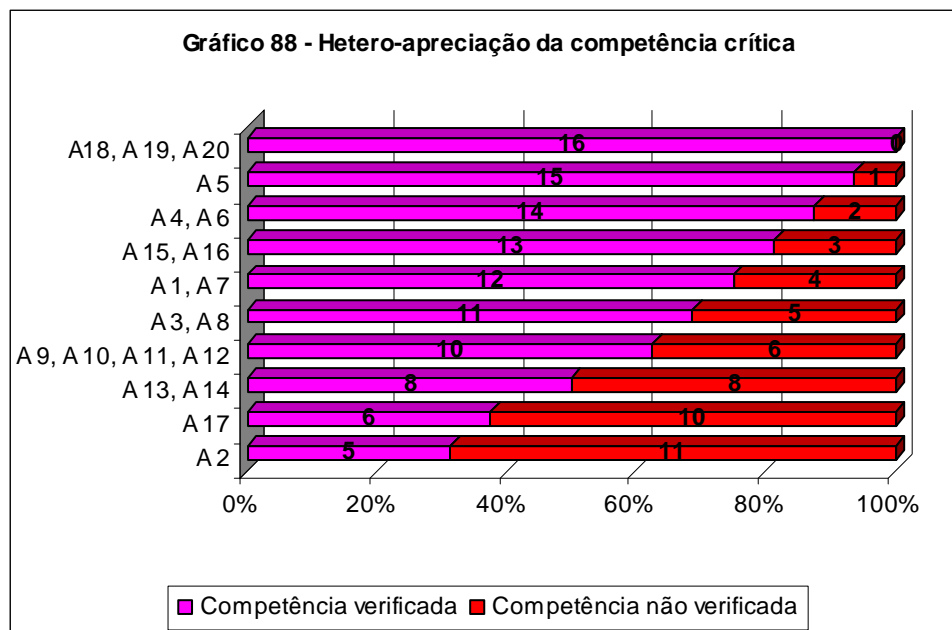


Gráfico 88 – Distribuição de supervisandos no que refere aos valores de hetero-apreciação da competência crítica.

Mais uma vez as supervisandas A 18 e A 19 são classificadas pela sua professora cooperante como criticamente capazes de exercer a profissão docente, desta vez acompanhadas pelo seu colega de grupo A 20, atingindo os três o patamar dos 100% de competência.

Em relação à competência pessoal, Gráfico 89, o “quadro ainda se torna um pouco mais negro” para a supervisanda A 2, uma vez que a sua professora cooperante apenas lhe atribuiu 4 valores nesta dita competência.

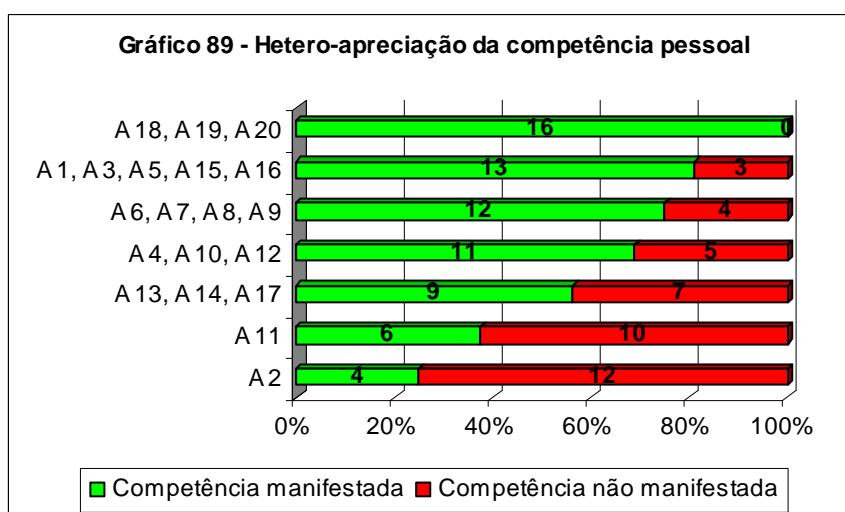


Gráfico 89 – Distribuição de supervisandos no que refere aos valores de hetero-apreciação da competência pessoal.

Muito próxima da avaliação desta supervisanda encontra-se a A 11, com apenas 6 valores, ou seja, também num nível negativo, embora esta seja atribuída por outra cooperante.

Os supervisandos A 18, A 19 e A 20 foram, mais uma vez, avaliados com o valor máximo, 16-100%, agora no que respeita à competência pessoal.

Apesar de variarem os intervalos de valores os supervisandos dos valores intermédios mantêm-se quase sempre os mesmos, nas quatro dimensões de competência. Os valores de apreciação global por parte dos professores cooperantes, Gráfico 90, são muito distintos e diversificados entre si. As tendências denotadas em cada uma das competências, analisadas anteriormente reflectem-se no computo geral, uma vez que, a supervisanda A 2 é a que mais se destaca, pela negativa, apenas com 20 valores, e as supervisandas A 18 e A 19, pela positiva, com 62 valores, muito próximo do valor máximo que se poderia receber, ou seja, 64.

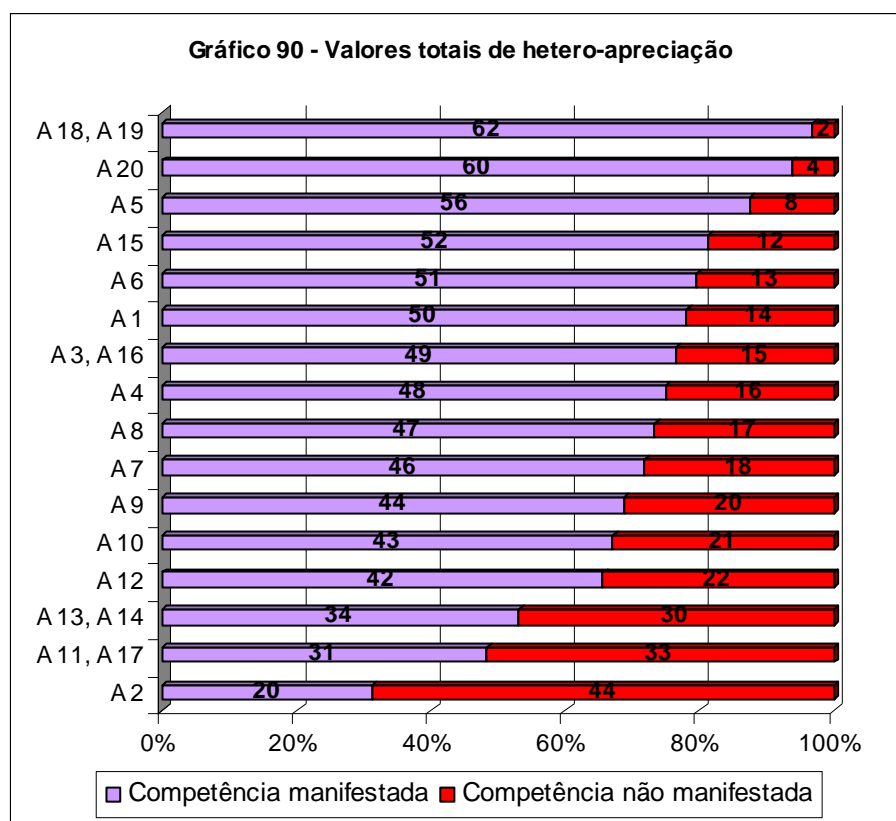


Gráfico 90 – Distribuição de supervisandos no que refere à hetero-apreciação das quatro competências educativas.

Podemos, assim, referir que existem três supervisandas abaixo do considerado valor médio de competência educativa manifestada, A 2, A 11 e A 17, o qual é ocu-

pado pelas supervisandas A 13 e A 14, com 34 valores, 55%. Entre 40 e 50 valores encontram-se sete supervisandos e com valores superiores a 50, ou seja, acima dos 70% de competência manifestada, igual número de sujeitos.

Assim sendo, metade do grupo de supervisandos foi apreciada pelos seus professores cooperantes, a nível de competências educativas manifestas, em contexto de supervisão, com valores superiores a 40, ou seja, acima dos 50% de competência manifestada.

1.2.3 – Comparação entre os valores de auto-apreciação e de hetero-apreciação da competência educativa dos supervisandos

Após a análise dos dois grupos grupo de apreciações efectuadas, a nível de competências educativas, foi elaborado o Quadro XX que sistematiza e permite comparar a auto e hetero apreciação efectuada, por cada competência e a nível global, pelos dois grupos de inquiridos, embora referindo-se os dados a apenas o grupo de supervisandos.

A média de valores de hetero-apreciação da dimensão de competência dos supervisandos é inferior, em todas as dimensões, e mesmo no que refere ao valor total das apreciações, na qual a média é de 50,05 e a de hetero-apreciação de 45,55.

A hetero-apreciação de todas as dimensões tem uma média equivalente, cerca de 11,5, apenas a dimensão clínica tem uma média de valor inferior – 10,8.

Já no que refere à auto-apreciação as médias são distintas, tendo a dimensão pessoal uma média superior às restantes, 13,55. No que refere às dimensões técnica e crítica têm médias muito próximas, 12,25 e 12,45, respectivamente. A dimensão que tem uma média inferior às restantes, tal como acontece na hetero-apreciação, é a clínica com média de 10, 8.

No Gráfico 91 podemos constatar que, no que refere à dimensão técnica, em metade dos inquiridos, a hetero-apreciação é inferior à auto-apreciação, A 2, A 7, A 8, A 9, A 10, A 11, A 13, A 14, A 17 e A 19, sendo a primeira aquela em que se destaca mais essa diferença. As supervisandas A 12 e A 16 têm uma apreciação igual nos dois campos. Nos restantes a hetero-apreciação é superior à auto-apreciação, sendo a diferença superior no caso das supervisandas A 3 e A 18.

Quadro XX – Comparação entre os valores de auto e hetero apreciação dos supervisandos relativamente aos respectivos níveis de competência educativa

Sup.	Técnica		Clínica		Crítica		Pessoal		Total – 64-100%	
	Auto	Hetero	Auto	Hetero	Auto	Hetero	Auto	Hetero	Auto	Hetero
A1	11 17,2%	13 20,3%	13 20,3%	12 18,7%	14 21,9%	12 18,7%	15 23,4%	13 20,3%	53 82,8%	50 78,1%
A2	15 23,4%	6 9,4%	14 21,9%	5 7,8%	11 17,9%	5 7,8%	16 25%	4 6,3%	56 87,5%	20 31,2%
A3	10 15,6%	13 20,3%	10 15,6%	12 18,7%	12 18,8%	11 17,2%	12 18,8%	13 20,3%	44 68,7%	49 76,6%
A4	11 17,2%	12 18,8	8 12,5%	11 17,2	10 15,6%	14 21,8%	12 18,7%	11 17,2%	41 64,1%	48 75%
A5	12 18,7%	14 21,9%	9 14,1%	14 21,9%	14 21,9%	15 23,4%	12 18,7%	13 20,3%	47 73,4%	56 87,5%
A6	13 20,3%	14 21,9%	13 20,3%	11 17,2%	11 17,2%	14 21,9%	14 21,9%	12 18,7%	51 79,7%	51 79,7%
A7	13 20,3%	12 18,7%	12 18,7%	10 15,6%	14 21,9%	12 18,7%	15 23,4%	12 18,7%	54 84,4%	46 71,8%
A8	15 23,4%	13 20,3%	13 20,3%	11 17,2%	15 23,4%	11 17,2%	13 20,3%	12 18,7%	56 87,5%	47 73,4%
A9	12 18,7%	11 17,2%	13 20,3%	11 17,2%	12 18,7%	10 15,6%	16 25%	12 18,8%	53 82,8%	44 68,7%
A10	12 18,7%	11 17,2%	14 21,9%	11 17,2%	10 15,6%	10 15,6%	15 23,4%	11 17,2%	51 79,7%	43 67,2%
A11	12 18,7%	8 12,5%	12 18,7%	7 10,9%	13 20,3%	10 15,6%	14 21,9%	6 9,4%	51 79,7%	31 48,4%
A12	10 15,6%	10 15,6%	8 12,5%	11 17,2%	11 17,2%	10 15,6%	12 23,4%	11 17,2%	41 64,1%	42 62,6%
A13	12 18,7%	10 15,6%	12 18,7%	7 10,9%	13 20,3%	8 12,5%	13 20,3%	9 14%	50 78,1%	34 53,1%
A14	11 18,7%	10 15,6%	12 18,7%	7 10,9%	13 20,3%	8 12,5%	13 20,3%	9 14%	49 76,6%	34 53,1%
A15	13 20,3%	13 20,3%	13 20,3%	13 20,3%	14 21,9%	13 20,3%	15 23,4%	13 20,3%	55 85,9%	52 81,2%
A16	12 18,7%	12 18,7%	9 14%	11 18,7%	10 15,6%	13 20,3%	13 20,3%	13 20,3%	44 68,7%	49 76,6%
A17	13 20,3%	10 15,6%	13 20,3%	6 9,4%	14 21,9%	6 9,4%	13 20,3%	9 14%	53 82,8%	31 48,4%
A18	11 18,7%	14 21,9%	11 18,7%	16 25%	9 14%	16 25%	10 15,6%	16 25%	41 64,1%	62 96,9%
A19	15 23,4%	14 21,9%	15 23,4%	16 25%	15 23,4%	16 25%	15 23,4%	16 25%	60 93,7%	62 96,9%
A20	12 18,7%	14 21,9%	12 18,7%	14 21,9%	14 21,9%	16 25%	13 20,3%	16 25%	51 79,7%	60 93,7%
Média	12,25	11,7	11,8	10,8	12,45	11,5	13,55	11,55	50,05	45,55

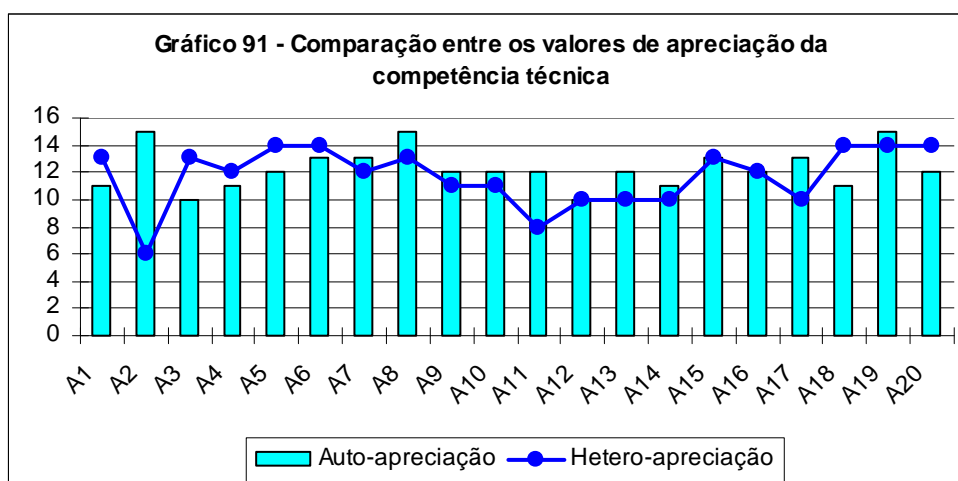


Gráfico 91 – Distribuição dos valores de comparação entre a auto-apreciação e a hetero-apreciação no que respeita à competência técnica.

Em relação dimensão de competência clínica, considerando o Gráfico 92, podemos referir que o número de supervisandos em que o valor de auto-apreciação é superior ao valor de hetero-apreciação aumentou, onze, continuando a ser a supervisanda A 2 aquela em que essa diferença mais se denota. Os supervisandos em que a hetero-apreciação é superior à auto-apreciação são apenas oito, sendo eles A 3, A 4, A 5, A 12, A 16, A 18, A 19 e A 20. A supervisanda A 15 é a única em que as duas apreciações coincidem.

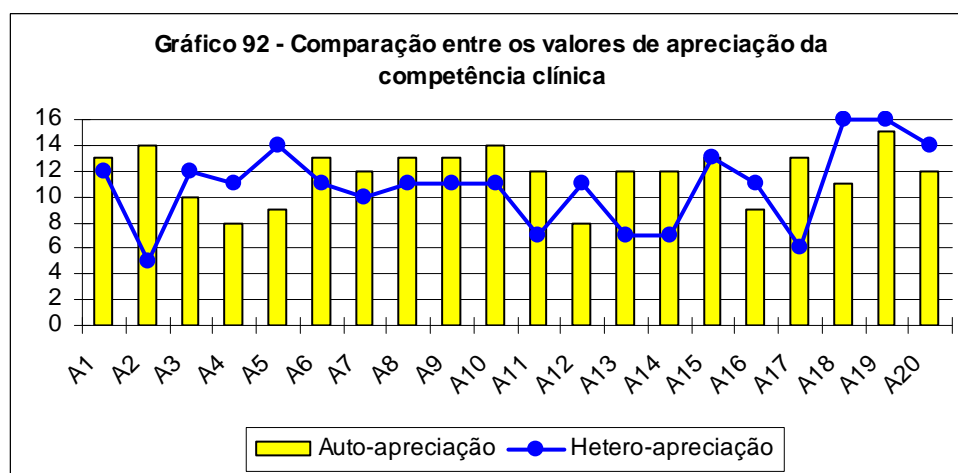


Gráfico 92 – Distribuição dos valores de comparação entre a auto-apreciação e a hetero-apreciação no que respeita à competência clínica.

No que respeita à dimensão crítica, Gráfico 93, continua a aumentar o número de sujeitos em que o valor de auto-apreciação é superior ao de hetero-apreciação, desta vez doze, destacando-se essa diferença na supervisanda A 17. As duas apreciações coincidem na supervisanda A 10. Nos restantes os valores de hetero-apreciação são superiores aos de auto-apreciação, destacando-se essa situação na supervisanda A 18.

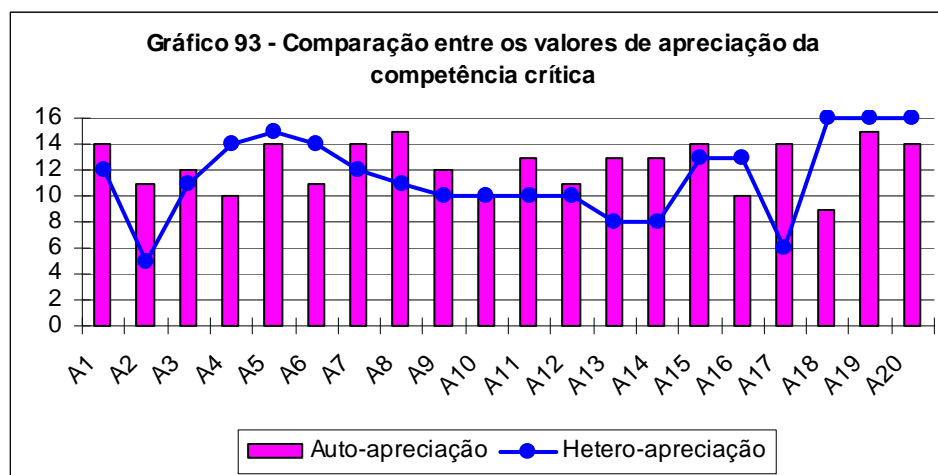


Gráfico 93 – Distribuição dos valores de comparação entre a auto-apreciação e a hetero-apreciação no que respeita à competência clínica.

Relativamente à dimensão pessoal, Gráfico 94, a diferença entre os valores destaca-se ainda mais do que nas restantes competências, sendo o número de supervisandos, em que o valor de auto-apreciação é superior ao de hetero-apreciação, superior às restantes, catorze, sendo, uma vez mais, a supervisanda A 2 aquela em que mais se destaca a diferença. Mais uma vez é a supervisanda A 18 que se destaca pela diferença de valores de auto e hetero-apreciação, onde a última é a mais alta.

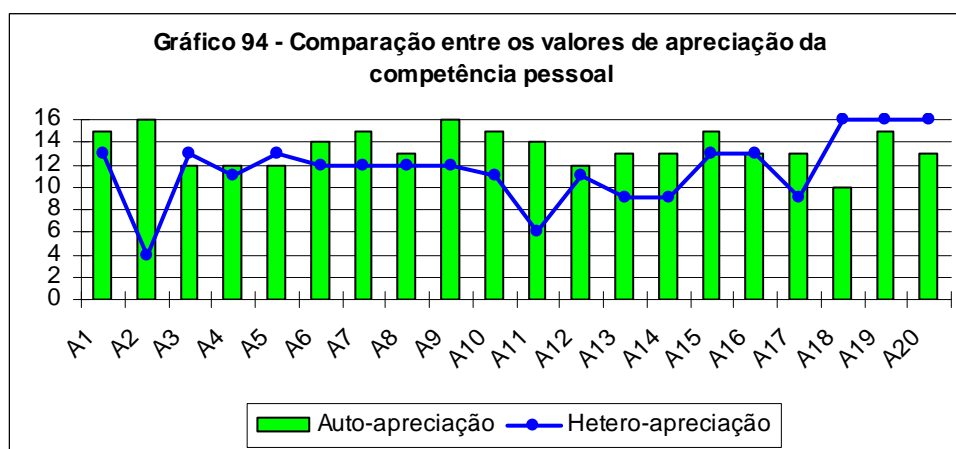


Gráfico 94 – Distribuição dos valores de comparação entre a auto-apreciação e a hetero-apreciação no que respeita à competência pessoal.

Em suma, de acordo com o Gráfico 95, comparando o valor total de auto e hetero apreciação efectuada, podemos afirmar que a maioria dos supervisandos se sobrevalorizam relativamente às competências educativas que já adquiriram e desenvolveram ao longo da sua formação.

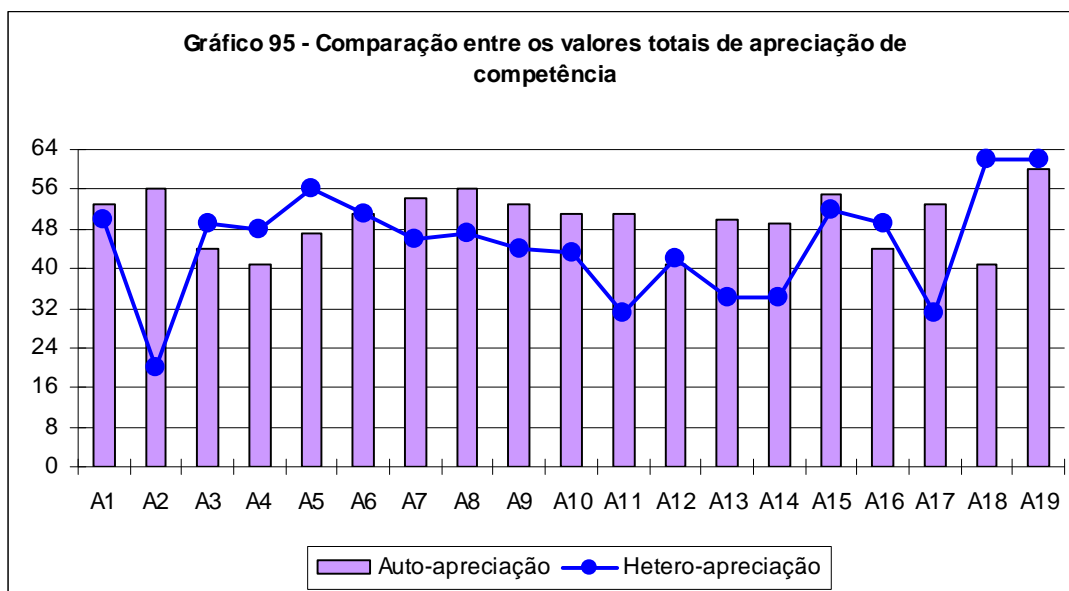


Gráfico 95 – Comparação entre os valores de auto-apreciação e de hetero-apreciação da competência educativa dos supervisandos.

Na sua maioria todos se consideram pedagogicamente preparados para exercer a sua função de professores, sem demonstrarem falhas, apesar de não ser essa a opinião das professoras que os acompanharam em contexto sala de aula.

Existe, no entanto, um grupo, mais restrito, de supervisandos que demonstram uma baixa auto-estima, ou então, uma opinião pouco sincera sobre a competência que verifica nos seus desempenhos, na medida em que os seus valores de apreciação são inferiores aos que lhe foram atribuídos.

1.2.4 – Posição atribuída a cada competência educativa, pelas professoras cooperantes e pelos supervisandos

No mesmo questionário relativo às dimensões de competência educativa, encontravam-se dois tipos de exercício, para ambos os sujeitos que os preencheram, supervisandos e professoras cooperantes, tal como já foi referido no capítulo da metodologia.

Os sujeitos tinham que escolher, de entre as 16 afirmações apresentadas, representativas das quatro dimensões, seis que considerassem as mais cruciais para caracterizar um “professor ideal” e ordená-las da mais importante para a menos importante (Anexo F).

Os resultados das opções, dos professores cooperantes, encontram-se no Anexo L e, sistematizam-se nos Quadros XXI e XXII e Gráfico 95.

A professora cooperante C 7 não respondeu, daí que o somatório de respostas seja apenas seis.

No Quadro XXI podemos verificar as afirmações pelas quais as professoras optaram e em que posição as colocaram.

Quadro XXI – Opções das professoras cooperantes relativamente aos respectivos níveis de competência educativa.

Posição	1	2	3	4	5	6
C 1	12 ^a	9 ^a	6 ^a	7 ^a	1 ^a	2 ^a
C 2	13 ^a	1 ^a	12 ^a	9 ^a	16 ^a	6 ^a
C 3	9 ^a	6 ^a	2 ^a	1 ^a	8 ^a	9 ^a
C 4	9 ^a	12 ^a	5 ^a	16 ^a	11 ^a	2 ^a
C 5	9 ^a	12 ^a	11 ^a	4 ^a	6 ^a	3 ^a
C 6	1 ^a	2 ^a	3 ^a	8 ^a	4 ^a	14 ^a
C 7	Não respondeu – NR					

Nos Quadro XXII e Gráfico 96 é fácil constar que, de entre as 16 afirmações apresentadas, duas delas não obtiveram uma única opção, sendo elas a 10^a e a 15^a, respectivamente [Reflete sobre as condições sociais da instituição onde trabalha] e [Mostra confiança nas suas possibilidades], que correspondem, a primeira à dimensão crítica e a segunda à pessoal.

As 5^a, 7^a, 13^a e 14^a afirmações apesar de terem sido escolhidas foram-no apenas uma vez, em posições diferentes entre si.

De acordo com os Quadros XXI e XXII e do Gráfico 96, podemos destacar a 9^a afirmação [Encara o papel de Professor como o de um agente de mudança], correspondente ao nível de competência crítica, como sendo a mais relevante para os professores cooperantes com 6 escolhas, três delas na primeira posição, segue-se-lhe a 12^a afirmação, também desta competência, com 4 escolhas, e as 1^a, 2^a e 6^a afirma-

ções, também com 4 opções cada uma, sendo as duas primeiras da dimensão técnica e a última da clínica.

Quadro XXII – Destaque para o número de opções, de cada uma das 16 afirmações, efectuadas pelas professoras cooperantes, relativamente aos respectivos níveis de competência educativa.

Dms	Afir	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Total
Técnica	1	1	1	0	1	1	0	4
	2	0	1	1	0	0	2	4
	3	0	0	1	0	0	1	2
	4	0	0	0	1	1	0	2
Clínica	5	0	0	1	0	0	0	1
	6	0	1	1	0	1	1	4
	7	0	0	0	1	0	0	1
	8	0	0	0	1	1	0	2
Crítica	9	3	1	0	1	0	1	6
	10	0	0	0	0	0	0	0
	11	0	0	1	0	1	0	2
	12	1	2	1	0	0	0	4
Pessoal	13	1	0	0	0	0	0	1
	14	0	0	0	0	0	1	1
	15	0	0	0	0	0	0	0
	16	0	0	0	1	1	0	2

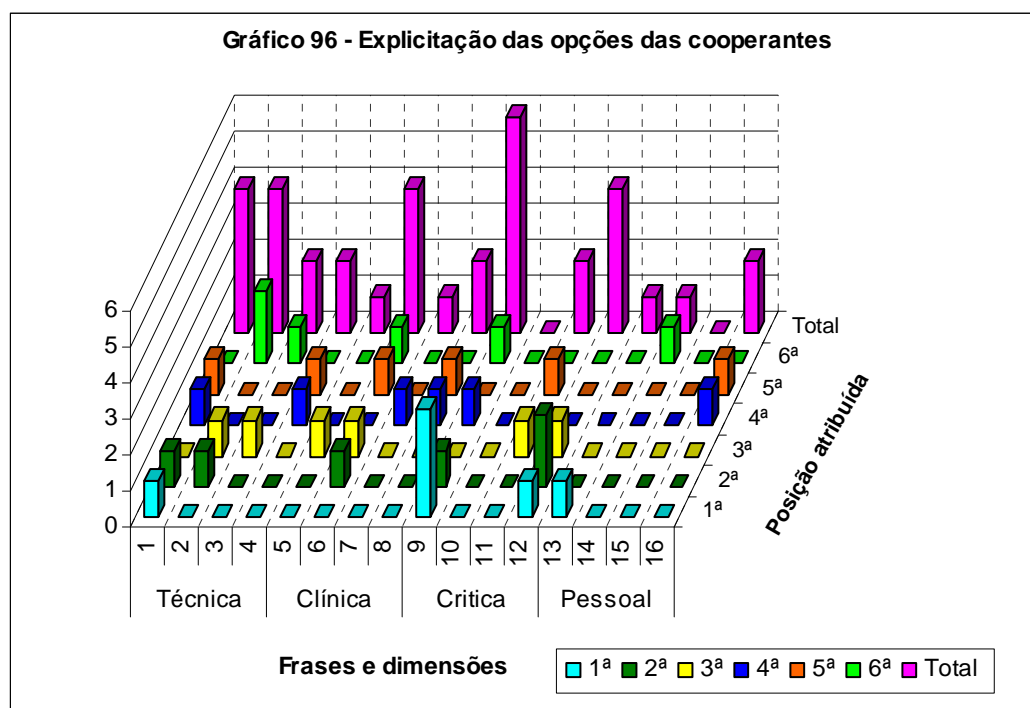


Gráfico 96 – Explicitação dos valores referentes aos professores cooperantes, constantes do Quadro XXV.

Em suma, podemos referir que, de acordo com o Quadro XXIII e Gráfico 97, a dimensão crítica é a mais privilegiada em quantidade e em qualidade, pelos professores cooperantes, uma vez que é a mais escolhida na primeira e segunda opções e a que tem um maior número de escolhas. A dimensão técnica encontra-se muito próxima e a pessoal é aquela em que recaem menos opções, e as que recaem são, essencialmente, nas últimas opções.

Quadro XXIII – Sistematização dos dados das opções das professoras cooperantes

Dimensões	Posição						Total
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	
Técnica	1	2	2	2	2	2	11
Clínica	0	1	1	2	2	1	7
Crítica	4	3	2	1	1	1	12
Pessoal	1	0	0	1	1	1	4
Destaque	Crítica	Crítica	Técnica Crítica	Técnica Clínica	Técnica Clínica	Técnica	36

Face ao exposto, parece-nos lógico afirmar que, de acordo com as opiniões manifestadas pelas professoras cooperantes, um “professor ideal” deverá ser essencialmente dotado de competência crítica e técnica, sendo os aspectos menos importantes os que se relacionam com a competência clínica e bem na última referencia a competência pessoal, uma vez que, das 36 opções efectuadas, esta recolheu apenas 4.

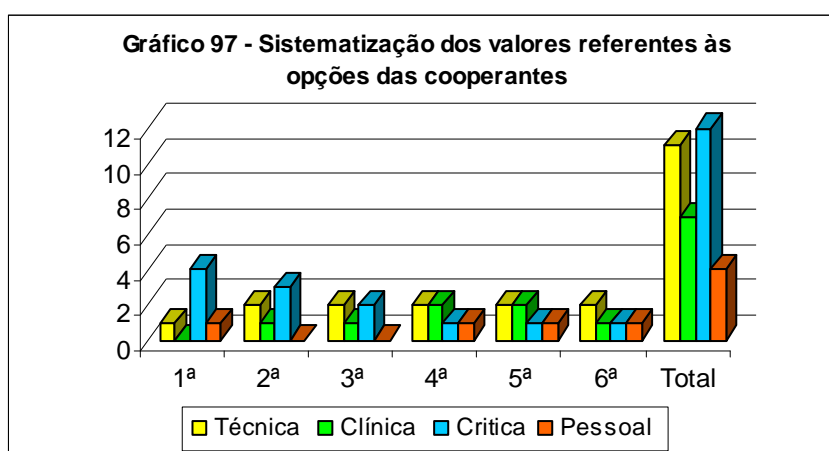


Gráfico 97 – Explicitação dos valores referentes às opções das professoras cooperantes

O mesmo tipo de prova foi também entregue aos supervisandos e, por tal, estes também tiveram de efectuar as suas opções. Os resultados dessas opções, dos supervisandos, encontram-se no Anexo L e sistematizam-se nos Quadros XXIV e XXV e no Gráfico 98.

De acordo com os Quadros XXIV e XXV e Gráfico 98, destaca-se, tal como nas professoras cooperantes, a 9ª afirmação [Encara o papel de Professor como o de um agente de mudança], correspondente ao nível de competência crítica, como sendo a mais importante para os supervisandos com 17 opções, oito delas na primeira posição.

Quadro XXIV – Opções dos supervisandos, relativamente aos respectivos níveis de competência educativa.

Sup	1	2	3	4	5	6
A 1	16ª	12ª	9ª	7ª	4ª	1ª
A 2	9ª	8ª	7ª	4ª	2ª	5ª
A 3	4ª	16ª	3ª	1ª	8ª	9ª
A 4	8ª	1ª	2ª	3ª	12ª	11ª
A 5	9ª	3ª	4ª	1ª	12ª	11ª
A 6	2ª	12ª	16ª	13ª	7ª	9ª
A 7	1ª	9ª	8ª	7ª	5ª	4ª
A 8	9ª	2ª	16ª	6ª	12ª	13ª
A 9	1ª	3ª	9ª	12ª	14ª	15ª
A 10	9ª	6ª	1ª	3ª	4ª	12ª
A 11	1ª	9ª	12ª	16ª	7ª	6ª
A 12	9ª	15ª	16ª	4ª	3ª	13ª
A 13	1ª	6ª	3ª	15ª	4ª	7ª
A 14	9ª	12ª	1ª	7ª	6ª	16ª
A 15	9ª	8ª	12ª	7ª	6ª	2ª
A 16	9ª	3ª	12ª	10ª	14ª	13ª
A 17	3ª	2ª	6ª	1ª	7ª	13ª
A 18	2ª	9ª	3ª	7ª	13ª	15ª
A 19	4ª	6ª	16ª	14ª	9ª	10ª*
A 20	3ª	9ª	4ª	12ª	5ª	16ª

As afirmações em que recaem menos opções são a 10ª e a 11ª, respectivamente [Reflecte sobre as condições sociais da instituição onde trabalha] e [Aceita pôr os seus próprios valores em causa], que correspondem ambas, também à dimensão crítica, tendo sido escolhidas apenas duas vezes, na sexta opção.

Quadro XXV – Destaque para o número de opções, de cada uma das 16 afirmações, efectuadas pelos supervisandos, relativamente aos respectivos níveis de competência educativa.

Dms	Afir	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Total
Técnica	1	4	1	2	3	0	1	11
	2	2	2	1	0	1	1	7
	3	2	3	3	2	1	0	11
	4	2	0	2	2	3	1	10
Clínica	5	0	0	0	0	2	1	3
	6	0	3	1	1	2	1	8
	7	0	0	1	5	3	1	10
	8	1	2	1	0	1	0	5
Crítica	9	8	4	2	0	1	2	17
	10	0	0	0	1	0	1	2
	11	0	0	0	0	0	2	2
	12	0	3	3	2	3	1	12
Pessoal	13	0	0	0	1	1	4	6
	14	0	0	0	1	2	0	3
	15	0	1	0	1	0	2	4
	16	1	1	4	1	0	2	9

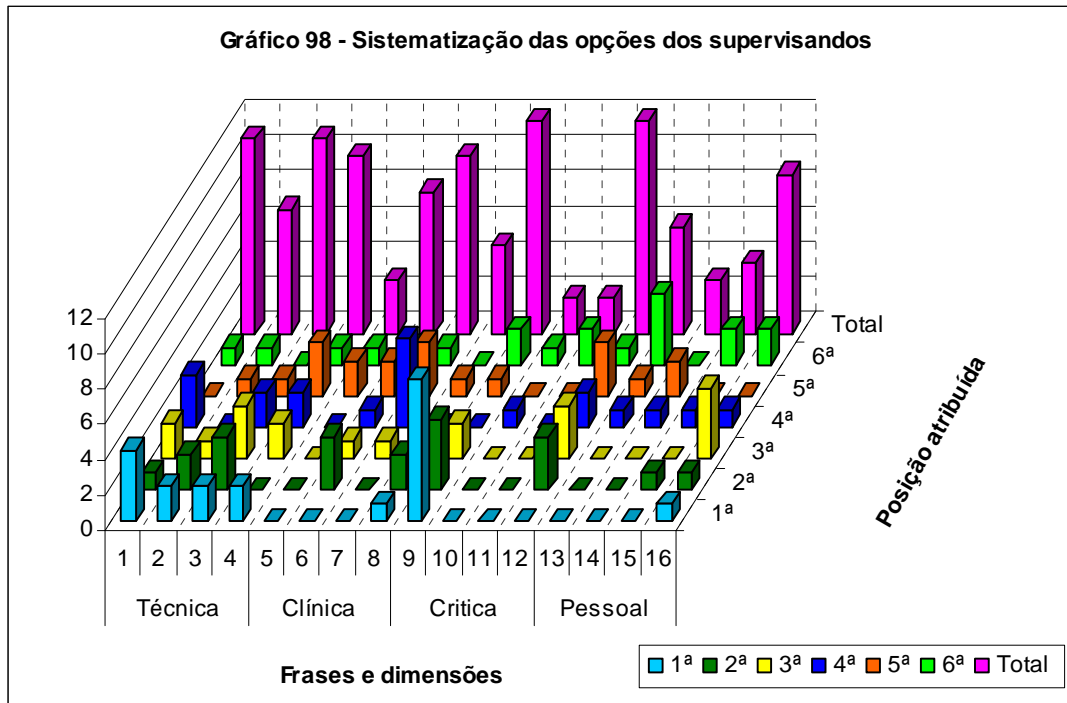


Gráfico 98 – Sistematização das opções dos supervisandos.

Em suma, considerando o Quadro XXVI e o Gráfico 99, podemos mencionar que no caso dos supervisandos, apesar da afirmação mais escolhida referir-se à dimensão crítica, a dimensão técnica é a mais privilegiada em quantidade e em qualidade, uma vez que é a mais escolhida na primeira opção e um maior número de vezes.

Quadro XXVI – Explicitação dos valores referentes às opções dos supervisandos.

Posição atribuída							
Dimensões	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Total
Técnica	10	6	8	7	5	3	39
Clínica	1	5	3	6	7	3	25
Crítica	8	7	5	3	4	6	33
Pessoal	1	2	4	4	3	8	22
Destaque	Técnica	Crítica	Técnica	Técnica	Clínica	Pessoal	120

A dimensão crítica encontra-se muito próxima, com 33 opções, e a clínica e a pessoal são aquela em que recaem menos opções e, no caso da última as que recaem são, essencialmente, na última opção.

Podemos então considerar que, para os supervisandos, um “professor ideal” deverá ser, essencialmente, dotado de competência técnica, não demonstrando muito importância pela competência pessoal, tal como o fizeram as suas professoras cooperantes.

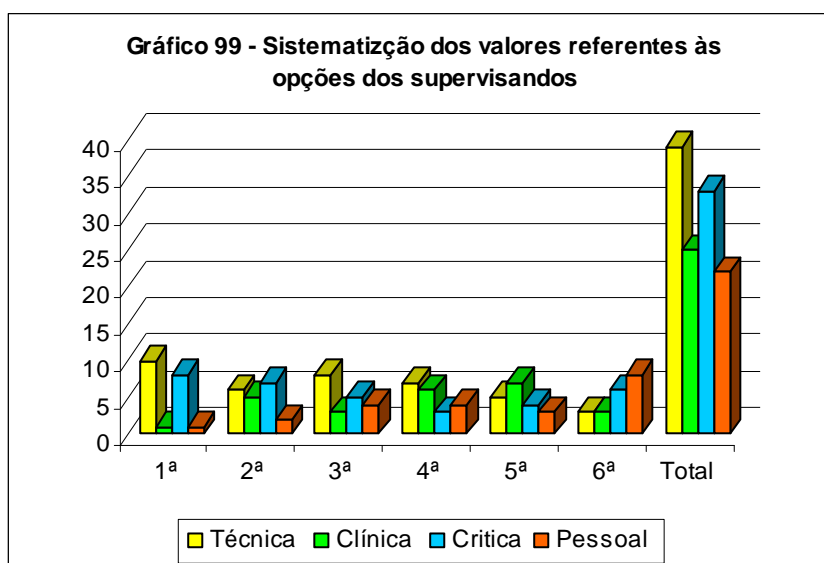


Gráfico 99 – Explicitação dos valores referentes às opções dos supervisandos.

A comparação por grupos de supervisandos com os seus professores cooperantes encontra-se no Anexo L, em quadro.

Os dois grupos de sujeitos inquiridos optaram por colocar dimensões diferentes nas diversas posições, de acordo com a maioria das opções efectuadas. Na primeira posição (Quadro XXVII), os supervisandos a dimensão técnica e as cooperantes a dimensão crítica. Na segunda posição ambos os grupos colocam a dimensão crítica. O grupo dos professores cooperantes não optou, em posição alguma, pela dimensão pessoal, ao espaço que os supervisandos a colocaram na última opção.

Quadro XXVII – Opções dos supervisandos relativamente aos respectivos níveis de competência educativa.

Posição atribuída						
Inquiridos	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Supervisandos	Técnica	Crítica	Técnica	Técnica	Clínica	Pessoal
Professoras Cooperantes	Crítica	Crítica	Técnica Crítica	Técnica Clínica	Técnica Clínica	Técnica

Na parte final da prova, em que se dá lugar a que os sujeitos façam algumas observações que considerem convenientes, destaca-se a supervisanda A 19, que na sua última opção refere [Embora considere que estas afirmações sejam importantes, julgo que todas elas são importantes para que se seja um bom professor*].

1.4 – Prova de avaliação dos níveis de resiliência

Esta prova, explicitada no capítulo da metodologia, serviu para avaliar os supervisandos em termos de resiliência de forma a seleccionar os três supervisandos mais resilientes e os três supervisandos menos resilientes para serem entrevistados e se efectuarem comparações entre os supervisandos e as suas professoras cooperantes.

Esta prova tem seis dimensões, são elas: interpessoal, auto-satisfação, desafio, causalidade, decisão e compromisso, que se encontram explicitadas no ponto 5.2.2 do capítulo II da Metodologia.

Esta prova foi tratada em várias fases:

- começamos por recolher as respostas dos supervisandos e das cooperantes, atribuir-lhes um valor, de acordo com a resposta dada; sempre que a resposta estava de acordo com a correcta para a componente (1 - Discordo ou 3 - Concordo) era atribuí-

do um valor, quando a resposta era contrária à correcta para a componente era atribuído um valor negativo, quando a resposta se encontrava numa posição neutra (2 – não sei) não se atribuía valor algum (Anexo G);

- após atribuídos os valores, por componente e por dimensão efectuou-se a soma dos mesmos, por componente e dimensão, e por supervisando e cooperante.

1.4.1 - Nível de resiliência das professoras cooperantes

Após concluídos os procedimentos acima referidos, os resultados obtidos foram os que se apresentam no Quadro XXVIII e no Gráfico 100, relativos aos professores cooperantes. Efectuando uma leitura aos mesmos, podemos constatar que a componente em que as professoras tiveram mais dificuldade em concordar ou discordar com as afirmações apresentadas foi a da causalidade, em que o valor total é de -7.

Quadro XXVIII – Resultados dos valores de correspondência entre as variáveis e as dimensões de resiliência atribuídos às professoras cooperantes.

Dimensões		Dimensão Interpessoal				Dimensão Pessoal				Total
Cooperantes	Componentes	Relação	Auto-satisfação	Compromisso	Total 1	Desafio	Causalidade	Decisão	Total 2	1+2
C 1		2	2	2	6	1	-2	2	1	7
C 2		2	2	2	6	2	0	2	4	10
C 3		2	2	2	6	1	-2	2	1	7
C 4		1	1	2	4	2	0	2	4	8
C 5		2	2	2	6	1	0	2	3	9
C 6		2	1	2	5	2	-2	2	2	7
C 7		0	2	2	4	1	-1	2	2	6
Totais		11	12	14	37	10	-7	14	17	54

Nas componentes decisão e compromisso, uma de cada dimensão, as professoras não tiveram tantas dificuldades, na medida em que todas ficaram com dois valores. As cooperantes C 1, C 3 e C 6 têm dois valores negativos na componente da causalidade e a C 7 com um valor negativo.

A cooperante C 2 é a que têm uma pontuação mais equilibrada entre todas as componentes, excepto na causalidade, tendo uma pontuação muito equilibrada entre as duas dimensões.

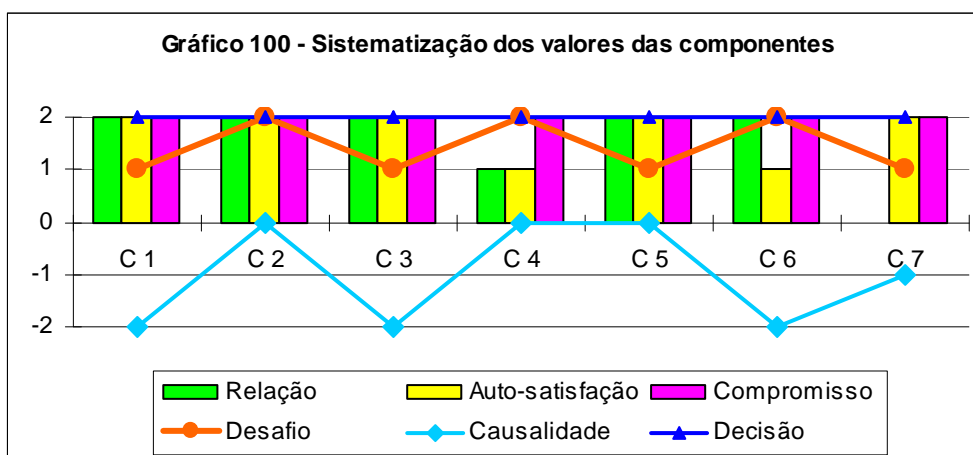


Gráfico 100 – Sistematização dos dados das componentes das professoras cooperantes.

A dimensão interpessoal encontra-se com igual número de valores nas cooperantes C 1, C 2, C 3 e C 5, no entanto, nas mesmas, varia a dimensão pessoal, sendo esta igual entre a C 1 e a C 3, entre a C 6 e C 7 e entre a C 2 e C 4 (Gráfico 101).

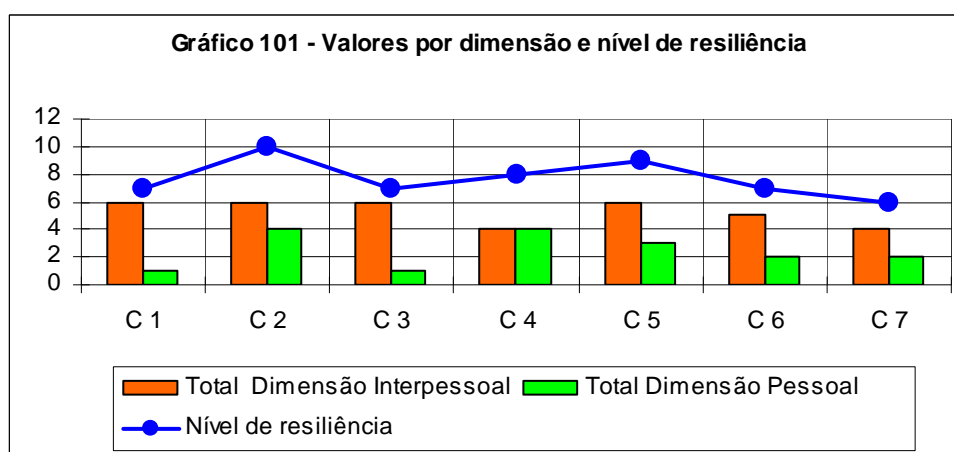


Gráfico 101 – Comparação dos valores das dimensões de resiliência dos professores cooperantes.

Analisando os dados do Gráfico 101, podemos constatar que a cooperante C 4 é a única que atinge o mesmo valor nas duas dimensões, embora com um nível de resiliência relativamente baixo, 8 valores; a professora cooperante C 2 foi a que atingiu o nível mais elevado de resiliência, com 10 valores, estando no pólo oposto a cooperante C 7, com apenas 6 valores.

As cooperantes C 1, C 3 e C 6 estão num mesmo nível de resiliência, com valores diferentes nas duas dimensões. Nenhuma das cooperantes atingiu o nível máximo de resiliência, doze.

1.4.2 – Nível de resiliência dos supervisandos

A soma dos valores atribuídos deram-nos a indicação do nível de resiliência de cada supervisando e também indicações sobre o desenvolvimento de cada uma das componentes apresentadas, conforme demonstra o Quadro XXIX.

Quadro XXIX – Resultados dos valores de correspondência entre as variáveis e as dimensões de resiliência atribuídos aos supervisandos.

Dimensões		Dimensão Interpessoal				Dimensão Pessoal				Total
Supervisandos	Componentes	Relação	Auto-satisfação	Compromisso	Total 1	Desafio	Causalidade	Decisão	Total 2	1+2
A 1		1	2	2	5	2	1	0	3	8
A 2		2	2	2	6	2	1	1	4	10
A 3		2	2	1	5	2	2	2	6	11
A 4		2	-1	2	3	2	0	-2	0	3
A 5		2	2	2	6	2	-1	0	1	7
A 6		2	2	2	6	2	2	-2	2	8
A 7		2	2	2	6	2	0	0	2	8
A 8		1	2	2	5	2	2	1	5	10
A 9		2	2	2	6	2	2	0	4	10
A 10		1	2	2	5	2	2	0	4	9
A 11		2	1	2	5	2	1	1	4	9
A 12		2	1	2	5	2	2	0	4	9
A 13		1	1	2	4	2	2	2	6	10
A 14		2	2	2	6	2	2	0	4	10
A 15		2	2	2	6	2	0	-2	0	6
A 16		2	1	2	5	2	1	0	3	8
A 17		1	1	2	4	0	0	0	0	4
A 18		2	0	2	4	2	1	0	3	7
A 19		1	2	2	5	2	2	2	6	11
A 20		1	2	2	5	2	2	2	6	11
Totais		33	30	39	102	38	24	5	67	169

Ao efectuarmos a comparação dos supervisandos no que refere aos valores conseguidos em cada uma das componentes das dimensões da resiliência podemos verificar (Quadro XXIX e Gráfico 102) que os supervisandos A 2, A 3, A 8, A 11, A 13, A 19 e A 20 conseguiram valores positivos em todas as dimensões, o que significam que deram a resposta certa às afirmações apresentadas.

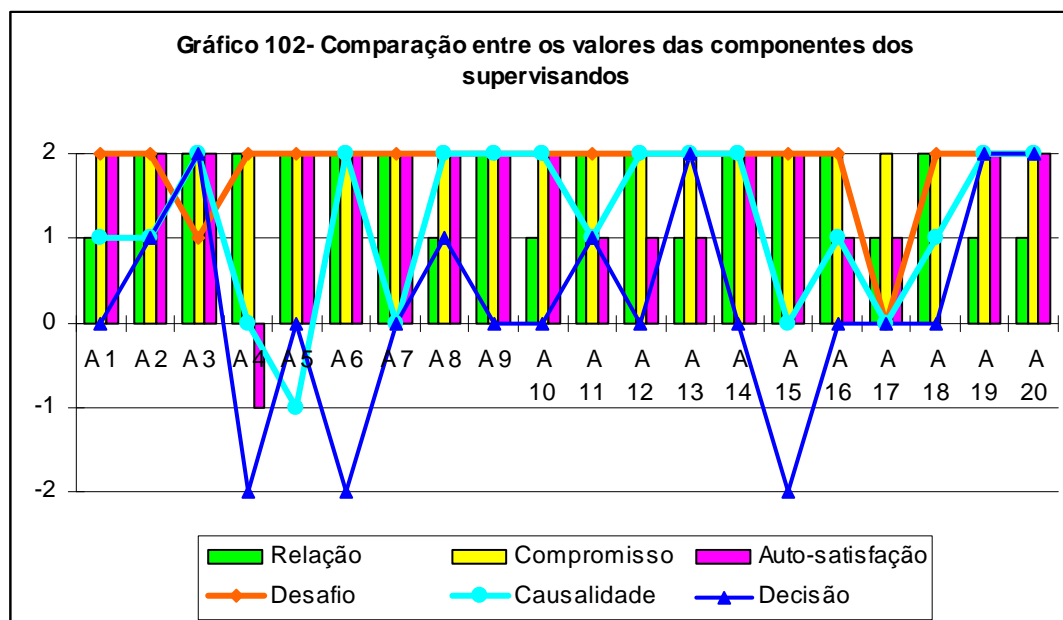


Gráfico 102 – Sistematização dos valores das componentes dos supervisandos.

Os supervisandos A 4, A 6 e A 15 têm 2 valores negativos na componente de decisão. A primeira tem também 1 valor negativo na componente de auto-satisfação, bem como a supervisanda A 5 na componente da causalidade.

A supervisanda A 17 conseguiu um valor apenas nas componentes relação, auto-satisfação e dois valores no compromisso, sendo a que se apresenta com um nível de resiliência mais baixo.

A componente com valor inferior é a da decisão, com apenas 5 valores, a que mais se salienta é a do compromisso, com 39 valores.

Observando o Quadro XXIX e o Gráfico 103, onde se comparam os valores da dimensão pessoal com os da dimensão interpessoal, e o nível de resiliência, podemos afirmar que as supervisandas A 4 e A 17 apenas conseguiram pontuação em componentes da dimensão interpessoal, 3 para a primeira e 4 para a segunda. A supervisanda que se segue é a A 15, que, embora tenha valores nas duas dimensões, no geral conseguiu apenas 6 valores. Assim sendo, estas são as três supervisandas menos resi-

lientes, sendo a A 4 a de nível inferior, tendo sido elas as escolhidas para a entrevistas.

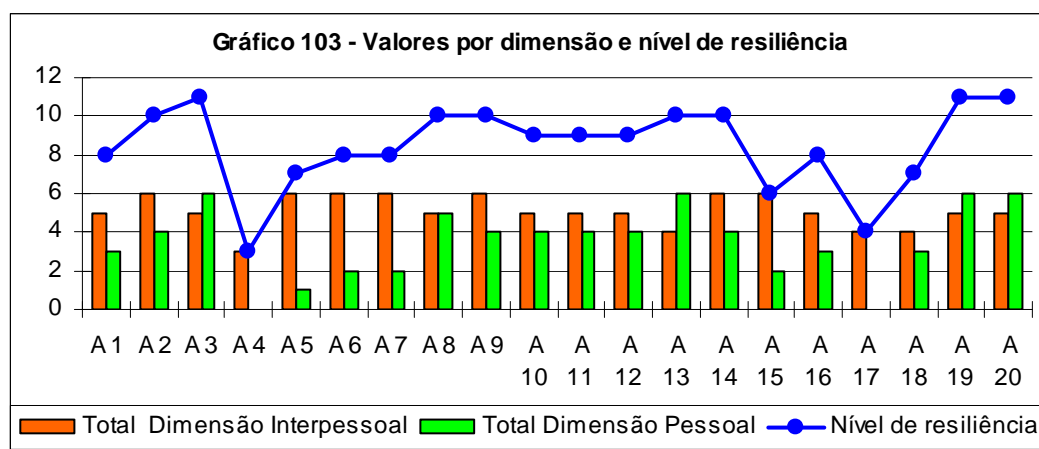


Gráfico 103 – Comparação dos valores das dimensões e do nível de resiliência dos supervisandos.

Os supervisandos A 2, A 8, A 9, A 13 e A 14 têm todos o mesmo nível de resiliência, 10 valores, embora distribuídos de forma diferente, a supervisanda A 13 destaca-se dos restantes pelo facto de ter menos um valor na dimensão interpessoal e mais um na pessoal.

Os supervisandos A 3, A 19 e A 20 têm um gráfico igual, com 5 valores na dimensão interpessoal e 6 na pessoal, num total de 11 valores, apresentando-se assim como os mais resilientes, embora não atingindo o valor máximo, doze, tal como podemos observar no Gráfico 103. Foram estes os três supervisandos escolhidos para serem entrevistados a par com as três anteriores.

1.4.3 – Comparação entre os níveis de resiliência das professoras cooperantes e o dos supervisandos

Confrontando os valores das dimensões entre as professoras cooperantes e os supervisandos que estas acompanham, Gráfico XXX, podemos verificar que os supervisandos das cooperantes C 1, C 3, C 6 e C 7 têm níveis de resiliência superiores aos seus.

A cooperante C 4 tem um nível de resiliência igual à sua supervisanda A 16, 8 valores, tendo as outras duas supervisandas, A 15 e A 17, valores inferiores, 4 e 6 respectivamente. A cooperante C 2 tem uma supervisanda com valor inferior ao seu,

A 18, e dois com mais um valor que o seu nível, A 19 e A 20, 11 valores. A situação repete-se com a cooperante C 5 embora com valores diferentes.

Quadro XXX – Comparação de resultados dos valores de correspondência entre as variáveis e as dimensões de resiliência atribuídos às professoras cooperantes e aos supervisandos.

Profs	Dimensões		Total	Supv	Dimensões		Total
	Pessoal	Interpessoal			Pessoal	Interpessoal	
C 1	1	6	7	A 9	4	6	10
				A 10	4	5	9
				A 11	4	5	9
C 2	4	6	10	A 18	3	4	7
				A 19	6	5	11
				A 20	6	5	11
C 3	1	6	7	A 1	3	5	8
				A 2	4	6	10
C 4	4	4	8	A 15	2	6	6
				A 16	3	5	8
				A 17	0	4	4
C 5	3	6	9	A 3	6	5	11
				A 4	0	3	3
				A 5	1	6	7
C 6	2	5	7	A 12	4	5	9
				A 13	6	4	10
				A 14	4	6	10
C 7	2	4	6	A 6	2	6	8
				A 7	2	6	8
				A 8	5	5	10

De um modo geral as dimensões dos supervisandos salientam-se face às dimensões dos seus professores cooperantes, especialmente na dimensão pessoal, como podemos verificar no Quadro XXX, salientado a verde.

1.5 - Prova de completamento de frases relativas à resiliência

A prova de completamento de frases relativamente à resiliência foi entregue aos dois grupos de sujeitos, supervisandos e professoras cooperantes, sendo, posteriormente, analisada por grupo e em comparação dos dois grupos.

Para se proceder então à análise da prova, identificaram-se as palavras e ideias mais frequentes, com o objectivo de interpretar a mensagem, ao nível de relevância e pertinência no âmbito deste estudo.

Após esta tarefa, foi elaborada uma grelha com três categorias, Eu tenho, Eu sou e Eu posso, divididas em subcategorias, tal como se apresenta na Grelha 5. Na determinação das subcategorias, procurou-se obedecer a critérios de coerência, homogeneidade, exclusividade recíproca e exaustividade. As categorias apresentam quatro subcategorias, capacidades intelectuais, profissionais, relacionais e recursos externos, na primeira categoria acrescentou-se as necessidades de realização

Após a definição destas, efectuou-se a integração das respostas de forma a possibilitar a análise de conteúdo dos dados quer dos supervisandos, quer das professoras cooperantes (cf. Anexo M), de acordo com a grelha de categorização previamente definida (Grelha 5).

Grelha 5 – Grelha de categorização da prova de completamento de frases relativas à resiliência das professoras cooperantes e dos supervisandos.

Tema	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Fontes de resiliência	1 – Eu tenho	1.1 – Capacidades intelectuais
		1.2 - Capacidades profissionais
		1.3 – Capacidades relacionais
		1.4 – Necessidades de realização
		1.5 – Recursos externos
	2- Eu sou	2.1 – Capacidades intelectuais
		2.2 – Capacidades profissionais
		2.3 – Capacidades relacionais
		2.4 – Recursos externos
	3 – Eu posso	3.1 – Capacidades intelectuais
		3.2 – Capacidades profissionais
		3.3 – Capacidades relacionais
3.4 - Recursos externos		

Apesar de ter sido pedido a todos os sujeitos que dessem três respostas para cada um dos campos a maioria deu apenas uma resposta, sendo algumas delas bastante longas e complexas. A análise de conteúdo encontra-se explanada na Grelha 6, dos professores cooperantes e, na Grelha 7, dos supervisandos.

Após a elaboração e o preenchimento desta grelha de análise de conteúdo procedeu-se também à elaboração de gráficos, por categoria, de forma a tornar-se mais explícita a informação prestada pelos inquiridos.

1.5.1 – Análise dos dados das professoras cooperantes

As respostas apresentadas pelos professores cooperantes na prova foram analisadas e os resultados encontram-se na Grelha 6.

Analisando a primeira categoria desta prova, Eu tenho, Grelha 6 e Gráfico 104, podemos mencionar que a maior percentagem de respostas recai nas capacidades profissionais, 54%, tal como nas outras duas categorias, embora com percentagens diferentes. No entanto, todas as outras categorias obtiveram respostas, mas com percentagens muito inferiores, ficando empatadas duas a duas, capacidades relacionais e necessidades de realização com 15% e as capacidades intelectuais e os recursos externos com 8%.

Grelha 6 – Grelha de análise de conteúdo dos dados das professoras cooperantes.

T ⁵	Enunciação e justificação	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	T 1 ⁶	Per	T 2 ⁷	
Fontes de Resiliência	1 – Eu tenho											
	1.1 – Capacidades Intelectuais	0	0	0	1	0	0	0	1	8%	6	
	1.2 - Capacidades profissionais	1	1	0	2	1	0	2	7	54%	6	
	1.3 – Capacidades Relacionais	1	0	0	0	0	0	1	2	15%	6	
	1.4 – Recursos externos	0	0	0	0	1	0	0	1	8%	6	
	1.5 – Necessidades de realização	1	0	0	0	0	1	0	2	15%	6	
	Total	3	1	0	3	2	1	3	13	100%	6	
	2- Eu sou											
	2.1 – Capacidades intelectuais	1	0	1	1	1	0	1	5	33%	7	
	2.2 – Capacidades profissionais	2	1	1	2	0	1	2	9	60%	7	
	2.3 – Capacidades relacionais	0	0	1	0	0	0	0	1	7%	7	
	2.4 - Recursos externos	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	7	
	Total	3	1	3	3	1	1	3	15	100%	7	
	3 – Eu posso											
	3.1 – Capacidades intelectuais	0	0	1	0	0	0	0	1	7%	7	
	3.2 – Capacidades profissionais	2	1	1	2	2	1	3	12	86%	7	
	3.3 – Capacidades relacionais	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	7	
3.4 – Recursos externos	1	0	0	0	0	0	0	1	7%	7		
Total	3	1	2	2	2	1	3	14	100%	7		

⁵ Tema

⁶ Total de respostas dadas

⁷ Total de respondentes

As cooperantes C 1 e C 6 mencionam as necessidades de realização pessoal, a primeira a par com as capacidades profissionais e com as relacionais. Somente a C 6 mencionou os recursos externos.

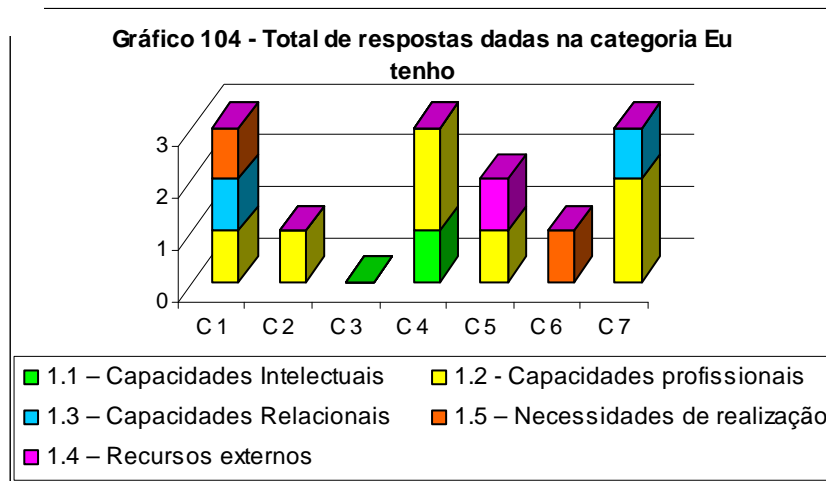


Gráfico 104 – Total de respostas dadas pelas professoras cooperantes na categoria Eu tenho.

No caso desta primeira categoria, das seis professoras que responderam duas, assinaladas a azul na Grelha 6, deram somente uma resposta, uma, assinalada a verde, deu duas respostas e a outra cooperante, C 3, não respondeu.

No que refere à segunda categoria, Eu sou, Gráfico 105, todas as professoras cooperantes responderam, contudo, só quatro delas é que deram as três respostas, conforme se assinala a azul na Grelha 6. As respostas dadas dividem-se entre a maioria das capacidades profissionais e as capacidades intelectuais. Somente a cooperante C 2 fez referência às capacidades relacionais.

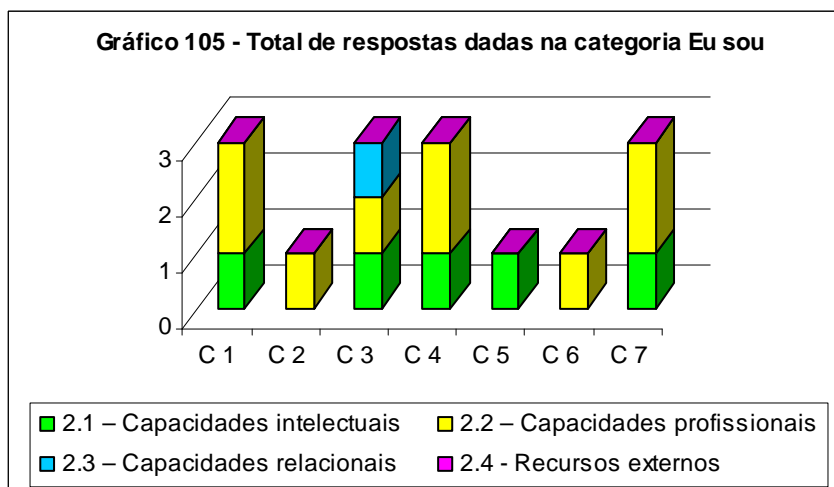


Gráfico 105 – Total de respostas dadas pelas professoras cooperantes na categoria Eu sou.

Relativamente à terceira categoria, Eu posso, Gráfico 106, podemos concluir que só as cooperantes C 1 e C 7 é que deram três respostas, conforme solicitado. Todas elas se referiram às capacidades profissionais, excepto a C 1 que mencionou os recursos externos e a C 3 que refere as capacidades intelectuais, como as suas fontes de resiliência.

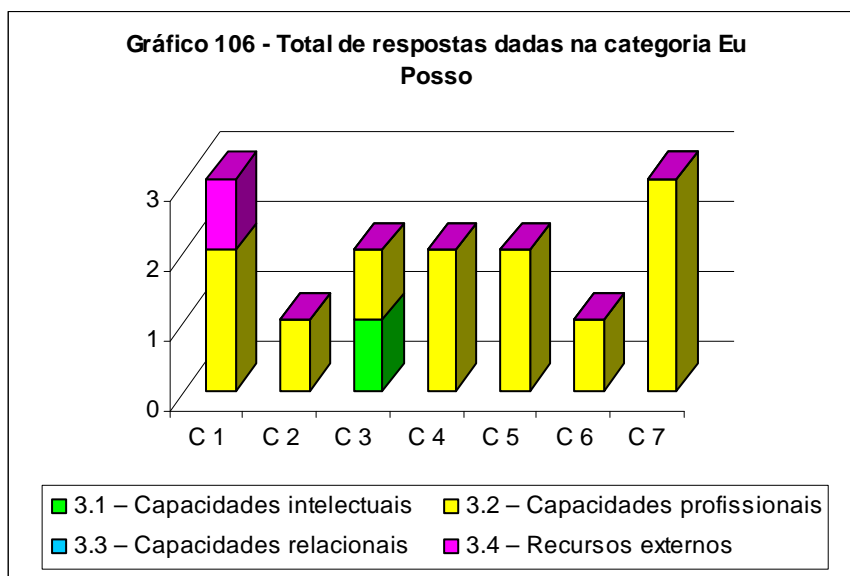


Gráfico 106 – Total de respostas dadas pelas professoras cooperantes na categoria Eu posso.

Na leitura do Gráfico 107, é fácil perceber que comparando as três categorias a que responderam as professoras cooperantes são as capacidades profissionais que se destacam, no que toca às fontes de resiliência de cada uma das professoras inquiridas.

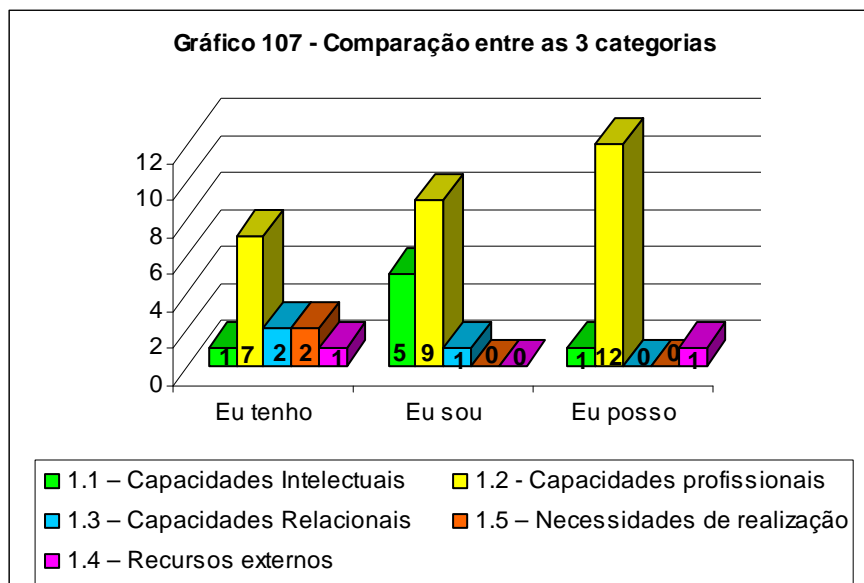


Gráfico 107 – Total de respostas dadas pelas professoras cooperantes nas três categorias.

1.5.2 – Análise dos dados dos supervisandos

Analisando a primeira categoria, Eu tenho, dos dados dos supervisandos, Grelha 7 e Gráfico 107, podemos constatar que a supervisanda que referencia mais capacidades intelectuais é a A 8, com três referências, seguindo-se-lhe a A 19, com duas referências. Estas capacidades são ainda invocadas, apenas uma vez, pelos supervisandos A 2, A 3, A 7, A 9, A 13, A 14.

Salienta-se também o facto do supervisando A 1 se referir, nas três respostas que deu na prova, a necessidades de realização, seguindo-se-lhe a supervisando A 18 com duas referências.

Todavia, a categoria que é mais invocada pelos supervisandos é a que se refere às capacidades profissionais, com 14 respostas que representam 32%, a que menos se referência são as capacidades intelectuais, com apenas 2 respostas que representam 5%.

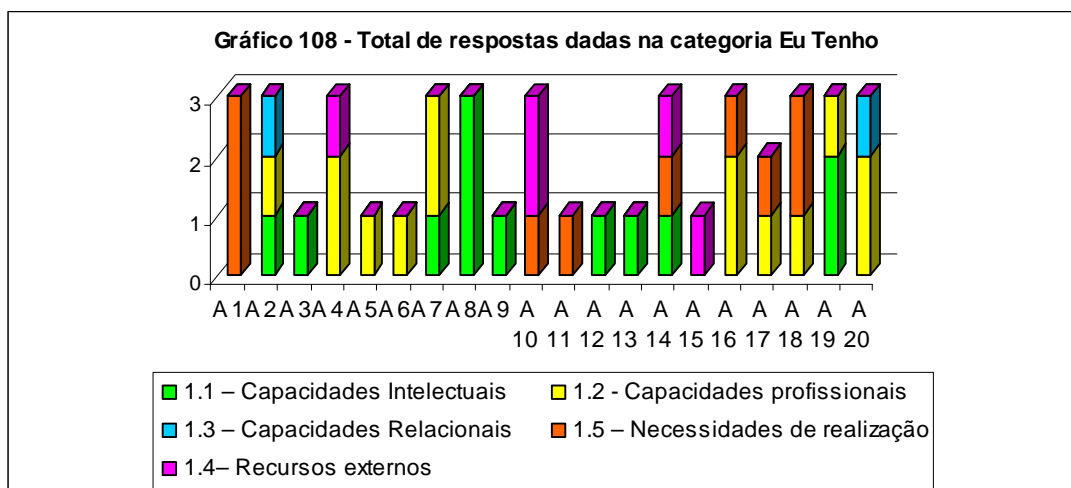


Gráfico 108 -Total de respostas dadas pelos supervisandos na categoria Eu tenho.

Em suma, podemos assumir que na categoria Eu tenho os recursos externos invocados assumem apenas 12% das capacidades invocadas por todos os supervisandos. É de salientar que oito dos supervisandos deram apenas uma resposta à esta categoria, assinalados na Grelha 7, a verde, uma das supervisandas deu duas, A 17, assinalada a verde, e somente os restantes onze supervisandos deram as três respostas pedidas.

Analisando a segunda categoria, Eu sou, Grelha 7 e Gráfico 109, podemos referir que as capacidades profissionais continuam a ser as mais invocadas, com 15 respostas que correspondem a 40%. Seguem-se-lhe as capacidades intelectuais com onze respostas, correspondentes a 30%. Os recursos externos são, outra uma vez, os menos invocadas, com somente três respostas, 8%.

Grelha 7 – Grelha de análise de conteúdo dos dados dos supervisandos.

T ¹⁰	Enunciação e justificação	T ^{2º}	%	T ^{1º}	A ₂₀	A ₁₉	A ₁₈	A ₁₇	A ₁₆	A ₁₅	A ₁₄	A ₁₃	A ₁₂	A ₁₁	A ₁₀	A ₉	A ₈	A ₇	A ₆	A ₅	A ₄	A ₃	A ₂	A ₁	
Fontes de Resiliência	1 – Eu tenho																								
	1.1 – Capacidades Intelectuais	20	28	12	0	2	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	3	1	0	0	0	1	1	0	
	1.2 - Capacidades profissio-	20	32	14	2	1	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1	2	0	1	0	
	1.3 – Capacidades Relacionais	20	5	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	
	1.4 – Recursos externos	20	12	5	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	
	1.5 – Necessidades de realização	20	23	10	0	0	2	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	Total	20	100	45	3	3	3	2	3	1	3	1	1	1	3	1	3	3	1	1	3	1	3	3	
	2- Eu sou																								
	2.1 – Capacidades intelectuais	20	30	11	0	0	1	0	0	1	2	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	2	2	
	2.2 – Capacidades profissionais	20	40	15	2	2	0	1	2	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	2	0	1	0	
	2.3 – Capacidades relacionais	20	22	8	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	
	2.4 - Recursos externos	20	8	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	
	Total	20	100	37	3	3	1	1	3	1	3	2	1	1	3	1	2	1	1	1	3	1	3	3	
	3 – Eu posso																								
	3.1 – Capacidades intelectuais	20	29	11	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	2	1	0	0	
	3.2 – Capacidades profissio-	20	52	20	3	3	1	1	2	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	2	3	
	3.3 – Capacidades relacionais	20	16	6	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	1	0	
	3.4 – Recursos externos	20	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Total	20	100	38	3	3	1	1	3	1	3	1	1	1	3	1	3	1	1	1	3	1	3	3	

⁸ Total de respostas dadas.

⁹ Total de respondentes.

¹⁰ Tema.

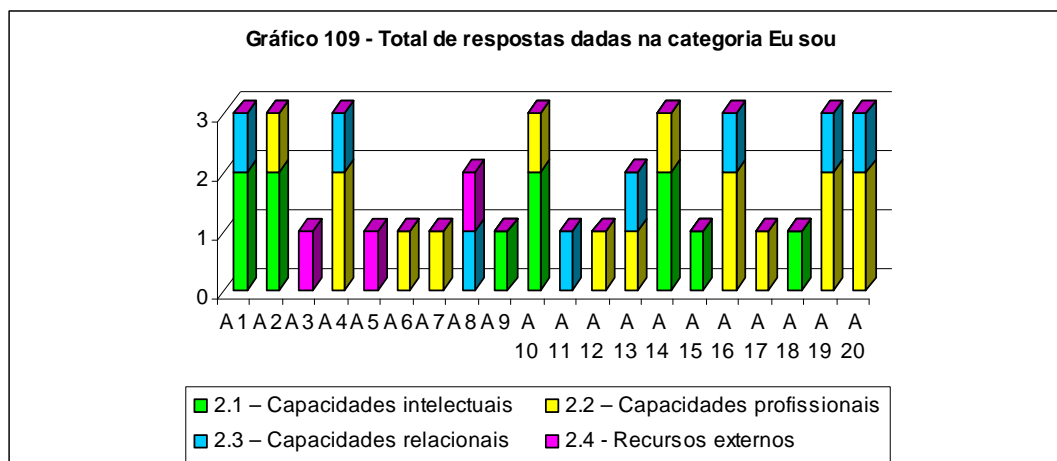


Gráfico 109 – Total de respostas dadas pelos supervisandos na categoria Eu sou.

Mais uma vez, dez dos supervisandos deram apenas uma resposta, assinaladas no quadro a azul, dois supervisandos deram duas, assinaladas a verde, e, desta vez, apenas oito supervisandos responderam três vezes.

Na categoria Eu posso, Gráfico 110, as respostas relacionadas com as capacidades profissionais aumentaram ainda mais e os recursos externos diminuíram ainda mais, relativamente às categorias anteriores. Apenas a supervisanda A 12 faz referência a recursos externos a que pode recorrer sempre que se encontra com dificuldades, afirmando que pode [Contar com o apoio dos supervisores para conseguir superar as minhas dificuldades ao longo da Prática Pedagógica].

As respostas dadas às capacidades profissionais foram vinte, 52%, seguindo-se, mais uma vez, as capacidades intelectuais com onze respostas, 29%. Como nas categorias anteriores o número de respostas únicas é significativo, onze. Os restantes nove supervisando deram três respostas.

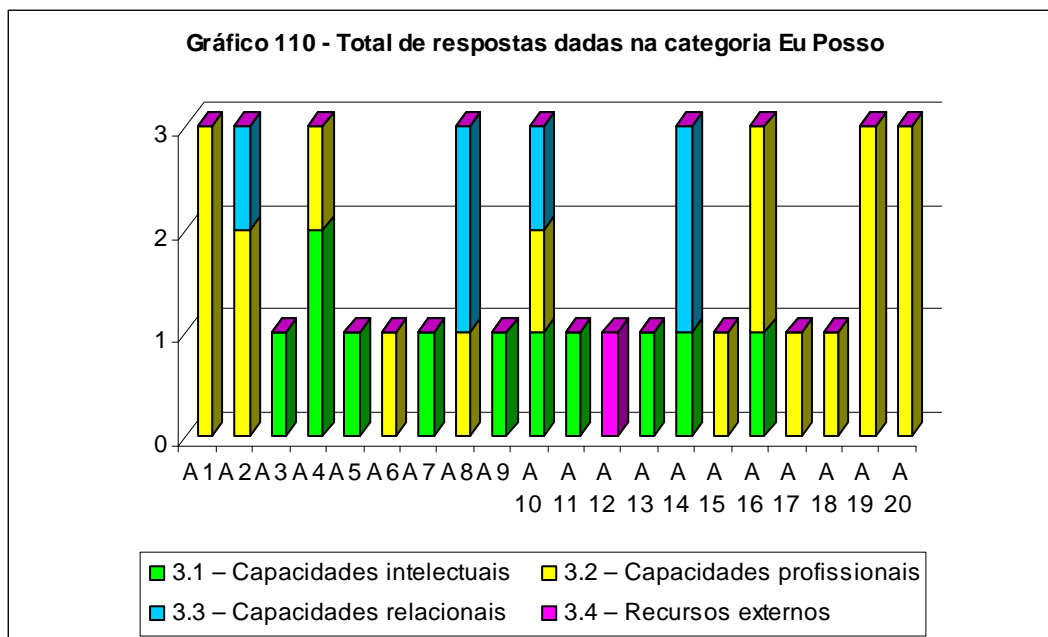


Gráfico 110 – Total de respostas dadas pelos supervisandos na categoria Eu posso.

Os supervisandos A 3, A 5, A 6, A 9, A 11, a 12 e A 15 deram, nas três categorias, apenas uma resposta. As supervisandas A 13 e A 17 deram duas vezes uma resposta e uma vez duas respostas.

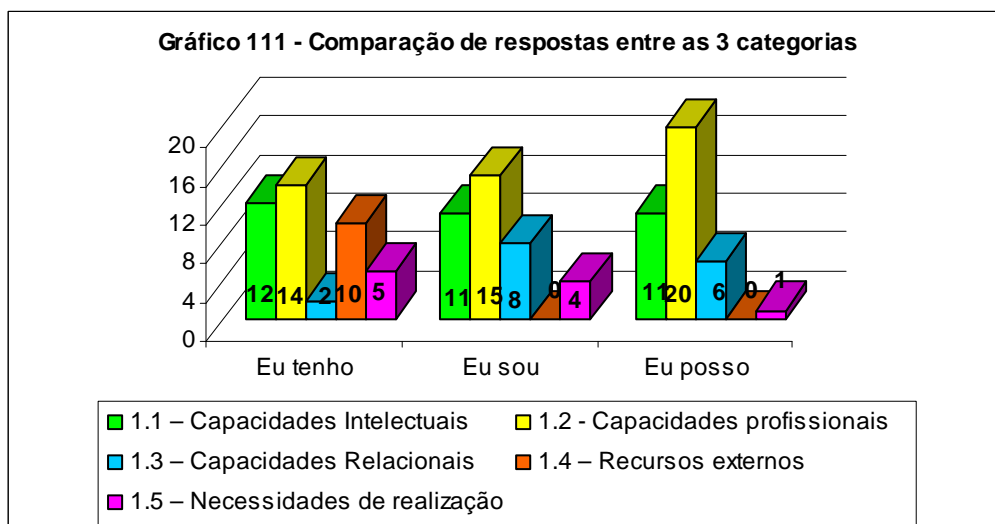


Gráfico 111 – Comparação de respostas dadas pelos supervisandos nas três categorias.

No cômputo das três categorias, Gráfico 111, é fácil perceber que as respostas dadas na categoria das capacidades profissionais aumenta do Eu tenho para o Eu posso, fazendo desaparecer as necessidades de realização e diminuir os recursos exter-

nos. As capacidades intelectuais mantêm-se, ao longo das três categorias, mais ou menos com o mesmo número de respostas.

1.6 – Prova de avaliação do desenvolvimento do ego (SCT – PIPA) adaptação do “Sentence Completion Test”

Esta prova permitiu identificar o nível do desenvolvimento do ego de cada sujeito, facultando, comparar, deste ponto de vista, os resultados da amostra dos supervisandos com os da amostra dos professores cooperantes.

A partir do completamento de frases por cada professor cooperante e supervisando (Anexo N), dos dez itens apresentados, analisaram-se e distribuíram-se as respostas pelos níveis de desenvolvimento do ego, apresentados por Loevinger (1985), que já se encontram explicitados no capítulo do Enquadramento Teórico.

Após esta análise foram então elaborados os Quadros XXXI e XXXIII, que demonstram a classificação de cada sujeito, de acordo com a regra de ogiva (Yaremko, 1817), evidenciando-se, posteriormente os resultados de cada grupo.

1.6.1 – Nível de desenvolvimento do ego das professoras cooperantes

No que respeita ao nível de desenvolvimento do ego das professoras cooperantes, após analisadas as respostas evidenciam-se os resultados no Quadro XXXI.

O espaço preenchido a azul refere-se ao facto de o sujeito não ter dado resposta ao item e, por tal, o mesmo foi classificado no nível I-3, tal como preconiza Loevinger, sendo ele o item 3 do sujeito C 2.

Os espaços preenchidos a verde demonstram o nível de desenvolvimento do ego apresentado por cada professora cooperante.

Quadro XXXI – Nível de desenvolvimento do ego das professoras cooperantes

C 1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I-3/4	I-4	I-3/4	I-4	I-3	I-4	I-5	I-3/4	I-4	I-3
	I 2	Δ	Δ/3	I 3	I ¾	I 4	I 4/5	I 5	I 6	N.E
Freq.	0	0	0	2	3	4	0	1	0	I-4
FreqA	0	0	0	2	5	9	9	10	10	

C 2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I-4	I-5	I-3	I-3/4	I-3	I-4	I-4	I-3/4	I-4/5	I-3
	I 2	Δ	Δ/3	I 3	I ¾	I 4	I 4/5	I 5	I 6	N.E
Freq.	0	0	0	3	2	3	1	1	0	I-5
FreqA	0	0	0	3	5	8	9	10	10	

C 3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I-4	I-4	I-3	Δ	I-3	I-4	I-2	I-3	I-3	I-3
	I 2	Δ	Δ/3	I 3	I ¾	I 4	I 4/5	I 5	I 6	N.E
Freq.	1	1	0	5	0	3	0	0	0	I-3
FreqA	1	2	2	7	7	10	10	10	10	

C 4	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I-3	I-3/4	I-3/4	I-5	I-3	I-4	I-2	I-3	I-4	I-3
	I 2	Δ	Δ/3	I 3	I ¾	I 4	I 4/5	I 5	I 6	N.E
Freq.	1	0	0	4	2	2	0	1	0	I-4
FreqA	1	1	1	5	7	9	9	10	10	

C 5	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I-4	I-3	I-4	I-4	I-3	I-3	I-4	I-3	I-3/4	I-3
	I 2	Δ	Δ/3	I 3	I ¾	I 4	I 4/5	I 5	I 6	N.E
Freq.	0	0	0	5	1	4	0	0	0	I-4
FreqA	0	0	0	5	6	10	10	10	10	

C 6	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I-3	I-4	I-3/4	Δ	I-3	I-3	I-2	I-3	I-3	I-3
	I 2	Δ	Δ/3	I 3	I ¾	I 4	I 4/5	I 5	I 6	N.E
Freq.	1	1	0	6	1	1	0	0	0	I-3
FreqA	1	2	2	8	9	10	10	10	10	

C 7	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I-3/4	I-3/4	I-3	I-3	I-4	I-3/4	I-2	I-3	I-3	I-3
	I 2	Δ	Δ/3	I 3	I ¾	I 4	I 4/5	I 5	I 6	N.E
Freq.	1	0	0	5	3	1	0	0	0	I-3/4
FreqA	1	1	1	6	9	10	10	10	10	

No que concerne às cooperantes da amostra, de acordo com os dados obtidos a partir do SCT – PIPA, observando o Quadro XXXII e o Gráfico 112, podemos verificar que apenas um sujeito, a C 2 se situa no nível I-5; em segundo lugar encontram-se três sujeitos no nível I-4, sendo elas a C 1, a C 4 e a C 5; na terceira posição, no

nível I-3/4, apenas se encontra a cooperante C 7, para finalizar, no nível I-3 encontram-se as cooperantes C 3 e C 6.

Assim sendo, podemos relatar que a maioria das professoras cooperantes se encontra no nível I-4.

Quadro XXXII – Sistematização do nível de desenvolvimento do ego das professoras cooperantes.

C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7
I 4	I 5	I 3	I 4	I 4	I 3	I 3/4

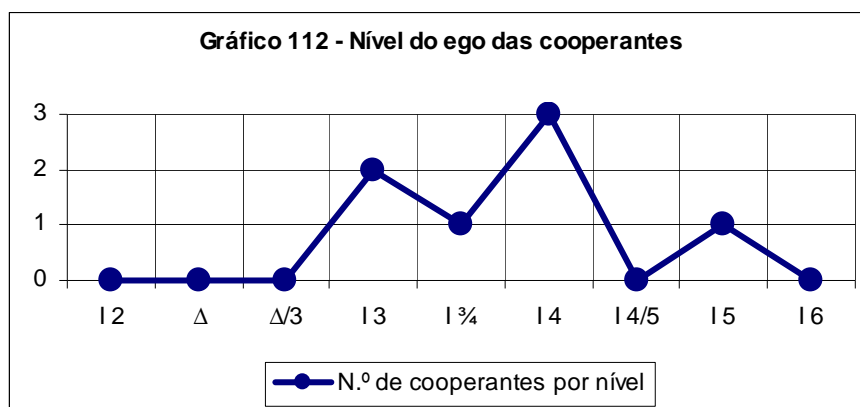


Gráfico 112 – Nível de desenvolvimento do ego das professoras cooperantes.

1.6.2 – Nível de desenvolvimento do ego dos supervisandos

Após analisadas as respostas dos supervisandos evidenciam-se os resultados no Quadro XXXIII.

Os espaços preenchidos a azul demonstram que o supervisando não deu resposta ao item e, por tal, o mesmo foi classificado no nível I-3, tal como preconiza Loevinger, sendo eles o item 3 dos sujeitos A 8, A 9 e A 20 e os itens 1 e 9 do sujeito A 11.

Os espaços preenchidos a verde demonstram o nível do ego apresentado por cada supervisando.

Quadro XXXIII – Nível de desenvolvimento do ego dos supervisandos.

A 1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I-3	I-3	I-3/4	I-3	I-3	I-3	I-3	I-3/4	I-3/4	I-4
	I 2	Δ	Δ/3	I 3	I 3/4	I 4	I 4/5	I 5	I 6	N.E
Freq.	0	0	0	6	3	1	0	0	0	I-3/4
FreqA	0	0	0	6	9	10	10	10	10	

A 2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I-3/4	I-3/4	I-3	I-3/4	I-3	I-3/4	I-5	I-3	I-3	I-4
	I 2	Δ	Δ/3	I 3	I ¾	I 4	I 4/5	I 5	I 6	N.E
Freq.	0	0	0	4	4	1	0	1	0	I-3/4
FreqA	0	0	0	4	8	9	9	10	10	

A 3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I-4	I-4	I-4	I-3/4	I-3	I-3	I-3	I-3/4	I-4/5	I-3
	I 2	Δ	Δ/3	I 3	I ¾	I 4	I 4/5	I 5	I 6	N.E
Freq.	0	0	0	3	2	4	1	0	0	I-4
FreqA	0	0	0	3	5	9	10	10	10	

A 4	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I-3	I-4	I-4	I-4	I-3	I-3/4	I-3	I-3/4	I-4/5	I-3
	I 2	Δ	Δ/3	I 3	I ¾	I 4	I 4/5	I 5	I 6	N.E
Freq.	0	0	0	4	2	3	1	0	0	I-4
FreqA	0	0	0	4	6	9	10	10	10	

A 5	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I-3	I-4	I-3/4	I-3/4	I-3	I-3	I-4	I-3	I-4/5	I-3
	I 2	Δ	Δ/3	I 3	I ¾	I 4	I 4/5	I 5	I 6	N.E
Freq.	0	0	0	5	2	2	1	0	0	I-4
FreqA	0	0	0	5	7	9	10	10	10	

A 6	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I-4	I-3/4	I-4	I-3/4	I-5	I-3	I-3	I-3/4	I-4/5	I-3/4
	I 2	Δ	Δ/3	I 3	I ¾	I 4	I 4/5	I 5	I 6	N.E
Freq.	0	0	0	2	4	2	1	1	0	I-5
FreqA	0	0	0	2	6	8	9	10	10	

A 7	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I-4	I-4	I-4	I-3	I-5	I-4	I-3/4	I-3	I-4	I-3
	I 2	Δ	Δ/3	I 3	I ¾	I 4	I 4/5	I 5	I 6	N.E
Freq.	0	0	0	3	1	5	0	1	0	I-4
FreqA	0	0	0	3	4	9	9	10	10	

A 8	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I-4/5	I-4	I-3	I-4	I-4	I-3	I-4	I-3/4	Δ	I-4
	I 2	Δ	Δ/3	I 3	I ¾	I 4	I 4/5	I 5	I 6	N.E
Freq.	0	1	0	2	1	5	1	0	0	I-4
FreqA	0	1	0	3	4	9	10	10	10	



A 9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I-3/4	I-4	I-3	I-3/4	I-3	I-3/4	I-3	I-4	I-4	I-3
	I 2	Δ	Δ/3	I 3	I ¾	I 4	I 4/5	I 5	I 6	N.E
Freq.	0	0	0	4	3	3	0	0	0	I-4
FreqA	0	0	0	4	7	10	10	10	10	

A 10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I-4	Δ	I-4	I-3	I-3	I-4	Δ	I-4	I-3/4	I-3
	I 2	Δ	Δ/3	I 3	I ¾	I 4	I 4/5	I 5	I 6	N.E
Freq.	0	2	0	3	1	4	0	0	0	I-4
FreqA	0	2	2	5	6	10	10	10	10	

A 11	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I-3	I-3/4	I-4	I-3/4	I-3	I-3	I-4/5	I-3	I-3	I-3
	I 2	Δ	Δ/3	I 3	I ¾	I 4	I 4/5	I 5	I 6	N.E
Freq.	0	0	0	6	2	1	1	0	0	I-3/4
FreqA	0	0	0	6	8	9	10	10	10	

A 12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I-4	I-4	I-4	I-3/4	I-3	I-3	I-4	I-3	I-3	I-3
	I 2	Δ	Δ/3	I 3	I ¾	I 4	I 4/5	I 5	I 6	N.E
Freq.	0	0	0	5	1	4	0	0	0	I-4
FreqA	0	0	0	5	6	10	10	10	10	

A 13	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I-3	I-4	I-4	I-3/4	I-4	I-3	I-3	I-3	I-4	I-4
	I 2	Δ	Δ/3	I 3	I ¾	I 4	I 4/5	I 5	I 6	N.E
Freq.	0	0	0	4	1	5	0	0	0	I-4
FreqA	0	0	0	4	5	10	10	10	10	

A 14	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I-4	I-4	I-4	Δ/3	I-3	I-3/4	I-3	I-4/5	I-2	I-3
	I 2	Δ	Δ/3	I 3	I ¾	I 4	I 4/5	I 5	I 6	N.E
Freq.	1	0	1	3	1	3	1	0	0	I-4
FreqA	1	1	2	5	6	9	10	10	10	

A 15	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I-4	Δ	I-4	I-3/4	I-3	I-3	Δ	I-3/4	I-4	I-3
	I 2	Δ	Δ/3	I 3	I ¾	I 4	I 4/5	I 5	I 6	N.E
Freq.	0	2	0	3	2	3	0	0	0	I-4
FreqA	0	2	2	5	7	10	10	10	10	

A 16	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I-5	I-4	I-4	I-5	I-3	I-4	I-3/4	I-3/4	I-4	I-3
	I 2	Δ	Δ/3	I 3	I ¾	I 4	I 4/5	I 5	I 6	N.E
Freq.	0	0	0	2	2	4	0	2	0	I-4/5
FreqA	0	0	0	2	4	8	8	10	10	

A 17	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I-4	I-4	I-3/4	I-3	I-3	I-4	Δ 3	I-3	Δ 3	I-3
	I 2	Δ	Δ/3	I 3	I ¾	I 4	I 4/5	I 5	I 6	N.E
Freq.	0	0	2	4	1	3	0	0	0	I-4
FreqA	0	0	2	6	7	10	10	10	10	

A 18	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I-3	I-4/5	I-4	I-2	I-3	I-4	Δ	I-3/4	I-4	I-4
	I 2	Δ	Δ/3	I 3	I ¾	I 4	I 4/5	I 5	I 6	N.E
Freq.	1	1	0	2	1	4	1	0	0	I-4
FreqA	0	2	0	4	5	9	10	10	10	

A 19	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I-3/4	I-4	I-4	I-2	I-5	I-3	I-4	I-4	I-4	I-4
	I 2	Δ	Δ/3	I 3	I ¾	I 4	I 4/5	I 5	I 6	N.E
Freq.	1	0	0	1	1	6	0	1	0	I-4
FreqA	1	1	1	2	3	9	9	10	10	

A 20	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I-3	Δ	I-3	I-3/4	I-3	I-4	I-4/5	I-4	I-4	I-3
	I 2	Δ	Δ/3	I 3	I ¾	I 4	I 4/5	I 5	I 6	N.E
Freq.	0	1	0	4	1	3	1	0	0	I-4
FreqA	0	1	1	5	6	9	10	10	10	

Quanto aos supervisandos, observando o Quadro XXXIV e o Gráfico 113, podemos referir que os resultados colocam no nível I-5 apenas o sujeito A 6, segue-se no nível I-4/5 o sujeito A 16; no nível I-4 encontram-se a maioria dos supervisandos, quinze, sendo eles o A 3, A 4, A 5, A 7, A 8, A 9, A 10, A 12, A 13, A 14, A 15, A 17, A 18, A 19 e A 20; já no nível I-3/4 encontram-se apenas três sujeitos, A 1, A 2 e A 11. Assim sendo, no nível I-3 não se encontra nenhum sujeito, sendo que, é no nível I-4 que se encontra a maioria dos supervisandos, demonstrando uma certa homogeneidade no que concerne ao desenvolvimento do ego.

Quadro XXXIV – Sistematização do nível de desenvolvimento do ego dos supervisandos.

A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17	A 18	A 19	A 20
I 3/4	I 3/4	I 4	I 4	I 4	I 5	I 4	I 4	I 4	I 4	I 3/4	I 4	I 4	I 4	I 4	I 4/5	I 4	I 4	I 4	I 4



Gráfico 113 – Nível de desenvolvimento do ego dos supervisandos.

1.6.3 – Comparação entre o nível de desenvolvimento do ego das professoras cooperantes e dos supervisandos

Como podemos verificar através do Quadro XXXV e Gráfico 114, o nível mais baixo das cooperantes corresponde ao I-3, representado por dois sujeitos (C 3 e C 6). O nível que se segue, o I – 3/4 encontra-se representado por uma professora cooperante, C 7, e por apenas três supervisandos, A 1, A 2 e A 11, sendo este o nível mais baixo manifestado por este último grupo de sujeitos. O nível seguinte, I – 4, é o que manifesta maior representatividade por parte de ambos os grupos, obtida pela presença de quinze supervisandos (A 3, A 4, A 5, A 7, A 8, A 9, A10, A 12, A 13, A 14, A 15, A 17, A 18, A 19 e A 20) e por três professoras cooperantes (C 1, C 4 e C 5).

No nível I-4/5 encontra-se apenas um supervisando, A16, e no penúltimo nível dos estádios de Loevinger, o I-5, apenas se classificou uma professora cooperante, C 2, e um supervisando, A 6.

Na avaliação global do desenvolvimento do ego dos sujeitos dos dois grupos não foram atribuídos, em caso algum, os níveis I-2, Δ e Δ-3.

Podemos afirmar que, no que respeita ao nível de desenvolvimento do ego, o grupo de supervisandos evidencia uma classificação superior à das professoras coo-

perantes, uma vez que não lhes foi atribuído nenhuma classificação abaixo do nível I-3, inclusive, como se pode verificar no Quadro XXXV.

Quadro XXXV – Comparação entre o nível de desenvolvimento do ego das professoras cooperantes e dos supervisandos.

I 2	Δ	Δ/3	I 3	I ¾	I 4	I 4/5	I 5	I 6
			C 3	A 1	A 3	A 16	A 6	
			C 6	A 2	A 4		C 2	
				A 11	A 5			
				C 7	A 7			
					A 8			
					A 9			
					A 10			
					A 12			
					A 13			
					A 14			
					A 15			
					A 17			
					A 18			
					A 19			
					A 20			
					C 1			
					C 4			
					C 5			
0	0	0	0	3 (15%)	15 (75%)	1 (5%)	1 (5%)	0
0	0	0	2 (28,5%)	1 (14,3%)	3 (42,9%)	0	1 (14,3%)	0

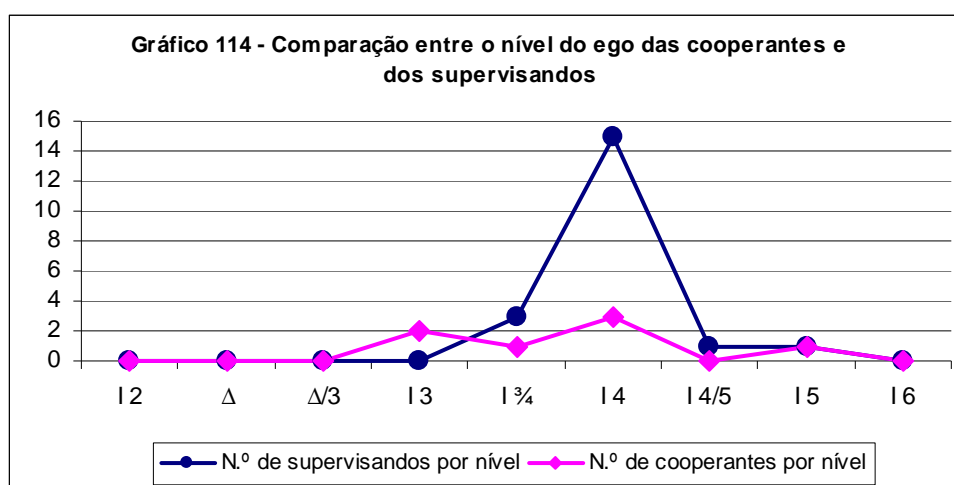


Gráfico 114 – Comparação entre o nível de desenvolvimento do ego das professoras cooperantes e dos supervisandos.



Uma vez que o nível I-3 corresponde a um valor comum a uma grande parte da população adulta, considero importante analisar o desenvolvimento do ego dos sujeitos que se situam nos níveis superiores a este e que são a maioria, em ambos os grupos, no nível I-4 com 75% no caso dos supervisandos e 42,9% dos cooperantes. No caso dos primeiros este facto indica que a formação inicial está a contribuir, positivamente, para o desenvolvimento do ego dos supervisandos em formação. A diferença de percentagens atribuídas deve-se ao número de sujeitos em cada um dos grupos.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE CRÍTICA DOS RESULTADOS

1 – Análise crítica dos resultados

A análise crítica dos resultados da informação recolhida foi efectuada em três relatórios, de acordo com o tipo de instrumento utilizado. O Relatório 1 refere-se aos dados recolhidos através das entrevistas; do Relatório 2 consta a análise crítica dos dados recolhidos com as provas e a escala; no Relatório 3 fez-se uma comparação entre os dois relatórios anteriores.

Para facilitar a análise dos dados, os supervisandos foram organizados por grupos de acordo com a sua professora cooperante. O número do grupo foi atribuído de acordo com o número do supervisando (Quadro XXXVI).

Quadro XXXVI – Número atribuído aos grupos de supervisandos e respectivas cooperantes.

Grupo	Supervisandos	Cooperante
1	A 1, A 2	C 3
2	A 3, A 4 e A 5	C 5
3	A 6, A 7 e A 8	C 7
4	A 9, A 10 e A 11	C 1
5	A 12, A 13 e A 14	C 6
6	A 15, A 16 e A 17	C 4
7	A 18, A 19 e A 20	C 2

Relatório 1 – Entrevistas

Para efectuar uma análise mais precisa dos dados recolhidos através das entrevistas e com as provas e escala foram elaboradas grelhas de sistematização dos dados, onde se compararam as informações das professoras cooperantes e dos supervisandos (Anexo O). Optámos por, seguidamente, efectuar a análise dos dados recorrendo à sequência das categorias estabelecidas para as entrevistas.

1 – Caracterização do professor cooperante/dos professores

No que refere à análise do primeiro bloco de categorias das entrevistas das professoras cooperantes (Anexo O, Grelha 1) quase todas têm idades compreendidas entre os 30 e os 40 anos, excepto a C 3 que tem somente 29 anos e a C 5 com 51 anos. Apesar das idades das cooperantes serem tão idênticas entre si o tempo de serviço que possuem é bastante diferenciado, estando, no entanto, entre os 10 e os 20 anos, excepto a cooperante C 5 que tem 31 anos de serviço, segundo Ralha Simões

(1993) referindo-se aos estádios de desenvolvimento de maturidade psicológica, evidenciados por Katz (1974), podemos dizer que todos os professores se encontram no estádio da maturidade.

Este estádio ocorre a partir dos 10 anos de carreira e vai até ao final da mesma. Caracteriza-se pelo facto do professor se descentrar e colocar a si mesmo questões que transcendem as situações concretas ligadas ao dia a dia das crianças. É um estádio em que os professores se questionam sobre tudo, até mesmo sobre a sua vocação para o serem, preocupando-se em atribuir um sentido à sua experiência e à sua actuação.

Todavia, o tempo de serviço que as cooperantes apresentam em nada se parece com o tempo de serviço enquanto professoras cooperantes, uma vez que nesta área as experiências apresentadas são diversificadas. As cooperantes C 1 e C 3 encontram-se no mesmo patamar, ou seja, para estas é uma experiência nova,

“(…) é o primeiro ano” (C 1 e C 4: 4)

para a qual não tiveram formação específica, nem mesmo orientação por parte da instituição formadora. Orientação essa que é referida pela cooperante C 4, com 3 anos de experiência enquanto cooperante, como uma das dificuldades que encontra na sua tarefa,

“(…) Sentir-me um pouco desamparada em relação à ESE” (C 4: 48).

Esta falha leva a que as duas professoras refiram que as dificuldades que encontram enquanto tal é o facto de não conseguirem ajudar as supervisandas que demonstram dificuldades na prática. Estas contrariedades não se reflectem nas cooperantes C 2, C 5 e C 6. As duas primeiras, 10 e 6 anos de professora cooperante, respectivamente, afirmam não terem dificuldades na tarefa de cooperante e a última, com 7 anos, apenas referiu que o seu grupo de estágio é difícil, embora o refira como uma dificuldade, não refere que sente problemas em lidar com isso. A cooperante C 7 tem apenas 2 anos de experiência como cooperante e não respondeu se tem ou não dificuldades enquanto cooperante.

Contudo, apesar das dificuldades encontradas e dos anos de experiência como cooperantes, todas as professoras afirmam estarem motivadas para a tarefa, a cooperante C 3 que ao mesmo tempo que afirma que está motivada com o trabalho que está a desenvolver com um dos elementos do grupo, também diz que

“Se me interessava muito ser professora cooperante, estava curiosa, curiosíssima como é que as coisas se iam passar, acabei por perder a vontade de voltar a experimentar” (C 3: 104).

Esta situação deve-se, segundo ela, ao facto de se encontrar com dificuldade em orientar a supervisandas A 2, uma vez que existe um choque de opiniões.

Relativamente ao clima de supervisão preconizado pelas professoras cooperantes as mesmas afirmam que é um clima de ajuda (C 1, C 4 e C 5), confiança e reflexão (C 2), à vontade (C 2), partilha e aconselhamento (C 5), liberdade e orientação (C 7), ou seja, um clima afectivo-relacional positivo, que se reflecte na ideia que as mesmas formulam sobre o papel que desempenham enquanto cooperantes, quer a nível pessoal quer a nível profissional, bem como nas atitudes que tomam face a situações difíceis, enquanto cooperantes. O clima que estas estabelecem permite aos supervisandos o desenvolvimento de capacidades e o aperfeiçoamento da acção pedagógica que se encontram a exercer, bem como, a descoberta do seu estilo de trabalho. Denota-se este aspecto no facto de as seis professoras afirmarem que a nível profissional desempenham um papel em que pretendem ajudar os supervisandos a serem bons profissionais, C 1, tornando-se mediadoras entre a aprendizagem e o ensino, C 2, efectuando com eles um trabalho conjunto e coerente, C 3, ajudando-os através da reflexão, do *feedback* e da orientação, C 2, C 5 e C 7, a construírem o seu futuro profissional. Assim sendo, e considerando a opinião da cooperante C 5,

“ (...) Eu penso que o meu trabalho é muito importante, muito importante mesmo, (...) pra elas” (C 5: 67),

podemos dizer que as seis executam um trabalho de importância e de responsabilidade, na medida em que, deles depende o desenvolvimento ou não das capacidades do supervisando para se vir a tornar um bom profissional.

Este papel, quando se refere ao pessoal, torna-se um pouco individualizado, na medida em que, tal como referem as cooperantes C 2 e C 4, têm uma relação diferenciada com os elementos do grupo, tendo em atenção as suas dificuldades e necessidades. Estas são superadas através do diálogo, C 1 e C 4, e da aprendizagem mutua que estabelecem entre si, C 7. Situação que se mantém nas atitudes tomadas face a situações difíceis, na medida em que, das 4 cooperantes que responderam, a C 1 afirma que utiliza o diálogo para resolver os problemas, a C 7 faz intervenções naturais, de forma a não prejudicar o normal funcionamento da aula. Neste aspecto a C 3 e a C 6 tomam atitudes idênticas, ou seja, a primeira faz interferências, directas e indirectas e a última reage imediatamente às situações. Esta atitude faz com que a cooperante C 6 se destaque das restantes. Todavia, não é só neste parâmetro que ela se destaca, como também no clima que preconiza e na ideia que formula acerca do

papel desempenhado na supervisão. O seu clima é directivo e autoritário, ou seja, contrário ao que é esperado para um clima supervisivo, podendo mesmo ser considerado um clima negativo. A nível pessoal o papel que desempenha afirma ser de interferência nas actividades que os supervisandos leccionam, uma vez que, a nível profissional, sempre que se apercebe de algum erro interfere para corrigir, tal como a própria diz,

“Dou assim um jeitinho, um toque, mas eu nunca deixo de interferir” (C 6, 63)

apesar de reconhecer que o seu papel enquanto cooperante é importante e de responsabilidade, embora esta seja, essencialmente, relacionada com a aprendizagem das crianças,

“E o estágio também tem que perceber isso, que eu acho, isso é uma aprendizagem que se também faz em estágio. É de que os alunos são da nossa responsabilidade, nós não estamos cá para brincar nem para experimentar grande coisa, temos de ter absoluta consciência daquilo que se vai fazer” (C 6: 45)

e não com a formação adequada dos supervisandos.

Em suma, podemos mencionar que os professores se dividem em dois grupos, os que estabelecem um estilo de supervisão com práticas colaboristas e compreensivas e a cooperante C 6 que estabelece um estilo dirigista, directivo e dominante, que pode criar no supervisando uma atitude de pessimismo, dependência e passividade no que refere ao seu processo de formação. A sua atitude deveria ser oposta, deveria ser “uma atitude de construção de um modelo pessoal de intervenção educativa” (Oliveira, 1992: 15), que seria bem mais vantajosa para o seu desenvolvimento como profissional.

Estas duas práticas, colaboristas e dirigistas, são, no entanto, numa relação de comunicação entre dois profissionais, no âmbito da orientação pedagógica, inerentes aos processos de formação profissional e de desenvolvimento pessoal.

Os professores devem ter a noção de que a supervisão não parte da conotação de hierarquia de poderes e saberes, mas sim do conceito de distanciamento entre supervisor e supervisando, permitindo o alargamento do campo de análise, e a possibilidade da sua compreensão sistémica e contextualizada.

Apesar das concepções positivas acerca do clima criado e do papel desempenhado pelas cooperantes, as opiniões dos supervisandos são divergentes, uma vez que a sua concepção sobre o clima criado, para alguns, é diferente do que afirmou a sua professor cooperante (Anexo 20, Quadro 1).

As supervisandas A 3 e A 4, ambas a trabalharem com a professora cooperante C 5, mencionaram, contrariamente à opinião desta, que o clima que ela cria é de insegurança e instabilidade, apesar de lhes dar liberdade para planificarem, desautoriza-as frente aos alunos, ausenta-se da sala muitas vezes e não valoriza o esforço que elas fazem,

“ (...) acho que a nossa professora cooperante até nos dá bastante liberdade para nós desenvolvermos algumas actividades, só que ela depois não as valoriza tanto como nós, pelo menos achamos, que ela deveria valorizar” (A 3: 23).

Esta situação leva a que o desempenho das mesmas, por vezes não seja o melhor, até porque a motivação para o trabalho é pouca, cria-se um certo constrangimento na relação que estabelecem e na forma como actuam.

Já no que refere aos comentários das supervisandas A 15 e A 17, da professora cooperante C 4, não são tão contraditórios, a professora diz que as ajuda e elas afirmam que essa ajuda é pouca e que existe alguma diferença entre o que é dito e o que é feito. Esta situação parece afectar bastante o trabalho das alunas, já que estas se demonstram pouco predispostas para o desempenho de funções, afirmando que têm sentido muitas dificuldades, que não são superadas com a ajuda da professora.

Relativamente aos supervisandos da cooperante A 2, a A 19 e o A 20, as opiniões são idênticas, estes consideram-na uma professora modelo, que ajuda no crescimento, é dinâmica, inovadora e cria um bom clima, talvez pelo facto de ela estabelecer com eles um clima de confiança e de reflexão.

No que respeita à opinião de todos os supervisandos sobre o clima estabelecido pelo professor supervisor as opiniões são unânimes, entre cinco deles, é uma pessoa aberta, que ajuda, motiva, põe à vontade, ou seja, estabelece um bom clima. A supervisanda A 17 é a única que afirma o contrário, dizendo que é um clima constrangido e inseguro, pois sente-se observada e avaliada, situação que para a A 19 é importante para o seu crescimento e desenvolvimento profissional.

2 – Caracterização do ambiente em que se desenvolve a Prática Pedagógica

Em contexto de supervisão, segundo Bronfenbrenner, podemos falar de várias transições ecológicas, uma vez que o supervisando se encontra a experienciar uma situação nova na sua vida, a mudança de aluno para professor. Nesta nova situação ocorre uma díade observacional (Bronfenbrenner) uma vez que o supervisando se encontra a ser observado pelo seu professor cooperante sofrendo a sua influência e ao mesmo tempo exercendo a sua influência sobre ele. Para além dos efeitos do profes-

sor cooperante o supervisando sofre as influências dos seus colegas de grupo, segundo Bronfenbrenner as chamadas influências de terceiros, estes podem ainda ser dos alunos com que o supervisando se encontra a trabalhar, em contexto sala de aula, dos outros professores da escola ou até mesmo de toda a comunidade envolvente.

Em suma, podemos considerar que, de acordo com o modelo ecológico de Bronfenbrenner, no contexto de supervisão em que este grupo de supervisandos se encontra a exercer a sua Prática Pedagógica, muitas são as influências exercidas, dentro dos vários anéis circuncêntricos por ele definidos, nos quais eles sentem dificuldades a quase todos os níveis, desde o microssistema - a escola, o cooperante e os alunos, o mesosistema - escola/faculdade, o exosistema - outros professores e funcionários das escolas, e até mesmo o macrosistema - sociedade e ideologias em que ~~está inserido~~ ~~está inserido~~ então a escola como um microsistema, em que o supervisando exerce influência e é influenciado, ou seja, ocorrem influências recíprocas, podemos considerar que o supervisando sofre boas influências (Anexo O, Grelha 3).

Segundo a opinião de todas as cooperantes, o ambiente da escola é bom (C 1, C 2, C 4, C 5 e C 6), a escola é dinâmica (C 2), tem condições para o estágio (C 5), apesar das características especiais (C 6) e mantém uma relação excelente com os supervisandos (C 2). Assim sendo, pode-se considerar que as escolas em que os supervisandos se encontram a exercer as suas práticas exercem influências positivas sobre os supervisandos.

Todavia, segundo a perspectiva dos supervisandos, esse ambiente não é o melhor e os problemas relativos à influência deste ambiente são vários. As opiniões das supervisandas A 3 e A 4, da cooperante C 5, diferem entre si, a primeira afirma que o ambiente da escola é favorável ao desenvolvimento da prática, concordando com a opinião da sua professora, contudo, a segunda diz que o ambiente não é propício, é um pouco complicado, uma vez que se nota uma falta de disponibilidade por parte das pessoas, bem como falhas de material. Estas sentem dificuldades de integração na escola e não se sentem à vontade para pedir materiais ou outras situações pois não sentem que as pessoas estejam disponíveis para tal. Esta opinião é idêntica à das supervisandas A 15 e A 17, da cooperante C 4, que também se encontram a exercer funções na mesma escola. A supervisanda A 4 apesar de referir que a escola é diferente das outras e por tal dá mais experiência, no entanto, menciona que não há disponibilidade de pessoas nem de materiais, já a A 17, refere que o ambiente é compli-

cado, sente o afastamento dos professores da escola. A opinião das duas é contrária à da sua professora cooperante que considera existir um bom ambiente, o mesmo acontece com o supervisando A 20, da cooperante A 2, que tem opinião idêntica à das suas colegas, embora esteja a trabalhar numa escola diferente.

Assim sendo, segundo a opinião dos supervisandos o ambiente que se cria em contexto de prática pedagógica na escola, não é o mais favorável ao bom desenvolvimento profissional dos supervisandos, chegando mesmo este a interferir no desenvolvimento pessoal, das relações humanas, com os outros elementos da comunidade educativa.

Ainda relativamente às influências exercidas a nível do microsistema podemos referir-nos às influências de terceiros, os alunos, o seu comportamento e aproveitamento. A nível de anos de escolaridade apenas duas cooperantes fizeram referência, a C 3 afirma ter o 1º ano e a C 6 o 3º ano, sendo este um ano que tem conteúdos que a professora considera serem uma das situações que dificultam o desempenho dos supervisandos, aspecto que a cooperante C 7 também refere, contudo, apenas os conteúdos matemáticos. As dificuldades enunciadas pela cooperante C 1 estão directamente associadas ao que ela diz sobre o comportamento e o aproveitamento da turma com que trabalha. Esta menciona que a turma tem bom aproveitamento, tal como as cooperantes C 4, C 5 e C 6, mas, no que refere ao comportamento são muito faladores, aspecto que dificulta a prática dos supervisandos, tornando-se uma influência negativa, uma vez que fazem muito barulho e a agitação é muita, já os alunos da cooperante C 6 facilitam o desenrolar da prática, uma vez que

“Este grupo tá habituadíssimo porque já tem estagiários desde o 1º ano. Portanto, já entrou, para eles é normal, entrou nas rotinas” (C 6:11).

No que respeita ao ambiente da turma a opinião de supervisandos e professores cooperante é muito idêntica, o comportamento é bom e o aproveitamento também. Destaca-se, no entanto, a opinião da supervisanda A 15, cooperante C 4, que diz que o comportamento dos alunos é péssimo e que não respeitam ninguém e que a nível de aproveitamento existem alguns alunos com problemas, quando a sua cooperante tinha dito que este era bom. Esta contradição faz transparecer que as dificuldades da supervisanda nesta situação são acrescidas, contudo a sua cooperante ainda não se apercebeu da situação.

Como aspectos que podem facilitar o desenvolvimento da prática a C 1 menciona o uso das novas tecnologias da informação para exposição de conteúdos e a C 6 tur-

mas com níveis e métodos diversificados. Esta última não se refere propriamente ao grupo com que se encontra a cooperar mais sim ao estágio em geral, afirmando

“(…) que é o que elas vão encontrar nos próximos anos (…)” (C 6: 21)

tornando-se assim uma mais valia para os preparar para o futuro.

As cooperantes que acompanham os supervisandos entrevistados não responderam, no entanto estes deram a sua opinião sobre o assunto, mencionando que as situações que facilitam o seu desempenho são a liberdade para escolher actividades e o facto da turma ser actualizada em questões de temas, A 3, o *feedback* da supervisora e o trabalho de grupo e em equipa, A 4, a observação do supervisor e a reflexão com a professora, A 15, o relacionamento que estabelece com os alunos, A 17 e A 20, e os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, mencionados pela A 19. Em suma, podemos concluir que muitas são as situações e os factos que podem facilitar o desempenho da Prática Pedagógica desde as relações estabelecidas, os conteúdos leccionados ou até mesmo o que vão aprendendo ao longo da carreira.

Em relação às situações que dificultam o desempenho da Prática Pedagógica a cooperante C 3 mencionam a má relação que por vezes se estabelece com a professora cooperante, levando a que as relações interpessoais estabelecidas no microsistema escolar exerçam uma influência negativa levando a que a transição ecológica do supervisando não ocorra da melhor forma. A cooperante C 7 frisa as influências a nível do exosistema e do macrosistema, a nota e o stress do estágio, como factores que dificultam o normal desenrolar da prática, situação que o supervisando A 20, da cooperante C 2 também se referiu. Sobre este assunto as supervisandas A 3 e A 4 são unânimes na apreciação, mencionando que o que lhes dificulta a tarefa é o facto da sua professora cooperante, C 5, interromper as actividades que estão a desenvolver com as crianças, bem como o comportamento dos alunos e o seu dinamismo, que não se conjuga com o da própria supervisanda, A 4. Esta referência foi feita também pela supervisanda A 15, acrescida da dificuldade em articular as actividades dos dois anos de escolaridade e do nervosismo aquando da presença do supervisor. A supervisanda demonstra dificuldades em gerir o tempo das actividades e a A 19 a pouca interligação entre a teoria que aprendeu na faculdade e o que tem de pôr em prática, apesar de ter referido como factor que facilita os conhecimentos que aprendeu ao longo do curso. Segundo esta opinião os conhecimentos que adquiriu apesar de a ajudarem no seu desempenho, não se conjugam com o que a realidade lhe exige.

Segundo Alarcão e Sá-Chaves (1994), sendo o supervisor um ser activo em desenvolvimento, que está a passar por uma experimentação pessoal, sofre as influências dos diferentes contextos em que actua e das diferentes actividades que proporciona sendo estas recíprocas e nas quais se torna imprescindível o acompanhamento de uma reflexão fenomenológica e compreensiva das relações que se obtém é fundamental. No entanto, dadas as apreciações efectuadas por ambos os grupos, esta reflexão não está a decorrer da melhor forma, uma vez que as professoras não reflectem as dificuldades apresentadas pelo supervisor.

3 – Caracterização do grupo de formandos – heteroconceito e autoconceito

No que respeita à terceira categoria que se refere à caracterização dos formandos, heteroconceito, por parte dos professores cooperantes os dados encontram-se sistematizados no Anexo O, Grelha 4 e Grelha 5.

Esta categoria começa por se referir ao número de supervisandos, em que as cooperantes respondem que é um número uniforme, três por grupo, excepto a cooperante C 2, que orienta um grupo de dois. Segundo elas, este número é vantajoso, uma vez que, tal como refere a C 6

“(…) mais é demais, menos não chega a ser grupo, portanto há questões que se pedem, acho que sim, acho que os grupos devem ter número ímpar” (C 6: 8).

Estes supervisandos são diferentes entre si, chegando mesmo a ser distintos, C 6, excepto o grupo da cooperante C 2 que diz ser muito homogéneo.

Quanto à motivação, que é um assunto de importância extrema tendo em conta a superação das dificuldades no estágio e a obtenção de resultados positivos, podemos dizer que estes supervisandos demonstram estar motivados. Segundo Thomas e Viselthier (1993: 16) “a motivação é condição *sine qua non* de qualquer aprendizagem potencial”. No entanto, temos de ter a noção de que esta não é algo que se possa observar directamente, só podemos constatar-la através do comportamento, todas as cooperantes mencionam que o grupo se mostra empenhado no trabalho, excepto um dos elementos da cooperante C 3. Porém, a opinião dos supervisandos relativamente a esta matéria nem sempre coincide com a das cooperantes. A supervisanda A 15, que menciona que está um pouco desiludida, estaria mais motivada se a sua cooperante, C 4, lhe desse mais apoio. As supervisandas A 3 e A 4, da cooperante C 5, que não respondeu, afirmam que a sua motivação tem altos e baixos, conforme a actuação da professora. Os restantes estão motivados.

Ora se estão motivados, e considerando que a motivação é interna e impulsiona o indivíduo levando-o a ter comportamentos motivados enérgicos e a orientar-se em direcção ao atingir de metas ou à realização de objectivos, então podemos considerar, de acordo com o que afirmam as suas cooperantes, que todos os supervisandos estão empenhados em concretizar o estágio pedagógico da melhor forma possível. Assim sendo, o seu nível de desempenho quer na planificação, quer na sala de aula, deveria ser pedagogicamente o mais correcto. Todavia, considerando a opinião das suas cooperantes, e até mesmo dos supervisandos, esta situação nem sempre se verifica. Existem alguns supervisandos que ao planificarem e até mesmo na sala de aula são trabalhadores, empenhados, criativos, apresentam boas actividades (C 1 e C 7, A 19), trabalham em equipa (C 5) no entanto outros somente estruturam as aulas que planificam (C 2 e C 3), uma minoria planifica actividades monótonas (C 7) e há até mesmo os que demonstram graves lacunas nestas áreas, têm muitas fragilidades (C 6, A 4). A cooperante C 3 não respondeu e a C 4 referiu que no seu grupo agem de forma diferenciada, duas enviam a planificação por *mail* para que ela a possa corrigir e ter conhecimento do que vão tratar na aula e a terceira, a supervisanda A 17 não entrega nem mostra a planificação. Este comportamento revela uma grande falta de relação e interligação com a sua cooperante, podendo esta derivar da falta de motivação para a tarefa, ou então falta de orientação.

Esta apreciação do desempenho dos alunos, em parte, é feita de acordo com o conceito de “professor ideal” que cada professor tem. Para este grupo de professores muitas são as características que um professor deverá ter, desde ser observador, compreensivo e empático com as crianças (C 1 e C 5), ser amigo (C 3), ser disponível (C 6 e C 7). Todavia existem cooperantes um pouco mais exigentes nesta área considerando que um professor ideal deverá ter competências científicas e académicas (C 3 e C 5). No entanto há um grupo que defende um professor um pouco mais inovador e actualizado, ou seja, um professor aberto à mudança, dinâmico e comunicativo (C 2, C 4 e C 7).

As opiniões dos supervisandos não diferem muito das dos seus professores cooperantes, sendo também muito diversificadas. Para estes um professor ideal deverá ser paciente e ter uma postura firme, A 4, ter em consideração o contexto educativo e a realidade das crianças, A 3, A 4, A 15, A 19 e A 20, ter boa relação interpessoal com os alunos e doar-se à profissão, A 17, ser aberto a inovações e inovar materiais,

estratégias e metodologias, A 3, A 17, A 19 e A 20. Em suma, tal como acontece nos professores cooperantes, e considerando as dimensões de competência de Zimpher e Howey, podemos dizer que existem três concepções diferentes de “professor ideal”, segundo os inquiridos: no primeiro caso os que têm essencialmente competências pessoais; no segundo caso os que têm sobretudo competências técnicas; e no caso do último grupo, os que têm sobretudo competências críticas e pessoais.

Todavia, e reportando-nos ao que dizem as cooperantes, estas competências nem sempre são demonstradas pelos supervisandos, e por vezes, não podem ser desenvolvidas neles pelos mesmos, uma vez que o professor não tem conhecimento da planificação (C 4 e C 2), não tem uma relação interpessoal com o grupo que lhe permita actuar nesse sentido (C 2 e C 7), nem mesmo age considerando essas possibilidades, sendo que, por vezes, não promove as reflexões nesse sentido, em determinados casos, por falta de disponibilidade dos supervisandos (C 6).

4 – Orientações para a profissionalização

Segundo Alarcão e Tavares (1987), o supervisor é a pessoa que ajuda o professor a desenvolver-se pessoal e profissionalmente, é um profissional mais experiente, possuidor de um rol de conhecimentos práticos, que consegue recorrer a estratégias variadas para responder aos problemas inoportunos.

As orientações profissionais fazem parte da natureza do processo de supervisão da Prática Pedagógica e devem ser ministradas não só pelos supervisores da instituição formadora, mas também por parte dos professores cooperantes, para que assim se processe a triangulação de toda a informação prestada e recebida.

Relativamente às referências efectuadas pelos professores cooperantes e pelos supervisandos (Anexo O, Grelha 6 e Grelha 7), respectivamente, acerca das orientações prestadas, podemos considerar que o ciclo de supervisão da Prática Pedagógica não se cumpre, por parte do supervisor, na medida em que este implica três momentos de trabalho (reunião antes da acção ou da aula; aula e reunião pós acção para reflexão sobre a aula) e, na sua maioria, só é cumprido um momento, o da acção. Os cooperantes cumprem os três momentos, uma vez que reúnem com os supervisandos para lhes dar os conteúdos a tratar na aula, estão com eles durante a aula e, depois, desta reunião para reflectir e analisar a mesma, todos os dias da prática, excepto a cooperante C 3, que reúne apenas com um elemento semanalmente, com o outro não reúne. Muito embora, segundo a supervisanda A 15, da cooperante C 4, o tempo de

reunião tenha sido pouco, sendo apenas para dar os conteúdos a tratar, A 17. Todavia, todos concordam que não é feita a triangulação da informação com o supervisor, não havendo assim possibilidade de este interferir directamente no processo formativo do supervisando, nem mesmo de transmitir a sua opinião ao cooperante. O supervisor não reúne com os supervisandos, e está com o cooperante apenas quando vai à sala de aula observar o desempenho do supervisando. As professoras C 4 e C 7 mencionam mesmo que este ano tem sido complicado e que só reuniram uma vez, no início do ano lectivo, chegando a cooperante C 3 mesmo a referir que era essencial haver mais reuniões e mais reflexões, para que fosse possível transmitirem mais orientações (C 1). Até porque quando estabelecem um diálogo sobre os supervisandos falam essencialmente da prática deles, ficando por esclarecer situações problemáticas, dificuldades, notas e outros aspectos importantes para o bom desenvolvimento do processo formativo do futuro professor. Contudo, as supervisandas A 3, A 4 e A 15 mencionaram que o supervisor lhes deu algumas orientações, algumas ideias, embora tenha observado pouco tempo o seu desempenho.

O processo de desenvolvimento do supervisando pressupõe a existência de um trabalho conjunto entre professor e supervisando, um trabalho que facilite um conjunto de aprendizagem que estejam relacionadas com a vida pessoal e profissional do supervisando. Para tal, cabe ao cooperante proporcionar esse conjunto de aprendizagens, através do uso de estratégias diversificadas e orientações prática, direccionadas e directas.

O professor deverá assumir-se como um cooperador na criação de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem. Assim sendo, as professoras inquiridas referem que utilizam como estratégia a nível de atitudes o incentivo à boa relação com as crianças, C 1, a aprendizagem recíproca, C 2, o alerta para as dificuldades e sua correcção, C 4, e o incentivo à partilha e à construção do próprio saber, C 7. Como estratégias a nível de reacções a tomar perante determinadas situações, especialmente no que refere ao processo de ensino aprendizagem das crianças, a paragem e repetição da informação, C 1 e C 5, a reflexão, intervenção e atenção, C 2 e C 5, gestão da situação dentro da sala, C 3 e C 4, o improvisado, C 4 e C 6, e por último e mais completo a relação de amizade e empatia com os alunos, associada à reflexão, à intervenção e à atenção por parte da C 7. Quanto às formas de actuação as professoras cooperantes alertam, mais uma vez, para a observação, não só dos alunos, como também dos colegas,

como forma de aprendizagem, C 1. Alertam também, C 2, para ter sempre em consideração as experiências das crianças antes de fazerem a planificação, pois esta deve ser sempre de acordo com as suas vivências e necessidades. A cooperante C 6 é, uma vez mais, a mais exigente, uma vez que os supervisandos, acima de tudo, devem ter rigor científico nos conteúdos que transmitem. Estas opiniões são também manifestadas pelos supervisandos que deram a sua opinião sobre os três tipos de estratégias utilizadas.

As orientações dadas para o futuro profissional, a nível de desenvolvimento de competências educativas, por parte do cooperante, vai essencialmente para o diálogo e reflexão sobre as situações, C 1, C 6 e C 7, e correcção dos erros, C 4, e ainda a apresentação de materiais e manuais, C 2 e C 4. Segundo os supervisandos estas orientações são essencialmente a promoção da autonomia e do espírito crítico e a motivação para o futuro, A 20, a boa relação com pais e alunos, A 19, ambos da cooperante C 2. As supervisandas da cooperante C 5 têm opiniões distintas, a A 3 diz que a professora não dá orientações e a A 4 menciona que ela não gosta das teorias da inclusão, alerta para a manutenção de uma boa relação com pais e alunos e para sempre que surge uma situação difícil, parar e pensar, antes de agir. As outras duas supervisandas, da cooperante C 4, falam do recurso a materiais e estímulos visuais, referindo a A 17 que a sua professora a fez por em causa a sua própria actuação, questionando-se sobre o porque dos acontecimentos, alertando para gerir o tempo e circular pela sala.

Quando as orientações são por parte do supervisor as opiniões, apesar de diferenciadas, são coerentes, uma vez que todos referem que o supervisor orienta o pensamento, aconselha, ajuda a crescer reflectindo sobre a acção, e chegam mesmo a referir que promove seminários no interesse destes.

Enquanto alunos, os supervisandos mencionam que as orientações dos seus professores são diferentes, do cooperante e do supervisor, muito embora, os supervisandos A 17, A 19 e A 20 mencionem que agora já não o são, uma vez que têm formas de trabalhar idênticas. Esta argumentação talvez se deva ao facto de os supervisandos terem mudado de supervisor no início do semestre.

Concluindo, podemos referir que o processo de supervisão deverá assim ser entendido como um processo de resolução de problemas, que se desenrola em contexto próprio, com elementos próprios e de acordo com as características pessoais e

relacionais de cada um dos intervenientes, que deverão culminar num bom desenvolvimento do futuro profissional.

5 – Relações interpessoais estabelecidas pelos supervisandos

As relações estabelecidas pelos supervisandos com as cooperantes, os supervisores e os alunos, segundo opinião dos professores cooperantes (Anexo 20, Grelha 8), em geral, são boas, seja em contexto de prática, seja fora dele. No entanto, quase todas as professoras referem que pouco se relacionam fora da prática. No que refere às relações com o supervisor, em contexto de prática, duas cooperantes referiram que existe um bom clima, C 1 e C 2, fora do contexto de prática, apenas a cooperante C 3 referiu que é um clima de abertura a todas as situações. Existem, no entanto, algumas exceções, algumas supervisandas são mais tímidas, C 1, e outros têm dificuldades em se relacionarem, C 3, principalmente com os alunos.

Nesta matéria a opinião dos supervisandos é um pouco distinta da dos professores (Anexo O, Grelha 9). Segundo estes a relação que se estabelece em contexto de prática não é muito positiva, podia ser melhor, pois tem altos e baixos, A 3, A 4, A 15 e A 17, e em contexto de prática, para estas, a relação não existe. Somente os supervisandos A 19 e A 20 concordam com a opinião da sua cooperante, C 2, dizendo que a relação é muito boa, em contexto de prática, e são amigos, fora dele.

As opiniões sobre a relação com o supervisor em contexto de prática são unânimes, é uma boa relação, positiva, apesar de estar pouco tempo com eles. Fora da prática não há relação, somente o supervisando A 20 refere que a relação é boa. Com os alunos só a supervisanda A 17 fez referência, mencionando que tem dificuldades de relacionamento com os alunos.

Considerando que, na maioria, as relações são positivas podemos então afirmar que, tal como refere Alarcão e Tavares (1987), se cria um clima favorável ao desenvolvimento dialético do supervisando, do professor cooperante e do supervisor. São relações que se demonstram facilitadoras da aprendizagem do supervisando, que se revelam importantes no seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional. São boas relações a nível pessoal, interpessoal e intrapessoal, pois só estas sendo positivas é que se torna possível a compreensão mútua, de situações, acontecimentos e papéis desempenhados. Havendo exceções, essas advêm, certamente, do constrangimento que se cria entre os professores e os supervisandos, dada a posição que cada um ocupa, levando este à inibição dos supervisandos.

6 – Aspectos da dimensão pessoal e interpessoal relacionadas com a resiliência, em contexto de supervisão

Em contexto de supervisão são muitos os aspectos que se podem relacionar directamente com a resiliência, desde as relações que se estabelecem, às formas de actuação dos intervenientes, bem como as reacções dos próprios intervenientes face a determinadas situações. Esta, a resiliência, é uma característica que deverá ser desenvolvida da melhor forma no supervisando, para que, tal como referem Ralha Simões, Muge e Matos (2006), este aprenda a reconhecer e a lidar com as situações de risco, de *stress*, com que se depara no dia a dia, na sala de aula e mesmo no contexto educativo onde trabalha, de forma a sair vencedor. Todavia, para que este desenvolvimento ocorra perfeitamente o supervisando também deverá ter desenvolvidas as estratégias de *coping*.

Contudo, estas também podem ser desenvolvidas pelo professor cooperante, uma vez que as suas acções exercem influências nos supervisandos. Estas acções podem facilitar o bom desenvolvimento ou então dificultar, dependendo da forma como são exercidas, ou então da forma como são aceites por quem as recebe.

Assim sendo, os professores cooperantes da amostra referem que os factores protectores, os que se tornam mediadores dos problemas, que mais se denotam na relação de supervisão que se estabelece são a troca de experiências, o contacto com a realidade e essencialmente o facto de cada uma servir de modelo para o seu grupo de alunos (Anexo O, Grelha 10). Esta situação faz com o professor cooperante seja um bom exemplo a seguir, não só a nível profissional como a nível das relações pessoais, intra pessoais e interpessoais que mantém, uma vez que estas são a base de todo o desenvolvimento do ser humano e do seu desenvolvimento profissional. A cooperante C 6 é um pouco mais explícita em relação a esta situação, afirmando que o efeito da sua acção que considera mais importante e capaz de actuar como factor protector é o facto dos supervisandos evoluírem de forma positiva, a nível pessoal e profissional, pois esta evolução garante o desenvolvimento de dois dos três grupos de factores, considerados por Yunes e Szymanski (2001), os da personalidade do próprio supervisando e os das influências do contexto/meio.

No que refere aos supervisandos (Anexo O, Grelha 11), podemos mencionar que, apenas as supervisandas A 17 e A 19 se pronunciaram, no que refere a factores protectores, a primeira afirmando que não há nada que transtorne a sua actuação e a

segunda que a sua cooperante, C 2, lhe dá liberdade na actuação e oportunidade de assistir às reuniões, dois aspectos importantes para o seu bom desenvolvimento profissional e para uma percepção mais aprofundada da realidade.

No que respeita aos factores de risco, as cooperantes não foram tão explícitas, na medida em que só quatro os mencionaram, como sendo, as dificuldades de relacionamento com a cooperante, C 3, e o elevado grau de exigência e de dinamismo imposto pelas professoras C 5 e C6. este elevado grau de exigência faz com que o supervisando tenha dificuldades de adaptação ao meio em que se encontram, bem como no desenvolvimento da sua tarefa, levando a que ocorra a situação mencionada pela cooperante C 4, o atraso na leccionação dos conteúdos na turma. Contrariamente aos cooperantes os supervisandos são um pouco mais explícitos nos factores de risco. A supervisanda A 4 mencionou que a sua cooperante, A 5 a deixa muito só, tal como referem as A 15 e A 17, que não cooperou muito, da mesma cooperante, C 4, a primeira mencionou que só faz críticas negativas. O supervisando A 20 referiu que se sente sem apoio, talvez porque o tempo que passam juntos não seja o suficiente.

Falar de factores de risco e protectores por parte da acção do supervisor implica ter presente que este grupo de supervisandos teve, ao longo do ano lectivo, dois supervisores diferentes e as suas opiniões diferem de um para o outro. O supervisor inicial, segundo as supervisandas A 4, A 15, A 17 e A 19, era tido como alguém que intimidava, deixava os supervisandos nervosos, não os acompanhava nem motivava para o trabalho, ou seja, todas as suas acções constituíam um factores de risco para os supervisandos. Sobre o segundo supervisor as opiniões são opostas, ou seja, as suas atitudes funcionam como factores protectores, uma vez que este exerce sobre eles uma acção positiva, dá segurança, aconselha, ajuda no crescimento, ou seja, promove o desenvolvimento integral do supervisando.

No que respeita às reacções tidas pelos supervisandos face a situações de desempenho difíceis, foram caracterizadas em três grupos, as reflectidas, as impulsivas e as faltas de reacção. Estas últimas foram mencionadas apenas pela cooperante C 1 que referiu que uma das supervisandas, a que sente mais dificuldades no desempenho da pratica pedagógica, quando se depara com um problema não tem reacção, para e fica à espera que a cooperante a “socorra”, situação que também mencionam as supervisandas A 3 e A 4, da cooperante C 5.

Já no que toca às reacções reflectidas e às impulsivas, quase todas as cooperantes se manifestaram, afirmando que cada supervisando reage à sua maneira, não havendo um comportamento padrão. As reacções dependem também das situações, bem como das características pessoais de cada supervisando. As cooperantes C 1, C 2 e C 4 mencionam que o seu grupo tem por hábito tomar atitudes reflectidas considerando a resolução das situações problema que ocorrem. Já os supervisandos das cooperantes C 5 e C 6 pedem ajuda às mesmas sempre que se sentem em apuros, o que não deixa de ser um aspecto positivo. A cooperante C 3 mencionou que um dos seus supervisandos quando se depara com um problema em contexto sala de aula recorre ao reforço positivo, o mesmo não acontece com o seu outro elemento que tem reacções impulsivas, recorrendo à ameaça para resolver os problemas. A professora C 7 afirma que o seu grupo de estágio quando se depara com um problema não fica nervoso, essa situação apenas acontece quando o supervisor se encontra na sala, sendo esta uma reacção impulsiva. As reacções impulsivas enunciadas pela cooperante C 5 referem-se a atitudes menos habituais, uma vez que alguns elementos do seu grupo, por vezes, reagem de qualquer maneira e choram.

No que respeita às reacções reflectidas os supervisandos afirmam serem as melhores possíveis, pensar com clareza e organizar a tarefa, A 3, encontrar estratégias para manter o respeito, A 15, parar para pensar como agir, A 17, reformular e adequar, A 19 e A 20. Só a supervisanda A 15 menciona que por vezes, reagem impulsivamente cedendo às pressões.

As reacções, na maioria das vezes dependem da capacidade de resiliência e das estratégias de coping que cada supervisando tem desenvolvido em si. Quanto mais foram as características resilientes que o supervisando tem desenvolvidas, melhor enfrentará e ultrapassará os problemas com que se vai deparando no seu dia a dia lectivo, pois a resiliência, de acordo com Ralha Simões, Matos e Muge (2006) é relevante para que os supervisandos consigam gerir as circunstâncias que os vão pondo à prova, em contexto concreto de acção, como é o estágio pedagógico.

Relatório 2 – Provas e Escala

Após a leitura e análise de todos os dados recolhidos através da Escala de Avaliação da Competência Educativa (EACE), adaptada de Zimpher e Howey, da Prova de Avaliação do Nível de Resiliência, da Prova de Completação de frases, relativa à

Resiliência, e da Prova de Avaliação do Nível do Desenvolvimento do Ego (SCT – PIPA), adaptada de Loevinger, foi-nos possível tirar algumas ilações sobre o estudo efectuado (Anexo O).

Começando por fazer uma análise relativamente à idade, podemos salientar que, regra geral, os elementos do grupo de supervisandos têm todas idades muito próximas entre si, entre os 21 e os 24 anos, salientando-se os supervisandos A 1, A 13, A 17 e o A 20 por serem mais velhos do que os seus colegas. De entre estes salienta-se ainda a supervisanda A 17 porque, para além de ser mais velha do que as suas colegas de grupo 23 anos, também é mais velha do que a sua professora cooperante 13 anos. No grupo 1 sobressai o supervisando A 1 que é, apenas, três anos mais novo que a sua cooperante, C 3.

Todavia, a idade não é o aspecto mais importante a considerar quando falamos de desenvolvimento, de relações interpessoais e de competência, por vezes nem sempre os mais velhos são os mais desenvolvidos a nível psicológico, social e moral. Se assim fosse poderíamos considerar que as professoras cooperantes, uma vez que na maioria são mais velhas que os seus alunos, estariam num nível de desenvolvimento muito superior, situação que não se verifica, muito pelo contrário. Os supervisandos, na sua maioria, encontram-se em níveis de desenvolvimento do ego superiores aos dos seus professores cooperantes, salvo o grupo 7, em que os supervisandos estão todos no nível I4 e a sua professora cooperante no nível I5.

No que respeita à avaliação da competência educativa dos supervisandos, analisando o Gráfico 115, que apresenta uma comparação dos dois grupos de apreciações realizadas, auto e hetero apreciação, podemos apurar que são mais os supervisandos que se auto-apreciam com valores superiores aos da hetero-apreciação efectuada pela sua professora cooperante do que o oposto. A única avaliação que é coincidente entre a auto e a hetero apreciação da dimensão de competência educativa é a do supervisando A 6, este é também o único que tem um nível de desenvolvimento do ego no estágio I5, ou seja, superior a todos os seus colegas.

Num universo de 20 sujeitos 11 deles auto-apreciam a sua dimensão de competência com valores superiores à apreciação que é feita pelos professores cooperantes com quem estão a desenvolver a sua Prática Pedagógica, tal como se pode constatar no Gráfico 115.

O valor mais elevado de hetero-apreciação da dimensão de competência educativa é atribuído às supervisandas A 18 e A 19, ambas do grupo 7, com 62 valores. Destaca-se a A 18 que faz uma auto-apreciação muito idêntica à da sua professora, 60 valores. Segue-se o supervisando A 20, também do grupo 7, com 60 valores que, juntamente com a A 18, fazem a apreciação pessoal com valores muito inferiores aos que lhes foram atribuídos, a A 18 apenas 41 valores, sendo o sujeito em que mais se destaca a diferença (27), e o A 20 com 51 valores. A apreciação é resultado do tipo de supervisão que a sua professora cooperante põe em prática, pois revela-se uma professora preocupada em desenvolver os supervisandos na integra, não esquecendo a necessidade de os alertar para todas as situações, para a necessidade de reflexão e espírito crítico, bem como da melhoria das competências técnicas e acima de tudo da manutenção de uma boa relação com todo o meio em que estão inseridos, seja ele a escola, a turma ou grupo de pais.

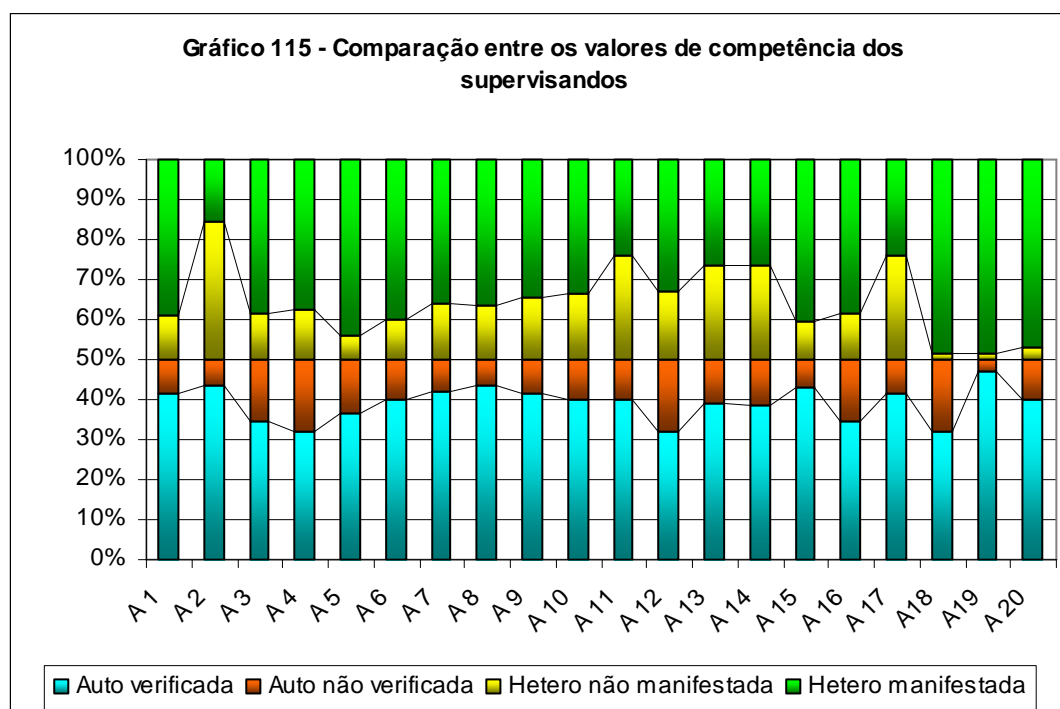


Gráfico 115 – Comparação entre a competência manifestada pelos supervisandos e a não manifestada, de acordo com a auto e a hetero apreciação efectuada, no que refere às quatro competências educativas.

A diferença nas apreciações, em que a hetero é superior à auto, ocorre também nos sujeitos A 3, A 4, A 5, A 12, A 16, todavia esta é inferior a 9 valores, não sendo por isso muito significativa.

No que respeita a uma auto-apreciação superior à hetero-apreciação destaca-se a supervisanda A 2, grupo 1, com 56 valores de auto-apreciação e 20 valores de hetero-apreciação, sendo a diferença de 26 valores, a esta seguem-se a A 13 e a A 14, grupo 5, com 24 e 15 valores de diferença, respectivamente, a A 17, grupo 6, com 22 valores, a A 11, grupo 4, com 20 valores. Nos restantes 7 supervisandos em que o seu valor total de auto-apreciação das dimensões de competência é superior ao valor de hetero-apreciação, A 1, A 7, A 8, A 9, A 10, A 11, A 15, essa diferença é sempre inferior a 10 valores.

Os sujeitos A 3 e A 16 têm ambos os mesmos valores de hetero-apreciação, 49 valores, e de auto-apreciação, 44 valores, sendo, no entanto de grupos diferentes, logo, orientados por cooperantes diferentes.

Das três supervisandas que fazem parte do grupo 5, cooperante C 6, duas delas fazem a sua apreciação com valores muito idênticos, A 13 com 50 e A 15 com 49, contudo a terceira, A 16, faz o mesmo tipo de apreciação com um valor um pouco mais baixo, 44, apesar disso é a que possui um valor de hetero-apreciação superior das três, 49, uma vez que às outras duas são atribuídos pela professora cooperante apenas 34 valores.

A supervisanda A 18 tem uma auto-apreciação que se compara ao mínimo dos restantes supervisandos, contudo é mais avaliada pelo seu professor cooperante. Já a supervisanda A 2 traça a sua auto-apreciação num nível superior aos restantes e no entanto a cooperante avalia-a muito abaixo do nível mínimo dos restantes.

Em suma, podemos referir que a maioria dos supervisandos, onze, tem uma percepção da sua competência que ultrapassa a percepção da sua cooperante, muito embora seja esta que avalia o seu desempenho e é a que apresenta mais experiência nessa área, tendo assim uma melhor percepção dos desenvolvimentos. Se estas apreciações são tão dispare, é porque a capacidade de reflexão do grupo não se encontra muito desenvolvida e não lhes permite percepcionarem quais as suas capacidades enquanto professores. Por outro lado, o grupo que se inferiorizou na auto-apreciação possivelmente possui uma baixa auto-estima e uma deficiente percepção das suas capacidades.

Face ao exposto, podemos então referir que os supervisandos não têm produzido desempenhos eficazes, tal como refere a cooperante C 4, na sua entrevistas,

“Um aspecto negativo é por vezes prejudicar a turma por causa do estágio” (C 4: 53).

O sucedido deve-se ao facto de o seu grupo de supervisandas não se encontrar preparado para efectuar um desempenho eficaz em contexto sala de aula, ou seja, não conseguir transmitir conhecimento aos alunos.

Por outro lado, se os supervisandos não se encontram preparados pedagogicamente é porque os seus professores cooperantes não foram capazes de desenvolver neles as capacidades necessárias para tal, tendo preparado professores pouco competentes pedagogicamente, uma vez que estes já se encontram no final do estágio e de seguida irão para as escolas, não terão outra oportunidade para aprender, a não ser em situação real, já como professores e posteriormente em formação contínua. Em relação ao conceito de “professor ideal” transmitidos, por supervisandos e cooperantes, através das afirmações que melhor o caracterizam, metade dos supervisandos optou por conjugar duas competências, a supervisanda A 9 foi a única que escolheu três, técnica, crítica e pessoal. Esta situação também se verifica nas cooperantes, apenas duas optaram só por uma competência, a C 4, pela crítica, e a C 6, pela técnica.

No grupo 1 a concepção de “professor ideal” da cooperante passa pela dos seus dois supervisandos, optando pelas dimensões clínica, técnica e crítica; no grupo 2 todos optaram pelas dimensões crítica e técnica, embora a cooperante C 5 e a supervisanda A 3, optassem só pela técnica; no grupo 3 a cooperante não respondeu, a supervisanda A 7 optou só pela dimensão clínica e os outros dois pela clínica e pessoal; as opções divergem no grupo 6, a professora escolheu a dimensão crítica, a supervisanda A 17 a técnica e as outras duas a clínica; os grupos 4, 5 e 7 são os que efectuam opções mais completas entre si, optaram por todas as competências, embora cada elemento pela sua. No conjunto das cooperantes apenas a C 2 optou pela competência pessoal.

Comparando as preferências, entre supervisandos e cooperantes, é fácil constatar que a noção de “professor ideal” é muito distinta entre si e que os professores cooperantes, raramente optaram pela dimensão pessoal, ou seja, para estas as características pessoais dos professores não são importantes. Não dão importância às relações interpessoais por ele estabelecidas, nem mesmo à forma como ele trabalha e se desenvolve profissionalmente. No geral, os supervisandos têm opiniões mais completas, uma vez que optam por todas as competências, muito embora se destaque a competência técnica, talvez porque ainda se encontram muito “presos” à teoria e às ques-

tões de carácter curricular que se prendem com a organização do estágio pedagógico. Os professores cooperantes optaram mais pela dimensão crítica, pois, como se encontram no activo já há alguns anos, sentem já necessidade de fazer alterações ao sistema educativo com que lidam no dia a dia.

Apesar de existirem frases que caracterizavam as quatro competências definidas por Zimpher e Howey (1987) nenhum dos inquiridos fez opções que recaíssem em todas. Assim sendo, parece-nos lógico concluir que ninguém tem uma concepção correcta de professor ideal, aquele que se considera competente pedagogicamente e que reúne todas as condições para exercer a profissão.

No que respeita ao nível de resiliência apresentado, a média dos supervisandos é superior à dos professores cooperantes, 8.25 e 7.71, respectivamente. No grupo dos supervisandos o nível de resiliência baixa no que respeita à componente da decisão, com apenas 5 valores, situação que se justifica uma vez que estão numa fase em que precisam de suporte para tomar decisões sobre as estratégias e metodologias a aplicar aquando do seu desempenho, e a que mais se salienta, tal como nas cooperantes, é a do compromisso, com 39 valores, este é assumido perante o estágio. Já no grupo dos professores cooperantes podemos referir que a componente que apresenta um valor mais baixo é a da causalidade, -7, muito inferior ao valor mais baixo das componentes dos supervisandos.

Analisando por níveis de resiliência, através da leitura do Gráfico 116 que apresenta, ao mesmo tempo, o nível de resiliência dos supervisandos (a azul e laranja) e do seu cooperante (a verde e amarelo), constatamos que o mais próximo do máximo, que seria 12 – 50%, foi atingido por três supervisandas, A 3, A 19 e A 20, que se encontram com 11 valores.

Nas cooperantes o nível superior foi atingido pela cooperante C 2, com apenas 10 valores, o mesmo que os supervisandos A 2, A 8, A 9, A 13 e A 14. Curiosamente, esta cooperante é a que apresenta um nível de desenvolvimento do ego superior e é a cooperante que orienta os dois últimos supervisandos com nível superior de resiliência.

Já no que respeita ao limite mínimo os cooperantes encontram-se num patamar superior aos dos supervisandos. A supervisanda que tem um nível de resiliência mais baixo é a A 4, com 3 valores, logo seguida da A 17 com 4 valores, nas cooperantes é a C 7 com 6 valores.

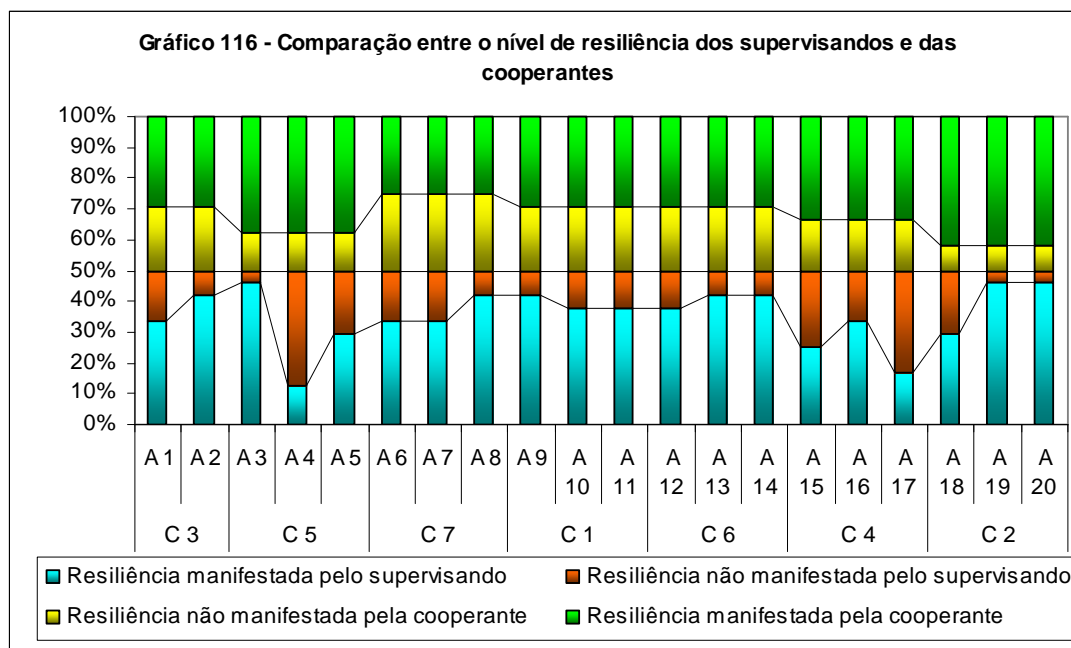


Gráfico 116 – Comparação entre o nível de resiliência dos supervisandos e o das professoras cooperantes.

Considerando por grupo, as diferenças entre cooperantes e supervisandos podemos constatar que em quatro deles, 1, 2, 4 e 5, as cooperantes têm um nível de resiliência inferior ao dos seus supervisandos. Nos restantes grupos existem valores iguais e inferiores.

Assim sendo, podemos considerar que o grupo de supervisandos é mais resiliente do que os seus cooperantes, apesar de, em ambos os conjuntos de inquiridos, a dimensão pessoal ter ficado com valores muito inferiores à dimensão interpessoal, reflectindo um bom nível de relações interpessoais estabelecidas em contexto de supervisão, apesar dos conflitos interiores.

O nível de resiliência demonstrado por cada um dos inquiridos advém das fontes de resiliência que cada um possui. Estas fontes, apesar de serem quatro, de acordo com Molina et al. (2000), traduzidas nas expressões Eu tenho, Eu sou, Eu Posso e Eu quero, foram apenas as três primeiras as escolhidas para serem analisadas através da prova de completamento de frases.

Nesta análise todos os supervisandos, excepto A 3 e A 9, e todas as professoras cooperantes apresentaram, nas três fontes, essencialmente, capacidades profissionais, como sendo os seus suportes emocionais, seguindo-se as capacidades intelectuais e depois as relacionais, os recursos externos raramente são mencionados, bem como as

necessidades de realização. Estes demonstram assim que já se encontram no segundo andar da “casa da resiliência”, ou seja, com capacidades para descobrir um sentido e uma coerência na vida, tendo como “tecto” das suas capacidades a ascensão a outras experiências por descobrir.

O nível de resiliência que cada sujeito possui é fortemente influenciado pelo nível de desenvolvimento que atinge, pois, tal como afirma Ralha-Simões (2000) os indivíduos resilientes caracterizam-se por formas de equilíbrio típicas de um desenvolvimento humano superior, ao nível da estruturação da personalidade, considerando que ser resiliente implica a presença, a procura e o aumento gradual das competências de confronto face aos problemas, usando recursos pessoais biológicos, psicológicos e contextuais.

Face ao exposto, seria de esperar que relativamente ao desenvolvimento do ego os indivíduos mais resilientes seriam a cooperante C 2 e o supervisando A 6, uma vez que apresentam níveis de desenvolvimento do ego superiores. No entanto não se verifica, pelo menos no segundo caso, pois este apresenta um nível de resiliência de apenas 8 valores. No que respeita aos restantes supervisandos encontram-se num patamar superior ao dos seus professores cooperantes, apenas no grupo 1, C 5, A 3, A 4 e A 5, todos os elementos se encontram no nível I4, o chamado estágio consciente (Loevinger, 1976). Neste estágio os sujeitos são capazes de estabelecer objectivos a longo prazo, analisar as situações utilizando padrões de auto – avaliação, e deixam de depender tão estritamente da aprovação e da desaprovação dos outros, ou seja, tornam-se mais autónomos. Este é o estágio em que se encontra a maioria dos supervisandos (A 7, A 8, A 9, A 10, A 12, A 13, A 14, A 15, a 16, A 17, A 18, A 19 e A 20) e também dos cooperantes (C 1, C 4 e C 5).

Existem, no entanto, casos de grupos em que a professora cooperante se encontra num estágio abaixo dos seus supervisandos, C 3 e C 6. Estas encontram-se no nível I3, conformista, neste estágio as relações interpessoais são descritas segundo as acções envolvidas e não os sentimentos, excepto quando estes últimos se exprimem através de “clichés”, e os seus supervisandos no estágio, no primeiro caso no nível I3/4, consciente/conformista, e no segundo no estágio I4, conformista. A cooperante C 7 encontra-se no nível I3/4, no seu grupo de supervisandos dois encontram-se no estágio conformista, A 7 e A 8, e um no estágio autónomo, A 6.

O único grupo em que a cooperante tem um nível de desenvolvimento do ego superior ao dos supervisandos é o 7, da cooperante C 2. Esta está no estágio autónomo, I5, e os três supervisandos que orienta, A 18, a 19 e A 20, no estágio anterior, I4.

Nos outros dois grupos, 4 e 6, a cooperante encontra-se no mesmo estágio de duas das supervisandas do grupo, I4, apenas uma delas se destaca, no primeiro caso a A 11, encontrando-se num nível inferior, I3/4, e no segundo a A 16 encontrando-se num nível superior, I4/5.

Apesar das diferenças entre estádios e níveis de desenvolvimento do ego ocorridas entre supervisandos e professores cooperantes os níveis de resiliência não se diferenciam da mesma forma e, em alguns casos, apesar do nível de desenvolvimento ser superior o nível de resiliência é bastante baixo, como acontece com as supervisandas A 4 e A 17. No entanto, as diferenças ocorridas são fulcrais no estabelecimento de relações interpessoais, na medida em que estas “são laços ou redes de laços que ligam e interligam as acções das pessoas entre si” (Tavares, 2001: 32), ora se as pessoas não conseguem chegar a um ponto de entendimento, não conseguem estabelecer esses laços, como é o caso da cooperante C 3 com a supervisanda A 2. Esta situação leva a que as relações supervisivas estabelecidas, por vezes, não sejam as melhores, na medida em que nem todos se encontram disponíveis para actuar em conformidade com o que é esperado na posição em que cada um se encontra.

Relatório 3 – Cruzamento dos dados dos relatórios anteriores

No cruzamento dos dados da entrevista com as provas iremos iniciar a análise pela comparação entre as auto e hetero apreciações da competência educativa dos supervisandos.

No que refere à hetero-apreciação da competência educativa dos supervisandos podemos referir que a maioria dos professores cooperantes não verificou a totalidade do nível de competência nos seus supervisandos, contrariando-se a auto-apreciação que eles fazem em que quase todos se consideram muito próximos do nível máximo da competência, 64 valores, ou seja 50%.

Esta diferença nas apreciações reflecte o que foi dito nas entrevistas pelas professoras cooperantes.

No que respeita às concepções sobre o conceito de “professor ideal” apresentadas por ambos os grupos, nas entrevistas e na EACE (Anexo P, Quadros 1, 2 e 3), após

efectuada a comparação podemos verificar que os professores cooperantes e os supervisandos, na sua maioria, nas entrevistas, defenderam uma concepção de “professor ideal” diferente da apresentada na EACE. Destacam-se a cooperante C 2 e a supervisanda A 15 que apresentam a mesma concepção, a primeira um professor com competência crítica e a segunda com competência clínica. A cooperante C 3 acrescentou mais uma dimensão ao que já havia apresentado, a dimensão clínica, para além da técnica e da crítica. A cooperante C 1 manteve a dimensão clínica, tal como os supervisandos A 19 e A 20, mantiveram a crítica, e alterou a pessoal, passando para a técnica e crítica, enquanto que eles as dois alteraram de clínica para pessoal e de clínica para técnica, respectivamente. As outras três cooperantes que responderam, C 4, C 5 e C 6, tal como as outras três supervisandas, alteraram as suas concepções, não manifestando coerência na definição que apresentam do que consideram ser um “professor ideal”.

No que respeita aos supervisandos não entrevistados ao efectuarem a escolhas das frases relativas às dimensões de competência que melhor caracterizavam um “professor ideal” fizeram opções que divergiram das suas auto – apreciações, tendo em conta os valores mínimos e máximos que atribuíram a cada uma. Assim sendo, para além de não manifestarem coerência nas opções que efectuam, demonstram que não tentam evoluir na competência que consideram ser mais importante num professor, uma vez que não a têm interiorizado.

Esta situação demonstram que em nenhum dos grupo se manifesta a ideia de um professor pedagogicamente competente, um seja, para estes um professor ideal apresenta sempre falhas, em alguma das competências, quando este deveria apresentar as quatro, em consonância, para ser considerado como tal. Um professor ideal é aquele que consegue combinar adequadamente as características pessoais que lhe são inerentes com os efeitos do processo de formação a que foi submetido ao longo do seu curso, de forma a proporcionar aos seus alunos um processo de ensino-aprendizagem que traduza o sucesso.

Estas “falhas” manifestadas por ambos os grupos reflectem-se na forma como o processo de supervisão da prática pedagógica que desenrola, na medida em que, são as cooperantes que manifestam algumas falhas na forma como conduzem a aprendizagem dos seus supervisandos. Algumas das professoras cooperantes, através da análise efectuada às entrevistas deixam transparecer que não apoiam os supervisandos

no seu desempenho o quanto eles afirmam necessitar, como acontece no grupo da cooperante C 4 e C 5. Por outro lado, não estabelecem um clima de supervisão propício ao desenvolvimento de relações de empatia, tão necessárias para o bom desenvolvimento do processo, como acontece com as cooperantes C 3 e C 6. A primeira reflecte problemas de relacionamento com uma aluna e a C 2 afirma ser autoritária e directiva, causando um certo constrangimento na relação.

Por outro lado, ao estabelecermos o paralelismo entre o clima de supervisão que as cooperantes preconizam e o seu nível de resiliência é fácil verificar que a professora mais resiliente, C 2, é a única que refere que estabelece um clima de reflexão e confiança. Esta situação talvez se deva também ao facto de esta se encontrar num nível de desenvolvimento do ego superior ao do seu grupo de supervisandos. Assim sendo, eles vêem-na como uma professora dinâmica, inovadora, que estabelece um clima que os ajuda no seu crescimento profissional, em suma, uma professora modelo, que não só os motiva para o desempenho da prática pedagógica mas também para o empenho e investimento no futuro profissional.

Esta situação já não se verifica nos dois outros grupos em que foram entrevistados supervisandos. No grupo 2 e no grupo 6 as opiniões dos supervisandos e das cooperantes sobre o que clima de supervisão que a última preconiza divergem, tal como divergem os seus níveis de resiliência, apesar do desenvolvimento do ego estar quase em consonância, dentro do grupo.

No grupo 2, a cooperante C 5, com um nível de resiliência médio, 9 valores, afirma que preconiza um clima de ajuda, aconselhamento, partilha, contudo a supervisanda A 3, com um nível de resiliência de 11 valores, afirma que esse clima apesar de ser de liberdade, em questões de planificação, faz sobressair a falta de valorização do trabalho realizado e a insegurança e instabilidade que se cria em situação de sala de aula. São estes dois últimos aspectos que a supervisanda A 4, com um baixo nível de resiliência, 3 valores, faz sobressair na sua análise sobre o clima preconizado pela cooperante, afirmando que a sua motivação para o desempenho da prática pedagógica tem “altos e baixos”, dependendo esta da forma como actua a sua professora. O nível de resiliência reflecte-se perfeitamente nos comentários que ela tece sobre a sua forma de desempenho e as suas atitudes face a situações difíceis, uma vez que esta afirma que fica nervosa, e tem dificuldades em gerir o dinamismo dos alunos associado ao seu nervosismo. Estas diferenças de opinião em nada se devem ao nível de

desenvolvimento do ego, na medida em que estas se encontram todas no mesmo estágio de desenvolvimento, o consciente. Talvez por isso a cooperante refira que o seu grupo é muito responsável no trabalho que desempenha.

No grupo 6, também se encontram todas no mesmo estágio de desenvolvimento, no entanto, no entanto os níveis de resiliência são diferentes, tal como as concepções que apresentam sobre o clima preconizado. A cooperante C 4, com 8 valores de nível de resiliência, afirma que estabelece um clima de ajuda, no entanto, as suas supervisandas A 15, com 6 valores, e a A 17, com 4 valores de nível de resiliência, contrariam a resposta dada dizendo que a ajuda da cooperante é pouca, existe uma diferença entre o que diz e o que faz. Esta situação leva a que a primeira supervisanda se sinta desmotivada, por falta de apoio, uma vez que todas as críticas que ela efectua são negativas e as alternativas ou sugestões de melhoramento não são nem uma relação às outras cooperantes, o clima que preconizam, segundo elas, é: C 1 – ajuda; C 3 – liberdade; C 6 – directivo e autoritário; apesar de apresentarem um mesmo nível de resiliência, 7 valores, o seu clima é diferente e o seu nível de desenvolvimento do ego igual, no caso das duas últimas, I3, demonstrando que apesar de serem cooperantes, gostam muito que se cumpram as regras previamente estabelecidas, não dando muito liberdade de acção. Por último, a cooperante C 7 estabelece um clima de orientação, consonante com o seu nível de desenvolvimento do ego, consciente conformista, apesar de apresentar um baixo nível de resiliência, 7 valores. No que refere ao clima criado pelo supervisor, segundo opinião dos supervisandos inquiridos, este apresenta-se como um clima positivo para o bom desenvolvimento da prática, funcionando como um factor de protecção para a maioria dos inquiridos.

Estabelecendo a comparação entre as fontes manifestas de resiliência por ambos os grupos e as relações que cada um estabelece, especialmente, em contexto de prática, podemos referir que são bem aproveitadas, uma vez que a maioria se refere a capacidades profissionais, e as relações que se estabelecem são essencialmente profissionais e positivas.

No que respeita aos principais factores protectores apresentados por ambos os grupos de inquiridos, factores que facilitam o desempenho da prática, os supervisandos referem as inter-relações estabelecidas com todos os intervenientes, professores cooperantes, alunos, comunidade educativa, grupo de trabalho, supervisor, entre

outros. Por outro lado também foram apresentados os efeitos da acção do supervisor que ajuda, orienta, dá ideais, dá feedback da acção, em suma, que ajuda no crescimento.

Como factores de risco, as professoras cooperantes apresentaram o comportamento e aproveitamento dos alunos da turma, os conteúdos a leccionar e ainda a pressão exterior, do mundo que os espera, ou seja, a nota do fim de curso. A estas os supervisandos acrescentaram as atitudes controversas de algumas cooperantes e a falta de apoio na programação das actividades e a falta de feedback sobre a acção, ou seja, falta de reuniões de reflexão e análise da aula em triângulo, com os três vértices da acção, supervisor/cooperante/supervisando, uma vez que esta falha leva a que as orientações dadas sejam diferentes entre si, dificultando a programação e acção do supervisando.

Os supervisandos A 19 e A 20 não apresentaram factores de risco, talvez porque apresentam um elevado nível de resiliência, tal como a sua professora cooperante. Este facto relaciona-se também com o clima que cooperante e supervisor estabelecem e com os níveis de desenvolvimento do ego apresentados, na medida em que, de acordo com Tavares (1991) são vários os autores que reconhecem que os altos níveis de desenvolvimento psicológico estão positivamente correlacionados com uma maior eficácia do professor em vários contextos profissionais e pessoais. O mesmo revelam as investigações efectuadas neste campo, que professores com um desenvolvimento psicológico superior promovem práticas mais reflexivas, empáticas, responsivas, activas, flexíveis e inovadoras, estas concepções denotam-se nas atitudes da cooperante C 2 e na forma como ela conduz a sua tarefa enquanto tal, promovendo assim estratégias de resiliência no seu grupo. Esta é das poucas cooperantes que se refere à promoção da introspecção e da consciência moral nos supervisandos, levando conseqüentemente ao aumento da auto-estima e do auto-conceito, capacidades indispensáveis ao bom desenvolvimento da resiliência.

A nível de orientações para o futuro profissional as referências foram poucas, e, segundo os supervisandos, essencialmente efectuadas pelo professor supervisor, apesar deste não dar orientações específicas, ele orienta o pensamento dos supervisandos para irem em busca do que pensam ser mais correcto, mais útil e mais oportuno para o seu desenvolvimento e para o seu futuro, leva-os a desenvolver a iniciativa e a criatividade, permitindo assim que desenvolvam a sua independência. As das professoras

cooperantes relacionaram-se com a prática diária que foram executando ao longo do estágio, ou seja, mostra de livros e materiais, conselhos sobre as formas de actuação com as turmas e os alunos, e sobre as atitudes a manter face aos problemas. Estas últimas contribuem para o desenvolvimento da capacidade de interacção, de relacionamento com os outros, que poderá ou não melhorara o seu sentido de humor.

Estas formas de actuação dos professores nos supervisandos leva-os a fortalecerem os seus processos de prevenção do risco e do stress, ou seja, a desenvolverem as capacidades de resiliência, assumindo uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante.

As características dos estádios dos estádios de desenvolvimento do ego em que cada um dos inquiridos se apresenta, em certos casos, justificam as atitudes e reacções que cada um demonstra em contexto de supervisão, nomeadamente a percepção que as supervisandas A 3 e A 4 têm das atitudes da sua cooperante, ou seja, o saber ver o outro tal como ele é. Esta cooperante refere-se a elas no mesmo sentido, afirmando que as mesmas são responsáveis, característica do estádio em que as mesmas se encontram. Destaca-se no nível de desenvolvimento o supervisando A 6, que se encontra no estádio I5, autónomo, demonstrando-se uma pessoa capaz de lidar com conflitos, apesar do seu nível de resiliência ser apenas de 8 valores, e tornar-se interdependente no seu estilo interpessoal, este é o único que se auto-aprecia, a nível de competência, com igual valor à sua hetero-apreciação, demonstrando maturidade, apesar da tenra idade, 22 anos.

No caso das cooperantes C 3 e C 6 o facto de estarem em níveis de desenvolvimento do ego inferiores aos dos seus supervisandos leva a que a relação que estabelecem em contexto de prática não seja a mais favores, chegando mesmo, C 3, a desentender-se com a supervisanda A 2, que possui um nível de ego superior ao seu, I3/4.

Apesar do exposto, saliento que os dois grupos em estudo, supervisandos e professores cooperantes, encontram um paralelo nas suas actuações, conseguindo estabelecer uma relação supervisiva capaz de “dar frutos”, capaz de fazer evoluir em contexto real os supervisandos que se preparam para passarem a fase de transição de alunos para professores.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

1 – Conclusões deste estudo

No início de uma nova etapa na vida dos supervisandos em que, tal como refere Castro (2001), a etapa da sobrevivência vive em paralelo com a da descoberta e a última apoia a primeira, estes precisam ser fortes, estar preparados e poder reagir face a todas as adversidades e novidades inerentes à profissão em que se estão a especializar.

Para se preparem para tal, o período do estágio pedagógico e a orientação concedida durante o mesmo são etapas fundamentais na sua formação, pois são estas que lhes permitem adquirir as estratégias e os conhecimentos necessários para que possam optar por um percurso profissional que será próprio e pessoal, ou seja, em que se evidencia e modela o seu próprio estilo de trabalho, o mais adaptado possível à realidade onde se encontram a exercer.

São os aspectos menos positivos encontrados nos momentos em que decorre a Prática Pedagógica, os momentos em que os supervisandos vão contactando com a realidade, que os ajudam a adquirir capacidades para enfrentar os obstáculos e reforçar a sua etapa da descoberta, encontrando novos caminhos, ou seja, vão enfrentando as suas adversidades, renovando e fortalecendo as suas capacidades de resiliência e as suas estratégias de *coping*.

A iniciação precoce dos jovens professores na prática docente leva-os a sentimentos de insegurança e inquietação, uma vez que, são postos diante de situações de grande envolvimento e responsabilidade frente aos alunos, exigindo-se-lhe uma grande capacidade de resiliência e muita maturidade, bem como um nível de desenvolvimento do ego que lhes permita compreender os outros e as situações ocorridas, de forma a procurar tomar as atitudes mais adequadas, em todos os momentos e a todas as situações e contextos.

Todavia, os supervisandos não efectuam este processo de transição sozinhos, devem ter sempre por perto os supervisores e os professores cooperantes. Estes são os seus orientadores, estão lá para que eles não se sintam tão inseguros e tão responsáveis por todos os seus actos. Servem para tomar parte das suas decisões e dos seus momentos de angústia, redimensionando-os e classificando-os de modo formativo apoiando-os e dando-lhes as devidas orientações, para que eles nunca se sintam constrangidos e sem forças para reagir às adversidades, passando a deixar que essas situa-

ções se tornem um risco, não só na sua vida profissional, como na vida pessoal. Efetivamente, devem ser estes orientadores a possibilitar-lhes um processo de formação que lhes permita adquirirem uma maior auto-estima e maior auto-conceito, bem como capacidades de adaptação e de mobilização dos conhecimentos necessários para enfrentarem as situações divergentes e conflituosas do dia a dia de intervenção educativa. Os orientadores devem levar os supervisandos a desenvolver atitudes de aproximação e enfrentamento que lhes permitam ser permeáveis às influências recebidas para que se preparem e ao mesmo tempo se sintam implicados no processo educativo dos alunos, tornando-se autónomos, críticos e criativos na resolução de problemas, no fundo, para que aumentem as suas capacidades de resiliência e melhorem a sua competência pedagógica, para, que, como consequência, melhorem, a cada dia que passa, o seu nível de desempenho em contexto de sala de aula, com as crianças.

No entanto, tal como evidencia o presente estudo, estas situações nem sempre ocorrem, nem sempre os orientadores estimulam nos seus supervisandos o desenvolvimento de todas estas características e capacidades, nem sempre a auto-estima e o auto-conceito dos supervisandos são reforçados. Existem situações em que os supervisandos, enquanto actuam, se sentem sozinhos, sem orientação ou acompanhamento, sentindo inseguros e ansiosos com as situações que vão enfrentando durante a prática. Esta situação é referida por duas das supervisandas (A 3 e A 4) na entrevista, ao falarem sobre a sua professora cooperante (C 5), mencionando que esta não as ajuda nesse sentido; pelo contrário, considerando que ela não dá o devido valor ao trabalho que elas desenvolvem em sala de aula e, por vezes, nem sequer está presente. O mesmo ocorre com outras duas supervisandas (A 15 e A 17) que mencionam que a professora cooperante que as acompanha (C 4) não as ajuda e que o *feedback* que lhes transmite sobre o seu desempenho é sempre e apenas sobre aspectos negativos, levando a que a sua motivação e a sua auto-estima estejam em baixo. Esta situação em que decorre o seu estágio pedagógico dos supervisandos, no que refere ao apoio prestado por parte dos cooperantes, não é por isso, favorável ao desenvolvimento de capacidades de resiliência, tais como o desenvolvimento do auto-estima e do auto-conceito, nem mesmo de competências educativas, como a clínica e até mesmo a técnica, pela falta de incentivo, de explicitação de métodos de trabalho e de prestação ajuda nos momentos mais difíceis.

Este aspecto deve-se, talvez, ao facto de estas professoras cooperantes não terem sido formadas para o efeito e referirem que sentem falta de orientação e apoio sobre e na tarefa que têm de desempenhar, enquanto cooperantes. Esta situação é, por várias vezes, mencionada, demonstrando que a instituição formadora não está a orientar o percurso profissional dos seus supervisandos da melhor forma, seja na escolha dos professores cooperantes, seja no apoio que lhes presta durante a Prática Pedagógica.

A falta de apoio da prestado pela instituição formadora, na pessoa do supervisor, é também mencionado pelos supervisandos, que deixam bem explícito que os momentos em que o supervisor está na prática são curtos e pouco eficazes, este não está disponível para reuniões de reflexão a três (cooperante ↔ supervisando ↔ supervisor). Estas reuniões, na opinião dos supervisandos, são essenciais, na medida em que, facilitam uma boa coordenação, não só do trabalho que necessitam desempenhar, como também do seu desenvolvimento profissional, permitindo-lhe efectuar um bom desenvolvimento integral.

Face às opiniões manifestadas, poderemos concluir que as competências educativas não são correctamente trabalhadas com os supervisandos, as reflexões, tão importante para o desenvolvimento da competência crítica, são esquecidas, levando a que não se desenvolva a introspecção e até mesmo a interacção, capacidades preciosas para o desenvolvimento da resiliência.

Assim sendo, é fácil perceber que, em contexto de supervisão ocorrem “falhas” que, para o supervisando, se podem traduzir em riscos, na medida em que o deixam vulnerável e apoio que lhe permita actuar face a situações mais difíceis. Daí a necessidade de incrementar a resiliência em contexto de supervisão, uma vez que, tal como refere Castro (2001: 119), a “nova dimensão na formação supõe o fortalecimento da capacidade de resiliência dos jovens professores, permitindo-lhes melhor responder aos desafios situados na sua realidade, encorajados a viver a experiência humana de aprender e ensinar”. Esta capacidade, quando incrementada logo desde o início da formação, permite-lhes encarar as situações adversas, sejam elas relativas ao trabalho a desenvolver com os alunos ou, no que refere ao trabalho efectuado pelos cooperantes, com tranquilidade e resiliência, superando os problemas, ultrapassando-os e retirando deles apenas, e só, o ensinamento positivo.

Há, no entanto, de acordo com os dados recolhidos, situações positivas, supervisandos que se sentem apoiados, orientados e que mantêm relações interpessoais que

estimulam o seu bom desempenho. Podemos aqui referir a situação de dois supervisandos (A 19 e A 20) que, por várias vezes, mencionam que a sua professora cooperante (C 2) é uma pessoa muito empenhada na tarefa, que se dedica e os orienta convenientemente. Esta situação poderá dever-se, no nosso entender, aos anos de experiência que a mesma tem nesta tarefa, uma vez que é a professora com mais anos de experiência.

A esta exceção podemos, talvez, atribuir o alto nível de desenvolvimento do ego e de resiliência de ambos os lados, ou seja, da professora cooperante e dos supervisandos e, também, o adequado do clima de supervisão implementado. Na verdade é este o grupo de supervisandos que apresenta um nível de resiliência superior aos restantes e um nível de desenvolvimento do ego inferior ao da sua professora cooperante, situação que é caso único. Assim sendo, podemos supor que um elevado nível de resiliência, bem como um nível superior de desenvolvimento do ego se encontram associados à capacidade de implementar um clima de supervisão reflexivo, assim como de estabelecer relações supervisivas empáticas, as quais se consubstanciam num processo de formação mais equilibrado em que os conhecimentos teóricos e práticos surgem integrados, propiciando, além disso uma maior resiliência por parte de todos os intervenientes.

Continuando a explicar situações positivas no processo de supervisão em que o estudo se desenvolveu, podemos mencionar que o referido grupo de supervisandos (A 19 e A 20) menciona ainda que a sua professora cooperante (C 2) efectua um bom trabalho a nível da formação da auto-estima, bem como do desenvolvimento da personalidade, ou seja, de capacidades de resiliência, mostrando-se presente, disponível e encorajadora.

Nos grupos em que as cooperantes apresentam um nível de resiliência mais baixo, bem como um nível de desenvolvimento do ego inferior ao dos seus supervisandos (grupo 1, supervisandos A 1 e A 2, e grupo 6, supervisandas A 15, A 16 e A 17, das cooperantes C 3 e C 6, respectivamente), os dados recolhidos apontam para a instalação de clima de supervisão mais rígido e menos confiável, com relações interpessoais deficitárias, seja no contexto de prática, seja fora dele.

No caso do primeiro grupo referido (supervisandos A 1 e A 2 e cooperante C 3) não foram recolhidas, por entrevista, as opiniões dos supervisandos, no entanto a cooperante refere, repetidamente, que não conseguiu relacionar-se com um dos seus

supervisandos (A 2) e notou vários problemas no desempenho do outro (A1), apesar de estes não serem da mesma opinião, pois as suas auto-apreciações são positivas. Este facto permite-nos perceber que existe discordância nas opiniões formandas, daí a cooperante ter efectuado uma hetero-apreciação da competência educativa da supervisanda A 2 tão baixa (apenas 31,2% contra 78,1% do seu colega de grupo A 1) deixando assim transparecer que as várias dimensões de competência não tem vindo a ser trabalhadas no estágio. Nesta situação é fácil perceber que as relações interpessoais interferem, directamente, no desempenho dos supervisandos, bem como no processo de supervisão estabelecido.

A esta falha nas relações interpessoais acrescem, no caso do grupo 5 (supervisandas A 12, A 13 e A 14, cooperante C 6), as lacunas das supervisandas a nível do desempenho em contexto sala de aula, mencionadas pela cooperante, bem como a falta de disponibilidade delas, situações que levam a cooperante a preconizar um clima de supervisão mais directivo.

Em suma, podemos dizer que, das quatro dimensões fundamentais apresentadas por Zimpher e Howey (1987), técnica, clínica, crítica e pessoal, no primeiro grupo (A 1 e A 2), a dimensão pessoal é a menos desenvolvida, pois a sua professora cooperante (C 3) não estabeleceu uma relação empática e não mantém boas relações interpessoais, no segundo grupo (A 3, A 4 e A 5) acontece o mesmo também com a dimensão técnica devido às falhas apresentadas pelas supervisandas,

Reportando-nos às nossas questões de pesquisa, podemos referir que o nível de resiliência mais elevado nas professoras cooperantes parece levá-las a encarem a sua tarefa de professoras e de cooperantes com outro tipo de atitude, mais crítica, mais reflexiva e mais dinâmica, ou seja, com uma atitude capaz de vencer todos os problemas e todas as dificuldades, tornando-se cada vez mais fortes face aos mesmos, ou seja, mais resilientes. A promoção da resiliência nos seus supervisandos é também notória, pois estes chegam mesmo a afirmar que a cooperante

“preocupa-se muito com as nossas dificuldades, o que é que nós sentimos, o que é que devíamos fazer (...)” (A 18: 14), ou seja, “ (...) ajuda-nos muito, motiva-nos muito, na profissão, (...)” (A 20: 47).

Outra conclusão que podemos retirar do estudo efectuado é que o nível de resiliência não se relaciona proporcionalmente com o nível de desenvolvimento do ego, na medida em que este último atinge uma certa homogeneidade que não se verifica no primeiro, até porque, os supervisandos que apresentam estádios de desenvolvi-

mento do ego superiores revelam níveis de resiliência relativamente baixos - 8 (A 6 e da A 16).

A disparidade entre os dois níveis de desenvolvimento pessoal (nível do ego e de resiliência) afecta directamente a auto-estima e o auto-conceito dos supervisandos, ou seja, duas das principais características de pessoas resilientes. Podemos constatar esta situação pela diferença apresentada entre a hetero-apreciação e a auto-apreciação dos supervisandos no que respeita à manifestação de competência educativa.

Outro aspecto que merece destaque é o facto de, na prova de complemento de frases, relativa às diferentes dimensões da pessoa, Eu tenho, Eu sou, Eu posso, aspectos essenciais ao desenvolvimento de capacidades de resiliência, a maioria dos inquiridos, fazer sobressair as capacidades profissionais em detrimento das intelectuais, das relacionais, das necessidades de realização e mesmo do recursos externos. Assim sendo, podemos dizer que, apesar de todas as dificuldades apresentadas, o que foi possível perceber neste estudo é que, mesmo apontando as mais variadas dificuldades na prática, cada um, tanto as professoras como os supervisandos demonstram entusiasmo, motivação e boa vontade em continuar a exercer a sua tarefa, deixando transparecer até uma certa esperança em que a situação se alterasse. Os resultados diferentes sobre a mesma realidade, ou seja, as condições do estágio pedagógico, por parte dos supervisandos e das professoras cooperantes, levam, no entanto, a um comprometimento das relações estabelecidas e do clima de supervisão preconizado. De acordo com o dados recolhidos, através das entrevistas efectuadas, podemos depreender que as relações estabelecidas entre o supervisando e o professor cooperante, em contexto de Prática Pedagógica são empáticas, do ponto de vista das cooperantes, embora menos positivas do ponto de vista dos supervisandos. Quando nos referimos a este tipo de relações fora do contexto de prática o mesmo não se pode dizer, uma vez que, na sua maioria, os inquiridos afirmam que é inexistente. Neste aspecto apenas se destaca um dos grupos (o grupo sete, da cooperante C 2) em que os dois supervisandos entrevistados (A 19 e A 20) mencionam que é uma relação de amizade em ambos os contextos.

No que refere às relações estabelecidas com o supervisor, em contexto de prática, professoras cooperantes e supervisandos referem que são positivas, cordiais e de apoio. Relativamente ao clima que se estabelece em contexto de supervisão existe homogeneidade nas opiniões de supervisandos e das cooperantes, uma vez que todos

mencionam que este é positivo por parte do supervisor. Podemos então considerar que, apesar de o tempo e o apoio prestado por parte da instituição formadora, na pessoa do supervisor, serem poucos, são muito positivos, revelando-se, em certas situações, crucial para o bom desempenho dos supervisandos e para o seu correcto desenvolvimento profissional.

Quando nos reportamos ao clima preconizado pelo professor cooperante as opiniões divergem; as professoras cooperantes mencionam que é um clima de ajuda, orientação e empatia; aos supervisandos, na maioria, mencionam que é um pouco inseguro, constrangido e sem apoio, tornando-se este aspecto um factor de risco, uma adversidade no decorrer do percurso formativo do supervisando.

No que toca a perceber quais os aspectos das dimensões pessoal e interpessoal, manifestas em contexto de supervisão que podem ser relacionados com a resiliência, foram referidos factores protectores e de risco, bem como, formas de actuação diversificadas por parte dos supervisandos. Estes factores foram organizados tendo em conta as formas de actuação dos professores cooperantes, que na sua opinião, actuam como factor de protecção, na medida em que os supervisandos evoluem na sua aprendizagem e no seu desempenho, através da troca de experiências e do seu apoio e orientação; já na opinião dos supervisandos a protecção fornecida pelas cooperantes está relacionada com as oportunidades que estas lhes concede no que toca à liberdade de planificação, de actuação e também às oportunidades criadas na constatação da realidade da sua profissão, como sendo: assistir a reuniões, entre outros aspectos, apenas mencionados por um grupo restrito; a sua opinião relativamente aos supervisores vai no sentido do apoio prestado, do aconselhamento, da segurança e da ajuda que lhes presta para o seu crescimento profissional. Estes aspectos contribuem para que os supervisandos se vão apercebendo da realidade no seu todo, passando por experiências diversificadas e sendo conduzidos na procura de soluções para as situações difíceis com que se vão deparando no dia a dia, em suma, que se vão desenvolvendo no que concerne à sua competência pedagógica.

As dificuldades mantidas nas relações interpessoais, bem como o grau de exigência e o dinamismo imposto, foram considerados, pelas professoras cooperantes, factores de risco para os supervisandos. Estes, por sua vez, referem a falta de apoio, de cooperação e de incentivo; em relação ao supervisor mencionam a pressão que este exerce com a sua presença que os faz sentirem-se inseguros e nervosos. Estes contri-

buem para baixar a auto-estima, a confiança e a motivação, contrariamente aos aspectos anteriores, levando-os a desempenhos menos conseguidos.

Em contexto de supervisão, as estratégias que, segundo o nosso ponto de vista, podem contribuir para o desenvolvimento da resiliência, são o apoio incondicional, ao supervisando, por parte do supervisor e do professor cooperante, a motivação através do *feedback* positivo, a estimulação da auto-estima e do auto-conceito, a promoção da iniciativa, do espírito crítico e da reflexão da, na e sobre a sua acção, tudo isto envolto num clima de supervisão afável e empático, de reflexão e entreajuda, situação que não ocorre na maioria dos grupos de estágio que fizeram parte deste estudo. Nestes grupos, entre professor cooperante / supervisando não se cria um clima propício ao desenvolvimento da resiliência, na medida em que as relações, o clima e as estratégias usadas durante a formação, segundo o ponto de vista dos supervisandos, não são as mais motivadoras.

Para finalizar, recorremos a Castro (2001: 119) que menciona que “entre os saberes necessários à prática docente, inclui-se o fortalecimento da sua capacidade de resiliência que (...) não deve ser desconhecida nem estar ausente dos processos de formação”.

Face ao exposto, parece-nos lógico referir que seria aconselhável rever os processos formativos dos supervisandos/futuros professores do 1º Ciclo, especialmente no que respeita ao acompanhamento efectuado durante o estágio pedagógico e ao desenvolvimento de capacidades de resiliência. Isto porque, “num mundo atual, em que desafios e dificuldades se apresentam a cada dia para os seres humanos, em que a competição e a busca por espaços profissionais e pessoais se torna mais acirrada, em que as expectativas externas chocam com as possibilidades reais de realização do sujeito” (Placco, 2001: 7) os supervisandos precisam de se preparar e de serem preparados para o futuro, não só no aspecto profissional, como no pessoal, relacional, psicológico e até mesmo social. Precisam de ser orientados no desenvolvimento de capacidades e de relações que facilitem a sua correcta adaptação à sociedade em constante mutação, a fim de saber reagir com flexibilidade aos problemas, saber responder de forma mais consistente aos desafios e às dificuldades, mantendo a autoconfiança, a auto-estima, a auto-protecção e o auto-conceito em alta, sendo resilientes (Placco, 2001).

Esperamos com este estudo ter contribuído, de alguma forma, para o melhoramento da compreensão dos processos de formação de professores de 1º Ciclo, no quadro da resiliência, através das “dicas” deixadas sobre as falhas que ocorrem nos mesmos, como sendo as formas de ajuda, as estratégias de trabalho, o tipo de relações, entre tantos outros aspectos que neste estudo evidenciamos, que poderão, de alguma forma, contribuir para formar professores, cidadãos, organizações e sociedades mais resilientes.

2 - Possibilidade de futuras perspectivas investigativas

Apesar de a presente investigação se ter revelado bastante extensa, alargada, muitos foram os aspectos que ficaram por esclarecer, até porque, tal como afirma a sabedoria popular, quanto mais se estuda, menos se sabe.

Terminada a investigação fica-nos um gosto a pouco e uma vontade de ir mais além e de perceber como decorre a formação de professores de 1º Ciclo, para, assim, poder melhorar não só as capacidades profissionais como também as capacidades pessoais destes profissionais de ajuda.

Para atingirmos este novo objectivo, acabado de formular, após se terem atingido os anteriormente formulados, parece-nos que seria um bom contributo nesta área:

- ↳ Investigar o nível de resiliência dos supervisandos e dos professores cooperantes, antes e depois do início da prática pedagógica, e efectuar uma comparação – através da realização de uma prova de resiliência.
- ↳ Investigar as taxas de sucesso dos professores cooperantes com os alunos, antes de distribuir os alunos para a prática, a fim de estes serem distribuídos pelos mais eficazes – verificar a taxa de sucesso no processo ensino aprendizagem das crianças antes de fazer a distribuição dos grupos de
- ↳ Investigar se os professores mais resilientes conseguem maior taxa de sucesso com os seus alunos; efectuar testes em vários grupos de professores todos com os mesmos anos de serviço e idade e comparar com as taxas de sucesso dos seus alunos;
- ↳ Investigar se as turmas gostam de ter estagiários e se alteram o seu comportamento e aproveitamento com a presença destes; efectuar questionários aos alunos antes e depois do estágio sobre o desenrolar da



prática e o desempenho do supervisandos e fazer observação não participante nas turmas antes de receberem estágio e durante o estágio.

- ↳ Verificar quais os anos de escolaridade mais propícios ao desempenho da Prática; comparar quais os conteúdos em que os estagiários se sentem mais à vontade a trabalhar.

Estas e muitas outras hipóteses investigativas podem e devem contribuir para melhorar o processo de formação de professores, pois, só através da investigação constante, poderemos atingir o sucesso que nos leva ao bem estar físico e psicológico, nosso e dos que nos rodeiam.

CAPÍTULO VI – BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAM, A. (1972). *Le monde interieur des enseignants*. Paris: EPI.
- ABRAHAM, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris: ESF.
- ABRAHAM, A. (1988). Être *enseignant aujourd' hui*. In Actas do V congresso da A. I. R. P. E.. Aveiro : Universidade de Aveiro. pp. 11-36.
- ALARCÃO, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora. pp. 171 – 189
- ALARCÃO, I. & SÁ-CHAVES, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Ed.). *Para intervir em educação. Contributos dos colóquios CIDInE*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional. pp. 200-232.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALBUQUERQUE, A. M. (2005). *Resiliência: contributos para a sua conceptualização e medida*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento (Texto policopiado).
- AMADO, M. A. (1994). A autoscopia em supervisão: uma estratégia de reflexão e consciencialização dos professores para a sua prática lectiva. In J. Tavares (Ed.). *Para intervir em educação. Contributos dos colóquios CIDInE*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional. pp. 341-358.
- ANASTASI, A. (1973). *Testes psicológicos. Teoria e aplicação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- ANAUT, M. (2005). *A resiliência – ultrapassar os traumatismos*. Lisboa: Climepsi Editores.



- ANTHONY, E. J. (1974). The syndrome of the Psychologically invulnerable child. In E. J. Anthony & C. Koupernik (Eds.). *The child in his family: children at Psychiatric Risk*. New York: Wiley.
- BARDIN, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRAGA, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coleção Nova Era. Educação e Sociedade. Coimbra: Quarteto.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: MA, Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecologia del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- BROFENBRENNER, U.(1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CARDOSO, C. (1996). *Educação Multicultural. Percursos para Práticas Reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- CASTRO, M. A. C. D. (2001). Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para actuar e conviver num mundo em transformação. In J. Tavares (Org.), *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez Editora. pp. 115 – 126.
- COMBS, A W. (1965). *The Professional education of teachers – a perceptual view of teacher preparation*. Boston. Allyn and Bacon.
- CONSTANTINE, N. et al (1999). *Measuring protective factor and resilience Traits in Youth: the healtly kids resilience assessment paper presented at the serventh annual meeting of society for prevention research*. New Orleans: L. A., June.
- COSTA, A. C. G. (1995). *Resiliência. Pedagogia da presença*. São Paulo: Modus Faciend.



- COSTA, A.P.A. (1995). Resiliência. Pedagogia da Presença. In D.S.A Monteiro, et al. (2001). *Resiliência e Pedagogia da Presença: intervenção sócio – pedagógica no contexto escolar*. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. Retirado em 24 de Novembro de 2004 do Word Wide Web: www.pedagogasonline.cjb.net.
- COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de Investigtación Educativa*. Madrid. Ed. La Muralla.
- COWAN, P.A.; COWAN, P. C. & SCHULS, M. S. (1996). Thinking about risk and resilience in families. In E. Hetherington & E. A. Bleachman (Orgs). *Stress, coping and resiliency in children and families*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 1 – 38.
- CYRULNIK, B. e col. (1998). *Cês enfants qui tiennent le coup*. Revigny-sur-Omain: Hommes et Perspectives.
- DOYLE, W. (1990). Themes in teacher education research. In W. R. Houston (Ed.). *handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan. pp. 3-24.
- ESTRELA, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.
- ESTRELA, A. (1991). Dos modelos de formação por competências ao projecto Foco. In A. Estrela et al (Eds). *Formação de professores por competências*. Projecto Foco. Lisboa: Gulbenkian. pp. 11-31.
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de observação de professores*. Porto: Porto Editora.
- FORTIN, M. F. (1999). *O processo de investigação – da concepção à realização*. Loures: Luso Ciências.
- FORTIN, L.; BIGRAS, M. (2000). *La resilience des enfants, facteurs de risque, de protection. Pratiques psychologiques*. 1. pp 46-63.
- FULLER, F. & BOWN, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.). *Teacher education*. Chicago: University of Chicago Press.



- GARCÍA, M. C. (1997). A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. NÓVOA (Org.). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote. pp. 51 – 76.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editores.
- GIGLIAN, R. (1997). *Beyond permanence? Resilience in child placement practice and planning*. *Adoption and Fostering*. 21, 1. pp. 12-20.
- GLANTZ, M. D. & JOHNSON, L. J. (Ed.s) (1999). *Resilience and development: positive life adaptations*. New York: Kluwer/Plenum.
- GLICKMAN, C. D. (1985). *Supervision of instruction*. Bóston: Ally na Bacon.
- GONÇALVES, J. (2003). Desenvolvimento e formação do adulto profissional. In E. Ramos (Ed.). *Apuntes sobre educación de personas adultas y accion comunitaria*. Valência: Diálogos. pp. 97 – 108.
- GROTBORG, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. The Hague, Bernard Van Leer Foundation Early Childhood Development: Practice and Reflections. Number 8.
- HÉBERT, M. L., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- HECK, S. F. & WILLIAMS, C. R. (1984). *The complex roles of the teacher – an ecological perspective*. New York/London: Teachers College, Columbia University
- HILL, M. & HILL, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- JACQUES, M. G. (1998). *As dimensões cognitivas e afectivas da identidade* *Revista de Psicologia Educação e Cultura*. II. pp. 309 – 321.
- JESUS, S. N. (s.d.). *Motivação e formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- JESUS, S. N. (1993). *Formação educacional de futuros professores. Contributos para a classificação da sua utilidade*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27. pp. 93-117.



- JESUS, S. N. (1997). *Bem-estar dos professores. Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional*. Coimbra.
- KATZ, L. G. (1974). Stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*. 73: 50-54.
- LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Nova York: Springer.
- LIKERT, R. (1967). *The human organization: its management and value*. New York: MacGraw-Hill.
- LOEVINGER, J. (1966). *The meaning and measurement of ego development*. *American Psychologist*. 21 (3): 195-206.
- LOEVINGER, J. (1976). *Ego development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- LOEVINGER, J. (1978). Scientific ways in the study of ego development. Vol XII. Heinz Wener Lecture Series: Clark University Press.
- LOEVINGER, J. (1983). *On ego development: conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- LOEVINGER, J. (1985). *Ego development and the structure of personality*. *Development Review*. 3. pp 339-350.
- LOEVINGER, J. (1987). *Paradigms of personality*. New York: Freeman.
- LOEVINGER, J., WESSLER, R. (1983). *Measuring Ego development I. Construction and use of a sentence completion test*. San Francisco: Jossey-Bass. pp 126-133.
- MANCIAUX, M. (1999). De la vulnérabilité à la résilience : du concept à l'action. In J. Gomes-Pedro (Ed.). *Stress e violência na criança e no jovem*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Medicina/Clínica Universitária de Pediatria/Departamento de Educação Médica. pp: 123-137.
- MARCELLI, D. (1996). *Enfance et psychopathologie*. Paris: Masson.
- MASTEN, A. S. & GARMEZY, N. (1985). Risk vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin. *Advances in clinical child psychology*. Vol. 8. Nova York: Plenum Press. pp 1-52.



- MEDLEY, D. M. (1982). Teacher effectiveness. In H. E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*. 5th ed. New York: MacMillan. pp 1894-1903.
- MEDLEY, D. M. (1985). *Issues and problems in the validation of teaching and teacher professional behaviours*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association: Chicago.
- MEDLEY, D. M. (1987). Evolution of research on teaching. In M. J. Dunkin (ed.) *The International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press. pp 105-113.
- MESTRE, M. (2002). *A supervisão*. Porto: Porto Editora.
- MILELLO & OJEDA (2000). *Crianças trabalhadoras, crianças resilientes?* In A Página da educação. Retirado em 2 de Novembro de 2004 do Word Wide Web: <http://www.apagina.pt/arquivo/artigo.asp?ID=3159>.
- MOLINA, L. et al. (2000). *Resiliência: la esencia humana de la transformación frente a la adversidad*. Retirado em Dezembro 1, 2004 do Word Wide Web: <http://www2.udce.cl/~ivalfaro/apsique/resiliencia.htm>.
- MONTEIRO, D.S.A., et al. (2001). *Resiliência e Pedagogia da Presença: intervenção sócio – pedagógica no contexto escolar*. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. Retirado em 24 de Novembro de 2004 do Word Wide Web: www.pedagogasonline.cjb.net.
- MOREIRA, M. A. (2001). *A investigação – acção na formação reflexiva do professor – estagiário de Inglês*. Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional.
- MUCCHIELLI, R. (1968). *A entrevista não-directiva*. São Paulo. Martins Fortes.
- NÓVOA, A., et al. (1992). *Vida de professores*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- NÓVOA, A. (1995). Nota de apresentação. In A. Nóvoa (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote (1ª ed., 1992).
- NÓVOA, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote. pp. 15 – 34.



- OLIVEIRA, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. In J. Tavares (Org.). *Supervisão e formação de professores*. Aveiro: Cadernos CIDInE. pp. 13 – 22.
 - PEREIRA, A. M. S. (2001). Resiliência, personalidade, stress e estratégia de coping. In J. Tavares (Org.). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez Editora. pp. 77 – 94.
 - PESTANA, M. H. & GAGEIRO, J. N. (1998). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
 - PINTO, C. A. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw – Hill. Fundação Calouste Gulbenkian.
 - PLACCO, V. M. N. S. (2001). Prefácio. In J. Tavares (Org.). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez Editora. pp. 7 – 11.
- Ponte, J.P. (1994). O estudo de caso na Investigação Matemática. *Quadrante*. Vol.3, 3-18.
- PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Cadernos CIDInE. pp. 33 – 55).
 - QUIVY, R., & CAMPENHOUDT, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
 - RALHA-SIMÕES, H. (1993). *Estádios do ego e competência educativa como vectores do desenvolvimento do professor – uma experiência no contexto de formação inicial de educadores de infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento.
 - RALHA-SIMÕES, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDInE.
 - RALHA-SIMÕES, H. (2000). *Resiliência e desenvolvimento pessoal*. São Paulo: Cortez Editora.
 - RALHA-SIMÕES, H. (2001). Resiliência e desenvolvimento pessoal. In J. Tavares (Org.), *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez Editora. pp. 95 – 113.

- RALHA-SIMÕES, H.; MUGE, M.T.; MATOS, F. A. (2006). *VI Simpósio Nacional de Investigação em Educação. Desenvolvimento Pessoal e Profissões de Ajuda*. Évora: Universidade de Évora. (www.snip.vi.com).
- RUEG, F. (1997). *Valorizar as potencialidades da criança. A resiliência, conceitos e perspectivas*. Cadernos da Educação de Infância. 42. pp – 9-14.
- RUTTER, M. (1985). *Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder*. British Journal of Psychiatry, 147. pp. 598 – 611.
- RUTTER, M. (1987). *Psychosocial resilience and protective mechanisms*. American Journal of Orthopsychiatry. 57. pp. 316-331.
- RUTTER, M. (1993). *Resilience: some conceptual considerations*. Journal of adolescent Health. Nº 44. pp. 626-631.
- RUTTER, M. (1996). Stress research: accomplishments and tasks ahead. In R. J. Haggerty et al (Eds). *Stress, risk and resilience in children and adolescents: processes, mechanisms and interventions*. New York: Cambridge University Press. pp: 354-385.
- SÁ-CHAVES, I. (1990). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Aveiro: CIDInE. Cadernos CIDInE 1. pp. 77 – 91.
- SÁ-CHAVES, I. (2000). *Supervisão: concepções e práticas*. In I. Sá-Chaves. *Formação, conhecimento e supervisão: contributos na área da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SCHÖN, A. D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. pp. 77 – 92).
- SHULMAN, L. (1989). *Skills of supervision and staff management*. Itasca, II: F.E. Peacock Publishers.
- SILVA JR, J. F. (1972). *Resistência dos materiais*. São Paulo: Ao Livro Técnico.
- SIMÃO, A. (2005). Estratégias de aprendizagem e aconselhamento educacional. In G. Miranda & S. Bahia (Org.) *Psicologia da Educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D'Água Editores. pp. 263 – 287.



- SIMÕES, C.M. (1994). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SIMÕES, C. M. (1996). *Desenvolvimento do Professor e construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação Jacinto de Magalhães.
- SIMÕES, C.M. et al (1994). A construção da identidade do professor numa perspectiva ecológica de desenvolvimento. In I. Sá-Chaves (Org). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- SIMÕES, C. & RALHA-SIMÕES, H. (1990). O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In J. Tavares & A. Moreira (Ed). *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 179 – 203.
- SIMÕES, C. & RALHA-SIMÕES, H. (1998). *Resiliência e tarefas de desenvolvimento : a educação e as diferentes etapas da vida*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 2. pp. 345 – 360.
- SIMÕES, C. M. & RALHA-SIMÕES, H. (1999). *Contextos de desenvolvimento e teorias psicológicas*. Porto: Porto Editora.
- SOUSA, C. (1998). Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. Implicações no modelo de activação do desenvolvimento psicológico. In L. Almeida & J. Tavares (Org). *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto: Porto Editora. Colecção CIDInE. pp. 75 – 110.
- SOUSA, C. (2003). Características psicológicas de la person adulta. In E. Ramos (Ed.). *Apuntes sobre educación de personas adultas y accion comunitaria*. Valência: Diálogos. pp. 79 – 96.
- SOUSA, C. (2005). A teoria sociocultural de Vygotsky. In G. Miranda e S. Bahia (Org.) *Psicologia da Educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D`Água Editores. pp. 43 – 51.
- SOUSA, C. (2006). *Educação para a resiliência*. Tavira: Município de Tavira.
- SPRINTHALL, N. A. & SPRINTHALL, R. C. (1999). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Amadora: Editora McGraw-hill.



- SPRINTHALL, N. A. & THIES SPRINTHALL, L. (1983). The teacher as an adult learn: a cognitive development view. In G. A. Griffin (Ed.). *Staff development*. Chicago: NSSE/University of Chicago Press. pp. 13 – 35.
- TAVARES, J. (1991). (Org.). *Formação continua de professores – realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- TAVARES, J. (1992). *A aprendizagem como construção do conhecimento de conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão*. Aveiro: CIDInE.
- TAVARES, J. (1993). *Dimensão Pessoal e interpessoal na Formação*. Aveiro: CIDInE.
- TAVARES, J. et al. (1995). *Activação do desenvolvimento psicológico nos sistemas de formação*. Aveiro: CIDInE.
- TAVARES, J. (1996). *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve – Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- TAVARES, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In: SÁ-CHAVES, I. (Coord.) *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- TAVARES, J. (2001). A resiliência na sociedade emergente. In J. Tavares (Ed). *Resiliência e educação* (pp. 43-76). São Paulo: Cortez Editora.
- TAVARES, J. (2001). Relações interpessoais em uma escola reflexiva. In I. Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artemed Editora. pp. 31 – 64.
- TAVARES, J. & ALBUQUERQUE, A. M. (1998). Sentidos e implicações da resiliência na formação. In *Psicologia, Educação, Cultura*. Colégio Internato dos Carvalhos, n.º1, vol. II.
- TAVARES, J. & PEREIRA, A. (1999). How successful are first-year students of science and engineering? (A research study at the university). In 18th Annual – National Conference the First-year Experience. South Carolina (USA). pp: 19-23.
- THOMAS, C., VISELTHIER, B. (1993). *Ajude o seu filho ter sucesso*. 1ª Edição. Porto: Edições Asa.



- TOUSIGNANT, M. (1998). *Écologie social de la résilience*. In B. Cyrulnik e col. *Ces enfants qui tiennent le coup*. pp. 61-72.
- TROMBETA, L. H. & GUZZO, R. S. L. (2002). *Enfrentando o cotidiano adverso: estudo sobre resiliência em adolescentes*. Campinas: Alínea.
- TUCKMAN, B. (2000). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALA, J. (1989). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- VALA, J. (2003) (Org.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- VAZ SERRA, A. (1992). *Um Modelo Descritivo de Stress*. Trabalho Apresentado em 11 de Maio de 1992, em Praga, durante o Workshop sobre Stress Managent in the Community Settings.
- VICENTE, C.M. (1996). Resiliência. Palestra proferida no Centro de Treino de Recursos Humanos de Ponte Formosa. Espírito Santo. In MONTEIRO, D.S.A., et al (2001). *Resiliência e Pedagogia da Presença: intervenção sócio-pedagógica no contexto escolar*. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. Retirado em 24 e Novembro de 2004 do Word Wide Web: www.pedagogasonline.cjb.net.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: Edições Asa.
- YAREMKO, R. M.; HARARI, H.; HARRINSON, R. C. LINN, E. (1817). *Reference hand book of research and statistical methods in Psychology for students and professionals*. New York: Harper & Row. pp 160 e 161.
- YIN, K. (1984). *Case Study Reseach: Design and Methods*. USA. Library of Cogress.
- YUNES, M. A. M. & SZYMANSKI, H. (2001). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In J. Tavares (Org.). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez Editora. pp. 13 – 42.



- ZEICHNER, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.
- ZIMPHER, N. L. & HOWEY, K. R. (1987). *Adapting supervisory practice to different orientations of teaching competence*. *Journal of curriculum and supervision*. 2. pp. 101 – 127.



ANEXOS

Os Anexos que contemplam o presente trabalho constituem um volume próprio intitulado – **Anexos**.